

Организация Объединенных Наций по вопросам образования, науки и культуры
Министерство иностранных дел Российской Федерации
Министерство образования и науки Российской Федерации
Комиссия Российской Федерации по делам ЮНЕСКО
Бюро ЮНЕСКО в Москве по Азербайджану, Армении, Беларуси,
Республике Молдова и Российской Федерации
Российский государственный педагогический университет им. А. И. Герцена

ИНКЛЮЗИВНОЕ ОБРАЗОВАНИЕ: ПРОБЛЕМЫ СОВЕРШЕНСТВОВАНИЯ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ПОЛИТИКИ И СИСТЕМЫ

Материалы международной конференции
19–20 июня 2008 года

Санкт-Петербург
Издательство РГПУ им. А. И. Герцена
2008

ББК 74.58я431
И 65

Печатается по рекомендации оргкомитета международной конференции «Инклюзивное образование: проблемы совершенствования образовательной политики и системы» и решению президиума редакционно-издательского совета РГПУ им. А. И. Герцена

Печатается при финансовой поддержке Бюро ЮНЕСКО в Москве в рамках решения задач инновационной образовательной программы «Создание инновационной системы подготовки специалистов в области гуманитарных технологий в социальной сфере»

Факты и их интерпретация, изложенные в данной публикации, не обязательно отражают точку зрения ЮНЕСКО. За представленную информацию несут ответственность авторы

Редакционная комиссия: академик РАО **Г. А. Бордовский** (председатель), профессор **С. А. Гончаров**, профессор **В. П. Соломин**, доцент **Л. А. Балясникова**, доцент **Н. Ф. Золотухина**

И 65 **Инклюзивное образование: проблемы совершенствования образовательной политики и системы:** Материалы международной конференции. 19–20 июня 2008 года. — СПб.: Изд-во РГПУ им. А. И. Герцена, 2008. — 215 с.

ISBN 978–5–8064–1405–3

В сборнике представлены материалы международной конференции «Инклюзивное образование: проблемы совершенствования образовательной политики и системы» (Санкт-Петербург, 2008), отражающие направленность коллективного научно-педагогического поиска на разработку социокультурной модели институализации инклюзивного образования, на подготовку педагогических кадров нового типа в широком (социальном) понимании инклюзии. Являясь неотъемлемой и важной частью международной программы ЮНЕСКО «Образование для всех», современное инклюзивное образование направлено на обеспечение качественного образования всех обучающихся, независимо от их пола, экономического и социального положения, этнического происхождения или их расы, географического положения, особых потребностей в профессиональном обучении, возраста и религии.

В конференции «Инклюзивное образование: проблемы совершенствования образовательной политики и системы» участвовали заместители министров и представители министерств образования Азербайджана, Армении, Беларуси, Республики Молдова и Российской Федерации, эксперты и сотрудники ЮНЕСКО, секретари национальных комиссий по делам ЮНЕСКО, специалисты исследовательских и педагогических вузов, представители общественности из российских регионов и других стран. Конференция проводилась в Российском государственном педагогическом университете им. А. И. Герцена в тесном сотрудничестве с Бюро ЮНЕСКО в Москве, кафедрой ЮНЕСКО РГПУ им. А. И. Герцена, при поддержке Комиссии Российской Федерации по делам ЮНЕСКО.

ББК 74.58я431

ISBN 978–5–8064–1405–3

© Коллектив авторов, 2008
© ЮНЕСКО, 2008
© О. В. Гирдова, оформление обложки, 2008
© Издательство РГПУ им. А. И. Герцена, 2008

СОДЕРЖАНИЕ

<i>Предисловие</i>	5
Открытие конференции	7
1. Состояние и перспективы подготовки кадров для инклюзивного образования в контексте международного сотрудничества	
<i>Гусейнова И. М.</i> Условия и механизмы повышения качества инклюзивного образования.....	15
<i>Есаян Б. Н.</i> Инклюзивное образование в Республике Армения: проблемы совершенствования образовательной политики и системы.....	19
<i>Пальчик Г. В.</i> Тенденции развития инклюзивного образования в Республике Беларусь.....	22
<i>Мирошниченко Л. П.</i> Приоритетные направления развития инклюзивного образования в Кыргызстане в свете реализации целей «Образование для всех»	25
<i>Величко Н., Крудю В.</i> Концепция инклюзивного образования в Республике Молдова	28
<i>Левитская А. А.</i> Состояние и перспективы инклюзивного образования в России.....	31
2. Социальные стратегии и правовые механизмы институализации инклюзивного образования	
<i>Барболин М. П.</i> Фундаментальные основы воспроизводства социальной сущности человека в условиях инклюзивного образования	34
<i>Габышева Ф. В.</i> Институализация инклюзивного образования малочисленных народов Севера в системе общего образования Республики Саха (Якутия).....	35
<i>Жилина А. И.</i> Принципы государственной политики по подготовке педагогических кадров нового типа при широком понимании инклюзивности	38
<i>Потяева Т. А.</i> На пути к Году равных возможностей	41
<i>Пшенико К. А.</i> Законодательное обеспечение формирования общего образовательного пространства в сфере образования взрослых государств — участников СНГ	43
<i>Саломьяки Т.</i> Диалог — основа для инклюзивного воспитания	45
<i>Шилов В. С.</i> Инклюзивное образование: российская специфика	47
3. Педагогические университеты как центры развития и кадрового обеспечения инклюзивного образования	
<i>Архип И. А.</i> Согласованность действий государственных ведомств и учреждений как вариативная региональная модель инклюзивного образования.....	49
<i>Лукасян А. А.</i> Проблемы инклюзивного образования в Армении	51
<i>Диканский Н. С., Дулепова Н. В., Берус Е. И., Васильева С. Г., Чупахина Е. А.</i> Модель инклюзивного образования в Новосибирском государственном университете.....	53
<i>Кухарчик П. Д.</i> Проблемы подготовки педагогических кадров для инклюзивного образования в Республике Беларусь.....	55
<i>Омурканов Ы. К.</i> Совершенствование педагогической подготовки студентов университета в контексте инклюзивного образования	57
<i>Семаго Н. Я.</i> Модульная система обучения и повышения квалификации специалистов образовательных учреждений, реализующих инклюзивное образование	59
<i>Ялалов Ф. Г.</i> Адаптивная образовательная среда как фактор социализации детей с особыми образовательными потребностями.....	61
4. Опыт подготовки специалистов нового типа для сферы инклюзивного образования в Российском государственном педагогическом университете им. А. И. Герцена	
<i>Бордовский Г. А.</i> Традиции и инновации в подготовке педагогических кадров для инклюзивного образования: опыт Герценовского университета.....	63
<i>Гончаров С. А.</i> Гуманитарные технологии в инклюзивном образовании.....	65
<i>Балаясникова Л. А.</i> Кафедры ЮНЕСКО как институциональная основа перестройки системы инклюзивного образования	67
<i>Бойков Д. И.</i> Инклюзивное образование в информационном обществе.....	68

<i>Валицкая А. П., Рабош В. А.</i> Инклюзивное образование как образование для всех	70
<i>Золотухина Н. Ф.</i> Нравственно-экологическое измерение социализации личности в сфере инклюзивного образования	73
<i>Кантор В. З.</i> Социально-реабилитационные проблемы инклюзивного вузовского обучения лиц с ограниченными возможностями здоровья	75
<i>Клюев А. С.</i> Об особенностях инклюзивного образования в области музыкального искусства	77
<i>Королева Н. Н., Кошелева А. Н., Богдановская И. М., Проек Ю. Л.</i> Гуманитарные технологии формирования готовности к социальному партнерству и инклюзии в профессиональной подготовке психологов	78
<i>Корчагина Г. А.</i> Опыт подготовки педагогов для работы с группами риска	79
<i>Котова С. А.</i> Специфика взаимодействия специалистов образовательного учреждения в обеспечении качества инклюзивного образования	81
<i>Лысакова И. П.</i> Специфика подготовки учителей русского языка для детей мигрантов, нуждающихся в инклюзивном образовании	82
<i>Матасов Ю. Т.</i> Инклюзивное образование: предпосылки и барьеры	84
<i>Набок И. Л.</i> Этнообразовательная инклюзия в РГПУ им. А. И. Герцена	86
<i>Расчетина С. А.</i> Анализ феномена социального исключения как условие реализации инклюзивного образования	88
<i>Сморгунова В. Ю.</i> Методологические основы инклюзивного образования и правовой принцип мультикультурализма	90
<i>Щербова Т. В.</i> Подготовка кадров для инклюзивного образования в системе постдипломного образования	91

5. Педагогический потенциал социального партнерства и гуманитарных инновационных технологий в совершенствовании инклюзивного образования

<i>Вахтель Г.</i> Инклюзивное обучение детей с проблемами в развитии как актуальное направление образовательной политики и подготовки педагогических кадров в Германии	93
<i>Гусева М. А., Цейтлин Г. Я.</i> Проблемы организации инклюзивного образования детей-инвалидов с онкологическими заболеваниями	95
<i>Дик П. Ю.</i> Голосовые сервисы Интернет — опыт использования в интегрированном образовании, инклюзивном воспитании и профессиональном общении	97
<i>Зинченко И. М., Кожевникова Е. В., Рыскина В. Л.</i> Инклюзивное образование и система подготовки профессионалов: многоуровневая и междисциплинарная модель СПб Института раннего вмешательства	98
<i>Ольшанская В. Б.</i> Родительская инициатива и общественное движение инвалидов как фактор развития инклюзивного образования детей с ограниченными возможностями здоровья в России	100
<i>Птушкин Г. С., Патрушев С. Б., Траулько Е. В., Сапрыкина Л. П.</i> Развитие инклюзивных процессов средствами государственных (специализированных) образовательных стандартов НПО и СПО для лиц с ограниченными возможностями здоровья	102
<i>Семенович М. Л.</i> Актуальные проблемы развития педагогического сообщества в инклюзивном образовании	104
<i>Токарева Н. Г.</i> Применение ИКТ с целью повышения эффективности инклюзивного образования и создания доступной образовательной среды для учащихся с ограниченными возможностями здоровья: совершенствование образовательной политики и системы	106

Приложения

1. Оргкомитет международной конференции	108
2. Список участников конференции и авторов статей	108
3. Программа международной конференции	113
4. Рабочая встреча исполнительного директора ЮНЕСКО Ч. Танга с кафедрой ЮНЕСКО Российского государственного педагогического университета им. А. И. Герцена и ее партнерами по сетевому сотрудничеству	117
5. Решения международной конференции	118

ПРЕДИСЛОВИЕ

19–20 июня 2008 года состоялась международная конференция «Инклюзивное образование: проблемы совершенствования образовательной политики и системы», организованная Бюро ЮНЕСКО в Москве для стран кластера Азербайджан, Армения, Беларусь, Республика Молдова, Российская Федерация. Конференция проводилась на базе Российского государственного педагогического университета им. А. И. Герцена при поддержке Министерства образования и науки Российской Федерации, Комиссии Российской Федерации по делам ЮНЕСКО Министерства иностранных дел Российской Федерации, при финансовой поддержке Бюро ЮНЕСКО в Москве, в рамках реализации задач инновационной образовательной программы «Создание инновационной системы подготовки специалистов в области гуманитарных технологий в социальной сфере».

В конференции участвовали заместители министров и представители министерств образования Азербайджана, Армении, Беларуси, Республики Молдова и Российской Федерации, эксперты и сотрудники ЮНЕСКО, секретари национальных комиссий по делам ЮНЕСКО, специалисты исследовательских и педагогических вузов, представители общественности из российских регионов и других стран.

Участники конференции в своих выступлениях исходили из широкого понимания социальной инклюзии, требующего переосмысления принципов международной и национальной образовательной политики, из того, что, являясь неотъемлемой и важной частью международной программы ЮНЕСКО «Образование для всех», современное инклюзивное образование означает равное представление возможностей всем обучающимся получать высококачественное образование и развивать свой потенциал, невзирая на пол, социально-экономический статус, этничность, расу, географическое местоположение, необходимость в специальном образовании, возраст, религию и т. п.

Спектр проблем, связанных с широким пониманием инклюзии, затрагивал практически все аспекты функционирования и развития национальных систем образования, что является свидетельством направленности коллективного научного поиска участников конференции на разработку социокультурной модели институализации инклюзивного образования. В связи с этим проблема подготовки педагогических кадров нового типа стала приоритетной в комплексе вопросов, обсуждаемых на данной конференции.

Особое внимание участники конференции обратили на то, что проблемы институализации инклюзивного образования должны быть связаны с необходимостью установления прозрачных границ как между различными образовательными институтами, так и между общественными институциями, в той или иной мере определяющими условия открытости, толерантности социальных отношений, нравственную атмосферу в обществе и ценностные приоритеты его развития. В этом плане одним из ведущих факторов формирования гуманистических основ инклюзивного образования является подготовка педагогических кадров нового типа, ориентированных на широкое понимание социальной инклюзии.

На этих заседаниях участники изучили опыт и рассмотрели лучшие модели по инклюзивному образованию в регионе, обсудили вопросы теории и методики подготовки педагогических кадров нового типа для проведения инклюзивного образования в жизнь, качества и преемственности школьных и внешкольных программ в сфере инклюзивного образования, использования инновационных подходов и информационных технологий для инклюзивного образования, обратили внимание на необходимость усиления внимания общественности к проблемам инклюзивного образования и др.

В рамках конференции состоялась рабочая встреча исполнительного директора ЮНЕСКО Ч. Танга с коллективом кафедры ЮНЕСКО РГПУ им. А. И. Герцена и ее партнерами по сетевому проекту ЮНЕСКО «Педагогическое образование: поликультурный диалог».

Международная конференция «Инклюзивное образование: проблемы совершенствования образовательной политики и системы» проходила в преддверии 48-й сессии международной конференции ЮНЕСКО по образованию «Инклюзивное образование: путь в будущее» (Женева, ноябрь 2008) и стала платформой для обмена мнениями ведущих государственных деятелей и специалистов в области подготовки педагогических кадров нового типа.

ОТКРЫТИЕ КОНФЕРЕНЦИИ

Геннадий Алексеевич Бордовский,

*ректор Российского государственного педагогического университета им. А. И. Герцена,
руководитель кафедры ЮНЕСКО по педагогическим наукам
(Санкт-Петербург, Россия)*

Уважаемые гости нашего университета!
Глубокоуважаемый господин Танг!
Коллеги!

Я полон гордости от того, что имею возможность открыть нашу конференцию, которая организована ЮНЕСКО и в организации которой принимали участие многие структуры, в том числе наш университет и кафедра ЮНЕСКО по педагогическим наукам. Эта конференция является для нас долгожданной и весьма значимой, поскольку она посвящена проблемам инклюзивного образования. Я думаю, что ваше присутствие в этом зале и есть подтверждение важности этой проблемы.

Самое главное на конференции — это ее содержательная часть и поэтому я хочу попросить Исполнительного директора ЮНЕСКО, господина Танга начать нашу конференцию и ввести нас в курс проблем предстоящего обсуждения.

Чьян Танг,

*заместитель генерального директора ЮНЕСКО,
исполнительный директор ЮНЕСКО (Париж, Франция)*

Дамы и господа,

для меня это большая честь — обратиться к вам сегодня и рассказать об инклюзивном образовании, ключевой стратегии в достижении образования для всех (ОДВ), которая продолжает быть главным приоритетом ЮНЕСКО.

Начну я с краткого обзора того, чего мы достигли в ОДВ сегодня, находясь на полпути к обозначенному 2015 году и спустя 8 лет после того, как международное сообщество впервые собралось в Дакаре, чтобы сформулировать шесть целей образования для всех.

Кем мы являемся, будучи исключенными из системы образования? Я покажу вам концепцию инклюзии, как она представлена ЮНЕСКО, и сделаю обзор некоторых путей продвижения этой программы:

- через контроль нормативных средств;
- создание возможностей и наращивание ресурсов стран-членов в области политики и планирования для сокращения барьеров к получению образования;
- сближение платформ политик и обмен лучшим практическим опытом.

Проблема в достижении ОДВ: Где мы находимся сегодня?

Несмотря на реальное продвижение начиная с 2000 года к всеобщему начальному образованию, в Глобальном контрольном отчете-2008 отмечено, что 72 миллиона детей до сих пор не зарегистрированы в школе. Несмотря на обязательства, данные правительствами в обеспечении образования для всех, миллионы детей по сей день остаются лишенными их фундаментального права на качественное образование, многие — по причине бедности. В дополнение к лишенным возможности посещать школы существуют и бесчисленные другие, меньшие внутри школьной системы группы, и те, кто не получают качественного образования. Достижение права на основное образование для всех — один из самых больших вызовов развития нашего времени. Учиться познавать, учиться делать, учиться быть, учиться жить вместе — четыре столба образования, которые до сих пор бросают вызов традиционным моделям образования и которые часто не в состоянии ответить на требования быстро меняющейся социальной, экономической, политической и культурной окружающей среды.

Что стоит за цифрами: Кого мы исключаем?

Исключение имеет множество лиц. Из 72 миллионов детей, которые не посещают школу, больше половины — девочки. Семь из десяти живут в районах Сахары, в Африке или Южной и Западной Азии. Бедность и изолированность — главные причины исключения. Домашние хозяйства в сельских или удаленных поселениях и дети в городских трущобах имеют малый доступ к образованию. Дети-инвалиды составляют одну треть всех неучащихся детей. Работающие дети, дети, принадлежащие к местным группам и к лингвистическим меньшинствам, дети кочевых племен и дети, зараженные ВИЧ/СПИД, находятся среди уязвимых групп. 37% внешкольных детей живут в 35 государствах, определенных неустойчивыми OECD, и это исключая территории, сталкивающиеся с конфликтными и постконфликтными ситуациями. В каждом случае дети подвергаются огромному риску неполучения образования.

Но выглядят эти исключения в каждой стране по-разному, вот почему правительства должны срочно определить детей, которые, вероятно, не попадут в школы. Также надо выделить тех, кто рано бросает школу, и тех, кто не достигает минимального уровня обучения. Данные, которые отражают разные картины исключений, посылают нам тревожный сигнал: каждый человек нам важен и каждый имеет право на образование.

Ключевые вопросы

Некоторые из ключевых вопросов и дальнейших планов: Как мы можем привести детей в школу и как можем бороться с замкнутым кругом исключений из начальных школ в первые годы обучения, что приводит к высокому уровню отсеивания и повторному обучению? Какие изменения нужно сделать в учебном плане, чтобы продвинуть инклюзивную программу обучения и в содержании, и в структуре? Как низкие ожидания директоров и учителей, касающиеся учебы детей, воздействуют на результаты самих учащихся?

Чтобы говорить об этом, мы должны посмотреть более внимательно на то, как понятие инклюзивного образования перекликается с политикой и программами общего образования, как включение понимается в качестве способа демократизации возможностей пожизненного обучения и как процессы изменения учебного плана способствуют образовательной среде, которая может облегчить инклюзию на уровне школ и классов. Мы должны обратить внимание на то, как процессы обучения могут быть активизированы для детей с различными способностями и в какой степени учителя отвечают растущим потребностям и ожиданиям учеников. Наконец, какое это находит отражение в политике на местном, национальном и международном уровне?

Понятие инклюзии — стратегия достижения «Образования для всех»

В последние годы ЮНЕСКО изучило подходы, которые влияют на достижение целей ЕФА. Одна из этих основных стратегий возникла на почве инклюзивного образования. Концепция инклюзии — это целостный подход к решению многих из этих проблем. Все

идет от убеждения, что все дети должны посещать одинаковые школы, независимо от их культурного и социального уровня и от их способностей и возможностей. Мы должны сосредоточиться на обеспечении равного формального доступа ко всем типам образования. ЮНЕСКО определяет инклюзию как «процесс обращения и реагирования на разнообразие потребностей всех обучающихся через увеличение участия в обучении, культурах и сообществах и сокращении отказа от поступления в школы и исключении из них». «Это приведет к изменениям и модификации подхода, к структуре в содержании, к общему видению, которое коснется всех детей определенного возраста, и к убеждению, что это является ответственностью системы обучать всех детей».

Качество — необходимый элемент в поощрении инклюзивного образования, и право на образование — это не только обеспечение доступа, но и обеспечение успеха каждого человека в образовательном процессе с раннего детства до взрослой жизни при качественном образовании и твердом фундаменте для дальнейшего образования.

ЮНЕСКО утверждает, что продвижение систем инклюзивного образования — ключ к тому, чтобы помочь ко всем тем, кто исключен из образовательной системы.

Система образования должна удовлетворять потребности учащихся, чтобы каждый знал свои права, учился и развивался. Это обязанность всех секторов правительства — работать в сотрудничестве, чтобы гарантировать более последовательную образовательную политику, обращенную к исключенным группам.

Возможности, цели, содержание и значения инклюзивного образования требуют расширения. Это происходит преимущественно из-за того, что модели интеграции не были удовлетворительными, чтобы отвечать потребностям учеников. Действительно, различные формы исключения, кажется, подвергают сомнению способность образовательных систем обеспечивать эффективное обучение. Перед нами стоят огромные задачи.

Дамы и господа,

Я бы хотел вернуться к тому, что делает ЮНЕСКО, чтобы продвинуть инклюзивное образование как стратегию в достижении целей образования для всех. Взглянем сначала на необходимость контроля и продвижения нормативных структур.

Шаги ЮНЕСКО в продвижении поступления в школы

1-й. Нормативные структуры.

Право на образование — фундаментальное право любого человека, и этого права нельзя лишать никого. Это — ядро образования для всех. Это необходимо для дальнейшего развития. Образование — первичное средство, благодаря которому дети могут покончить с нищетой и стать полноценными членами общества.

Человек не в состоянии пользоваться ни одним из гражданских, политических, экономических и социальных прав до тех пор, если не имеет образования.

Право на образование — всемирно признанное право. Это прописано во Всеобщей декларации прав человека (1948) и принято во многих детально разработанных документах Организации Объединенных Наций и ЮНЕСКО. Условия в Международном соглашении по экономическим, социальным и культурным правам (1966), в статьях 28–30 Соглашения по правам детей (1989) и другие документы, такие как недавно принятые Соглашения по правам людей-инвалидов, дают основания для нормативного действия и явную ссылку на важность приведения инклюзивной системы образования в жизнь. Главное — Соглашение ЮНЕСКО против дискриминации в образовании (1960). Концепция инклюзивного образования является неотъемлемой частью фундаментального принципа равенства образовательных возможностей, вписанного в Конституции ЮНЕСКО и выраженного в Соглашении против дискриминации в образовании. Важно, что это Соглашение было принято ключевым в достижении образования для всех.

Фактически несколько других, устанавливающих стандарты документов, разработанных ЮНЕСКО, обеспечивают нормативную базу всеобщего доступа к образованию и инклюзивные подходы, в том числе подходы продолжения образования и пожизненного обучения, в продвижении права на образование. Эти инструменты устанавливают

международные юридические обязательства для доступа к образованию для всех: религиозных и лингвистических меньшинств, для коренных жителей, для рассматриваемых второстепенными социальными и экономическими групп, уязвимых групп, для иммигрантов, инвалидов, беженцев и для миллионов, лишенных образования из-за бедности.

Дакарская структура действия, принятая на Мировом форуме образования, также отражает эту концепцию: «...гарантируя, что к 2015 году все дети, особенно девочки, а также дети, живущие в сложной обстановке, и этнические меньшинства, имеют доступ к бесплатному начальному образованию достойного качества».

2-й. Создание возможностей и наращивание ресурсов на национальном уровне в области распространения политики и планирования инклюзии.

ЮНЕСКО помогает членам-государствам через техническую поддержку и построение министерств образования принимать планы и политику, которые стремятся сократить барьеры на пути к образованию, например:

- сокращение прямых затрат альтернативных издержек образования: через отмену платы за обучение, обеспечение учебными материалами и униформой, пищей, через творческие стимулы, дабы преодолеть потребность в детском труде;
- меры, обращенные на культурные препятствия в образовании (введение местных языков, гарантии, что школы принимают на обучение девочек, а также женщины-учителя);
- сельское образование — стратегии преодоления барьеров для людей, живущих в отдаленных районах, включающие растущие число школ, строительство интернатов, включающие автобусные услуги;
- некоторые программы предназначаются для особых групп исключенных: например для подростков, которые не заканчивали начальных школ, необходимо создание ускоренных программ и зачастую вместе с профессиональным обучением;
- создание релевантных программ образования, например к рынку вакансий и улучшению качества образования, также является ключевой задачей;
- уменьшение законодательных и конституционных барьеров, вводя бесплатное начальное образование или отменяя меры против детей мигрантов, беременных девочек, требования свидетельств о рождении при наборе;
- необходимо огромное количество хорошо подготовленных и мотивированных учителей.

Оговоренный план обучения важен для продвижения инклюзии.

3-й. Защита инклюзии.

Другая область работы ЮНЕСКО связана с защитой инклюзивного образования.

Глобальная Неделя действия (GAW) (последняя неделя апреля) обсуждала тему «Качественное образование в борьбе с исключением», и ЮНЕСКО организовало:

- открытый форум и пригласил людей со всего мира для обсуждения проблемы качества образования и исключения;
- обсуждение за круглым столом проблем инклюзивного образования;
- ЮНЕСКО также представило DVD тему нового Соглашения по правам людей-инвалидов.

Так называемый «самый большой урок», который знаменует целый ряд «уроков», организованных в течение GAW более или менее одновременно во всем мире, имел большее количество участников, чем когда либо прежде, и содержание на сей раз сосредоточено на инклюзии и качестве в образовании.

4-й. Обеспечение политических платформ и обмен опытом.

Инклюзия — главная тема ЮНЕСКО-2008 на Международной конференции по образованию (ICE), которая будет проводиться в Женеве 25–28 ноября. Свыше 2000 участников, многие из которых министры по образованию со всего мира, посетят конференцию на тему: «Инклюзивное образование: путь будущего».

С целью поделиться концепциями, стратегиями и методами в инклюзивном образовании девять региональных/субрегиональных консультативных конференций и симпозиумов были проведены с июня 2007 по март 2008 года.

Они проходили в Румынии, Кении, ОАЭ, Аргентине, Белоруссии, Китае, Ямайке, Латвии и Финляндии, и результаты этих консультаций будут использоваться при обсуждении в ИСЕ.

Следующая встреча на высоком уровне будет сфокусирована на инклюзии и качестве образования наравне с другими вопросами. Это очень важно, так как если мы не получим 72 миллиона детей зарегистрированными в школах, мы никогда не придем к целям образования для всех, и мы также должны улучшить качество предоставленного образования.

Дамы и господа!

Ничто не может быть более полезным, чем обеспечить образование и тем самым надеяться и верить на позитивное будущее для молодых людей сегодня.

Ничто лучше не удовлетворит цели внести свой вклад и создавать преуспевающие и мирные общества, в которых мы все хотим жить.

Ничто не может быть более важным, чем эта миссия, и нас стимулирует и ободряет прогресс, уже достигнутый, а не недостатки, которые можно найти в любом начинании.

Я благодарю вас за внимание.

*Александр Дмитриевич Викторов,
председатель Комитета по науке и высшей школе
правительства Санкт-Петербурга
(Санкт-Петербург, Россия)*

Уважаемый Геннадий Алексеевич!

Уважаемый господин Танг!

Уважаемые дамы и господа!

С большим удовольствием хочу передать вам приветствие от нашего губернатора Валентины Ивановны Матвиенко, которая постоянно уделяет большое внимание проблемам образования. В Санкт-Петербурге около 20% бюджета расходуется на образование и кроме этого большие средства поступают в консолидированный бюджет города из других источников в связи с деятельностью федеральных и частных образовательных учреждений разных уровней профессионального образования.

Россия в XX веке дважды сталкивалась с проблемами обеспечения доступности образования. Сначала это были послереволюционные годы, когда Россия должна была выйти из ситуации практически тотальной безграмотности. В тот период лучшие педагоги и организаторы образования сосредоточились на проблеме доступности школьного образования, проблеме борьбы с безграмотностью. В конечном итоге благодаря общим усилиям Советский Союз вышел в число лидеров по доступности образования.

Затем были очень непростые 90-е годы, когда проблема доступности образования вновь возникла в нашей стране, и она была связана прежде всего с финансами. Происходили процессы локализации систем образования, и тогда была разработана концепция доступности образования в стране. Мне очень приятно приветствовать здесь, в этом зале, разработчиков этой концепции.

Сегодня мы можем констатировать, что проблемы доступности образования, реализация этой концепции в России также решены. Решение оказалось возможным в том числе и благодаря введению в стране Единого государственного экзамена. На сегодняшний день система высшего и среднего профессионального образования в Санкт-Петербурге доступна для детей, для жителей любых уголков нашей страны, независимо от их финансового положения еще и потому, что Правительство Российской Федерации приняло решение о видах образовательных кредитов.

Еще раз я могу выразить благодарность вам и ЮНЕСКО за то, что местом проведения конференции выбран наш удивительный город, который мы очень любим. Мы очень

благодарны за то, что местом проведения конференции выбран наш Герценовский университет. Это действительно храм образования, это университет, который готовит очень качественных преподавателей и других специалистов, связанных с образованием. Я хочу пожелать всем нам успешной работы и очень качественных рекомендаций.

Дендев Бадарч,
*представитель ЮНЕСКО в Азербайджане, Армении,
Беларуси, Республике Молдова и Российской Федерации,
директор Бюро ЮНЕСКО в Москве
(Москва, Россия)*

Уважаемые участники, высокие гости,
уважаемые организаторы, дамы и господа!

От лица ЮНЕСКО и Бюро ЮНЕСКО в Москве мне предоставлена почетная возможность обратиться к вам сегодня на открытии Международной конференции «Инклюзивное образование: проблемы совершенствования образовательной политики и системы».

Образование — это право каждого человека, имеющее огромное значение и потенциал; это главное условие создания поистине справедливого общества, основанного на принципах свободы, демократии и устойчивого развития. Всеобщее и повсеместное обеспечение этого права является первоочередной задачей каждого государства и глобального сообщества в целом. Вместе с тем необходимо признать, что полностью доступное и действительно всеобщее образование является достоянием очень немногих стран. Сегодня в мире более 77 миллионов детей не посещают школу, 781 миллион взрослых не обладает навыками грамотности.

Проблема доступа к образованию не менее актуальна для России и стран СНГ. Согласно официальной статистике, в среднем в последние шесть лет начальную школу не посещали около 15% детей. В наиболее уязвимом положении находятся дети-инвалиды, 30% из которых не посещают школу. Лишены возможности обучаться многие дети из сельской местности, из отдаленных районов и городских трущоб. С трудностями в получении образования сталкиваются дети из семей коренных народов, ВИЧ-инфицированные дети, представители этнических, культурных и языковых меньшинств.

Современное общество не может считаться полноценным, если в отношении какой-либо группы людей существует дискриминация, тем не менее в сегодняшних условиях государство не способно обеспечить равноправное участие и равные возможности в получении качественного образования для социально незащищенного населения и людей с ограниченными возможностями.

Для того чтобы каждый ребенок независимо от индивидуальных особенностей мог посещать общеобразовательные учреждения, нет ни разработанного законодательства, ни налаженных программ, ни механизмов их реализации и контроля. В государственных, научных и общественных кругах до сих пор не существует единого и четкого представления о принципах и стратегии инклюзивного обучения, не подготовлены педагогические кадры, отвечающие требованиям социальной инклюзии. Серьезным препятствием на пути введения инклюзивного образования является неготовность общества принимать каждого своего члена таким, какой он есть, что в корне противоречит идеологии инклюзивного образования. Подлинная инклюзия — это равноправное и открытое участие всех людей в учебном процессе, исключающее любую дискриминацию, основанное на равном отношении ко всем людям, при этом создающее особые условия для детей, имеющих специальные образовательные потребности. Только такое образование отвечает целям устойчивого развития и принципам «Образования для всех».

Именно поэтому инициатива проведения конференции на столь актуальную тему высоко приветствуется ЮНЕСКО, являясь значимым вкладом в достижение всеобщего и по-

вместного обеспечения права на образование, закрепленного во Всеобщей декларации прав человека ООН, а также целей «Образования для всех». Особую актуальность данная конференция приобретает в преддверии 48-й сессии международной конференции ЮНЕСКО по образованию «Инклюзивное образование: путь в будущее», которая состоится в Женеве, в ноябре 2008 года.

Для ЮНЕСКО эта конференция имеет большое значение, являясь важным шагом на пути к достижению принципа равных возможностей в области образования для детей, молодежи и взрослых, имеющих специальные образовательные потребности. Проблема развития инклюзивного образования является одним из ключевых направлений деятельности Бюро ЮНЕСКО в Москве. При поддержке и непосредственном участии ЮНЕСКО в России и в странах кластера был проведен целый ряд семинаров и конференций, посвященных столь актуальным проблемам инклюзии.

Мы выражаем глубокую убежденность в том, что данная конференция станет достойным продолжением и прекрасным примером для всех последующих конференций, являясь уникальной платформой для диалога всех заинтересованных сторон в общем деле создания поистине гуманистического инклюзивного общества.

Благодарю за внимание.

*Амир Анверович Билялитдинов,
начальник отдела ДМО МИД РФ,
заместитель ответственного секретаря
Комиссии Российской Федерации по делам ЮНЕСКО
(Москва, Россия)*

Уважаемые коллеги, дамы и господа!

От лица Комиссии Российской Федерации по делам ЮНЕСКО, имеющей статус правительственного координационного органа, рад приветствовать вас на открытии международной конференции, посвященной столь злободневной теме — развитию инклюзивного образования.

Выражаю признательность ЮНЕСКО, заместителю генерального директора организации господину Тангу, деятельность которого пользуется в России неизменным уважением, а также Бюро ЮНЕСКО в Москве за содействие в организации столь престижного форума. И конечно, особой благодарности заслуживает руководство и коллектив Российского государственного педагогического университета — флагмана и испытательного полигона ЮНЕСКО в нашей северной столице.

Понятие инклюзии (inclusion) несет глубокий общественный смысл. По сути, это социальная связь между государством и каждым индивидуумом, в нашем случае посредством образования. Таким образом, инклюзивное образование — важная часть любого демократического общества, индикатор демократичности общества и неременное условие его устойчивого развития.

Мне доставляет удовольствие видеть в этом зале как ученых и практиков, так и представителей федеральных и региональных органов исполнительной власти Российской Федерации, а также высокопоставленных представителей министерств образования братских государств — участников СНГ. Полагаю, это залог нашей успешной работы, а главное — претворения в жизнь решений нашей конференции.

По сути, наш форум имеет два аспекта — прежде всего он направлен на совершенствование образовательной системы в наших странах, как это отражено в его названии. Но есть и другая, не менее важная задача: внести свой вклад в подготовку и проведение Международной конференции по инклюзивному образованию, которая состоится в ноябре этого года в Женеве. Убежден, что наш голос должен прозвучать громко и внятно. И этому есть все предпосылки. В прошлом году на 34-й сессии Генеральной конференции

ЮНЕСКО, российскую делегацию на которой возглавлял министр образования и науки Российской Федерации А. А. Фурсенко, Россия была избрана членом Международного бюро просвещения (МБП), а в этом году — в его президиум. Как известно, именно МБП принадлежит ведущая роль в подготовке женеvской конференции. Через месяц состоится заседание президиума МБП, в ходе которого мы могли бы четко озвучить выработанную нами позицию.

На прошлой неделе совместно с правительством Ханты-Мансийского автономного округа — Югры мы провели замечательную конференцию в Ханты-Мансийске, посвященную десятилетию ООН по образованию для устойчивого развития. По ее завершении я разговаривал с одним из международных экспертов, который сказал: «У вас замечательные специалисты и проекты. Одна проблема — вы чересчур застенчивы, не можете заявить о себе». Поэтому обращаюсь к вам с призывом: не стесняйтесь, высказывайте свои мнения и предложения, какими бы спорными они ни казались.

И последнее. Опыт ханты-мансийского и других мероприятий свидетельствуют, что успешны те из них, которые готовят заключительные документы непосредственно в ходе работы. В этой связи прошу всех участников вносить конкретные предложения для включения в проект резолюции уже в ходе своих выступлений. Готов внести в эту работу свою лепту. Предлагаю создать международный координационный комитет по инклюзивному образованию, а также его веб-сайт, разместить информацию о санкт-петербургской конференции в официальных изданиях наших стран, в том числе в «Вестнике ЮНЕСКО» — печатном органе российской национальной комиссии по делам ЮНЕСКО, положить решения нашей конференции в основу позиций наших стран в ходе конференции в Женеве и, наконец, организовать встречу по окончании женеvского форума для подготовки соответствующего плана действий.

Еще раз поздравляю всех с началом работы и желаю творческих успехов.

СОСТОЯНИЕ И ПЕРСПЕКТИВЫ ПОДГОТОВКИ КАДРОВ ДЛЯ ИНКЛЮЗИВНОГО ОБРАЗОВАНИЯ В КОНТЕКСТЕ МЕЖДУНАРОДНОГО СОТРУДНИЧЕСТВА

И. М. Гусейнова
(Баку, Азербайджан)

УСЛОВИЯ И МЕХАНИЗМЫ ПОВЫШЕНИЯ КАЧЕСТВА ИНКЛЮЗИВНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

Мы работаем в первую очередь в интересах детей.
Все дети имеют надежду и возможности.
Все дети пользуются уважением и признаются
полноправными членами общества.
Все дети имеют право на охрану здоровья, безо-
пасность и развитие.
Все дети имеют право голоса и возможность вли-
ять на решения, касающиеся их жизни.

Конвенция ООН о правах ребенка

Совершенствование и повышение качества образовательных технологий является существенной частью проводимой в Азербайджане инклюзивной политики. Цель нового тысячелетия — образование для всех и его гуманизация, вытекающие из нее новые подходы и педагогические тенденции знаменуют переход от обучения детей с ограниченными возможностями здоровья в специальных учреждениях закрытого типа к интегрированному образованию (инклюзии). В связи с этим качество интегрированного образования рассматривается как проблема, включающая широкий круг вопросов, действий и инициатив, предусмотренных Конвенциями ООН о правах ребенка и правах инвалидов, Саламанкской декларацией и Национальной программой Азербайджанской Республики по развитию образования для детей с особыми образовательными потребностями на 2005–2009 годы.

Согласно Национальной программе, сегодня в Азербайджане предусматривается создание единого образовательного пространства для всех детей. Заявленное в целях программы инклюзивное образование предполагает организацию условий для получения качественного образования, социальную адаптацию и интеграцию в обществе.

Поставленные задачи реализуются в нескольких направлениях. В первую очередь инклюзивное образование может быть получено в образовательном учреждении общего типа, создавшем специальные условия для обучения детей с особыми потребностями. Также дети с ограниченными возможностями здоровья могут обучаться по индивидуальным учебным планам в специализированных классах общеобразовательных школ или в условиях домашнего обучения, которое определяется в зависимости от состояния

здоровья ребенка. Для детей с тяжелой интеллектуальной недостаточностью и множественными нарушениями возможно обучение в коррекционно-развивающих реабилитационных центрах.

Вместе с тем объективной является дифференцированность инклюзивного образования, которое различно по содержанию, направленности, целям и методикам обучения в зависимости от особенностей развития детей, состояния их здоровья и вытекающих из них разноуровневых образовательных потребностей. Единая цель инклюзивного образования — качество и результат — достигается разнообразием подходов, условий, учебных планов и программ.

Практиковавшаяся в советский период система специальных заведений закрытого типа (школы-интернаты) имела ряд негативных факторов, одним из которых являлось отсутствие социального опыта взаимодействия с внешней средой. В формате специализированного или индивидуального обучения не воссоздаются естественные условия социума, ребенок не включается в разнообразные жизненные ситуации, не приобретает необходимых практических навыков. Социальное развитие ребенка в таких условиях не способствует овладению им новыми социальными связями и подготовке к независимому, самостоятельному образу жизни. Полученные знания не всегда оказываются применимыми к окружающей действительности.

Исходя из целей организации инклюзивного обучения в качестве развивающей, социально и личностно ориентированной, адаптивной и корригирующей нарушения системы, тенденции необходимых преобразований должны реализовываться в следующих аспектах:

- многовариативность системы — создание разнообразных видов интегрированного образования и оказание медицинских, социальных и образовательных услуг широкого профиля;
- свобода выбора форм организации образования и типа учебного заведения;
- участие родителей в процессе обучения, их тренинговая подготовка силами специалистов, предоставление возможностей дневной занятости;
- работа со здоровыми детьми, обучающимися с детьми с ограниченными возможностями здоровья, а также их родителями, выработка толерантности и адекватного поведения, создание здоровой среды в детском коллективе;
- разработка специального образовательного норматива, регулирующего как определенный образовательный уровень, так и адекватную жизненную компетенцию.

При многовариативности подходов к обучению детей с особыми потребностями, безусловно, ведущей является тенденция к интеграции. Приоритетность интегрированного обучения определяется конкретными особенностями развития детей, их возможностями и интересами. Право выбора формы получения образования принадлежит родителям, педагогическо-коррекционный персонал выступает в качестве квалифицированных консультантов, непосредственно ведущих образовательный процесс.

Инклюзивное обучение предполагает создание специальных условий, основными из которых являются малочисленная наполняемость класса, наличие дополнительных педагогических кадров, в том числе со специальным образованием, комплекс индивидуальных учебных программ, планов, методических материалов, литературы, создание адекватных внешних условий, как-то: необходимый уровень комфортности, специализированные средства передвижения и организация адаптивных учебных мест, дистанционные средства обучения, инновационные методы и информационно-коммуникационные образовательные технологии. Важным условием является развитие интерактивности и социальной адаптированности детей.

Детерминация (обусловленность) успешности образовательной интеграции в значительной степени достигается организационными формами и в первую очередь состоянием и условиями учебно-воспитательного процесса. Оптимальный расклад обучения представляется таковым: в инклюзивном классе должно быть не более 15 человек,

из них не более трех детей — с тяжелыми нарушениями здоровья и не более пяти — с менее тяжелыми отклонениями. Причем комплектация класса зависит также от однородности заболеваний — недостатки зрения, слуха, двигательных функций, интеллекта и др. Детей с неоднородными нарушениями здоровья может быть в классе не более двух. Учитель-дефектолог, сопровождающий ребенка, должен иметь соответствующую заболеванию специализацию. Благоприятный коррекционно-развивающий учебный процесс может быть организован при наличии квалифицированных специалистов и их совместной деятельности с учителем класса.

Безусловно, процесс интегрированного обучения сложен и требует значительных затрат, как материальных, так и интеллектуальных. Недостаточная подготовленность снижает эффективность его реализации, а в некоторых случаях сводит на нет. Проводимые мониторинги и сопутствующие исследования показывают снижение общей успеваемости интегрированного класса на 7% при превышении норматива наполняемости класса детьми с особыми потребностями до половины от общего числа учеников. Темп изучения учебных дисциплин снижается с 13 до 15%, отставание от учебных программ увеличивается в той же прогрессии при недостатке учителей-дефектологов и не должном соотношении к детям. Негативное влияние на качество учебного процесса оказывает нехватка или отсутствие учебных материалов и литературы специализированного назначения. До 78% снижается усвоение учебных дисциплин при пользовании общими со здоровыми детьми учебниками даже в условиях индивидуального обучения учителем-дефектологом. На вопросы специалистов-исследователей «Какие негативные факторы оказывают наибольшее влияние на качество инклюзивного образования?» учителя-дефектологи и основные учителя интегрированных классов на первое место поставили недостаток коррекционно-развивающих программ развития детей с особыми потребностями — 64%, далее: недостаточную степень использования здоровьесберегающих педагогических технологий (комфортность для учеников, щадящие условия, отсутствие переутомления из-за учебных перегрузок, пребывание на свежем воздухе, наличие достаточного времени для отдыха и т. п.) — 48%, недостаточную степень индивидуализации, опоры на индивидуальные потребности ребенка, обратной связи с ним — 33%, недостаточную степень развития навыков самообслуживания и познавательной деятельности — 17%, недостаточную степень развития коммуникативных навыков — 12%, недостаточную деятельность родителей по оказанию помощи как ребенку, так и педагогу в индивидуальном общении с детьми — 9%, недостаточную степень сопровождения учебно-воспитательного процесса междисциплинарной командой специалистов — 8,7%, недостаток или отсутствие информации о конкретной среде семейного воспитания и особенностях детско-родительских отношений — 5,4%, различные административные факторы — 1,5%.

Оценка эффективности инклюзивного обучения, осуществляемая на постоянной основе в виде мониторингов, определяет характер и содержание образовательных услуг.

Качество образования в процессе интеграции достигается обеспечением его перечисленными выше условиями. Такое образование, его содержание и формы оказываются доступными всем детям благодаря дифференциации и разноуровневости обучения, что в конечном счете обеспечивает декларируемое международными документами право каждого ребенка на получение образовательных услуг.

Критерием качества образовательной среды является способность обеспечить ребенку личностное развитие и интеграцию в обществе. В первую очередь — это переход к подлинному взаимодействию и общению всех детей без отличий. В этих целях используются различные формы совместной деятельности в условиях безбарьерной среды, чтобы дети могли осваивать в процессе взаимодействия нормы социального поведения и приобретать опыт их воспроизведения.

Второй по значимости уровень интеграции связан с определением учебного плана, программ, в которых учитываются интересы всех категорий детей (обычных и с особенностями развития). Важно установить соотношение совместного рабочего времени внутри

дифференцированного учебного процесса, которое дало бы возможность каждому учиться в соответствии с присущей ему работоспособностью.

Не менее важным условием интеграции является участие ребенка в оценке своих учебных достижений и успехов личностного развития.

Особенностями развития технологий инклюзивного образования является условное разделение детей с ограниченными возможностями здоровья на живущих в семейной среде с родителями, маргинализированных (социально кризисная семья) и на институционализированных (в домах интернатного типа). С первой категорией детей проблем интеграции со здоровыми детьми практически нет — родители сами заинтересованы и используют все свои ресурсы и потенциал для создания своим детям здоровой среды и условий нормального, естественного развития. С детьми, живущими в интернатах, образовательных проблем тоже нет. До момента устройства ребенка в семейную среду или близкую к ней необходимо лишь обеспечение открытости школ-интернатов, установление контактов с обычными общеобразовательными школами и решение в рабочем порядке организационных проблем инклюзивного образования. Другое дело — дети, живущие в неблагополучной среде, пусть даже семейной, но в условиях дисгармоничных социальных отношений. Еще хуже, когда дети предоставлены сами себе и живут на улице. В целях помещения таких детей в позитивное социокультурное пространство, обеспечения их защищенности, развития и здоровья необходима организация социальных служб и структур местного регионального уровня по отслеживанию социально опасных ситуаций с детьми с отклонениями психофизического развития.

Важным моментом реализации программы инклюзивного образования является создание информационной базы данных обо всех детях с ограниченными возможностями здоровья.

Преодоление сложностей инклюзивного образования состоит также в проблеме негативного психологического воздействия ауры детей с особыми потребностями на обычных детей, заниженным образовательным уровнем учебного процесса, адаптированным к нуждам нездоровых детей. Во многом эта проблема надуманна, дети, как правило, относятся достаточно толерантно к своим сверстникам с недостатками здоровья и развития. Однако ряд родителей придерживаются именно этой позиции и нередко оказывают всякого рода сопротивление интегрированному обучению. Решающая роль в предупреждении противопоставления детей друг другу, в развитии свободных, естественных, взаимно уважительных отношений, в создании обстановки равенства всех учеников и ценности каждого из них принадлежит учителю. Разрешение проблем образовательной интеграции требует квалифицированного психологического сопровождения, планирования содержательной работы по предупреждению негативных явлений, формированию у родителей и педагогов сознания особого мира детей с обеих сторон шкалы здоровья и в конечном итоге выработке приверженности гуманистическому взаимодействию всех людей, и детей в первую очередь.

В 2006 году Организацией Объединенных Наций была принята Конвенция о правах инвалидов, которую уже подписали более 100 стран. Конвенция подтвердила ключевую роль образования в преодолении социального отчуждения инвалидов и в переходе от перспективы медицинского обеспечения к перспективе соблюдения прав человека и ребенка. Статья 24 Конвенции призывает к созданию инклюзивной системы образования на всех ступенях. Конвенцией признается, что политика социальной интеграции, в соответствии с которой дети с ограниченными возможностями здоровья обучаются в обычных школах с использованием различных форм особой поддержки, предпочтительнее сегрегации в специальных школах. Осуществление совместного образования различных категорий детей, формирование через инклюзивное обучение жизненной коммуникативной компетенции, акцентирование социализации и обеспечение психологической адаптации являются непременными условиями успешной образовательной интеграции и признанием безусловной ценности каждого ребенка.

ИНКЛЮЗИВНОЕ ОБРАЗОВАНИЕ В РЕСПУБЛИКЕ АРМЕНИЯ: ПРОБЛЕМЫ СОВЕРШЕНСТВОВАНИЯ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ПОЛИТИКИ И СИСТЕМЫ

Республика Армения расположена в Южно-Кавказском регионе Западной Европы с общей земельной территорией 29 800 кв. кубометров. Население — 3 002 000 человек. В 1991 году Армения провозгласила независимость от Советского Союза и стала независимым государством — Республикой Армения.

Статья 39 Конституции Армении гласит, что каждый гражданин имеет право на бесплатное основное обучение (начальное и среднее). В 1992 году Армения подписала Конвенцию ООН о Правах детей, а в 1996 приняла Закон о правах детей, доказав тем самым свою готовность делать вопросы защиты детей первоочередной задачей государства. В 2002 году Армения разработала Национальную программу действий по защите прав детей. Национальная программа действий Республики Армения была подготовлена в соответствии с принципами Конвенции ООН о Правах детей и Исходного документа Специальной сессии Генеральной Ассамблеи ООН о детях «Мир, удобный для детей».

Не имея возможности непосредственно участвовать в Дакаре на Всемирном образовательном форуме в 2000 году, правительство Армении подготовило национальный доклад о Всеобщем образовании, а представители Министерства образования и науки (МОиН) были включены в последующие региональные инициативные проекты. Правительство Армении также подписало декларацию Саламанки и стало участником в региональной деинституционализации. Кроме того, Армения вместе с другими 190 странами заявила о намерении добиться выполнения Целей развития тысячелетия до 2015 года. Достижение всеобщего начального образования является одной из восьми целей этого документа.

В 1999 году Армения приняла новый закон об образовании, который определил специальное образование как составную часть общей системы образования. Закон определяет доступность основного образования для детей с ограниченными физическими возможностями.

Закон об образовании обеспечивает доступ к образованию и равные возможности для каждого ребенка:

– Республика Армения обеспечивает право на образование независимо от национальности, расы, пола, языка, религии, политических и других взглядов, социального происхождения, экономического положения или других обстоятельств.

– Программы специальных общеобразовательных школ должны быть основаны на базовых общеобразовательных программах с учетом особенностей возраста, психического и физического развития учащихся.

– Образование детей со специальными образовательными потребностями может проводиться либо в общеобразовательных школах по специальным программам, либо в специальных школах по выбору родителей.

В 2001 году ЮНИСЕФ пригласил международного специалиста для проведения тренинга инклюзивного образования среди преподавателей школ и других заинтересованных лиц. Вслед за тренингом общественная организация «Мост надежды» при поддержке международных спонсоров совместно с МОиН начала осуществление инклюзивного образования в Армении. Таким образом, инклюзивное образование в Армении стартовало снизу вверх.

Целью пилотной программы было создание модели успешного, эффективного инклюзивного образования в одной школе с перспективой распространения ее в других школах. Пилотный проект инклюзивного образования изменил существующее в Армении отношение к образованию детей с проблемами в развитии и потребностью в специальном образовании. Стало очевидным, что изолированное обучение не исходит из прав ребенка, в

то время как концепция инклюзивного образования основывается на правах ребенка и дает каждому ребенку доступ к образованию в школе его общины. Работа одного учителя заменяется командной работой. Команда, работающая с ребенком, состоит из координатора, учителя общего образования, специального педагога, социального работника и родителя. Родители становятся активными членами команды и работают наравне с преподавательским составом над составлением, осуществлением и мониторингом индивидуального образовательного плана ребенка.

Без наглядных преимуществ инклюзивного образования трудно избавиться от стереотипного отношения к образованию детей со специальными образовательными потребностями и вызвать желание многих общеобразовательных школ стать инклюзивными. Опыт инклюзивного образования многому научил детей с особыми образовательными потребностями, детей без каких-либо проблем развития, родителей и учителей, которые были включены в проект по внедрению инклюзивного образования. Все это способствовало становлению инклюзивного образования в Армении. В 2005 году Армения уже имела 5-летний опыт инклюзивного образования и ясное понимание значения инклюзивного образования в национальном контексте. Для дальнейшего развития инклюзивного образования была необходима разработка конкретной инклюзивной образовательной политики и законодательства в Армении. Таким образом, весной 2005 года в рамках программы «Образование для всех» Армения приняла Закон об образовании лиц с особыми образовательными потребностями. Закон дает точное определение инклюзивного образования и закрепляет политику и законодательную основу инклюзивного образования Армении. Закон обязывает правительство регулярно увеличивать число инклюзивных школ и обеспечивать профессиональное и организационное усовершенствование школьной среды, привлекая дополнительные ресурсы и обеспечивая подготовку педагогического состава.

Несмотря на необходимую законодательную основу, осуществление инклюзивного образования само по себе оказалось нелегкой задачей, в частности, в процессе усовершенствования профессионального мастерства учителей и включения инклюзивного образования в реформу общего образования. Значительный прогресс в этом отношении обеспечила разработка и использование новых подходов к учебным программам, предусмотренным в новой Национальной учебной программе общего образования, а также в новой Программе специального образования. Разработка гибкой программы специального образования вытекает из необходимости удовлетворения специальных образовательных потребностей ребенка, основанных на результатах оценивания. Опыт показал, что учителя, которые приняли интерактивные методы обучения, более склонны к тому, чтобы создавать в классах условия, необходимые для включения всех учеников в процесс обучения, а также для снижения уровня успеваемости, что характерно для многих классов с традиционной методикой преподавания. Достижения экспериментального проекта стали основой для соединения инклюзивного образования с более широкими образовательными реформами.

Использование интерактивных методов обучения предполагало создание своих собственных, учительских материалов или использование существующих материалов по-новому. Основная цель внедрения такого подхода заключается в том, что педагогические стратегии инклюзивного образования соотносятся с теми, которые реализуются в школах как часть всеобщих реформ, осуществляемых по проекту «Шаг за шагом» и проекту ЮНИСЕФ и Всемирного банка по переподготовке учителей «Интерактивные методы обучения». Они представляют примеры материалов, которые поощряют развитие методов преподавания и обучения, ориентированных на ребенка и способствующих инклюзивному образованию.

Сегодня концепт инклюзивного образования разработан и одобрен правительством Армении. Принят закон об образовании лиц со специальными образовательными потребностями, обеспечивающий продолжительное развитие инклюзивного и специального образования в Армении. Был принят и одобрен порядок финансирования инклюзивного образования. С 2006 года выделены дополнительные финансы инклюзивным школам для вспомогательных служб и дополнительного состава.

Совершенствование законодательной основы привели к значительным изменениям в образовательной практике:

- подход к образованию для детей с ограниченными возможностями в образовании был существенно пересмотрен и изменил направленность: от медицинской модели к социальной (и в политике, и в практике);

- доступ к образованию для детей с умственными недостатками обеспечивается гибким образовательным специальным учебным планом, усовершенствованием знаний учителей в специальных и инклюзивных школах.

Инклюзивное образование — одно из стратегических направлений Программы развития образования до 2015 года. В то же время развитие инклюзивного образования требует продолжительной педагогической переподготовки. В связи с этим МОиН подписало соглашение с датской организацией «Миссия Восток» и с общественной организацией «Мост Надежды» по развитию гибкого специального образовательного учебного плана, охватывающего подготовку учителей к инклюзивному образованию. Основная тенденция новой инициативы заключается в развитии существующих структур, ответственных за подготовку учителей. Среди них Национальный институт образования (НИО) МОиН, Государственный педагогический университет (ГПУ), а также увеличение числа инклюзивных школ.

1. *Национальный институт образования.* НИО внедряет пакет инклюзивного образования в учебные планы своей программы общей переподготовки учителей. В настоящее время НИО имеет 52 «ресурсные школы», которые осуществляют переподготовку учителей по новым методам преподавания. Необходимо иметь новые одобренные специальные образовательные учебные планы, соответствующие международным стандартам.

2. *Государственный педагогический университет.* Чтобы обеспечить продолжительность подготовки учителей, разработана стратегия для подготовки не только уже работающих, но и будущих учителей. Учебная программа университета концентрируется на старой Советской «дефектологии» и ее медицинском подходе к специальному образованию. Если мы хотим обеспечить продолжительность инклюзивного образования, необходимо, чтобы ГПУ готовил учителей для общего и специального образования, обеспечил переход от «дефектологии» к специальному образованию. Лекции университета пока еще нуждаются в совершенствовании. Заинтересованные организации помогают ГПУ реформировать учебные планы и программы в соответствии с новыми подходами и вызовами. Десять лекторов факультета начального и специального образования будут подготовлены к внесению в свои учебные программы гибкого плана специального образования и конструктивизма. Успех стратегии внесет революционные изменения в сферу специального образования с точки зрения новых подходов, основанных на правах ребенка. В результате около 400 студентов, которые учатся в ГПУ в настоящее время, будут обучаться по новому специальному учебному плану, и после окончания они будут намного более конкурентоспособны на рынке труда, чем те, которые имеют базу классической «дефектологии». Школы, которые практикуют инклюзивное образование, будут искать специальных педагогов, а не дефектологов.

3. *Увеличение числа инклюзивных школ.* Сегодня Армения имеет 14 инклюзивных школ и еще 17 школ готовятся к осуществлению инклюзивного образования. Переподготовку кадров осуществляют 5 уже состоявшихся инклюзивных школ. Каждая из этих 5 школ имеет двух тренеров. Развитие новых школ основано на этих 5 школах, где учителям предоставляется возможность посещать тренировочные сессии, практиковать в школах и обсуждать проведенные уроки. Подготовленные учителя вернутся в свои школы и будут передавать свои знания под руководством школ-ресурсов, пока они не будут признаны как тренеры со стороны НИО. С помощью каскадной модели уже признанные тренеры переподготовят весь состав своей школы в течение 8 месяцев под руководством ресурсных школ.

Когда в школах завершится процесс подготовки к внедрению инклюзивного образования и оценку получат концепция, философия, практика, учебный план, конструктивизм и управление классом, они будут официально признаны МОиН инклюзивными школами. Около 400 детей со специальными потребностями в образовании в 17 новых инклюзивных

школах начнут получать образование. Школы начнут получать денежные средства из Государственного бюджета для инклюзивного образования.

Основные партнеры МОН в инклюзивном образовании: ЮНЕСКО; ЮНИСЕФ, датская организация «Миссия Восток»; OSI-Армения, World Vision и местная общественная организация «Мост Надежды».

*Г. В. Пальчик
(Минск, Беларусь)*

ТЕНДЕНЦИИ РАЗВИТИЯ ИНКЛЮЗИВНОГО ОБРАЗОВАНИЯ В РЕСПУБЛИКЕ БЕЛАРУСЬ

Идея расширения образовательного пространства, включения в него всех детей вне зависимости от разницы в способностях и возможностях, от их культурного и социального положения, все смелее входит в человеческое сознание. Процессы, имеющие отношение к образовательной интеграции, стали отражением социально-экономических преобразований в Республике Беларусь.

Основные ориентиры развития национальной системы образования всецело согласуются с целями и задачами инклюзивного образования, понимаемого как образование, которое предоставляет каждому человеку равные возможности вовлечения в целостный образовательный процесс и обеспечивает равные возможности социализации.

На законодательном уровне равный доступ к получению образования закреплен в Конституции Республики Беларусь, Законах Республики Беларусь «Об образовании», «Об общем среднем образовании», «О профессионально-техническом образовании», «О высшем образовании», «Об образовании лиц с особенностями психофизического развития (специальном образовании)», других законодательных актах и нормативных документах.

В образовательный процесс в нашей стране вовлечены все дети вне зависимости от их социальных, этнических, психофизических, эмоционально-поведенческих особенностей, состояния здоровья, интеллектуальных возможностей. В республике сегодня насчитывается 4135 дошкольных учреждений (около 366 000 воспитанников); 3767 общеобразовательных учреждений (более 1 105 000 учащихся); 228 профессионально-технических учебных заведений (более 114 000 учащихся); 133 учреждения среднего специального образования (155 000 студентов); 55 высших учебных заведений (почти 414 000 студентов).

Национальная система образования предусматривает целенаправленную работу с различными группами учащихся в рамках единого образовательного пространства:

- одаренными и талантливыми детьми;
- детьми, испытывающими трудности в учении;
- детьми, имеющими проблемы со здоровьем;
- детьми с нарушениями поведения, девиантным поведением;
- детьми, представляющими национальные меньшинства;
- детьми из семей с низким социально-экономическим статусом;
- детьми с особенностями психофизического развития.

В этой ситуации особое значение приобретает проблема подготовки соответствующих кадров. Концепция развития педагогического образования в Республике Беларусь предполагает создание к 2010 году национальной системы непрерывного педагогического образования Республики Беларусь.

В контексте гуманистической ориентации общества современному специалисту особенно необходимы: педагогическая наблюдательность (умение определять потребности ребенка и те ограничения, которые мешают их реализации); аттракция (способность стимулировать продуктивное эмоционально-личностное взаимодействие); педагогический оптимизм (желание видеть сильные стороны ребенка и опираться на них, «золотники его здоровья»); педагогическая ответственность (умение понимать индивидуальные проявления в

поведении ребенка, создавать условия для дальнейшего развития его как индивидуальности); педагогическая настойчивость (потребность определять и отстаивать интересы ребенка в различных жизненных ситуациях).

Основными ориентирами подготовки специалиста по работе с **детьми с особенностями психофизического развития**, согласно новому образовательному стандарту высшего образования, являются:

- способность реализовывать коррекционный компонент в образовании ребенка с особенностями психофизического развития;
- умение обеспечивать сопровождение ребенка от рождения до 18 лет;
- готовность работать в различных типах учреждений образования (дошкольных и школьных, специальных и интегрированных).

Предлагаемый подход принципиально отличается от существовавшего ранее. Отличительной особенностью современной подготовки учителей-дефектологов является ориентация на *компетентностный подход*, в соответствии с которым ожидаемым *результатом* образовательного процесса является не система знаний, умений и навыков, а набор ключевых компетенций: академических, социально-личностных, профессиональных.

Первостепенно важным остается формирование у специалистов социальной мобильности, то есть того личностного качества, приобретаемого в процессе учебной деятельности, которое выражается в способности быстро осваивать новые реалии в различных сферах жизнедеятельности, находить адекватные способы разрешения неожиданных проблем и выполнения нестандартных задач, которые возникают в условиях образовательной интеграции. Требуют развития деятельные способности специалистов, позволяющие реализовать компетентностный подход в обучении детей с особенностями развития и успешно действовать в той или иной области специального образования.

Интегрированное обучение характеризуется приспособлением учеников к новым условиям изменившейся социальной среды. Непременным условием интеграции является социогуманная атмосфера школы, что гарантирует благополучное эмоционально-психологическое состояние каждого участника образовательного процесса.

Содержание подготовки учителя-дефектолога в рамках *основной специальности* призвано обеспечить ему компетентность в следующих видах деятельности: диагностическая, коррекционно-развивающая, консультативная, учебно-методическая, инновационная, научно-исследовательская, информационно-просветительская, организационно-управленческая. В рамках *дополнительной специальности* содержание подготовки призвано обеспечить учителю-дефектологу компетентность в таких видах деятельности, как учебная, воспитательная, консультативная, учебно-методическая, психолого-педагогическая, коррекционно-развивающая, организационно-управленческая.

В Академии последиplomного образования, в Институте повышения квалификации и переподготовки кадров Белорусского государственного педагогического университета, областных государственных институтах повышения квалификации и переподготовки руководящих работников и специалистов образования открыта переподготовка специалистов интегрированного обучения. Повышение квалификации и переподготовка осуществляются в режиме опережающей подготовки управленцев всех уровней и специалистов к решению стратегических задач модернизации образования.

Выявление, отбор и обучение **одаренных и талантливых детей** — одна из важнейших мировых педагогических проблем. В Республике Беларусь действует Государственная программа «Молодые таланты Беларуси». Исследования и практика показывают, что многие одаренные дети без соответствующего их способностям образования, без стимулирования их развития не могут достичь того высокого уровня, на который они потенциально способны. Поэтому необходимы специальная помощь и поддержка педагогов и психологов в развитии одаренной личности.

Условием профессиональной компетенции педагога в работе с одаренными детьми является знание отличительных критериев и признаков одаренности, поэтому обучению педагогов методике диагностики всех видов одаренности уделяется серьезное внимание.

Педагог должен не только иметь желание работать нестандартно, проявлять поисковую активность, знать психологию одаренных детей, но и, прежде всего, быть готовым к сотрудничеству с ними.

Работа с одаренными — процесс, требующий постоянного совершенствования педагогов. При подготовке учителей к данному виду деятельности акцент делается на умении подать учебный материал так, чтобы он вызывал у учащихся эмоциональный отклик, реализовывал потребность в новизне, эмоциональном насыщении, в активизации познавательных процессов.

При организации работы с *детьми, находящимися в социально опасном положении*, современный учитель должен свободно ориентироваться в нормативных правовых документах, обеспечивающих работу педагогов по защите прав детей, повышению ответственности родителей за их воспитание, таких как Декрет Президента Республики Беларусь от 24.11.2006 № 18 «О дополнительных мерах по государственной защите детей в неблагополучных семьях», приказ Министерства образования Республики Беларусь от 08.05.2007 № 270 «О совершенствовании работы с детьми, находящимися в социально опасном положении и нуждающимися в государственной защите» и др.

Современная практика педагогической и социально-педагогической работы уделяет особое внимание сфере социальной защиты и поддержки семьи и детства; исключению случаев ненадлежащего обращения со стороны педагогических работников, родителей и социального окружения; предупреждению социального сиротства, противоправного поведения и вредных привычек, формированию здорового образа жизни учащихся.

В ходе подготовки педагогов к работе с *детьми с нарушениями поведения* принципиальным является учет важнейших факторов, обуславливающих генезис асоциального поведения: психобиологические предпосылки, которые затрудняют адаптацию индивида; дефекты школьного и семейного воспитания, неблагоприятные особенности взаимодействия несовершеннолетнего со своим ближайшим окружением в семье, в школе, на улице; ценностные ориентации и способности к саморегулированию поведения; социальные и социально-экономические условия общества.

Педагоги в тесном сотрудничестве со специалистами психолого-педагогической службы учреждений образования должны уметь определять характер нарушений (например, повышенная тревожность, агрессивность, снижение эмпатийного качества, акцентуации характера и т. д.) и видеть изменения в мотивационной сфере учащегося, его самооценке. Раннее диагностирование этих качеств, выявление причин отклонений в поведении и принятие соответствующих педагогических мер способствуют повышению эффективности профилактической работы.

В последние годы наблюдается увеличение количества детей с ослабленным здоровьем. В нашей стране учащиеся, имеющие отклонения в состоянии здоровья, обучаются совместно со здоровыми сверстниками. Исключение составляет учебный предмет «Физическая культура и здоровье», где на основании результатов медицинского обследования осуществляется распределение учащихся на группы: основная, подготовительная, специальная, лечебной физкультуры.

Одним из приоритетных направлений воспитательной работы становится оздоровительная деятельность. Многие общеобразовательные учреждения, учреждения внешкольного воспитания и обучения накопили положительный опыт организации оздоровления и отдыха детей в лагерях круглосуточного и дневного пребывания, а также в профильных лагерях (спортивных, экологических, туристских, военно-патриотических и др.). Залогом успеха является принятие самим педагогом ценности личного здоровья, реальная демонстрация принципов здорового образа жизни на практике. Значительный вклад в развитие оздоровительной деятельности вносит также взаимодействие органов образования и учебных заведений с учреждениями культуры, здравоохранения, спорта и туризма и других ведомств.

Характеризуя ситуацию, связанную с положением *национальных меньшинств* в Беларуси, необходимо отметить ее стабильность и уникальность, что выражается в отсутствии столкновений и конфликтов на этнической и конфессиональной основе. Такое положение объ-

ясняется проводимой государством национальной политикой, менталитетом граждан страны, историческими традициями мирного межэтнического взаимодействия, давними и прочными связями между этническими группами, проживающими на территории Беларуси.

В условиях глобализации, открытости границ, притока в страну беженцев возникает необходимость научно-методического обоснования и разработки специальных образовательных программ, которые, во-первых, помогли бы учащимся, представляющим национальные меньшинства, овладеть в полной мере языком обучения; а во-вторых, формировали межэтническое и межкультурное доверие в школе, что является важным условием интеграции этих учащихся в школьные коллективы и белорусское общество в целом.

Успешная реализация этих образовательных программ напрямую зависит от подготовки учителя и, прежде всего, владения учителем содержанием межэтнического и межкультурного образования в школе.

Современный учитель должен свободно ориентироваться в таких актуальных темах межкультурного и межэтнического образования, как:

- поликультурный характер современного общества и необходимость сохранения традиций мирного межэтнического взаимодействия;
- нормативно-правовое пространство в сфере обеспечения прав лиц, принадлежащих к национальным меньшинствам;
- динамика миграционных процессов в Республике Беларусь;
- нормы международного права и национальное законодательство Республики Беларусь, регулирующие экономические, социальные, культурные, гражданские и политические права иммигрантов;
- основные международные документы о правах человека, имеющие отношение к защите прав национальных меньшинств и поддержанные Республикой Беларусь.

Важным компонентом подготовки учителя является овладение им современными педагогическими технологиями, формами и методами межэтнического и межкультурного образования и, прежде всего, личностно-ориентированными технологиями и интерактивными методами обучения, которые способствуют формированию и развитию ценностных ориентаций школьников, самоуважению и уважению других, содействуют развитию способности слышать других, диалогу, мирному урегулированию конфликтов, способности к сотрудничеству.

*Л. П. Мирошниченко
(Бишкек, Кыргызстан)*

ПРИОРИТЕТНЫЕ НАПРАВЛЕНИЯ РАЗВИТИЯ ИНКЛЮЗИВНОГО ОБРАЗОВАНИЯ В КЫРГЫЗСТАНЕ В СВЕТЕ РЕАЛИЗАЦИИ ЦЕЛЕЙ «ОБРАЗОВАНИЕ ДЛЯ ВСЕХ»

С середины 90-х годов прошлого века в Кыргызстане начала осваиваться и внедряться идея инклюзивного образования. С включением в 2000 году страны в глобальное мировое движение «Образование для всех» инклюзия стала рассматриваться как одно из средств социализации детей с целью формирования общества образованных, более понимающих, толерантных и позитивно настроенных друг к другу людей.

Развитие инклюзивного образования в Кыргызстане стало одной из форм проявления интеграционных процессов в образовании, закономерным результатом переосмысления имеющегося опыта образования детей с особенностями психофизического развития.

В течение последних лет в стране функционирует расширенное понимание инклюзивного образования как процесса реализации прав всех детей на получение базового образования высокого качества с упором на детей, имеющих особые потребности в обучении.

К настоящему времени инклюзивный подход в обучении детей со специальными потребностями рассматривается как один из главных приоритетов развития общего среднего

образования, что зафиксировано в Стратегии развития образования Кыргызской Республики до 2010 году.

Инклюзия — относительно новая для образовательной практики страны форма обучения, в которой реализуется принцип «научения жить вместе», построенный на гуманистических началах. Согласно этому принципу, все учащиеся обучаются в общеобразовательной школе, где создается адаптивное образовательное пространство, отвечающее потребностям всех без исключения детей.

На первой стадии внедрения инклюзивного образования главное внимание уделялось формированию соответствующего понимания и отношения общества к детям со специальными нуждами и реализации их права на образование. Были отобраны экспериментальные школы, которые получили название «инклюзивные». Они начали работать на следующих основаниях:

- школа признает, что все дети могут учиться;
- школа принимает для обучения всех детей, независимо от национальности, пола, социального статуса родителей, наличия определенных проблем в развитии и т. п.;
- школа работает над созданием благоприятной среды обучения, систем и методик для обеспечения образовательных потребностей всех детей;
- школа имеет инновационный потенциал для развития.

В результате деятельности пилотных школ сложилось определенное видение образовательного пространства «инклюзивной» школы и ее основных принципов: *доступность для всех, поликультурность, индивидуализация обучения, профессиональное мастерство и сотрудничество педагогов, социальное партнерство*, которые стали приоритетными направлениями деятельности в процессах развития инклюзивного образования в Кыргызстане.

Доступность является основным принципом инклюзивной школы, и все виды деятельности в школе подчинены этому принципу и его отражению в деятельности учащихся, их семей, преподавателей и всех, кто вовлечен в данный процесс.

Поликультурность связана с многообразием культурно-этнического состава Кыргызстана и свидетельствует о том, что инклюзивная школа готова к обучению детей, принадлежащих к различным этническим группам и культурам, говорящих на разных языках, имеющих различный социальный и экономический статус, с разными способностями, интересами и целями обучения.

Индивидуализация обучения обусловлена тем, что все дети учатся по-разному. Поэтому на основе Государственного образовательного стандарта и Базисного учебного плана Кыргызской Республики инклюзивные школы создают свои вариативные планы и индивидуальные программы обучения. Учащиеся должны освоить общеобразовательную программу, но делая это в индивидуальной манере и, возможно, с разными успехами.

Подготовка педагогов связана, прежде всего, со спецификой работы с детьми со специальными потребностями. Она затрагивает как проблему формирования готовности будущих педагогов (студентов) для работы в инклюзивных классах и школах, так и совершенствование педагогического мастерства действующего педагогического состава. Особая ставка в подготовке учителей делается на коллективное сотрудничество, которое должно обеспечить успех инклюзивной школы, поскольку ни один преподаватель не преуспеет, обучая большое количество разных детей. Когда специалисты разного профиля (учителя-предметники, воспитатели, психологи, медики и др.) работают вместе, им удается развить каждого ребенка.

Социальное партнерство. Сотрудничество с различными организациями по обеспечению учащихся социальными и медицинскими услугами очень важно для инклюзивной школы. Привлечение к участию в жизнедеятельности школы местного сообщества, медицинских учреждений, различного рода неправительственных организаций становится дополнительным источником ресурсов, усиливая тем самым эффективность обучения для каждого школьника. Социальное партнерство позволяет обществу осмысленно и рационально вовлекать всех его членов, включая семьи детей со специальными потребностями, и способствует их взаимодействию.

Создание на этих принципах «точек роста» в количестве 30 школ позволило к началу 2000 года значительно увеличить число инклюзивных школ, переносить технологии обучения детей со специальными потребностями в массовые школы. Становление инклюзивного образования проходило под знаком «включения» детей с психофизическими отклонениями в обычный образовательный процесс. Прием, задача заключались не в том, чтобы адаптировать через школу детей с особыми потребностями к условиям жизни в обществе, а, наоборот, адаптировать окружающий мир, общество к потребностям этих детей, создать им нормальные условия и возможности для развития своего потенциала.

При решении данной задачи обозначился ряд проблем. Прежде всего, это трудности, связанные с родительским восприятием идеи инклюзивного обучения. Как правило, родители обычных детей испытывают страхи в отношении совместного воспитания детей с особыми потребностями.

Не меньшей проблемой стали межличностные отношения детей. К примеру, большинство детей не желали иметь в качестве друга ребенка с нарушением интеллекта.

Не всегда доставало адекватного отношения педагогов, участвующих в инклюзивном обучении. Учителя обычных школ не имеют опыта работы с детьми со специальными потребностями. Также не приспособлены к специфическим нуждам отдельных детей здания и физические условия обычных школ. Городские школы, а именно они стали в первую очередь пилотными площадками, апробирующими инклюзивный подход в обучении, страдают переполненностью классов и т. п.

С течением времени, когда инклюзивное образование стало трактоваться расширительно, появились новые группы детей и встали новые проблемы. К примеру, в настоящее время в Кыргызстане значительную группу детей со специальными потребностями составляют дети, имеющие значительные пропуски в обучении. Некоторые из них не посещают школу по полгода, а то и больше. Причины, по которым дети остаются вне школы, самые разные, начиная с бедности семьи и заканчивая школьным рэкетом.

Однако, возвратив ребенка в школу, мы не решаем проблему в целом. Наш опыт свидетельствовал, что дети, имеющие большие пробелы в образовании, возвратившись в школу, находятся в менее благоприятных условиях, чем обычные дети. Их проблемы никуда не исчезают, а иногда только усугубляются. Они не справляются с программой, их не очень любят учителя, с ними не всегда готовы строить отношения сверстники и пр.

Над решением данных проблем работали школьные коллективы, исследовательские центры, органы управления образованием. Ряд серьезных форумов, семинаров, конференций были проведены международными организациями.

Особое внимание было уделено подготовке учителей для работы в инклюзивных классах и школах. С этой целью кыргызской Академией образования были разработаны учебно-методические материалы и на их основе организованы тренинги для педагогов. Тематика тренингов раскрывала общую концептуальную основу «Образования для всех», его шести целей, затрагивала теоретические основы инклюзивного образования, технологии обучения детей со специальными потребностями и пр.

Решению данных проблем был посвящен ряд исследовательских проектов, связанных с инклюзивным образованием, которые реализовывались в системе образования Кыргызской Республики в рамках движения «Образование для всех» при поддержке международных организаций, таких как ЮНЕСКО, ЮНИСЕФ, Фонд «Спасите детей» (Великобритания) и др. Эти исследования носили, с одной стороны, аналитический характер, с другой — рекомендательный.

Так, исследования Фонда «Спасите детей» показали, что низкий уровень участия семей в деятельности школы, неприятие идеи инклюзивности не всегда являются свидетельством равнодушия или апатии со стороны родителей, как это обычно принято считать. Иногда этот показатель является индикатором степени доверия родителей к учителям и школьной администрации, которые не создают должных условий для успешного обучения и развития ребенка.

Этим же фондом подготовлен целый цикл методических пособий и рекомендаций по организации процесса обучения и установлению межличностных отношений учащихся инклюзивных школ для родителей, школьных учителей и администрации.

Значительные усилия по пропаганде инклюзивного образования предприняты Страновым офисом ЮНИСЕФ. В настоящее время в связи с резко обозначившимся падением уровня качества обучения в общеобразовательных школах усилия этой организации связаны с детьми, не посещающими школу. Это дети улиц, базаров, раннего детского труда. По медицинским показателям, они нормальные дети и могут учиться в общеобразовательных школах. Но по социальным причинам, они дети со специальными потребностями. В настоящее время при поддержке Странового офиса ЮНИСЕФ в республике стартует проект «Второй шанс в образовании», где во главу угла поставлена задача «включения» в общеобразовательную школу детей, имеющих пропуски в занятиях от месяца и выше. Идет процесс выявления потребностей данной категории детей, формирования целевых групп из педагогов и учащихся для экспериментальной работы.

Данные примеры убедительно свидетельствуют о том, что в Кыргызской Республике в рамках движения «Образование для всех» обеспечивается равный доступ детей со специальными потребностями к полноценному базовому образованию. И инклюзивное образование является одним из продуктивных подходов на пути достижения шести целей ОДВ.

*Н. Велишко, В. Круду
(Республика Молдова)*

КОНЦЕПЦИЯ ИНКЛЮЗИВНОГО ОБРАЗОВАНИЯ В РЕСПУБЛИКЕ МОЛДОВА

Концепция инклюзивного образования рассматривает образовательную систему в качестве последовательного ансамбля учреждений всей уровней и ступеней и нацелена на различные категории пользователей образовательных услуг.

Факторы образовательного исключения и предпосылки к инклюзивному образованию в Молдове.

Национальная система образования действует на основании целого ряда законодательных актов и стратегических документов: Конституция Республики Молдова (1994), Закон об образовании (1995), Концепция развития образования в Молдове (1994), Программа модернизации системы образования на 2005–2009 годы, Национальная концепция защиты ребенка и семьи (2003), Концепция развития вспомогательного профессионального образования (2004), Концепция образовательной информационной системы (2007), Национальная стратегия защиты ребенка и семьи (2003), Стратегия и национальный план действий «Образование для всех» (2004–2008), Национальная стратегия и план действий по реформированию системы содержания детей в госучреждениях на 2007–2012 годы, Минимальные качественные стандарты по уходу, воспитанию и социализации детей в учреждениях интернатского типа, Национальная стратегия и план общественных действий по защите детей, находящихся в сложном положении, на 2007–2009 годы.

Образовательная система Республики Молдова организована в соответствии с общеобразовательными принципами, требованиями гражданского общества и правового, многокультурного государства и является четко налаженной структурой для обеспечения права на получение образования различными категориями детей.

Статья 6 Закона об образовании Республики Молдова (1995), гласит: «(1) Право на образование гарантируется независимо от национальности, пола, расы, возраста, религии, социального происхождения и положения, политической принадлежности, наличия или отсутствия судимости. (2) Государственное лицейское, профессиональное и высшее образование в равной степени доступно всем в зависимости от способностей и наклонностей».

Результаты прилагаемых усилий Министерства образования и молодежи, Правительства Республики Молдова при техническом содействии со стороны Всемирного банка и других агентств ООН нашли свое воплощение в высоких показателях участия в школьной деятельности, снижении количества учащихся, оставленных на второй год, специализированной попредметной подготовки и т. д., а также в конкурентоспособных и эффективных достижениях для интегрирования молдавского образования в европейские образовательные системы.

Вместе с тем при всех отмеченных достижениях образовательная система сталкивается с целым рядом проблем, среди которых демографические изменения (вызванные, главным образом, миграцией населения), недостаточное внимание сельской местности, недостаток квалифицированных кадров, снижение потенциала образовательной системы, недостаточное финансирование, деградация зданий учебных заведений.

Основными факторами, ведущими к исключению детей из образовательного процесса, являются бедность, социальное неравенство, снижающие доступность образования для социально уязвимых слоев.

Отказ от посещения школы чаще всего отмечается среди детей из малоимущих и социально уязвимых семей, а также семей из сельской местности, при этом уровень непосещения школ выше в VIII–IX классах.

Процесс участия в обучении в общеобразовательных школах детей со специальными воспитательными потребностями проходит трудно.

Предпосылки для инклюзивного образования.

Анализ сложившегося положения свидетельствует о необходимости проведения реформ в области образования с точки зрения инклюзивного образования.

Анализ ситуации выявил целый ряд факторов, способствующих инклюзии.

Нормативно-законодательные факторы:

- недостаточность механизмов по внедрению законодательства;
- отсутствие законодательных рамок, содержащих специальные положения относительно инклюзивного образования (Закон об образовании не предусматривает инклюзивного образования) и др.

Социально-экономические факторы:

- негативное отношение, нетерпимость к различиям, предрассудки, существующие на общественном уровне;
- безразличие и безответственность общества, отсутствие взаимопомощи;
- школьное насилие;
- недооценка и снижение важности семейного воспитания детей;
- неадекватное поведение родителей, семьи, ведущие неорганизованный образ жизни и др.

Ведомственные факторы:

- неудовлетворительные условия, ограничивающие физический доступ учащимся с различными отклонениями: отсутствие подъездных путей, широких выходов, лифтов, адаптированных санузлов и т. д.;
- недостаточность специализированных услуг для детей (психологические, психопедагогические, логопедические службы) и др.

Педагогические факторы:

- перенасыщенный учебный план;
- оценочная система, не приведенная в соответствие с индивидуальными требованиями по образованию;
- несогласованная система начального и непрерывного профессионального формирования в области образования, направленного на максимальное развитие потенциала каждого ребенка;
- отсутствие преподавательских кадров психологов, логопедов, психопедагогов, социальных работников, психотерапевтов, психоневрологов и т. д., необходимых для обеспечения инклюзивного образования, и др.

Общая характеристика практик инклюзивного образования.

Правительство Республики Молдова поддерживает Джомтьенскую (1990), Саламанкскую (1994), Дакарскую (2000) декларации, продвигает принципы охвата всех детей национальной образовательной системой, беря на себя также обязательство модернизировать образовательную систему с целью реализации инклюзивного образования, для чего были приняты Стратегия и национальный план действий «Образование для всех» (2004–2008), Программа модернизации системы образования на 2005–2009 годы, Программа «Satul moldovenesc», Национальная стратегия и план общественных действий по защите детей, находящихся в сложном положении, на 2007–2009 годы. Стратегия и национальный план действий по реформированию системы содержания детей в госучреждениях на 2007–2012 годы, а также включение отдельного раздела «Социальная инклюзивность» в стратегический документ Национальный план развития страны на 2008–2011 годы.

Инициаторы инклюзивного образования — Центр «Speranța», Комплекс лечебной педагогики «Orfeu», Центр «Motivația», гимназия «Pro Succes» и др. — при поддержке со стороны иностранных доноров создали центры и разработали образцы программ.

Таким образом, большинство практик по охвату носят эпизодический характер и проводятся, главным образом, благодаря усилиям родителей и при поддержке гражданского общества.

Пользователи инклюзивного образования:

- сироты, дети и подростки, убежавшие из дома, дети, не посещающие школу по причине неполного удовлетворения их эмоциональных или образовательных потребностей, дети улицы и молодежь, подверженная повышенной опасности сексуальной эксплуатации, употреблению наркотиков и т. д.;

- дети и подростки, подвергшиеся трафику людей, дети из неблагополучных семей (подверженных сильному влиянию алкоголизма, нищете, в которых родители неграмотны и т. д.); дети, страдающие различными отклонениями;

- дети и подростки, допустившие различные правонарушения, пораженные ВИЧ и СПИД, соматическими, психическими заболеваниями, поведенческими, эмоциональными нарушениями или другими патологическими состояниями; дети, принадлежащие национальным меньшинствам, религиозным, этническим либо языковым группам, дети беженцев.

Инструменты внедрения инклюзивного образования.

Процесс внедрения инклюзивного образования носит комплексный характер и предусматривает участие в нем центральных и местных властей, семьи, образовательных учреждений, исследовательских учреждений, учреждений по начальному и непрерывному профессиональному образованию, общественных служб, неправительственных организаций и общественности в самом широком смысле.

На начальном этапе процесса внедрения инклюзивного образования будут осуществляться следующие действия:

- гармонизация нормативно-законодательных рамок, регламентирующих инклюзивное образование;

- проведение специальных исследований для оценки образовательных результатов на основе «Образования для всех», интегрированных с широкими задачами инклюзивного образования;

- реализация исследований относительно оценки исключения и вопросов инклюзивности (виды существующих инклюзивных политик, программ, проектов и бюджетов, выделяемых на данные цели в рамках министерств, неправительственных организаций, международных агентств и двусторонних доноров);

- координация взаимодействия между правительственными и неправительственными структурами, оказывающими услуги инклюзивного образования.

На этапе организации процесса инклюзивного образования в образовательных учреждениях должны осуществляться следующие меры:

- создание координационно-информационной группы в области инклюзивного образования;
- обучение преподавательских кадров с точки зрения инклюзивного образования (принципы, методы, техника, практические действия и т. д.);
- реорганизация функциональных структур школы и их адаптация к потребностям детей;
- участвующая оценка процесса инклюзивного образования (участие родителей, детей, экспертов, преподавательских кадров, представителей гражданского общества и т. д.).

Учреждения по начальному и непрерывному профессиональному образованию:

- синхронизируют высшее образование с европейскими образовательными системами в соответствии с Болонской декларацией (1999);
- разрабатывают и внедряют учебный план начального и непрерывного профессионального образования преподавательских кадров с точки зрения инклюзивного образования;
- развивают и внедряют программы инклюзивного образования для взрослых.

Ресурсы для финансирования инклюзивного образования утверждаются в государственном бюджете и в бюджетах местной администрации, в разделе, предназначенном для образовательного сектора, в том числе средства, накопленные за счет донорства, грантов, а также из иных источников.

*А. А. Левитская
(Москва, Россия)*

СОСТОЯНИЕ И ПЕРСПЕКТИВЫ ИНКЛЮЗИВНОГО ОБРАЗОВАНИЯ В РОССИИ

Сегодня мы обсуждаем проблемы реализации одного из наиболее значимых и неотъемлемых прав человека — права на получение образования. Проблемы образования по-прежнему входят в число наиболее актуальных общечеловеческих проблем, рассматриваемых, обсуждаемых и решаемых на международном уровне. В связи с этим хотелось бы особо отметить, что данная конференция проводится в том числе при активном участии и под эгидой ЮНЕСКО.

Российское законодательство в развитие основополагающих международных документов в области образования предусматривает принцип равных прав на образование для всех категорий граждан — как взрослых, так и детей.

Одним из основных принципов, на которых основывается государственная политика России в области образования, является общедоступность образования, адаптивность системы образования к уровням и особенностям развития и подготовки обучающихся.

Особое внимание уделяется вопросам обеспечения государственных гарантий права на образование несовершеннолетних граждан. Получение детьми образования, обеспечение их пребывания и общественно полезной занятости в образовательной среде рассматриваются как важнейшее направление профилактики их безнадзорности и правонарушений.

Безусловно, существуют определенные категории граждан, требующие особого внимания в контексте реализации их права на получение образования. Это, в частности, лица с ограниченными возможностями здоровья, инвалиды, а также другие категории граждан, находящихся в трудной жизненной ситуации (дети, оставшиеся без попечения родителей; дети с отклонениями в поведении; дети из семей мигрантов; граждане, в том числе несовершеннолетние, отбывающие наказание в виде лишения свободы, и другие). Отдельную категорию обучающихся составляют одаренные дети и молодые люди, обучение которых также имеет свою выраженную специфику.

Некоторые из вышеперечисленных лиц в ряде случаев — в силу медицинских показаний, в других случаях — по социальным или социально-педагогическим показаниям

должны получать образование в специализированных образовательных учреждениях. В частности, дети, нуждающиеся в длительном лечении, обучаются в оздоровительных образовательных учреждениях санаторного типа. Другой пример — лица, отбывающие наказание в учреждениях уголовно-исполнительной системы, обучение которых организуется по месту их пребывания.

Вместе с тем подавляющее большинство обучающихся — и в первую очередь это касается детей, оставшихся без попечения родителей, детей мигрантов, а также большей части детей с ограниченными возможностями здоровья — может быть в той или иной степени интегрировано в обычную образовательную среду и обучаться в условиях массовой школы, профессионального училища, высшего учебного заведения.

Представляется, что данный подход в полной мере отвечает основным принципам интегрированного, или инклюзивного, образования, содержащимся в международных документах по данной проблематике.

Одним из наиболее показательных примеров, иллюстрирующих состояние и перспективы инклюзивного образования, является образование лиц с ограниченными возможностями здоровья. Гарантии права лиц этой категории на получение образования закреплены в Конституции Российской Федерации, Законе Российской Федерации «Об образовании», Федеральном законе «О социальной защите инвалидов в Российской Федерации», ряде других законодательных актов.

В качестве приоритетных направлений деятельности по созданию условий для получения образования лицами с ограниченными возможностями здоровья мы рассматриваем следующие.

Первое направление — выявление недостатков в развитии детей и организация коррекционной работы с детьми на максимально раннем этапе. Своевременное оказание необходимой помощи в дошкольном возрасте позволяет обеспечить коррекцию основных недостатков в развитии ребенка к моменту начала обучения и подготовить его к обучению в общеобразовательном учреждении.

Второе направление — создание вариативных условий для реализации права на образование всех категорий детей с ограниченными возможностями здоровья с учетом их психофизических особенностей.

В настоящее время в России существует дифференцированная сеть специализированных образовательных учреждений, предназначенных для организации обучения детей-инвалидов. Она включает в себя, прежде всего, дошкольные образовательные учреждения компенсирующего вида, специальные (коррекционные) образовательные учреждения для обучающихся, воспитанников с ограниченными возможностями здоровья. В 2007 году функционировало 1884 коррекционных школ и школ-интернатов, в которых обучалось и воспитывалось почти 215 тысяч детей с различными недостатками в физическом и (или) психическом развитии.

В последние годы в России также развивается процесс интеграции детей с ограниченными возможностями здоровья в общеобразовательную среду вместе с нормально развивающимися сверстниками.

Существуют различные модели интеграции. Первая, более распространенная в России, предполагает обучение детей с нарушениями развития в коррекционных классах при общеобразовательных учреждениях. Сегодня в таких классах обучается более 160 тысяч детей, из них около 28 тысяч умственно отсталых детей, более 122 тысяч детей с задержкой психического развития, более 10 тысяч детей с физическими недостатками. Другим вариантом интегрированного образования является обучение детей с ограниченными возможностями здоровья в одном классе с детьми, не имеющими нарушений развития.

Мы рассматриваем развитие интегрированного образования как одно из наиболее важных и перспективных направлений совершенствования системы образования детей с ограниченными возможностями здоровья. Организация обучения таких детей в образовательных учреждениях общего типа, расположенных, как правило, по месту жительства ребенка и его родителей, позволяет избежать помещения детей на длительный срок в интер-

натное учреждение, создать условия для их проживания и воспитания в семье, обеспечить их постоянное общение с нормально развивающимися детьми и, таким образом, способствует эффективному решению проблем их социальной адаптации и интеграции в общество.

Оптимальным вариантом в настоящее время является сохранение и совершенствование существующей сети коррекционных образовательных учреждений с параллельным развитием интегрированного образования. При этом коррекционные учреждения могут выполнять функции учебно-методических центров, оказывающих методическую помощь педагогическим работникам образовательных учреждений общего типа, психолого-педагогическую помощь обучающимся и их родителям.

Важными аспектами деятельности по обучению и социализации детей с недостатками в физическом и психическом развитии являются формирование в обществе толерантного отношения к детям этой категории, популяризация идей обеспечения равных прав этих детей на получение образования, развития интегрированного образования.

Очевидно, что качество образования детей напрямую связано с педагогической компетентностью работников образовательных учреждений, их профессиональным уровнем, творческим потенциалом.

Сегодня подготовка специалистов для работы с детьми с ограниченными возможностями здоровья ведется на факультетах или отделениях коррекционной педагогики (дефектологии) в 36 высших и 22 средних специальных учебных заведениях. Кроме того, ряд образовательных учреждений высшего профессионального образования осуществляет подготовку педагогов по различным направлениям коррекционной педагогики. Ежегодно из всех образовательных учреждений, готовящих дефектологов, выпускается около 5 тысяч педагогов по специальностям коррекционной педагогики.

Для совершенствования кадрового обеспечения деятельности по организации инклюзивного образования обучающихся с ограниченными возможностями здоровья в перспективе мы планируем:

- увеличить прием студентов на факультеты и отделения коррекционной педагогики;
- пересмотреть в сторону возможного расширения перечень специальностей коррекционной педагогики (этот перечень должен учитывать особенности организации учебно-воспитательной и коррекционной работы со всеми категориями детей, имеющих недостатки физического или психического развития);
- увеличить объем учебных курсов «Основы коррекционной педагогики» и «Особенности психологии детей с нарушениями в развитии» для изучения их на всех факультетах педагогических вузов;
- ввести разделы «Основы коррекционной педагогики» и «Особенности психологии детей с нарушениями в развитии» в учебные планы курсов повышения квалификации педагогов образовательных учреждений общего типа.

В заключение хотелось бы отметить, что и проблема инклюзивного образования, и проблема кадрового обеспечения этой деятельности — это проблемы, решение которых требует объединения усилий всех заинтересованных сторон. Мы приглашаем педагогические и другие высшие учебные заведения, институты повышения квалификации, научные организации, а также наших зарубежных коллег к сотрудничеству в сфере воспитания, образования и реабилитации детей, находящихся в трудной жизненной ситуации, подготовки кадров для этого направления и готовы рассмотреть любые конструктивные предложения.

2. СОЦИАЛЬНЫЕ СТРАТЕГИИ И ПРАВОВЫЕ МЕХАНИЗМЫ ИНСТИТУАЛИЗАЦИИ ИНКЛЮЗИВНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

М. П. Барболин
(Санкт-Петербург, Россия)

ФУНДАМЕНТАЛЬНЫЕ ОСНОВЫ ВОСПРОИЗВОДСТВА СОЦИАЛЬНОЙ СУЩНОСТИ ЧЕЛОВЕКА В УСЛОВИЯХ ИНКЛЮЗИВНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

Актуальность построения качественно новой системы образования в целом и инклюзивной в частности диктуется изменением социально-экономических условий в России. Качественно иные социально-экономические условия привели к увеличению безработицы и снижению уровня жизни в субъектах Российской Федерации и в целом в стране. Большая нетрудоустроенность среди взрослого населения и, особенно, среди молодежи в возрасте от 17 лет до 21 года заметно влияет на демографию в нашей стране и наносит колоссальный ущерб экономике и государству в целом. Наконец, быстрый научно-технический прогресс, смена способов производства, возникновение новых сфер производственной и профессиональной деятельности требуют от человека постоянного развития, социальной адаптации, идентификации, смены образа жизни.

В широком понимании смысла слова образование — это способ воспроизводства человека, его образа жизни, накопление жизненного ресурса, опыта, необходимого для разветвления индивидуально-личностного капитала в конкретных социально-экономических условиях. Человек — это главная производительная сила общества. При этом, разумеется, необходимо говорить не только о сугубо материальной стороне, но и о духовно-нравственной стороне жизни, и о ней в первую очередь.

В настоящее время практически отсутствуют научно обоснованные модели социальной адаптации, социализации, точнее сказать, социального воспроизводства человека, еще не вошедшего или оказавшегося за пределами социальной сферы жизни общества в связи с изменением производственных отношений, создавшимися новыми социально-экономическими и иными условиями жизни в стране. Этих граждан называют еще не социализированными или, в крайнем проявлении отсутствия социальности, «асоциальными».

При создании такой модели необходимо исходить из особенностей объекта социализации — человека, специфики образовательной системы, места и роли этой системы (и человека в ней) в жизни общества.

Характерная (формирующая характер) особенность объекта социализации состоит в том, что этот человек, как правило, — личность, обладающая жизненным опытом, но при этом, как правило, мало пригодным и даже отрицательным, подчас асоциальным и не только с точки зрения новых социально-экономических условий.

Характерная особенность системы образования заключается еще и в том, что ее нельзя рассматривать в отрыве от предшествующих ей образовательных систем и жизненных

пространств, которые уже заложили определенные стандарты образования и поведения человека, сформировали определенный опыт и образ его жизни, которые во многом определяют характер отношения человека к образованию и жизни, возможности его самообразования, саморазвития, дальнейшего образования и жизненного пути, качественно определяют образовательную и жизненную стратегию человека, а иногда и стратегию жизни в целом. В сегодняшнем состоянии разноуровневые системы образования не имеют единой личностно ориентированной стратегии общественного развития человека на протяжении жизни.

Сказанное говорит о том, что:

- инклюзивное образование должно начинаться с социальной, профессиональной и индивидуально-личностной диагностики человека, раскрывающей его родословную, историю и жизненный путь;
- ключевым звеном преобразования человека, изменения его образа жизни, включения в социум является уяснение его собственных свойств, качеств, познание самого себя;
- определяющим методологическим построения образовательных систем должна служить единая система фундаментальных и нравственных законов развития единого пространства жизни Человека, Общества, Природы и его подпространств;
- в условиях инклюзивного образования имеющийся даже отрицательный опыт человека и общества (свой и чужой), будучи осмысленным и осознанным, будет выступать в качестве ограничителя — меры устойчивости процессов жизнедеятельности. И тем самым он начинает играть положительную роль, определяя совместно со стратегией жизни жизненный коридор, в котором допускается осуществление процессов жизнедеятельности и который наиболее оптимален для конкретного человека. Заметим, что и в законодательстве указывается, хотя часто в неопределенной форме, что *необходимо* делать (можно делать, человек имеет право), а чего *нельзя* делать (наказуемо). Но чтобы это все выполнялось, как говорят, автоматически человеком, оно должно пройти через его внутренние ощущения, жизненный опыт. Ибо известно, что нравственному человеку не нужны «писанные» законы. Как говорил, А. Пушкин, закон Бога в нас, и он служит регулятором нравственного поведения человека. Поэтому ядром образовательных технологий инклюзивного образования должны стать интроспекция и ретроспекция жизненных процессов человека, общества и природы.

Ф. В. Габышева
(Якутия) (Якутск, Россия)

ИНСТИТУАЛИЗАЦИЯ ИНКЛЮЗИВНОГО ОБРАЗОВАНИЯ МАЛОЧИСЛЕННЫХ НАРОДОВ СЕВЕРА В СИСТЕМЕ ОБЩЕГО ОБРАЗОВАНИЯ РЕСПУБЛИКИ САХА (ЯКУТИЯ)

Коренные малочисленные народы населяют обширные территории от Арктики до южных районов Тихого океана. Большинство из них сохранили присущие им социальные, экономические, культурные и политические признаки, по которым они четко отличаются от других национальных групп. Вместе с тем выделяются общие противоречия, которые можно разрешить, объединяя усилия.

Первое. Развитие государственности способствовало вхождению того или иного коренного народа в общекультурное пространство. Вместе с тем опыт последнего столетия показал, что политика ассимиляции и интеграции, направленная на то, чтобы вовлечь эти группы в русло развития мирового сообщества, часто не достигает своих целей.

Второе. Образование для всех означает качественное образование для всех, учет многих разнообразных культурных и языковых условий, существующих в современных обществах. В связи с этим перед лицами, ответственными за разработку политики, встает задача: с одной стороны, обеспечить соответствие единым нормам для всего населения

страны и, с другой стороны, обеспечить защиту права на индивидуальность каждой языковой и этнической группы населения.

Третье. В условиях федерального устройства государства происходит разграничение полномочий федеральных, региональных и муниципальных органов власти в решении вопросов правового, нормативного, финансового обеспечения освоения образовательных программ. Но еще не разработаны стандарты образования, учитывающие требования личности, общества и работодателей к результатам образования. Традиционные знания, жизненно важные навыки не являются индикаторами качества образования, остаются вне нормативных требований. Это противоречие наиболее остро проявляется в сфере образования коренных народов, ведущих традиционный образ жизни.

Четвертое. Объемы государственной бюджетной поддержки системы образования за последние годы выросли в несколько раз. Вместе с тем практика показывает, что нормативное финансирование учреждений образования с учетом численности обучающихся не в полной мере покрывает все потребности личности и общества в качественном образовании. Во всем мире это требует оптимального использования внутренних резервов системы образования и привлечения инвестиций из негосударственных источников.

Пятое. Интеграционные процессы способствуют развитию информационных коммуникационных технологий, всему миру открыт доступ к Всемирной сети Интернет. В условиях удаленных и изолированных населенных пунктов и необходимости сезонного перемещения оленеводов, охотников и рыбаков не всегда удается обеспечить доступность информации, доставку образовательных ресурсов до потребителей, гибкую систему непрерывного дистанционного образования. Остается актуальной проблема социализации обучающихся и педагогов кочевых школ малочисленных народов Севера, их успешного вхождения в современный мир.

Шестое. Развитие цивилизации в целом оказывает нередко негативное влияние на традиционный уклад жизни коренных народов. Более крупным этническим группам гораздо легче приспособиться к новым условиям существования, а малые народы под влиянием изменений в традиционном укладе жизни отрываются от корней и теряют свою самобытность. С одной стороны, процессы модернизации затрагивают все сферы экономики, в том числе в сфере деятельности коренных народов, возникают новые виды деятельности, которые ведут к постепенному расширению профессиональных навыков. В то же время признается право коренных народов на самобытный уклад жизни. Таким образом, существует противоречие между потребностью самих народов к сохранению своей культурной идентичности и традиционного уклада и неизбежностью внедрения инноваций.

Седьмое. Новое понимание качества образования влечет за собой существенные изменения в плане перспектив решения широкого круга вопросов, связанных с развитием человека, улучшением состояния здоровья, повышением уровня доходов и укреплением экономического потенциала. Во многих странах, в том числе в Российской Федерации, еще не приняты стандартные требования к условиям (материальным, учебным, кадровым ресурсам), которые должны обеспечить качественное образование с учетом специфики организации образовательного процесса в традиционных условиях кочевого образа жизни.

Благодаря ЮНЕСКО, становится возможным обобщение регионального опыта и диалог на межрегиональном, международном уровне в целях институализации включения разнообразных форм образования коренных малочисленных народов в систему общего образования Российской Федерации и создания основы для устойчивого развития общества в целом.

В 2005 году по инициативе Министерства образования Республики Саха (Якутия) был разработан проект по развитию кочевых образовательных учреждений, который получил поддержку Бюро ЮНЕСКО в Москве в рамках программы «Образование для всех».

Идея создания системы кочевых образовательных учреждений — это социальный заказ народов Севера, чьи исторические судьбы на протяжении нескольких веков связаны с традиционными видами хозяйства, такими как оленеводство, рыболовство и охота.

Поэтому целью создания кочевых школ было:

- создание системы доступного и качественного общего образования коренных малочисленных народов Севера с дифференцированным обучением на родном языке, позволяющим сохранить культуру, национальные традиции, язык народа и сформировать личность с высоким творческим потенциалом;
- воспитание граждан — носителей вековых традиций хозяйствования народа, способных использовать достижения науки, техники и современные технологии в условиях Севера.

В условиях Севера в зависимости от особенностей конкретной природно-климатической зоны, типа хозяйственной деятельности кочевая школа рассматривается как мобильная форма, имеющая два основных типа: кочевой и стационарно-кочевой. Исходя из этого, нами разработано семь моделей кочевых образовательных учреждений.

Модель 1. Кочевая школа — детский сад. Это тип школы, по структуре и содержанию соответствующий кочевому образу жизни, создающий условия для приобщения детей к культуре, обычаям, традициям родного народа и труду в процессе совместного повседневного общения с родителями. Такая кочевая школа способствует укреплению семьи, преемственности поколений, сохранению и восстановлению традиционного хозяйствования и уклада жизни коренных малочисленных народов.

Модель 2. Общинная школа. Этот тип школы по структуре и содержанию соответствует стационарной малокомплектной школе. Она является единым, неотделимым целым с социумом населенного пункта компактного проживания малочисленных народов. Основное отличие — родственные связи членов общины, что накладывает свой отпечаток на организацию учебно-воспитательного процесса.

Модель 3. Гувернерская школа. Тип школы, когда учитель выезжает в стадо и обучает в кочевых условиях, находясь непосредственно в семье своих воспитанников. Первый эвенский гувернер работал в начале 90-х в местности Буркатымнах Момского улуса на территории промысловых угодий кадрового охотника.

Модель 4. Таежная школа. Школа, в которой детей как консультанты-тьюторы обучают сами родители-таежники. Таежные блоки обучения сочетаются с сессиями в опорной школе.

Модель 5. Кочевая школа — этнокультурный центр. Тип школы, учащиеся которой на определенный срок выезжают в стадо, где обучаются предметам этнокультурной направленности и основным предметам с национально-региональным компонентом.

Модель 6. Сетевая кочевая школа — это тип кочевой школы, передвигающейся между несколькими стадами. Обучение очно-заочное. В структуру образовательного процесса входят очные встречи с учителями на местах, обучение на местах с консультантами-тьюторами, очные сессии на местах и в опорных школах.

Модель 7. Летняя кочевая школа, предназначена для погружения в среду родного языка и культуры учащихся, не владеющих родным языком.

Развитие кочевых образовательных учреждений предполагает широкое внедрение информационных технологий и дистанционного обучения в основной и старшей школах. Для реализации проекта «Кочевая школа» разработаны две базовые модели дистанционного обучения. **Первая модель** требует частичного использования интернет-технологий и организации на местах групповых или индивидуальных занятий с обучаемыми, проводимых выезжающими туда преподавателями (тьюторами). **Вторая модель** дистанционного обучения основана как особая форма получения обычного очного образования, когда для проведения занятий с дистанционно удаленной аудиторией широко используются современные информационно-телекоммуникационные технологии, такие как телевидение (в том числе спутниковое), видео-трансляция по кабельным каналам или через Интернет, а также электронная почта и интернет-видео-уроки. Применение информационно-телекоммуникационных технологий позволяет существенно не изменять сложившуюся организацию образования (кроме первоначальных затрат на технические средства), а за счет использования интерактивного режима работы приблизить обучаемых к преподавателям.

В связи с созданием системы кочевого общинного образования кочующих народов необходимо формировать систему подготовки педагогических кадров и повышения квалификации учителей, тьюторов, работников органов управления образования, профессорско-преподавательского состава вузов и других учебных заведений профессионального образования, осуществляющих выпуск педагогов для кочевых образовательных учреждений.

Характерной особенностью деятельности кочевых школ являются малая наполняемость классов, многопредметность преподавания. Одному учителю приходится вести несколько учебных предметов. Только теоретически, методически и психологически хорошо подготовленные специалисты, имеющие высшее образование, знающие жизнь, производство, занятия, язык и культуру коренных народов Севера, могут повысить качественный уровень учебно-воспитательного процесса в специфических условиях кочевой школы.

В рамках совместного проекта Министерства образования и Бюро ЮНЕСКО в Москве разработана и внедряется в практику Программа переподготовки учителей кочевых школ по курсу «Интеграция предметов естественно-математического цикла» — пяти предметов. Разработан Закон «О кочевых школах Республики Саха (Якутия)», реализуется раздел в Государственной программе развития образования на 2007–2011 годы по модернизации кочевых школ.

А. И. Жилина
(Санкт-Петербург, Россия)

ПРИНЦИПЫ ГОСУДАРСТВЕННОЙ ПОЛИТИКИ ПО ПОДГОТОВКЕ ПЕДАГОГИЧЕСКИХ КАДРОВ НОВОГО ТИПА ПРИ ШИРОКОМ ПОНИМАНИИ ИНКЛЮЗИВНОСТИ

Конец XX века ознаменовался усилением противоречий в общественном развитии, определенном мощной волной научно-технического прогресса. Новая эпоха названа постиндустриальным, информационным обществом, обществом услуг, обществом знаний.

Главной отличительной ее чертой является изменившаяся роль знания и информации. Большая часть населения уже сейчас переходит из индустриального производства в сферу услуг, так как произошла целая система событий, изменивших мир накануне XXI века: это технологическая революция, электронно-коммуникационная революция, социальная революция, связанная с падением социалистической системы, распадом Советского Союза. На фоне энергетического и финансового кризисов явно стала ощущаться гигантская экологическая катастрофа, а также угроза терроризма. Произошли коренные изменения в экономическом развитии, вызвавшие процессы интеграции. Во всех сферах человеческой деятельности развернулись глобальные процессы взаимопроникновения, инклюзии.

Рыночная экономика стала данностью. Она ориентирована на потребителя, поэтому подразумевает свободу перемещения ресурсов по разным сферам применения, свободу выбора продавца и покупателя. Наряду с тем, что это саморегулирующаяся система, она постоянно создает ситуацию неустойчивости участников рыночных отношений, угрозу их благополучию и виду деятельности.

Ускорение и социальная бесконтрольность коммуникации, возрастающая доступность информации, отсутствие ограничений на нее по возрасту, социальным, этническим, профессиональным и другим признакам привели к изменению коммуникационных каналов в социуме, что усиливает процессы глобализации в социализации населения планеты. Они активно преобразуют социальную среду: политику, этику, культуру, образование.

Глобализация как всемирный процесс экономической, политической, культурной интеграции, определивший мировое разделение труда, миграцию в масштабах планеты денежных, производственных и человеческих ресурсов, оказывает решающее влияние на потенциал людей, требует проявления новых качеств личности, которые должна обеспечить современная система образования.

Прежде всего, человек XXI века должен быть всесторонне развит, здоров, это гуманная личность. Главным капиталом человека, выступающего активным субъектом на рынке труда, становится его квалификация, профессионализм. В то же время — это человек мобильный, обучающийся, адаптирующийся к изменяющимся условиям глобального мира, человек, умеющий взаимодействовать с другими, понимающий и толерантный, самостоятельно мыслящий и действующий в новых для него социальных, экономических, информационных условиях. Это ответственный, надежный, коммуникабельный, креативный человек, приверженный ценностям цивилизационного развития XXI века.

Но таким человек может стать только в мировой системе образования, которая сегодня переживает всеобщий кризис. Обучать по традиции, сложившейся в индустриальном обществе, уже невозможно, так как только 20% занятого населения работает по полученной в базовом профессиональном образовании специальности, а 42% молодежи меняет свою профессию в первые два года по окончании профессионального учебного заведения. Следовательно, необходима новая, модернизированная, отвечающая новым цивилизационным вызовам система образования.

Такой системой, на наш взгляд, является система инклюзивного образования, позволяющая каждому человеку включиться в образовательный процесс в любой момент по мере возникающей у него необходимости. Она позволяет не только изменить свою профессиональную подготовку, получить другую специальность, но и психологически адаптироваться к новой ситуации в своей жизни. Задача заключается в том, чтобы эта система в государстве была создана, а человек имел права ею воспользоваться в нужный для него момент.

Существующая в настоящее время система образования в России имеет достаточно широко представленные элементы инклюзии, так как включает формальное (с получением документа), неформальное (по интересам людей) и информальное (общение, чтение) образование. К обучающимся во всех этих системах относятся дети, подростки, молодежь, студенты, взрослые обоюбого пола. Образование осуществляется от дошкольного до третьего (пенсионного) возраста в образовательных учреждениях разных типов (дошкольные, школьные, внешкольные, средние и высшие профессиональные, учреждения дополнительного образования и повышения квалификации и др.)

Образование в них носит по сути своей инклюзивный характер, то есть характер активного включения в образовательный процесс. В России, как и в каждой стране, имеется нормативно-правовая база, обеспечивающая в той или иной мере включенность всех категорий населения в образовательный процесс. Это дети и взрослые, люди с ограниченными возможностями, мигранты, родители, инвалиды, безработные, осужденные и освобожденные из мест заключения, молодежь и пенсионеры и др.

Во всех типах учебных заведений работают педагоги.

Однако на рубеже XX–XXI веков имеющаяся система образования перестала обеспечивать личность и общество необходимым для нового времени продуктом. Она не обеспечивает развития качеств личности, которые требует глобально развивающийся мир. Подавляющее большинство людей в начале XXI века оказалось функционально неграмотным. Это относится к компьютерной, методологической, правовой, технологической, политической, социально-коммуникативной, общекультурной, поведенческой грамотности.

Более того, педагогический корпус, обязанный быстро готовить людей в системе образования к этим общественным изменениям, сам оказался не готов к ним.

Перед педагогическим образованием общество объективно поставило поистине историческую задачу: обеспечить высокую функциональность человека в условиях стремительного изменения информации в пределах одного поколения людей.

Поэтому педагогическое образование обязано создать в обозримом будущем новый тип педагога. Это профессионал-наставник, посредник для освоения человеком любого возраста необходимых знаний, культуры, норм поведения. Новый педагог должен быть ориентирован на вызовы и запросы времени, главным в его деятельности являются знание и умение оказать помощь в формировании личности обучаемого.

Если педагогическое образование не станет приоритетным направлением государственной политики, нация окажется на задворках цивилизации.

Противоречивые социальные тенденции современного развития, с одной стороны, свидетельствуют о падении престижа педагогической специальности, а с другой — о проникновении педагогической деятельности в инфраструктуру всех социальных процессов и явлений, обозначая сращивание производства и образовательных систем (например, внутрифирменное обучение, формирование корпоративной культуры и др.)

Поэтому одной из задач образовательной политики каждого государства становится необходимость обеспечить специалистами-педагогами все сферы человеческой деятельности, а не только систему образования. Не случайно серьезное внимание в педагогических учебных заведениях начинает уделяться подготовке социальных педагогов, тьюторов, модераторов и т. п.

В мире идет историческая смена функций педагога. Кроме того, чтобы только учить и воспитывать, он должен будет уметь обеспечить обмен опытом, действиями, ценностями, смыслами своих слушателей, учащихся, то есть осуществлять специальную деятельность по инкультурации детей и взрослых.

Поэтому главной проблемой педагогического образования становится подготовка учителя к формированию ситуации развития личности обучаемого, а не только передачи ему знаний на уровне информации. Эффективность деятельности педагога в данном случае зависит от того багажа знаний методов развития личности, которые становятся частью самой личности педагога.

Несмотря на то что педагогическая деятельность ориентирована на внешние ожидания и социальные установки, отраженные в государственных стандартах, суть ее состоит все-таки в реализации ценностных общественных установок в сознании обучаемых через личность и профессионализм педагога.

Подготовка и развитие педагога, обеспечивающего собственный вклад в развитие обучаемого в условиях формального, неформального или информального образования, в широкой социальной сфере, инклюзивной среде становится ведущим фактором инклюзивного образования в любой стране.

Чтобы подготовить такого педагога, следует модернизировать систему педагогического образования.

Основными принципами его преобразований должны стать системные представления о широкой инклюзии в создании педагогической среды, позволяющей каждому человеку в любой момент своей жизни участвовать в процессе получения новых и необходимых для него знаний.

К этим принципам мы относим следующие:

- обеспечение государственных гарантий доступности и бесплатности подготовки педагогов для образования людей в разных видах и типах учебных и социальных организаций, адресная социальная поддержка педагогов и всех обучающихся;
- развитие систем качественного педагогического образования независимо от форм собственности образовательных учреждений, достижение государственных стандартов качества образования;
- широкая инклюзия, активное включение педагогов в систему формирования кадрового потенциала для эффективной экономики, развития педагогической среды в любом коллективе, где вырабатываются способы неформального образования на основе взаимопонимания и толерантности;
- создание современных нормативно-правовых и организационно-экономических механизмов развития инклюзивного педагогического образования на протяжении всей жизни педагога;
- всемерное повышение социального статуса, профессионального уровня педагогов, усиление их государственной поддержки;
- реорганизация системы управления педагогическим образованием с ориентацией на развитие общественного инклюзивного образования населения страны.

Для реализации этих принципов, создающих условия для институализации системы инклюзивного образования в целом и подготовки педагогических кадров, нужна новая роль государства, выступающего в качестве субъекта, определяющего финансовые вложения в образование и сохраняющего контроль за их реализацией. Первейшей задачей государственной политики поэтому является создание необходимой законодательной базы и правил поведения для всех субъектов системы инклюзивного образования.

Государство в этой ситуации обязано выполнять функции обеспечения устойчивых, благоприятных условий для реализации эффективной кадровой политики в системе образования.

Государственные органы должны обеспечивать системность и согласованность решений по развитию педагогического образования в стране, осуществлять разработку и корректировку принимаемых мер по их применению на практике, сочетать тактические и стратегические действия, отдавая приоритет стратегии в вопросах профессионализации педагогических кадров. Решение этих проблем предполагает наличие нового аппарата управленцев, государственных служащих, хорошо понимающих роль системы инклюзивного образования в постиндустриальном обществе.

Для этого, на наш взгляд, необходимо, прежде всего, силами ученых и практиков выработать адекватную современным требованиям концепцию государственной кадровой политики в отношении педагогов инклюзивного образования. Следует создать необходимую информационно-аналитическую базу данных кадрового состава педагогов и образовательных учреждений всех типов и видов для различных категорий обучающегося населения. Организовать систему каналов и источников получения соответствующей информации. Создать штат квалифицированных экспертов, обеспечивающих реализацию принципов инклюзивного образования в целом и педагогического в частности. Отработать процедуру принятия и согласования решений по развитию инклюзивного образования на всех уровнях государственной исполнительной и законодательной власти. Выработать и постоянно внедрять в практику новый организационно-экономический механизм по подготовке и развитию педагогических кадров для всех отраслей деятельности, где возможно развитие инклюзивного образования, в том числе и среди чиновников государственной службы.

Инклюзивное образование в информационной эпохе общества знаний — это действительно реальный путь в будущее, где смогут учиться все, всегда, всю жизнь, для себя и для общества, создавать на основе знаний новое качество жизни людей планеты.

Т. А. Потяева
(Москва, Россия)

НА ПУТИ К ГОДУ РАВНЫХ ВОЗМОЖНОСТЕЙ

Позитивные изменения, происходящие в настоящее время в нашем обществе в области экономики, политики, социальной сферы, образования не могут не отражаться на формировании новых ценностей в общественном сознании.

Масштабы социально-экономических преобразований и решаемых задач в разных сферах нашей жизни особенно ярко проявляются в Москве, сердце Российской Федерации.

2007 год в Москве был объявлен Годом ребенка. Проблемы детства, семьи, материнства были поставлены во главу угла. Пристальное внимание в политике города уделялось особым семьям: многодетным, имеющим ребенка-инвалида, приемным семьям, семьям, осуществляющим опеку и попечительство. Материальное благополучие, улучшение жилья, качественное и доступное образование для всех категорий детей, совершенствование системы детского здравоохранения, здоровое питание школьников, обеспечение московских семей местами в дошкольных образовательных учреждениях, создание детских площадок во дворах домов и школ — вот далеко не полный круг вопросов, которые решались в этом «детском» году в Москве.

Но самым большим проектом города в области образования стал проект «Московское образование: от младенчества до школы», который реализуется совместно с ЮНЕСКО и презентация которого прошла в Париже в штаб-квартире ЮНЕСКО.

2008 год для всей России — Год семьи, а для москвичей этот год является логическим продолжением Года ребенка. Семейная политика для нашего государства объявлена приоритетной. Меняются телевизионные передачи, появляются фильмы для семейного просмотра, изменилась социальная реклама на улицах наших городов, улучшаются меры социальной поддержки государством разных категорий семей. Какая бы тема ни обсуждалась сегодня на заседаниях правительства Москвы — жилье, транспорт, здравоохранение и другие, — она рассматривается в разрезе того, что полезного и нужного есть в данной проблеме для московской семьи, а среди всех семей особое место занимают семьи, где есть ребенок-инвалид. Поддержка такой категории семей, особенно в области получения детьми качественного образования, — один из важнейших вопросов социальной политики города. При обсуждении программы «Социальная интеграция инвалидов и других лиц с ограничениями жизнедеятельности города Москвы» на 2007–2009 годы мэр города Ю. М. Лужков предложил объявить следующий, 2009 год Годом равных возможностей. Эта инициатива была подхвачена всеми москвичами. Сеть ассоциированных школ ЮНЕСКО видит свою миссию в том, чтобы реализовать программу по обеспечению права на образование для всех. С этой точки зрения именно инклюзивное образование создает основу для более справедливого общества.

Сегодня предоставление качественного образования детям с ограничениями жизнедеятельности, расширение специальных условий для их образования, выявление и устранение препятствий, лишаящих этих детей возможности посещения массовых школ, — важные направления деятельности московского образования, отраженные в недавно принятой программе «Столичное образование — 5».

Принятие московским образованием курса на переход к инклюзивному образованию был обоснован тем, что Россия ратифицировала Конвенцию ООН в области прав детей, прав инвалидов. Сегодня в Москве уже готов к слушанию закон об образовании лиц с ограниченными возможностями, ведется большая работа по адаптации инфраструктуры города, в том числе и образовательных учреждений, к нуждам инвалидов. В проектах «Школы будущего», которые активно реализуются в городе, закладываются все возможности для инклюзивного образования с точки зрения приспособленности зданий (особые медицинские кабинеты, аудитории, готовые к работе с данной категорией детей педагоги и др.).

Сегодня 50% всех детей-инвалидов города Москвы посещают обычные школы. Очевидно, что специальные учреждения создают особые условия для детей-инвалидов, но при этом дети живут и развиваются в замкнутом мире. Инклюзивное же образование выступает гуманистической альтернативой специальному образованию.

Развивая инклюзивное образование, мы снимаем вопрос изолированности от общества, расширяем круг общения детей-инвалидов, способствуем их социализации, также имеем возможность вовлечь эту категорию детей и в систему дополнительного образования, что позволяет не очень здоровым, но часто талантливым детям раскрыть свои способности, проявить лучшие черты характера. А это один из способов реабилитации. Подобный опыт у ассоциированных школ ЮНЕСКО РФ уже есть.

Вместе с тем на пути реализации программы инклюзивного образования есть препятствия:

- часто встречается непонимание проблемы со стороны родителей, учителей и неготовность принять интеграцию;
- отсутствует специальная подготовка у учителей массовых школ и их мотивация для работы с детьми с ограничениями жизнедеятельности;
- отсутствуют надлежащие средства обучения;
- отсутствует должная нормативно-правовая база инклюзивного образования;
- в массовых школах отсутствуют специалисты-психологи, которые должны сопровождать инклюзивное образование и обеспечивать социальную адаптацию детей;

- необходима разработка специальных программ инклюзивного образования;
- проблема недостаточно обсуждается в средствах массовой информации.

Все эти вопросы нашли свое отражение в программе «Столичное образование — 5» до 2011 года, а все ассоциированные школы ЮНЕСКО взяли на себя ответственность в реализации этой важной задачи.

Сегодня всем — школам, колледжам, вузам — необходимо развернуть активную работу по обеспечению доступности образования для инвалидов, созданию безбарьерной среды и разработке новых технологий обучения. Для этого должна быть разработана концепция федеральной системы интегрированного среднего и высшего профессионального образования инвалидов, нормативно-правовая база в области образования для этой категории людей, изменено штатное расписание школ и вузов, где внедрено инклюзивное образование.

2009 год в Москве — Год равных возможностей должен стать своеобразным катализатором решения всех проблем инклюзивного образования. Очень важно, чтобы с раннего возраста формировалось правильное представление и отношение к людям с инвалидностью, а у детей-инвалидов возникла потребность активно участвовать в общественной жизни, работать, приносить пользу обществу, чувствовать себя равным среди равных.

*К. А. Пшенико
(Санкт-Петербург, Россия)*

ЗАКОНОДАТЕЛЬНОЕ ОБЕСПЕЧЕНИЕ ФОРМИРОВАНИЯ ОБЩЕГО ОБРАЗОВАТЕЛЬНОГО ПРОСТРАНСТВА ГОСУДАРСТВ — УЧАСТНИКОВ СНГ В СФЕРЕ ОБРАЗОВАНИЯ ВЗРОСЛЫХ

Разрешите выразить слова благодарности ЮНЕСКО, руководству РГПУ им. А. И. Герцена, всем организаторам международной конференции за приглашение принять участие в таком масштабном мероприятии.

Несомненно, развитие человеческой цивилизации неразрывно связано с образованием абсолютной ценности общества. Кризис образования — явление чрезвычайно опасное для любого общества.

Недавно наш президент посетил Китай, поэтому мне как историку хотелось вспомнить слова Конфуция из его обращения к правителям Древнего Китая: «Можно пожертвовать территорией, армией, но учеными, образованными людьми — никогда». Заметим, правда, что сейчас нет абсолютно никакой необходимости жертвовать ни первым, ни вторым, ни третьим. В мире, в том числе и в странах Содружества, идут объективные процессы формирования общего образовательного пространства. Есть определенные результаты, в том числе в сфере образования взрослых.

Образование взрослых является важнейшим ресурсом согласованного развития личности и общества, решающим фактором интеграции стран Содружества в европейское образовательное пространство. Образование взрослых — система, которой, как отмечалось на V Гамбургской конференции, принадлежит будущее, — должно стать стержнем устойчивого развития, обеспечения стабильности в обществе, социализации человека в усложняющейся общественной среде.

Надо отметить, что особый интерес к проблемам развития образования взрослых в СНГ отнюдь не случаен. Исторический опыт показывает: переход той или иной страны на новый путь развития всегда сопровождался пересмотром принципов государственной политики в этой области. Образование взрослых благодаря гибкости, оперативности и сравнительно небольшим затратам является именно той сферой образовательной практики, которая способна эффективно содействовать успешному разрешению политических, социально-экономических, культурных проблем. Такого рода зависимость темпов развития общества от качественных и количественных показателей, характеризующих

состояние образования взрослых, видимо, носит характер объективной социальной закономерности. Во всяком случае, в мире нет страны, которая не была бы обязана образованию взрослых своим экономическим и культурным прогрессом.

Вместе с тем необходимо констатировать, что на начальном этапе становления СНГ потенциальные возможности образования взрослых не были в должной мере осознаны, а затем и задействованы при планировании и осуществлении социально-политических и экономических реформ в странах Содружества. Недооценка роли образования взрослых, недостаточная научная обоснованность образовательной политики в целом, устаревшая нормативно-правовая база и инерционность образовательного мышления привели к тому, что образование взрослых в государствах СНГ стало заметно отставать от практики технологически развитых стран. Поэтому руководством СНГ были предприняты определенные шаги по созданию правовой базы образования взрослых.

Процесс формирования правовой базы в СНГ был длительным и поэтапным. 17 января 1997 года Советом глав правительств было принято Соглашение о сотрудничестве в области распространения знаний и образования взрослых. 29 ноября 2001 года в Межгосударственной программе реализации Концепции формирования единого (общего) образовательного пространства Содружества Независимых Государств также ставилась задача формирования правовой базы в сфере образования взрослых. 25 мая 2006 года Советом глав правительств Содружества была утверждена Концепция развития образования взрослых в государствах — участниках СНГ и план ее реализации, определяющие основные цели, задачи, принципы, направления и этапы развития образования взрослых, а также основные мероприятия по ее выполнению.

Также была создана базовая организация государств — участников СНГ, ею стал хорошо всем известный Институт образования взрослых Российской академии образования.

В гармонизации национальных законодательств в сфере образования взрослых значительная роль принадлежит Межпарламентской ассамблее государств — участников СНГ. Она уделяет большое внимание вопросам создания согласованной правовой базы государств Содружества в области образования, считая, что формирование общего образовательного пространства в Содружестве Независимых Государств является необходимым условием дальнейшего развития интеграционных процессов в СНГ. В настоящее время принято более 250 модельных законов и рекомендаций, большинство из которых активно используются в национальных законодательствах стран Содружества.

Особое значение для формирования национального законодательства стран Содружества в области образования взрослых имеет принятие 6 декабря 1997 года Межпарламентской ассамблеей модельного закона «Об образовании взрослых», подготовленного Институтом образования взрослых Российской академии образования.

Через год, 7 декабря 1998 года, Межпарламентский комитет четырех государств — Белоруссии, Казахстана, Киргизии и России принял новый модельный закон «О постдипломном образовании». В декабре 2002 года Межпарламентской ассамблеей СНГ был принят модельный закон «О просветительской деятельности», в котором закреплены основные права граждан в сфере просвещения, обязанности органов власти и управления по их реализации, а также правовые механизмы и процедуры, обеспечивающие повышение эффективности просветительской деятельности. И наконец, 7 декабря 2007 года Межпарламентская ассамблея СНГ утвердила новую редакцию модельного закона «Об образовании взрослых».

Таким образом, в настоящее время создана правовая база общего образовательного пространства государств — участников Содружества Независимых Государств в сфере образования взрослых. Основным приоритетом законодательства является право гражданина на непрерывное образование в течение жизни и обязанности органов государственной власти и управления по его наиболее полной реализации. Задача состоит во внедрении положений вышеназванных модельных законов в национальные законодательства стран СНГ.

В заключение хотелось бы подчеркнуть, что образование взрослых как социокультурный институт — не панацея от всех социальных бед. Только в том случае, если образо-

вание имеет общую стратегию с иными социальными институтами и службами, оно способно изменить общество, поддерживать его целостность и стабильность. Образование взрослых — один из важнейших факторов воздействия на жизнедеятельность социума, все его структурные элементы. Оно является способом регулирования социального поведения, средством социального контроля и одновременно инструментом стабилизации социокультурной ситуации. Более того, в контексте межнациональных проблем образование взрослых становится важнейшим цивилизованным (ненасильственным, гуманистическим) фактором гармонизации межнациональных и межгосударственных отношений.

*Т. Саломяки
(Тампере, Финляндия)*

ДИАЛОГ — ОСНОВА ДЛЯ ИНКЛЮЗИВНОГО ВОСПИТАНИЯ

Жизнь человека невысказима без учебы. На основе естественного стремления ребенка к познанию и его любознательности построена вся школьная система. К сожалению, довольно часто школа умудряется погасить эту радость к познанию и учебе. Вместо возможности научиться чему-то новому она предлагает обязательное посещение занятий и обучение, сосредоточенное на классификации явлений, не имеющих ни запаха, ни вкуса. Исследованию процессов, совместному поиску информации, развитию навыков в многообразной среде внимания уделяется все меньше. Многие школьники начальных и средних классов теряют интерес к учебе, отстают по предметам, им не нравится ходить в школу, нередко они становятся жертвами притеснений или их инициаторами, обижают других детей. Нам нужно улучшить диалог детей и подростков с самими собой и с окружением.

Для школьного обучения стало типичным, что явления дробятся и классифицируются на факты, не согласовываясь и не складываясь в процессы, учеников тоже разбивают на классы и категории. В наше время изменились лишь представления о классификации «особенных детей». Основная отправная точка осталась прежней: от особенного нужно избавляться. Сначала под угрозой наказания стремились сделать ребенка «нормальным». Позже и до сих пор с развитием медицины специфичных детей стали лечить и классифицировать по синдромам: MBD (синдром нарушения внимания с гиперактивностью) или ADHD (синдром дефицита внимания). В самых маленьких людях мы ищем критерии, которыми они отличаются от остальных. Почему мы ищем это слабое звено и выбрасываем его из цепи? Где же тогда богатство и многообразие жизни?

Возможно ли, чтобы вместо классификации детей мы обратили внимание на педагогов, систему образования, господствующую в школе культуру и методы обучения? Поиск необычных детей обречен еще и потому, что все мы так или иначе разные.

И если мы хотим, чтобы между ребенком и учителем или воспитателем зародилось настоящее взаимодействие, нам нужно поддержать педагога, дать ему возможность все взвесить, обдумать, понять мир собственных ценностей. Предпочтения, идеи человека не могут существовать в некоем вакууме или представлять только философские измышления. Они задают направление всей его жизни, позволяют ставить цели и помогают стремиться к чему-то необычайно важному. Ценности имеют суггестивную силу, их можно разглядеть в наших взглядах, будничных решениях и действиях.

Еще из истории Великой французской революции мы помним девиз: «Свобода, равенство, братство». Что в наше время значит свобода для педагога и воспитателя? А для ребенка? Может ли она быть безграничной и как соотносится с ответственностью? Остается ли братство для нас сегодня направляющей идеей? А равенство? Что на практике для меня значит равенство? А для ребенка-беспризорника, который живет на улице или рядом с теплотрассой и попрошайничает деньги? Что значит равенство для ребенка-инвалида? Или в работе с детьми надо мной довлеют другие ценности? На такие вопросы непросто найти правильные ответы. Несомненно, важно беседовать на такие темы в кругу близких людей

и в будничных ситуациях действовать в соответствии со своими предпочтениями. В такой диалог важно включаться всем людям и поступать по совести.

Важно также размышлять о самом понятии человека. Да, это физическое существо, которое руководствуется физическими потребностями. Однако есть ли у человека возможность меняться, совершенствоваться или только наследственность определяет его жизнь? Если у педагога будет лишь биологическое представление о человеке, есть опасность в буднях столкнуться с социальным дарвинизмом, согласно которому закономерности естественного отбора распространяются на отношения в обществе, и побеждает всегда сильнейший. В этом случае ребенок будет лишен возможности развиваться задолго до того, как она появится.

О человеческом бытии размышляли еще в античной Греции, именно там зародилось представление о человеке как о гуманном и думающем существе. Человек — гуманное существо, образование и воспитание которого имеет огромное значение.

Гуманное представление о жизни дает простор для взглядов о многообразии и единстве. Сократ говорил о диалоге как об искреннем и доверительном обмене мнениями между двумя людьми, когда отношения определяются не властью, а равноправным взаимодействием. Поскольку школа не дает всем детям положительного опыта в учебе, есть повод спросить, является ли встреча с равноправным учеником угрозой для профессии учителя? Миру школы свойственно в любой ситуации чувствовать свою правоту, и бывает нелегко отказаться от таких взглядов.

Можно говорить о божественном происхождении человека. Или видеть его экзистенциальным существом, который сам творит свое бытие, конструирует себя, превращая в совершенно нового человека. Можно взглянуть на человека с очень разных точек зрения. Такой путь познания полезно пройти тем педагогам, которые сталкиваются в работе с детьми разных культур. Стоит спросить, в достаточной ли мере современные школы, нацеленные на интенсивность обучения, предлагают такие возможности поразмышлять о предназначении человека.

Человеку нужно пространство и время, чтобы определиться со своими ценностями и принципами, понять роль других людей и мира. Путь к мудрости — самопознание, каждый должен провести диалог с самим собой. Особенно важно это для людей, которые работают с детьми.

Казалось бы, выслушать себя и другого человека легко. Практика показывает, что это очень и очень непросто. При глубоком вслушивании нам нужно уметь погасить поднимающуюся внутри нас критику. Нужно реально присутствовать, слышать и понимать другого человека, не выставляя никаких фронтов. Если нам ближе жесткое, классифицирующее людей мышление, значит, мы не способны видеть и слышать другого человека целостным и самобытным существом.

Выслушивание в данном контексте не означает лишь выслушивание речи, но мира звуков во всем его многообразии — и птичьих трелей, и плеска воды. Умение слушать и слышать — это также возможность придать значение и смысл тишине. Мир звуков связывает нас с другими существами, и мы испытываем единство с ними, ощущаем свою причастность. Очень легко понять это состояние, когда на концерте мы слушаем музыку вместе с другими людьми.

Как учителя и воспитатели слушают детей? Чутко ли воспринимают их невербальные сообщения? Мало просто спросить: «Как у тебя дела?» и выслушать ответ. Диалог — это не только понимание когнитивного сообщения, но непременно налаживание контакта.

Для культуры школы свойственно слышать те послы, которые подтверждают: школа права, а ребенок ошибается. Предрассудки и установки менять трудно, но не невозможно. Заинтересованное выслушивание собеседника помогает познать присутствие другого человека и понять его потребности.

Процесс диалога ведет к уважению другого человека. Таким образом, мы осознаем его ценность. Познаем, что такое условные границы другого человека, не лезем слишком близко, но и не удаляемся сверх меры. Мы встречаем ребенка, у которого есть черты

аутичного поведения, а не аутичного ребенка. Такая встреча — серьезный вызов для профессионалов социальной сферы, педагогов и медиков.

В процессе становления инклюзивного образования ценности, представления о человеке и уважение другой личности создают основу, на которой зиждется и совершенствуется поведение. Нужно укреплять коллективизм, чтобы в самобытности и необычности мы видели богатство. Чтобы детей с особенностями развития не отправляли в специальные классы, а всем давали возможность учиться вместе со своими сверстниками.

По сравнению с традиционным фронтальным обучением эффект инклюзивного образования и воспитания усиливается в совместном учебном процессе. В нем используются творческие приемы, например, драма, создание видео, разные коллективные проекты и др. Социальная педагогика предполагает увлеченность, активное включение воспитанника в процессы и самостоятельное принятие решений. Все это вместе взятое открывает дополнительные ресурсы, придает новые силы.

Одной из целей всей этой работы является усиление голоса ребенка, его влияние и заметное присутствие в обществе. Давайте сотрудничать, давайте работать вместе!

*В. С. Шилов
(Москва, Россия)*

ИНКЛЮЗИВНОЕ ОБРАЗОВАНИЕ: РОССИЙСКАЯ СПЕЦИФИКА

Постановка вопроса о создании в России системы инклюзивного образования является исключительно важной. Например, только в Москве живет 24 тысячи детей-инвалидов, которые в своем большинстве нуждаются в том, чтобы стать полноценными членами общества. По большому счету инклюзивное образование — это результат развития идей гуманизма, основывающихся на исключительной ценности человеческой личности, ее уникальности, праве на достойную жизнь каким бы ни было ее физическое состояние, праве на обладание всеми ценностями современной цивилизации.

Общеизвестно, что человек — существо социальное. От того, как формируется социум, как в нем воспринимается человек с ограниченными возможностями, как он вписывается в общество и какое место в нем занимает, зависит ни много ни мало духовное состояние и здоровье самого общества. С этой точки зрения успешное введение инклюзивного образования возможно лишь в обществе, обладающем здоровой нравственной основой. Но процесс этот взаимозависимый. Существование инклюзивного образования, в свою очередь, укрепляет нравственное здоровье общества. В этом плане перед современной Россией стоит немало проблем.

Мировое сообщество также сравнительно недавно, по существу только с 1990 года (Джомтьенская декларация), превратила вопрос об инклюзивном образовании по настоящему в актуальный. Инклюзивное образование стало рассматриваться как основополагающий элемент образования для всех, вызывая необходимость реструктуризации систем воспитания и образования в соответствии с потребностями всех учеников.

Сможет ли Россия решить эту проблему к 2015 году, когда предполагается достичь выполнения целей развития тысячелетия в образовании для всех? Насколько реально в сегодняшней России реализация идеи инклюзивного образования, то есть реализация Программы ООН «Образование для всех»?

На этот вопрос однозначно ответить непросто. Россия находится в стадии глубокой общественно-политической трансформации. Эта трансформация происходит бурными темпами и содержит в себе как позитивные, так и негативные стороны. Без понимания тех и других сложно понять перспективы реализации в России одной из важнейших программ мирового сообщества, какой является программа «Образование для всех».

Каковы же позитивные стороны современного положения в России?

Страна имеет большой опыт радикального решения сложнейшей проблемы образования в советское время. Из страны массовой неграмотности она на протяжении одного десятилетия решила проблемы беспризорности детей, создала стройную систему воспитания и образования новых поколений, которая, к сожалению, имела ярко выраженный коммунистический уклон. И все же СССР (Россия) быстро превратился в страну читающих людей с высокоразвитой наукой, опиравшейся на четко продуманную и в целом весьма демократичную систему образования. Последующие научно-технические достижения СССР, которые никто не подвергает сомнению, хорошо известны. Этот опыт показывает, что при вдумчивом подходе к решению проблемы Россия может добиться впечатляющих результатов, которыми может по праву гордиться.

Каковы же минусы или сложности сегодняшнего времени?

Применительно к инклюзивному образованию можно сказать, что в какой-то мере ситуация похожа на ту, в которой Россия находилась в 20-х годах прошлого столетия. Сохраняется даже проблема беспризорных детей. Однако к старым трудностям добавились новые. Возвращение в «дикий капитализм» в условиях развитой системы средств массовой информации привело к росту бездуховности в обществе, отторжению традиционных ценностей русской классической гуманистической культуры, росту виртуального и реального насилия, жестокости, бессердечия. В этих условиях инклюзивное образование может стать тем спасительным средством, которое будет способствовать духовному возрождению общества.

Инклюзивное образование достижимо в той социальной среде, которая готова к восприятию самой этой идеи. Если же общество не готово, то результатов можно и не дожидаться.

На мой взгляд, реализация системы инклюзивного образования в современной России станет возможной при решении сложной и комплексной задачи повышения духовности общества. По сути дела, речь идет о серьезной трансформации взглядов в обществе на систему воспитания по всей цепочке от семьи, детского сада, школы до системы общественных взаимоотношений, работы средств массовой информации, изменения образовательных программ и законодательства.

Инклюзивное образование тесно связано с тем, как в обществе воспринимаются инвалиды. В России эта проблема по-настоящему не решена. Общество «не видит» большей части своих сограждан. И что еще более огорчительно, не очень-то хочет их видеть рядом с собой. Без решения проблемы гуманизации массового сознания не решить ни проблему инвалидов, ни проблему инклюзивного образования. Можно сказать, что в проблеме инклюзивного образования сфокусировались болевые точки российского общества. Решение ее, разумеется, должно быть комплексным. Развивающие гуманизм школьные программы будут неэффективны, если в обыденной жизни ребенок будет сталкиваться с бессердечием, жестокостью, смакованием жестоких сцен, равнодушием к соседу.

И это не только проблема школы, пединститута или вузовских программ. Инклюзивное образование — это проблема всего общества. Решение видится для начала в создании «мозгового центра», который бы включал представителей всех ключевых направлений в сфере образования, законодательства, государственных структур, юристов и т. д. Только совместными усилиями Россия сможет превратиться в дом, в котором комфортно может проживать каждый ее гражданин вне зависимости от своих физических или умственных возможностей. Не случайно, что данная конференция проходит на базе Российского государственного педагогического университета. Деятельность его кафедры ЮНЕСКО становится в этом плане лидирующей. Представляется, что кафедра могла бы стать одним из главных центров обобщения и распространения существующего опыта введения инклюзивного образования, как российского, так и зарубежного. Обобщение такого опыта стало бы полезным и своевременным, позволило бы ознакомиться с уже существующими интересными и полезными подходами и наработками в решении проблемы на разных уровнях.

3. ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ УНИВЕРСИТЕТЫ КАК ЦЕНТРЫ РАЗВИТИЯ И КАДРОВОГО ОБЕСПЕЧЕНИЯ ИНКЛЮЗИВНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

И. А. Архин
(Мурманск, Россия)

СОГЛАСОВАННОСТЬ ДЕЙСТВИЙ ГОСУДАРСТВЕННЫХ ВЕДОМСТВ И УЧРЕЖДЕНИЙ КАК ВАРИАТИВНАЯ РЕГИОНАЛЬНАЯ МОДЕЛЬ ИНКЛЮЗИВНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

Усилия, направленные на достижение равенства лиц с ограниченными возможностями здоровья, обречены на провал до тех пор, пока господствует широко распространенное заблуждение относительно самого термина «равенство». Борьба за равенство, в том числе и в образовании, не обязательно предполагает идентичный подход к проблемам здоровых и инвалидов. Более чем за триста лет до нашей эры. Аристотель утверждал: «С точки зрения нравственной, *равенство* означает, что к равным вещам должно быть неравное отношение, причем степень этого неравенства должна определяться степенью их различия». Достижение подлинного равенства подразумевает перераспределение ресурсов и ответственности в соответствии с различающимися индивидуальными возможностями и потребностями, то есть социальная интеграция лиц с ограниченными возможностями здоровья должна способствовать независимости и стиранию структурного неравенства.

В современном обществе риска (термин У. Бека) происходит амбивалентное освобождение индивидов, но вместе с тем нарастающая индивидуализация происходит на основе дальнейшей институционализации общества и стандартизации жизненных обстоятельств. Возможности социализации и адаптации зависят не столько от жизненных обстоятельств или личностных качеств, сколько задаются образованием. Современный мир нуждается в человеческом капитале совершенно иного качества, что является прямой и непосредственной задачей образования.

Ребенок — субъект многоплановых, разнохарактерных социокультурных отношений, в условиях которых происходит их социализация и интеграция в общество.

В условиях обществ высоких рисков и нестабильных социальных структур направленность обучения, воспитания и образования детей сталкивается с множеством проблем по их позитивной социализации и адаптации.

Существующая отечественная практика обучения и воспитания детей с отклонениями в развитии имеет устоявшуюся тенденцию риска:

- отсутствие коммуникативного опыта в среде проживания, труда, обучения;
- заниженная личностная самооценка на фоне ярко выраженных иждивенческо-потребительских тенденций;

- сложившийся менталитет общественного восприятия;
- ограниченные конкурентные возможности в сравнении со сверстниками, имеющими нормальное психофизическое развитие;
- повышенный риск деморализации (поведенческие отклонения, правонарушения, бродяжничество, воровство, наркомания и токсикомания, проституция и др.).

Идеология и тенденции мировой практики направляют свои действия на создание общества для всех и общества для каждого, тем самым развивают проблему инклюзивного общества, что является главным механизмом развития системы инклюзивного образования (Саламанкская декларация). В данном ракурсе образовательные учреждения должны принимать всех детей, несмотря на их физические, интеллектуальные, социальные, эмоциональные, языковые или другие особенности, что предоставит им возможность быть вовлеченными в общий (единый, целостный) процесс обучения и воспитания (развития и социализации). В конечном итоге это позволит взрослому человеку стать равноправным членом общества, снизит риски его сегрегации и изоляции.

Международный опыт показывает, что развитие системы инклюзивного образования — долгосрочная стратегия, требующая комплексного подхода для ее реализации, последовательности, непрерывности, поэтапности, а главное — толерантности общества. Аккумуляция различных подходов, механизмов и технологий позволяет выработать свои подходы и создать модель инклюзивного образования. В этом контексте более остро, чем когда-либо, отразится необходимость разработки механизма, объединяющего усилия всех ведомств и служб, связанных с сопровождением ребенка-инвалида, формированием федеральной, региональной и муниципальной системы, обеспечивающей функционирование инклюзивного образования. Эта система должна обеспечить равный доступ всем нуждающимся независимо от места жительства семьи, тяжести нарушения, наличия в территории необходимых ресурсов.

Нам представляется следующая модель адаптации действующей системы ведомств к потребностям ребенка-инвалида в получении образования.

Введение совместного образования состоит не просто в техническом переводе детей-инвалидов в массовые образовательные учреждения. Этот процесс требует управленческого, организационно-хозяйственного, нормативного, методического и кадрового обеспечения; реорганизации образовательно-воспитательного процесса традиционных дошкольных и школьных учреждений в связи с приходом к обучению детей с особыми образовательными потребностями.

Очевидно, в ближайшее время произойдет переход от единичных и стихийных случаев ко все более широкому применению такого подхода в обучении и воспитании детей. Профессиональное сообщество юристов, врачей, педагогов, социальных педагогов, психологов, дефектологов, логопедов должно гибко приспосабливаться к изменениям в запросе общества на охват и качество образования.

Таким образом, возникает потребность в формировании федеральных и региональных программ как основного механизма запуска системы изменений в организации инклюзивного образования. Для этого необходимо:

- 1) принятие государственных нормативных актов;
- 2) финансово-экономическое обеспечение;
- 3) придание программе межведомственного статуса при четком разделении компетенций;
- 4) информационное обеспечение;
- 5) организационно-методическое сопровождение;
- 6) система подготовки и переподготовки кадров;
- 7) формирование адекватного общественного отношения.

Инклюзивное образование детей с ограниченными возможностями здоровья — крупномасштабный проект идеологии «независимой жизни», требующий значительных капиталовложений с пролонгированным экономическим эффектом. В ходе его реализации необ-

ходима консолидация усилий ведомств и учреждений на федеральном, региональном и муниципальном уровне. Это позволит значительной части лиц с ограниченными возможностями здоровья достигнуть определенного общественного статуса и утвердиться в своей социальной значимости.

*А. А. Гукасян
(Ереван, Армения)*

ПРОБЛЕМЫ ИНКЛЮЗИВНОГО ОБРАЗОВАНИЯ В АРМЕНИИ

На сегодняшний день во всем мире насчитывается более 500 миллионов людей-инвалидов, которые являются нетрудоспособными по причине умственной, физической или чувствительной неполноценности. Эти люди часто в своей повседневной деятельности ограничены физическими и социальными барьерами, которые отдаляют их от общества и мешают активно участвовать в вопросах развития их стран. Около 80% неполноценного населения в мире живет в развивающихся странах. Ключ к раскрытию этого потенциала находится в разуме человечества: посредством образования и уважения к правам всех людей могут наступить позитивные перемены. Инклюзия в своем роде является одним из способов преодоления социальных и физических барьеров для лиц, испытывающих умственные или физические недостатки, и ведет к возможным позитивным переменам в вопросах их благоустройства и функционирования в роли полноценных и полноправных членов общества. Инклюзивное образование, в свою очередь, как известно, на уровне школы дает возможность всем ученикам в полном объеме участвовать в жизни коллектива школы и в школьной жизни.

После землетрясения 1988 года в Армении, которое унесло жизни нескольких десятков тысяч людей и сделало несколько тысяч людей инвалидами, в том числе детей дошкольного и школьного возраста, остро встал вопрос об организации обучения этих детей. Именно тогда созрела идея заимствования модели инклюзивного образования и его внедрения в одной из школ города Еревана. Таким образом, в конце 90-х годов прошлого века в Армении была сделана первая попытка-проект открытия школы с установкой на инклюзивное образование. Залогом успеха была вера в эффективный способ борьбы с дискриминацией, формирование добрых отношений в школьных сообществах, построение общества, приемлемого для всех, и обеспечение возможности всеобщего образования (Декларация Саламанки, 1994 г.).

По официальным данным Министерства труда и по социальным вопросам, в конце 2007 года в Армении находилось 158 758 тыс. инвалидов, из которых 8690 инвалидов в возрасте до 18 лет. На данный момент в Армении действуют 14 инклюзивных школ, четыре из которых находятся в Тавушской области. Планируется также открыть еще 18 школ инклюзивного образования — 12 в столице, 6 — в регионах, в связи с чем на сегодняшний день преподавательский состав 18 общеобразовательных школ Армении проходит специальную переподготовку. Если по окончании курса переподготовки все отобранные учителя сдадут специально разработанный тест, то к сентябрю 2008 года министерство образования Армении готово открыть еще 18 школ инклюзивного образования.

Несмотря на то что около 30% общего числа инвалидности составляют дети в инвалидных колясках, в основном в Армении в школах с инклюзивным образованием учатся дети с ограниченными умственными способностями и практически нет детей на инвалидных колясках. Дети в инвалидных колясках либо посещают специализированную школу для детей с опорно-двигательными нарушениями, либо остаются дома, будучи отрезанными от общеобразовательного обучения. Данная ситуация является результатом отсутствия пандусов и необходимых адаптационных приспособлений, которые способствуют

свободному передвижению и дальнейшей полноценной инклюзии, так как инклюзия сама по себе — это попытка придать уверенность в своих силах учащимся с ограниченными возможностями, тем самым мотивируя их учебу в школе вместе с другими детьми, друзьями и соседями. Дети с особыми образовательными потребностями нуждаются не только в особом отношении и поддержке, но также в развитии своих способностей, достижений и успехов в школе.

Несмотря на то что современная действующая образовательная система Армении рассматривает инклюзию как раскрытие возможностей каждого ученика-инвалида с помощью образовательной программы, которая соответствует его способностям и учитывает его потребности, тем не менее инклюзивная образовательная система в нашей стране сталкивается с рядом проблем, которые требуют быстрого и точного решения. Наиболее актуальными из них являются следующие.

- Большинство директоров и учителей общеобразовательных учреждений недостаточно осведомлены о проблемах инвалидности и вследствие этого не готовы к инклюзии.
- Многие родители здоровых детей, поддерживая дискриминацию, выступают против инклюзии детей инвалидов в общеобразовательных школах, где учатся их дети.
- Здоровые дети не подготовлены адекватно воспринимать и поддерживать своих сверстников с неполноценным развитием.
- Родители детей-инвалидов не осведомлены о правах своих детей на образование и чувствуют себя не защищенными перед системой образования.
- Часто дети с особыми нуждами и образовательными потребностями признаются необучаемыми.
- Общеобразовательные структуры Армении не подготовлены архитектурно к инклюзии детей в инвалидных колясках.

Но с 2003 года наблюдаются положительные сдвиги в решении вышеперечисленных проблем. Так, в середине этого года опыт внедрения инклюзивного образования расширился, включив уже 5 школ, а также был поставлен вопрос о внесении необходимых изменений в законодательство Армении. В результате в 2005 году был принят закон о лицах с особыми образовательными потребностями, то есть инклюзивное образование утвердилось законом. Помимо этого правительство увеличило число рабочего персонала школ, где практиковалось инклюзивное обучение, что давало возможность привлечь специалистов, роль которых заключалась в помощи учителям в вопросах организации образования детей инвалидов. Начиная с 2006 года работа дополнительного персонала оплачивается не средствами международных организаций, а государственным бюджетом Армении. Этот шаг правительства Армении является залогом дальнейшего стабильного развития инклюзивного образования в нашей стране, т. е. инклюзивное образование в Армении — это уже не краткосрочный проект, а государственная политика. В ближайшем будущем планируется также внедрить инклюзивное образование в профессиональные технические училища и университеты, где сложности, связанные с этим вопросом, более актуальны и комплексны. Детям со специальными нуждами должны предоставляться здесь привилегии не посредством упрощения вступительных испытаний, а путем создания соответствующих условий обучения: пандусы, специальный алфавит для плохо видящих, сурдоперевод для плохо слышащих, специальные компьютерные программы и т. д.

Процесс внедрения и развития инклюзивного образования может иметь успех только в результате активного, согласованного участия всех заинтересованных сторон, в особенности здоровых детей и их родителей. Очень важно учитывать роль и влияние общества. Необходимо всегда помнить, что ценность каждого человека не зависит от его способностей и достижений, надо всегда опираться на базовые принципы инклюзивного образования. Внедряя инклюзию, важно искать подходы и пути развития для всех детей, заботиться о поддержке и специальных условиях обучения, которые необходимы как ученику, так и учителям для достижения успеха.

*Н. С. Диканский, Н. В. Дуленова,
Е. И. Берус, С. Г. Васильева, Е. А. Чупахина
(Новосибирск, Россия)*

МОДЕЛЬ ИНКЛЮЗИВНОГО ОБРАЗОВАНИЯ В НОВОСИБИРСКОМ ГОСУДАРСТВЕННОМ УНИВЕРСИТЕТЕ

Модель инклюзивного образования в Новосибирском государственном университете (НГУ) разработана в 2000–2003 годах совместно с Новосибирской областной общественной организацией инвалидов «Центр независимой жизни "Финист"». Участие НГУ в международных проектах с университетами Сан-Франциско (США) и Бордо (Франция) дало возможность изучения лучшего мирового опыта инклюзивного образования. Это позволило НГУ разработать Программу поддержки обучения студентов с физическими ограничениями здоровья в соответствии с мировыми стандартами инклюзивного образования применительно к российским условиям.

На Международном рабочем семинаре «Равные права и возможности в академической сфере» (Высокие Татры, Словакия, 30 сентября — 1 октября 2005 г.), в котором принимали участие представители университетов и общественных организаций 15 стран Средней и Восточной Европы, работа НГУ был отмечена в качестве успешного примера организации обучения студентов с физическими ограничениями здоровья. На международном образовательном форуме «Учсиб-2007» работа «Модель инклюзивного образования в НГУ» была удостоена золотой медали форума.

Новосибирский государственный университет осуществляет подготовку высокопрофессиональных специалистов для работы в сфере образования, науки, бизнеса и современных технологий. Университет небольшой, на 13 факультетах обучается немногим более 6 тысяч студентов. Обучение в университете осуществляется по программам повышенной сложности. Олимпиадная система набора студентов со всей территории Сибири, Дальнего Востока и ближнего зарубежья и соответственно высокий конкурс при поступлении является для школьников с физическими ограничениями здоровья барьером, который довольно трудно преодолеть. С другой стороны, компактность расположения студенческого городка, развитая инфраструктура, а главное — прогрессивно настроенный на внедрение новейших технологий в обучении коллектив преподавателей и студентов обеспечил реальную возможность развития в НГУ модели инклюзивного образования. Студенты университета уже с третьего курса параллельно с учебой начинают работать в институтах Новосибирского научного центра по основным направлениям естественных, технических и гуманитарных наук, поэтому университет выпускает уже сложившихся специалистов, пользующихся на рынке труда большим спросом. В этих условиях студенты даже с тяжелыми формами ограничений здоровья, как правило, уже находят место своей будущей работы в соответствии со своими интересами.

Основой модели инклюзивного образования в НГУ стали Программа поддержки обучения студентов с физическими ограничениями здоровья и Программа «Ориентирование и мобильность».

Программа поддержки обучения студентов с физическими ограничениями здоровья.

С самого начала было заявлено главное условие развития инклюзивной формы образования в университете: сохранение планки высокого уровня образования, которым отличается НГУ, поэтому к студентам с физическими ограничениями здоровья должны предъявляться те же требования к выполнению учебных программ, что и к другим студентам. Эта принципиальная позиция потребовала создания в НГУ такой инфраструктуры, которая позволяет студентам даже с тяжелыми формами ограничений здоровья обучаться вместе с другими в обычных студенческих группах на всех факультетах университета.

Программа поддержки обучения студентов с физическими ограничениями здоровья состоит из следующих элементов.

1. Включение молодых людей с ограниченными физическими возможностями в систему непрерывного образования НГУ.

Система непрерывного образования НГУ — это подготовительные курсы на всех факультетах различной длительности (бесплатные для абитуриентов с физическими ограничениями здоровья), дистанционные заочные школы, олимпиады в Новосибирске, а также городах Сибири, Дальнего Востока и ближнего зарубежья.

2. Организация доступной архитектурной среды.

С 2000 года осуществляется работа по организации архитектурной доступности зданий студенческого городка.

3. Организация Технического адаптивного центра (ресурсного центра поддержки обучения студентов с проблемами зрения).

В удобном для студентов всех факультетов месте организован Технический адаптивный центр, оснащенный специальным оборудованием для незрячих и слабовидящих студентов. Центр имеет высокоскоростное подключение к Интернету, обеспечен компьютерами с тактильными (брайлевскими) дисплеями, программами экранного доступа.

4. Академическая поддержка обучения студентов с физическими ограничениями здоровья.

В начале первого учебного года студенты и преподаватели в процессе обсуждения находят взаимоприемлемые формы сотрудничества: разные варианты получения и сдачи заданий, оптимальные способы выполнения лабораторных работ в практикумах.

5. Служба персональных помощников.

Для студентов с тяжелыми формами физических ограничений организована служба персональных помощников, работа которых оплачивается из средств университета.

6. Контроль состояния здоровья студентов с физическими ограничениями здоровья.

Студенты с физическими ограничениями здоровья ставятся на особый контроль в амбулатории НГУ. Не реже одного раза в год студенты с ограничениями здоровья имеют возможность получать бесплатные путевки в санаторий-профилакторий НГУ.

7. Обеспечение финансовой поддержки обучения студентов с физическими ограничениями здоровья.

Все студенты с физическими ограничениями здоровья получают социальную стипендию в НГУ. Проживание в общежитиях НГУ для этих студентов бесплатное. Фонд социального страхования и социальной защиты НГУ в первую очередь выделяет финансовую помощь студентам с физическими ограничениями здоровья.

8. Физкультура и спорт.

Университет имеет большой спортивный комплекс, где студенты в соответствии со своими возможностями и медицинскими показаниями занимаются различными видами спорта, посещают спортивные секции, занимаются в тренажерном зале, плавают в бассейне.

9. Организация досуга и отдыха.

Студенты с физическими ограничениями здоровья активно участвуют во всех культурно-массовых мероприятиях НГУ. Они регулярно посещают театры, музеи и выставки города. Особое внимание уделяется летнему отдыху студентов с ограничениями здоровья.

Результаты Программы поддержки обучения студентов с физическими ограничениями здоровья.

За восемь лет существования Программы в систему непрерывного образования было вовлечено более 300 школьников и молодых людей с инвалидностью, 172 из них смогли поступить в НГУ.

Психологическая адаптация при совместном обучении происходит очень быстро, студенты даже с тяжелыми формами ограничений здоровья уверенно держатся в студенческой среде, заводят друзей, участвуют во всех студенческих мероприятиях, ставят перед собой карьерные планки высокого уровня.

Во время обучения инвалидность снята или не продлена у 32 студентов.

Второе направление работы НГУ в сфере инклюзивного образования — подготовка специалистов для этой области — представлено программой Ориентирование и мобильность.

Программа «Ориентирование и мобильность» (ОиМ).

Эта программа готовит специалистов, обучающихся людей с нарушением зрения навыкам передвижения в пространстве, специалистов, подготовленных работать не только в условиях специализированного учреждения, но и по месту жительства, работы или учебы человека (как взрослого, так и ребенка), включая школьные и дошкольные образовательные учреждения.

Причины, побудившие НГУ к созданию программы ОиМ.

Потребность в такой программе была осознана НГУ с появлением в НГУ студентов с нарушением зрения, не умеющих передвигаться самостоятельно.

Результаты работы программы ОиМ в НГУ.

За время работы программы (с 1.09.2004 по сегодняшний день) было подготовлено 9 специалистов, 5 студентов обучаются в настоящее время (из-за большого количества практических занятий возможно обучать только малые группы). География выпускников и студентов программы НГУ весьма широка: Москва, Нижневартовск, Чита и Читинская область, Красноярск, Барнаул, Омск, Тольятти, Новосибирск.

Перспективы развития программы ОиМ НГУ в системе инклюзивного образования.

В свете тенденций развития инклюзивного образования становится все более явной нехватка специалистов, подготовленных для работы в условиях массового, а не специализированного образовательного учреждения. Нам представляется, что опыт программы ОиМ НГУ показывает один из возможных вариантов заполнения этой ниши: путем создания образовательных программ, готовящих специалистов узкого профиля.

П. Д. Кухарчик
(Минск, Беларусь)

ПРОБЛЕМЫ ПОДГОТОВКИ ПЕДАГОГИЧЕСКИХ КАДРОВ ДЛЯ ИНКЛЮЗИВНОГО ОБРАЗОВАНИЯ В РЕСПУБЛИКЕ БЕЛАРУСЬ

Инклюзивное образование основывается на идеологии, которая исключает любую дискриминацию учащихся и признает, что все дети могут полноценно учиться, а их отличительные особенности достойны уважения. Инклюзивное образование дает возможность каждому взрослому человеку (включая детей с ограниченным здоровьем) в полном объеме участвовать в жизни коллектива в детском саду, в школе, в вузе.

По состоянию на 1 января 2008 года в Республике Беларусь насчитывается свыше 32 000 детей-сирот, оставшихся без попечения родителей. Это составляет 1,7% от детского населения страны. Из них в семьях проживают 52,4%. Кроме того, в семьях граждан Республики Беларусь проживают свыше 6000 усыновленных детей в возрасте до 18 лет.

Число детей-инвалидов в возрасте до 18 лет составляет более 28 000. В рамках Президентской программы «Дети Беларуси» (подпрограммы «Дети-инвалиды») и Государственной программы по предупреждению инвалидности и реабилитации инвалидов реализуются комплексные медико-социальные, социально-педагогические мероприятия в области профилактики инвалидности у детей, их реабилитации и интеграции в жизнь общества.

По данным Министерства образования, в 2007/08 учебном году количество специальных классов и классов интегрированного обучения в Республике Беларусь достигло 6012, увеличившись по сравнению с 2006/07 учебным годом на 431. В учреждениях образования общего типа обучается свыше 56% учащихся с особенностями психофизического развития. Система специального образования в Республике Беларусь реализует социально ориентированную государственную политику в сфере образования лиц с особенностями

психофизического развития, направленную на создание условий для получения образования всеми детьми, независимо от имеющихся физических и психических нарушений.

В области инклюзивного образования детей с особыми образовательными потребностями можно выделить три взаимообусловленные проблемы. Первая заключается в том, что часть детей, которые чем-то отличаются от сверстников, оказываются фактически социально изолированными. Педагоги при этом не всегда владеют методикой формирования положительных межличностных отношений в коллективе, в состав которого входят такие дети. Как следствие, обостряется проблема формирования жизненной компетенции детей с особенностями развития. При ограниченном социальном взаимодействии эти дети не приобретают необходимого им положительного опыта поведения в различных жизненных ситуациях. Наконец, третья проблема, от которой во многом зависит эффективное решение первых двух, связана с кадровым обеспечением развития инклюзивного образования.

Так, учителя-дефектологи прежних поколений получали профессиональную подготовку, не учитывающую особенностей коррекционно-педагогической работы в условиях интегрированного обучения. Педагоги же других специальностей, работающие в учреждениях образования общего типа, обычно не имеют даже элементарных знаний о детях с особенностями психофизического развития или детях-инвалидах. Очевидна необходимость изменения содержания профессиональной подготовки и переподготовки учителей-дефектологов, а также формирования профессиональной компетентности в работе с такими детьми у педагогов всех специальностей.

Белорусский государственный педагогический университет имени Максима Танка (БГПУ) проводит серьезную структурно-содержательную и технологическую модернизацию процесса подготовки педагогических кадров для сферы инклюзивного образования — социальных педагогов, педагогов-психологов, социальных работников, учителей-дефектологов.

На факультете социально-педагогических технологий социальные педагоги и социальные работники получают теоретическую и практическую профессиональную подготовку к работе с детьми, оставшимися без попечения родителей, детьми с особенностями развития. При этом принципы инклюзии (гуманность, недискриминация, справедливость) включены во все изучаемые курсы: «Работа в интернатных учреждениях», «Специальная педагогика», «Социально-педагогическая работа с детьми-сиротами»; «Теория социальной работы»; «Социальная антропология» и др.

В течение обучения в университете студенты проходят практику в детских домах и школах-интернатах, в Республиканском реабилитационном центре для детей-инвалидов. Студенты включаются в работу отделов дневного пребывания молодых инвалидов, открывающихся на базе «Территориальных центров социального обслуживания населения», занимаются обследованием социального положения, условий жизни, проблем семей, воспитывающих детей-инвалидов для определения необходимости предоставления им адресной социальной помощи.

В условиях внеаудиторной работы студенты участвуют в работе волонтерского клуба «Планета Лир». Волонтеры оказывают непосредственную помощь детям-сиротам, детям с особенностями развития и их семьям. Воспитанники интернатных учреждений принимают участие в жизни факультета социально-педагогических технологий, являясь участниками выставок, концертов, тренингов, форумов и других мероприятий.

Факультет специального образования усовершенствовал традиционную схему обучения по узким специальностям («Тифлопедагогика», «Сурдопедагогика», «Олигофренопедагогика», «Логопедия») за счет выделения в его содержании двух блоков: общей и специализированной подготовки к коррекционно-педагогической работе. Общая подготовка фокусируется на том, что объединяет всех детей с особенностями психофизического развития: сходные ограничения, сходные подходы, методы, средства их профилактики и преодоления. Специализированная акцентирует внимание на особенностях педагогического взаимодействия с определенной группой детей с учетом их возраста и степени имеющихся нарушений.

Совершенствование методики подготовки педагогов для системы специального образования связано с активным внедрением компетентностного подхода. Ключевые позиции здесь отводятся увеличению доли практического обучения, в том числе в условиях реального педагогического процесса в классах и группах интегрированного обучения и воспитания. При этом особое внимание уделяется формированию умений включать ребенка с особенностями психофизического развития в социальное взаимодействие и оценивать его эффективность.

На базе БГПУ в настоящее время создается многопрофильный ресурсно-методический центр «Образование без границ», призванный обеспечить системную поддержку пользователей с особенностями психофизического развития в области применения информационных и коммуникационных технологий. Разработчиками данного проекта являются Министерство образования Республики Беларусь, БГПУ и Институт ЮНЕСКО по информационным технологиям в образовании.

В заключение подчеркнем следующее. В узком понимании инклюзивное образование — это совместное обучение детей с инвалидностью со здоровыми сверстниками. В данном аспекте мы придаем большое значение включению в стандарты и программы высшего образования всех педагогических специальностей курсов по специальной педагогике и специальной психологии, технологиям интегрированного обучения и воспитания, что предусмотрено решением Национальной комиссии по правам ребенка. Реализация этих мер будет содействовать комплексному решению проблемы подготовки педагогических кадров к работе в сфере интегрированного обучения и воспитания детей с особенностями психофизического развития.

В широком смысле инклюзивное образование подразумевает обучение детей с ровесниками, которые чем-то отличаются от них. Это могут быть не только инвалиды, но и дети другой национальности, верующие и т. д. В этом смысле философия и принципы инклюзивного образования должны стать достоянием каждого учителя, готового к созданию в школе такого сообщества, которое открыто «иному», в котором достоинство человека ценится независимо от его способностей и достижений, в котором удовлетворяется право каждого ребенка быть услышанным, понятым, принятым.

Изменения в содержании и методике подготовки специалистов для сферы инклюзивного образования рассматриваются как необходимое условие становления у них устойчивой профессиональной позиции, основанной на признании и уважении человеческого достоинства детей с особыми образовательными потребностями, вере в их потенциальные возможности, желании изучать и отстаивать их интересы в различных сферах жизнедеятельности.

Ы. К. Омурканов
(Бишкек, Кыргызстан)

СОВЕРШЕНСТВОВАНИЕ ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ ПОДГОТОВКИ СТУДЕНТОВ УНИВЕРСИТЕТА В КОНТЕКСТЕ ИНКЛЮЗИВНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

В период модернизации системы экономических и социальных отношений Кыргызстан ставит перед собой новые цели во всех сферах жизни. Главные из них: демократическое переустройство общественных отношений и переход на рыночную экономику. Учитывая, что одним из важнейших способов формирования отношений в обществе является сфера образования, развитие системы образования стало приоритетным стратегическим направлением государственной политики Кыргызской Республики.

В последнее десятилетие осуществляется системная модернизация образования. Модернизация системы образования делает необходимой постановку перед ней новых целей, а также выстраивания системы, способной обновлять и корректировать цели и способы их

достижения. Эффективность решения поставленной задачи во многом зависит от качества педагогического образования в стране. Развивающемуся обществу нужны современно образованные педагоги, которые могут самостоятельно принимать ответственные решения в ситуации выбора, прогнозируя их возможные последствия, способны к сотрудничеству, отличаются мобильностью, динамизмом, конструктивностью, обладают развитым чувством ответственности за судьбу своих воспитанников и судьбу страны.

Поэтому сегодня в Кыргызстане в университетском сообществе активно разрабатывается идея поддержки и развития педагогического образования. Существующие в настоящее время в стране структура и содержание педагогического образования находятся в стадии реформирования с учетом позитивных и негативных факторов развития. Разработана и принята новая Концепция развития педобразования, в основу которой заложена идея перехода подготовки педкадров на двухступенчатую (бакалавр — магистр) структуру обучения, переходом от знаниевой концепции обучения к компетентностной. Формирование компетенций позволит каждому выпускнику вуза достигнуть полноценной профессиональной и творческой реализации и стать активным членом общества.

Процессы реформирования нашли свое отражение в деятельности самого крупного образовательного заведения страны — Кыргызского национального университета имени Ж. Баласагына (КНУ).

Большинство бюджетных структур в нашем университете ведут подготовку педагогических кадров для общеобразовательных школ. В мае 2007 года в КНУ принята Стратегия развития до 2012 года, в которой одним из направлений деятельности университета обозначена приоритезация образования, расширение сферы подготовки кадров для этого общественного сектора.

В том же учебном году в КНУ были созданы новые образовательные структуры — Институт социально-гуманитарных наук и Центр развития человеческих ресурсов, приоритеты деятельности которых сосредоточены на подготовке, повышении квалификации и переподготовке педагогических кадров. В частности, Институт социально-гуманитарных наук работает в настоящее время над проблемой открытия новых направлений подготовки бакалавров и магистров для сферы образования. Центр развития человеческих ресурсов начал работу по повышению квалификации педагогов, работающих в университете.

Для данных структур немаловажной стала проблема обновления содержания педагогического образования посредством внедрения новых подходов в обучение детей, подростков и взрослых.

Целью изменения содержания образования посредством внедрения новых подходов в обучение является обретение студентами целого ряда компетенций (когнитивных, эмоционально-ценностных, поведенческих). Для успешного решения поставленной задачи в учебных планах и рабочих программах мы стали разделять компетенции на ключевые и предметные.

Ключевые компетенции (базовые, универсальные) — относятся к общему (метапредметному) содержанию педагогического образования. Ключевые компетенции — это готовность будущих педагогов использовать усвоенные способы педагогической деятельности в педагогической практике для решения теоретических и практических задач.

Эти компетенции призваны обеспечить формирование таких качеств будущих учителей, как: проактивность (умение найти выход из любой сложной ситуации с помощью творческого подхода, изменяя себя и окружающий мир), поликультурность, толерантность, гражданственность, этичность, способность к принятию самостоятельных решений, умение применять полученные знания на практике, коммуникативность, инициативность, желание и умение профессионально совершенствоваться на протяжении всей жизни.

Предметные компетенции — частные компетенции, имеющие конкретное описание и возможность формирования в рамках образовательных областей и предметов. Предметная компетенция показывает способность будущего учителя анализировать и действовать с позиции той предметной области, по которой он формируется как специалист (физик, химик, математик, языковед и т. п.).

Оказалось, что традиционное педагогическое образование накопило достаточно продуктивных подходов для освоения будущими педагогами предметных компетенций. Вместе с тем ключевые компетенции формируются недостаточно эффективно. Здесь наблюдается оторванность от реалий современности, ограниченность в инновационных подходах, низкая результативность.

Поэтому для специалистов КНУ стало жизненно важным обращение к наполнению содержания педагогического образования именно ключевыми компетенциями, востребованными современностью. Здесь были выделены как особо актуальные для современных реалий Кыргызстана следующие.

Поликультурность — компетенция, выражающая доминирующую ориентацию на множество и многообразие культурных ценностей и норм, а также их равноправие в образовании. Образование, основанное на принципе поликультурности, способствует, во-первых, сохранению и умножению всего многообразия культурных ценностей, норм, образцов поведения и форм деятельности в образовательных системах; во-вторых, помогает становлению как культурной идентичности детей, так и пониманию ими культурного разнообразия современных сообществ, неизбежности культурных различий людей.

Толерантность — компетенция, ориентирующая будущих учителей на уважение, принятие и понимание многообразия культур нашего мира, форм самовыражения и способов проявления человеческой индивидуальности.

Инклюзивность — компетенция, ориентирующая будущих учителей на организацию процесса обучения для всех детей, с особым упором на детей со специальными потребностями. К последним мы относим разные категории детей: детей с особенностями развития, оставшихся без родительского попечения, вынужденных переселенцев, пострадавших от последствий социальных катастроф, беженцев, мигрантов, детей из социально неблагополучных семей, подростков, вышедших из мест заключения и т. д.

Очевидно, что традиционная система педагогического образования не готовила педагога к работе с таким контингентом детей. Обычно эти дети получали образование в специализированных школах. Сегодня, когда идея инклюзивного обучения в Кыргызстане становится все более популярной, перед университетом стала задача наполнить содержание педагогического образования именно такими компетенциями и умениями.

Эта компетенция рассматривается нами как ценностная, включающая в себя когнитивный (смысловой) компонент, отражающий социальный опыт учителя; эмоциональный компонент, характеризующийся наличием отношения учителя к учащимся и раскрывающий содержание этого отношения; поведенческий компонент, содержащий планы действий относительно конкретной педагогической ситуации.

Все вышеперечисленные компетенции мы рассматриваем как приоритетные для педагогического образования и полагаем, что они в первую очередь должны быть сформированы у выпускников нашего университета.

*Н. Я. Семаго
(Москва, Россия)*

МОДУЛЬНАЯ СИСТЕМА ОБУЧЕНИЯ И ПОВЫШЕНИЯ КВАЛИФИКАЦИИ СПЕЦИАЛИСТОВ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ УЧРЕЖДЕНИЙ, РЕАЛИЗУЮЩИХ ИНКЛЮЗИВНОЕ ОБРАЗОВАНИЕ

В настоящее время педагогическими и психологическими вузами Москвы осуществляется достаточно квалифицированная подготовка специалистов в различных областях коррекционной педагогики — педагогов-дефектологов, логопедов, специальных педагогов и психологов для коррекционных образовательных учреждений I–VIII видов. При этом качественные особенности воспитания и обучения детей с комплексными проблемами развития, расстройствами аутистического спектра практически не рассматриваются. Философия

инклюзивного образования распространяется в среде специалистов и родителей, что и определяет актуальность проблем инклюзивного воспитания и обучения детей с ограниченными возможностями здоровья в среде обычных сверстников. Поскольку в условиях инклюзивного воспитания и обучения дети-инвалиды оказываются в общеобразовательной среде, то совершенно необходимо создание совершенно иной по логике и философским основам *системы подготовки специалистов* для работы в таких учреждениях — группах ранней помощи, инклюзивных дошкольных образовательных учреждениях и школах, учреждениях среднего профессионального обучения, вузах. Особенно важна подготовка специалистов для психолого-педагогических, медико-социальных центров как одной из основных институциональных образовательных структур, осуществляющих психолого-педагогическое сопровождение процессов инклюзии.

С другой стороны, к полноценному включению в инклюзивные процессы оказываются неподготовлены не только непосредственно специалисты, но и административные работники образовательных учреждений (ОУ), специалисты органов управления образованием.

В рамках деятельности Городской экспериментальной площадки по внедрению инклюзивного образования усилиями специалистов ЦОУО Москвы создана действующая модель инклюзивной образовательной вертикали, накоплен практический опыт инклюзивного образования детей с ограниченными возможностями, создается методологическая и технологическая база для дальнейшего расширения инклюзивного пространства Москвы.

Для устойчивого развития и необратимости этого процесса необходимо и решение задач подготовки специалистов в области подобных инновационных форм образования. Учитывая тот факт, что обучение специалистов необходимо проводить в режиме «живого времени», то есть прямо в процессе учебного года, четверти и т. п., на первых порах обучающие семинары скорее походили на скорую помощь, где специалисты ресурсного центра выступали в роли «реаниматологов».

В дальнейшем был аккумулирован опыт первых лет и совместно с Московским государственным психолого-педагогическим университетом разработана модульная система обучения и повышения квалификации специалистов, реализующих инклюзивное образование.

В основу модульного повышения квалификации были положены следующие параметры.

1. Ориентация модуля подготовки на категорию специалиста образования (модули: для администрации ОУ и управленческих работников, психологов сопровождения, педагогов, включая дефектологов и логопедов, социальных работников).

2. Вид и форма обучения (лекции, тренинги, педагогические мастерские, междисциплинарные консилиумные разборы, стажировка на рабочих местах и т. п.).

3. Временной объем обучающих модулей (от 3–4 академических часов (обучающий консилиум, разбор случая и т. п.) до 72 часовых курсов повышения квалификации).

4. «Стаж» и опыт практической деятельности в инклюзивном поле. Это определяет в первую очередь *содержательные параметры* каждого модуля для каждой конкретной группы специалистов или администрации.

Основным принципиальным элементом каждого из образовательных модулей является максимально практикоориентированная, приближенная непосредственно к деятельности инклюзивных образовательных учреждений и к конкретным детям с особыми образовательными потребностями подготовка специалистов.

Принципиальным системообразующим аспектом подобной системы обучения является использование современных научных подходов к оценке и сопровождению детей с особыми образовательными потребностями, современной методологии психического развития ребенка.

Подобный подход к построению модульной системы повышения квалификации и эффективного включения специалистов в инклюзивные процессы уже показал свою эффективность, что позволяет постоянно включать в инклюзивное образовательное пространство новые образовательные учреждения. Все это позволяет использовать уже опытных участ-

ников инклюзивного процесса (администрацию ОУ, педагогов, воспитателей, психологов, логопедов) в качестве «играющих тренеров», что, в свою очередь, делает процесс обучения живым, неформальным и максимально приближенным к практике.

Ф. Г. Ялалов

(Нижнекамск, Республика Татарстан, Россия)

АДАПТИВНАЯ ОБРАЗОВАТЕЛЬНАЯ СРЕДА КАК ФАКТОР СОЦИАЛИЗАЦИИ ДЕТЕЙ С ОСОБЫМИ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫМИ ПОТРЕБНОСТЯМИ

Рост инвалидности — одна из острейших проблем человечества. По оценкам экспертов ООН, инвалидность уже захватила 10% населения планеты. В России на учете органов социальной защиты состоит более 10 млн инвалидов. За последние 10 лет уровень детской инвалидности увеличился в 4 раза. Ухудшение экологической обстановки, обострение социально-экономических, медицинских проблем, высокий уровень заболеваемости матерей способствуют увеличению числа детей-инвалидов.

Важнейшим для обеспечения успеха в социализации детей с особыми образовательными потребностями считалось наличие четырех факторов:

- команда поддержки классного руководителя, состоящая из специального педагога, врача, психолога, социального работника, медсестры и логопеда;
- разделение ответственности между родителями, педагогами, медицинским персоналом;
- просвещение общества с помощью всех средств массовой информации и публичных собраний;
- наличие харизматических лидеров на начальной стадии процесса.

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. Поворотным пунктом в изменении общественного сознания стало официальное объявление 2007 года Годом благотворительности. Ценности социального включения оказались в центре внимания общественности. Повышение доступности образования для молодых людей с ограниченными возможностями, начиная с их поступления в начальную школу и заканчивая получением высшего образования, представляет собой одну из социальных проблем, которую необходимо решить, чтобы в будущем противостоять их исключению из гражданской, политической, социальной и профессиональной жизни.

Инклюзивное, то есть включающее образование — это шаг на пути достижения конечной цели — создание включающего общества, которое позволит всем, независимо от пола, возраста, этнической принадлежности, способностей, наличия или отсутствия нарушений развития, участвовать в жизни общества и вносить в нее свой вклад. Поэтому одним из направлений развития образовательной системы детей с ограниченными возможностями должно быть создание системы интегрированного образования, основанного на совместном обучении обычных детей и детей с проблемами здоровья.

В Нижнекамске, городе нефтехимиков, из 3 тыс. детей, родившихся в 2006 году, только 3 ребенка признаны совершенно здоровыми.

Реабилитационный центр «Надежда» был создан в 1991 году Производственным объединением «Нижнекамскнефтехим» с целью изменения критической ситуации, связанной с реализацией права детей на обучение со сложной структурой нарушения психофизического развития. Сегодня центр «Надежда» является межрайонным психоневрологическим реабилитационным учреждением компенсирующего вида с организацией лечения в объеме психоневрологического санатория. В структуру Центра входят:

- подразделение диагностики и медицинской реабилитации;
- специальный детский сад для детей со сложной структурой дефекта: нарушение опорно-двигательного аппарата, нарушения речи, зрения; задержка психического развития, умственная отсталость 8 видов;
- специальная школа-интернат для детей со сложной структурой дефекта;
- отделение социально-психологической реабилитации;
- отделение дополнительного образования;
- психолого-медико-педагогическая консультация.

Анализ состояния здоровья детей, посещающих центр «Надежда», показывает, что 87% детей имеют инвалидность, 92% детей имеют сложные дефекты: детский церебральный паралич, эписиндром, дизартрия, нарушение слуха, зрения, стойкое нарушение познавательной деятельности и т. д.

Педагогическая помощь направлена на создание системы методического сопровождения учебно-воспитательного процесса, разработку инновационных технологий обучения и воспитания детей с особыми образовательными потребностями.

В адаптивной образовательной среде востребованными становятся такие направления деятельности, как социально-психологическое проектирование, социально-психологическая экспертиза и социально-психологический мониторинг.

Проблема, которую центр «Надежда» решает совместно с вузом, — разработка программно-методического обеспечения процесса реабилитации. Развитие аномального ребенка при всей своей сложности совершается по общим закономерностям. Оно должно идти от восприятия предмета или явления к образному мышлению, от него — к элементам логического мышления при активном участии речи во всех процессах.

Важным направлением партнерства с реабилитационным центром «Надежда» является издательская деятельность. Редакционно-издательским отделом НМИ были изданы авторские программы обучения и воспитания детей с особыми образовательными потребностями: А. А. Шафеева, Г. И. Гришанова «Комплексная программа реабилитации детей с нарушениями опорно-двигательного аппарата»; В. И. Галеева «Методическое пособие сурдопедагога», З. Н. Сагдеева «Я не слышу, но хочу и буду говорить». Кафедра педагогики и психологии вуза оказывает научно-методическую помощь специалистам реабилитационного центра в издании учебно-методического журнала «Надежда».

Работая с реабилитационным центром «Надежда», мы приобретаем опыт социального партнерства. Постепенно убеждаемся в том, что «нестандартные» дети в условиях профессионально организованной поддержки способны достичь уровня развития большинства своих сверстников.

4. ОПЫТ ПОДГОТОВКИ СПЕЦИАЛИСТОВ НОВОГО ТИПА ДЛЯ СФЕРЫ ИНКЛЮЗИВНОГО ОБРАЗОВАНИЯ В РОССИЙСКОМ ГОСУДАРСТВЕННОМ ПЕДАГОГИЧЕСКОМ УНИВЕРСИТЕТЕ им. А. И. ГЕРЦЕНА

*Г. А. Бордовский
(Санкт-Петербург, Россия)*

ТРАДИЦИИ И ИННОВАЦИИ В ПОДГОТОВКЕ ПЕДАГОГИЧЕСКИХ КАДРОВ ДЛЯ ИНКЛЮЗИВНОГО ОБРАЗОВАНИЯ: ОПЫТ ГЕРЦЕНОВСКОГО УНИВЕРСИТЕТА

Проведение в стенах Герценовского университета масштабной международной конференции по проблемам инклюзивного образования, полагаю, можно считать определенным признанием заслуг нашего вуза в развитии этого направления образовательной политики в России. Следует отметить, что почти 200 лет назад именно в этих стенах впервые в России началась подготовка специалистов для работы с детьми-инвалидами. И сегодня Герценовский университет является одним из самых ярких лидеров отечественного образования, важнейшим культурно-просветительным и научным центром, исповедующим принципы гуманизма и толерантности.

В РГПУ им. А. И. Герцена накоплен реальный опыт инклюзивного образования, в том числе и в рамках реализации программы ЮНЕСКО «Образование для всех». Наш университет занимает 4-е место среди вузов России по количеству обучающихся в нем студентов с ограниченными возможностями, широко реализуя интегрированное профессиональное образование инвалидов разных категорий. Речь идет о том, что наряду с функционированием специализированных учреждений профессионального образования инвалидов у нас сложился опыт комплектования групп, организации учебных подразделений и факультетов для инвалидов в образовательных учреждениях общего вида как промежуточного звена при переходе к их полной образовательной интеграции. Данная инклюзия выступает как оптимальная и наиболее распространенная модель организации обучения лиц с ограниченными возможностями.

Кроме того, особенность нашего университета заключается в том, что в нем традиционно ведется подготовка различных категорий молодежи, относящейся к сфере социальной инклюзии.

Герценовский университет уже на протяжении более 70 лет ведет образовательную подготовку кадров учителей из числа коренных малочисленных народов Севера, Сибири и Дальнего Востока, осуществляя программу, которую можно назвать программой *этнообразовательной инклюзии*. В основе этой программы — сочетание двух взаимосвязанных принципов: развитие культурно-языкового многообразия образовательного пространства

России и одновременно развитие адаптационных процессов включения коренных малочисленных народов в российский и мировой культурный контекст при сохранении их самобытности и этнической идентичности. В соответствии с этим программа развивается в двух основных направлениях — *этнофилологическом* и *этнокультурологическом*.

К числу основных особенностей этой программы можно отнести реальную *билингвальность*, реализующуюся в освоении русского и родного языков и методике их преподавания в школах северных регионов, а также *культуро-антропологическую направленность* образования, выражающуюся в углубленном изучении исторических и современных особенностей этнических культур северных народов. Этнообразовательная инклюзия в институте народов Севера оказывает благотворное воздействие и на разработку новых образовательных стратегий Герценовского университета, в частности, разработку этнонациональных аспектов образования всех уровней, соответствующих общей направленности программ ЮНЕСКО на поддержку культурно-языкового многообразия, развитие толерантности, преодоление этнонациональных и межконфессиональных конфликтов.

Здесь следует назвать, в частности, совместную программу кафедры ЮНЕСКО и института народов Севера «Реальность этноса», в рамках которой проходит ежегодная международная научно-практическая конференция, собирающая представителей научной и педагогической общественности всех регионов России, более 50 российских городов, а также Австрии, Италии, Казахстана, Латвии, США, Финляндии и других стран. В 2008 году прошла уже юбилейная, 10-я конференция «Реальность этноса». Многотомное издание материалов конференции может служить серьезной методологической и методической базой развития *этнообразовательной инклюзии*.

Петербург — традиционно многонациональный город, в котором русские составляет доминирующее большинство населения, однако здесь проживают и сотни тысяч представителей национальных меньшинств. Усилившиеся в последнее время процессы миграции привели к тому, что в Петербурге появились школы, в которых состав учащихся является многонациональным.

Для успешной профессиональной деятельности и социальной адаптации учащихся из семей мигрантов на факультетах РГПУ им. А. И. Герцена разработаны и реализуются образовательные программы, направленные на подготовку специалистов, готовых к работе с такими детьми. На филологическом факультете с 2003 года реализуются бакалаврские и магистерские программы по теории и практике обучения межкультурной коммуникации в полиэтнической и поликультурной среде. В институте детства преподаватели различных кафедр университета разработали авторские программы курсов по этнопсихологическим основам обучения русскому языку детей — мигрантов других национальностей.

Сейчас на кафедре межкультурной коммуникации Герценовского университета сформировался научно-методический центр подготовки преподавателей русского языка как неродного. В структуре этого центра — проблемная группа, школы с полиэтническим компонентом, волонтеры-студенты, научно-методическая лаборатория, курсы повышения квалификации преподавателей.

В 2003 году на факультете безопасности жизнедеятельности начата подготовка специалистов по профилактике различных форм химической зависимости — превентологов и реабилитологов на основе концепции, объединяющей в единый комплекс образовательные, социальные и медицинские меры.

Кадровый и научный потенциал РГПУ им. А. И. Герцена позволяет нам проводить фундаментальные и комплексные исследования проблем образования в поликультурной среде по философским, этническим, лингвистическим, культурологическим, психологическим и прикладным педагогическим аспектам.

Большое внимание уделяется и развитию материально-технической базы университета, направленной на создание насыщенной открытой информационной среды, где обеспечен доступ каждого студента к различным цифровым образовательным ресурсам.

В Герценовском университете создана сеть структур дополнительного образования, которые ориентированы на разные целевые группы и реализуют программы различного

уровня и направленности. Одной из таких структур является институт переподготовки и повышения квалификации работников образования. Идея непрерывного образования как фактора развития личности и условия не только профессионального, но и общекультурного, личностного совершенствования человека стала основой деятельности данного института.

Большое значение в этом процессе имело включение всего преподавательского состава университета в разработку новой образовательной программы «Создание инновационной системы подготовки специалистов в области гуманитарных технологий в социальной сфере» как вуза-победителя конкурса в рамках реализации приоритетного национального проекта «Образование». В рамках данной программы было проведено широкомасштабное исследование новых возможностей гуманитарных технологий в широкой социальной сфере, в том числе и в сфере инклюзивного образования.

В качестве инновационного организационного механизма управления системой инклюзивного образования как в нашем университете, так и в целом в Российской Федерации важную роль играет социальное партнерство. При этом необходимо отметить, что в социальном партнерстве рыночные отношения должны развиваться параллельно с деятельностью государства, выступающего в качестве монополиста, что особенно важно для поддержки неформального инклюзивного образования, ориентированного на подготовку безработных, маргиналов, мигрантов и т. д.

В университете осуществляется международное сотрудничество по широкому спектру культурно-образовательных программ и проектов, в том числе и под эгидой ЮНЕСКО. Решение одной из проблем, а именно кадровое обеспечение инклюзивного образования, мы связываем с проектом Европейского союза «Темпус», который наш университет успешно реализует с 2006 года. Партнерами РГПУ им. А. И. Герцена в рамках данного проекта выступают Высший государственный институт образования и исследований в области обучения людей с ограниченными возможностями и адаптированного образования (Сюрен, Франция), университет им. Гумбольдта (в частности, он представлен на нашей конференции среди участников), Лиссабонский технический университет (Португалия) и др.

Вместе с тем дальнейшее развитие как в нашем университете, так и России в целом практики социальной и образовательной инклюзии требует соответствующего кадрового обеспечения. Речь идет о педагогах совершенно нового типа. Эти педагоги должны обладать социально-личностными, общенаучными, инструментальными, профессиональными компетентностями, позволяющими использовать их для работы с самыми разными категориями населения. Международный опыт показывает, что развитие системы инклюзивного образования в широком социальном смысле — долгосрочная стратегия, требующая терпения и терпимости, последовательности, непрерывности, поэтапности и комплексного подхода для ее реализации. Именно эти принципы положены в основы подготовки и переподготовки кадров в РГПУ им. Герцена.

С. А. Гончаров
(Санкт-Петербург, Россия)

ГУМАНИТАРНЫЕ ТЕХНОЛОГИИ В ИНКЛЮЗИВНОМ ОБРАЗОВАНИИ

Современный процесс глобализации многое определяет в развитии науки и образования, в том числе темпы их обновления. Открытость границ привела к активному взаимодействию различных культур.

Современный мир не только обновляется, но и через этот процесс переживает целый ряд глобальных кризисов во многих сферах, в том числе и в образовании. Расширение сферы инклюзивного образования является симптомом этих глобальных изменений.

Для того чтобы понимать эти изменения и адекватно отвечать вызовам времени, необходимо вернуться к формированию ключевой роли миссии университетов в жизни современного общества. Необходимо серьезное обновление гуманитарного знания, изменение его статуса в системе образования, изменение образовательных технологий и их новая концептуализация. Необходимо включение в практику целого спектра современных гуманитарных наук, которые будут тесно связаны с проблемами философской и педагогической антропологии, способных к осмыслению и пониманию современного человека. Но проблема осложняется тем, что сегодня сами гуманитарные науки находятся в процессе поиска синтеза гуманитарных знаний, в процессе междисциплинарных взаимодействий. Гуманитарные науки сегодня нуждаются в фундаментальном переосмыслении своей природы и перспектив развития в контексте процессов междисциплинарного взаимодействия и в аспекте своего прикладного значения.

Система многомерных коммуникаций, в которые должен быть включен человек, нуждающийся в инклюзивном образовании, требует своего исследования и обновления содержания университетского образования в новых концептуальных контекстах. Они сегодня связаны с интегративной теорией коммуникации, находящей конечное применение в гуманитарных технологиях. Гуманитарные технологии как часть профессиональной компетенции университетского образования направлены на гармонизацию межличностных, межконфессиональных, межэтнических, профессиональных отношений. Как интегративное междисциплинарное направление теория и практика коммуникации должна входить в формирование профессиональной компетентности каждого выпускника университета, обеспечивая ему успешную социализацию и способности к решению задач в системе отношений «человек — человек», «человек — общество», «человек — природа».

Фундаментальное развитие гуманитарных наук переживает сегодня ностальгию по прикладному использованию своих достижений. Поиск прикладных аспектов гуманитарных наук сегодня — одна из актуальных проблем университетского образования. При этом важно учитывать мощные процессы междисциплинарных взаимодействий, которые разворачиваются вокруг исследования и понимания человека как человека «слушающего», «говорящего» (теория диалога и дискурса), «смотрящего» (визуальная антропология), «действующего», коммуницирующего в определенном времени и конкретной жизненной среде.

Эти исследования должны стать логичным продолжением изучения возможностей образования лиц с проблемами развития, которые ведутся в нашем университете.

Многие проблемы, о которых идет речь, сегодня переведены в плоскость практического решения в Герценовском университете в рамках инновационной образовательной программы «Создание инновационной системы подготовки специалистов в области гуманитарных технологий в социальной сфере». От теории коммуникации и герменевтики мы переходим к гуманитарным технологиям, которые имеют не узко профессиональное значение, а транспрофессиональное, позволяющее решать различные задачи в сфере социальной практики, в том числе в сфере инклюзивного образования.

Современное образование должно быть адекватным современной картине мира, пониманию роли культуры в формировании личности и одновременно динамично изменяющемуся рынку труда и занятости. Эту адекватность может формировать только гуманитарная методология, в которой присутствует соотношение основных междисциплинарных компонентов: теория и практика коммуникации, культурология и философская антропология, психология, объединенные одной интегрирующей проблемой — проблемой понимания, или иначе — герменевтикой. Понимающий человек — самореализация культуры в человеке и смысл университетского образования. Проблема понимания, реализованная в прикладных гуманитарных технологиях, — ключевая проблема современного инклюзивного образования на всех ее уровнях. Университет как важнейший институт общества должен формировать профессиональную толерантную личность и зону социального толерантного «понимания» в инклюзивном обществе.

КАФЕДРЫ ЮНЕСКО КАК ИНСТИТУЦИОНАЛЬНАЯ ОСНОВА ПЕРЕСТРОЙКИ СИСТЕМЫ ИНКЛЮЗИВНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

Несмотря на то что за последние годы проблемы институализации инклюзивного образования стали предметом обсуждения мирового академического сообщества на разных международных форумах, проводимых под эгидой ЮНЕСКО, по-прежнему остается открытым вопрос о том, какие социальные институты могут выступить в качестве связующего звена между различными сферами и уровнями инклюзивного образования в процессе его перестройки в соответствии с более широким пониманием социальной инклюзии.

На наш взгляд, одним из таких социальных институтов, который может объединить усилия всех участников этого процесса по выработке стратегии решения данных проблем в переходный период, должна стать педагогическая сеть ЮНЕСКО, осуществляющая свою деятельность в рамках международной программы ЮНЕСКО «УНИТВИН». Эта сеть «Педагогическое образование: поликультурный диалог» учреждена в России на базе РГПУ им. А. И. Герцена и объединяет педагогические вузы и университеты России и стран СНГ. Опыт участия в этом международном движении кафедры ЮНЕСКО нашего университета убедительно свидетельствует о том, что межкультурный диалог между педагогами, политиками, учеными, представителями академического сообщества из разных стран, ведущийся на базе кафедр ЮНЕСКО по широкому спектру гуманитарных проблем, является конструктивной основой экспертной оценки тенденций развития современных образовательных процессов.

Так, например, в процессе дискуссий между участниками международной конференции «Болонский процесс: качество образовательных программ в современном вузе», проходившем в Герценовском университете на базе кафедры ЮНЕСКО в ноябре 2007 года, международный эксперт — региональный менеджер по России и СНГ Австрийского центра качества Е. Соболева на вопрос: «Что такое продукт университета? должен ли университет менять мир к лучшему? должен ли он воздействовать на общество? должны ли мы это оценивать и как мы это будем оценивать? или университет выдает в качестве продукта знания, которые оценивать достаточно просто?» дала положительный ответ: «Безусловно, миссия, цели и политика в области качества — это не просто важно, это обязательно».

Тем не менее в целом результаты дискуссии показали, что в странах на постсоветском пространстве, принимавших участие в данной конференции, наблюдается нарушение баланса между ценностно-гуманитарными и экономическими функциями институтов высшего образования в сторону эконоцентризма. Признание этого факта полностью совпадает с прогнозом международных экспертов о неблагоприятных для общества последствиях коммерциализации сферы высшего образования, опубликованным в программном документе ЮНЕСКО «Высшее образование в глобализованном обществе», где отмечается, что вызовы, которые возникают в контексте экспансии трансграничного образования как товара в системе международных торгово-экономических отношений, «затрагивают не только вопросы, связанные с доступом, равенством, финансированием или качеством образования, но также и проблемы, связанные с национальным суверенитетом, культурным разнообразием, нищетой и устойчивым развитием... Перенос образования в сферу рыночных отношений может серьезным образом сказаться на способности государства регулировать высшее образование в рамках принятой государственной политики».

Высказанная в данном документе озабоченность международных экспертов по поводу возникших рисков в сфере высшего образования, которая в 2004 году звучала как предупреждение, в 2008 году подтвердила свою полную обоснованность. Появление проблемы

социальной инклюзии свидетельствует о том, что на глобальном общечеловеческом уровне образование не может быть сведено к какой-либо узкой социальной функции, к информационной или экономической.

Тем не менее анализ комплекса социально-педагогических проблем, связанных с необходимостью расширения сферы инклюзивного образования, свидетельствует о дальнейшем наступлении рынка и потребительской идеологии на духовные права личности не только в развивающихся странах, но и в развитых странах Европы. Так, разработанная политиками Совета Европы и Европейского союза в последнее десятилетие XX века концепция «Активного гражданского долга» явилась результатом их признания крушения идеи о построении государства благоденствия посредством установления демократии сверху и узкоэкономической ориентации институтов образования.

На смену адаптивным моделям идентификации личности в европейском сообществе была предложена модель активного солидарного взаимодействия, построенного как форма объединения усилий, творческих потенциалов людей в местном самоуправлении и других социальных микроструктурах. Идея солидарности в данной концепции рассматривалась как основа современной гражданственности, формируемой на всех уровнях системы образования и направленной на решение проблем бедности, здоровья, жилья, окружающего мира, образования, т. е. именно в тех сферах общества, в которых наиболее остро стали ощущаться проблемы социальной инклюзии уже на рубеже XXI века.

Признание приоритета культурной, духовной миссии образования в современном мире стало основным направлением движения кафедр ЮНЕСКО в рамках международной программы «УНИТВИН» («Породненные университеты»), объединяющей мировое академическое сообщество в утверждении ценностей высшей школы. В этом движении вот уже 15 лет участвует и созданная в РГПУ им. А. И. Герцена кафедра ЮНЕСКО по педагогическим наукам. Проведение на базе нашей кафедры международных конференций с участием представителей образовательных институтов стран СНГ и Европы убедительно подтверждает необходимость объединения усилий преподавателей вузов, учителей, ученых, представителей общественных и государственных организаций как формы гражданского института, который бы смог полноправно участвовать не только в выработке национальной политики в сфере инклюзивного образования, но и выступать в качестве экспертного сообщества в выборе ценностных ориентиров международной образовательной политики. Одним из таких новых направлений в деятельности кафедр ЮНЕСКО может стать обмен опытом, координация научных исследований по проблемам социальной инклюзии и инклюзивного образования, в том числе в системе сетевого сотрудничества и в рамках создания международного форума «Социальная инклюзия и инклюзивное образование: межкультурный диалог».

Д. И. Бойков
(Санкт-Петербург, Россия)

ИНКЛЮЗИВНОЕ ОБРАЗОВАНИЕ В ИНФОРМАЦИОННОМ ОБЩЕСТВЕ

В конце XX века сложилось общее мнение, что развитие и проникновение информационных и коммуникационных технологий во все сферы жизни общества и жизнь отдельного человека с неизбежностью приведет общество к качественно новому состоянию — общество станет информационным. 27 марта 2006 года генеральная Ассамблея ООН приняла резолюцию под номером A/RES/60/252, которая провозгласила 17 мая Международным днем информационного общества.

Термин «информационное общество» занял прочное место в международном политическом лексиконе. Именно с ним связывают будущее своих стран многие руководители.

По мнению заместителя ответственного секретаря Комиссии Российской Федерации по делам ЮНЕСКО А. А. Билялетдинова, доступность информации в виде инклюзивного образования — «социальная связь государства с индивидом, индикатор демократичности общества».

Именно доступность образования для самых широких слоев населения является одним из приоритетов государственной политики России. Это выражается в государственных гарантиях полного среднего образования для лиц в возрасте до 18 лет. Очевидно, наметился переход от механического, репродуктивного процесса обучения к органическому, гуманистическому. Информационные технологии позволяют адаптировать учебный процесс к нуждам отдельного индивидуума и быстро реагировать на возникающие перемены. В социальном плане именно это может обеспечить учащимся равные возможности в получении образования.

Поддержка разнообразия — вот ориентир развития системы образования. Стандартизированный процесс обучения в традиционной школе, по общим учебным планам и программам, не позволяет учитывать разнообразие культур, присущее различным группам (национальным, религиозным и т. д.), образующим современное общество. Информационные технологии способствуют реализации такого разнообразия.

Развитие системы гибких индивидуальных, вариативных учебных программ — ключевой аспект поддержки разнообразия. В традиционной системе обучения учебная программа фактически представлена набором учебников, отражающих заданный, статичный объем знаний. Переход к новым технологиям представления информации позволяет преодолеть это ограничение, подстраивать учебные программы под возможности и интересы учащихся.

Не следует думать, что информационное общество окажется обществом всеобщего благоденствия. В нем сохранится социальное расслоение, в том числе отражающее неравные возможности доступа людей к благам информатизации. Вероятна глобализация и унификация культуры в ущерб развитию национальным культурам. Возможно появление новых социальных проблем. Пока нигде в мире информационное общество в целом не состоялось, хотя многие технические и экономические признаки такого общества налицо.

В соответствии с Индексом готовности к сетевому миру, разработанным Всемирным экономическим форумом, Россия из 75 наиболее развитых стран занимает:

- 38-е место по человеческому капиталу (уровень образования населения, специалисты в области информационно-коммуникационных технологий, навыки использования средств информатизации, информированность и мотивация);
- 66-е по инфраструктуре информатизации;
- 62-е по оснащению программно-аппаратным обеспечением (компьютеризация);
- 71-е по использованию информационно-коммуникационных технологий (ИКТ) в образовании (доступ учебных заведений к ИКТ, использование ИКТ в учебном процессе).

Приближение России к информационному обществу в немалой степени связывается с образованием и культурой членов общества. Особое внимание на государственном уровне уделяется информатизации образования — широкому применению в образовании информационно-коммуникационных технологий в целях повышения эффективности обучения, а также непосредственной подготовки выпускников к жизни в условиях информационного общества.

Наиболее существенной угрозой переходного периода к информационному обществу является разделение людей на имеющих информацию, умеющих обращаться с информационными и коммуникационными технологиями и не обладающими такими навыками. Пока ИКТ будут оставаться в распоряжении небольшой социальной группы, сохраняется угроза существующему механизму функционирования общества. Новые ИКТ:

- расширяют права граждан путем предоставления моментального доступа к разнообразной информации;
- увеличивают возможности людей участвовать в процессе принятия политических решений и следить за действиями правительств;

– предоставляют возможность активно производить информацию, а не только ее потреблять;

– обеспечивают средства защиты частной жизни и анонимности личных посланий и коммуникаций.

Обеспечивают информационную свободу личности как право человека:

– получать необходимую для его жизни, профессиональной деятельности и развития информацию;

– выражать свою точку зрения по поводу тех или иных природных или общественных явлений;

– передавать информацию другим людям.

Однако люди, нуждающиеся в особых образовательных услугах, испытывают острые трудности восприятия, переработки и использования информации. Во многом именно это мешает им достичь реальной социальной интеграции и адаптации. Эта проблема оказалась в центре внимания Третьего регионального семинара Сообщества практики в СНГ по вопросам развития содержания общего среднего образования «Инклюзивное образование: путь в будущее», проведенного в рамках подготовки к всемирной конференции министров образования «Инклюзивное образование: путь в будущее», которая состоится под эгидой ЮНЕСКО в Женеве (Швейцария) в 2008 году.

Инклюзия, понимаемая в широком смысле как вовлечение всех детей в общеобразовательный процесс независимо от возраста, пола, этнической и религиозной принадлежности, прежних учебных достижений, отставания в развитии или социально-экономического статуса, является одним из главных направлений в стратегии развития образования.

Среди основных направлений для развития инклюзивного образования были названы:

- подготовка общества к принятию статуса равноправия детей независимо от их особенностей; более широкое освещение целей, задач и основных направлений инклюзивного образования в средствах массовой информации и на веб-сайтах образовательных учреждений стран-участниц;
- переход от дефектоориентированного подхода к поддержке развития потенциала каждого ребенка;
- диверсификация содержания школьного образования с целью удовлетворения образовательных интересов и потребностей всех категорий учащихся;
- использование информационных технологий и развитие дистанционного образования для обеспечения равного доступа каждого к получению качественного образования;
- подготовка педагогических кадров к работе в условиях инклюзивного образования.

На реализацию последних направлений развития инклюзивного образования нацелена реализация задачи 1.14 инновационной образовательной программы РГПУ им А. И. Герцена по «Разработке и внедрению в учебный процесс электронно-коммуникативных технологий сетевого интерактивного обучения на основе деятельностного подхода».

*А. П. Валицкая, В. А. Рабош
(Санкт-Петербург, Россия)*

ИНКЛЮЗИВНОЕ ОБРАЗОВАНИЕ КАК ОБРАЗОВАНИЕ ДЛЯ ВСЕХ

«Инклюзивное образование» — термин иноземный, не свойственный русской традиции по ряду причин. В самом широком и прямом смысле он означает «образование для всех», и этот подход в советской школе был принят в качестве политико-идеологического принципа, обозначенного известным словом «всеобуч», который обеспечивался единой государственной школой, всеобщим бесплатным и обязательным средним и высшим образованием.

В современном евро-американском варианте понятие «инклюзивное образование» предполагает акцент на особенностях демократической образовательной политики и означает образование для тех социальных групп населения, которые оказались в зоне образовательной дискриминации: инвалиды, заключенные, бедные, иммигранты и т. д.

В России образование для людей с ограниченными физическими возможностями существует традиционно как специальное. Мощная научная школа коррекционной педагогики, которая работает в Герценовском педагогическом университете, известна во всем мире. Что же касается образования для других социальных групп, маргинальных по определению, то особого внимания они до последнего времени, казалось, и не требовали: сеть вечерних школ и учреждений дополнительного образования работали по государственным общим программам.

Однако теперь, когда, во-первых, негативные экологические и социальные условия приводят к возрастанию количества детей, требующих особого обучения, а, во-вторых, отечественное образование неуклонно коммерциализуется, превращается в сферу образовательных услуг и становится доступным отнюдь не для всех слоев населения, наступила пора подумать и о том, каким образом этот демократический принцип равноправия граждан в сфере образования может быть реализован.

В современных процессах модернизации, которые развернулись в отечественной школе, акцентируются идеи информатизации, стандартизации и, в частности, введение достаточно формализованного Единого государственного экзамена. Следует признать, что они ориентированы на задачу обеспечения равенства в образовании для всех, особенно для выпускников периферийных, сельских школ. Однако очевидна и негативная сторона этих мер: усреднение качества образования за счет снижения традиционно высокой планки, задаваемой средней и высшей школой России.

Вторая сторона смысла современного понятия «инклюзивное образование» состоит в идее совместного обучения здоровых детей и инвалидов. Для ее реализации необходима толерантность особого рода, которая может быть достигнута лишь планомерной системой нравственного воспитания школьников. Такая система может быть реализована профессионалом, образованным современным учителем, владеющим не только медико-педагогическим инструментарием, но обладающим широким спектром собственно-гуманитарной образованности.

Наиболее актуальный и сложный аспект проблемы инклюзивного образования — педагогическое образование для инклюзива: учитель нового типа должен не только владеть соответствующими профессиональными психолого-педагогическими умениями, но быть личностью подлинной гуманитарной образованности, способной понимать современную социокультурную ситуацию в стране, обладать высокой нравственной культурой, видеть смысл собственной жизни в служении ребенку, людям.

Потребительские ценности, которые сегодня так активно внедряются в сознание людей под маркой идеологии демократического мира, оказались чрезвычайно соблазнительными на постсоветском пространстве. Собственно, в них нет ничего плохого, они отвечают удовлетворению первичных витально-телесных потребностей, однако ограничение ими горизонтов человеческого мира ведет к превращению личности в «маленького», безликого человека толпы. Формируя потребительское сознание, страна сначала усомнится, а потом и забудет за ненадобностью о ценностях высшего порядка, именуемых духовными: о свободе, справедливости, красоте, истине, общем благе, чести России.

Российское высшее педагогическое образование сегодня — объект модернизации. В динамике изменений, в условиях вхождения России в глобальное образовательное пространство, во взаимосвязи с процессами информатизации, стандартизации и коммерциализации достаточно отчетливо прослеживается тенденция к размыванию высшей педагогической школы. Стоит ли напоминать, что учитель в России — больше чем учитель: он традиционно носитель национального самосознания, нравственных ценностей, образ и образец культуры.

Нужно признать то печальное обстоятельство, что качество подготовки учительских кадров в последние годы снижается, а вместе с ним снижается и качество среднего образования в целом. Пожалуй, дело не столько в том, что сократилось количество вузов, ориентированных на подготовку учителей, и даже не в том, что снизилось качество предметно-методической подготовки в высшей школе. Дело в том, что традиционная система педагогического образования категорически не соответствует вызовам времени, реальным потребностям отечественной школы. С наступлением глобальной информатизации учителю в современной школе уже недостаточно хорошо знать свой предмет и владеть методами его преподавания: в Интернете дети легко находят необходимые факты. Давно известно, что школьник любит тот предмет, который преподает интересный, умный, широко эрудированный учитель, человек, с которым можно говорить о смысложизненных вопросах.

Подготовка современного учителя для России, способного осуществить инклюзивное образование, то есть образование для всех, оказывается чрезвычайно актуальной и сложной задачей для высшей педагогической школы России. Речь идет о содержательно-мировоззренческой, духовно-нравственной подготовке профессионала-гуманитария, способного самостоятельно, творчески, целесообразно выбирать и пользоваться технологиями, пригодными для работы с конкретными образовательными группами, будь то дети с ограниченными физическими и интеллектуальными возможностями, дети мегаполиса или села.

Как вообще возможно решение столь сложной задачи?

Думается, что ответ здесь один: требуется профессиональная базовая мировоззренческая подготовка, обеспечивающая устойчивость ценностных ориентиров. Именно такой духовно-нравственный и интеллектуальный фундамент защитит личность от манипуляций ее сознанием, создаст условия адекватной ориентации в современном мире. Такой учитель сможет способствовать становлению личности ребенка, организовать образовательный процесс в единстве обучения и воспитания в процедурах междисциплинарной интеграции, имеющей своей целью удовлетворение базовой духовной потребности — в понимании мира и самого себя в нем. Такое понимание обеспечивается наличием в сознании человека целостного образа мира и самого себя в нем.

Сегодня гуманитарии много пишут о личностно-ориентированном образовательном процессе. Действительно, чтобы грамотно конструировать образовательную программу, необходимо отчетливо представлять себе особенности мировосприятия того человека, которому она предназначается. Однако в живой педагогической практике едва ли возможно обращение к каждой конкретной индивидуальности: обычно педагог имеет дело с группой воспитанников. И тогда основанием оказывается представление об общих характеристиках личности, о том образе мира, который имеется в сознании ребенка. Здесь педагогическая задача сводится к достраиванию, коррекции, обогащению этого образа в двунаправленных векторах: внешнем — понимание мира и внутреннем — понимание самого себя в нем. В образовательных программах всех уровней «внешнее» знание воссоздается комплексом представлений (учебных курсов) о бытии, о природе и культуре, об обществе и человеке в его отношениях к миру и самому себе.

Постижение мира внутреннего совершается в активной работе собственно-гуманитарных, психолого-антропологических, художественно-эстетических, этических штудий. Связь этих двух комплексов — в сфере ценностного, креативного опыта, предьявляющего знание в его «для-меня-значимости». Актуализация сущностных созидательных сил и способностей человека совершается не иначе как на путях диалога с Другим: будь то человек с иными физическими качествами, говорящий на другом языке, исповедующий иные нравственные и религиозные ценности, или страна, с ее собственным культурным опытом и традициями. Поэтому освоение культурного опыта целесообразно строить по принципу «расширяющейся ойкумены».

Таким образом, базовые компетентности современного учителя, способного к реализации идеи образования для всех, определяются мотивированной способностью, во-первых,

к самостоятельной адекватной ориентации в современной социокультурной ситуации на основе отчетливого представления о ценностных критериях выбора, а во-вторых, — пониманием особенностей возрастного (инклюзивного) мировосприятия ребенка. Эти компетенции обеспечиваются, с одной стороны, междисциплинарным комплексом социогуманитарного знания (философия, культурология, социология, политика, экономика), а с другой — активностью ценностных знаний (эстетика, этика, сравнительное религиоведение).

К сожалению, государственная образовательная политика современной России вовлечена в процессы глобализации, не имея отчетливого философско-культурологического обоснования необходимых перемен. Она строится в усеченном контексте политико-экономической «рыночной» глобалистики, в идеологии технократической модернизации, не учитывая специфики образования как особой сферы гуманитарной практики, традиций и реформационного опыта русской культуры.

Именно эта ситуация отчетливо представлена в современных образовательных стандартах, где обучающимся в средней и высшей педагогической школе предлагается россыпь совершенно отдельных и самостоятельных дисциплин. Можно с уверенностью утверждать, что таким способом формируется соответствующая структура сознания, где отсутствует иерархия и субординация ценностных смыслов, где исключается самая возможность адекватного конструирования образа мира, где конкретное не обусловлено общим, а специальные, частные технологии важнее причинно-следственных обоснований их применения.

Тем более тревожно исключение из педагогических образовательных программ знаний ценностного (аксиологического) цикла. Выпускник педагогического университета за все время обучения может ни разу не услышать таких слов, как «эстетика» и «этика», не получит способности и потребности размышлять по этому поводу, а это значит, что не сможет *мотивировать* собственное профессиональное поведение.

Завершая, подчеркнем: инклюзивное образование как образование для всех — суть не что иное, как сфера социогуманитарной практики, в которой происходит становление общественного сознания нации. Содержание отечественного образования не должно стать способом порождения потребительского сознания «среднего человека», человека толпы, оно имеет своей целью формирование мыслящего общества, людей, способных строить новую Россию, ее культуру. Вот почему мировоззренческое (философско-культурологическое, нравственно-эстетическое, социально-психологическое) основание должно стать его необходимым, базовым компонентом.

Н. Ф. Золотухина
(Санкт-Петербург, Россия)

НРАВСТВЕННО-ЭКОЛОГИЧЕСКОЕ ИЗМЕРЕНИЕ СОЦИАЛИЗАЦИИ ЛИЧНОСТИ В СФЕРЕ ИНКЛЮЗИВНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

Особенностью и вызовом процессов глобализации на рубеже XXI века стало возрастание рисков «выпадения» личности из различных структур социума из-за несовпадения ценностных ориентиров и темпов социализации личности с глобальными изменениями. Одним из следствий этих тенденций стало возникновение проблемы социальной инклюзии.

В связи с этим в диагностике причин расширения сферы инклюзивного образования необходимо учитывать, что в глобализации следует разделять две, противоположные по своим ценностным ориентирам, тенденции. Первая — это эволюция человеческой цивилизации к единому целому на основе сохранения этнокультурного многообразия, возрастания общего в духовной жизни людей, интенсификации взаимодействия и сотрудничества во всех

сферах человеческой деятельности. Вторая — это формируемая в лоне транснациональной экономики экспансия идеологии общества потребления с ее диктатом потребностей рынка, культом насилия, навязыванием низкопробных образцов массовой культуры, коммерциализацией сферы культуры и образования.

На наш взгляд, именно в результате наступления идеологии общества потребления — одного из главных виновников нарушения экологического баланса как между природой и обществом, так и между сферой материального потребления и культурным, духовным самоопределением личности — проблемы экологии, возникшие во второй половине XX века и носившие сначала локальный характер, на рубеже XXI века обрели уже общемировые масштабы и стали рассматриваться в контексте процессов глобализации.

В конце XX века академик Д. С. Лихачев выступил с предложением о принятии мировым сообществом «Декларации прав культуры» как международного правового документа, защищающего культурное наследие человечества. В XXI веке в связи с наступлением идеологии общества потребления на духовное пространство, культурно-образовательные права личности, диктатом рынка, блокирующего доступ подавляющего числа населения к культурным ценностям и к качественному образованию, актуальным становится введение нравственно-экологического измерения социализации личности как показателя социальной инклюзии.

Гонка за фантомами общества потребления привела к забвению о том, что именно духовные принципы отличают образование человека от простого научения, на которое, как известно, способны и животные. Отличием человека от животного, руководимого лишь биологическими инстинктами, является не просто наличие у людей интеллекта или знаний, а их способность осознать свою духовную миссию в этом мире, развивать гуманистические традиции общественного служения, бескорыстной взаимопомощи и милосердия.

Эту глубокую взаимосвязь между воспитанием молодежи в духе культурно-нравственных ценностей и благополучием всего общества в целом постоянно подчеркивал в своих выступлениях Д. С. Лихачев: «Без культуры в обществе нет и нравственности. Без элементарной нравственности не действуют социальные законы, экономические законы, не выполняются указы и не может существовать современная наука, ибо трудно, например, проверить эксперименты, стоящие миллионы... Люди высокой культуры не враждебны к чужой национальности, к чужому мнению и не агрессивны... Низкое состояние культуры и нравственности, рост преступности сделают бесплодными, бесполезными все наши усилия в любой области. Не удастся реформировать экономику, науку, общественную жизнь». Именно поэтому концептуальной основой подготовки экспертов и специалистов для сферы инклюзивного образования должно стать признание биосоциодуховной структуры личности, где духовный уровень необходимо рассматривать в широком нравственно-ценностном значении как фундаментальную основу человеческого бытия.

Ценностно-гуманитарные аспекты развития современных образовательных процессов постоянно находятся в центре внимания деятельности кафедры ЮНЕСКО по педагогическим наукам РГПУ им. А. И. Герцена в рамках реализации международных образовательных проектов. Так, в частности, на международном семинаре-совещании «Российское педагогическое образование и Болонский процесс: состояние и перспективы», проходившем на базе кафедры ЮНЕСКО РГПУ им. А. И. Герцена в апреле 2005 года, международный эксперт — заведующая сектором международного сотрудничества в высшем образовании ЮНЕСКО В. Гордон, отвечая на вопрос о роли философии в современном мире, еще раз подчеркнула: «Каждый раз, когда в образовании происходят значительные изменения, они происходят потому, что их поддержали философы. Роль философии — определить этот новый процесс и определить, в чем заключается этика образования в новом свете».

Анализ проблем социализации личности в контексте процессов глобализации показывает, что без ясных нравственно-ценностных ориентиров в государственной образовательной политике, без поддержки государством гуманитарно-ценностной миссии культурно-образовательных институтов теряют свою почву усилия педагогов, воспитателей,

социальных работников, родителей в деле приобщения к жизни общества детей, молодежи и многих других категорий людей, по тем или иным причинам испытывающим социальное отчуждение. При этом необходимо осознавать, что обострение или смягчение проблем социальной инклюзии и инклюзивного образования является показателем духовного здоровья общества, определяемого прежде всего нравственной позицией его политических, культурных и духовных лидеров.

*В. З. Кантор
(Санкт-Петербург, Россия)*

СОЦИАЛЬНО-РЕАБИЛИТАЦИОННЫЕ ПРОБЛЕМЫ ИНКЛЮЗИВНОГО ВУЗОВСКОГО ОБУЧЕНИЯ ЛИЦ С ОГРАНИЧЕННЫМИ ВОЗМОЖНОСТЯМИ ЗДОРОВЬЯ

Задача устранения разного рода барьеров на пути доступа различных групп населения к образовательным ценностям в максимальной степени актуализирует внимание к проблемам образования и применительно к такой специфической, внутренне разнообразной категории граждан, как лица с ограниченными возможностями здоровья (инвалиды).

Отличительной чертой, характеризующей современное состояние теории и практики обучения лиц с ограниченными возможностями здоровья в Европе, является распространение философии инклюзивного образования на всех уровнях образовательной системы — от дошкольного ее звена до высшей школы.

Что касается России, в целом лишь начинающей движение в данном направлении, то масштабный и многолетний опыт подобного рода здесь накоплен именно в сфере высшего профессионального образования: в стране насчитывается более 20 вузов массового типа, где количество студентов-инвалидов, систематически обучающихся в общем потоке, составляет от 40 до 170 человек.

Этот опыт, однако, обязывает к осмыслению факторов дальнейшей интенсификации включения лиц с ограниченными возможностями здоровья в профессионально-образовательное пространство, ибо высокие количественные показатели вузовского образования инвалидов отнюдь не должны отвлекать внимание от существующих здесь проблем качественного характера, обнаруживающих себя в разных плоскостях — психологической, технологической, методической и др. Решение этих проблем приобретает принципиальное значение в плане совершенствования образовательной политики в отношении инвалидов, поскольку движение по пути создания специализированных высших учебных заведений для инвалидов (а оно, как известно, в стране уже началось) категорически не может рассматриваться как некая панацея не только потому, что эти вузы вполне закономерно остаются единичными, а прежде всего потому, что опора на такие учреждения высшего профессионального образования резко диссонировала бы с идеей образовательной интеграции и инклюзии лиц с ограниченными возможностями здоровья.

Одним из ведущих факторов оптимизации ситуации в сфере включения инвалидов в профессионально-образовательное пространство выступает осознание того, что вуз общего назначения в случае поступления в него и обучения в нем лиц с ограниченными возможностями здоровья должен расширять свои социальные функции, решая не только профессионально-образовательные, но одновременно и реабилитационные задачи и тем самым представляя собой с точки зрения целевых установок деятельности, двойственную — реабилитационно-образовательную — систему, эффективность функционирования которой характеризуется не только качеством образовательных услуг как таковых, предоставляемых студентам-инвалидам, но равным образом и качеством реабилитационных мероприятий, реализуемых в отношении этих студентов и в решающей степени обуславливающих овладение ими профессиональными компетентностями.

Подобный концептуальный подход в числе прочего требует своего воплощения на нормативно-правовом уровне, что предполагает юридическую квалификацию вуза общего назначения, в котором обучаются инвалиды, именно в качестве реабилитационно-образовательной институциональной структуры, то есть, иными словами, закрепление за таким вузом статуса учреждения, оказывающего *реабилитационно-образовательные услуги*. При этом и сам термин «реабилитационно-образовательная услуга» должен получить четкое юридическое толкование, зафиксированное в соответствующих нормативно-правовых документах.

Юридическое оформление статуса вуза массового типа, ведущего обучение студентов-инвалидов, как реабилитационно-образовательного учреждения стимулировало бы инклюзивные процессы в сфере высшего профессионального образования инвалидов и позволило бы устранить существующую ныне противоречивость правового положения самих этих студентов.

Закрепленное на юридическом уровне понимание двойственной — реабилитационно-образовательной — функциональной позиции вуза применительно к студентам-инвалидам дает основание рассматривать их не только как субъектов профессионально-образовательной деятельности, но и в качестве *реабилитантов*. Это позволило бы системно и сущностно увязать обучение инвалида в вузе с реализацией его индивидуальной программы реабилитации, в русле чего в случае необходимости эффективно решались бы вопросы о пролонгировании сроков освоения профессионально-образовательной программы, об индивидуальном графике обучения, о предоставлении студенту-инвалиду специальных технических средств реабилитационного, учебного и культурно-бытового назначения и т. д.

Вместе с тем решение проблемы осуществления реабилитационно-образовательной функции вуза общего назначения по отношению к студентам-инвалидам имеет и социально-психологический аспект, связанный с созданием *реабилитационно-образовательного пространства вуза*, субъективное «измерение» которого предполагает интеграцию студента-инвалида в систему межличностных отношений в студенческом сообществе.

Между тем, — при всей соблазнительности подобного отождествления — совместность обучения инвалидов со студентами с сохранным здоровьем отнюдь не означает их подлинную интеграцию в среду этих студентов.

Вариант полной и разносторонней интеграции, когда студент-инвалид активно и партнерски взаимодействует с другими студентами во всех сферах деятельности — учебной, досуговой, общественной и т. д., — является лишь одним из возможных и притом отнюдь не самым распространенным. Значительно более распространена интеграция только на уровне учебной деятельности, при которой интенсивные связи между студентами-инвалидами и остальными студентами устанавливаются и реализуются лишь в рамках собственно учебного процесса, а применительно к остальным областям студенческой активности лица с ограниченными возможностями здоровья оказываются словно бы «вынесенными за скобки». Достаточно часто, кроме того, встречается и своего рода «нулевой» вариант: студенты-инвалиды не имеют сущностных взаимосвязей с другими студентами и в условиях учебного процесса и «стоят особняком» даже как субъекты учебно-образовательной деятельности. Наконец, обнаруживается и четвертый вариант, при котором студент-инвалид занимает в известном смысле спекулятивную и по своей сути дезинтегративную позицию, добиваясь неких «скидок» на инвалидность, то есть снижения требований к себе со стороны окружающих, и тем самым фактически противопоставляет себя остальным студентам по признаку инвалидности.

В свою очередь, и отношение к инвалидам со стороны студентов с сохранным здоровьем тоже не является оптимальным: по результатам специального констатирующего эксперимента (В. З. Кантор, В. В. Мурашко, 2002), оно — применительно ко всем основным сферам социальной жизнедеятельности инвалидов (социально-трудовой, социально-

бытовой и социально-культурной) и вне зависимости от пола и профиля профессионального образования респондентов — предстает как *пассивно* положительное, ибо выступает в качестве позитивного лишь на уровне познавательного и эмоционального компонентов, а его поведенческий компонент «окрашен» сугубо индифферентно.

В свете этого выглядит перспективным включение в образовательный стандарт для вузов специального социогуманитарного практикума, посвященного вопросам взаимоотношений инвалидов и общества, что также явилось бы одним из факторов оптимизации реабилитационно-образовательной деятельности вузов массового типа, ведущих обучение лиц с ограниченными возможностями здоровья.

А. С. Клюев
(Санкт-Петербург, Россия)

ОБ ОСОБЕННОСТЯХ ИНКЛЮЗИВНОГО ОБРАЗОВАНИЯ В ОБЛАСТИ МУЗЫКАЛЬНОГО ИСКУССТВА

Особенности инклюзивного образования в сфере музыкального искусства в конечном счете диктуются спецификой музыки, своеобразием ее в качестве «образовательного материала». Это своеобразие связано с возможностями музыки:

1) **приобщать** к самым глубоким, фундаментальным основаниям бытия, тайне жизни. Н. О. Лосский пишет: «Музыка... непосредственно вводит нас во внутреннюю жизнь стихий, химических и физических процессов, в жизнь кристаллов, пылинок, танцующих в лучах солнца, в жизнь растений и животных, рек, ручьев и морей, может быть, даже в жизнь планет и солнечных систем и, наконец, даже в жизнь Царства Божия» (Лосский Н. О. Мир как осуществление красоты. Основы эстетики. М., 1998. С. 327. Данная возможность музыки обусловлена синергетическими закономерностями организации музыкального звучания. Подробнее об этом см. в наших работах: *Клюев А. С.* 1) Музыка и жизнь. О месте музыкального искусства в развивающемся мире. СПб., 1997; 2) Музыка в системе «Природа — общество». СПб., 2000; 3) Онтология музыки. СПб., 2003; 4) Философия музыки. СПб., 2004);

2) **служить** мощнейшим средством выражения человеческой природы (вследствие репрезентации в своих звуковых структурах целостной «психической архитектоники» человека). Характерно в этом смысле признание отечественного психолога Г. С. Тарасова: «Музыка способна скрытое сделать явным, вскрыть в индивиде и вынести, благодаря своей объективированной форме, на суд его сознания те реальные качества личности, которые действительно присущи данному индивиду» (см.: *Тарасов Г. С.* Проблема духовной потребности. На материале музыкального восприятия. М., 1979. С. 160. Близкую позицию демонстрируют американские ученые Ш. Кэтш и К. Мерле-Фишман (*Katsh Sh., Merle-Fishman C.* The music within you. New York, 1985). Указанный творческий потенциал музыки позволяет использовать ее для гармонизации биопсиходуховных проявлений человека. Последнее происходит в рамках работы, получившей название музыкотерапии (об этом см.: *Клюев А. С.* Музыкотерапия: путь к Гармонии // Альманах кафедры эстетики и философии культуры СПбГУ. СПб., 2007. № 2. С. 318–324);

3) исключительным образом **обеспечивать** коммуникацию людей, этносов, наций (в современном музыкознании считается, что важнейшая функция музыки — коммуникативная. Об этом см., напр.: *Медушевский В. В.* 1) К теории коммуникативной функции // Советская музыка. 1975. № 1. С. 21–27; 2) О закономерностях и средствах художественного воздействия музыки. М., 1976).

А. Г. Юсфин указывает на шесть типов коммуникации — диалога — наций посредством музыки: на уровне национальных культур, в творчестве композиторов-профессионалов (принадлежащих разным культурам), спонтанный, организованный, контактный и бескон-

тактный (см.: Юсфин А. Г. Диалог музыкальных культур как модель духовного собеседования // Онтология диалога. СПб., 2002. С. 271–290).

Отмеченные возможности музыки, предопределяющие особенности инклюзивного образования в области музыкального искусства, безусловно, учитываются при обучении студентов, бакалавров, магистрантов и аспирантов на факультете музыки РГПУ им. А. И. Герцена.

*Н. Н. Королева, А. Н. Кошелева,
И. М. Богдановская, Ю. Л. Проек
(Санкт-Петербург, Россия)*

ГУМАНИТАРНЫЕ ТЕХНОЛОГИИ ФОРМИРОВАНИЯ ГОТОВНОСТИ К СОЦИАЛЬНОМУ ПАРТНЕРСТВУ И ИНКЛЮЗИИ В ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ПОДГОТОВКЕ ПСИХОЛОГОВ

Развитие гражданского общества в современной России предполагает создание условий для реализации равных прав и возможностей всех категорий граждан, что предполагает доступность образования, трудоустройства, включения в социокультурную жизнь, самостоятельный выбор путей профессиональной и личной самореализации независимо от физических, социальных, личностных и других характеристик. Подлинное признание людей с ограниченными физическими возможностями полноценными членами общества возможно при развитии социального партнерства и социального диалога. Социальное партнерство в широком понимании — это тип отношений, при котором различные управленческие структуры, организации, субъекты стремятся к выработке общих решений, учитывающих взаимные интересы сторон, при активном участии граждан в решении проблем общества, предотвращении конфликтов между социальными группами, в укреплении стабильности и социально-экономического прогресса. Принцип социального партнерства приобретает особое значение в реализации социальной политики инклюзии как включения людей с ограниченными физическими возможностями в общественную жизнь. Одной из ключевых проблем в этом плане становится развитие и внедрение в практику инклюзивного образования. Выбор стратегии инклюзии предполагает возможность получения образования для каждого человека, независимо от его состояния здоровья или особенностей развития, формирование компетенций учащихся с учетом их индивидуального своеобразия, ориентацию на раскрытие внутреннего потенциала личности в деятельности, востребованной обществом. В таком подходе инвалидность, физические и иные ограничения понимаются не как аномалии, нарушения, ведущие к неполноценности и зависимости, а как один из вариативных стилей жизни, основанный на разнообразии человеческих проявлений. Включение людей с особыми потребностями в единую образовательную среду создает условия для дальнейшей социализации, расширяет возможности построения собственной карьеры, что позволяет каждому человеку вносить свой уникальный вклад в развитие общества. Безусловно, переход к инклюзии требует объединения усилий различных государственных и общественных структур, совершенствования материально-технической и законодательной базы. Значимым направлением развития инклюзивного образования выступает повышение готовности общества к включению инвалидов в совместное обучение. Это связано с изменением общественного сознания — осознанным принятием гуманистических ценностей, снижением социально-психологических барьеров во взаимодействии инвалидов и людей без выраженных физических ограничений, формированием толерантности как базового принципа социального взаимодействия на основе принятия многообразия способов жизни, диалогического согласия. Соответственно необходима подготовка новых кадров не только в сфере образования и социальной работы, но и в других областях деятельности — профессионалов, способных к сотрудничеству с людьми, не оценивая их по принципу физических ограничений или других особенностей. Целесообразно внедрение в систему высшего обра-

зования гуманитарных технологий, способствующих формированию готовности к социальному партнерству в инклюзивном обществе. Значительную эффективность показал опыт включения таких технологий в содержание курсов по выбору в магистратуре по специальности «Психология информационных систем». Так, курс «Адаптивные информационные технологии» направлен на формирование компетентности в области применения информационных технологий для повышения социальной адаптации, успешности учебной и трудовой деятельности инвалидов; овладение приемами использования специальных устройств и программного обеспечения для людей с сенсомоторными нарушениями. Освоение дисциплины производится в реальной деятельности по информационному и социальному сопровождению интеграции инвалидов: посещение информационного центра при государственной библиотеке для слепых, центра медико-социальной реабилитации инвалидов по зрению; овладение правилами создания сайтов с учетом различных возможностей пользователей, приемами обучения информатике людей с физическими ограничениями; работа с сетевыми информационными ресурсами для инвалидов, групповые дискуссии и разработка собственных проектов. Курс «Библиотерапевтические информационно-коммуникативные методы в работе с инвалидами по зрению» создает условия для глубинного понимания внутреннего мира личности незрячих и слабовидящих людей посредством погружения в художественную реальность, предоставляет возможность для обмена собственными мыслями и чувствами в группе, преодоления стереотипов, высвобождения творческих ресурсов, знакомит с принципами библиотерапии как перспективного метода психологической помощи. Анализ эссе студентов по итогам обучения показывает значительное позитивное изменение отношения к инвалидам, готовность к личному и деловому общению с незрячими. По желанию студенты вместе с преподавателями участвуют в волонтерском проекте «Служба социально-психологической поддержки инвалидов по зрению». Совместная работа в семинаре-тренинге для волонтеров с участием зрячих и незрячих студентов расширяет опыт совместного взаимодействия и взаимопомощи, способствует социальной адаптации студентов с глубокими зрительными нарушениями. Приобретенные знания и опыт включаются в научно-исследовательскую работу магистрантов; при выполнении магистерских диссертаций исследуются проблемы информационного обеспечения инклюзивного образования, социальной интеграции инвалидов, влияния СМИ на формирование толерантности общества. Таким образом, будущие специалисты в области информационной психологии развивают компетенции, позволяющие осуществлять конструктивное взаимодействие с различными категориями людей в совместной учебной и профессиональной деятельности.

*Г. А. Корчагина
(Санкт-Петербург, Россия)*

ОПЫТ ПОДГОТОВКИ ПЕДАГОГОВ ДЛЯ РАБОТЫ С ГРУППАМИ РИСКА

Школьное образование как один из ведущих институтов социализации личности и социальной инклюзии предполагает необходимое включение ребенка в разнообразные коллективы, овладение им новыми социальными ролями, построение системы взаимоотношений со сверстниками и взрослыми. Невыполнение школой своих функций приводит к дезадаптации ребенка не только в школьном коллективе, но и в целом в социуме, к формированию устойчивых видов социально-психической дезадаптации, нарушению поведения как на соматическом, психическом, так и на социальном (нормативном, моральном, криминальном) уровне. Факторы школьной дезадаптации практически идентичны факторам формирования аддиктивного поведения. Можно сказать, что школьная дезадаптация является интегральным фактором формирования аддиктивного поведения.

Педагогические факторы во многом способны противостоять, скорректировать или, наоборот, усилить негативное влияние окружающей среды. Наши исследования показывают, что развитию химической зависимости среди несовершеннолетних способствуют отсутствие целостной системы профилактики, организованного, творчески ориентированного досуга в воспитательно-образовательных учреждениях, нехватка подготовленных кадров.

На данный момент организация и осуществление профилактической работы и формирование здорового образа жизни детей и подростков является узаконенной функцией школы и всего педагогического коллектива, что отражено в ряде нормативно-правовых документов как федерального, так и регионального уровня. В соответствии с нормативно-правовыми документами определяются полномочия и обязанности образовательного учреждения в организации и осуществлении профилактической работы. Так, в обязанности органов управления образованием, образовательных учреждений вменяется:

1) выявление обучающихся, потребляющих наркотики или совершающих иные правонарушения, связанные с их незаконным оборотом, ведение учета таких обучающихся, проведение с ними индивидуальной профилактической работы;

2) информирование ОВД о выявлении родителей, вовлекающих обучающихся в совершение правонарушений; о правонарушениях, совершенных на территории ОУ;

3) закрепление за конкретными работниками органов управления образованием и ОУ функции по координации работы по предупреждению и пресечению правонарушений, принятие мер по обеспечению охраны территории ОУ, включение в уставы и акты ОУ положения по предупреждению правонарушений, связанных с незаконным оборотом наркотиков;

4) обеспечение разработки и внедрения в практику работы ОУ антинаркотических программ и методик, направленных на формирование здорового образа жизни, законопослушного поведения, программ нравственного воспитания; проведение работы по развитию творческих способностей детей и подростков; организация правовой пропаганды, информационно-просветительской работы с обучающимися и работниками ОУ, родителями;

5) повышение квалификации школьных педагогов в области антинаркотической профилактической и реабилитационной работы с подростками и молодежью.

Знание нормативно-правовых основ превентивной работы в общеобразовательном учреждении в значительной степени облегчает ее реализацию, позволяя находить дополнительные ресурсы при ее осуществлении, повышать эффективность проводимых мероприятий, усиливать межведомственную координацию действий.

Педагогам или другим специалистам, работающим с группами риска или занимающимся профилактической работой, необходимо иметь соответствующие навыки и подготовку. Традиционно, говоря о профилактической работе, мы обращаемся в первую очередь к группам риска в отношении потребления психоактивных веществ или к тем, кто уже имеет опыт экспериментирования или потребления их. Вопросы первичной профилактики в первую очередь должны быть направлены на то, как вести здоровый образ жизни.

Что могут и должны сделать педагоги, социальные, медицинские работники и другие специалисты, вовлеченные в профилактическую работу?

1. Дать информацию о риске курения, питания (алкогольного) или потребления наркотиков.

2. Помочь детям, подросткам, молодежи выбрать жизненный стиль.

3. Но необходимо помнить, что все, на кого направлены наши усилия, должны сами выбрать здоровый образ жизни.

Что должен уметь специалист, вовлеченный в профилактическую работу и желающий внедрить контрактную модель?

1. Должен хорошо представлять, что такое контрактная модель и какие основные принципы ее реализации существуют.

2. Должен помочь молодежи выразить себя и их отношение к проблемам.

Что важно сделать при подготовке таких специалистов?

Во-первых, показать, что профилактическая работа может быть успешной. Это в свою очередь поможет создать дополнительную мотивацию для того, чтобы педагоги, социальные педагоги, психологи занимались профилактической работой.

Во-вторых, дать педагогам, родителям специалистам различного профиля информацию о масштабах потребления психоактивных веществ.

В-третьих, напомнить о проблемах, которые вызывает потребление алкоголя, табака, наркотиков.

В заключение важно подчеркнуть, что открытие специализаций реабилитология и превентология в РГПУ им. А. И. Герцена на факультете безопасности жизнедеятельности обусловлено существенным отличием методики преподавания профилактики социальных отклонений от других дисциплин. Эти отличия, характерные прежде всего для сферы инклюзивного образования, проявляются как в области теории, так и в области содержательного наполнения дисциплин профильной подготовки. С другой стороны, без методологии профилактической деятельности невозможно представить логически выстроенным любой образовательный процесс в современной школе, так как без формирования качеств личности безопасного типа во всех видах образовательной деятельности человечество лишает себя будущего, обрекая быть постоянным заложником у растущих в геометрической прогрессии опасностей, создаваемых самим человеком.

С. А. Котова
(Санкт-Петербург, Россия)

СПЕЦИФИКА ВЗАИМОДЕЙСТВИЯ СПЕЦИАЛИСТОВ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОГО УЧРЕЖДЕНИЯ В ОБЕСПЕЧЕНИИ КАЧЕСТВА ИНКЛЮЗИВНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

Инклюзивное образование — процесс развития общего образования, который подразумевает доступность образования для всех в плане приспособления системы к различным нуждам детей, в том числе и детей с особыми потребностями. Достижение этого связано с обеспечением соответствия образовательной среды, технологий образовательного процесса потребностям социального развития конкретного ребенка на той или иной стадии развития. Чтобы добиться такого соответствия, необходима ансамблевая, комплексная работа целого ряда специалистов, которые выступают соведущими родителя. Только ансамблевая работа учителя, воспитателя с психологом, логопедом, дефектологом, социальным педагогом, психофизиологом, медицинскими работниками обеспечит успешное и эффективное ее решение. В этом контексте основной задачей специалистов является создание пространства и окружения, обладающего фасилитирующими характеристиками, сформировать ту социальную среду, в которой ребенок может раскрыться без помех, где он может ощутить чувство внутренней связи с этим миром, идентичность и когерентность ему, а также значимость себя для него.

Новые ожидания предполагают и новые требования к управлению и функционированию педагогических кадров, делегируя им новые полномочия и новый уровень ответственности, то есть перестройку всей системы внутренних и внешних отношений. В российском образовании должны быть выстроены новые связи и новые формы взаимодействия и сотрудничества между специалистами в каждом образовательном учреждении. Это сложнейшая и относительно новая для российского образования задача. Необходимо преодолеть старые, дистанцированные формы деятельности специалистов, сделать их более мобильными, контактными, гибкими, легко приспособляющимися под развивающиеся потребности различных детей. Преобразование образования в инклюзивное образование требует коллективного мышления и действия в отношении социальной справедливости с учетом потенциала обучения каждого учащегося. Поэтому необходимо освоить новые принципы

профессиональной коммуникации, разработать новые гуманитарные технологии взаимодействия, научить слушать и принимать различные позиции разных по профилю специалистов, действовать согласованно и эффективно в интересах ребенка не разово, а долговременно, быть ответственными и согласованными в отстаивании интересов обучающихся. К основным принципам построения нового типа социального партнерства специалистов можно отнести:

- гуманистичность, детоцентричность;
- культуру- и социосообразность;
- открытость;
- преемственность традиций и инноваций;
- системность и комплексность;
- компетентность и научность;
- оптимизм и ориентацию на долговременность;
- вариативность и мобильность;
- толерантность и согласованность;
- технологичность и эффективность;
- ориентацию на превентивные и профилактические меры и др.

Одной из важнейших управленческих форм в образовании становится консилиум, целью которого будет приведение в соответствие с потребностями каждого ребенка различных видов и темпов обучения, а также обеспечения качественного образования для всех путем разработки надлежащих учебных планов, принятия организационных мер, разработки стратегии преподавания, использования ресурсов и партнерских связей внутри и вне образовательной системы.

Решение широкого круга новых задач инклюзивного образования требует перестройки, изменения и всей системы подготовки специалистов для сферы образования. Необходимость быстрой, гибкой, тонкой настройки и реагирования в межличностном взаимодействии предъявляет новые высокие требования к личностным характеристикам специалиста и его компетентности. Он должен обладать высокими показателями профессиональной социальной адаптированности, личностной лабильности, эмпатийности, рефлексивности; выраженными перцептивными, коммуникативными и организаторскими способностями, быть носителем гуманистических ценностей и идеалов. Новые принципы инклюзивного образования требуют встраивания в программы подготовки и переподготовки специалистов новых образовательных модулей, включающих специальные дисциплины, обеспечивающие готовность к широкому партнерскому взаимодействию и творческому сотрудничеству не только в профессиональном сообществе, но и в широкой образовательной среде.

И. П. Лысакова
(Санкт-Петербург, Россия)

СПЕЦИФИКА ПОДГОТОВКИ УЧИТЕЛЕЙ РУССКОГО ЯЗЫКА ДЛЯ ДЕТЕЙ МИГРАНТОВ, НУЖДАЮЩИХСЯ В ИНКЛЮЗИВНОМ ОБРАЗОВАНИИ

По данным комиссии ООН по народонаселению и развитию, Россия занимает второе место в мире по числу мигрантов. В 2007 году на миграционный учет в РФ было поставлено 8 миллионов иностранных граждан, что в два раза больше, чем в 2006 году. По оценкам Федеральной миграционной службы, на нелегальном положении остаются более 5 миллионов иностранцев, в основном, из стран СНГ, составляющих значительный по своему контингенту населения, в той или иной мере нуждающихся в социальной инклюзии и инклюзивном образовании. Овладение русским языком — как основной показатель способности мигрантов адаптироваться в России — является наиболее эффективным механиз-

мом такой социальной инклюзии. Для того чтобы научить их русскому языку, необходима система подготовки кадров преподавателей для сферы инклюзивного образования, владеющих методикой обучения русскому языку как неродному.

На филологическом факультете РГПУ им. А. И. Герцена (кафедра межкультурной коммуникации) с 2003 года действует бакалаврская образовательная программа «Русский язык как неродной и русская литература», которая готовит преподавателей русского языка как неродного. Трудности, с которыми сталкиваются преподаватели при работе по этой программе, связаны не только с отсутствием учебных материалов по основным дисциплинам методической подготовки студентов, но и с тем, что в Петербурге на уровне Комитета образования правительства Санкт-Петербурга нет статистики по количеству в школах мигрантов, слабо владеющих русским языком.

Для подготовки квалифицированных кадров преподавателей в данной сфере инклюзивного образования в 2005/06 учебном году на филологическом факультете РГПУ им. А. И. Герцена помимо бакалаврской программы «Русский язык как неродной и русская литература» была открыта магистерская программа «Теория и практика обучения межкультурной коммуникации в полиэтнической и поликультурной среде». Высококвалифицированный преподавательский состав кафедры межкультурной коммуникации (4 доктора, 8 кандидатов наук) и приглашенные преподаватели с других факультетов РГПУ им. А. И. Герцена разработали авторские программы таких курсов, как «Основы теории коммуникации», «Этнопсихологические основы обучения неродному языку», «Дидактическое регионоведение», «Освоение русского языка как родного и неродного», «Речевые контакты в полиязычном обществе», «Актуальные проблемы изучения национального коммуникативного поведения», «Религиоведение» и др.

В сентябре 2006 года в РГПУ им. А. И. Герцена создан Центр языковой адаптации мигрантов на базе кафедры межкультурной коммуникации, который интегрирует усилия нескольких кафедр университета. В структуру Центра входят: научно-исследовательская группа, договоры со школами, волонтеры-студенты, научно-методическая лаборатория, курсы повышения квалификации преподавателей.

Целевое назначение проекта заключается в формировании условий гуманистического межнационального взаимодействия в школьном коллективе и направлено на решение следующих конкретных задач:

в обучении: овладение русским языком детьми, не владеющими русским языком с детства в объеме государственного стандарта, для осуществления полноценного обучения этих детей на русском языке в общеобразовательной школе Российской Федерации;

в развитии: интеграция нерусскоязычных детей в культурное пространство России с осознанием и сохранением их собственной этнической культуры;

в воспитании: воспитание толерантности в полиэтническом школьном коллективе — этнической, религиозной, возрастной, гендерной и т. д.

На кафедре межкультурной коммуникации в рамках учебных занятий в бакалавриате, в магистратуре и в аспирантуре создаются новые методики обучения русскому языку как неродному, пишутся диссертации и учебные пособия. Учебная работа по русскому языку как неродному на кафедре межкультурной коммуникации сочетается с научной работой в этом направлении.

Центр языковой адаптации мигрантов совместно с Правлением РОПРЯЛ провел 30 марта 2007 года круглый стол «Русский язык как инструмент интеграции мигрантов в российский социум». В решениях этого семинара записано:

- Рекомендовать Минобрнауки России, Рособразованию совместно с РОПРЯЛ, МАПРЯЛ и другими заинтересованными организациями и учреждениями:

- продолжить разработку нормативно-правовой базы для общеобразовательных учреждений с многонациональным составом обучающихся, в том числе требований к уровню владения русским языком для начинающих и завершающих обучение по образовательным программам общего образования;

– организовать конкурс на создание учебников ускоренного курса обучения русскому языку как неродному для разновозрастных учащихся с разным уровнем владения русским языком, различного рода школьных словарей;

– провести Всероссийский семинар-совещание по проблемам преподавания русского языка как неродного для учителей-словесников, учителей начальных классов, воспитателей дошкольных образовательных учреждений, методистов, работающих в регионах с многонациональным составом населения, а также психологов и учителей-предметников, работающих в многонациональных классах, по скорейшей социально-речевой адаптации детей мигрантов;

– организовать подготовку в педагогических вузах специалистов, ориентированных на преподавание родных (титულных) языков наций, их литературы и культуры в условиях полиэтнической среды (возможно, в качестве дополнительной педагогической специальности); содействовать открытию на базе профильных вузов Российской Федерации факультетов повышения квалификации учителей русского языка и литературы, работающих в этно-классах в русскоязычных регионах Российской Федерации.

• Поручить Центру национальной образовательной политики Федерального института развития образования совместно с РОПРЯЛ, МАПРЯЛ обобщить практику обучения русскому языку детей мигрантов, беженцев, вынужденных переселенцев в целях содействия их социальной адаптации в субъектах Российской Федерации и представить на рассмотрение комиссии предложения по комплексному решению данной проблемы во втором полугодии 2007года.

Ю. Т. Матасов
(Санкт-Петербург, Россия)

ИНКЛЮЗИВНОЕ ОБРАЗОВАНИЕ: ПРЕДПОСЫЛКИ И БАРЬЕРЫ

Российское специальное образование делает первые шаги в области инклюзии — включенного обучения, и пока говорить об успехах преждевременно. Впрочем, успехи зарубежных коллег в инклюзивном обучении также нельзя признать исключительно позитивными, несмотря и на законодательную поддержку, и достаточно длительный практический опыт совместного обучения детей обычных с детьми, имеющими проблемы в развитии.

Идея инклюзивного обучения родилась из насущной потребности обеспечить возможность детям с проблемами в развитии интегрироваться в социум. К примеру, в наших специальных школах для детей с умственной отсталостью учащимся создают условия для наиболее оптимального психического развития с учетом их потенциальных возможностей. Но, обучаясь в специальной школе, дети после ее окончания обнаруживают острую социальную неприспособленность. Попытка преодолеть эту неприспособленность вызвала к жизни новую — инклюзивную форму обучения. Как и все новое, инклюзивное обучение в нашем российском образовании имеет объективные и субъективные сложности. Эти сложности создают сходные барьеры для реализации инклюзивного образования и в России, и за рубежом. Стартовые сложности инклюзивного обучения в России обусловлены тем, что инклюзия у нас не обеспечена законодательной базой, поскольку отсутствует федеральный Закон о специальном образовании. Законодатели не спешат с введением этого закона по понятным причинам. Дело в том, что образовательная интеграция на порядок дороже традиционного специального образования, поскольку, помимо прочего, введение этого закона автоматически выдвигает требования бесплатного обеспечения детей инвалидными колясками, протезами, лекарствами, специальным оборудованием и проч. Инклюзивное обучение требует также обеспечения профессионально грамотными специалистами —

дефектологами, способными одинаково успешно вести процесс обучения с нормально развивающимися детьми и детьми, отстающими в развитии. Таких специалистов у нас нет, а это вызывает опасность игнорирования особых образовательных потребностей аномальных детей, обучение которых может сводиться к их формальной инклюзии в структуру массовой школы. За рубежом в разных государствах закон задает разные рамки инклюзивного обучения — от полной до частичной инклюзии. К примеру, в США, по данным Г. Клейнерта, директора Института развития человека (университет Кентукки), несмотря на закон США об образовании лиц с нарушениями в условиях интеграции, высокий процент детей с умственной отсталостью и комплексными нарушениями продолжают обучаться в особых условиях (вне класса) или вне общеобразовательной школы. Лишь 12,6% американских учащихся с умственной отсталостью обучались в обычных классах массовой школы в 1997/98 учебном году. Если обратиться к опыту Англии, то там идея инклюзии была поддержана по соображениям экономическим. В основу этих соображений ложилась следующая логика: очень затратно содержать специальные школы, и дешевле оказывать необходимую коррекционную помощь детям с отклонениями в развитии в условиях совместного их обучения в массовой школе, решая заодно задачу воспитания терпимого отношения детей друг к другу (правда, логика в этом случае остается непостижимой: в самом деле, как можно искренне полагать, что переход к инклюзии менее затратен и не требует никаких обременений и перенастройки процесса обучения?) Конечно, если дело представлять таким образом, что основная сверхзадача инклюзии заключается в том, чтобы дети в процессе обучения жили бок о бок и учились толерантному взаимодействию в социуме, то тогда, действительно, в процессе совместного обучения мало что требуется менять. Но ведь в процессе инклюзивного обучения не отменяется не менее важная задача — достижение всеми учащимися верхних границ возможностей в обучении. При этом совершенно очевидно, что верхние границы для нормально развивающихся детей несопоставимы с верхними границами, которые могут достигать умственно отсталые дети. Опыт Великобритании показал, что в исходные оптимистические ожидания англичан в отношении инклюзивного обучения были внесены существенные коррективы: ряд графств, идя по пути тотальной интеграции, разрушили инфраструктуру специального образования, что повлекло за собой потерю для ряда категорий детей возможности получения адекватного образования, а следовательно, нанесло непоправимый ущерб их социокультурному развитию. Таким образом, когда в основу важных решений ложится аргумент, принимающий в расчет соображения меньшей затратности, то гуманный тезис о целесообразности инклюзивного обучения становится не только простой декларацией, но и дает горькие плоды.

Чтобы понять сложность практического воплощения инклюзии и всю глубину противоречий, которые встают на путях решения реальных задач инклюзии, уместно напомнить слова, высказанные неким богословом по поводу другой и вечно актуальной для человека задачи: «Человек испытывает потребность в Боге, но не видит в себе места для Бога». Перефразируя сказанное, можно утверждать, что человек испытывает потребность жить в согласии с нравственным императивом, признающим равное право всех людей на получение образования и недискриминационное проживание этих людей в социуме, но не видит, как на практике реализовать это право, не затрагивая базовых интересов других людей и вместе с тем не попирая своих собственных.

Что касается реальных барьеров, встающих на пути практического воплощения инклюзии, то их можно свести к некоторым самым важным. Признавая идею о том, что инклюзивному образованию нет альтернативы, приходится вместе с тем признать что инклюзия, способствующая налаживанию социального взаимодействия нормально развивающихся и проблемных детей, осложняет достижение нормально развивающимися детьми верхних границ их обучения. Правда, происходит это в случаях неразумно построенной инклюзии (следует заметить, что эти проблемы не встают перед нормально развивающимися детьми, которые имеют материальную возможность обучаться в привилегированных закрытых учреждениях).

Важным барьером выступает проблема границ инклюзии, то есть следует ли стремиться инклюзировать, скажем, всех умственно отсталых детей — включая детей с грубо выраженной интеллектуальной недостаточностью, осложненной моторными и поведенческими нарушениями.

Избирая инклюзию, следует автоматически допускать, что если решение задач образовательной инклюзии будет принесено в жертву социальной инклюзии, то уж точно решение образовательных задач будет резко ослаблено.

Отсутствие профессионалов, способных одинаково успешно работать с нормально развивающимися и проблемными детьми, сегодня выступает в качестве задачи, которая также является серьезным барьером инклюзивного обучения.

В перечне барьеров не последнее место занимает задача на долгую перспективу — формирование общественного мнения, способного принять постулат о равенстве прав всех без исключения детей на реализацию их образовательных возможностей и терпимое сосуществование в социуме.

И. Л. Набок

(Санкт-Петербург, Россия)

ЭТНООБРАЗОВАТЕЛЬНАЯ ИНКЛЮЗИЯ В РГПУ ИМ. А. И. ГЕРЦЕНА

Современное понимание инклюзивного образования в русле международной программы «Образование для всех» предполагает в качестве своего основного принципов предоставление возможности получить *высококачественное образование* и развивать свой *личностный потенциал* всем обучающимся вне зависимости от пола, имущественного положения, этничности, расы, географического местоположения, возраста, конфессиональной принадлежности, ограничений физического характера. Ранее в России под инклюзивным образованием понимали в основном образование для детей с ограниченными возможностями и взрослых-инвалидов.

Такое широкое понимание инклюзивного образования, безусловно, создает определенную базу для более полного и эффективного удовлетворения образовательных потребностей, в частности, тех категорий населения, которые относятся к недоминирующим этническим группам и общностям. В поликультурных, полиэтничных обществах, к которым, несомненно, относится и российское общество, образовательная система должна учитывать специфические особенности этой категории населения и для их собственного развития, и для их успешной конвергенции в социум. При этом такая конвергенция, очевидно, не должна означать ассимиляцию, утрату этнической идентичности, а способствовать взаимообогащающему сосуществованию разноэтничных и разноконфессиональных групп населения. Сохранение многокультурности, сохранение культурной «мозаики» было и остается одной из главных задач современного общества в его противостоянии гомогенизирующей и обезличивающей культуру глобализации. В этом смысле толерантность, провозглашенная сегодня одной из центральных общечеловеческих ценностей, формируется не на почве достижения «одинаковости», а на основе уважения, принятия культурных различий как закона и условия жизни современного общества.

Толерантной должна быть и образовательная система: с одной стороны, она должна давать равные возможности для развития разным группам населения, с другой — учесть их особенности, менталитет, транслируемые от поколения к поколению традиции, более того, способствовать их сохранению и неискажающей адаптации к социокультурной коммуникации. На наш взгляд, именно таковой должна быть стратегия образовательной инклюзии.

В этом смысле примером подобной образовательной деятельности может быть система подготовки кадров учителей из числа представителей коренных малочисленных народов Севера, Сибири и Дальнего Востока в институте народов Севера Герценовского уни-

верситета, осуществляющаяся уже почти 78 лет. Эта система с полным правом может быть названа *этнообразовательной инклюзией*. Институт народов Севера оказывается именно тем культурно-образовательным и научно-исследовательским учреждением, которое в значительной степени обеспечивает единство евразийского по характеру российского культурно-образовательного пространства, формируя и развивая ту часть молодежи, которую можно считать интеллектуальной элитой коренных малочисленных народов Севера.

В институте народов Севера по специальным образовательным программам, адаптирующим требования государственных образовательных стандартов к потребностям и возможностям полиэтничного по составу контингента учащихся, обучаются представители более чем 20 коренных малочисленных народов Севера, Сибири и Дальнего Востока. Примером такой адаптации может служить образовательная программа по специальности «культурология», которая предполагает подготовку и по дополнительной специальности «история», и специализацию в сфере фольклора и народной художественной культуры, и большой регионоведческий северный компонент, и специальную этнологическую и этнографическую подготовку. Соответственно с этим и кафедра этнокультурологии, само название которой отражает особое направление в культурологической науке и образовательной практике, представляет собой уникальное междисциплинарное сообщество культурологов, философов, историков, этнографов, фольклористов, педагогов и искусствоведов, обеспечивающих комплексную многопрофильную подготовку специалистов для северных регионов. *Этнообразовательная инклюзия* здесь имеет двухсторонний характер: с одной стороны, северяне вводятся в современную мировую культуру, в общероссийское культурно-образовательное пространство; с другой стороны, само это пространство «включается» в уникальный, гармоничный и органичный по характеру связи «человек — природа — социум» мир северных культур, в значительной степени сохранившийся и избежавший деструктивного воздействия технотронной европейской цивилизации. Последнее хорошо заметно по тому успеху, которым пользуются и в России, и за рубежом и концертно-сценическая деятельность фольклорного театра-студии «Северное сияние», и выставки творческих работ студентов института народов Севера, сохраняющих традиции художественных промыслов и декоративно-прикладного искусства своих народов. Этнообразовательная инклюзия, реализуемая кафедрой этнокультурологии, таким образом, с одной стороны, предполагает получение представителями коренных малочисленных народов Севера современного многопрофильного образования, с другой стороны, предполагает их подготовку к осуществлению «культурозекологической» деятельности, то есть деятельности по защите, сохранению и адаптационному развитию этнической культуры. При этом подготовка северян-этнокультурологов органично включена в общеуниверситетский образовательный процесс — преподавание здесь осуществляется многими кафедрами и факультетами Герценовского университета.

В русле перехода на многоуровневую подготовку в институте народов Севера разработаны и внедряются в настоящее время в образовательную практику 5 магистерских программ, посвященных проблемам лингвистического образования, этнонационального образования, этнокультурологического североведения, музыкального фольклора и национального декоративно-прикладного искусства народов Севера.

В то же время особого внимания заслуживает, на наш взгляд, проблема включения принципов инклюзивного образования в многоуровневую образовательную систему. На наш взгляд, решение задач этнообразовательной инклюзии требует и более целенаправленной подготовки специалистов не столько для «рынка образовательных услуг», сколько для решения остроактуальных задач «выживания» коренных малочисленных народов в новых социально-экономических условиях, предполагающего, в частности, сохранение их этнокультурной идентичности. В этом смысле острой проблемой оказывается обеспечение специально подготовленными кадрами учителей и малокомплектных школ, и той особой уникальной категории образовательных учреждений, которые называются «кочевыми», или «стойбищными», школами. Этнообразовательная инклюзия студентов-северян, кроме того, предполагает в качестве одного из главных условий своего осуществления продолжитель-

ный адаптационный период, в течение которого может быть «выравнен» чрезвычайно разный уровень довузовской подготовки абитуриентов из северных регионов. Четырехлетний бакалавриат может оказаться недостаточным для решения этих задач. Именно поэтому, на наш взгляд, инклюзивное образование, в частности, рассмотренная нами этнообразовательная инклюзия, требует разработки и особых образовательных стандартов в более полной мере, чем общие стандарты, учитывающих ее специфику, ее «эксклюзивность».

С. А. Расчетина
(Санкт-Петербург, Россия)

АНАЛИЗ ФЕНОМЕНА СОЦИАЛЬНОГО ИСКЛЮЧЕНИЯ КАК УСЛОВИЕ РЕАЛИЗАЦИИ ИНКЛЮЗИВНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

1. Понятие социального исключения введено в науку в 60-е годы XX века. Автором понятия принято считать У. Уилсона. Социальным исключением в социологии стали называть нарушение позитивной социализации, приводящее к выталкиванию человека (ребенка) за пределы «нормального» общества.

2. В настоящее время феномен социального исключения органично вписался в ткань теории и практики человекознания и является объектом исследования многих социально ориентированных наук. Этому процессу в решающей мере содействуют современные тенденции общественного развития, обозначенные понятиями: «проблемный способ человеческого существования», «неясность жизненного контекста», «нестабильная ситуация», «ситуация риска», «социально опасная ситуация». Начало XXI века характеризуется рядом специфических особенностей общественного развития, отраженных в понятии «глобальные проблемы современности». Они являются порождением сложного взаимодействия индустриального общества «потребления услуг» и постиндустриального общества «потребления знаний». По мнению современных ученых, в частности О. Тоффлера, характер их взаимодействия пронизывает бытие, формирует мироощущение, ценности и жизненные ориентации конкретного человека. Глобальные проблемы общества персонифицируются в жизнедеятельности конкретных людей, формируют индивидуальные социально опасные жизненные ситуации, порождающие неутрачиваемую тревогу, стрессы, неуверенность в завтрашнем дне, или ведущие к социальной деградации, потере идентичности, отчужденности, саморазрушающему, противоправному и преступному поведению, то есть к процессам в той или иной мере грозящим человеку социальным исключением.

3. Социальное исключение представляет собой коллективный феномен. Он возникает в результате некачественного функционирования социальных институтов жизнеобеспечения, неравенства в доходах и доступе к образованию, медицинскому обслуживанию, культуре. Исключение в этом случае распространяется на значительные слои населения, теряющие доступ к жизненно важным структурам.

Социальное исключение может представлять собой индивидуальный феномен, связанный с неравенством условий, отсутствием системы социальных гарантий, поддерживающих жизненные потребности конкретного человека. Социальное исключение проявляется как дезинтеграция, сопровождающаяся разрывом социальных связей и существованием человека «на обочине» экономического и культурного прогресса. В индивидуальном плане социальное исключение может представлять собой обратное явление, отражать неспособность человека, обладающего личностными ресурсами, быстро реагировать на изменяющуюся среду, проявлять инициативу при наличии равенства условий для успешного продвижения.

4. Формирующиеся тенденции общественного развития, связанные с разрастанием виртуальной среды, порождают процессы, грозящие современному человеку новыми формами социального исключения. Современные ученые утверждают, что стремительное расширение информационных сетей, вовлечение в них ребенка и овладение информацией ста-

новится основанием его социального статуса в будущем. Ученые предупреждают, что вхождение в так называемую интеллектуальную элиту будет зависеть от двух факторов:

- от субъективного фактора, то есть от интеллектуальных возможностей ребенка;
- от объективных факторов, то есть от доступности образования и включения ребенка в полноценные процессы воспитания.

Доступность образования, таким образом, выступает формой предупреждения зарождающихся процессов социального исключения.

5. По мере усложнения жизни в ней актуализировались структуры, нацеленные на оказание разных видов поддержки человеку (ребенку), формировались представления о необходимости углубления основ образования, готовящего специалиста к решению социальных и психологических проблем человека на профессиональном уровне.

Современная социальная ситуация, характеризующаяся наличием сложных социально-психологических проблем, драматизирующих жизнь ребенка, актуализировала потребность в расширении понятийного аппарата человекознания за счет включения в него особых понятий, которые в разных источниках получили название «помощь», «поддержка», «посредничество», «сопровождение», «совладающее с жизненными трудностями поведение». По мере движения к нашему времени эти феномены принимают все более независимое значение, переводятся в ранг самостоятельных процессов, играющих важную роль в становлении личности. Ими активно пользуются специалисты так называемых «помогающих профессий», к числу которых относятся профессии практического психолога, социального педагога и социального работника. Специфика этих профессий состоит в том, что они характеризуются направленностью на оказание помощи человеку (ребенку), находящемуся в трудной жизненной ситуации, на установление паритетных отношений с ним, на возможность применения нежестких гуманитарных технологий и методов с целью усиления резервов его личности для успешного решения проблемы и преодоления социального исключения. В основе помогающей профессии лежит теория и практика «помогающего отношения», активно разрабатываемая в середине XX века психологами гуманистического направления К. Роджерсом и А. Маслоу. С точки зрения этих психологов, смысл помогающего отношения состоит в том, чтобы обеспечить психологические условия, при которых человек захочет понять себя и изменить ситуацию, дать возможность научиться социальным и эмоциональным умениям, обеспечивающим решение проблем во взаимоотношениях с окружающими.

6. Культурологическая проблематика выделила теорию решения жизненных проблем человека как самостоятельную область науки и практики и содействовала становлению особой области образования, обозначенной рамками понятия «помогающие профессии». Этот направление образования, нацеленное на подготовку специалиста, способного оказывать человеку различные виды поддержки, ориентировано на усиление ценностной мотивации помогающей деятельности. Образование, развивающееся в этом русле, характеризуется рядом существенных особенностей. Прежде всего, оно в гораздо большей степени, чем это было раньше, обращено к проблеме человеческих качеств, трансформирующихся в отношения. В теории образования акцентируется внимание на создании условий для проявления не только знаниевых, но и культурологических или ценностных характеристик будущего специалиста. Имеются в виду отношения сочувствия, сопереживания, эмпатии, терпимости, ответственности, коммуникативности. Подчеркивается необходимость нивелировки таких отношений, как агрессия, воинственность, жестокость, непримиримость в сфере культурного взаимодействия. «Культурологический» результат образования выступает одновременно и как «отношенческий», как особая культура отношений, как социокультурное развитие личности.

7. В настоящее время методология образования в области помогающих профессий активно обогащается на основе понятия «инклюзии» или включения человека (ребенка) в жизненно важные для его социального становления процессы. Механизм инклюзии требует глубокого изучения со стороны его социальных, психологических, культурологических и педагогических характеристик.

МЕТОДОЛОГИЧЕСКИЕ ОСНОВЫ ИНКЛЮЗИВНОГО ОБРАЗОВАНИЯ И ПРАВОВОЙ ПРИНЦИП МУЛЬТИКУЛЬТУРАЛИЗМА

Развитие инклюзивного образования необходимо рассматривать с точки зрения выражения в его содержании актуальных философско-методологических и правовых принципов. Рассмотрение инклюзивного образования должно осуществляться в различных проекциях. Прежде всего, важно принимать во внимание наличие различных категорий обучающихся. К ним относятся не только лица с ограниченными возможностями, как принято считать, но и другие группы: этнические меньшинства, мигранты, пожилые люди, взрослые люди, бедные и малообеспеченные граждане, одаренные дети, сексуальные меньшинства, религиозные меньшинства.

В данном случае перечисленные категории становятся субъектами инклюзивного образования и данный список расширяется по мере социальной дифференциации общества.

Сама идея инклюзивного образования отражает ценности современной либерально-демократической культуры с ее широким отношением к образованию как образованию для всех и образованию на протяжении всей жизни человека.

Немаловажную роль в определении методологических основ инклюзивного образования имеет и активно заявляющая о себе тенденция глобализации образования, появление как единых образовательных стандартов для инклюзивного образования, так и универсализация социально-культурного контекста данной образовательной формы.

Одним из симптомов глобализации является Болонский процесс, активно сориентированный не только на идею балльно-рейтинговой системы в оценке знаний и индивидуализацию образования, но и на академическую мобильность обучающихся и обучающихся. Поэтому, говоря об инклюзивном образовании, необходимо обсуждать и решать теоретико-педагогическую и организационно-правовую проблему подготовки нового поколения преподавателей для различных групп населения как субъектов инклюзивного образования.

Представляется, однако, что, несмотря на присущие современному инклюзивному образованию черты глобализации, все же, как и любой тип образования, любая образовательная система, инклюзивное образование обладает национально-гражданской спецификой. Любой вид инклюзивного образования должен рассматриваться и как процесс формирования гражданско-правовой культуры населения, культуры политической. Поэтому нет сомнения в том, что инклюзивное образование, как образование традиционное, является мощным фактором политической и гражданско-правовой социализации. Это обстоятельство должно приниматься в расчет не только государством, но и ассоциациями гражданского общества. Не стоит приуменьшать гражданско-правовой ресурс инклюзивного образования: его необходимо наращивать, а его продукт рассматривать в качестве средства консолидации национального гражданского общества.

Отмеченная особенность инклюзивного образования повышает ответственность государства не только за материально-финансовое обеспечение инклюзивного образования, но и его нормативно-правовое регулирование в интересах реализации права человека на инклюзивное образование, а также в интересах реализации его гражданского потенциала и воплощении в содержании и принципах инклюзивного образования правового принципа мультикультурализма.

Учет многогранности человеческой сущности, ее общественных воплощений, проявление ее в разнообразных культурных формах, учет которых и согласование в гармоничное целостное единство представляет собой реализацию мультикультурализма в содержании инклюзивного образования. В современном обществе мультикультурализм становится центрирующим цивилизацию правовым принципом, он включается не только в социально-политическую, но и правовую коммуникацию.

Мультикультурализм демонстрирует себя как гражданская добродетель наряду с такими ее значимыми формами, как толерантность, лояльность, доверие, цивилизованность, патриотизм, солидарность, милосердие, законопослушность, ответственность. Любая форма инклюзивного образования для каждой категории обучающихся призвана реализовывать не только академические цели, но и формировать добродетельных и активных граждан, которые посредством в том числе инклюзивного образования смогут в полной мере реализовывать свои неотъемлемые гражданские права.

*Т. В. Щербова
(Санкт-Петербург, Россия)*

ПОДГОТОВКА КАДРОВ ДЛЯ ИНКЛЮЗИВНОГО ОБРАЗОВАНИЯ В СИСТЕМЕ ПОСТДИПЛОМНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

Инновационная деятельность в образовании сегодня — это необходимое условие для повышения качества образования, подготовки конкурентоспособного и мобильного специалиста. Развитие инклюзивной системы образования — это своего рода инновационная деятельность, которая предстоит и вузам, и общеобразовательным учреждениям.

Сегодня необходимо говорить как об одном из приоритетных направлений инновационного развития вуза о создании условий для становления университета как образовательной и научной организации по подготовке педагогических кадров к реализации инклюзивного образования. Реализуемая инновационная образовательная программа в РГПУ им. А. И. Герцена «Гуманитарные технологии в социальной сфере» является фундаментом для разработки научных, организационных, образовательных и кадровых вопросов по изучению инклюзивного образования и его конвергенции в культурно-образовательное пространство.

Международный опыт показывает, что развитие системы инклюзивного образования — долгосрочная стратегия, требующая терпения и терпимости, последовательности, непрерывности, поэтапности и комплексного подхода для ее реализации.

Сегодня развитие инклюзивного образования в нашей стране требует принципиальных изменений в системе не только среднего (как «школа для всех»), но и профессионального и дополнительного образования (как «образование для всех»).

Учителя зачастую оказываются в замешательстве от того, что им нужно будет учить ребенка даже с незначительными нарушениями развития и поведения; они признаются, что не знают, как организовать его обучение и вообще «что с ним делать»; нет методических и учебных пособий для работы с нестандартными детьми. Соответственно задачей системы постдипломного образования становится подготовка педагогов и руководителей к работе в инновационных условиях, то есть обеспечение их готовности действовать в ситуациях, не предполагающих опоры на прошлый опыт.

Система переподготовки и повышения квалификации работников образования, созданная в РГПУ им. А. И. Герцена, позволяет сегодня эффективно реализовывать приоритетные направления государственной политики в области инклюзивного образования, среди которых:

- приведение содержания образования, технологий обучения и методов оценки качества инклюзивного образования в соответствие с требованиями современного общества;
- выявление всех заинтересованных сторон с их интересами и потребностями;
- адаптация к новым условиям профессиональной деятельности в сфере инклюзивного образования;
- обеспечение современной профессионально значимой информацией;
- создание условий для обеспечения уровня компетентности педагога, способного самостоятельно действовать в широкой сфере профессиональной деятельности, принимать адекватные решения в нестандартных ситуациях, осуществлять осознанный выбор из имеющихся в его распоряжении разнообразных способов деятельности.

В Герценовском университете создана сеть структур дополнительного образования, которые ориентированы на разные целевые группы и реализуют программы различного уровня и направленности. Одной из таких структур является институт переподготовки и повышения квалификации работников образования. Институт реализует спектр программ дополнительного профессионального образования для работников системы дошкольного, среднего, начального и среднего профессионального образования. Программы ежегодно обновляются в соответствии с данными проводимых институтом исследований образовательного запроса работников образования Санкт-Петербурга и Северо-Западного федерального округа и изменений государственных требований к системе образования.

Идея непрерывного образования как фактора развития личности, условия не только профессионального, но и общекультурного, личностного совершенствования человека стала основой деятельности данного института.

В настоящее время наиболее эффективным и результативным методом включения инклюзивного образования в образовательный процесс школы является корпоративное обучение педагогического коллектива.

Под корпоративным повышением квалификации мы понимаем идею, способную стать фактором инновационного развития системы школьного образования в целом. В построении корпоративной системы повышения квалификации ключевыми являются гибкость и вариативность, позволяющие динамично реагировать на изменяющийся спрос в образовательной среде.

Целью корпоративного повышения квалификации является создание условий для подготовки конкурентоспособного, социально и профессионально мобильного педагога, готового эффективно действовать в изменяющихся инновационных условиях, в частности, по реализации инклюзивного образования.

Тесное сотрудничество института переподготовки и повышения квалификации работников образования РГПУ им. А. И. Герцена со школами показало широкий спектр возможностей и преимуществ, которые имеет корпоративное обучение. Например, такие как:

- согласование позиций ценностных, целевых, содержательных, технологических между членами педагогического коллектива;
- обучение всего педагогического коллектива без отрыва от основного вида деятельности;
- преподаватели, осуществляющие повышение квалификации выполняют роль тьюторов и модераторов по отношению к учителям;
- само обучение педагогов проходит в форме погружения в осваиваемые технологии;
- учителя имеют возможность опробовать новые способы решения проблем, методы и технологии обучения в конкретной профессиональной деятельности.

Правильно организованная профессиональная поддержка педагогических работников по переходу к инклюзивному образованию будет способна удовлетворить потребности личности — в самосовершенствовании, а общества — в формировании социально активного и адаптирующегося к изменяющимся условиям жизни и деятельности как педагога, так и ученика.

Итак, одной из главных задач по распространению инклюзивного образования в России и подготовки специалистов в университете видится как выявление, оформление, осмысление и пропаганда имеющегося российского опыта интегративного образования детей с особенностями развития, а также изучение и пропаганда международного опыта. Все это позволит аккумулировать различные подходы, механизмы и технологии инклюзивного образования и эффективно использовать ресурсы (кадровые, информационные, технические и другие) университета.

Таким образом, обеспеченность квалифицированными педагогическими кадрами, развитая материально-техническая база, наличие опыта широкомасштабного повышения квалификации, широкомасштабный опыт инновационной деятельности позволяют говорить о возможности РГПУ им. А. И. Герцена к реализации разнообразных программ по подготовке и переподготовке специалистов для системы инклюзивного образования.

5. ПЕДАГОГИЧЕСКИЙ ПОТЕНЦИАЛ СОЦИАЛЬНОГО ПАРТНЕРСТВА И ГУМАНИТАРНЫХ ИННОВАЦИОННЫХ ТЕХНОЛОГИЙ В СОВЕРШЕНСТВОВАНИИ ИНКЛЮЗИВНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

Г. Вахтель
(Берлин, Германия)

ИНКЛЮЗИВНОЕ ОБУЧЕНИЕ ДЕТЕЙ С ПРОБЛЕМАМИ В РАЗВИТИИ КАК АКТУАЛЬНОЕ НАПРАВЛЕНИЕ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ПОЛИТИКИ И ПОДГОТОВКИ ПЕДАГОГИЧЕСКИХ КАДРОВ В ГЕРМАНИИ

В 80-е и в начале 90-х годов в разных федеральных землях Германии были осуществлены довольно крупные научные проекты, цель которых состояла в поисках и проверке путей и моделей, позволяющих реализовать совместное обучение детей с нарушениями в развитии и их нормально развивающихся сверстников. Кроме того, позитивное влияние оказали и изменения в образовательном законодательстве: обучение детей с особыми потребностями в интегрированной массовой школе уравнивалось с обучением в специальной школе, а в дальнейшем — в некоторых земельных законах — даже получило преимущество. Вместе с тем спецшколы в Германии существуют до сих пор и право решения о месте обучения ребенка в большинстве земель сегодня закреплено, прежде всего, за родителями.

Все это привело к существенным изменениям как на уровне образовательной системы в целом, так и на уровне отдельных школ.

Кроме того, инклюзивное обучение влечет за собой и фундаментальные изменения в образовательной философии в целом, что затрагивает как педагогов массовой школы, так и специальных педагогов.

Последствия для педагогов массовой школы.

- Разнородность учеников в одном классе увеличивается. Не все ученики в одно и то же время могут достигать одних и тех же образовательных целей в опоре на одну и ту же методику обучения. Требуется продуманный дифференцированный подход к обучению на многих уровнях (цели обучения, методы обучения, технические средства, система оценок и т. д.). Объем самостоятельной работы учеников — либо индивидуальной, либо в парах или группах — увеличивается. Фронтальное обучение отступает на второй план.

- Ученики с проблемами в развитии должны (частично) учиться по индивидуальному плану, который ориентируется как на индивидуальные возможности и потребности ребенка, так и на учебные программы (программы массовой школы или программы специального образования для детей с умственными отклонениями). Основой составления плана является, кроме всего прочего, тщательное наблюдение ребенка со стороны педагогов.

- Развитию социальных способностей учеников придается более важное значение.

- Многие учителя массовой школы до первого приема детей со особыми потребностями не имели контакта с такими учениками. Они могут внезапно сталкиваться со своими

(часто скрытыми) предрассудками по отношению к детям с нарушениями в развитии, а иногда и со страхом перед инвалидностью, могут чувствовать себя беспомощными в работе с такими детьми.

- Появляется, временно или постоянно, второй, а может быть, — даже и третий педагог в классе. Значит, должны быть найдены способы сотрудничества, которые удовлетворяют все стороны, уяснены роли каждого и т. д.

Последствия для специальных педагогов.

- Место работы может находиться либо в массовой, либо в спецшколе, а для некоторых педагогов — и в обоих учреждениях. Некоторым приходится работать «странствующим учителем».

- Работа в рамках инклюзивного обучения ведет к изменению роли специального педагога. Он остается, как и до этого, специалистом в определенной области специальной педагогики, но только часть его деятельности непосредственно связана с работой с ребенком, его обучением. Другая же часть может включать в себя, например:

- консультации учителей массовой школы по поводу психологических особенностей ученика, особенностей коммуникации и поведения, дифференциации целей и подходов, применения адаптированных методов, технических средств и т. д. в рамках инклюзивного обучения;

- сотрудничество с родителями;
- кооперацию с внешкольными учреждениями.

- Центральная задача состоит в регулярном наблюдении (и диагностике) ребенка с целью проверки того, достигнуты ли целевые установки индивидуального плана обучения, и дальнейшей его разработки вместе с учителями массовой школы.

Из всего этого вытекает ряд следствий, важных для подготовки педагогических кадров — от вузов до системы повышения квалификации.

Педагоги массовой школы.

- Во все вузовские учебные программы для подготовки учителей должны быть включены модули, посвященные разным аспектам инклюзивного обучения. Во-первых, студенты должны осваивать фундаментальные основы инклюзивного обучения. Речь идет о научно-практической и нормативно-правовой базе (международной, европейской и внутригосударственной), вопросах инфраструктурного обеспечения инклюзивного образования, вопросах, касающихся понимания собственной профессиональной роли в процессе инклюзивного обучения. Во-вторых, они должны овладевать представлениями о ситуации развития детей с психофизическими нарушениями, например, об их психологических потребностях, их возможностях и путях коммуникации.

- Наряду с высококачественной подготовкой студентов в рамках учебных предметов (например, математики) они должны осваивать на таком же уровне широкие дидактические и методические знания, умения и навыки. Это позволит на практике реализовать дифференцированный подход к работе в разнородных группах — подход, который, как известно, полезен и для детей без нарушений в развитии. Сюда же относится и квалификация в области педагогической диагностики и наблюдения в текущем педагогическом процессе.

- Педагогам, которые уже работают в школе, надо предоставить возможность повышения квалификации в области инклюзивного обучения соответственно их потребностям. Например, если учитель узнает, что в школу, где он работает, поступает ребенок с проблемами зрения, он должен иметь возможность получить знания именно из этой области специальной педагогики. Можно было бы предлагать разные тематические модули, которые педагоги выбирали бы по необходимости.

Специальные педагоги.

- Как и педагоги массовой школы, они должны понимать и реализовывать свою изменяющуюся профессиональную роль в процессе инклюзивного обучения: как это опреде-

ляют в Германии, от учителя — к консультанту. В связи с этим необходимо приобрести и знания о внешкольных возможностях поддержки школьника с затруднениями и его семьи.

Специальные педагоги и педагоги массовой школы.

- Они должны усваивать теоретические знания и практические навыки в области кооперации между собой (если возможно — в рамках совместных семинаров), а также с родителями, с другими учреждениями, службами и т. д.

- Педагогам, которые уже работают в инклюзивных классах, должна быть предоставлена возможность для рефлексии их опыта под руководством супервайзера.

На базе более тридцатилетнего опыта инклюзивного обучения в Германии можно утверждать, что наряду с родителями педагоги являются решающим звеном в успешной реализации инклюзивного обучения. Прежде всего, это касается их повседневной педагогической работы, но не исчерпывается ею. Как члены общества, они своими взглядами, своим поведением могут существенно влиять на становление положительного общественного отношения к социальному включению лиц различного возраста с нарушениями развития.

*М. А. Гусева, Г. Я. Цейтлин
(Москва, Россия)*

ПРОБЛЕМЫ ОРГАНИЗАЦИИ ИНКЛЮЗИВНОГО ОБРАЗОВАНИЯ ДЕТЕЙ-ИНВАЛИДОВ С ОНКОЛОГИЧЕСКИМИ ЗАБОЛЕВАНИЯМИ

Онкологическое заболевание и связанное с ним тяжелое лечение чрезвычайно затрудняет продолжение школьного образования.

Дети-инвалиды с онкологическими заболеваниями после окончания лечения испытывают серьезные академические проблемы и впоследствии затруднения в профессиональной ориентации.

Некоторые родители, испытывая страх за ребенка, отдают или переводят своих детей, физически и ментально сохранных, в специальные коррекционные школы, тем самым искусственно занижая уровень и возможности ребенка. Часть детей остается на надомном обучении, или так называемом «свободном» посещении, означаящем, что ребенок числится в школе, но посещает класс в «свободном режиме» в соответствии со своими возможностями.

Дети-инвалиды с онкологическими заболеваниями — категория не малочисленная. Ежегодно в стране злокачественные опухоли диагностируются у 4–5 тысяч детей, при этом современные лечебные программы настолько эффективны, что позволяют вылечить более 70% детей, страдающих злокачественными новообразованиями.

Положительным стал опыт госпитальной школы, созданной в 2000 году в НИИ детской онкологии и гематологии РОНЦ РАМН им. Н. Н. Блохина и финансируемой правительством Москвы. В самом начале работы школы абсолютное большинство родителей было против посещения занятий детьми, считая учебу не актуальной, мешающей сосредоточиться на более важной проблеме — лечении. Соответственно на уроки вначале приходило всего несколько детей. Медицинский персонал также настороженно и скептически отнесся к появлению школьных учителей и к самой идее организации учебных занятий в онкологической клинике. Однако уже к концу первого полугодия отношение к школе родителей, детей и медицинского персонала в корне изменилось. Оказалось, что дети и могут, и очень хотят учиться. Занятия не только дали возможность многим ликвидировать отставание в учебе, но и оказали психотерапевтическое воздействие, показывая детям, что в клинике они не выключены из жизни и смогут после окончания лечения вернуться к привычным занятиям.

С точки зрения интеграции детей-инвалидов интересен опыт работы клуба для детей с онкологическими заболеваниями, созданного в 2004 году в Москве на базе Центра дет-

ского творчества «На Вадковском». Центр выделил комнату, где ребята могут собираться, общаться, вместе работать, устраивать праздники. Кроме того, ребята получили возможность записаться в любую секцию Центра по желанию. Со временем в работе клуба стали участвовать не только дети-инвалиды с онкологическими заболеваниями, но и с другими нарушениями (например, с ДЦП), а также здоровые братья и сестры детей-инвалидов и просто их друзья. Этот опыт необходим не только детям-инвалидам, но и их здоровым сверстникам, которые получают навыки толерантного отношения к людям, независимо от их особенностей, уроки терпимости и милосердия.

С 2006 года наша организация занимается внедрением дистанционного обучения (интернет-школы) в онкогематологических отделениях региональных и московских больниц. Такие школы созданы и функционируют в НИИ детской онкологии и гематологии РОНЦ РАМН им. Н. Н. Блохина, в Российской детской клинической больнице, в детской краевой больнице г. Владивостока, с сентября 2008 года интернет-класс откроется в Областной детской больнице Ростова-на-Дону.

Основное преимущество интернет-обучения в том, что дети могут учиться, не выходя из больничных боксов. Важен здесь также гибкий график занятий, полностью адаптированный к больничному режиму и состоянию ученика, индивидуальная работа с учителем в щадящем режиме, возможность прохождения государственной итоговой аттестации, а главное — возможность общения со сверстниками, выход из ограниченного больничного круга.

Но никакое интернет-образование, даже посредством применения самых современных обучающих программ и информационно-коммуникационных технологий, не способно решить главную задачу, которая под силу лишь школе, — участие ребенка в жизни школьного коллектива, его социальную интеграцию. Ведь подлинное образование может осуществляться лишь в контексте реальных, а не виртуальных взаимоотношений.

Когда мы обсуждаем организацию инклюзивного образования для всех детей-инвалидов с разной степенью психических, умственных и физических нарушений, мы говорим о долгосрочной стратегии, требующей поэтапного осуществления, больших финансовых вложений и комплексного подхода для своей реализации.

Дети-инвалиды с онкологическими заболеваниями в большинстве случаев остаются полностью физически и ментально охранными. Для детей этой категории непреодолимым «барьером» в школе является отношение к ним учителей, одноклассников и родителей одноклассников. Это связано, как мы уже отмечали, с разного рода мифами, ассоциированными с онкологическим диагнозом, не имеющими оснований, но прочно укорененными в общественном сознании. Имеются многочисленные свидетельства от родителей о негативном, порой даже враждебном отношении школьных учителей к нашим детям. Один ребенок очень точно заметил, что в школе к нему относятся, как к инопланетянину.

Преодоление стереотипов в восприятии больного «раком» ребенка как смертельно или заразно больного — одно из самых сложных препятствий на пути инклюзивного образования детей с онкологическими заболеваниями. Именно поэтому родители этих детей не спешат после окончания лечения приводить ребенка в школу, годами держат их на надомном обучении, которое не обеспечивает ни должного уровня образования, ни воспитания и адаптации ребенка-инвалида, лишь создавая дополнительные предпосылки для инвалидизации сознания ребенка и его родителей. Более того, директора некоторых школ под любым предлогом отказывают в приеме детей с онкологическими диагнозами в школу, не желая брать на себя лишней ответственности за учащегося. Под этим же предлогом наших детей стараются не брать ни в оздоровительные летние лагеря, ни в санатории общего профиля, хотя специализированных санаториев для детей с онкологическими заболеваниями в нашей стране нет.

Практика показывает, что учителя начальных классов относятся к таким детям более толерантно, чем предметники. Это может быть вызвано более глубокой вовлеченностью учителя начальных классов в жизнь своих учащихся, более высокой ответственностью за конкретного ученика.

По нашему мнению, важным условием решения проблемы «безбарьерной» среды для детей с онкологическими и другими хроническими заболеваниями является специальная подготовка учителей общеобразовательных школ по медико-социальным проблемам и особенностям психологии детей-инвалидов. Без соответствующей подготовки педагогов, без введения в штатное расписание дополнительных ставок для психологов и специалистов социальной работы даже оборудованная всеми необходимыми приспособлениями для инвалидов и техническими средствами реабилитации школа не станет инклюзивной.

Другим, не менее важным условием является борьба со стереотипами и мифами, существующими в общественном сознании в отношении онкологических заболеваний.

Таким образом, основными проблемами организации образования детей-инвалидов с онкологическими заболеваниями являются:

- соблюдение принципа непрерывности образования путем организации учебного процесса в период лечения и после его окончания, в том числе и с использованием интернет-технологий;

- уничтожение разного рода барьеров, мешающих интеграции детей-инвалидов в систему общего и специального образования.

Сегодня же мы можем и должны делать все возможное, чтобы любой «инопланетянин» мог чувствовать себя комфортно в средней школе.

*П. Ю. Дик
(Москва, Россия)*

ГОЛОСОВЫЕ СЕРВИСЫ ИНТЕРНЕТ — ОПЫТ ИСПОЛЬЗОВАНИЯ В ИНТЕГРИРОВАННОМ ОБРАЗОВАНИИ, ИНКЛЮЗИВНОМ ВОСПИТАНИИ И ПРОФЕССИОНАЛЬНОМ ОБЩЕНИИ

На базе интернет-портала «Колесо познаний» (<http://koleso.mostinfo.ru>), ориентированного на людей с нарушением зрения, функционирует система образовательных голосовых чатов, адаптированная для организации и эффективного проведения различных видов дистанционных образовательных мероприятий с участием людей, имеющих различные нарушения зрения.

Голосовые чаты — компьютерная клиент-серверная интернет-технология, позволяющая осуществлять синхронный многосторонний обмен голосовой и текстовой информацией между большим количеством (до нескольких сотен) распределенных участников.

Интеграция технологии голосовых чатов с адаптированной системой дистанционного обучения moodle предоставляет дополнительные дидактические возможности в реализации следующих моделей обучения.

1. Распределенный класс.

- Очное занятие проводится учителем в классе с одновременным подключением удаленных учеников (дети с особыми образовательными потребностями) посредством системы голосового чата.

- Учитель и ученики разнесены в пространстве. Общение учителя с учениками и учеников между собой происходит посредством голосового чата.

2. Виртуальная конференция.

Несколько классов объединяются между собой посредством голосового чата.

3. Индивидуальное учебное занятие.

Учитель и ученик территориально удалены друг от друга.

Коллективом сотрудников Российской академии образования в рамках работы над развитием интернет-портала «Колесо познаний» разработаны и апробированы эффективные методы и формы организации коллективной образовательной деятельности — проведение дистанционных круглых столов, дискуссий, лекций, семинаров, конференций, презентаций, а также проектной деятельности, ролевых игр, интеллектуально-развлекательных

мероприятий и неформального общения в зависимости от дидактической задачи и этапа познавательной деятельности.

Используемые технологии и методики их применения позволяют организовать комфортное, продуктивное общение и совместную образовательную деятельность независимо от пола, социально-экономического статуса, этничности, расы, географического местоположения, физических ограничений (во многих случаях), образования, возраста, религии с одновременным «присутствием» и активным участием в мероприятии до 200 человек. Имеется возможность сделать аудиозапись проходящего мероприятия.

В настоящий момент нами ведутся исследования дидактических возможностей голосовых чатов при использовании их в дистанционном обучении инвалидов по зрению, в том числе и в интегрированных группах.

В результате проведенных исследований и реализованных мероприятий на базе портала «Колесо познаний» показана высокая эффективность использования данной технологии. По отзывам участников мероприятий, проводившихся с использованием голосовых чатов, такая форма организации учебного процесса не уступает по своей эффективности использованию других интернет-технологий:

За период с мая 2006 по май 2007 года было проведено:

- 10 тематических семинаров с участием специалистов в области информационных технологий, чиновников от образования, представителей зарубежных компаний, реализующих социальные проекты на территории РФ. Общее количество участников семинаров составило приблизительно 300 человек;

- межшкольная конференция по теме «народные ремесла» в рамках проекта Летописи.ru с участием четырех школ из Владимира, Москвы и Нижнего Новгорода с общим количеством участников около 150 человек;

- постоянные он-лайн консультации — 200 человек;

- методическая работа с учителями по проекту Интел «Обучение для будущего» — обучено 100 человек.

С отзывами участников проектов можно ознакомиться на сайтах <http://koleso.mostinfo.ru> и <http://letopisi.ru>

При этом следует подчеркнуть важное с психологической точки зрения обстоятельство: инвалиды по зрению в ходе совместной деятельности не испытывают дискомфорта, дифференциации участников по признаку «здоровый/инвалид», то есть в ходе совместной работы в системе участники воспринимают друг друга на равных и абсолютно не замечают наличия какой-либо инвалидности. Таким образом, в системе голосовых чатов действуют принципы гуманного инклюзивного образования, не всегда возможного в общеобразовательных учреждениях.

*И. М. Зинченко, Е. В. Кожевникова, В. Л. Рыскина
(Санкт-Петербург, Россия)*

ИНКЛЮЗИВНОЕ ОБРАЗОВАНИЕ И СИСТЕМА ПОДГОТОВКИ ПРОФЕССИОНАЛОВ: МНОГОУРОВНЕВАЯ И МЕЖДИСЦИПЛИНАРНАЯ МОДЕЛЬ САНКТ-ПЕТЕРБУРГСКОГО ИНСТИТУТА РАННЕГО ВМЕШАТЕЛЬСТВА (ИРАВ)

Раннее вмешательство рассматривается нами как первый шаг к инклюзивному образованию (термины «инклюзия» и «интеграция» используются в данном тексте как синонимы). Система раннего вмешательства развивалась с 1992 года при методическом руководстве ИРАВ, в настоящее время имеет сеть ресурсных центров в различных регионах: В. Новгороде, Архангельске и других городах России, а также в Минске и Харькове. Во всех регионах, включая Петербург, идеология раннего вмешательства естественным образом включает в себя подготовку семьи к детскому саду, а также поддержку родителей в от-

стаивании прав ребенка на инклюзивное образование, т. е. на выбор образовательной программы.

В 2004 году при участии ИРАВ был осуществлен проект в г. Новодвинске (совместно с университетом Осло, Поморским педагогическим университетом и Архангельской медицинской академией), который был направлен на создание региональной модели помощи семьям с детьми-инвалидами, включающий инклюзивное образование, обучение специальных помощников и закрепление законодательных инициатив. В процессе осуществления проекта мы выявили повышение компетенции и распространение специальных знаний.

Одним из основных принципов раннего вмешательства является принцип нормализации, то есть стремление к наилучшему качеству жизни семьи, имеющей ребенка с нарушениями, помощь в организации жизни таким образом, чтобы максимально приблизить ее к жизни обычной семьи: жизнь ребенка дома, возможность общения с семьями с обычно развивающимися детьми, возможность посещения образовательных учреждений вместе с обычными детьми, возможность иметь досуг, обычный для детей и семей.

В системе обучения раннему вмешательству есть ценности, разделяемые всеми преподавателями Института и региональных ресурсных центров. Они ясно определены, проникают «сквозь» материал во всех обучающих курсах и противопоставлены многим распространенным позициям в области помощи людям с нарушениями: «Дети должны жить в семье», «Любые постоянные близкие отношения более ценны для развития, чем кратковременные отношения с большим количеством людей (любые институции)», «Система детских домов-интернатов должна быть, но может быть мягко реорганизована, необходимо создание новых, альтернативных служб, с качественно другим подходом и новой идеологией», «Интеграция — инклюзия, то есть возможность выбора программы обучения как составная часть концепции нормализации, является основной ценностью в жизни семей детей с нарушениями».

Вся образовательная деятельность ИРАВ, включая развитие новых специальностей и технологий (физическая терапия, эрготерапия, использование технических вспомогательных средств для адаптации среды в соответствии с потребностями любого ребенка) проникнута идеей включения-интеграции ребенка и его семьи в жизнь сообщества.

Так как начиная с трех лет большинство детей попадает в систему образования, ИРАВ не ограничивается помощью семьям с детьми раннего возраста и уделяет большое внимание процессу реорганизации образовательной системы и проведению в жизни ценностей интеграции и инклюзивного образования.

Деятельность ИРАВ в области инклюзии:

с 1994 года — сотрудничество с факультетом коррекционной педагогики РГПУ им. Герцена, совместно с университетами Стокгольма и Осло, участие в создании магистерской программы по раннему вмешательству (первый шаг к созданию магистерских программ по ранней помощи), проведение совместных конференций;

1999 год — на основе клинических программ раннего вмешательства были созданы программы социальной поддержки интеграции, а именно Интегративный родительский клуб «Быть вместе», главной идеей которого была поддержка совместных программ для разных (любых) семей;

2000 год — поддержка родительской активности в отстаивании своих прав на совместное обучение воспитания детей в образовательных учреждениях — создание информационно-правового центра ИРАВ. Социальная адвокатура, юридическая помощь родителям, желающим выбрать для детей интегративное образование;

2000–2007 годы — поддержка инклюзивных программ ГДОУ № 15 Адмиралтейского района, техническое обеспечение и супервизия, развитие программа обучения на базе ГДОУ;

2003–2007 годы — исследовательская деятельность в области инклюзии совместно с РГПУ им. Герцена;

2006 год — совместно с институтом детства РГПУ им. А. И. Герцена выпуск учебно-методического пособия для студентов «Интегративное образование и воспитание», направленное на развитие и усиление темы инклюзии в общих курсах педагогики и психологии;

2008 год — открытие в ИРАВ отдела интеграции, при этом под интеграцией подразумевается вся работа по включению семьи, воспитывающей ребенка с особенностями развития в общество. Абсолютно новым видом деятельности стало создание групп подготовки к детскому саду;

2008 год — открытие на базе педагогического колледжа № 5 г. Санкт-Петербурга кабинета интеграции и подготовка к созданию лаборатории по инклюзивному образованию;

2006–2008 годы — поддержка интегративных программ в школе (эпишкола), совместное описание деятельности сопровождающего ребенка с аутизмом в школе;

2007 год — реализация социального партнерства в области продвижения инклюзивного образования;

2008 год — создание курса по инклюзивному образованию (от 72 до 144 часов).

Выводы, которые мы можем сделать на основании имеющегося у нас опыта о том, что необходимо предпринять в системе подготовки кадров:

– создание и проведение курсов по инклюзивному образованию для студентов не только факультетов коррекционной педагогики, а также общих;

– проведение собственных исследований в области интеграции, а также использование выводов и исследований зарубежных коллег, сделанные на протяжении последних 30 лет;

– программы обучения профессионалов мы считаем необходимым создавать на основе правовых норм (право на выбор образовательной программы, уменьшение количества случаев образовательной сегрегации). Двойственная позиция преподавателей по поводу инклюзивного образования усложняет задачу или делает ее невыполнимой;

– не закрытие, а постепенная реорганизация части специальных образовательных учреждений в ресурсные центры для сопровождения инклюзии должна стать задачей для образования специальных педагогов;

– непрерывность в образовании следует обеспечить организацией супервизий для тех, кто работает в инклюзивных программах, с программами описания и поддержки конкретных образовательных программ, деятельности педагогов, сопровождающих в детских садах и школах. Это необходимо еще и потому, что новая область требует взаимоподдержки, так как трудности, которые несет в общее образование включение особых детей, могут заставить многих педагогов отказаться от попыток, если они не будут получать поддержки;

– необходимо участие вузов не только в развитии и распространении образовательных программ в области инклюзии, но и в законодотворческих инициативах для возможности не только идеологического и методического, но и финансового обеспечения процесса инклюзии.

В. Б. Ольшанская
(Санкт-Петербург, Россия)

РОДИТЕЛЬСКАЯ ИНИЦИАТИВА И ОБЩЕСТВЕННОЕ ДВИЖЕНИЕ ИНВАЛИДОВ КАК ФАКТОР РАЗВИТИЯ ИНКЛЮЗИВНОГО ОБРАЗОВАНИЯ ДЕТЕЙ С ОГРАНИЧЕННЫМИ ВОЗМОЖНОСТЯМИ ЗДОРОВЬЯ В РОССИИ

В том случае, когда в семье растет ребенок с ограниченными возможностями здоровья (ребенок с ОВЗ) — сенсорные нарушения, ментальные нарушения, нарушения опорно-двигательного аппарата, нарушения речи и сочетанные множественные нарушения, — возникают проблемы, которые, если рассматривать в целом в России, до сих пор еще являются проблемой для достижения цели будущей независимой и социально полезной жизни этого ребенка.

Недостаточно развитая в масштабах страны ранняя индивидуальная помощь ребенку и его семье, то есть отсутствие методологии «раннего вмешательства», приводит

к тому, что у ребенка к 3 годам диагностируется задержка психического развития, а его образование, по заключению специалистов, может быть только в специализированном учреждении.

Эти дети не могут посещать общеобразовательные детские сады и школы из-за их недоступности, из-за отсутствия в школьном сообществе таких специалистов, как индивидуальный помощник (сопровождающий или тьютор), из-за отсутствия механизма финансовой поддержки индивидуальных реабилитационных мероприятий и индивидуального образовательного маршрута, из-за отсутствия мобильной технологии сопровождения и поддержки учителя (или воспитателя в детском саду), если к нему пришел ребенок с ОВЗ той или иной категории ограничений здоровья.

В ряде городов Российской Федерации уже с 70-х годов XX века родители становятся на путь организации для своих детей интеграции в общеобразовательные учреждения дошкольного, затем школьного и профессионального образования.

Вначале наибольшее движение за интеграцию детей началось в семьях, где воспитывались дети с тяжелой формой нарушения слуха или слабослышащие дети. Во многих регионах и республиках бывшего Советского Союза работа осуществлялась при поддержке специалистов из Москвы (Э. И. Леонгард, Г. Л. Выготская, Е. В. Катаева) и специалистов из Ленинградского НИИ ЛОР (Р. В. Авокян, Г. С. Лях, А. С. Розенблюм, А. Д. Цевалюк, А. И. Елисеева и др.). При этом родители, получив определенные знания, осуществляли реабилитационные мероприятия для ребенка в семье, вели работу «сопровождающих» в общеобразовательных учреждениях, где учились их дети, и в медицинских учреждениях, где наблюдались эти дети. Результаты впечатляющие, несмотря на трудности. За период с 1970 по 1995 год выросла (более 30 000 человек) «новая генерация» лиц с тяжелой формой нарушения слуха. При наличии слуховых аппаратов и благодаря тому, что с раннего возраста они получали воспитание и образование в общеобразовательных учреждениях среди слышащих сверстников без погружения в специализированные группы или коррекционные классы, они успешно используют речевую коммуникацию. Интеллектуальное развитие соответствует уровню слышащих сверстников. Все это позволило им получить профессиональное образование, конкурентное на современном рынке труда, и работать в коллективах слышащих людей без помощи сурдопереводчика.

С 90-х годов в России активно развивается движение родителей, создаются общественные организации родителей, воспитывающих детей-инвалидов.

В это же время появляется качественное новое движение общественных организаций инвалидов.

При содействии РООИ «Перспектива» (Москва) создана Национальная коалиция «За образование для всех!», куда вошли представители общественных организаций инвалидов из 20 регионов России, в том числе из Санкт-Петербурга.

В Санкт-Петербурге создано движение «Санкт-Петербургская Коалиция "Образование для всех!"». В число участников входят не только родители и общественные организации, заинтересованные в интегрированном (инклюзивном) образовании детей, но и директора школ, воспитатели и педагоги детских садов. Основная цель деятельности этого движения — установление партнерских отношений с образовательными учреждениями, с региональными исполнительной и законодательной властью, а также — информационно-просветительская деятельность среди образовательных учреждений, социально-правовая поддержка родителей. Наш сайт: [www. efaspb.narod.ru](http://www.efaspb.narod.ru).

Благодаря проектам РООИ «Перспектива» проводятся информационные семинары по инклюзивному образованию для родителей, для специалистов из общеобразовательных школ, для лидеров общественных организаций. Проводятся тренинги и семинары по организации в общеобразовательных школах по пониманию инвалидности и основным принципам инклюзивного образования для сотрудников школы, проводятся «Уроки доброты» для детей.

Формы организации инклюзивного образования в каждом регионе так или иначе присутствуют, поскольку среди педагогов и директоров есть профессионалы-энтузиасты,

которые принимают детей с ОВЗ, ищут пути, как создать условия, а в некоторых случаях и индивидуальную программу образовательного маршрута. В некоторых регионах, в том числе и в Санкт-Петербурге, постепенно выстраивается новая образовательная вертикаль: раннее вмешательство — ДОУ — массовая школа.

Анализ ситуации, проведенный в регионах членами Национальной коалиции «За образование для всех!», позволил сформулировать несколько предложений.

В этих предложениях можно выделить три основных модуля.

1. Разработка дополнений (или корректировка) законодательных документов Федерального и регионального уровней для осуществления поддержки общеобразовательных учреждений всех уровней и от форм собственности, которые в настоящее время практикуют включение детей с ОВЗ (корректировка типовых положений об общеобразовательных учреждениях с целью допущения обучения детей с ОВЗ по индивидуальным планам; разработка региональных финансовых механизмов обеспечения равных возможностей (по сравнению с коррекционными учреждениями разных видов) государственной поддержки с соблюдением принципов: «подушевое финансирование» и «денежные средства за ребенком»; разработка системы поощрения учителя, в классе которого обучается ребенок с ОВЗ; разработка системы аттестации ребенка с ОВЗ в общеобразовательной школе с привлечением специалистов коррекционных учреждений; предусмотрение в региональных бюджетах ежегодных субсидий для финансирования инклюзивного образования детей с ОВЗ в дошкольных, школьных и начальных профессиональных учреждениях общего образования всех форм собственности в соответствии с конкретными списками детей).

2. Развитие социального партнерства с целью использования опыта и ресурсов НОУ и НГО для повышения квалификации кадров, которые уже осуществляют инклюзивное образование детей с ОВЗ.

3. Подготовка педагогических и медицинских кадров нового типа на основе философии «раннего вмешательства» для организации помощи семье и ребенку, на основе социального подхода к развитию ребенка, а также на основе философии инклюзивного образования детей с ОВЗ различных категорий (использовать при составлении курса материалы, изданные силами российских НГО и НОУ в области раннего вмешательства, специфики осуществления инклюзивного образования в зависимости от категории ОВЗ; подготовку кадров нового типа осуществлять на всех факультетах педагогических вузов (дошкольный, школьный и коррекционной педагогики), на факультетах психологии университетов, а также в медицинских вузах).

*Г. С. Птушкин, С. Б. Патрушев,
Е. В. Траулько, Л. П. Сапрыкина,
(Новосибирск, Россия)*

РАЗВИТИЕ ИНКЛЮЗИВНЫХ ПРОЦЕССОВ СРЕДСТВАМИ ГОСУДАРСТВЕННЫХ (СПЕЦИАЛИЗИРОВАННЫХ) ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ СТАНДАРТОВ НПО И СПО ДЛЯ ЛИЦ С ОГРАНИЧЕННЫМИ ВОЗМОЖНОСТЯМИ ЗДОРОВЬЯ

Наследство прошлых десятилетий, когда практика образования вообще, а профессионального образования в особенности слабо соответствовала потребностям детей-инвалидов, проявляется во многих сферах, где заметна дискриминация лиц с нарушениями опорно-двигательного аппарата. И дело не только в том, что люди с такой инвалидностью сталкиваются с проблемами доступа в здания, которые зачастую строятся без учета их потребностей. Они понимают, что становятся инвалидами не из-за своих физических нарушений, а из-за барьеров, существующих в нашем обществе.

Один из таких барьеров — это отсутствие государственных (специализированных) образовательных стандартов (Г(С)ОС), которые должны представлять собой образовательные нормативы, определяемые с учетом физических и/или психических недостатков обучающегося. Г(С)ОС должны быть направлены на создание адекватных условий обучения и социальной реабилитации, предусматривая, помимо прочего, лечебно-профилактическую и оздоровительную работу, коррекцию недостатков развития.

Причинами, определяющими потребность разработки Г(С)ОС, являются:

- изменения взглядов в обществе на людей с ограниченными возможностями здоровья; стремление в полной мере реализовать их право на полноценную социальную интеграцию, реабилитацию и независимую жизнь;
- положительная динамика численности инвалидов в РФ, становление самосознания и самоопределения лиц с особенностями развития, которые становятся значительной социальной и политической силой в обществе;
- широкая диверсификация типов и видов начального и среднего профессионального образования, а отсюда и необходимость регламентации условий, обеспечивающих качественную реализацию профессиональных образовательных и индивидуальных программ реабилитации людей с нарушениями здоровья;
- активное реформирование и модернизация всей системы специального (коррекционного) образования в России и мире.

Инклюзия как форма «социального подхода к инвалидности» вызвана необходимостью изменения общей системы, исключая существующие в ней барьеры, чтобы позволить каждому инвалиду быть полноправным участником академической и социальной жизни профессионального образовательного учреждения. Это диктует развитие инклюзивных процессов, «включающих» ребенка с ограниченными возможностями здоровья в систему общего и профессионального образования на равных, создавая ему все условия для компенсации дефекта и его последствий. Основные характеристики системы специального профессионального образования нового типа — свобода выбора форм организации образования и типа учебного заведения; создание образовательных учреждений комбинированного типа, где дети с особенностями развития разной этиологии могут обучаться совместно, в том числе и с нормально развивающимися сверстниками; новый механизм взаимодействия специального и массового образования, обеспечивающий проницаемость границ между специальным и обычным образованием, — должны найти свое отражение в Г(С)ОС.

Следуя принципам инклюзии, Институт социальной реабилитации ГОУ ВПО «Новосибирский государственный технический университет» уже на стадии работы с инвалидами-абитуриентами на основе отчетов специальных (коррекционных) образовательных учреждений, отчетов родителей абитуриентов и их совместных интересов выбирает разумный объем учебных и контролирующих материалов и услуг для удовлетворения особых потребностей. Формируются группы студентов (как правило, численностью 6–8 человек) с нарушениями слуха, зрения и опорно-двигательного аппарата, что способствует их психологическому сближению, созданию особого микроклимата взаимовыручки и поддержки как в учебе, так и в общественной жизни.

Свой опыт в реабилитации инвалидов и реализации принципов инклюзии Институт социальной реабилитации ГОУ ВПО «Новосибирский государственный технический университет» как федеральный головной учебно-методический центр по непрерывному профессиональному образованию инвалидов разных категорий в условиях университетского комплекса старается передать средствами государственных (специализированных) образовательных стандартов НПО и СПО для лиц с ограниченными возможностями здоровья, работая над ними в рамках проекта «Разработка научно-методических подходов к формированию государственных (специализированных) образовательных стандартов НПО и СПО для лиц с ограниченными возможностями здоровья» аналитической ведомственной целевой программы «Развитие научного потенциала высшей школы (2006–2008 годы)».

АКТУАЛЬНЫЕ ПРОБЛЕМЫ РАЗВИТИЯ ПЕДАГОГИЧЕСКОГО СООБЩЕСТВА В ИНКЛЮЗИВНОМ ОБРАЗОВАНИИ

Система образования в России не первое десятилетие находится в состоянии модернизации. Накоплено много положительного опыта, но в целом преобразование носило несколько дискретный характер, было больше направленно на совершенствование форм и методов преподавания, нежели на создание единой по идеологии концепции, способной объединить инновационные устремления педагогического сообщества. На наш взгляд, идеология инклюзии может стать «точкой сборки» инновационных процессов в образовании, отвечая современным целям: повышение качества образования и его доступности. В умах многих коллег понятие доступности напрямую связано с инклюзивным образованием, но когда мы говорим о качестве образования, то часто слышим, что введение инклюзии приведет к неизбежным потерям в качестве.

Что же понимается под качеством образования? Если только требования к повышению академических знаний, то наши оппоненты правы: инклюзивное образование не сможет адекватно ответить подобным требованиям. Но ведь не секрет, что лишь около 20% современных учеников могут в полной мере соответствовать высоким стандартам программ обучения, остальные постоянно находятся в роли неуспешных, не могут развить своих способностей и жизненных мотиваций. Этот «вывих» в образовательной системе приводит к невосполнимым потерям личности во взрослом возрасте, проявляясь в негативных социальных феноменах: ксенофобии, возникновении зависимого поведения, развитии агрессии, утрате толерантности, в несамостоятельности, безынициативности, отсутствии творческого отношения к жизни.

Десятилетний опыт развития инклюзивного образования в Центральном округе столицы доказывает, что инклюзивные процессы в образовании приводят не только к нормализации жизни детей с ограниченными возможностями, но и к большей успешности их обычных сверстников за счет повышения педагогического мастерства учителей. Основное изменение касается принципиально иного подхода к образованию: *не ребенок погоняется под существующие в образовательном учреждении условия и нормы, а, наоборот, вся система образования подстраивается под потребности и возможности конкретного ребенка.*

Мы столкнулись с тем, что потребность в инклюзивном образовании в современном обществе возрастает с каждым днем. Наметилась тенденция перейти от единичных очагов успешного опыта введения инклюзивного подхода в образование к системе создания инклюзивных образовательных вертикалей (опыт Центрального округа Москвы). Все это заставляет педагогическое сообщество принимать адекватные организационные меры в экстремально короткие сроки.

Ключевой проблемой в развитии инклюзивного образования является подготовка кадров. Создавая единую образовательную вертикаль в своем округе (детский сад — школа — центр), объединяющую детей от младенчества до школы, мы накопили практический опыт профессиональной подготовки специалистов для инклюзивного образования, опираясь на реальный запрос педагогов. К сожалению, нам трудно было воспользоваться потенциалом высшей школы в силу того, что академическая школа была готова предложить курсы, описывающие либо нозологию дефекта, либо традиционные методики преподавания, рассчитанные на разделение детей по дефекту. При этом основные затруднения педагоги испытывают как раз в навыке дифференциации учебных планов, программ, методических подходов в организации инклюзивного обучения. Выход был найден в объединении

ресурсов высшей школы, практиков, имеющих реальный успешный опыт и общественных организаций, обладающих широкими возможностями привлечения зарубежных специалистов в области инклюзивного образования.

Помимо этого, современное положение дел в образовании создавало объективные трудности в адекватной подготовке кадрового потенциала для инклюзивных образовательных учреждений. Перечислю основные неразрешенные проблемы, препятствующие развитию инклюзивного образования:

- несовершенная образовательно-организационная система школ, проблемы управления инновационным процессом инклюзии в условиях слабого нормативно-правового обеспечения (инклюзивное образование возможно лишь в тех образовательных учреждениях, где есть гуманистическая идеология, принят командный стиль работы, есть административная воля лидера к принятию инновационных подходов в образовании);

- неподвижность стандартов образования (давно приняты, не учитывают современных запросов общества, не ориентируются на реальный портрет современного ребенка и разнообразие его образовательных потребностей);

- слабое методическое обеспечение (учебники ориентированы на накопление академических знаний, не учат решать реальные жизненные проблемы, самостоятельно работать с информацией, не учитывают различный уровень способностей учеников, трудно дифференцировать учебный материал под потребности учеников);

- непроработанность вопросов финансового и нормативно-правового обеспечения инклюзивного процесса (парадокс: подушевое финансирование ребенка с ограниченными возможностями зависит от типа школы, которую он выбирает, — в коррекционной оно значительно выше, нежели в инклюзивной).

Участвуя в подготовке специалистов для инклюзивного образования, мы выделили некоторые аспекты, важные для эффективного роста профессиональной компетентности педагогов.

Конечно, необходимо дать *классический (минимальный или углубленный) блок знаний* об отклоняющемся развитии и основах коррекционной работы. По окончании курса педагог должен быть сориентирован по основным аспектам нозологии дефекта и ознакомлен с возможностями коррекционной педагогики

Помимо классического блока знаний об отклоняющемся развитии важно учесть принципиально новые подходы к повышению квалификации педагогов. Важным аспектом подготовки кадров являются *интерактивные формы обучения*, включая тренинги, педагогические консилиумы, открытые обсуждения стратегии сопровождения ребенка, культурологические дискуссии и прочее. Например, специальные психологические тренинги помогают создать основу для мотивированного повышения педагогической компетентности, то есть:

- принять философию инклюзии;
- научиться наблюдать за ребенком, отмечая изменения в его поведении и обучении;
- проявить страхи и развенчать предрассудки, связанные с обучением детей с ограниченными возможностями;
- выявить ресурсы для организации эффективной работы;
- поставить цели для мотивированного восполнения пробелов в профессиональных знаниях;
- осуществить реальное междисциплинарное сотрудничество как внутри своего педагогического коллектива, так и во всех внешних структурах.

Помимо этого, было бы идеально, если бы подготовка специалистов имела *модульный принцип* компоновки курса обучения, могла быть гибко изменена под реальные запросы профессионалов, была бы рассчитана на различные уровни глубины освоения знаний.

ПРИМЕНЕНИЕ ИКТ С ЦЕЛЬЮ ПОВЫШЕНИЯ ЭФФЕКТИВНОСТИ ИНКЛЮЗИВНОГО ОБРАЗОВАНИЯ И СОЗДАНИЯ ДОСТУПНОЙ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ СРЕДЫ ДЛЯ УЧАЩИХСЯ С ОГРАНИЧЕННЫМИ ВОЗМОЖНОСТЯМИ ЗДОРОВЬЯ: СОВЕРШЕНСТВОВАНИЕ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ПОЛИТИКИ И СИСТЕМЫ

1. Образование для всех

В основу современной системы образования должны быть положены принципы равноправия, которые являются решающими для улучшения качества жизни всех людей. В соответствии с подходом ЮНЕСКО «образование должно взять на себя выполнение сложной задачи по преобразованию различий между людьми в конструктивный фактор, способствующий укреплению взаимопонимания между отдельными членами и обществом в целом» (<http://unesdoc.unesco.org/images/0013/001347/134785r.pdf>).

Неотъемлемой частью всемирного движения за права человека стало стремление интегрировать в массовые образовательные учреждения учащихся, испытывающих трудности в обучении. Внедрение принципа интеграции заставляет людей, ответственных за формирование образовательной политики, обратить внимание на проблемы системы образования в целом, понять причины их возникновения, а также наметить пути их решения.

По своей сути такой подход основан на философии так называемой *социальной включенности (social inclusion)*, которая рассматривает разнообразие способностей и потребностей как естественное и целесообразное состояние общества. Такое понимание индивидуальных особенностей человека позволяет любому обществу использовать механизмы функционирования, способствующие росту и развитию всего общества в целом, предоставляя каждому его члену значимую роль.

Сегодня общепризнано, что интеграция учащихся с особыми потребностями предполагает не только их обучение среди сверстников, но и изменения в существующей образовательной политике и практике, а также в отношении к ним со стороны общества.

2. Применение ИКТ для обеспечения доступности и качества образования

Образовательные потребности учащихся, имеющих те или иные функциональные ограничения, очень разнообразны. С одной стороны, они имеют такие же потребности в получении знаний, необходимых для жизни в современном им обществе, как и их сверстники. С другой стороны, у них есть и другие потребности (часто определяемые как особые образовательные потребности), связанные с функциональными ограничениями, которые не позволяют использовать в учебном процессе обычные образовательные методы и препятствуют прогрессу в получении знаний.

Для обеспечения доступности и качества образования большое значение имеет применение информационных и коммуникационных технологий (ИКТ).

Несмотря на то что области применения ИКТ в образовании людей с особыми потребностями чрезвычайно разнообразны, можно выделить следующие основные направления в их использовании:

Применение ИКТ для решения компенсаторных задач. Использование технологий в качестве вспомогательных устройств позволяет учащимся с особыми потребностями принимать активное участие в учебном процессе и коммуникации. Так, например, в случае двигательных нарушений ИКТ позволяют человеку писать, а в случае зрительных нарушений делают возможным процесс чтения. С этой точки зрения технологии обеспечивают учащимся возможность контролировать окружающую среду, позволяют решать учебные и социальные задачи, предоставляют доступ к информационным ресурсам.

Применение ИКТ для решения дидактических задач. Использование ИКТ как дидактического инструмента способствует изменению подходов к учебно-методическому процессу и стимулирует появление новых стратегий обучения и контроля знаний. Исполь-

зование информационных технологий позволяет свести к минимуму различия между учащимися и делает возможным применение современных педагогических приемов, направленных на улучшение взаимодействия учащихся между собой и с преподавателями. Кроме того, в силу ограниченных возможностей передвижения некоторых категорий учащихся, а также недостатка преподавательских кадров использование дистанционных методов коммуникации может оказаться актуальным для процесса обучения.

Применение ИКТ для решения коммуникативных задач. Технологии могут выступать посредниками в процессе общения людей с особыми потребностями. Для каждой категории пользователей, испытывающих трудности в процессе коммуникации, должны быть подобраны и адаптированы специальные вспомогательные устройства и программное обеспечение. Прежде всего, речь идет о компьютере для людей, у которых трудности коммуникации осложняются двигательными нарушениями, технологии зачастую являются единственным способом связи с внешним миром, позволяющим выразить свои мысли и потребности.

3. Совершенствование образовательной политики и системы

Наряду с разработкой национальных программ по реабилитации и адаптации в обществе людей с ограниченными возможностями здоровья, основанных на принципах равноправия и борьбы с дискриминацией, решительные действия должны быть направлены на интеграцию современных технологий коммуникации и обмена информацией в образование. Среди задач политики, направленной на интеграцию ИКТ в образование людей с ограниченными возможностями здоровья, можно выделить следующие.

- Создание централизованной системы управления для координации мер по планированию, реализации и мониторингу эффективности интеграции ИКТ в систему образования лиц с особыми потребностями.
- Разработка стратегий, направленных на предоставление равноправного доступа к образованию всех граждан вне зависимости от их индивидуальных возможностей.
- Повышение информированности общества о роли ИКТ в образовании и реабилитации людей с ограниченными возможностями здоровья.
- Создание местных структур управления (таких как *Совет по вопросам обеспечения доступности информационных ресурсов и технологий*) и развитие пилотных проектов.

Повышение качества и доступности образования для учащихся с ограниченными возможностями здоровья требует комплексного подхода и объединения усилий специалистов разных профилей в решении вопросов разработки и применения специализированных программно-аппаратных средств.

Принимая во внимание актуальность вопросов повышения доступности и качества образования людей с ограниченными возможностями здоровья, Институт ЮНЕСКО по информационным технологиям в образовании (ИИТО) разработал проект «ИКТ в образовании людей с особыми потребностями». В течение 8 лет работы по проекту Институт провел ряд международных встреч, разработал и опубликовал аналитические, информационные и методические материалы, организовал 6 международных учебных семинаров с участием более чем 200 специалистов из 11 стран. Одним из наиболее значимых достижений проекта является разработка и публикация специализированного учебного курса «ИКТ в образовании людей с особыми потребностями», посвященного вопросам общего и специального применения ИКТ в очном и дистанционном обучении людей, имеющих двигательные, зрительные, слуховые, речевые и интеллектуальные нарушения, а также специфические трудности в обучении.

Заключение

В условиях бурного технологического развития во всех сферах человеческой деятельности необходимым условием развития и процветания государства становится включение людей с особыми потребностями в новую образовательную среду, основанную на использовании ИКТ. Правильные и своевременные политические решения в этой сфере, а также привлечение международного опыта будут способствовать активной разработке и реализации стратегий, направленных на обеспечение равных возможностей интеграции в общество людей с особыми потребностями.

ПРИЛОЖЕНИЯ

1. ОРГКОМИТЕТ КОНФЕРЕНЦИИ

1. *Геннадий Алексеевич Бордовский*, ректор РГПУ им. А. И. Герцена, руководитель кафедры ЮНЕСКО по педагогическим наукам РГПУ им. А. И. Герцена — председатель.
2. *Дендев Бадарч*, директор Бюро ЮНЕСКО в Москве по Азербайджану, Армении, Беларуси, Республике Молдова и Российской Федерации — сопредседатель (по согласованию).
3. *Алишер Юсубжанович Умаров*, программный специалист по образованию Бюро ЮНЕСКО в Москве по Азербайджану, Армении, Беларуси, Республике Молдова и Российской Федерации (по согласованию).
4. *Григорий Эдуардович Орджоникидзе*, ответственный секретарь Комиссии Российской Федерации по делам ЮНЕСКО (по согласованию).
5. *Сергей Александрович Гончаров*, проректор по учебной работе РГПУ им. А. И. Герцена, куратор кафедры ЮНЕСКО по педагогическим наукам — заместитель председателя.
6. *Валерий Павлович Соломин*, проректор по учебной работе РГПУ им. А. И. Герцена — заместитель председателя.
7. *Сергей Михайлович Шилов*, проректор по международному сотрудничеству РГПУ им. А. И. Герцена — заместитель председателя.
8. *Александр Юрьевич Круглов*, директор института международных связей РГПУ им. А. И. Герцена.
9. *Виталий Зорахович Кантор*, декан факультета коррекционной педагогики РГПУ им. А. И. Герцена.
10. *Людмила Александровна Балясникова*, заведующая кафедрой ЮНЕСКО по педагогическим наукам РГПУ им. А. И. Герцена.

2. СПИСОК УЧАСТНИКОВ КОНФЕРЕНЦИИ И АВТОРОВ СТАТЕЙ*

Айсмонтас Бронюс Броневич, декан факультета дистанционного обучения Московского городского психолого-педагогического университета (Москва, Россия)

Акулова Ольга Владимировна, начальник учебно-методического управления Российского государственного педагогического университета им. А. И. Герцена (Санкт-Петербург, Россия)

**Андреев Александр Алексеевич*, начальник отдела международного сотрудничества Белорусского государственного педагогического университета имени Максима Танка (Минск, Беларусь)

Архип Инна Александровна, проректор по учебной работе Мурманского государственного педагогического университета, филиал кафедры ЮНЕСКО Российского государственного педагогического университета им. А. И. Герцена (Мурманск, Россия)

**Бадарч Дендев*, представитель ЮНЕСКО в Азербайджане, Армении, Беларуси, Республике Молдова и Российской Федерации, директор Бюро ЮНЕСКО в Москве (Москва, Россия)

Балясникова Людмила Александровна, заведующая кафедрой ЮНЕСКО по педагогическим наукам Российского государственного педагогического университета им. А. И. Герцена (Санкт-Петербург, Россия)

* Звездочкой отмечены авторы статей.

- Барболин Михаил Павлович*, заведующий лабораторией методологии института образования взрослых Северо-Западного отделения РАО (Санкт-Петербург, Россия)
- *Берус Елена Ивановна*, доцент кафедры аналитической химии, координатор программы поддержки обучения студентов с физическими ограничениями здоровья Новосибирского государственного университета (Новосибирск, Россия)
- Билялитдинов Амир Анверович*, начальник отдела ДМО МИД РФ, заместитель ответственного секретаря Комиссии Российской Федерации по делам ЮНЕСКО (Москва, Россия)
- Богатенкова Наталья Владимировна*, заведующая центром международных и региональных проектов Санкт-Петербургской академии постдипломного педагогического образования (Санкт-Петербург, Россия)
- Богдановская Ирина Марковна*, преподаватель кафедры методов психологического познания Российского государственного педагогического университета им. А. И. Герцена (Санкт-Петербург, Россия)
- Бойков Дмитрий Игоревич*, доцент кафедры олигофренопедагогики Российского государственного педагогического университета им. А. И. Герцена (Санкт-Петербург, Россия)
- Болотов Виктор Александрович*, вице-президент РАО (Москва, Россия)
- Бордовский Геннадий Алексеевич*, ректор Российского государственного педагогического университета им. А. И. Герцена, руководитель кафедры ЮНЕСКО по педагогическим наукам, председатель Северо-Западного отделения РАО (Санкт-Петербург, Россия)
- Валицкая Алиса Петровна*, заведующая кафедрой эстетики и этики Российского государственного педагогического университета им. А. И. Герцена (Санкт-Петербург, Россия)
- Васильева Марина Ивановна*, декан факультета русского языка как иностранного Российского государственного педагогического университета им. А. И. Герцена (Санкт-Петербург, Россия)
- Васильева Светлана Геннадьевна*, преподаватель центра дополнительного образования Новосибирского государственного университета (Новосибирск, Россия)
- Васюткина Татьяна Николаевна*, директор школы № 1357 (Москва, Россия)
- Вахтель Грит*, научный сотрудник Института реабилитационных наук университета им. Гумбольдта (Берлин, Германия)
- Велишко Надежда*, руководитель Департамента довузовского образования Министерства просвещения и молодежи Республики Молдова (Кишинев, Республика Молдова)
- Викторов Александр Дмитриевич*, председатель Комитета по науке и высшей школе правительства Санкт-Петербурга (Санкт-Петербург, Россия)
- Воронцов Алексей Васильевич*, директор Фундаментальной библиотеки им. императрицы Марии Федоровны Российского государственного педагогического университета им. А. И. Герцена (Санкт-Петербург, Россия)
- Габышева Феодосия Васильевна*, министр образования Республики Саха (Якутия) (Якутск, Россия)
- Галинский Илья Николаевич*, директор института государства и права Приднестровского государственного университета имени Т. Г. Шевченко (Тирасполь, Республика Молдова)
- Гончаров Сергей Александрович*, проректор по учебной работе Российского государственного педагогического университета им. А. И. Герцена, куратор кафедры ЮНЕСКО по педагогическим наукам (Санкт-Петербург, Россия)
- *Гукасян Артуш Апрегович*, ректор Армянского государственного педагогического университета им. Х. Абовяна (Ереван, Армения)
- Гусева Марина Александровна*, директор автономной некоммерческой организации реабилитации детей с онкологическими заболеваниями «Дети» (Москва, Россия)
- Гусейнова Ирада Мехтикули гызы*, заместитель министра Министерства образования Азербайджана, национальный координатор государственной программы «Инклюзивное образование в Азербайджане» (Баку, Азербайджан)
- Дик Павел Юрьевич*, заведующий лабораторией «Сетевые образовательные ресурсы» института содержания и методов обучения РАО (Москва, Россия)
- *Диканский Николай Сергеевич*, заведующий кафедрой физики ускорителей Новосибирского государственного университета (Новосибирск, Россия)
- Дмитриев Владимир Яковлевич*, заместитель председателя Постоянной комиссии по образованию, высшей школе и науке Законодательного собрания Санкт-Петербурга (Санкт-Петербург, Россия)

Додаев Лом-Али Мухадинович, помощник министра образования и науки Чеченской Республики (Грозный, Чеченская Республика, Россия)

**Дулепова Наталья Владимировна*, проректор по учебной работе Новосибирского государственного университета (Новосибирск, Россия)

Евдокимова Наталья Леонидовна, советник по социальным вопросам председателя Совета Федерации Федерального Собрания Российской Федерации (Санкт-Петербург, Россия)

Елизарова Галина Васильевна, декан факультета иностранных языков Российского государственного педагогического университета им. А. И. Герцена (Санкт-Петербург, Россия)

Есаян Баграт Норикович, заместитель министра Министерства образования и науки (Армении Ереван, Армения)

Жилина Алла Ивановна, главный научный сотрудник института педагогического образования Северо-Западного отделения РАО (Санкт-Петербург, Россия)

Зигле Лилия Александровна, руководитель ресурсного центра Центрального района Санкт-Петербурга «Центр интерактивного воспитания» (Санкт-Петербург, Россия)

Зинченко Ирина Михайловна, руководитель отдела интеграции Санкт-Петербургского института раннего вмешательства (Санкт-Петербург, Россия)

Золотухина Наталья Федоровна, доцент кафедры ЮНЕСКО по педагогическим наукам Российского государственного педагогического университета им. А. И. Герцена (Санкт-Петербург, Россия)

Ильина Светлана Анатольевна, юрисконсульт Санкт-Петербургской городской ассоциации детей инвалидов по слуху и их родителей (Санкт-Петербург, Россия)

Кантор Виталий Зорахович, декан факультета коррекционной педагогики Российского государственного педагогического университета им. А. И. Герцена (Санкт-Петербург, Россия)

Клюев Александр Сергеевич, профессор кафедры музыкального воспитания и образования Российского государственного педагогического университета им. А. И. Герцена (Санкт-Петербург, Россия)

Кобрин Лариса Михайловна, декан дефектологического факультета Ленинградского государственного университета им. А. С. Пушкина (Пушкин, Ленинградская обл., Россия)

Кобякова Анна Александровна, помощник депутата Московской городской думы, заместитель национального координатора сети ассоциированных школ ЮНЕСКО (Москва, Россия)

Кожевникова Елена Валерьевна, директор Санкт-Петербургского института раннего вмешательства (Санкт-Петербург, Россия)

Королева Наталья Николаевна, профессор кафедры методов психологического познания Российского государственного педагогического университета им. А. И. Герцена (Санкт-Петербург, Россия)

Кортаева Елена Евгеньевна, главный специалист Московского департамента образования (Москва, Россия)

Корчагина Галина Александровна, заведующая кафедрой валеологических дисциплин Российского государственного педагогического университета им. А. И. Герцена (Санкт-Петербург, Россия)

Котова Светлана Аркадьевна, доцент кафедры педагогики и психологии начального образования института детства Российского государственного педагогического университета им. А. И. Герцена (Санкт-Петербург, Россия)

Кошелева Александра Николаевна, преподаватель кафедры методов психологического познания Российского государственного педагогического университета им. А. И. Герцена (Санкт-Петербург, Россия)

Красовская Елена Ивановна, ответственный секретарь Национальной комиссии Беларуси по делам ЮНЕСКО (Минск, Беларусь)

Круглов Александр Юрьевич, директор института международных связей Российского государственного педагогического университета им. А. И. Герцена (Санкт-Петербург, Россия)

**Крудю Валентин*, заместитель министра просвещения и молодежи Республики Молдова (Кишинев, Республика Молдова)

**Кухарчик Петр Дмитриевич*, ректор Белорусского государственного педагогического университета им. Максима Танка (Минск, Беларусь)

Лаптева Ирина Дмитриевна, координатор филиала кафедры ЮНЕСКО Российского государственного педагогического университета им. А. И. Герцена в Кузбасской государственной педагогической академии (Новокузнецк, Кемеровская обл., Россия)

Левитская Алина Афаковна, директор департамента воспитания, дополнительного образования и социальной защиты детей Министерства образования и науки Российской Федерации (Москва, Россия)

Лопатина Людмила Владимировна, заведующая кафедрой логопедии Российского государственного педагогического университета им. А. И. Герцена (Санкт-Петербург, Россия)

Лысакова Ирина Павловна, заведующая кафедрой межкультурной коммуникации Российского государственного педагогического университета им. А. И. Герцена (Санкт-Петербург, Россия)

Матасов Юрий Тимофеевич, заведующий кафедрой олигофренопедагогики Российского государственного педагогического университета им. А. И. Герцена (Санкт-Петербург, Россия)

Микишина Елена Павловна, заместитель декана факультета коррекционной педагогики Российского государственного педагогического университета им. А. И. Герцена (Санкт-Петербург, Россия)

Мирошниченко Лариса Петровна, директор Института интеграции образовательных программ Кыргызского национального университета им. Ж. Баласагына (Бишкек, Кыргызстан)

Мосолов Вячеслав Вячеславович, директор центра Фенноскандия института международных связей Российского государственного педагогического университета им. А. И. Герцена (Санкт-Петербург, Россия)

Набок Игорь Леонтьевич, заведующий кафедрой этнокультурологии института народов Севера Российского государственного педагогического университета им. А. И. Герцена, профессор кафедры ЮНЕСКО по педагогическим наукам (Санкт-Петербург, Россия)

Никулина Галина Владимировна, заведующая кафедрой тифлопедагогики Российского государственного педагогического университета им. А. И. Герцена (Санкт-Петербург, Россия)

Ноткина Нина Анатольевна, директор института детства Российского государственного педагогического университета им. А. И. Герцена (Санкт-Петербург, Россия)

Ольшанская Валерия Борисовна, президент Санкт-Петербургской городской ассоциации детей инвалидов по слуху и их родителей (Санкт-Петербург, Россия)

Омурканов Ырысбек Калыкович, ректор Кыргызского национального университета им. Ж. Баласагына (Бишкек, Кыргызстан)

Пальчик Геннадий Владимирович, директор национального института образования Министерства образования Беларуси (Минск, Беларусь)

**Патрушев Сергей Борисович*, заместитель директора по учебной работе Новосибирского государственного технического университета (Новосибирск, Россия)

Партово Файзулло, заведующий Отделением образования района Фирдавси в г. Душанбе (Душанбе, Таджикистан)

Пенин Геннадий Николаевич, заведующий кафедрой сурдопедагогики Российского государственного педагогического университета им. А. И. Герцена (Санкт-Петербург, Россия)

Петрикас Юлия Сергеевна, помощник председателя Постоянной комиссии по образованию, высшей школе и науке Законодательного собрания Санкт-Петербурга (Санкт-Петербург, Россия)

Петров Александр Александрович, директор института народов Севера Российского государственного педагогического университета им. А. И. Герцена (Санкт-Петербург, Россия)

Писарева Светлана Анатольевна, профессор кафедры педагогики Российского государственного педагогического университета им. А. И. Герцена (Санкт-Петербург, Россия)

Подуфалов Николай Дмитриевич, академик-секретарь отдела профессионального образования РАО (Москва, Россия)

Потяева Татьяна Александровна, депутат Московской городской думы, национальный координатор сети ассоциированных школ ЮНЕСКО (Москва, Россия)

**Проект Юлия Львовна*, преподаватель кафедры методов психологического познания Российского государственного педагогического университета им. А. И. Герцена (Санкт-Петербург, Россия)

**Птушкин Геннадий Сергеевич*, директор института социальной реабилитации Новосибирского государственного технического университета (Новосибирск, Россия)

Пшенико Константин Андреевич, заместитель начальника экспертно-аналитического управления Секретариата Совета Межпарламентской ассамблеи СНГ (Санкт-Петербург, Россия)

Рабош Василий Антонович, декан факультета философии человека Российского государственного педагогического университета им. А. И. Герцена (Санкт-Петербург, Россия)

Разумова Ольга Юрьевна, доцент кафедры основ коррекционной педагогики Российского государственного педагогического университета им. А. И. Герцена (Санкт-Петербург, Россия)

Расчетина Светлана Алексеевна, заведующая кафедрой социальной педагогики Российского государственного педагогического университета им. А. И. Герцена (Санкт-Петербург, Россия)

Редлих Сергей Михайлович, ректор Кузбасской государственной педагогической академии, руководитель филиала кафедры ЮНЕСКО Российского государственного педагогического университета им. А. И. Герцена (Новокузнецк, Кемеровская обл., Россия)

Рыскина Виктория Львовна, руководитель информационно-правового центра Санкт-Петербургского института раннего вмешательства (Санкт-Петербург, Россия)

Саломяки Тапио, старший лектор университета прикладных наук региона Пирканмаа (Тампере, Финляндия)

Сапрыкина Людмила Павловна, начальник отдела коррекционно-педагогического сопровождения института социальной реабилитации Новосибирского государственного технического университета (Новосибирск, Россия)

Сахаутдинова Зинаида Борисовна, председатель Комитета по внешним связям Ханты-Мансийского автономного округа — Югры (Ханты-Мансийск, Россия)

Семаго Наталья Яковлевна, ведущий научный сотрудник лаборатории психологической проблемы детей с ограниченными возможностями адаптации Московского городского психолого-педагогического университета (Москва, Россия)

Семенович Марина Львовна, директор центра психолого-педагогической реабилитации и коррекции «Тверской» (Москва, Россия)

Ситникова Наталья Васильевна, начальник управления общего образования Министерства образования Республики Саха (Якутия) (Якутск, Россия)

Сморгунова Валентина Юрьевна, декан юридического факультета Российского государственного педагогического университета им. А. И. Герцена (Санкт-Петербург, Россия)

Соломин Валерий Павлович, проректор по учебной работе Российского государственного педагогического университета им. А. И. Герцена (Санкт-Петербург, Россия)

Танг Чьян, заместитель генерального директора ЮНЕСКО и исполнительный директор ЮНЕСКО (Париж, Франция)

Токарева Наталья Георгиевна, руководитель отдела по образовательным технологиям Института ЮНЕСКО по информационным технологиям в образовании (Москва, Россия)

**Траулько Елена Владимировна*, заведующая кафедрой сурдопедагогики Новосибирского государственного технического университета (Новосибирск, Россия)

Тряпицына Алла Прокофьевна, заведующая кафедрой педагогики Российского государственного педагогического университета им. А. И. Герцена (Санкт-Петербург, Россия)

Умаров Алишер Юсубжанович, программный специалист по образованию Бюро ЮНЕСКО в Москве по Азербайджану, Армении, Беларуси, Республике Молдова и Российской Федерации (Москва, Россия)

Флегонтов Александр Владимирович, проректор по информатизации Российского государственного педагогического университета им. А. И. Герцена (Санкт-Петербург, Россия)

Хоменко Ирина Алексеевна, заведующая кафедрой педагогики и психологии семьи Российского государственного педагогического университета им. А. И. Герцена (Санкт-Петербург, Россия)

Цапенко Мария Михайловна, заместитель начальника управления Московского департамента образования (Москва, Россия)

**Цейтлин Григорий Янкелевич*, заведующий отделением реабилитации Федерального научно-клинического центра детской гематологии, онкологии и иммунологии Росздрава (Москва, Россия)

Чернышева Светлана Александровна, ведущий специалист по информации дирекции инновационной образовательной программы Российского государственного педагогического университета им. А. И. Герцена (Санкт-Петербург, Россия)

Чупахина Екатерина Алексеевна, преподаватель центра дополнительного образования Новосибирского государственного университета (Новосибирск, Россия)

Шахгириева Айзан Усмановна, директор Психолого-педагогического и медико-социального реабилитационного центра (Грозный, Чеченская Республика, Россия)

Шилов Вячеслав Серафимович, советник ректора по ЮНЕСКО Российской академии государственной службы при Президенте России (Москва, Россия)

Шилов Сергей Михайлович, проректор по международному сотрудничеству Российского государственного педагогического университета им. А. И. Герцена (Санкт-Петербург, Россия)

Шилова Ольга Николаевна, заместитель председателя Северо-Западного отделения РАО (Санкт-Петербург, Россия)

Щербова Татьяна Вадимовна, директор института переподготовки и повышения квалификации работников образования Российского государственного педагогического университета им. А. И. Герцена (Санкт-Петербург, Россия)

Ялалов Фарит Габтелович, ректор Нижнекамского муниципального института, руководитель филиала кафедры ЮНЕСКО Российского государственного педагогического университета им. А. И. Герцена (Нижнекамск, Республика Татарстан, Россия)

Ярыгин Валерий Николаевич, заведующий психолого-медико-социальной лабораторией Московского городского психолого-педагогического университета (Москва, Россия)

3. ПРОГРАММА МЕЖДУНАРОДНОЙ КОНФЕРЕНЦИИ

19 ИЮНЯ, ЧЕТВЕРГ

9.00–10.00 Регистрация участников, раздача рабочих материалов

Место проведения — Белый зал, корпус 5

10.00–10.45 ОТКРЫТИЕ КОНФЕРЕНЦИИ

Место проведения — Гербовый зал, корпус 5

Ведущий — Геннадий Алексеевич Бордовский, ректор РГПУ им. А. И. Герцена, руководитель кафедры ЮНЕСКО по педагогическим наукам (Санкт-Петербург, Россия)

10.45–11.30 ПЛЕНАРНОЕ ЗАСЕДАНИЕ. «Инклюзивное образование: актуальные проблемы подготовки педагогических кадров»

Место проведения — Гербовый зал, корпус 5

Ведущий — Сергей Александрович Гончаров, проректор по учебной работе, куратор кафедры ЮНЕСКО по педагогическим наукам РГПУ им. А. И. Герцена (Санкт-Петербург, Россия)

10.45–11.05 «Традиции и инновации в подготовке кадров нового типа для инклюзивного образования: опыт Герценовского университета» — Геннадий Алексеевич Бордовский, ректор РГПУ им. А. И. Герцена, руководитель кафедры ЮНЕСКО по педагогическим наукам (Санкт-Петербург, Россия)

11.05–11.20 «Условия и механизмы повышения качества инклюзивного образования» — Ирада Мехтикули гызы Гусейнова, заместитель министра образования Азербайджанской Республики (Баку, Азербайджан)

11.20–11.30. Вопросы к участникам заседания

11.30–12.00. **Перерыв на кофе** (*Императорское фойе, 5 корпус*)

12.00–13.30. ПЛЕНАРНОЕ ЗАСЕДАНИЕ (продолжение). «Подготовка кадров для инклюзивного образования как актуальная проблема в международной образовательной политике и практике»

Место проведения — Гербовый зал, корпус 5.

Ведущий — Сергей Михайлович Шилов, проректор по международному сотрудничеству РГПУ им. А. И. Герцена (Санкт-Петербург, Россия)

12.00–12.20 «Инклюзивное образование в Республике Армения: проблемы совершенствования образовательной политики и системы» — Баграг Норикович Есаян, заместитель министра образования и науки Республики Армения (Ереван, Армения)

12.20–12.40 «Тенденции развития инклюзивного образования в республике Беларусь» — Геннадий Владимирович Пальчик, директор Национального института образования Министерства образования Республики Беларусь (Минск, Беларусь)

12.40–13.00 «Концепция инклюзивного образования в республике Молдова» — Надежда Велишко, руководитель Департамента довузовского образования Министерства просвещения и молодежи Республики Молдова (Кишинев, Республика Молдова)

13.00–13.20 «Состояние и перспективы инклюзивного образования в Российской Федерации» — Алина Афакоевна Левитская, директор Департамента воспитания, дополнительного образования и социальной защиты детей Министерства образования и науки Российской Федерации (Москва, Россия)

13.20–13.30. Вопросы к участникам заседания

13.30–15.00. **Перерыв на обед**

15.00–16.30. **КРУГЛЫЙ СТОЛ № 1. «Теория и практика конвергенции инклюзивного образования в культурно-образовательном пространстве: подготовка кадров»**

Место проведения: Гербовый зал, корпус 5

Ведущие — Валерий Павлович Соломин, проректор по учебной работе РГПУ им. А. И. Герцена (Санкт-Петербург, Россия), Татьяна Вадимовна Щербова, директор института переподготовки и повышения квалификации работников образования РГПУ им. А. И. Герцена (Санкт-Петербург, Россия)

Участники круглого стола:

Барболин Михаил Павлович (Санкт-Петербург, Россия)

Гусева Марина Александровна (Москва, Россия)

Золотухина Наталья Федоровна (Санкт-Петербург, Россия)

Кожевникова Елена Валерьевна (Санкт-Петербург, Россия)

Лаптева Ирина Дмитриевна (Новокузнецк, Россия)

Лысакова Ирина Павловна (Санкт-Петербург, Россия)

Мирошниченко Лариса Петровна (Бишкек, Кыргызстан)

Партогов Файзулло (Душанбе, Таджикистан)

Писарева Светлана Анатольевна (Санкт-Петербург, Россия)

Расчетина Светлана Алексеевна (Санкт-Петербург, Россия)

Редлих Сергей Михайлович (Новокузнецк, Россия)

Тапио Соломяки (Тампере, Финляндия)

Умаров Алишер Юсубжанович (Москва, Россия)

Шилов Вячеслав Серафимович (Москва, Россия)

Шилова Ольга Николаевна (Санкт-Петербург, Россия)

Ялалов Фарит Габтелович (Нижнекамск, Республика Татарстан, Россия)

и др.

КРУГЛЫЙ СТОЛ № 2. «Политико-правовые и организационно-педагогические проблемы институализации инклюзивного образования и подготовка кадров»

Место проведения: Павловский зал, корпус 5

Ведущие — Константин Андреевич Пшенко, заместитель начальника экспертно-аналитического управления Секретариата Совета Межпарламентской ассамблеи СНГ (Санкт-Петербург, Россия), Валентина Юрьевна Сморгунцова, декан юридического факультета РГПУ им. А. И. Герцена (Санкт-Петербург, Россия)

Участники круглого стола:

Додаев Лом-Али Мухадинович (Грозный, Чеченская Республика, Россия)

Дмитриев Владимир Яковлевич (Санкт-Петербург, Россия)

Евдокимова Наталья Леонидовна (Санкт-Петербург, Россия)

Жилина Алла Ивановна (Санкт-Петербург, Россия)

Зинченко Ирина Михайловна (Санкт-Петербург, Россия)

Кобякова Анна Александровна (Москва, Россия)
Коротаева Елена Евгеньевна (Москва, Россия)
Омурканов Ырысбек Калыкович (Бишкек, Кыргызстан)
Петрикас Юлия Сергеевна (Санкт-Петербург, Россия)
Потяева Татьяна Александровна (Москва, Россия)
Рыкина Виктория Львовна (Санкт-Петербург, Россия)
Сахаутдинова Зинаида Борисовна (Ханты-Мансийск, Россия)
Семенович Марина Львовна (Москва, Россия)
Токарева Наталья Георгиевна (Москва, Россия)
Умаров Алишер Юсубжанович (Москва, Россия)
Цапенко Мария Михайловна (Москва, Россия)
Шахгириева Айзан Усмановна (Грозный, Чеченская Республика, Россия)
и др.

16.30–17.00. **Перерыв на кофе** (*Императорское фойе, 5 корпус*)

17.00–18.00. **КОНЦЕРТ**

Место проведения — Голубой зал, корпус 4

18.00–19.30. **ФУРШЕТ**

Место проведения — Белый зал, корпус 5

20 ИЮНЯ, ПЯТНИЦА

10.00–11.30. КРУГЛЫЙ СТОЛ № 3. «Специфика подготовки педагогических кадров в сфере инклюзивного образования для разных категорий населения»

Место проведения: Гербовый зал, корпус 5

Ведущие — Виталий Зорахович Кантор, декан факультета коррекционной педагогики РГПУ им. А. И. Герцена (Санкт-Петербург, Россия), Вахтель Грит, научный сотрудник института реабилитационных наук университета им. Гумбольдта (Германия)

Участники круглого стола:

Айсмонтас Бронюс Броневич (Москва, Россия)
Бойков Дмитрий Игоревич (Санкт-Петербург, Россия)
Васюткина Татьяна Николаевна (Москва, Россия)
Гусева Марина Александровна (Москва, Россия)
Дик Павел Юрьевич (Москва, Россия)
Дмитриев Владимир Яковлевич (Санкт-Петербург, Россия)
Зигле Лилия Александровна (Санкт-Петербург, Россия)
Золотухина Наталья Федоровна (Санкт-Петербург, Россия)
Кобякова Анна Александровна (Москва, Россия)
Корчагина Галина Александровна (Санкт-Петербург, Россия)
Клюев Александр Сергеевич (Санкт-Петербург, Россия)
Лопатина Людмила Владимировна (Санкт-Петербург, Россия)
Матасов Юрий Тимофеевич (Санкт-Петербург, Россия)
Микшина Елена Павловна (Санкт-Петербург, Россия)
Мирошниченко Лариса Петровна (Бишкек, Кыргызстан)
Никулина Галина Владимировна (Санкт-Петербург, Россия)
Пенин Геннадий Николаевич (Санкт-Петербург, Россия)
Петрикас Юлия Сергеевна (Санкт-Петербург, Россия)
Потяева Татьяна Александровна (Москва, Россия)
Разумова Ольга Юрьевна (Санкт-Петербург, Россия)
Сапрыкина Людмила Павловна (Новосибирск, Россия)
Семаго Наталья Яковлевна (Москва, Россия)
Токарева Наталья Георгиевна (Москва, Россия) и др.

КРУГЛЫЙ СТОЛ № 4. «Принципы разработки национальных и региональных моделей инклюзивного образования: кадровое обеспечение»

Место проведения: Мариинский зал, корпус 5

Ведущие — Алла Ивановна Жилина, главный научный сотрудник института педагогического образования РАО (Санкт-Петербург, Россия), Елена Ивановна Красовская, Ответственный секретарь Национальной комиссии Республики Беларусь по делам ЮНЕСКО (Беларусь)

Участники круглого стола:

Васильева Светлана Геннадьевна (Новосибирск, Россия)
Габышева Феодосия Васильевна (Республика Саха (Якутия), Россия)
Галинский Илья Николаевич (Тирасполь, Республика Молдова)
Кожевникова Елена Валерьевна (Санкт-Петербург, Россия)
Набок Игорь Леонтьевич (Санкт-Петербург, Россия)
Омурканов Ырысбек Калыкович (Бишкек, Кыргызстан)
Пальчик Геннадий Владимирович (Минск, Беларусь)
Партовов Файзулло (Душанбе, Таджикистан)
Петров Александр Александрович (Санкт-Петербург, Россия)
Чернышева Светлана Александровна (Санкт-Петербург, Россия)
Чупахина Екатерина Алексеевна (Новосибирск, Россия)
и др.

КРУГЛЫЙ СТОЛ № 5. «Проблемы социального партнерства в сфере инклюзивного образования и его кадрового обеспечения»

Место проведения: Дискуссионный зал, корпус 4

Ведущие — Нина Анатольевна Ноткина, директор института детства РГПУ им. А. И. Герцена (Санкт-Петербург, Россия), Мария Михайловна Цапенко, заместитель начальника управления Департамента образования Москвы (Москва, Россия)

Участники круглого стола:

Архип Инна Александровна (Мурманск, Россия)
Богатенкова Наталья Владимировна (Санкт-Петербург, Россия)
Богдановская Ирина Марковна (Санкт-Петербург, Россия)
Габышева Феодосия Васильевна (Республика Саха (Якутия), Россия)
Додаев Лом-Али Мухадинович (Грозный, Чеченская Республика, Россия)
Зинченко Ирина Михайловна (Санкт-Петербург, Россия)
Ильина Светлана Анатольевна (Санкт-Петербург, Россия)
Котова Светлана Аркадьевна (Санкт-Петербург, Россия)
Королева Наталья Николаевна (Санкт-Петербург, Россия)
Кошелева Александра Николаевна (Санкт-Петербург, Россия)
Ольшанская Валерия Борисовна (Санкт-Петербург, Россия)
Рыкина Виктория Львовна (Санкт-Петербург, Россия)
Семенович Марина Львовна (Москва, Россия)
Ситникова Наталья Васильевна (Республика Саха (Якутия), Россия)
Умаров Алишер Юсубжанович (Москва, Россия)
Хоменко Ирина Алексеевна (Санкт-Петербург, Россия)
Шахгириева Айзан Усмановна (Грозный, Чеченская Республика, Россия)
Ялалов Фарит Габтелович (Нижнекамск, Республика Татарстан, Россия)
Ярыгин Валерий Николаевич (Москва, Россия)
и др.

11.30–12.00. **Перерыв на кофе** (*Императорское фойе, 5 корпус*)

12.00–13.30. ВЫСТУПЛЕНИЯ ВЕДУЩИХ ЗАСЕДАНИЯ. ПОДВЕДЕНИЕ ИТОГОВ, ПРИНЯТИЕ РЕШЕНИЯ.

Место проведения — Гербовый зал, корпус 5

Ведущий — Сергей Александрович Гончаров, проректор по учебной работе, куратор кафедры ЮНЕСКО по педагогическим наукам РГПУ им. А. И. Герцена (Санкт-Петербург, Россия)

Заключительное слово.

Алишер Юсубжанович Умаров, программный специалист по образованию Бюро ЮНЕСКО в Москве по Азербайджану, Армении, Беларуси, Республике Молдова и Российской Федерации (Москва, Россия)

13.30–15.00. **Перерыв на обед**

15.30–17.30. **Культурная программа. Поездка по Неве.**

4. Рабочая встреча исполнительного директора ЮНЕСКО Ч. Танга с кафедрой ЮНЕСКО Российского государственного педагогического университета им. А. И. Герцена и ее партнерами по сетевому сотрудничеству

Рабочая встреча исполнительного директора ЮНЕСКО Ч. Танга с кафедрой ЮНЕСКО Российского государственного педагогического университета им. А. И. Герцена и ее партнерами по сетевому сотрудничеству состоялась в рамках международной конференции по инклюзивному образованию 19 июня 2008 года в институте международных связей РГПУ им. А. И. Герцена.

Открыл заседание Сергей Александрович Гончаров, проректор по учебной работе и куратор кафедры ЮНЕСКО по педагогическим наукам РГПУ им. А. И. Герцена.

В своей презентации он подробно остановился на деятельности кафедры ЮНЕСКО, открытой в 1993 году на основе соглашения ЮНЕСКО и РГПУ им. А. И. Герцена.

С. А. Гончаров отметил, что в настоящее время кафедра имеет разветвленную сеть филиалов и многочисленных партнеров по проектам, с которыми реализуется ряд сетевых проектов. Университет и кафедра входят в мировую сеть университетов, разрабатывающих инновационные программы (GUNI) с 2007 года, являются базовым центром в Программе сотрудничества ЮНЕСКО «Международная педагогическая сеть «Педагогическое образование: поликультурный диалог» в рамках проекта «УНИТВИН/Кафедры ЮНЕСКО» с 2006 года.

Кафедра инициировала создание Ассоциации евразийской сети кафедр ЮНЕСКО стран СНГ в 2003 году.

С мая 2007 года кафедра ЮНЕСКО представлена в Координационном Комитете российских кафедр ЮНЕСКО, образованном при Российской академии государственной службы при Президенте России.

Далее состоялось представление присутствующих на заседании, которым были заданы многочисленные вопросы, в том числе и по результатам исследований «Образование для всех: российское видение» для Бюро ЮНЕСКО в Москве.

С ответным словом выступил господин Ч. Танг.

В своем выступлении он охарактеризовал основные направления деятельности ЮНЕСКО по формированию единого образовательного пространства, в частности, ознакомил присутствующих с мерами по реализации международной программы «Образование для всех» в развивающихся странах Азии и Африки и подчеркнул необходимость развития этой деятельности на основе расширенного понимания социальной инклюзии и инклюзивного образования не только в развитых странах.

Господин Ч. Танг одобрил работу кафедры ЮНЕСКО РГПУ им. А. И. Герцена по организации филиалов, международной сети педагогических кафедр ЮНЕСКО, международных конференций и семинаров.

Господин Ч. Танг высоко оценил вклад Бюро ЮНЕСКО в Москве и РГПУ им. А. И. Герцена как организаторов конференции «Инклюзивное образование: проблемы совершенствования образовательной политики и системы».

Господин Ч. Танг вынес благодарность от имени руководства ЮНЕСКО участникам встречи и всем принимавшим участие в различных международных проектах и программах, осуществляемых под эгидой ЮНЕСКО на базе РГПУ им. А. И. Герцена.

В заключение исполнительный директор ЮНЕСКО господин Чьян Танг пожелал всем присутствующим дальнейших успехов в благородной деятельности педагогов и сказал, что представитель РГПУ им. А. И. Герцена должен обязательно принять участие в международной конференции ЮНЕСКО по образованию «Инклюзивное образование: путь в будущее», которая состоится в Женеве, в ноябре 2008 года.

5. РЕШЕНИЯ МЕЖДУНАРОДНОЙ КОНФЕРЕНЦИИ

19–20 июня 2008 г. в Санкт-Петербурге состоялась международная конференция «Инклюзивное образование: проблемы совершенствования образовательной политики и системы». Конференция проводилась в тесном сотрудничестве и на базе Российского государственного педагогического университета (РГПУ) им. А. И. Герцена при поддержке Бюро ЮНЕСКО в Москве, Комиссии Российской Федерации по делам ЮНЕСКО и Министерства образования и науки Российской Федерации в рамках реализации задач инновационной образовательной программы «Создание инновационной системы подготовки специалистов в области гуманитарных технологий в социальной сфере».

В конференции приняли участие исполнительный директор ЮНЕСКО Чьян Танг, заместители министров образования и руководители национальных комиссий ЮНЕСКО Азербайджана, Армении, Белоруссии, Республики Молдова и Российской Федерации, представители Межпарламентской ассамблеи СНГ, органов государственной власти и правительств городов Москвы, Санкт-Петербурга и других субъектов Российской Федерации, руководители и представители педагогических университетов Азербайджана, Армении, Белоруссии, Германии, Кыргызстана, Республики Молдова, Российской Федерации, Таджикистана, Финляндии, руководители Российской академии образования (РАО) и сотрудники институтов РАО, программный специалист по образованию Бюро ЮНЕСКО в Москве, специалисты научно-исследовательских учреждений, представители общественности и организаций, представляющих интересы инвалидов.

В ходе обсуждения широкого круга вопросов по совершенствованию образовательной политики и системы инклюзивного образования, имеющегося в этой области национального опыта разных стран, участники конференции выработали общую позицию и понимание основных направлений ее практической реализации.

Участники конференции констатировали наметившиеся положительные тенденции в решении проблем инклюзивного образования в странах — участницах конференции, имеющийся ценный опыт их практического решения, подчеркнули необходимость комплексного подхода в решении проблем инклюзивного образования, учета специфики национальных систем образования и социокультурных практик, возможность широкого понимания инклюзивного образования и важность построения правового пространства, в котором могут эффективно решаться вопросы обеспечения равного, доступного, качественного образования для всех, исключая любые формы отчуждения.

Участники конференции отметили приоритетное значение подготовки кадров нового поколения, способных обеспечить гармоничное развитие личности обучаемых и духовное развитие общества, утверждение в обществе новых коммуникативных моделей, построенных на основе современных гуманитарных технологий.

В рамках конференции состоялось пленарное заседание «Инклюзивное образование: актуальные проблемы подготовки педагогических кадров» с выступлениями представителей министерств образования и пять круглых столов по темам:

- Теория и практика конвергенции инклюзивного образования в культурно-образовательном пространстве: подготовка кадров.
- Политико-правовые и организационно-педагогические проблемы институализации инклюзивного образования и подготовка кадров.
- Специфика подготовки педагогических кадров в сфере инклюзивного образования для разных категорий населения.
- Принципы разработки национальных и региональных моделей инклюзивного образования: кадровое обеспечение.
- Проблемы социального партнерства в сфере инклюзивного образования и его кадрового обеспечения.

На этих заседаниях участники изучили опыт реализации программ по инклюзивному образованию, обсудили вопросы теории и методики подготовки педагогических кадров нового типа, качества и преемственности школьных и внешкольных программ в сфере инклюзивного образования, использования инновационных подходов и информационных технологий для инклюзивного образования, обратили внимание на необходимость усиления внимания общественности к проблемам инклюзивного образования и др.

Участники конференции «Инклюзивное образование: проблемы совершенствования образовательной политики и системы» выработали следующие **рекомендации** по образовательной политике и стратегии в отношении неохваченных и социально уязвимых слоев населения, а также по кадровому и научно-практическому обеспечению инклюзивного образования:

• **48-й сессии Международной конференции по образованию «Инклюзивное образование: путь в будущее» (Женева, 25–28 ноября 2008).**

В работе секции «Инклюзивное образование: обучающиеся и преподаватели» обратить особое внимание на следующие проблемы:

- формирование нового типа инклюзивной педагогики, обеспечивающей развитие научного педагогического знания, для специалистов-педагогов и социальных работников различных направлений, всех категорий населения, участвующих в педагогическом процессе;
- подготовка международных экспертов в области образовательных программ по инклюзивному образованию и создание института профессиональной и общественной экспертизы по инклюзивному образованию в широком социальном понимании;
- усиление мер информационной, научно-методической и социально-педагогической поддержки инклюзивного образования.

• **Организации Объединенных Наций по вопросам образования, науки и культуры (ЮНЕСКО):**

- способствовать регулярному предоставлению информации на русском языке о международном опыте инклюзивного образования для разных категорий детей и учащихся.

• **Правительствам и министерствам образования стран — участницам конференции:**

- инклюзивное образование должно стать приоритетным направлением образовательной политики и подготовки кадров;
- актуальный уровень кадрового обеспечения инклюзивного образования должен соответствовать современным требованиям образовательной политики;
- создать организационный и экономический механизмы внедрения инклюзивного образования. Использовать имеющийся международный опыт нормативно-правового регулирования инклюзивного образования, в том числе модельные законы Межпарламентской ассамблеи государств — участников СНГ: «Об образовании лиц с ограниченными возможностями здоровья (специальное образование)», «Об образовании взрослых», «Модельный образовательный кодекс для государств – участников СНГ»;
- создать национальные комитеты по развитию инклюзивного образования;
- способствовать созданию подразделений, отвечающих за развитие инклюзивного образования, при министерствах образования;
- по итогам Женевского форума в 2009 г. провести международную конференцию в Российской Федерации для дальнейшей разработки и внедрения программ подготовки педагогических кадров в сфере инклюзивного образования;
- провести социологические исследования по изучению информированности населения (детей, родителей, учителей, представителей административной власти и т. д.) об инклюзивном образовании;
- создать информационный портал «Инклюзивное образование» на русском и английском языках и раздел в нем «Кадровое обеспечение»;
- провести комплексный мониторинг готовности государственных систем образования к переходу на инклюзивное образование;
- выделить целевые гранты на вузовскую подготовку, повышение квалификации и переподготовку педагогических кадров для инклюзивного образования, а также внедрение в образовательные программы педагогических вузов образовательных модулей, курсов по выбору или факультативов по вопросам инклюзивного образования;
- развернуть подготовку педагогических кадров для нетрадиционных институциональных форм инклюзивного образования (интернет-школы и др.);
- рассмотреть вопрос о выделении средств на проведения конкурса проектов кадрового обеспечения инклюзивного образования в регионах Российской Федерации в рамках национального проекта «Образование»;
- выделить целевое финансирование для издания, перевода и распространения учебных и методических материалов и книг для подготовки педагогических кадров по инклюзивному образованию;
- развернуть подготовку кадров для психолого-педагогического и методического сопровождения инклюзивного профессионального образования;
- обратить внимание на разработку действенных механизмов реализации региональных программ по социальной адаптации лиц, нуждающихся в инклюзивном образовании;
- рассмотреть возможности смягчения налогового режима для субъектов благотворительной деятельности, поддерживающих лиц, нуждающихся в инклюзивном образовании.

• **Парламентам:**

- рассмотреть вопрос о подготовке закона «Об инклюзивном образовании» с учетом широкого понимания инклюзии;
- оказать содействие по включению положений международных правовых актов в сфере образования в части, касающейся инклюзивного образования, в национальные законодательства;

- уделить особое внимание на национальном и международном уровнях реализации моделей инклюзивного образования для малочисленных народов;
- внести поправки в Закон об образовании Российской Федерации и дополнительно включить в статью 18 («Дошкольное образование») статью о государственных гарантиях оказания помощи семье, воспитывающей ребенка с особыми образовательными потребностями, в виде комплексного сопровождения на этапах раннего возраста, реализации программ раннего вмешательства, создания групп совместного обучения и воспитания детей от 3 до 7 лет;
- усилить меры поддержки инициатив гражданских институтов (ассоциаций родителей, общественных организаций, национальных общин и т. п.) по развитию инклюзивного образования.
- **Общественным организациям:**
 - шире использовать гражданские институты, ассоциации родителей, национальные общины и благотворительные фонды по поддержке образовательной и социальной инклюзии;
 - совершенствовать общественную экспертизу в области инклюзивных образовательных программ разных типов и их реализации в практической деятельности педагога-учителя;
 - способствовать разработке и созданию глоссария по педагогическим аспектам инклюзивного образования с привлечением к его обсуждению широких слоев общественности и средств массовой информации;
 - оказать содействие в проведении конкурсов проектов по подготовке педагогических кадров нового типа для инклюзивного образования.
- **Педагогическому сообществу:**
 - усилить внимание к повышению эффективности начального образования для всех, совершенствуя его содержательную и технологическую доступность для ребенка;
 - шире использовать возможности профильного обучения как средства получения качественного образования с учетом индивидуальных особенностей учащихся. Создавать большое количество разных профилей обучения, обеспечивающих доступность образования для всех;
 - рекомендовать при обучении разных возрастных групп использовать разные способы педагогического сопровождения или поддержки деятельности учителя, обеспечивающие добровольное включение учащихся в процесс обучения. Совершенствовать модели обучения педагогов нового типа в контексте инклюзивного образования;
 - способствовать распространению опыта Российского государственного педагогического университета им. А. И. Герцена по реализации программы этнообразовательной инклюзии при подготовке кадров учителей из числа коренных малочисленных народов Российской Федерации;
 - способствовать разработке программ повышения квалификации для учителей, руководителей школ, профессорско-преподавательского состава, включающих в себя обеспечение информационной, образовательной, консультационной, проектной и психологической поддержки;
 - рекомендовать Учебно-методическим объединениям по педагогическим направлениям включить в учебные планы дисциплины, ориентированные на изучение основ инклюзивной педагогики.

Участники конференции выражают благодарность организаторам конференции за предоставленную возможность принять участие в диалоге о проблемах совершенствования образовательной политики и системы инклюзивного образования. Мы рассматриваем конференцию в Санкт-Петербурге как еще один шаг международного сообщества навстречу решению проблем инклюзивного образования, способного стать широкой дорогой в будущее нашей цивилизации.

ИНКЛЮЗИВНОЕ ОБРАЗОВАНИЕ:
ПРОБЛЕМЫ СОВЕРШЕНСТВОВАНИЯ
ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ПОЛИТИКИ И СИСТЕМЫ

Материалы международной конференции
19–20 июня 2008 года

INCLUSIVE EDUCATION:
IMPROVING EDUCATION POLICIES AND SYSTEMS

Materials of International Conference
19–20 June 2008

Редактор *Н. П. Дралова*
Бильд-редактор *Л. А. Овчинникова*

Подписано в печать 10.09.2008. Формат 60 × 84¹/₁₆.
Бумага офсетная. Печать офсетная. Объем 22,0 уч.-изд. л.
27,0 усл. печ. л. + 0,5 п. л. вклейка. Тираж экз. Заказ № 280
Издательство РГПУ им. А. И. Герцена.
191186, С.-Петербург, наб. р. Мойки, 48

Типография РГПУ. 191186, С.-Петербург, наб. р. Мойки, 48