

САНКТ-ПЕТЕРБУРГСКОЕ ГОСУДАРСТВЕННОЕ БЮДЖЕТНОЕ  
ПРОФЕССИОНАЛЬНОЕ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЕ УЧРЕЖДЕНИЕ  
«ОХТИНСКИЙ КОЛЛЕДЖ»

Ресурсный центр

**И.С. Макарьев**

**ИНКЛЮЗИЯ КАК НЕОТЪЕМЛЕМАЯ  
СОСТАВЛЯЮЩАЯ СОВРЕМЕННОЙ  
ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ПАРАДИГМЫ**

Методическое пособие

Санкт-Петербург  
2015

УДК 376  
ББК 74.3  
М 15

Печатается по решению  
Редакционно-издательского совета  
СПб ГБ ПОУ «Охтинский колледж»

Рецензенты:

В.М. Куклина, кандидат психологических наук, старший научный сотрудник СПб ГБОУ «ЦДК» для детей, нуждающихся в психолого-педагогической и медико-социальной помощи;

Э.Е. Фейгина, кандидат педагогических наук, доцент Санкт-Петербургской академии постдипломного педагогического образования.

М 15 **Макарьев И.С.**

Инклюзия как неотъемлемая составляющая современной образовательной парадигмы: методическое пособие. – СПб. : ГБ ПОУ «Охтинский колледж», 2015. – 64 с.

ISBN 978-5-9905697-2-0

В методическом пособии рассматриваются вопросы инклюзивного образования обучающихся с особыми образовательными потребностями. Пособие подготовлено в соответствии с планом работы Ресурсного центра по отрасли системы среднего профессионального образования «Психолого-педагогическое сопровождение профессионального обучения лиц с особыми образовательными потребностями в условиях инклюзивного образования» (СПб ГБ ПОУ «Охтинский колледж»).

Методическое пособие предназначено для руководителей и педагогических работников образовательных организаций, реализующих программы инклюзивного образования лиц с особыми образовательными потребностями.

УДК 376  
ББК 74.3

ISBN 978-5-9905697-2-0

© Макарьев И.С.  
© СПб ГБ ПОУ «Охтинский колледж», 2015

**Вопрос не в том, как интегрировать в основную систему образования отдельных учащихся, а в том, как трансформировать систему, чтобы она отвечала разнообразным потребностям всех учащихся.**

Жиль Ван ден Брюль, Отдел развития базового образования ЮНЕСКО, Париж.

Несмотря на большое количество исследований отечественных ученых, посвященных инклюзии в образовании, и признанию в России этой концепции на государственном уровне, теоретическое обоснование и практическая реализация инклюзивного образования остается очень сложной проблемой. Более того, в настоящее время в Российской Федерации нет даже концепции инклюзивного образования. Причины этого положения, как нам кажется, могут быть следующими. Во-первых, проблемы исключительных детей – это целый сгусток проблем, относящихся не только к образованию, но и к здравоохранению, социальному обеспечению, рынку труда и др. Во-вторых, инклюзивное образование должно осуществляться на разных уровнях и в различных видах образования. А следовательно оно может преследовать различные цели, строиться на разных классификациях. Любой вариант, состоящих из этих различных целей, уровней может называться инклю-

зивным образованием. Но это уже еще один вопрос – вопрос построения непрерывного инклюзивного образования.

В-третьих, еще одна сложность связана с многообразием определений особых образовательных потребностей (*далее* – ООП). Классификация данных потребностей сильно различается от принятой в нашей стране традиционной с ее четырьмя группами: слепота, глухота, психомоторные отклонения, отставание в умственном развитии. Всего исследователями выделено более полутора десятков классификационных критериев. Многие страны включают в число лиц с особыми образовательными потребностями и тех, кто не имеет инвалидность (сироты, беспризорники, лица из национальных меньшинств). Одним из самых распространенных подходов к определению особых образовательных потребностей является подход, разработанный странами OECD (Организация экономического сотрудничества и развития) и принятый

в Международной классификации стандартов образования. Данный вопрос мы рассмотрим в разделе 7.

Основополагающими ценностями инклюзии являются: взаимное уважение; толерантность; осознание себя частью общества; предоставление возможностей для развития навыков и талантов конкретного человека; взаимопомощь; возможность учиться друг у друга; возможность помочь самим себе и людям в своем сообществе.

В материалах (2003) Европейского Агентства по развитию особых потребностей в образовании (European Agency for Development in Special Needs Education) услуги по ООП рассматриваются с точки зрения трех подходов:

- как континуум выбора места для получения образования (мультивариативный подход);
- как особая образовательная система (двусторонний подход);
- как континуум услуг, предоставляемых в пределах одной среды – общеобразовательной школы или класса (односторонний подход).

Во Всемирном докладе об инвалидности отмечается, что создание инклюзивной учебной среды поможет всем детям в обучении и реализации их потенциала. Включение детей с инвалидностью в образовательный процесс требует изменения не только самих образо-

вательных учреждений, но и системы образования в целом. Исходя из идеи о том, что инклюзивное образование является неотъемлемой составляющей современной образовательной парадигмы, в «Рамках действий по образованию лиц с особыми потребностями» указывается на необходимость того, чтобы в ходе международных и региональных совещаний, охватывающих вопросы, связанные с образованием, особые образовательные потребности рассматривались как неотъемлемая часть прений, а не как отдельный вопрос (*«Рамки действий по образованию лиц с особыми потребностями» Всемирной конференции по образованию лиц с особыми потребностями: доступ и качество, Саламанка, Испания, 7–10 июня 1994 г.»*).

В Российской Федерации на государственном уровне заявлено о возможности осуществления инклюзивных процессов, но образовательным организациям пока еще не оказывается должная юридическая и финансовая поддержка. По мнению специалистов, оставляет желать лучшего содержательно-организационная и кадровая сторона дела. Вопросы организации и реализации инклюзивного образования требуют дальнейшего решения не только в организационно-правовом отношении, но и в научно-методическом.

# РАЗДЕЛ 1

## ОСНОВЫ ИНКЛЮЗИИ

**В последние годы в международном плане термин «инклюзивное образование» все чаще толкуется более широко в качестве реформы, направленной на поддержку и поощрение разнообразия среди всех обучающихся.**

Дакарский План Действий (2000 г.) Всемирная декларация Образование для Всех (ОДВ) выдвигает ведущую концепцию – инклюзивного образования. По отношению к инвалидам означает получение инвалидами образования в рамках обычных для данного общества образовательных учреждениях. Фундаментальный принцип ОДВ состоит в том, что каждый человек должен иметь возможность учиться. Фундаментальный принцип инклюзивного образования – все люди должны иметь возможность учиться вместе, независимо от каких-либо трудностей, имеющихся на этом пути, или различий, в способности к обучению, которые они могут иметь. Адресатами инклюзивного образования являются люди с особыми образовательными потребностями, и инвалиды – лишь одни из них.

Заявление и План Действий, одобренные 92 странами и 25 международными организациями. Параграф

7, принятого Всемирная конференция по Потребностям в Особом Обучении, Саламанка (Испания), 1994 г. так определяет понятие инклюзивной школы: «Инклюзивные школы должны распознавать и соответствовать разнообразным по-

**Инклюзия начинается с того, что признаётся наличие различий между учениками. При развитии инклюзивного подхода к обучению такие различия уважаются и являются основой образовательного процесса.**

*Тони Бут, Мэл Эйнскоу, Показатели инклюзии. Практическое пособие.*

требностям учащихся, использовать различные стили и темпы обучения, гарантировать качественное образование всем с помощью адекватных учебных программ, организационных мероприятий, обучающих стратегий, ресурсов и партнерства

## ОСНОВЫ ИНКЛЮЗИИ

с местными жителями. В каждой школе должен быть континуум услуг, соответствующий континууму особых потребностей в обучении».

Копенгагенская декларация ООН о социальном развитии (1995 г.) провозгласила заботу о людях в качестве основного условия устойчивого развития. Центральное понятие нового подхода к общественному устройству – социальная интеграция, цель которой – создание «общества для всех», в котором каждый индивидум, со своими правами и обязанностями, играет активную роль.

необходимых для общения.

В профессиональном лексиконе включение и интеграция часто выступают как синонимы, обозначающие практики социальной поддержки и защиты нетипичности. Действительно, включение предполагает интеграцию как логическое следствие и в тоже время как общественное условие: в обоих случаях закрепляется право выбора, уделяется внимание семейной ситуации и индивидуальной истории, социальные ресурсы сосредоточиваются вокруг человека. Тем не менее, различие между этими практиками об-

**Цель инклюзивного образования – поддержать образование для всех, уделяя особое внимание снятию препятствий для участия в обучении.**

*Жиль Ван ден Брюль, Отдел развития базового образования ЮНЕСКО, Париж.*

Что такое инклюзивное (включающее) образование? Во-первых, инклюзивное образование дает возможность всем обучающимся в полном объеме участвовать в жизни коллектива образовательного учреждения. Во-вторых, инклюзивное образование обладает ресурсами, направленными на стимуляцию равноправия обучающихся и их участия во всех аспектах жизни коллектива. В-третьих, инклюзивное образование направлено на развитие у всех людей способностей,

наруживается, и оно существенно.

Следует отметить, что понятия «инклюзивное» и «интегрированное» обучение не являются синонимами. «Инклюзивное образование» является противоположностью «интегрированного образования»: ведь инклюзивное образование подразумевает подчинение образования специфическим потребностям каждого обучающегося, в то время как интегрированное образование изначально опирается на идею о том, что обучающегося необходимо

как можно лучше сопровождать для адаптации в образовании.

**Инклюзивное образование — целенаправленный процесс обучения и социализации лиц с особыми образовательными потребностями в образовательных организациях общего, профессионального и дополнительного образования.**

Таким образом, мы ясно видим, что включение — это не интеграция. К основным аргументам можно отнести:

- инклюзия (включение) — это больше, чем интеграция;
- молодые люди учатся вместе в обычной школе;
- специалисты приходят помогать детям;
- изменяются обычные ОУ;
- внимание направлено на сильные стороны ребенка;
- человеческие различия воспринимаются как обычное явление;
- молодые инвалиды получают полноценное и эффективное образование для того, чтобы жить полноценной жизнью;
- взгляды и мнения молодых инвалидов становятся важными для окружающих.

В Лиссабонской стратегии определена основная философская и педагогическая концепция международного образования — инди-

видуально-ориентированное обучение. Это обучение, основанное на взаимодействии обучающихся и педагогов, когда созданы оптимальные условия для развития у обучающихся способности к самообразованию, самоопределению, самостоятельности и самореализации. В центре процесса обучения находится обучающийся как субъект процесса обучения. Индивидуально-ориентированное обучение создает условия для полноценного проявления и развития личностных функций субъектов образовательного процесса и является основой инклюзивного образования.

Индивидуально-ориентированное обучение в рамках инклюзивного образования:

1. Это перенос акцента: с преподавателя на обучающегося; с того, что преподается, на то, что изучается; с того, что хочет и может дать преподаватель на то, что необходимо в будущей профессии;

2. Это предмет договоренностей между обучающимся и преподавателем/ОУ, обучающийся участвует в определении того, что изучается;

3. Учет происхождения, опыта, восприятия, темпа обучения и учебных потребностей обучающегося;

4. Проактивное обучение, ориентация на открытие, рефлексию, критическое мышление;

5. Междисциплинарность, усвоение общих навыков и знаний более высокого уровня;

6. Акцент на конечные результаты, а не на ресурсы;

7. Оценивание, как правило, является формативным, обратная связь является непрерывной;

8. Смешанные модели обучения, признание предшествующего обучения, обучение на протяжении всей жизни.

Во Всемирном докладе об инвалидности (2011) отмечается, что создание инклюзивной учебной среды поможет всем детям в обучении и реализации их потенциала. Включение детей с инвалидностью в образовательный процесс требует изменения не только самих образовательных учреждений, но и системы образования в целом. В образовательных системах должны шире применяться подходы, ориентированные на ученика и предусматривающие изменения в учебных программах, методах преподавания и методических материалах, а также в системах оценки знаний и приема экзаменов. Во многих странах используются индивидуальные учебные планы как инструмент поддержки включения детей с инвалидностью в учебную среду. Надлежащее обучение педагогов массовых государственных школ может укрепить их уверенность в своих силах и улучшить навыки обучения детей-инвалидов. Принципы инклюзии должны быть интегрированы в программы под-

готовки педагогов и сочетаться с другими инициативами, дающими возможность учителям обмениваться опытом и профессиональными знаниями в области инклюзивного образования (*Всемирный доклад об инвалидности. – Женева : ВОЗ, 2011*).

**Различия между учениками – это ресурсы, способствующие педагогическому процессу, а не препятствия, которые необходимо преодолевать.**

Интересен и совместный проект ЮНЕСКО и Европейского агентства развития «Инклюзивное образование в действии» (*Inclusive education in action*), который нацелен на предоставление значимых ресурсов для европейских и международных политиков в сфере образования, работающих глобально над обеспечением равенства возможностей в системах образования. Целью проекта «Инклюзивное образование в действии» является преодоление разрыва между «политикой и практикой» на основе предоставления примеров, которые наглядно иллюстрируют действия, описанные в руководящих принципах, и показывают, как политические меры могут быть эффективно применены на практике с учетом на-

циональных и местных реалий и вызовов.

Разработанные в рамках проекта «Руководящие принципы политики в области инклюзивного образования» направлены на поддержку «управленческого цикла» инклюзивного образования путем презентации 13 областей (управленческих вопросов, пробелов, которые необходимо восполнить) и 51 предлагаемого действия.

В последние годы ЮНЕСКО активно занимается вопросами инклюзивного образования. Оно разработало «Руководящие принципы политики в области инклюзивного образования». Это руководство основано на более широком понимании инклюзивного образования, как реформы, которая связана с разнообразием обучающихся. По мнению разработчиков, это процесс, который предполагает преобразование всей системы образования.

Таким образом, инклюзивное образование – это такая форма обучения, при которой обучающиеся с ООП:

- посещают те же школы, что и их братья, сестры и соседи;
- находятся в классах вместе с детьми одного с ними возраста;
- имеют индивидуальные, соответствующие их потребностям и возможностям учебные цели;
- обеспечиваются необходимой поддержкой.

В.П. Кашенко отмечал, что «Ввиду невозможности дать строго научное толкование понятию человеческой нормы, за нормальное признается просто среднее и в то же время наиболее часто встречающееся значение. Это среднее также не будет постоянным явлением, а будет меняться в зависимости от социально-экономических, культурно-исторических, климатических и прочих условий эпохи» (*Кашенко В.П. Педагогическая коррекция: Испр. недостатков характера у детей и подростков: Кн. для учителя. – 2-е изд. – М.: Просвещение, 1994. – 223 с.*).

**Детям с особыми потребностями необходимо оказывать дополнительную учебную поддержку в контексте обычного учебного плана, а не какого-нибудь иного учебного плана.**

*«Рамки действий по образованию лиц с особыми потребностями» Всемирной конференции по образованию лиц с особыми потребностями: доступ и качество, Саламанка, Испания, 7-10 июня 1994 г.*

Как отмечалось на «Всемирной конференции по образованию лиц с особыми потребностями: доступ и качество», различия между людьми являются нор-

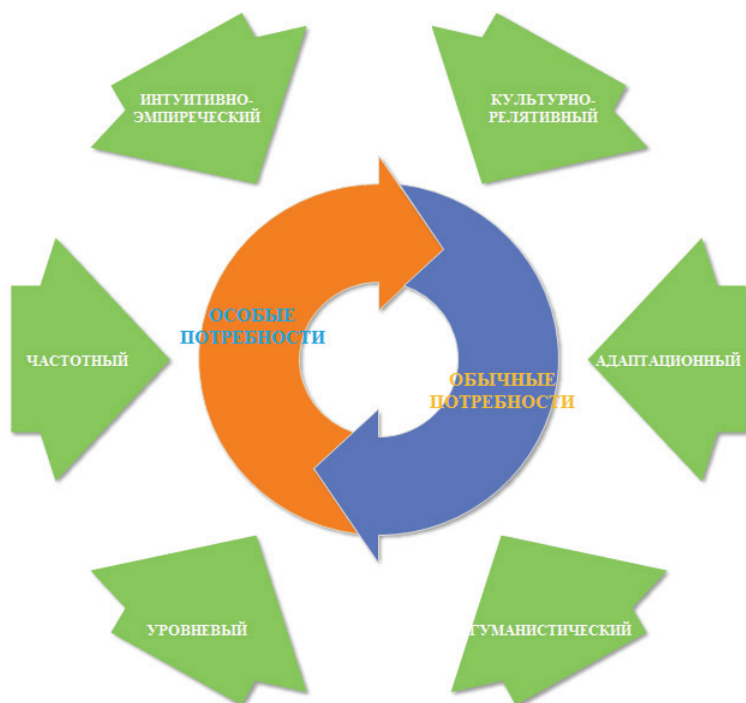


Рис. 1. Основные подходы к пониманию проблемы «особые - обычные» потребности

мальным явлением, что обучение следует соответствующим образом адаптировать к потребностям детей, а не подгонять детей к заранее устоявшимся предположениям относительно организации и характера учебного процесса (*«Рамки действий по образованию лиц с особыми потребностями» Всемирной конференции по образованию лиц с особыми потребностями: доступ и качество, Саламанка, Испания, 7–10 июня 1994 г.*).

Прежде чем перейти к вопро-

сам методического обеспечения инклюзивного образования, следует определиться с теми научными подходами, на которых оно должно выстраиваться.

Учитывая отечественный и мировой опыт полагаем, что из всего многообразия выработанных исследователями подходов (см. рис. 1), в основу инклюзивного образования должен быть положен **адаптационный подход**.

## РАЗДЕЛ 2

# НОРМАТИВНЫЙ ФУНДАМЕНТ

**Инклюзивное образование – обеспечение равного доступа к образованию для всех обучающихся с учетом разнообразия особых образовательных потребностей и индивидуальных возможностей.**

Российская Федерация Федеральный закон «Об образовании в Российской Федерации», 2012 г.

### Международные нормативные акты

---

В основе реформы системы общего и специального образования в глобальном контексте и развития инклюзивных подходов в образовании лежат важнейшие международные правовые акты – декларации и конвенции, заключаемые под эгидой Организации Объединенных Наций (ООН) и Организации Объединенных Наций по вопросам образования, науки и культуры (ЮНЕСКО), касающиеся прав человека и недопустимости дискриминации по какой-либо причине:

- Всеобщая Декларация прав человека (ООН, 1948);
- Декларация прав ребенка (ООН, 1959);
- Конвенция о борьбе с дискриминацией в области образования (ЮНЕСКО, 1960);
- Декларация социального

прогресса и развития (ООН, 1969);

- Декларация о правах умственно отсталых лиц (ООН, 1971);

- Декларация о правах инвалидов (ООН, 1975);

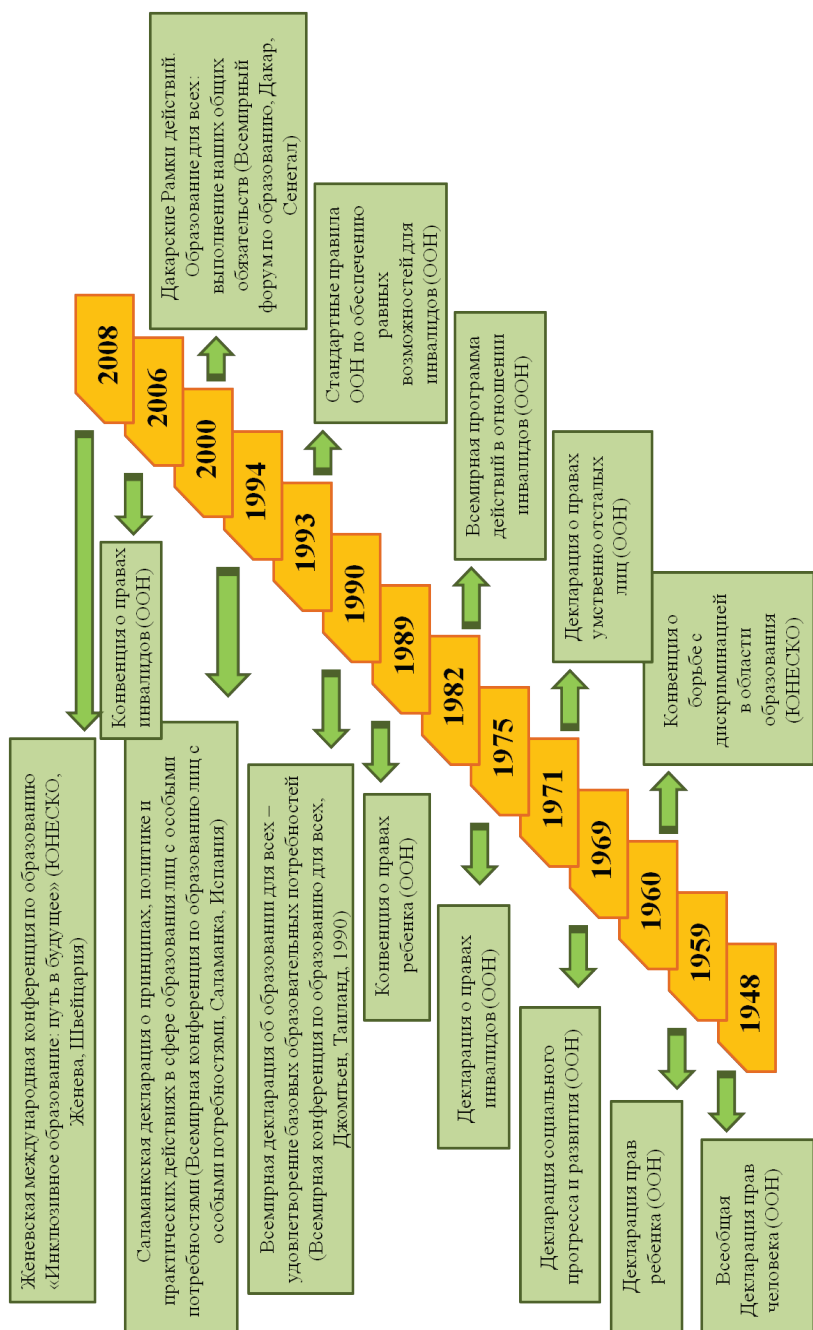
- Санбергская декларация (ЮНЕСКО, Торремолинос, Испания, 1981);

- Всемирная программа действий в отношении инвалидов (ООН, 1982);

- Конвенция о правах ребенка (ООН, 1989);

- Всемирная декларация об образовании для всех – удовлетворение базовых образовательных потребностей (Всемирная конференция по образованию для всех, Джомтьен, Таиланд, 1990);

- Стандартные правила ООН по обеспечению равных возможностей для инвалидов (ООН, 1993);



- Саламанкская декларация о принципах, политике и практических действиях в сфере образования лиц с особыми потребностями (Всемирная конференция по образованию лиц с особыми потребностями, Саламанка, Испания, 1994);

- Гамбургская декларация об обучении взрослых (V Международная конференция по образованию взрослых, Гамбург, Германия, 1997);

- Дакарские Рамки действий. Образование для всех: выполнение наших общих обязательств (Всемирный форум по образованию, Дакар, Сенегал, 2000);

- Конвенция о правах инвалидов (ООН, 2006);

- Женевская международная конференция по образованию «Инклюзивное образование: путь в будущее» (ЮНЕСКО, Женева, Швейцария, 2008) (см. рис. 2).

В 1994 г. под эгидой ЮНЕСКО в г. Саламанка (Испания) проводится Всемирная конференция по образованию лиц с особыми потребностями, которая вводит в международный обиход термин «инклюзия» и провозглашает принцип инклюзивного образования. Инклюзивное образование предусматривает не только активное включение и участие детей и подростков с ООП в образовательном процессе обычной школы, но в большей мере перестройку всего

процесса массового образования как системы для обеспечения образовательных потребностей всех детей. В Декларации Саламанки (1994 г.) указывается, что инклюзивные школы открыты для всех – для каждого ребенка и подростка. Инклюзивные ОУ приспособляются подо всех детей, вне зависимости от их психологических, умственных, социальных, эмоциональных, языковых или любых других особенностей. В них могут обучаться дети с инвалидностью и особыми дарованиями; дети, работающие и живущие на улицах; дети кочевых народов и народов, живущих в изолированных условиях: на крайнем севере или в горах, дети, принадлежащие к языковому, этническому или культурному меньшинству; дети из необеспеченных регионов и ущемленных в правах социальных групп.

Далее более подробно рассмотрим некоторые основополагающие международные нормативные акты (см. рис. 3).

**Международная статистическая классификация болезней и проблем, связанных со здоровьем – МКБ-10.** Международная статистическая классификация болезней, травм и причин смерти (МКБ), является одной из ведущих классификационных основ. МКБ периодически (1 раз в 10 лет) пересматривается под ру-

ководством ВОЗ. МКБ является нормативным документом, обеспечивающим единство методических подходов и международную сопоставимость материалов. МКБ–10 значительно превышает по объему МКБ–9. МКБ–10 задумана как центральная («ядерная») классификация для группы классификаций по проблемам болезней и здоровья. Для каждого расстройства предлагается описание как основных клинических признаков, так и любых значимых, но менее специфических признаков, которые связаны с ними. В большинстве случаев предлагаются «диагностические указания», определяющие количество и соотношение симптомов, необходимых для достоверной диагностики. Эти указания сформулированы таким образом, чтобы сохранить достаточную гибкость диагностических решений в клинической практике. Диагностические указания могут оказаться пригодными и для некоторых типов исследовательских проектов, где не требуются более точные (и следовательно более узкие) диагностические исследовательские критерии. По мнению разработчиков, описания и указания в МКБ не несут в себе теоретического смысла и они не претендуют на всеобъемлющее определение современного состояния знаний, например, о психических расстройствах. Они

представляют собой просто группы симптомов и комментарии, относительно которых большое число советников и консультантов во многих странах мира договорились как о приемлемой основе определения границ категорий в классификации этих расстройств.

**Международная классификация функционирования, ограничений жизнедеятельности и здоровья – ICF.** В 2001 году Всемирная организация здравоохранения (ВОЗ) опубликовала Международную классификацию функционирования, ограничений жизнедеятельности и здоровья (МКФ) в качестве единой, всеобъемлющей системы кодирования, которая обеспечивает стандартный язык для описания функционирования, ограничений жизнедеятельности и здоровья человека. В МКФ отошли от концепции «последствий болезни», используя подход «составляющих» функционирования человека. При использовании этого подхода не делается каких-либо предположений в отношении причинно-следственных связей между различными составляющими функционирования человека. В МКФ используется концепция функционирования, относящаяся ко всем функциям организма, активности и участия, и концепция ограничений жизнедеятельности в качестве общего термина для расстройств здоровья,

ограничений активности или ограничений возможности участия. МКФ обеспечивает основу для описания поведения с трех разных точек зрения: 1) физиологические, физические и психологические функции; 2) участие человека

учреждений. Это и поддержание здорового образа жизни, и укрепление психического здоровья, и предотвращение отклоняющегося поведения учащихся.

**Международная классификация функционирования, огра-**



Рис. 3. Основные международные нормативные документы

в функциональной жизнедеятельности; 3) участие в общественной жизни. Тем самым МКФ хорошо сочетается с теми направлениями, которые закреплены за психологической службой образовательных

**ничений жизнедеятельности и здоровья детей и подростков – ICF-CY.** В период между 2002 и 2005 годами, рабочая группа ВОЗ провела ряд встреч и полевых испытаний, в которых были

рассмотрены существующие коды МКФ и были выявлены новые коды, которые могли бы описать особенности детей и подростков. Данная работа была проведена для универсального применения МКФ в области здравоохранения, образования и социального сектора работы с детьми и подростками. Результатом работы явилась Международная классификация функционирования, ограничений жизнедеятельности и здоровья для детей и подростков (МКФ–ДП, 2007). Таким образом, МКФ–ДП является версией Международной классификации функционирования, ограничений жизнедеятельности и здоровья (МКФ, ВОЗ 2001). Первые два десятилетия жизни характеризуются быстрым ростом и существенными изменениями в физическом, социальном и психологическом развитии детей и подростков. Параллельные изменения происходят и в окружающей ребенка среде на всем протяжении детства, от стадии младенчества, к раннему детству, далее к среднему детству и в подростковом возрасте. Каждое из этих изменений в детской среде связано с растущей компетенцией ребенка, расширением социального участия и развитием детской независимости. МКФ–ДП предназначена для определения характеристик развивающегося ребенка и влияния среды, окружа-

ющей ребенка. МКФ–ДП может использоваться специалистами в области не только здравоохранения, но и образования детей и подростков. Она обеспечивает общий и универсальный язык для проведения клинических исследований и исследований в области общественного здравоохранения и образования, чтобы облегчить документирование и определение уровня здоровья и инвалидности детей и подростков

**Международная стандартная классификация занятий 2008 г. (МСКЗ–08).** Международная стандартная классификация занятий 2008 г. (МСКЗ–08) представляет собой систему классификации и обобщения информации о профессиональной занятости. Данная классификация является новой версией Международной стандартной классификации занятий 1988 г. (МСКЗ–88) и заменяет ее. МСКЗ–08 представляет собой четырехуровневую классификационную структуру, позволяющую все существующие в настоящее время в мире профессиональные занятия расклассифицировать на 436 начальных групп. Данные группы формируют наиболее детальный уровень классификационной структуры, и затем они объединяются в 130 базовых групп, 43 подгруппы и 10 основных групп на основе общности уровня квалификации и профессиональной

специализации, требуемых для выполнения этих работ. Каждая классификационная группа имеет название и классификационный код, а также соответствует описанию, определяющему рамки и специфику данной группы. Описания содержат в обобщенном виде основные профессиональные задачи и обязанности, выполняемые работниками, входящими в каждую классификационную группу, а также перечень входящих в нее классификационных групп другого уровня, а применительно к начальным группам – примеры занятий. Уровень квалификации определяют в рабочем порядке с учетом одного или нескольких из следующих факторов: уровень формального образования в соответствии с определением Международной стандартной классификации образования (МСКО–97), необходимый для квалифицированного выполнения соответствующих задач и обязанностей.

**Международная стандартная классификация образования (МСКО–97, ЮНЕСКО).** Международная стандартная классификация образования (МСКО) является частью Международной системы социальных и экономических классификаций ООН. МСКО – это классификация, являющаяся руководством для упорядочения образовательных программ и соответствующих квалификаций

по уровням и областям образования. МСКО является основой для классификации образовательной деятельности, определенной в программах и итоговых квалификациях в соответствии с согласованными на международном уровне категориями. Поэтому основные положения и определения МСКО предназначены для международного применения и охвата всего спектра систем образования, вне зависимости от ситуации в отдельно взятой системе. МСКО классифицирует образовательные программы по их содержанию с использованием двух основных сквозных классификационных переменных: уровней образования и областей образования. В версии МСКО–11 представлены переработанный вариант уровней образования МСКО–97 и соответствующая классификация уровней полученного образования на основе признанных образовательных квалификаций. Области образования МСКО–97 остались без изменений.

Таким образом, можно сделать вывод, что в результате использования, например, модели Международной классификации функционирования, ограничений жизнедеятельности и здоровья (ICF, 2001) и модели Международной классификации функционирования, ограничений жизнедеятельности и здоровья детей и

подростков (ICF–СУ, 2007) при обсуждении конкретных случаев, встречающихся в его повседневной работе, педагог-психолог: 1. Будет понимать основные составляющие здоровья обучающегося; 2. В рамках холистического взгляда на здоровье обучающегося будет учитывать взаимосвязи между

основными составляющими здоровья; 3. Будет учитывать влияние факторов контекста на составляющие здоровья обучающегося; 4. При разборе случаев будет учитывать влияние биологических, средовых и личностных факторов на функционирование человека и его участие в жизни общества.

### Правовые акты Российской Федерации

---

Реализация прав детей с ООП на образование рассматривается как одна из важнейших задач государственной политики в области образования в Российской Федерации. Получение такими детьми качественного общего и профессионального образования является одним из основных и неотъемлемых условий их успешной социализации, обеспечения их полноценного участия в жизни общества, эффективной самореализации в различных видах профессиональной и социальной деятельности. Российской Федерацией 24.09.2008 г. подписана Конвенция о правах инвалидов, одобренная Генеральной Ассамблеей ООН 13.12.2006 г. Конвенция впервые рассматривает вопросы реализации прав инвалидов не с позиции их приспособления к жизни общества, а с позиции устройства жизни общества таким

образом, чтобы в нем учитывались потребности и особенности лиц с ООП. В Конвенции установлено, что государства-участники признают право инвалидов на образование и принимают исчерпывающие меры для реализации этого права.

Законодательство Российской Федерации в соответствии с основополагающими международными документами в области образования предусматривает принцип равных прав на образование для лиц с ООП – как взрослых, так и детей. Гарантии прав детей с ООП на получение образования закреплены в Конституции РФ, Федеральном законе «Об образовании в Российской Федерации» (*Принят Государственной Думой 21 декабря 2012 года, одобрен Советом Федерации 26 декабря 2012 года*), а также в различных Федеральных законах.

Принята Национальная стра-

тегия в интересах детей на 2012–2017 годы, разработана соответствующая «дорожная карта», работают приоритетные национальные проекты, целевые программы.

Принятый 29 декабря 2012 г. Федеральный закон № 273-ФЗ «Об образовании в Российской Федерации» вводит в российское образовательное пространство два принципиально новых понятия: «инклюзивное образование» и «особые образовательные потребности».

В ст. 2 (23) Федерального закона «Об образовании в Российской Федерации» говорится: Индивидуальный учебный план – учебный план, обеспечивающий освоение образовательной программы на основе индивидуализации ее содержания с учетом особенностей и образовательных потребностей конкретного обучающегося *(Российская Федерация Федеральный закон «Об образовании в Российской Федерации» Принят Государственной Думой 21 декабря 2012 года Одобрен Советом Федерации 26 декабря 2012 года).*

В протоколе парламентских слушаний Государственной Думы Федерального собрания Российской Федерации шестого созыва от 18 мая 2012 года № 8-3 по теме «Инклюзивное образование лиц с ограниченными возможностями здоровья в Российской Федерации:

проблемы отрасли и общества» отмечается, что «развитие инклюзивного образования стало важной составляющей государственной образовательной политики многих стран мира. В соответствии с общепринятыми подходами, закрепленными в документах международных организаций, оно рассматривается в качестве процесса, направленного на учет разнообразия потребностей всех обучающихся, на сокращение масштабов исключения, которое проявляется в сфере образования».

В соответствии с «Концепцией Федеральной целевой программы развития образования на 2011–2015 годы» в рамках мероприятий по распространению на всей территории Российской Федерации современных моделей успешной социализации детей во всех субъектах Российской Федерации будут распространены следующие интегрированные модели общего и дополнительного образования:

- современные образовательные и организационно-правовые модели, обеспечивающие успешную социализацию детей с ограниченными возможностями здоровья и детей-инвалидов;

- современные образовательные и организационно-правовые модели, обеспечивающие успешную социализацию детей-сирот и детей, оставшихся без попечения родителей *(Распоряже-*

*ние Правительства Российской Федерации от 7 февраля 2011 г. № 163-р Концепция Федеральной целевой программы развития образования на 2011–2015 годы).*

В «Профессиональном стандарте «Педагог» (Педагогическая деятельность в дошкольном, начальном общем, основном общем, среднем общем образовании) (воспитатель, учитель) отмечается, что к трудовым функциям педагога относится в частности «освоение и применение психолого-педагогических технологий (в том числе инклюзивных), необходимых для адресной работы с различными контингентами учащихся: одаренные дети, социально уязвимые дети, дети, попавшие в трудные жизненные ситуации, дети-мигранты, дети-сироты, дети с особыми образовательными потребностями (аутисты, дети с синдромом дефицита внимания и гиперактивностью и др.), дети с ограниченными возможностями здоровья, дети с девиациями поведения, дети с зависимостью» (Профессиональный стандарт «педагог» (педагогическая деятельность в дошкольном, начальном общем, основном общем, среднем общем образовании) (воспитатель, учитель). Утвержден приказом Министерства труда и социальной защиты Российской Федерации от 18 октября 2013 г. № 544н; зарегистрировано в

*Минюсте России 06.12.2013 № 30550).*

В «Стратегии развития системы подготовки рабочих кадров и формирования прикладных квалификаций в Российской Федерации на период до 2020 года» отмечается, что на уровне профессиональных образовательных организаций к 2020 году будут реализованы меры по развитию инклюзивного обучения лиц с особыми образовательными потребностями и индивидуальными возможностями. С целью обеспечения социальной поддержки обучающихся будет поддержана реализация комплекса мероприятий по обеспечению доступности профессионального образования для лиц с ограниченными возможностями здоровья (Министерство образования и науки Российской Федерации «Стратегия развития системы подготовки рабочих кадров и формирования прикладных квалификаций в Российской Федерации на период до 2020 года» (Одобрено Коллегией Минобрнауки России, протокол от 18 июля 2013 г. № ПК-5вн).

В «Едином квалификационном справочнике должностей руководителей, специалистов и служащих (раздел «Квалификационные характеристики должностей работников образования») описываются должностные обязанности педагогических работников в ча-

сти касающейся обучения, воспитания и социализации обучающихся с ОВЗ.

Например, в должностных обязанностях «Социального педагога» отмечается: «Взаимодействует с учителями, родителями (лицами, их заменяющими), специалистами социальных служб, семейных и молодежных служб занятости, с благотворительными организациями и др. в оказании помощи обучающимся (воспитанникам, детям), нуждающимся в опеке и попечительстве, с ограниченными физическими возможностями, девиантным поведением, а также попавшим в экстремальные ситуации».

В должностных обязанностях «Учитель-дефектолог, учитель-логопед (логопед)» говорится, что он «Осуществляет работу, направленную на максимальную коррекцию недостатков в развитии у обучающихся, воспитанников с нарушениями в развитии, в том числе находящихся в специальных (коррекционных) образовательных учреждениях, создаваемых для обучающихся, воспитанников с ограниченными возможностями здоровья (для глухих, слабослышащих и позднооглохших, слепых, слабовидящих и поздноослепших детей, детей с тяжелыми нарушениями речи, с нарушением опорно-двигательного аппарата, с задержкой психического развития, с умственной отсталостью и других

детей с ограниченными возможностями здоровья). Консультирует педагогических работников и родителей (лиц, их заменяющих) по применению специальных методов и приемов оказания помощи детям с ограниченными возможностями здоровья.

В должностных обязанностях «Воспитатель (включая старшего)» указано, что он «На основе изучения индивидуальных особенностей, рекомендаций педагога-психолога планирует и проводит с обучающимися, воспитанниками с ограниченными возможностями здоровья коррекционно-развивающую работу (с группой или индивидуально).

Педагог-психолог должен знать: методы и приемы работы с обучающимися, воспитанниками с ограниченными возможностями здоровья (*Министерство здравоохранения и социального развития Российской Федерации, приказ от 26 августа 2010 г. № 761н Об утверждении единого квалификационного справочника должностей руководителей, специалистов и служащих, раздел «квалификационные характеристики должностей работников образования» (в ред. приказа Минздравсоцразвития РФ от 31.05.2011 № 448н, зарегистрировано в Минюсте РФ 6 октября 2010 г. № 18638).*

Сегодня в Российской Федерации создается законодательная

## НОРМАТИВНЫЙ ФУНДАМЕНТ

база для реализации инклюзивного образования не только на федеральном уровне, но и на уровне субъектов федерации.

В Законе Санкт-Петербурга от 17 июля 2013 года № 461-83 «Об образовании в Санкт-Петербурге» (Принят Законодательным Собранием Санкт-Петербурга 26 июня 2013 года) рассматриваются вопросы инклюзивного образова-

ния. Так, в статье 10 указанного закона описаны: организация обучения на дому отдельных категорий детей, получение образования обучающимися с ограниченными возможностями здоровья, инклюзивное образование.

В Стандартных правилах обеспечения равных возможностей для инвалидов (Приняты резолюцией 48/96 Генеральной Ассам-

### РАВНЫЕ

- образовательные возможности

### РАЗНЫЕ

- образовательные потребности

Рис. 4. Направление «РАВНЫЕ и РАЗНЫЕ» Стратегии развития системы образования Санкт-Петербурга 2011–2020 гг.

бли от 20 декабря 1993 года) определено, что «обеспечение равных возможностей» означает процесс, благодаря которому различные системы общества и окружающей среды, такие, как обслуживание, трудовая деятельность и информация, оказываются доступными всем, особенно инвалидам. Исходя из этого в Стратегии развития системы образования Санкт-Петербурга 2011–2020 гг. выделено одно из ключевых направлений – «РАВНЫЕ и РАЗНЫЕ» (см. рис. 4).

Также, например, распоряжением Комитета по образованию Правительства Санкт-Петербурга № 1263-р от 05.05.2012 г. принята Концепция образования детей с ограниченными возможностями здоровья в образовательном пространстве Санкт-Петербурга. Данная Концепция дает возможность организации деятельности по созданию вариативных условий для получения образования детьми с ОВЗ, их успешной социализации и эффективной самореализации.

В ст. 2 Закона «Об образовании лиц с ограниченными возможностями здоровья в городе Москве» применяются следующие основные понятия:

1) ограничение возможностей здоровья – любая утрата психической, физиологической или анатомической структуры или функции либо отклонение от них,

влекущие полное или частичное ограничение способности или возможности осуществлять бытовую, социальную, профессиональную или иную деятельность способом и в объеме, которые считаются нормальными для человека при прочих равных возрастных, социальных и иных факторах. В зависимости от степени возможности компенсации или восстановления ограничение возможностей здоровья может быть временным или постоянным;

3) инклюзивное образование – совместное обучение (воспитание), включая организацию совместных учебных занятий, досуга, различных видов дополнительного образования, лиц с ограниченными возможностями здоровья и лиц, не имеющих таких ограничений (*Закон «Об образовании лиц с ограниченными возможностями здоровья в городе Москве». Московская городская Дума 28 апреля 2010 года, № 16, Москва*).

## РАЗДЕЛ 3

# КАТЕГОРИИ ОБУЧАЮЩИХСЯ

**Школы должны принимать всех детей, несмотря на их физические, интеллектуальные, социальные, эмоциональные, языковые или другие особенности.**

Всемирная конференция по образованию лиц с особыми потребностями: доступ и качество. Саламанка, Испания, 7-10 июня 1994 г.

Как отмечается в Руководящих принципах политики в области инклюзивного образования ЮНЕСКО (2009 г.) при том, что академическая успеваемость по ряду отдельных дисциплин часто используется в качестве «показателя учебных результатов», итоги обучения необходимо рассматривать в более широком плане как приобретение ценностных установок, мировоззрения, знаний и навыков, необходимых для того, чтобы справиться с вызовами современных обществ (*Руководящие принципы политики в области инклюзивного образования ЮНЕСКО 2009 г. – Париж : Организация Объединенных Наций по вопросам образования, науки и культуры, UNESCO, 2009, – С. 6).*

Жиль Ван ден Брюль (Отдел развития базового образования ЮНЕСКО, Париж ) отмечает, что «Развитие инклюзивного образования предполагает изменение парадигмы образования. Инклюзивное образование основано на

принципе доступности для всех учащихся, находящихся в невыгодном положении, а не только для инвалидов. Инклюзивное образование, таким образом, – это сдвиг с теорий, постулатов, правил и моделей, касающихся исключительно инвалидов, к инклюзивной системе образования не только для инвалидов. Это все больший сдвиг к подходу, основанному на интересах ребенка/учащегося».

Классификация потребностей в особом обучении (*далее – ПОО*) сильно различается от традиционной с ее четырьмя группами: психические отклонения, слепота, глухота, отставание в умственном развитии. Всего имеется более полутора десятков классификационных критериев. Многие страны включают в число лиц с ПОО и тех, кто не имеет инвалидность (сироты, беспризорники, лиц из национальных меньшинств). Одним из самых распространенных подходов к определению ПОО является подход, разработанный

странами OECD (Организация экономического сотрудничества и развития) и принятый в Международной классификации стандартов образования.

Многие специалисты отмечают, что «особые образовательные потребности» следует определять как потребности, отличающиеся от, или дополняющие то, что обычно предоставляется всем в рамках образовательного учреждения общего типа. Таким образом, ребенок имеет особые образовательные потребности, если у

всех детей, в том числе мальчиков и девочек, учащихся из этнических и языковых меньшинств, населения, проживающего в сельской местности, тех детей, которые затронуты ВИЧ и СПИДом, а также детей-инвалидов и детей, сталкивающихся с трудностями в обучении, и призванный предоставить возможности обучения всем молодым людям и взрослым.

Следует обратить внимание на один важный документ. Так, в Федеральной целевой программе развития образования на 2011–

**Задачи инклюзивного образования состоят в том, чтобы включить всех детей в школьную систему и обеспечить их равноправие.**

*Жиль Ван ден Брюль, Отдел развития базового образования ЮНЕСКО, Париж.*

него возникают сложности в учебном процессе, при которых необходимо предоставление дополнительных или особых материалов и услуг.

Заместитель Генерального директора по вопросам образования ЮНЕСКО Николас Барнетт отмечает, что инклюзивное образование представляет собой процесс, связанный с преобразованиями в школах и в других центрах обучения, работа которых охватывает

2015 гг. говорится о широкой группе детей, а не только о детях с ОВЗ: «Особого внимания требует ситуация, связанная с обеспечением успешной социализации детей с ограниченными возможностями здоровья, детей-инвалидов, детей, оставшихся без попечения родителей, а также находящихся в трудной жизненной ситуации».

В «Стратегии действий в интересах детей в Санкт-Петербурге на 2012–2017 годы» рассматри-

|                     |                                                |                                                           |
|---------------------|------------------------------------------------|-----------------------------------------------------------|
| ДЕТИ ИСКЛЮЧИТЕЛЬНЫЕ | дети с ограниченными возможностями здоровья    | неслышащие дети (I вид)                                   |
|                     |                                                | слабослышащие дети (II вид)                               |
|                     |                                                | незрячие дети (III вид)                                   |
|                     |                                                | слабовидящие дети (IV вид)                                |
|                     |                                                | дети с тяжелой речевой патологией (V вид)                 |
|                     |                                                | дети с нарушениями опорно-двигательного аппарата (VI вид) |
|                     |                                                | дети с задержкой психического развития (VII вид)          |
|                     |                                                | дети с умственной отсталостью (VIII вид)                  |
|                     |                                                | дети с синдромом аутизма                                  |
|                     |                                                | дети, уязвимые в результате ВИЧ/СПИДа                     |
|                     | дети, проявившие выдающиеся способности        |                                                           |
|                     | дети-сироты                                    |                                                           |
|                     | дети различных меньшинств                      |                                                           |
|                     | дети, находящиеся в трудной жизненной ситуации |                                                           |

Рис. 5. Категории исключительных детей

ваются вопросы создания региональной системы непрерывного образования для детей с особыми образовательными потребностями (дети с ОВЗ, дети-инофоны, талантливые дети и др.). В этом же постановлении указываются и группы детей, нуждающихся в особой заботе государства, относятся дети-сироты и дети, оставшиеся без попечения родителей, дети с ограниченными возможностями здоровья, включая детей-ин-

валидов и ВИЧ-инфицированных детей (*Правительство Санкт-Петербурга, постановление от 16 августа 2012 года № 864*).

Таким образом, в соответствии с устоявшимся взглядом многих исследователей и сторонников инклюзивного образования, к группе лиц нуждающихся в особом подходе в процессе обучения и социализации следует относить:

1. лиц из социально незащищенных групп (лиц, выбывших из

системы образования без получения адекватных квалификаций и/или компетенций);

2. детей, находящихся в трудной жизненной ситуации (дети безработных граждан);

3. детей иммигрантов и этнических меньшинств;

4. лиц с ограничениями здоровья (дети с ОВЗ, дети-инвалиды, дети с ослабленным здоровьем);

5. сирот и детей, оставшиеся без попечения родителей.

Необходимо обратить внимание, что дети с ОВЗ являются лишь одной из пяти подгрупп (см. рис. 5). В большинстве же, например, законодательных актов стран-участниц СНГ в качестве субъектов инклюзивного образования рассматриваются лишь дети с ОВЗ.

Трехтомное издание «Педагогической энциклопедии», вышедшее в 1927 г., в полном объеме представляет развивавшиеся на тот период направления педагогической антропологии: возрастную педологию (П.П. Блонский), педологию исключительного детства (детей одаренных, с девиантным поведением, слабо видящих и слабо слышащих, глухонемых) (В.П. Кащенко и Г.В. Мурашев) (*Педагогическая энциклопедия: В 3 т. Т. I. / Под ред. А.Г. Калашикова при участии М.С. Эпштейна. – М., 1927*).

В.П. Кащенко полагал, что

термин «исключительные дети» не носит того негативного эмоционального оттенка, который присущ терминам «аномальные», «трудные» или «дети с отклонениями развития».

В.П. Кащенко и Г.В. Мурашов выделили три типа «исключительных» детей:

- дети, брошенные родителями на произвол судьбы, травмированные социальной средой, - нервные дети;
- дети, плохо подготовленные к школе, не приученные к самостоятельной работе, но с нормальным интеллектом, - педагогически запущенные;
- дети, имеющие родителей, но живущие в тяжелой социальной среде, где есть постоянная возможность для получения физической травмы (*Кащенко В.П., Мурашов Г.В. Исключительные дети. Их изучение и воспитание. – М., 1929*).

Б.М. Бим-Бад предлагает следующее определение: **исключительные дети** – 1. термин, применяющийся рядом специалистов для обозначения детей с нарушениями психофизиологическом развитии. 2. Одарённые дети (*Бим-Бад Б.М. Педагогический энциклопедический словарь. – М., 2002. – С. 110*).

А.Ю. Юсупова и Ф.Л. Ратнер пишут о том, что термин «исключительные дети» подразумевает

не только детей с физическими и психическими нарушениями, трудных детей, но, помимо того, и высокоодаренных, талантливых детей, чьи образовательные потребности также входят в круг вопросов интегрированного обучения и воспитания (Юсупова А.Ю., Ратнер Ф.Л. *Интегрированное обучение детей с ограниченными возможностями в обществе здоровых детей.* – М. : ВЛАДОС, 2006).

Таким образом, в предлагаемой нами классификации, исключительный ребенок - это ребенок, у которого наряду с общими для всех детей образовательными потребностями, есть особые образовательные потребности, удовлетворить которые можно только в условиях адаптивной образовательной среды.

Исходя из предложенного, группа «исключительные дети» подразделяется на пять основных подгрупп. Первая подгруппа: дети с ограниченными возможностями здоровья. Данная подгруппа включает: неслышащие дети (в прежней классификации специального образования – I вид); слабослышащие дети (II вид); незрячие дети (III вид); слабовидящие дети (IV вид); дети с тяжелой речевой патологией (V вид); дети с нарушениями опорно-двигательного аппарата (VI вид); дети с задержкой психического развития (VII вид);

дети с умственной отсталостью (VIII вид); дети с синдромом аутизма; дети, уязвимые в результате ВИЧ/СПИДа.

Вторая подгруппа исключительных детей – дети, проявившие выдающиеся способности. В более привычной формулировке, данная группа детей всегда обозначалась как «одаренные дети». Однако, в ФЗ РФ «Об образовании в Российской Федерации» этот термин не используется. Вместо него законодатель ввел новый термин – «дети, проявившие выдающиеся способности» (ст. 77).

Третья подгруппа: дети-сироты. Это обобщающее название подгруппы для следующих категорий детей: дети, оставшиеся без попечения родителей; дети-сироты; дети, лишенные семьи.

Четвертая подгруппа: дети различных меньшинств. Это обобщающее название подгруппы для следующих категорий детей: дети-мигранты, дети-беженцы, перемещенные дети, дети из зоны конфликта, дети кочевников, дети религиозных, этнических и языковых меньшинств.

Пятая подгруппа: дети, находящиеся в трудной жизненной ситуации. Данная подгруппа включает: дети-жертвы вооруженных и межнациональных конфликтов, экологических и техногенных катастроф, стихийных бедствий; дети-жертвы насилия; дети, отбы-

вающие наказание в виде лишения свободы в воспитательных колониях; дети, находящиеся в специальных учебно-воспитательных учреждениях; дети, проживающие в малоимущих семьях; дети с отклонениями в поведении.

стью концентрировало основное внимание на недостатках, а не на потенциальных возможностях этой категории лиц. Использование термина «особые образовательные потребности» смещает акцент в характеристике исклю-



Рис. 6. Особые образовательные потребности как категория педагогики

Более того, полагаем, что в педагогике необходимо отказаться от использования термина «дети с ограниченными возможностями здоровья», т.к. ограниченные возможности здоровья являются компетенцией здравоохранения, но не педагогики (см. рис. 6).

Проблема заключается скорее в ограниченных возможностях общества, которое большей ча-

чительных детей с недостатков, нарушений, отклонений от нормы на фиксацию их потребностей в особых условиях и средствах образования, указывает на необходимость выявления и реализации этих потребностей.

## РАЗДЕЛ 4

# КАТЕГОРИИ ЖИЗНЕДЕЯТЕЛЬНОСТИ

**Жизнедеятельность каждого организма есть не уравнивание его со средой..., а активное преодоление среды, определяемое... моделью потребного будущего.**

Бернштейн Н.А. Физиология движений и активность, 1990.

В 2001 году Всемирная организация здравоохранения (ВОЗ) опубликовала Международную классификацию функционирования, ограничений жизнедеятельности и здоровья (МКФ) в качестве единой, всеобъемлющей системы кодирования, которая обеспечивает стандартный язык для описания функционирования, ограничений жизнедеятельности и здоровья человека. В МКФ отошли от концепции «последствий болезни», используя подход «составляющих» функционирова-

ния человека. При использовании этого подхода не делается каких-либо предположений в отношении причинно-следственных связей между различными составляющими функционирования человека. В МКФ используется концепция функционирования, относящаяся ко всем функциям организма, активности и участия, и концепция ограничений жизнедеятельности в качестве общего термина для расстройств здоровья, ограничений активности или ограничений возможности участия (см. рис. 7).

**Инклюзия в образовании включает в себя избавление от барьеров на пути получения знаний и полноценного участия в школьной жизни для всех учеников, а не только для тех, кто имеет инвалидность или относится к тем, у кого есть особые образовательные потребности.**

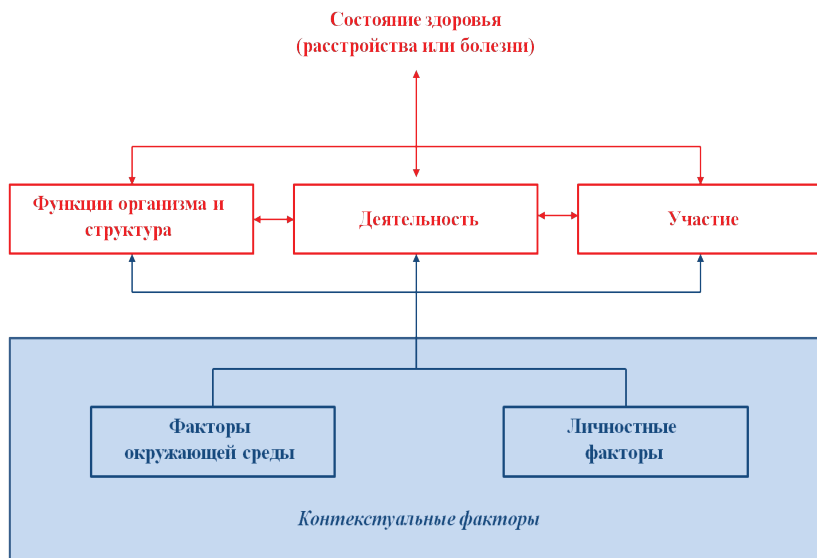


Рис. 7. Модель Международной классификации функционирования, ограничений жизнедеятельности и здоровья (МКФ, 2001)

МКФ ушла от классификации «последствий болезни» (версия 1980 г.) чтобы стать классификацией «составляющих здоровья». «Составляющие здоровья» определяют, из чего оно состоит, в то время как «последствия» концентрируют внимание на тех влияниях, которые могут оказывать заболевания и другие изменения здоровья на конечный результат.

В ст. 29 Конвенции о правах ребенка отмечается, что образование ребенка должно быть направлено на:

а) развитие личности, талантов и умственных и физических

способностей ребенка в их самом полном объеме;

б) воспитание уважения к правам человека и основным свободам, а также принципам, провозглашенным в Уставе ООН;

с) воспитание уважения к родителям ребенка, его культурной самобытности, языку и ценностям, к национальным ценностям страны, в которой ребенок проживает, страны его происхождения и к цивилизациям, отличным от его собственной;

д) подготовку ребенка к сознательной жизни в свободном обществе в духе понимания, мира,

## КАТЕГОРИИ ЖИЗНЕДЕЯТЕЛЬНОСТИ

терпимости, равноправия мужчин и женщин и дружбы между всеми народами, этническими, национальными и религиозными группами, а также лицами из числа коренного населения;

е) воспитание уважения к окружающей природе (*Конвенция о правах ребенка. Принята резолюцией 44/25 Генеральной Ассамблеи от 20 ноября 1989 года*).

Как видим, развитие способностей ребенка в их самом полном объеме, является важнейшей задачей образования. В международной практике, ключевые способности индивида рассматриваются как категории жизнедеятельности.

В соответствии с приказом Министерства здравоохранения и социального развития Российской Федерации (Минздравсоцразвития России) от 23 декабря 2009 г. № 1013н «Об утверждении классификаций и критериев, используемых при осуществлении медико-социальной экспертизы граждан федеральными государственными учреждениями медико-социальной экспертизы», к основным категориям жизнедеятельности человека относятся следующие способности: **к самообслуживанию, к самостоятельному передвижению, к ориентации, к общению, контролировать свое поведение, к обучению, к трудовой деятельности.**

Рассмотрим указанные спо-

собности более подробно:

- **способность к самообслуживанию** – способность человека самостоятельно осуществлять основные физиологические потребности, выполнять повседневную бытовую деятельность, в том числе навыки личной гигиены;

- **способность к самостоятельному передвижению** – способность самостоятельно перемещаться в пространстве, сохранять равновесие тела при передвижении, в покое и перемене положения тела, пользоваться общественным транспортом.

- **способность к ориентации** – способность к адекватному восприятию окружающей обста-

**Категории жизнедеятельности – способность к самообслуживанию, самостоятельному передвижению, ориентации, общению, контролировать свое поведение, обучению, трудовой деятельности.**

новки, оценке ситуации, способность к определению времени и места нахождения;

- **способность к общению** – способность к установлению контактов между людьми путем восприятия, переработки и передачи информации;

- **способность контроли-**

**ровать свое поведение** – способность к осознанию себя и адекватному поведению с учетом социально-правовых и морально-этических норм;

- **способность к обучению** – способность к восприятию, запоминанию, усвоению и воспроизведению знаний (общеобразовательных, профессиональных и др.), овладению навыками и умениями (профессиональными, социальными, культурными, бытовыми);

- **способность к трудовой деятельности** – способность осуществлять трудовую деятельность в соответствии с требованиями к содержанию, объему, качеству и условиям выполнения работы.

но-гигиенических условий труда, дополнительных мер по организации труда, специального оборудования и оснащения, сменности, темпов, объема и тяжести работы; способность человека взаимодействовать с другими людьми в социально-трудовых отношениях; способность к мотивации труда; способность соблюдать рабочий график; способность к организации рабочего дня (организации трудового процесса во временной последовательности).

**Инклюзивное образование** – это устранение всех видов дискриминации; содействие в реализации жизненных целей.

Способность к трудовой деятельности включает в себя: способность человека к воспроизведению специальных профессиональных знаний, умений и навыков в виде продуктивного и эффективного труда; способность человека осуществлять трудовую деятельность на рабочем месте, не требующем изменений санитар-

## РАЗДЕЛ 5

# ЛИМИТИРУЮЩИЕ ФАКТОРЫ

**Инклюзия минимизирует все барьеры на пути получения образования всеми учениками.**

Тони Бут, Мэл Эйнскоу, Показатели инклюзии. Практическое пособие.

В.П. Кащенко писал: «Родившемуся физически здоровому человеческому существу от природы задано все – вся полнота сторон, с совокупностью которых в нашем сознании связано представление об идеальной личности. Но. эта заданность – лишь в возможности, а реальностью ее делает полноценное развитие в благоприятных условиях. На практике полной меры таких условий не существует, и развитию ребенка сплошь и рядом сопутствуют разнообразные неблагоприятные факторы, в том числе болезни, которые затормаживают его физический и интеллектуальный рост, искажают его эмоциональную конституцию, делают недостаточными его способности и неадекватными реакции на окружающие явления» (Кащенко В.П. Педагогическая коррекция: Испр. недостатков характера у детей и подростков: Кн. для учителя. – 2-е изд. – М. :

Просвещение, 1994. – 223 с.)

Следовательно, для реализации инклюзивного образования необходимо определить и в дальнейшем учитывать различные факторы.

Факторы можно разделить на две группы: внешние (факторы окружающей среды ) и индивидуальные (атрибуты индивида). Как отмечалось в разделе 4, обе эти подгруппы объединяются в группу факторов контекста.

Факторы среды многообразны. Они могут быть необходимы или, наоборот, вредны для индивида, способствовать или препятствовать жизнедеятельности. Эти факторы имеют разную природу и специфику действия.

Факторы окружающей среды создают физическую и социальную обстановку, среду отношений и установок, где люди живут и проводят свое время (МКФ).

Факторы окружающей среды

взаимодействуют со всеми составляющими функционирования и ограничений жизнедеятельности (см. Раздел 6). Для составляющей «факторы окружающей среды» основным параметром выступает облегчающее или препятствующее воздействие характеристик физической и социальной среды, а также мира отношений и установок.

Факторы оказывающие препятствующее воздействие принято называть барьерами. Барьеры – это факторы в окружении человека, которые посредством своего отсутствия или присутствия лимитируют функционирование и

развитие индивида из-за их недостатка или избытка по сравнению с потребностью.

Следует учитывать, что существуют различные причины того, что факторы окружающей среды могут быть в одном случае факторами облегчения, а в другом – барьерами. Отсутствие определенного лимитирующего фактора также может быть облегчающим, как, например, при отсутствии негативного отношения.

Необходимо учитывать, что одни индивиды наиболее, а другие наименее чувствительные к одному и тому же фактору. Это об-

**Основной принцип инклюзивного образования состоит в том, что разнообразию потребностей обучающихся должен соответствовать континуум сервисов, в том числе такая образовательная среда, которая является наименее ограничивающей и наиболее включающей.**

*Инклюзия как принцип современной социальной политики в сфере образования: механизмы реализации / под ред. П. Романова, Е. Ярской-Смирновой.*

приводят к ограничениям жизнедеятельности. Они включают следующие аспекты: недоступность естественной окружающей среды, отсутствие необходимых вспомогательных технологий, негативное отношение людей. Так как указанные факторы лимитируют функционирование индивида, мы обозначаем их как «лимитирующие факторы». Лимитирующие факторы – факторы, сдерживающие

условлено сочетанием как наследственных (генетических), так и приобретенных (фенотипических) признаков.

Исходя из поставленных нами в данном пособии задач, факторы окружающей среды мы будем рассматривать в контексте инклюзивного образования. Данные факторы мы разделили на три категории: изделия и технологии,

## ЛИМИТИРУЮЩИЕ ФАКТОРЫ

поддержка и взаимодействие, установки. К категории «изделия и технологии» относятся изделия, оборудование и технологии, непосредственно окружающие индивида, которые собраны, произведены или изготовлены человеком. В контексте инклюзивного обра-

зования сюда включены изделия и технологии для обучения: оборудование, изделия, процессы, методы и технологии, используемые для приобретения знаний, компетенций и навыков, квалификации, включая общие, адаптированные или специально разработанные их

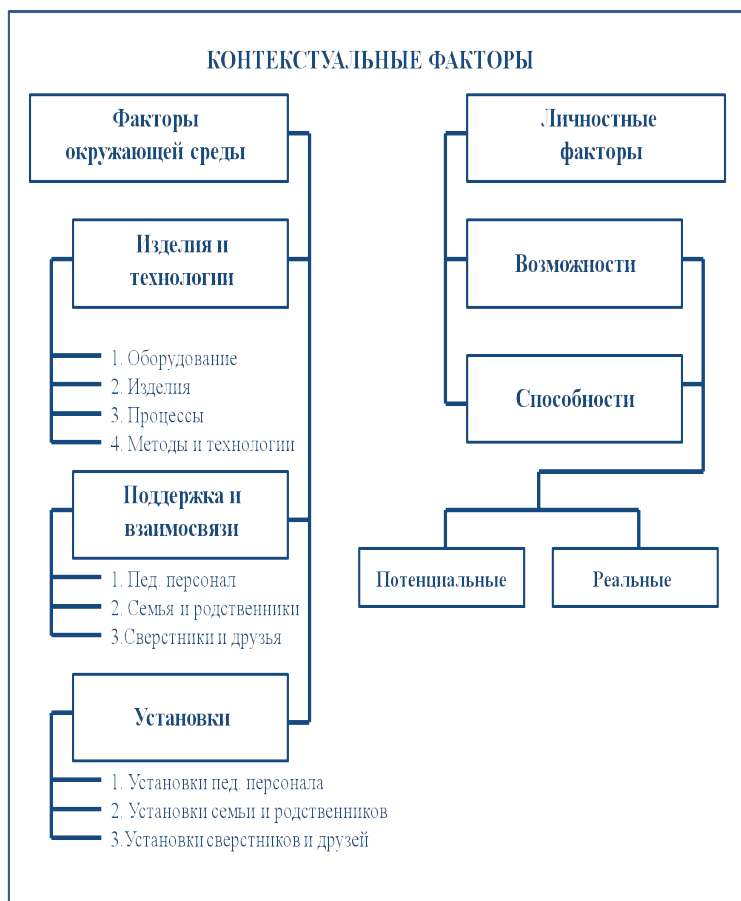


Рис. 8. Контекстуальные факторы

виды (см. рис. 8).

К категории «поддержка и взаимодействие» относятся данные о людях, которые обеспечивают практическую физическую или эмоциональную поддержку, заботу, защиту и помощь обучающемуся во взаимоотношениях с другими людьми в своем доме, в школе, в играх или в других аспектах ежедневной деятельности. В данную категорию включены: семья и ближайшие родственники, сверстники и друзья, педагогические работники.

К категории «установки» относятся установки, являющихся видимым результатом обычаев, правил, идеологии, ценностей, норм, религии и других убеждений. Эти установки влияют на поведение индивида и его социальную жизнь на всех уровнях отношений. Установки индивида классифицируются по отношению к кому-либо в определенном положении или ситуации. В данную категорию включены: индивидуальные установки семьи и ближайших родственников, индивидуальные установки

Таблица 1

**Определение выраженности фактора окружающей среды  
(в виде барьера или облегчения)**

| Определитель шкалы | Степень величины, которую представляет исследуемый фактор | Определяющие слова             | Процентные значения |
|--------------------|-----------------------------------------------------------|--------------------------------|---------------------|
| 0                  | НЕТ барьеров                                              | нет, отсутствуют, ничтожные... | 0-4%                |
| 1                  | НЕЗНАЧИТЕЛЬНЫЕ барьеры                                    | легкие, слабые, небольшие ...  | 5-24%               |
| 2                  | УМЕРЕННЫЕ барьеры                                         | средние...                     | 25-49%              |
| 3                  | ВЫРАЖЕННЫЕ барьеры                                        | резко выраженные, тяжелые...   | 50-95%              |
| 4                  | АБСОЛЮТНЫЕ барьеры                                        | полные...                      | 96-100%             |
| +0                 | НЕТ облегчающих факторов                                  | нет, отсутствуют, ничтожные    | 0-4%                |
| +1                 | НЕЗНАЧИТЕЛЬНЫЕ облегчающие факторы                        | легкие, слабые, небольшие...   | 5-24%               |
| +2                 | УМЕРЕННЫЕ облегчающие факторы                             | средние...                     | 25-49%              |
| +3                 | ВЫРАЖЕННЫЕ облегчающие факторы                            | резко выраженные, значимые...  | 50-95%              |
| +4                 | АБСОЛЮТНЫЕ облегчающие факторы                            | полные...                      | 96-100%             |

## ЛИМИТИРУЮЩИЕ ФАКТОРЫ

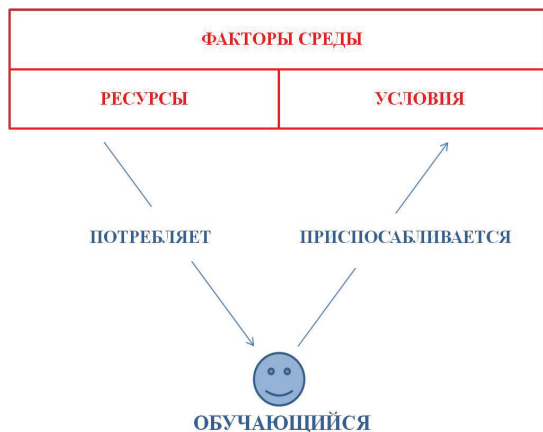


Рис. 9. Составляющие факторов среды

сверстников и друзей, индивидуальные установки педагогических работников.

Любой фактор окружающей среды имеет определенные пределы влияния на индивида. Результат действия фактора, прежде всего, зависит от силы его проявления. Как недостаточное, так и избыточное действие фактора отрицательно сказывается на жизнедеятельности индивида. Варианты определения выраженности фактора окружающей среды представлены в табл. 1.

Среда является той частью природы (живой и неживой), которая окружает индивида и с которой он непосредственно взаимодействует. Таким образом, среда – это совокупность ресурсов и условий, в которых протекает деятельность человека (см. рис. 9). Составные части и свойства среды многообразны и

изменчивы. Ресурсы окружающей среды индивид использует, потребляет. Условия – это такие факторы, к которым индивид вынужден приспособляться, но повлиять на них обычно не может. Процесс приспособления индивида к факторам окружающей среды называется адаптацией. Таким образом адаптация – это установление соответствия между актуализированными потребностями человека, его возможностями и ресурсами с учетом контекстных условий. При этом следует учитывать, что один и тот же фактор среды может быть ресурсом для одних и условием для других индивидов.

Исходя из рассмотренного выше полагаем, что в качестве методологического основания разработки научно-методической базы инклюзивного образования должен быть положен адаптационный подход.

## РАЗДЕЛ 6

# ОГРАНИЧЕНИЯ ЖИЗНЕДЕЯТЕЛЬНОСТИ

**Ограничения жизнедеятельности – это не атрибут индивида, а комплексное сочетание условий, многие из которых сформированы социальным окружением.**

В Уставе (конституции) Всемирной организации здравоохранения отмечается, что «здоровье является состоянием полного физического, душевного и социального благополучия, а не только отсутствием болезней и физических дефектов».

Из данного определения следует, что ограничение одной из категорий жизнедеятельности (Рассмотренные в Разделе 4 способности: к самообслуживанию, к самостоятельному передвижению, к ориентации, к общению, контролировать свое поведение, к обучению, к трудовой деятельности) или их сочетания может привести к ограничению жизнедеятельности индивида. Следовательно под ограничениями жизнедеятельности следует понимать расстройства здоровья на уровне функции или структуры организма; ограничения активности на уровне отдельного лица и ограничения

возможности участия на уровне жизненных ситуаций в обществе.

В соответствии с приказом Министерства здравоохранения и социального развития Российской Федерации (Минздравсоцразвития России) от 23 декабря 2009 г. № 1013н «Об утверждении классификаций и критериев, используемых при осуществлении медико-социальной экспертизы граждан федеральными государственными учреждениями медико-социальной экспертизы», к основным видам нарушений функций организма человека относятся:

- **нарушения психических функций** (восприятия, внимания, памяти, мышления, интеллекта, эмоций, воли, сознания, поведения, психомоторных функций);

- **нарушения языковых и речевых функций** (нарушения устной (ринолалия, дизартрия, заикание, алалия, афазия) и письменной (дисграфия, дислексия),

## ОГРАНИЧЕНИЯ ЖИЗНЕДЕЯТЕЛЬНОСТИ

вербальной и невербальной речи, нарушения голосообразования и пр.);

- **нарушения сенсорных функций** (зрения, слуха, обоняния, осязания, тактильной, болевой, температурной и других видов чувствительности);

- **нарушения статодинамических функций** (двигательных функций головы, туловища, конечностей, статики, координации движений);

- **нарушения функций кровообращения, дыхания, пищеварения, выделения, кроветворения, обмена веществ и энергии, внутренней секреции, иммунитета;**

- **нарушения, обусловленные физическим уродством** (деформации лица, головы, туловища, конечностей, приводящие к внешнему уродству, аномальные отверстия пищеварительного, мочевыделительного, дыхательного трактов, нарушение размеров тела).

МКФ–2001 рассматривает ограничение жизнедеятельности как динамичное взаимодействие между состоянием здоровья и другими личностными факторами (такими как возраст, пол, личность или уровень образования), с одной стороны, и факторами социальной и физической окружающей среды – с другой.

Исходя из модели МКФ–2001

(см. рис. 7) следует, что у двух индивидов с одинаковыми заболеваниями могут быть различные уровни функционирования, и два индивида с равным уровнем функционирования не обязательно имеют одинаковое изменение здоровья.

Ограничения жизнедеятельности могут проявляться в ограничении активности и ограничении возможности участия. Ограничение активности – это трудности в осуществлении активности, которые может испытывать индивид. Ограничение возможности участия – это проблемы, которые может испытывать индивид при вовлечении в жизненные ситуации.

**Ограничения жизнедеятельности – расстройства здоровья на уровне функции или структуры организма; ограничения активности на уровне отдельного лица и ограничения возможности участия на уровне жизненных ситуаций в обществе.**

Таким образом. ограничения жизнедеятельности можно разделить на две группы: внешние и внутренние. К внешним ограничениям жизнедеятельности относятся проблемы доступности. Доступность означает возможность владеть и пользоваться юридическими и социальными правами, сопутствующими

конкретному типу достоинства. Для каждого человека последнее означает способность выбирать, участвовать и брать на себя обязательства (*Марк Модине, директор Национального центра по исследованиям инвалидности и социальной неприиспособленности (CTNERHI), Париж, Франция в сотрудничестве с Редакционной группой принято на 26-й сессии Комитета по реабилитации и интеграции инвалидов (CD-P-RR), Страсбург, 7–10 октября 2003 года*). Внутренние ограничения жизнедеятельности следует рассматривать как нарушения (существенное отклонение или утрата) функций и структур организма индивида.

Однако в педагогической практике необходимо определять не ограничения жизнедеятельности, а особые образовательные потребности

обучающегося. Поэтому педагогам нужно учитывая имеющиеся ограничения жизнедеятельности (нарушения, ограничения активности и участия), сформулировать и описать особые образовательные потребности обучающегося по каждому из доменов: функционирования и развития. А после этого также сформулировать и описать меры по реализации указанных потребностей по доменам (см. табл. 2). Более подробно вопросы, касающиеся «особых образовательных потребностей» мы рассмотрим в разделе 7.

При этом следует учитывать, что ограничения жизнедеятельности – это не атрибут индивида, а комплексное сочетание условий, многие из которых сформированы социальным окружением.

Таблица 2

| ОГРАНИЧЕНИЯ<br>ЖИЗНЕДЕЯТЕЛЬНОСТИ |                            | ОПИСАНИЕ<br>ПОТРЕБНОСТИ       |                       | МЕРЫ ПО<br>РЕАЛИЗАЦИИ         |                       |
|----------------------------------|----------------------------|-------------------------------|-----------------------|-------------------------------|-----------------------|
|                                  |                            | По домену<br>функционирования | По домену<br>развития | По домену<br>функционирования | По домену<br>развития |
| НАРУШЕНИЯ                        | СУЩЕСТВЕННОЕ<br>ОТКЛОНЕНИЕ |                               |                       |                               |                       |
|                                  | УТРАТА                     |                               |                       |                               |                       |
| ОГРАНИЧЕНИЯ АКТИВНОСТИ           |                            |                               |                       |                               |                       |
| ОГРАНИЧЕНИЯ УЧАСТИЯ              |                            |                               |                       |                               |                       |

## РАЗДЕЛ 7

# ОСОБЫЕ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫЕ ПОТРЕБНОСТИ

**Инклюзивное образование – это признание ценности различий всех детей и их способности к обучению, которое ведётся тем способом, который наиболее подходит этому ребёнку.**

В Российской Федерации термин «особые образовательные потребности» впервые законодательно закреплён в статьях 2 (23) и (27), 23 (6) Федерального закона РФ «Об образовании в Российской Федерации» (*Принят Государственной Думой 21 декабря 2012 года. Одобрен Советом Федерации 26 декабря 2012 года*). При этом, в ст. 2 указанного закона, содержащую основные понятия, данный термин не раскрывается.

В рамках рассматриваемого в данном пособии вопроса, первое, что необходимо сделать, – установить границы самой категории «потребность». Как отмечает в своих работах С.Б. Каверин, это понятие существует в отечественной научной литературе по крайней мере в трёх значениях: а) как обозначение объекта внешней среды, необходимого для нормальной жизнедеятельности; б) как состояния психики, отражающего нехватку чего-либо, и наконец, в)

как фундаментальные свойства личности, определяющие ее отношения к миру.

Далее мы будем рассматривать потребность именно в последнем значении, т.е. как потребность-свойство. Приняв такое разграничение, отмечают С.Б. Каверин, мы получаем возможность избавиться от тенденции безмерного и бесконечного расширения перечня потребностей, когда к каждому мыслимому объекту материального мира может быть «привязана» какая-то человеческая потребность («потребность закрыть форточку», «смотреть телевизор» и т.д.). Нетрудно заметить, что такой «безмерный» подход, по сути дела, обезоруживает педагогику: если потребностей бесконечно много, то нет никакой возможности определить уникальную композицию потребностей конкретного человека, нет возможности определить уровень их развития, неизвестно – какие наиболее со-

циально значимы и должны быть сформированы в первую очередь (Каверин С.Б. *О психологической классификации потребностей* / С.Б. Каверин // *Вопросы психологии*. – 1987, – № 5, – С. 121–129.).

В данной работе нас интересует еще более узкий вопрос – потребности связанные с получением образования отдельным индивидом. А.С. Воронин предлагает следующее определение: Образовательные потребности – потребности в овладении знаниями, умениями, навыками и качествами, предусматриваемыми прогностической моделью компетентности, которой необходимо овладеть обучающемуся для решения жизненно важных проблем (Воронин А.С. *Словарь терминов по общей и социальной педагогике*, 2006 г.).

В разделе 3 данного пособия мы рассмотрели различные категории обучающихся имеющих потребности в особом обучении. Исключительный ребенок - это ребенок, у которого наряду с общими для всех детей образовательными потребностями, есть особые образовательные потребности, удовлетворить которые можно только в условиях специально созданной образовательной среды.

Во Всемирной декларации об образовании для всех (1990 г.) была подчеркнута необходимость предоставления всем детям, молодым людям и взрослым такого образо-

вания, которое отвечало бы их потребностям и было бы актуальным в их жизни, тем самым прокладывая дорогу к концепции качества, выражаемого в критериях, основанных на потребностях учащихся.

**Проблема, с которой сталкивается инклюзивная школа, заключается в разработке педагогических методов, ориентированных на потребности детей.**

*«Рамки действий по образованию лиц с особыми потребностями» Всемирной конференции по образованию лиц с особыми потребностями: доступ и качество, Саламанка, Испания, 7-10 июня 1994 г.*

В «Рамках действий по образованию лиц с особыми потребностями» отмечается, что термин «специальные образовательные потребности» относится ко всем таким детям и молодым людям, потребности которых зависят от различных видов физической или умственной недостаточности или трудностей, связанных с обучением. Многие дети сталкиваются с трудностями в обучении и, таким образом, имеют специальные образовательные потребности на некоторых этапах своего обучения в школе (*«Рамки действий*

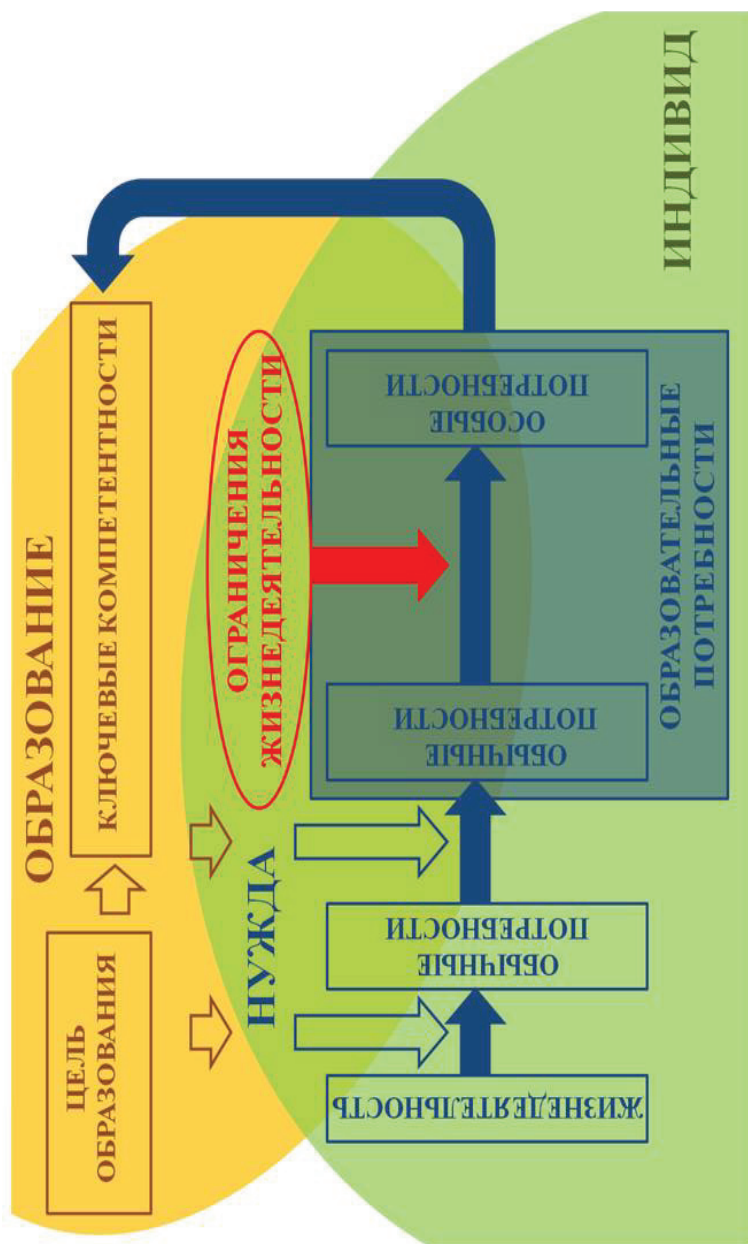


Рис. 10. Процесс возникновения особых образовательных потребностей

по образованию лиц с особыми потребностями» Всемирной конференцией по образованию лиц с особыми потребностями: доступ и качество, Саламанка, Испания, 7–10 июня 1994г.). Таким образом, термин «особые образовательные

обучающегося. Обучающийся (как потребитель образовательной услуги) приобретает прежде всего блага или ценности, которые эта услуга может ему предоставить. Для обучающегося – это определенные компе-

**Особого внимания требует ситуация, связанная с обеспечением успешной социализации детей с ограниченными возможностями здоровья, детей-инвалидов, детей, оставшихся без попечения родителей, а также находящихся в трудной жизненной ситуации.**

*Федеральная целевая программа развития образования на 2011-2015 годы.*

потребности» закрепляет смещение акцентов в характеристике исключительных детей с недостатков, нарушений, отклонений от нормы на фиксацию их особых потребностей при реализации процесса обучения. При этом возникает необходимость обеспечения адаптивной окружающей среды с определенными ресурсами и условиями для снятия ограничений жизнедеятельности. Иными словами, создание особых условий и средств образования, указывает на ответственность общества за обеспечение реализации этих потребностей (см. рис. 10). При этом следует учитывать, что создание подобных условий не может являться потребностью

тенции и уровень квалификации.

Американский экономист, профессор Гарвардской школы бизнеса Теодор Левитт уверял, что потребители «приобретают не сверла диаметром в четверть дюйма, а отверстия того же диаметра». В нашем случае, ребенок-инвалид нуждается не в пандусе, а в возможности свободного передвижения.

Для того, чтобы разобраться с тем, что из себя представляют «особые образовательные потребности», необходимо определить их классификационные признаки (см. рис. 11).

Рассмотрим классификационные признаки и их составляющее более подробно.

| КЛАССИФИКАЦИОННЫЙ ПРИЗНАК | СОСТАВЛЯЮЩИЕ ПРИЗНАКА    |           |                    |            |                       |      |
|---------------------------|--------------------------|-----------|--------------------|------------|-----------------------|------|
| По иерархии               | Физиологические          |           | Психологические    |            | Социальные            |      |
| По степени удовлетворения | Полностью                |           | Не полностью       |            | Не удовлетворенные    |      |
| По временным параметрам   | Единично удовлетворяемые | Дискретно | Периодически       | Непрерывно |                       |      |
| По природовозникновения   | Основные                 |           | Прямо индуцируемые |            | Косвенно индуцируемые |      |
| По направленности         | На результат             |           | На процесс         |            |                       |      |
| По этиологии              | (А)                      |           | (В)                |            | (С)                   |      |
| По доменам                | Развития                 |           | Функционирования   |            |                       |      |
| По типам                  | Активности               |           | Участия            |            | Функционирования      |      |
| По классам                | В ресурсах               |           | В условиях         |            |                       |      |
| По родам                  | (АР)                     | (АУ)      | (УР)               | (УУ)       | (ФР)                  | (ФУ) |
| По видам                  | (24 вида)                |           |                    |            |                       |      |

Рис. 11. Классификационные признаки особых образовательных потребностей

По иерархии потребности можно разделить на **физиологические, психологические и социальные**. Следующий классификационный признак имеет важное прикладное значение. Например, для выстраивания системы диагностики (оценки того или иного педагогического воздействия) следует учитывать степень удовлетворения потребности: **полностью удовлетворенная потребность, не полностью, не удовлетворенная**.

По природе возникновения особые образовательные потребности подразделяются на: **основные, прямо индуцируемые, косвенно индуцируемые**.

На основании систематизации особых образовательных потребностей выстроена классификация (распределение потребностей по группам на основе установления их сходства и различий). Основная классификация особых образовательных потребностей представляет из себя следующую уровневую структуру: **домен, тип, класс, род, вид**. Уровни обеспечивают иерархический порядок для обозначения детализации всех используемых в классификации категорий. Различные уровни иерархии имеют собственные названия (от высших к низшим рангам). Первый уровень включает весь второй уровень и т.д. Таким образом, любая конкретная особая образовательная потребность последовательно принадле-

жит ко всем пяти категориям.

Первый уровень классификации – по доменам: потребности **развития и функционирования**. Домены – сферы проявления признаков потребностей и факторов, определяющий практический и значимый для характеристики потребности набор. Степень детализации доменов раскрывается в типах ООП.

По типам: **активности, участия, функционирования**. Потребность активности – это потребность индивида выполнять задачи или действия. Данную потребность можно отнести к индивидуальной (психологической) сфере жизнедеятельности. Потребность участия – это потребность вовлеченности индивида в жизненную ситуацию. Эту потребность можно отнести к социальной сфере жизнедеятельности. Потребность **функционирования** – это потребность позитивно взаимодействовать с контекстовыми факторами (факторы окружающей среды и личностные факторы). Эту потребность можно отнести к физиологической сфере жизнедеятельности индивида.

По классам потребности подразделяются на: **потребности в ресурсах, потребности в условиях**.

По родам можно выделить 6 особых образовательных потребностей:

В результате систематизации нами выделено 24 вида особых образовательных потребностей. Наименование каждого вида подчиняется

## ОСОБЫЕ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫЕ ПОТРЕБНОСТИ

общему правилу: «один род – одно название». При этом, к сожалению, не удалось (на данном этапе исследования) в полной мере использовать биномиальные названия ООП. Многие виды ООП имеют достаточно длинные многословные (полиномиальные) названия.

И последний классификационный признак – по этиологии. По причинам и условиям возникновения выделено три категории потребностей. Данные категории обозначены буквами А, В и С. **Категория А:** обучающиеся, трудности которых вызваны исключительно биологическими причинами. **Категория В:** обучающиеся, которые по неопределенным причинам испытывают трудности при обучении. **Категория С:** обучающиеся, испытывающие трудности в обучении вследствие отсутствия благоприятных условий среды.

Рассмотрим их более подробно.

В МСКО–97 – Международный стандарт классификации образования (*ISCED – 97 International Standard Classification of Education*) дано определение лиц с особыми образовательными потребностями, которое было заимствовано странами-членами ОЭСР (ОЕСД): «ООП лиц определяются необходимостью предоставления дополнительных общественных и/или частных ресурсов для получения образования». Данный ресурсный подход к определению ООП сводит воедино обучающихся с разнообразным

спектром трудностей, возникающих при обучении. Кроме того, ОЭСР, исходя из объективных причин неудач в образовании, разработала категориальную систему, используемую в большинстве стран: 1) обучающиеся, трудности которых вызваны исключительно биологическими причинами; 2) обучающиеся, которые по неопределенным причинам испытывают трудности при обучении; 3) обучающиеся, испытывающие трудности в обучении вследствие отсутствия благоприятных условий среды.

В Международной стандартной классификации образования нового пересмотра (*Генеральная конференция, 36-я сессия, Париж, 2011 г.*) отмечается, что образование для обучающихся с особыми потребностями направлено на тех, кто по различным причинам, требует дополнительной поддержки и применения адаптированных педагогических методов работы с ними для участия в образовательных программах и достижения целей обучения. Причины могут быть следующими (но не ограничиваются этим списком): физические и умственные недостатки, проблемы поведенческого характера, проблемы развития эмоциональной сферы и проблемы социального характера. Образовательные программы для детей с особыми потребностями построены по учебному плану, аналогичному учебному плану в рамках обычного образования, од-

нако, учитываются индивидуальные потребности обучающихся при обеспечении ресурсами (например, специально подготовленный персонал, оборудование или пространство) и, если необходимо, скорректированными содержанием образования и целями обучения. Эти программы могут предлагаться отдельным обучающимся в рамках уже существующих образовательных программ, или обучения может проводиться в форме отдельного занятия в тех же или других образовательных учреждениях.

Исходя из рассмотренного выше, «особые образовательные потребности» мы определяем как потребности, отличающиеся от, или дополняющие то, что обычно предоставляется всем в рамках образовательного учреждения общего типа. Таким образом, ребенок имеет особые образовательные потребности, если у него возникают сложности в учебном процессе, при которых необходимо предоставление дополнительных или особых материалов и услуг. Следует отметить, что дети с ООП не обязательно совпадают с группой, подпадающей под действие закона (нормативного акта), однако они достаточно сильно покрывают друг друга. К группе лиц с ООП относятся: 1) лица из социально незащищенных групп (лица, выбывшие из системы образования без получения адекватных квалификаций и/или компетенций), 2) дети, находящиеся в трудной жизненной

ситуации (дети безработных граждан), 3) дети иммигрантов и этнических меньшинств, 4) лица с ограничениями здоровья (дети с ОВЗ, дети-инвалиды, дети с ослабленным здоровьем), 5) сироты и дети, оставшиеся без попечения родителей.

**Особые образовательные потребности – опосредованные образовательными отношениями особые психологические состояния индивида, создаваемые испытываемой им нуждой в объектах, необходимых для его функционирования и развития при овладении знаниями, умениями, навыками и компетенциями.**

Таким образом, исключительно дети (из 5-ти выделенных нами групп, см. раздел 3), совместно с другими участниками образовательных отношений (родителями и педагогами) определяют свои особые образовательные потребности с учетом: выявленных лимитирующих факторов и ограничений жизнедеятельности, четко сформулированных общих образовательных потребностей (см. рис. 12).

Задачей же педагогов (или можно сказать особой потребностью педагогов), в первую очередь, является изменение способов подачи информации или модификация учебного плана (общего, адаптированного или специального) с целью успешного освоения обучающимся с ООП образовательной программы соответствующего вида образования.

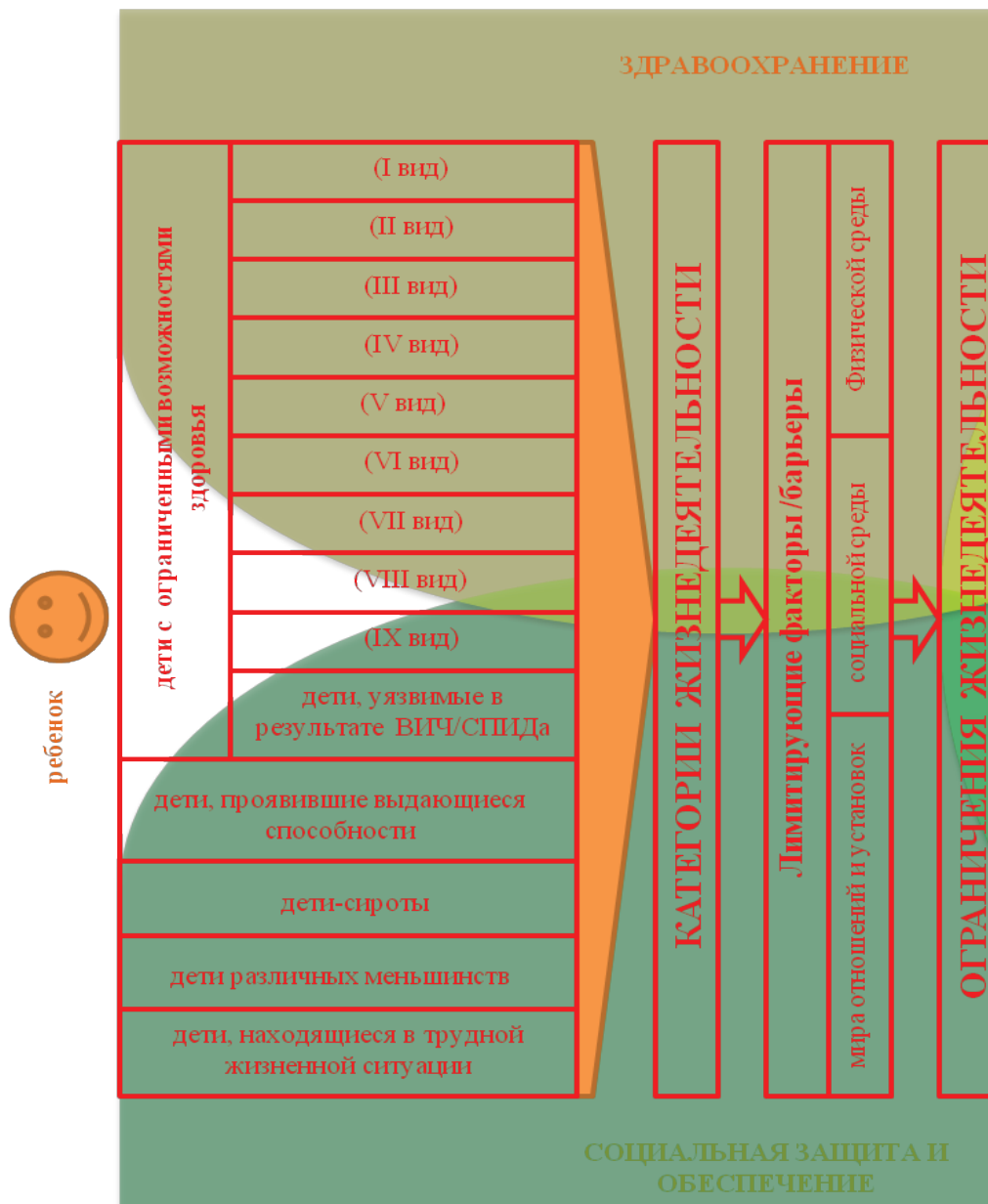
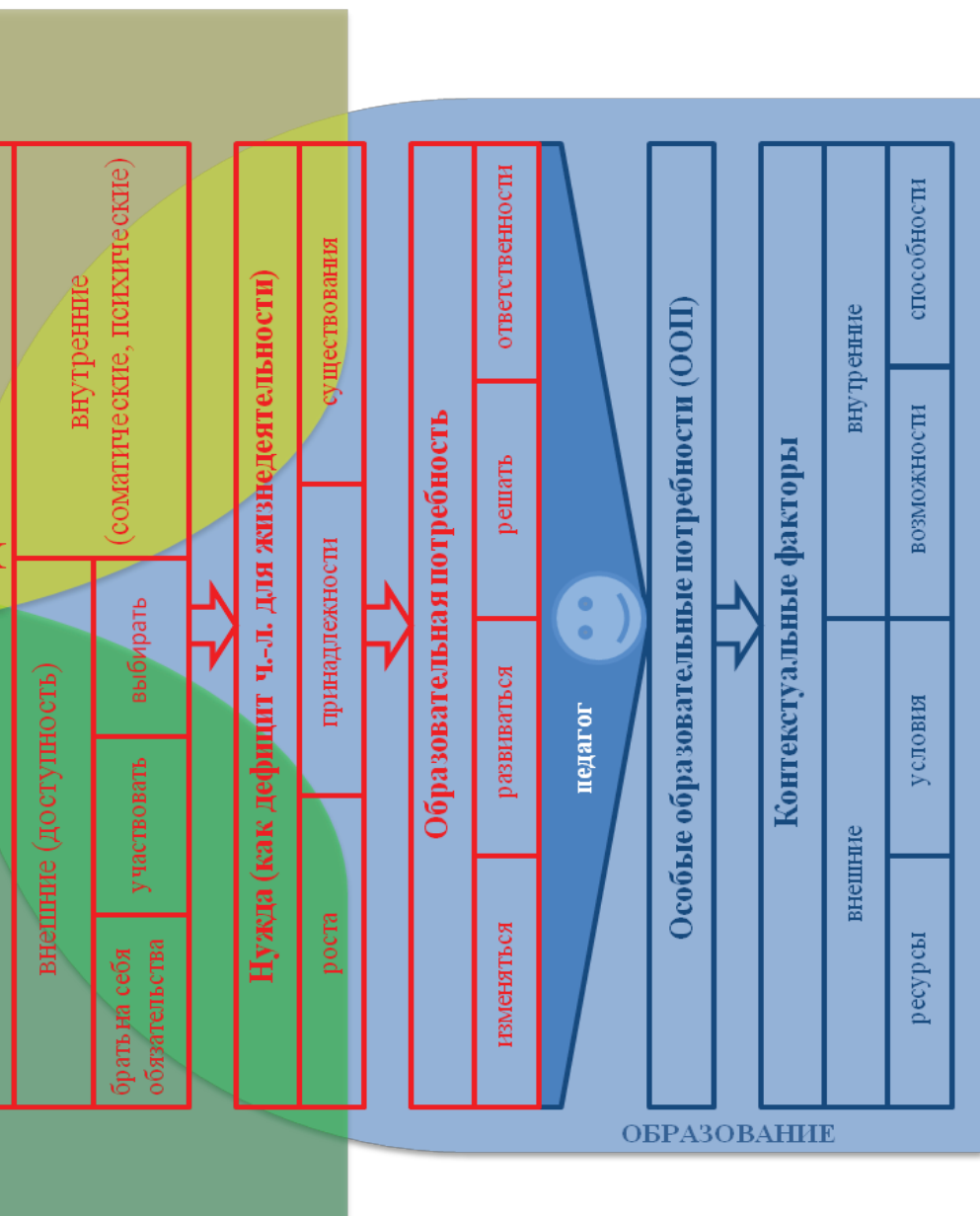


Рис. 12. Обобщенная схема определения особых образовательных потребностей



# ЗАКЛЮЧЕНИЕ

Рассмотренные в данном пособии вопросы позволяют говорить о том, что инклюзию не следует рассматривать как некое дополнение к обычному образованию. Инклюзивное обучение должно рассматриваться как неотъемлемая составляющая современной образовательной парадигмы, имеющая свою философию, миссию, ценности и цели, технологии и методы. Иными словами, принципы и опыт инклюзивного обучения рассматриваются как комплексная реформа, а не некая вспомогательная программа.

При том, что инклюзивному образованию посвящено большое количество исследований, издано множество книг, оно остается очень сложной проблемой. И проблемой не теоретического характера, а практического. Так, например, в Стратегии развития системы образования Санкт-Петербурга 2011–2020 гг. обращается внимание на массовую неготовность педагогов к работе в индивидуально-ориентированном режиме в условиях дифференцированного (интегрированного или инклюзивного) обучения при недостатке современных практико-ориентированных программ и технологий, а также инструментов их реализации. Указанными выше

проблемами и была обусловлена необходимость разработки данного методического пособия.

К сожалению, сегодня широко распространено заблуждение, что инклюзивное образование относится только к людям с ограниченными возможностями здоровья. На самом деле оно применимо к более широкому кругу обучающихся. С различными ограничениями жизнедеятельности и как следствие со специальными нуждами (проявляющиеся в дальнейшем как особые образовательные потребности) могут столкнуться самые различные категории обучающихся: лица из социально незащищенных групп (лица, выбывшие из системы образования без получения адекватных квалификаций и/или компетенций); дети, находящиеся в трудной жизненной ситуации (дети безработных граждан); дети иммигрантов и этнических меньшинств; лица с ограничениями здоровья (дети с ОВЗ, дети-инвалиды, дети с ослабленным здоровьем); сироты и дети, оставшиеся без попечения родителей.

Организация образовательного процесса для лиц с ООП должна учитывать следующее:

1. При организации образовательного процесса лицам ООП должны быть предоставлены рав-

ные возможности в получении соответствующего уровня образования.

2. Организация образовательной деятельности должна осуществляться в соответствии с психолого-педагогическими и медицинскими показаниями (противопоказаниями), если образовательное учреждение располагает необходимыми условиями для получения образования лицами с ООП.

3. Образовательная деятельность должна планироваться и проводиться при консолидированной солидарной ответственности всех участников образовательных отношений.

4. Образовательное учреждение не вправе отказать лицам ООП в приеме на обучение в связи с наличием у них физических и/или психических недостатков при отсутствии противопоказаний к обучению и/или профессиональной подготовке и профессиональному образованию и ограничений для работы по получаемой профессии (специальности).

5. Формирование адаптивной среды для лиц с ООП должно обеспечиваться психолого-педагогическим, медико-социальным сопровождением.

6. При реализации инклюзивного образования обучение должно проводиться на основе индивидуально-ориентированных учебных планов, программ.

7. Для решения специфических задач, обусловленных особенностями развития обучающихся с ООП, реализация коррекционно-развивающей составляющей индивидуально-ориентированного учебного плана осуществляется путем индивидуального и дифференцированного подхода.

8. При реализации инклюзивного образования образовательные учреждения должны быть обеспечены учебниками и наглядно-дидактическими материалами с учетом контингента обучающихся с ООП.

Главная трудность в практической реализации идей инклюзивного обучения — отсутствие разработанных технологий индивидуальной образовательной траектории. Для разработки данной траектории необходимо:

- внести изменения и дополнения в содержание обучения и социализации;
- организовать систему сопровождения ребенка и семьи;
- внести изменения в нормативное обеспечение учебного процесса в ОУ (внесение изменений в локальные акты, учебные планы и пр.);
- разработать учебно-методический комплекс, обеспечивающий образовательный процесс;
- подготовить и переподготовить педагогические кадры;
- разработать систему се-

## ЗАКЛЮЧЕНИЕ

мейного сопровождения;

- обеспечить материально-техническую поддержку процесса инклюзии в ОУ.

Полагаем, что данное пособие может оказать существенную помощь в разработке и реализации следующих вопросов в области развития инклюзивного образования:

- 1) установлению компонентов государственных образовательных стандартов общего и профессионального образования;

- 2) определению единых принципов создания специальных условий для получения образования лицами с особыми образовательными потребностями и организации итоговой аттестации этих лиц;

- 3) утверждению типовых положений об образовательных учреждениях, реализующих инклюзивное обучение лиц с особыми образовательными потребностями;

- 4) установлению особенностей финансирования и нормативов финансирования;

- 5) организации научно-исследовательской деятельности в области инклюзивного образования;

- 6) организации государственного контроля и надзора за исполнением законодательства в области инклюзивного образования, независимой оценки качества

реализации инклюзивного образования;

- 7) созданию условий для участия общественных объединений в решении вопросов в области инклюзивного образования.

Предложенные нами идеи, может быть, не свободны от недостатков и упущений, однако ясно одно: в целях практической реализации парадигмы инклюзивного образования требуются вполне обозримые ориентиры, показывающие, на что необходимо обращать внимание, и что брать за основу в построении образовательного процесса при реализации инклюзивного образования.

**Адаптация** – это установление соответствия между актуализированными потребностями человека, его возможностями и ресурсами с учетом конкретных условий.

**Активность** – это выполнение задачи или действия индивидом (*Международная классификация функционирования, ограничений жизнедеятельности и здоровья – МКФ, окончательный проект, полная версия. Женева, Всемирная организация здравоохранения, 2001 год*).

**Дети исключительные** – термин, обозначающий широкую категорию детей, которые по тем или иным показателям имеют отклонения от среднестатистической нормы; кроме аномальных к этой категории могут быть отнесены одаренные и застенчивые дети, дети с «характером» и акцентуациями, дети, испытывающие трудности в учении, имеющие проблемы со здоровьем, имеющие особенности психофизического развития, дети с нарушениями поведения и опасным поведением, дети, испытывающие трудности, связанные с культурными отличиями, и недостаточным владением языком обучения, дети из семей с низким социально-экономическим статусом.

**Дети-жертвы насилия** – дети, подвергшиеся и/или подвергающиеся насилию (физическому, сексуальному, психологическому

насилию, оскорблениям или злоупотреблениям, отсутствию заботы или небрежному, грубому обращению или эксплуатации) в семье, в учреждениях образования и опеки.

**Дети-инвалиды** – дети, которые вследствие заболевания или увечья ограничены в проявлениях жизнедеятельности. Категория «ребенок-инвалид» определяется при наличии ограничений жизнедеятельности любой категории и любой из трех степеней выраженности (которые оцениваются в соответствии с возрастной нормой), вызывающих необходимость социальной защиты (*Приказ Министерства здравоохранения и социального развития Российской Федерации (Минздравсоцразвития России) от 23 декабря 2009 г. № 1013н «Об утверждении классификаций и критериев, используемых при осуществлении медико-социальной экспертизы граждан федеральными государственными учреждениями медико-социальной экспертизы»*).

**Дети-сироты** – дети, у которых умерли оба или единственный родитель.

**Дети, лишенные семьи** – это дети, которые временно или постоянно лишены своего семейного окружения в связи со смертью родителей, отказа родителей от них, или переселения, или же потому что в своих собственных наилуч-

ших интересах они не могут оставаться в семьях. Такие дети имеют право на «особую защиту и помощь». Государство обязано обеспечить социальную защиту такого ребенка с учетом его культурной принадлежности и соблюдения прав ребенка в соответствии с Конвенцией. Государство обязано уважать права ребенка на сохранение своей индивидуальности, включая гражданство, религию, культуру и язык (*Конвенция о правах ребенка, ООН, 1989, Статьи 8, 20 и 30*).

**Дети, находящиеся в трудной жизненной ситуации** – дети, жизнедеятельность которых нарушена в результате сложившихся обстоятельств и которые не могут преодолеть данные обстоятельства самостоятельно или с помощью семьи. К этой категории относятся дети, оставшиеся без попечения родителей; дети-инвалиды; дети с ограниченными возможностями здоровья; дети-жертвы вооруженных и межнациональных конфликтов, экологических и техногенных катастроф, стихийных бедствий; дети из семей беженцев и вынужденных переселенцев; дети, оказавшиеся в экстремальных условиях; дети-жертвы насилия; дети, отбывающие наказание в виде лишения свободы в воспитательных колониях; дети, находящиеся в специальных учебно-воспитательных учреждениях; дети, проживающие в малоимущих семьях; дети с отклонениями в поведении.

**Дети, нуждающиеся в особой заботе государства** – дети-сироты и дети, оставшиеся без попечения родителей, дети с ограниченными возможностями здоровья, включая детей-инвалидов и ВИЧ-инфицированных детей (*Правительство Санкт-Петербурга, постановление от 16 августа 2012 года № 864 «Стратегия действий в интересах детей в Санкт-Петербурге на 2012–2017 годы»*).

**Дети, оставшиеся без попечения родителей** – дети, которые остались без попечения единственного или обоих родителей в связи с ограничением или лишением их родительских прав, признанием родителей безвестно отсутствующими, объявлением их умершими, признанием недееспособными (ограниченно дееспособными), отбыванием родителями наказания в местах лишения свободы, уклонением родителей от воспитания ребенка или защиты его прав и интересов, в том числе при отказе родителей взять своего ребенка из воспитательного или лечебного учреждения, а также в иных случаях отсутствия родительского попечения.

**Дети, проживающие в малоимущих семьях** – дети, живущие в семье, доходы которой ниже прожиточного минимума.

**Дети, уязвимые в результате ВИЧ/СПИДа** – дети и подростки, являющиеся носителями ВИЧ и заболевшие СПИдом; дети, став-

шие сиротами вследствие болезни родителей СПИДом; уязвимые дети, чье выживание и благополучие или развитие находится под угрозой в результате ВИЧ/СПИДа.

**Дети с задержкой психического развития** – дети, у которых при потенциально сохранных возможностях интеллектуального развития наблюдаются слабость памяти, внимания, недостаточность темпа и подвижности психических процессов, повышенная истощаемость, несформированность произвольной регуляции деятельности, эмоциональная неустойчивость (*Письмо Министерства общего и профессионального образования РФ от 4 сентября 1997 г. № 48 «О специфике деятельности специальных (коррекционных) образовательных учреждений I-VIII видов»*).

**Дети с нарушениями опорно-двигательного аппарата** – дети с двигательными нарушениями различной этиологии и степени выраженности, детским церебральным параличом, с врожденными и приобретенными деформациями опорно-двигательного аппарата, вялыми параличами верхних и нижних конечностей, парезами и параспарезами нижних и верхних конечностей) (*Письмо Министерства общего и профессионального образования РФ от 4 сентября 1997 г. № 48 «О специфике деятельности специальных (коррек-*

*ционных) образовательных учреждений I-VIII видов»*).

**Дети с ограниченными возможностями** – дети с физическими и (или) психическими недостатками, имеющие ограничение жизнедеятельности, обусловленное врожденными, наследственными, приобретенными заболеваниями или последствиями травм, подтвержденными в установленном порядке.

**Дети, с проблемами в обучении** – дети, которые испытывают трудности в процессе усвоения знаний и имеют поведенческие проблемы. Ребенок с проблемами в обучении также определяется как ребенок со специальными потребностями в обучении. Нередко в качестве синонима используют термин «необучаемость», что недопустимо. Использование такого термина ущемляет права ребенка. Как показывает международная практика, все дети за редким исключением обучаемы, и успех в развитии ребенка зависит от заботы, внимания близких людей и профессионализма специалистов, работающих с такими детьми.

**Дети с тяжелой речевой патологией** – две группы: 1) дети, имеющие общее недоразвитие речи тяжелой степени (алалия, дизартрия, ринолалия, афазия), а также дети, страдающие общим недоразвитием речи, сопровождающимся заиканием; 2) дети с тя-

желой формой заикания при нормальном развитии речи (Письмо Министерства общего и профессионального образования РФ от 4 сентября 1997 г. № 48 «О специфике деятельности специальных (коррекционных) образовательных учреждений I-VIII видов»)).

**Дифференциация в обучении и образовании** – 1) организация учебной деятельности школьников, при которой с помощью отбора содержания, форм, методов, темпов, объемов образования создаются оптимальные условия для усвоения знаний каждым ребенком; 2) ориентация системы образования на удовлетворение различных образовательных потребностей.

**Здоровье** – состояние полного физического, душевного и социального благополучия, а не только отсутствием болезней и физических дефектов (Устав (Конституция) принят Международной конференцией здравоохранения, проходившей в Нью-Йорке с 19 июня по 22 июля 1946 г., подписан 22 июля 1946 г. представителями 61 страны (Off. Rec. Wld Hlth Org., 2, 100) и вступил в силу 7 апреля 1948 года. Поправки, принятые Двадцать шестой, Двадцать девятой, Тридцать девятой и Пятьдесят первой сессиями Всемирной ассамблеи здравоохранения (резолюции WHA26.37, WHA29.38, WHA39.6 и WHA51.23), вступили в силу 3 февраля 1977 г., 20 января

1984 г., 11 июля 1994 г. и 15 сентября 2005 г., соответственно, и включены в настоящий текст).

**Индивидуализация обучения** – организация учебного процесса с учетом индивидуальных особенностей учащихся; позволяет создать оптимальные условия для реализации потенциальных возможностей каждого ученика. И. о. осуществляется в условиях коллективной учебной работы в рамках общих задач и содержания обучения.

**Инклюзивное образование** – процесс совместного воспитания и обучения всех детей, независимо от своих физических, психических, интеллектуальных и любых иных особенностей в общей системе образования вместе со своими сверстниками, где учитываются их особые образовательные потребности, создаются условия в соответствии с особыми потребностями и оказывается необходимая специальная поддержка (Правительство Санкт-Петербурга Комитет по образованию Распоряжение от 05.05.2012 № 1263-р «Концепция образования детей с ограниченными возможностями здоровья в образовательном пространстве Санкт-Петербурга»)

**Интегрированное обучение** – обучение и воспитание детей с различными дефектами психофизического развития в учреждениях общей системы образования вме-

сте с нормально развивающимися детьми (Степанов С. С., 2005).

**Категории жизнедеятельности** – способность к самообслуживанию, самостоятельному передвижению, ориентации, общению, контролированию свое поведение, обучению, трудовой деятельности.

**Лимитирующие факторы** – факторы, сдерживающие развитие индивида из-за их недостатка или избытка по сравнению с потребностью (Шелфорд В.).

**Нарушения** – это проблемы, возникающие в функциях или структурах организма, такие как существенное отклонение или утрата (*Международная классификация функционирования, ограничений жизнедеятельности и здоровья – МКФ, окончательный проект, полная версия. Женева, Всемирная организация здравоохранения, 2001 год*).

**Незрячие дети** – дети с остаточным зрением (0,04 и ниже) и более высокой остротой зрения (0,08) при наличии сложных сочетаний нарушений зрительных функций, с прогрессирующими глазными заболеваниями, ведущими к слепоте (*Письмо Министерства общего и профессионального образования РФ от 4 сентября 1997 г. № 48 «О специфике деятельности специальных (коррекционных) образовательных учреждений I-VIII видов»*).

**Неслышащие дети** – это дети

с глубоким, стойким двусторонним нарушением слуха, приобретенным в раннем детстве или врожденным. Для этой категории характерно полное выпадение слуха. При этом абсолютная глухота встречается редко. Обычно воспринимаются отдельные очень громкие, резкие и низкие звуки. Но разборчивое восприятие речи и самостоятельное овладение ею невозможно. При классификации стойких нарушений слуха у детей необходимо учитывать не только степень поражения слуховой функции, но и состояние речи. В зависимости от состояния речи различают две группы глухих детей: неслышащие дети без речи (глухонемые) и неслышащие дети, сохранившие речь (позднооглохшие).

**Образовательные потребности** – потребности в овладении знаниями, умениями, навыками и качествами, предусматриваемыми прогностической моделью компетентности, которой необходимо овладеть обучающемуся для решения жизненно важных проблем (*Воронин А. С. Словарь терминов по общей и социальной педагогике, 2006 г.*)

**Обучающийся с ограниченными возможностями здоровья** – физическое лицо, имеющее недостатки в физическом и (или) психологическом развитии, подтвержденные психолого-меди-

ко-педагогической комиссией и препятствующие получению образования без создания специальных условий (Ст. 2. п. 16 *Российская Федерация Федеральный закон «Об образовании в Российской Федерации» Принят Государственной Думой 21 декабря 2012 года. Одобрен Советом Федерации 26 декабря 2012 года).*

**Ограничение активности** – это трудности в осуществлении активности, которые может испытывать индивид (*Международная классификация функционирования, ограничений жизнедеятельности и здоровья – МКФ, окончательный проект, полная версия. Женева, Всемирная организация здравоохранения, 2001 год).*

**Ограничение возможности участия** – это проблемы, которые может испытывать индивид при вовлечении в жизненные ситуации (*Международная классификация функционирования, ограничений жизнедеятельности и здоровья – МКФ, окончательный проект, полная версия. Женева, Всемирная организация здравоохранения, 2001 год).*

**Ограничения жизнедеятельности** – расстройства здоровья на уровне функции или структуры организма; ограничения активности на уровне отдельного лица и ограничения возможности участия на уровне жизненных ситуаций в обществе.

**Особые образовательные потребности** – опосредованные образовательными отношениями особые психологические состояния индивида, создаваемые испытываемой им нуждой в объектах, необходимых для его функционирования и развития при овладении знаниями, умениями, навыками и компетенциями.

**Принцип участия** – предоставление детям возможности участвовать в формировании общества, в котором они живут. Включает, например, выслушивание детей и уважения их взглядов. Конвенция о правах ребенка утверждает, что дети должны иметь свое мнение в каждом аспекте жизни, который их касается, в семье, дома, в школе, в медико-санитарной помощи, в местном сообществе и в обществе.

**Ранний детский аутизм (РДА), синдром Каннера** – аномалия психического развития, состоящая главным образом в субъективной изолированности ребенка от внешнего мира.

**Ребенок с умственной отсталостью** – ребенок, у которого стойко нарушена познавательная деятельность вследствие органического поражения головного мозга (наследуемого или приобретенного) (*Рубинштейн С. Я.*).

**Слабовидящие дети** – две группы: 1) дети с остротой зрения от 0,05 до 0,4 на лучше видящем

глазу с переносимой коррекцией. При этом учитывается состояние других зрительных функций (поле зрения, острота зрения для близости), форма и течение патологического процесса. Также могут быть приняты дети с более высокой остротой зрения при прогрессирующих или часто рецидивирующих заболеваниях, при наличии астенических явлений, возникающих при чтении и письме на близком расстоянии; 2) дети с косоглазием и амблиопией, имеющие более высокую остроту зрения (выше 0,4) для продолжения лечения зрения (*Письмо Министерства общего и профессионального образования РФ от 4 сентября 1997 г. № 48 «О специфике деятельности специальных (коррекционных) образовательных учреждений I-VIII видов»*).

**Слабослышащие дети** – дети, имеющие частичную потерю слуха и различную степень недоразвития речи) и позднооглохшие дети (оглохшие в дошкольном или школьном возрасте, но сохранившие самостоятельную речь) (*Письмо Министерства общего и профессионального образования РФ от 4 сентября 1997 г. № 48 «О специфике деятельности специальных (коррекционных) образовательных учреждений I-VIII видов»*).

**Структуры организма** – это анатомические части организма,

такие как органы, конечности и их компоненты (*Международная классификация функционирования, ограничений жизнедеятельности и здоровья – МКФ, окончательный проект, полная версия. Женева, Всемирная организация здравоохранения, 2001 год*).

**Участие** – это вовлечение индивида в жизненную ситуацию (*Международная классификация функционирования, ограничений жизнедеятельности и здоровья – МКФ, окончательный проект, полная версия. Женева, Всемирная организация здравоохранения, 2001 год*).

**Факторы окружающей среды** создают физическую и социальную обстановку, среду отношений и установок, где люди живут и проводят свое время (*Международная классификация функционирования, ограничений жизнедеятельности и здоровья – МКФ, окончательный проект, полная версия. Женева, Всемирная организация здравоохранения, 2001 год*). Факторы среды включают следующие компоненты: ресурсы, условия.

**Функции организма** – это физиологические функции систем организма (включая психические функции) (*Международная классификация функционирования, ограничений жизнедеятельности и здоровья – МКФ, окончательный проект, полная версия. Женева, Всемирная организация здравоохранения, 2001 год*).

## ГЛОССАРИЙ

**Эксклюзия** (исключение, отторжение, отчуждение, изоляция, сегрегация) в сфере образования – ситуация, в которой дети с особыми образовательными потребностями лишены возможности пользоваться правами в получении полноценного качественного образования, соблюдение которых гарантировано им международными, национальными и местными нормативно-правовыми актами. Эксклюзия тесно связана с проблемами бедности и минимального жизненного стандарта. Эксклюзии из полноценного образовательного процесса подвергаются, прежде всего, дети, с которыми жестоко обращаются, работающие дети, дети-мигранты, дети-беженцы, дети кочевников, дети религиозных, этнических и языковых меньшинств, перемещенные дети, дети из зоны конфликта, беспризорники, дети-солдаты, дети из бедных семей, дети-инвалиды, дети-сироты, инфицированные вирусом ВИЧ и страдающие от СПИДа.

# СОДЕРЖАНИЕ

|                                           | Страницы |
|-------------------------------------------|----------|
| ВВЕДЕНИЕ .....                            | 3–4      |
| РАЗДЕЛ 1.....                             | 5–10     |
| <b>ОСНОВЫ ИНКЛЮЗИИ</b>                    |          |
| РАЗДЕЛ 2.....                             | 11–23    |
| <b>НОРМАТИВНЫЙ ФУНДАМЕНТ</b>              |          |
| РАЗДЕЛ 3.....                             | 24–29    |
| <b>КАТЕГОРИИ ОБУЧАЮЩИХСЯ</b>              |          |
| РАЗДЕЛ 4.....                             | 30–33    |
| <b>КАТЕГОРИИ ЖИЗНЕДЕЯТЕЛЬНОСТИ</b>        |          |
| РАЗДЕЛ 5.....                             | 34–38    |
| <b>ЛИМИТИРУЮЩИЕ ФАКТОРЫ</b>               |          |
| РАЗДЕЛ 6.....                             | 39–41    |
| <b>ОГРАНИЧЕНИЯ ЖИЗНЕДЕЯТЕЛЬНОСТИ</b>      |          |
| РАЗДЕЛ 7.....                             | 42–51    |
| <b>ОСОБЫЕ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫЕ ПОТРЕБНОСТИ</b> |          |
| ЗАКЛЮЧЕНИЕ.....                           | 52–54    |
| ГЛОССАРИЙ.....                            | 55–62    |

Учебное издание

**Макарьев Игорь Сергеевич**

**ИНКЛЮЗИЯ КАК НЕОТЪЕМЛЕМАЯ  
СОСТАВЛЯЮЩАЯ СОВРЕМЕННОЙ  
ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ПАРАДИГМЫ**

Методическое пособие

Редактор В. Ю. Кукина

Иллюстрации и обложка  
И. С. Макарьев

Подписано к печати 22.12.2014. Формат 60х90 1/16.  
Бумага офсетная. Усл.п.л. 4.0. Тираж 500 экз.

Отпечатано в типографии «Фантазия цвета»  
г. Санкт-Петербург, ул. Бабушкина, д. 48.