

**КОМПЛЕКСНАЯ ЭКСПЕРТИЗА
НОРМАТИВНОЙ, МЕТОДИЧЕСКОЙ
И УЧЕБНОЙ БАЗЫ ДЛЯ СПЕЦИАЛЬНОГО
(КОРРЕКЦИОННОГО) ОБРАЗОВАНИЯ
И РАЗРАБОТКА МЕТОДИЧЕСКИХ
РЕКОМЕНДАЦИЙ**

Коллективная монография



**Издательство
Нижевартовского государственного
гуманитарного университета
2009**

ББК 74.3
К 63

Печатается по постановлению Редакционно-издательского совета
Нижевартовского государственного гуманитарного университета

Рецензенты:

зав.кафедрой общей и социальной психологии,
доктор психологических наук, профессор СурГУ *Л.В.Шибалева*;
кандидат психологических наук, медицинский психолог,
судебный эксперт-психолог Учреждения ХМАО — Югры
«Нижевартовский психоневрологический диспансер» *О.А.Романко*

К 63 **Комплексная экспертиза нормативной, методической и учебной базы для специального (коррекционного) образования и разработка методических рекомендаций:** Коллективная монография / Снегирева Т.В., Зыкова Н.А., Марина М.Ю., Истомина И.П. — Нижневартовск: Изд-во Нижневарт. гуманит. ун-та, 2009. — 159 с.

ISBN 978–5–89988–667–6

В данной работе представлен анализ и условия функционирования нормативно-правовой, методической и учебной базы специального (коррекционного) образования в ХМАО — Югре (на основе специальных (коррекционных) школ г.Нижневартовска и Нижневартовского района). Определены проблемы специального образования в регионе и пути их решения.

ББК 74.3

ISBN 978–5–89988–667–6

© Издательство НГГУ, 2009

Предисловие

Современная система специального образования в России переживает сложный период своего обновления и модернизации, что актуализирует проблемы поиска новых идей, переосмысления принципов и подходов в обучении и воспитании детей и подростков с ограниченными возможностями здоровья. Система коррекционно-педагогической помощи детям и подросткам с ограниченными возможностями в условиях специальной (коррекционной) школы должна ориентироваться на обеспечение общего образования, социальной адаптации и интеграции в общество.

В представленном проекте объектом исследования является содержание нормативной, методической и учебной базы для специального (коррекционного) образования. В качестве основной цели определено приведение нормативно-правовой, методической, учебной базы для специального (коррекционного) образования в соответствие целям и задачам организации специального (коррекционного) образования; повышение доступности образовательных услуг для детей с ограниченными возможностями здоровья.

В работе коллектива разработчиков нашли отражение результаты эмпирического исследования позитивных тенденций развития специального (коррекционного) образования в РФ, при этом был актуализирован ряд нерешенных проблем в данной области. Также коллектив авторов представил схему организации научного сопровождения деятельности специального (коррекционного) образовательного учреждения путем создания лаборатории научного и учебно-методического обеспечения специального образования в округе, очертил направления ее деятельности.

Результаты исследования обобщены и нашли отражение в методических рекомендациях по использованию нормативной, методической и учебной базы для специального (коррекционного) образования на территории ХМАО — Югры.

*Л.В.Шибеева,
доктор психологических наук,
зав.кафедрой общей и социальной психологии,
профессор СурГУ*

Введение

Включение России в международные интеграционные процессы в области образования обуславливает актуальность развития системы специального образования для детей с ограниченными возможностями жизнедеятельности. В ежегодном демографическом докладе «Население России», который представляет Центр демографии и экологии человека, отмечается постепенное увеличение числа детей, имеющих те или иные ограничения жизнедеятельности. Это связано и с ухудшающейся экологической ситуацией, и с низкой культурой в области планирования деторождения, и неудовлетворительным состоянием служб охраны материнства, а также высоким уровнем заболеваемости и детского травматизма [3].

В настоящее время 1,6 млн. детей, проживающих в Российской Федерации (4,5% от их общего числа), относятся к категории детей с ограниченными возможностями, вызванными различными отклонениями в состоянии здоровья, и нуждаются в специальном образовании, отвечающем их особым образовательным потребностям. К их числу относятся дети с нарушениями восприятия (неслышащие и слабослышащие, незрячие и слабовидящие), дети с нарушениями функций опорно-двигательного аппарата, умственно отсталые (в том числе и глубоко умственно отсталые) дети и дети с задержкой психического развития, дети с выраженными расстройствами эмоционально-волевой сферы и поведения, дети с тяжелыми нарушениями речи, а также дети со сложными, комбинированными недостатками в развитии.

Статистические данные по Российской Федерации свидетельствуют о том, что 352,9 тыс. детей от общего числа детей с ограниченными возможностями жизнедеятельности, посещают группы и учреждения дошкольного образования компенсирующего вида. Причем 63,6% этих ребят постоянно общаются в дошкольных учреждениях с детьми, не имеющими отклонений в развитии. Из детей с особыми образовательными потребностями школьного возраста 277,7 тыс. человек обучаются в 1943 специальных (коррекционных) образовательных учреждениях для детей с нарушениями слуха, зрения, опорно-двигательного аппарата, речи, с задержкой психического развития, умственно отсталых;

203 тыс. человек — в специальных (коррекционных) и 2,5 тыс. человек — в общих классах общеобразовательных учреждений; почти 2,5 тыс. человек, нуждающихся в длительном лечении, — в 145 оздоровительных образовательных учреждениях санаторного типа; 34 тыс. человек — на дому и в школах индивидуального обучения. Всего 38% детей с отклонениями в развитии интегрированы в общеобразовательную среду [14].

В Ханты-Мансийском автономном округе в 2007—2008 учебном году зарегистрировано 4,214 тыс. детей-инвалидов от 0—18 лет, в том числе 3,789 тыс. детей с ограниченными возможностями здоровья школьного возраста, из них на дому обучаются 485 детей (что составляет 14% от количества детей с ограниченными возможностями школьного возраста), не обучается по медицинским показаниям 290 детей.

На территории округа расположено 17 образовательных учреждений для детей с ограниченными возможностями здоровья. Охват общим образованием составляет более 90% от общего количества детей и подростков с ограниченными возможностями жизнедеятельности. В общеобразовательных учреждениях функционируют классы коррекционно-развивающего и компенсирующего обучения. В учреждениях профессионального образования обучается 25% детей данной категории в возрасте от 14 до 18 лет.

Права лиц с проблемами в развитии признаются рядом документов Организации Объединенных Наций (ООН): Всеобщей декларацией прав человека, Декларацией о правах инвалидов, Декларацией о правах умственно отсталых лиц, Конвенцией о правах ребенка.

Свободы, права и обязанности граждан, закрепленные в нормах международного права, регулируются системой нормативно-правовых актов, издаваемых органами государственной власти и другими компетентными органами: Конституцией Российской Федерации, законом РФ «Об образовании», семейным кодексом Российской Федерации, федеральным законом «О внесении изменений и дополнений в закон РФ «Об образовании» и т.д. В соответствии с указом Президента Российской Федерации от 1 июня 1992 г. была разработана целевая программа «Дети-инвалиды». Она направлена на формирование основ комплексного решения

проблем детей с отклонениями в развитии, на создание условий независимой жизни этой части населения.

В соответствии с Конституцией Российской Федерации и законом «Об образовании» эти дети имеют равные со всеми права на получение образования. Обучение детей с ограниченными возможностями здоровья предусматривает создание для них специальной коррекционно-развивающей образовательной среды, обеспечивающей адекватные условия и равные с обычными детьми возможности для получения знаний в пределах специальных образовательных стандартов, лечение и оздоровление, воспитание и обучение, коррекцию нарушений развития, социальную адаптацию.

Дети с ограниченными возможностями здоровья в возрасте до 21 года могут пользоваться услугами специального образования в различных его организационных формах (обучение на дому, в специальном (коррекционном) образовательном учреждении, в образовательном учреждении общего назначения).

Развитие специального (коррекционного) образования на федеральном и региональном уровнях в течение последних лет характеризуется следующими тенденциями. Решение проблем детей с ограниченными возможностями жизнедеятельности стимулируют на региональном уровне (по Ханты-Мансийскому автономному округу — Югре) целевая программа, разработанная Департаментом труда и социальной защиты населения округа, «Дети Югры» на 2006—2010 годы и на федеральном уровне — целевая программа «Дети России» (а именно, входящая в ее структуру программа «Дети-инвалиды») на 2007—2010 годы, подготовленная Минздравсоцразвития России. Активизирует решение означенных проблем федеральный закон «О социальной защите инвалидов в Российской Федерации» (от 24 ноября 1995 г.), закрепивший обеспечение государством права инвалидам на получение начального, среднего и высшего профессионального образования в соответствии с индивидуальной программой реабилитации инвалидов. В рамках окружных программ также действуют подпрограммы «Развитие образования Ханты-Мансийского автономного округа — Югры» на 2006—2010 годы, «Социальная поддержка и социальное обслуживание инвалидов» на 2006—2010 гг.

С другой стороны, на протяжении десяти лет существует проект федерального закона «Об образовании лиц с ограниченными возможностями здоровья (специальном образовании)», получивший высокую оценку как российских, так и зарубежных специалистов и признанный *одним из самых существенных* среди подобных законов, действующих в европейских государствах. Его принятие позволит впервые легализовать в российском образовании, как составную его часть, систему учреждений специального образования от дошкольного до высшего, открыть возможности ее дальнейшего совершенствования. Содержащиеся в нем нормы поспособствуют созданию законодательной базы для удовлетворения потребностей и для реального осуществления конституционного права лиц с ограниченными возможностями здоровья на получение образования; юридическими, финансовыми и организационными мерами обеспечить механизм его получения. Однако с 1996 г. Государственная Дума и Правительство России не могут прийти к единому мнению и принять такой необходимый закон.

Специальное образование предполагает особую организацию и построение образовательного процесса, адекватного возможностям и потребностям учащихся, то есть создание надлежащих условий для обучения детей и подростков с особенностями психофизического развития, коррекции их нарушений и личностного развития. Подобная адаптивная среда создается в специальных (коррекционных) образовательных учреждениях и специальных (коррекционных) классах общеобразовательных школ.

Со стороны учебно-методического обеспечения специального (коррекционного) образования отмечаются следующие тенденции: с одной стороны, в специальных (коррекционных) образовательных учреждениях используются разработанные учебные планы для общеобразовательных школ (в базисной и вариативной части), при этом добавляется коррекционный компонент; в учебно-воспитательном процессе применяются современные учебно-методические разработки (учебники, методические пособия, дидактические материалы). С другой стороны, серьезную проблему представляет отсутствие альтернативных коррекционно-развивающих программ, обеспечивающих их осуществление учебников и пособий для реализации индивидуального разноуровневого образования детей с ограниченными возможностями жизнедеятельности.

В принятом решении коллегии Минобразования РФ (от 09 февраля 1999 г.) «О психолого-педагогической и социальной реабилитации лиц с ограниченными возможностями здоровья в системе образования» содержится концепция реформирования системы специального образования, в которой представлены и проанализированы основные проблемы системы специального коррекционного образования.

К позитивным тенденциям функционирования системы специального образования в современной России можно отнести следующие:

- реализация программы создания государственной системы раннего выявления отклонений в развитии детей и оказания им специальной помощи;
- открытие образовательных учреждений нового вида для детей с ранним аутизмом, создание первых уникальных учебных пособий;
- увеличение количества профессиональных образовательных учреждений для получения профессионального образования лицами с ограниченными возможностями здоровья;
- развитие сети учреждений нового типа для детей, нуждающихся в психолого-педагогической и медико-социальной помощи;
- заметное увеличение количества разнообразных интегрированных форм обучения лиц с ограниченными возможностями здоровья в практической сфере системы общего образования.

Несмотря на то, что отмечены позитивные тенденции развития специального (коррекционного) образования в РФ, мнение ученых, общественности, родителей детей и подростков данной категории отражает обеспокоенность рядом нерешенных, актуальных проблем:

- специальное (коррекционное) образование осталось за рамками «Приоритетных направлений развития образовательной системы Российской Федерации» и федеральной целевой программы развития образования на 2006—2010 гг.;
- не определены роль и место коррекционного образования в ходе реформ;
- не поставлены задачи разработки и внедрения инновационных технологий в этой сфере;

- не планируются и не соблюдаются установленные законодательством меры по созданию доступной среды для инвалидов в образовательных учреждениях;

- не сформулированы основные направления профессионального образования и подготовки к труду молодых людей с ограниченными возможностями здоровья.

Таким образом, решение новых задач, которые заявлены в Концепции реформирования системы специального образования, становится возможным при условии:

- структурной перестройки и развития целостной системы специального (коррекционного) образования;

- проектирования содержания, стандартизации и оценки качества образования, разработки и внедрения инновационных образовательных технологий;

- модернизации системы подготовки, переподготовки и повышения квалификации специальных психолого-педагогических кадров;

- развития вариативных систем специального образования и их научно-методического обеспечения, разработки проекта нового стандарта специального образования, определяющего соотношения норм образованности и норм жизненной компетенции для разных возрастных групп и разных категорий детей с ограниченными возможностями, независимо от типа образовательного учреждения и формы организации обучения.

Раздел 1

Концептуальные основы комплексной оценки развития и функционирования системы специального (коррекционного) образования

1.1. Ретроспективный анализ развития системы специального (коррекционного) образования за рубежом и в России

Изучение сложившейся в России системы специального образования требует обращения к мировому историко-педагогическому процессу. Национальные системы специального образования, а также развитие отечественной и мировой дефектологической науки в Англии, Австрии, Венгрии, Бельгии, Германии, Голландии, Дании, Испании, Италии, Норвегии, Польше, Финляндии, Франции, Чехословакии, Швеции, Швейцарии и России (СССР и РФ) отражают политику государства по отношению к детям с отклонениями в развитии, ценностные ориентации государства и общества, законодательство в сфере образования и прав человека. Анализ развития национальных систем специального образования за рубежом и в России позволяет выделить несколько периодов, отобразивших изменения отношения общества и государства к аномальным людям [38].

Первый период — переход от агрессии и нетерпимости к осознанию необходимости заботиться о людях с отклонениями в развитии. В Западной Европе первым прецедентом государственной заботы об инвалидах стало открытие в Баварии приюта для слепых в 1198 г. В России возникновения монастырских приютов приходится на 1706—1715 гг. и связаны с реформами Петра I.

Второй период — переход от осознания необходимости призрания лиц с отклонениями в развитии к осознанию возможности обучения хотя бы части из них. В Западной Европе, а именно во Франции, состоялось переосмысление гражданских прав людей с сенсорными нарушениями, связанное с открытиями специальных школ для глухонемых (1770 г.) и для слепых (1784 г.). В России открытие первых специальных школ в Петербурге для глухих (1806 г.) и слепых (1807 г.) связано со знакомством императора Александра I с западным опытом и приглашением французского тифлопедагога Валентина де Гаю для работы в Россию.

Третий период — переход от осознания возможности к осознанию целесообразности обучения трех категорий детей: с нарушениями слуха, зрения и умственно отсталых. В последней четверти XIX века в ряде западноевропейских стран принимаются законы об обязательном всеобщем начальном образовании и на их основе законы об обучении глухих, слепых и умственно отсталых детей. В это же время создается система специального образования для данных категорий детей. В России же оформление подобной системы приходится на 1927—1935 гг. и связано с законом о всеобуче.

В своих трудах Л.С.Выготский указывал на необходимость создания такой системы обучения, в которой удалось бы органически увязать специальное обучение с обучением детей с нормальным развитием. Он писал, что при всех достоинствах наша специальная школа отличается тем основным недостатком, что она замыкает своего воспитанника — слепого, глухого или умственно отсталого ребенка — в узкий круг школьного коллектива, создает замкнутый мир, в котором все приспособлено к дефекту ребенка, все фиксирует его внимание на своем недостатке и не вводит его в настоящую жизнь. Специальная школа вместо того, чтобы выводить ребенка из изолированного мира, обычно развивает в нем навыки, которые ведут к еще большей изоляции и усиливают его сепаратизм. Поэтому Л.С.Выготский считал, что задачей воспитания ребенка с нарушением развития является его интеграция в жизнь и создание компенсации его недостатка каким-либо другим путем. Причем, компенсацию он понимал не в биологическом, а в социальном аспекте, так как считал, что воспитателю в работе с ребенком, имеющим дефекты развития, приходится иметь дело не столько с биологическими факторами, сколько с их социальными последствиями. Ученый полагал, что широчайшая ориентировка на нормальных детей должна служить исходной точкой пересмотра специального образования. Никто не отрицает необходимость последнего, но специальные знания и обучение нужно подчинить общему воспитанию, общему обучению [63].

Сегодня заслуга школы Л.С.Выготского видится в том, что она обогатила педагогику *системным видением развивающейся личности ребенка, предусматривавшим необходимость всестороннего изучения растущего человека в физиологическом, психологическом*

и социальном аспектах, и учета этих особенностей в педагогическом процессе. Эти концептуальные основания были заложены и в развивающуюся дефектологию.

Четвертый период — переход от осознания необходимости обучения аномальных детей к пониманию необходимости обучения всех аномальных детей. В Западной Европе с начала XX века до конца 1970-х гг. развивается законодательная база специального образования и структурно совершенствуются национальные системы (в некоторых странах имеется до 20 типов спецшкол). К концу 70-х гг. специальным образованием в странах Западной Европы охватывается от 5% до 15% детей школьного возраста. Идеи интеграции лиц с отклонениями в развитии в это время возникают и реализуются в контексте общественного противостояния любому проявлению дискриминации. Закладываются новые культурные нормы — уважение к различиям между людьми. В России же дифференциация системы, ее структурное совершенствование, переход от 3 к 8 типам спецшкол и 15 видам специального обучения осуществляется в 1950—90-е гг. Однако специальным образованием на территории СССР было охвачено не более 3% детей школьного возраста, специальные образовательные учреждения и дефектологические кадры распределялись крайне неравномерно по территории страны.

Феноменология этого этапа развития специального образования в России включает в себе ряд особенностей, характеризующих незавершенность развития отечественной системы:

— отсутствие закона о специальном образовании, гарантирующего право на специальное образование всем категориям нуждающихся детей;

— неукomплектованность специальных образовательных учреждений кадрами специалистов-дефектологов;

— охват специальным образованием менее половины нуждающихся в нем детей;

— крайне неравномерное распределение по территории страны специальных образовательных учреждений, дефектологических кадров, центров подготовки этих кадров;

— отставание уровня дифференциации государственной системы подготовки дефектологических кадров (ориентированность

дефектологических факультетов на профильную подготовку 4 категорий специалистов: логопедов, сурдопедагогов, тифлопедагогов и олигофренопедагогов) от уровня дифференциации системы специального образования детей с различными нарушениями в развитии (8 типов спецшкол, 15 видов обучения, дифференцированное дошкольное воспитание и обучение);

— ограничение взаимодействия родителей и специалистов в процессе обучения и воспитания аномального ребенка;

— полная закрытость системы специального образования для средств массовой информации.

Пятый период — переход от изоляции к интеграции. Интеграция инвалидов в общество является в Западной Европе ведущей тенденцией этого периода, базирующейся на их полном гражданском равноправии и новой философии общества. Период характеризуется в западноевропейских странах перестройкой в 80—90-е гг. организационных основ специального образования, сокращением числа специальных школ и резким увеличением количества специальных классов в общеобразовательных школах, перестройкой взаимоотношений массового и специального образования. Специальное образование ориентируется, главным образом, на подготовку исключительного ребенка к будущей взрослой жизни в обществе, признающем полное гражданское равноправие и лиц с отклонениями в развитии и инвалидов, осознающем неправомерность деления на полноценное большинство и неполноценное меньшинство.

В целом, историю обучения детей с ограничениями жизнедеятельности в школе можно условно разбить на следующие этапы:

<i>Начало XX века — середина 60-х годов</i>	<i>«медицинская модель» → сегрегация</i>
<i>Середина 60-х — середина 80-х годов</i>	<i>«модель нормализации» → интеграция</i>
<i>Середина 80-х годов — настоящее время</i>	<i>«модель включения» → включение</i>

«Медицинская модель» предполагает, что человеку с особенностями развития, больному, необходим долговременный уход и лечение, которые лучше всего осуществлять в специальном учреждении. Модель действовала до 1965 года.

В ответ на отмеченное положение вещей стали раздаваться голоса с призывом реформировать всю систему, сделать ее более гуманной. В 70-х годах в Скандинавии появилась «модель нормализации» как альтернатива «медицинской модели». Это и определило политику в отношении детей с особыми потребностями в последующие 15—20 лет. Концепция нормализации заключала в себе новое, открывающее широкие перспективы представление о ребенке с особенностями развития и делала упор на воспитание его в духе культурных норм, принятых в том обществе, в котором он живет.

Включение (инклюзия), напротив, предполагает сохранение относительной автономии каждой группы. В основе «модели включения» лежат положения о том, что человек не обязан быть «готовым», для того чтобы участвовать в жизни семьи, учиться в школе, работать. В центре внимания специалистов, реализующих данную модель, находятся такие проблемы особенных детей и подростков, как их автономность, участие в общественной деятельности, создание ими системы социальных связей, принятие их в другие социальные группы. Последствия внедрения «модели включения» в социальное пространство: развитие способностей ребенка, признание того, что нормальное развитие не является «нормой», компенсация особых потребностей, создание системы поддержки, функциональный подход к лечению и обучению, участие родителей в лечении и обучении их детей.

Состояние специального образования в некоторых странах мира

Италия и США

В культуре Северной Европы и США упор делается на то, что человек имеет, и большой позитивный смысл придается таким понятиям, как индивидуализм и конкуренция.

Количество детей с особыми потребностями, которые учатся в массовых школах Италии, превышает 90%, в то время как в США — 45%.

Италия стала лабораторией для остального мира, еще до появления в 1971 году первого закона о праве детей с особыми потребностями на обучение в массовых школах. Это произошло

после закрытия психиатрических больниц и интернатов для детей с нарушениями развития. Для обеспечения процесса обучения и воспитания считалось необходимым наличие четырех факторов:

1) команды поддержки классного руководителя, состоящей из специального педагога, врача, психолога, социального работника, медсестры и логопеда;

2) разделения ответственности между родителями, педагогами, медицинским персоналом и представителями местного общества, как условие создания эффективной коалиции — альтернативы традиционной «медицинской модели»;

3) просвещения общества с помощью всех средств массовой информации и публичных собраний;

4) наличие харизматических лидеров на начальной стадии процесса.

В конце 60-х годов итальянцы пришли к выводу, что изменение отношения к идее совместного обучения детей с особыми потребностями и детей, развивающихся типичным образом, происходит не в ответ на объяснение абстрактных понятий, а в ответ на конкретные события. Поэтому лучше всего отправить таких детей в школы, находящиеся по соседству. В 1977 году был принят закон, который уже устанавливал определенные нормативы:

1) максимальное количество детей в классе 20;

2) максимальное количество детей с особенностями развития в классе — 2;

3) специальные мероприятия по поддержке детей с особыми потребностями «встроены» в занятия в классе;

4) классы, занимающиеся по специальным программам, упраздняются;

5) специальные педагоги объединяются в команды с обычными школьными учителями;

6) обе категории педагогов взаимодействуют со всеми учащимися класса.

Официально соотношение количества специальных педагогов и учащихся с особыми потребностями 1:4, но в действительности получилось примерно 1:2. Если в классе есть слепой или глухой ребенок, то весь класс учит азбуку Брайля или язык жестов. Новый закон, который вышел в 1992 году, ставит во главу угла не только социализацию, но и качественное обучение академическим

дисциплинам. В 2003 году министерство образования обязывает всех директоров принять участие в тренинге без отрыва от работы, чтобы усовершенствовать проведение в жизнь национальной политики включения. Всем учителям предписывается пройти курс повышения квалификации, рассчитанный на 40 часов в год.

Отмечается, что особенность итальянского подхода заключается в тесном взаимодействии школ со специалистами организаций, относящихся к сфере здравоохранения, которые осуществляют диагностику и терапию. Среди этих специалистов врачи, психологи, социальные работники, медсестры, логопеды, функциональные и физические терапевты.

В Италии, как и в США (но в отличие от Великобритании), большое внимание уделяется взаимной поддержке школьников в форме совместной работы над усвоением материала.

В США систематическое целенаправленное обучение детей с нарушениями в развитии началось в последней половине XIX века с открытия государственных школ-интернатов. Большинство первых школ были организованы для обучения и воспитания слепых, глухих и умственно отсталых детей. Самым полезным результатом деятельности этих школ было заключение о возможности успешного обучения детей с ограничениями жизнедеятельности. Федеральный закон требует, чтобы направление в систему специального образования ежегодно проверялось с целью выявления действенности образовательных программ и для установления того, должно ли продолжаться специальное обучение, быть пересмотренным или прекратиться.

Каждые три года дети, имеющие серьезные ограничения жизнедеятельности и обусловленные этим специальные нужды, проходят комплексную экспертизу. Мнения специалистов в области образования, относительно интегрированного обучения, различны. При этом отмечается крайняя необходимость в создании соответствующей методологии исследования процессов интеграции.

В настоящее время важно, чтобы специалисты массового и специального образования работали вместе по-новому с помощью модифицированных методов. Важность таких изменений заключается в следующем:

- 1) растет число детей, имеющих трудности в обучении и находящихся в группе риска по академической неуспеваемости в школе;

2) увеличивается число детей, имеющих комплекс соматических, интеллектуальных и социальных нарушений, и нуждающихся в профессиональной помощи по ряду различных дисциплин;

3) финансирование проектов на всех уровнях сокращается, таким образом, правительство реагирует на требования граждан, призывающих к финансовому консерватизму;

4) возможно, в будущем процесс интеграции детей и подростков с особыми образовательными потребностями в массовую школу сможет повлиять на то, что терпимость, благожелательность, справедливость и уважение к различиям между людьми будут являться составной частью учебного процесса [15].

Великобритания

Специальное образование в Великобритании берет свое начало в конце XVIII века с началом призрения бедных и неполноценных людей благотворительными организациями и религиозными объединениями. Этот процесс сочетал в себе и обучение, и охрану здоровья. Начало XIX столетия явилось и началом образования слепых детей в специальных школах, однако, учреждения, в которых было организовано школьное обучение детей с сенсорными нарушениями появились несколько позже. Так, Королевский Национальный Институт для слепых был образован в 1868 году, а Королевский Национальный Институт для глухих людей в 1911 году.

Государство не принимало участия в обучении детей со специальными нуждами до конца XIX века. И только в 1893 году руководству школ в Великобритании вменили в обязанность обеспечение начальным образованием глухих и слепых детей, а 1899 году — детей с физическими нарушениями, умственной отсталостью и детей, страдающих эпилепсией.

До 1944 года наблюдался общий рост численности специальных школ, но он происходил неравномерно, и качество и количество предоставляемого образования отличалось в разных частях страны. В одних случаях обучение было всесторонним, доброжелательным и велось опытными специалистами, в других — оно практически не осуществлялось, а качество преподавания было посредственным.

Благодаря акту об образовании, принятом в 1944 году (в 70-е годы в него внесли изменения), правом на образование стали обладать все. Важным аспектом обеспечения средствами специальной школы являются отношения между системой образования, здравоохранения и социального обеспечения. Несмотря на то, что законодательство включает спецификацию по непедидагогическим нуждам ребенка, это юридически не обязывает органы здравоохранения принимать меры по их обеспечению, что приводит к судебным баталиям и имеет в целом противоречивое воздействие на образование и здравоохранение. Властям, тем не менее, указано осуществлять при необходимости терапевтическую помощь.

Управление всеми школами, включая специальные, осуществляется Советом управления, включающим небольшое число представителей местного Комитета образования, родителей, учителей, представителей местной общественности. Директор школы обычно является председателем.

В специальных школах чаще всего обучается небольшое количество учащихся (80% из них насчитывает от 26 до 125 учеников) и соответственно в них имеются небольшие Советы управления. Члены Совета должны составлять ежегодные отчеты родителям, перечисляя свои решения и действия за истекшие 12 месяцев. Отчет представляется и обсуждается на ежегодных конференциях совместно с родителями.

Во всех школах в соответствии с законом должен быть координатор по специальной помощи, имеющей право на обследование ребенка и на составление заключения о необходимой ему специальной помощи, получаемой в пределах соответствующих учреждений.

Проблема направления для специального обучения имеет 2 аспекта: 1) выявление возможности обучения ребенка в массовой школе или в специальной помощи в дошкольном периоде, 2) направление в конкретную специальную школу после заключения о невозможности или неэффективности обучения в общеобразовательной школе. Ребенок с отчетливо выраженными нарушениями обычно обследуется задолго до достижения школьного возраста, что позволяет направить его в наиболее соответствующую его потребностям школу.

Положения о моральных аспектах интеграции до сих пор являются предметом интенсивных дискуссий. Отдельные местные органы образования пытаются закрыть специальные школы и обучать всех детей в общеобразовательных. Такие попытки вызывают неодобрение со стороны родителей, имеющих детей со специальными нуждами. Реальная ситуация заключается в том, что в массовые школы, в основном, интегрированы дети с не очень тяжелыми нарушениями. Однако имеются прекрасные примеры того, как дети с более значительными нарушениями, успешно интегрируются как в плане собственных достижений, так и положительного влияния на успехи физически здоровых детей, с которыми они обучаются. Тем не менее, в некоторых частях страны процесс интеграции снижается [15].

Греция

В 1980-х годах Греция стала членом Европейского Союза. Тогда же были приняты важные законы о всеобщем начальном образовании для инвалидов.

Идея интеграции детей с особыми потребностями в обычные детские сады и школы впервые была представлена в Греции в 1974 году. Однако в отличие от многих других стран, решение начать процесс интеграции было принято не благодаря давлению со стороны заинтересованных групп — педагогов и родителей, а вследствие появления соответствующего законодательства (1981 г.). Статистика говорит, однако, что с 1983 по 1993 год число специальных классов и специальных школ увеличилось чрезвычайно. Все же процесс интеграции в стране осуществляется со значительными трудностями, причинами которых являются:

- 1) отсутствие физического доступа в обычные школы для детей с нарушениями опорно-двигательного аппарата;
- 2) отсутствие широко доступных тестов и традиций диагностики;
- 3) педагоги не обучены методам работы с детьми, имеющими особые потребности;
- 4) местные власти не интересуются такими вещами как ранняя помощь и интеграция, считая их слишком дорогими;

5) крайне не хватает центров, предоставляющих необходимые услуги (в области физической терапии, логопедии, психологической помощи, правовой поддержки и т.п.) [15].

Швеция

В Швеции школьная реформа 1842 года дала возможность большинству детей посещать школу. Закон о начальном образовании, принятый в этом же году позволил некоторым учащимся обучаться в школе по «минимальному плану». Это касалось, прежде всего, детей, которые по причине бедности не могли обучаться длительное время, а также «детей с недостаточной способностью приобретать знания в полном объеме, предлагаемом системой образования». Сокращенный план не предусматривал помещение учащихся в отдельные классы. С самого начала в шведской школе не было какой-либо другой поддержки учащимся с трудностями в обучении, кроме предъявления заниженных требований к знаниям. Используя аргумент о том, что «это способствовало бы, как слабо одаренным, так и прочим в классе» созрело мнение о необходимости выделения слабо одаренных в отдельные классы.

В Законе о начальном образовании 1887 года выделяется различие между бедными и слабоумными учащимися и из учебного плана 1900 года «минимальный план» исключается. Таким образом, было обращено внимание на проблему «неодаренных детей».

На рубеже века в больших городах возникли вспомогательные классы. Вопрос об их организации решался школьными районами, а местные школьные власти определяли учебные планы. Лишь в 1942 году вышли государственные постановления о вспомогательных классах.

Дифференциация в школе стала развиваться в 1950-е годы. Учащиеся распределялись не только в начальную и среднюю школу, но также и внутри начальной школы. Государственный учебный план для начальных школ 1955 года впервые узаконил специальное образование. Учебный план был составлен не только для вспомогательных классов, но также для учеников с трудностями в чтении, поведении, классах для слабослышащих, для детей с нарушениями двигательной активности и т.д. В специальном образовании определялась четкая тенденция к созданию

специальных коррекционных классов с максимально гомогенными группами.

Введение в 1944 году обязательного школьного обучения для умственно отсталых детей привело к тому, что вспомогательные классы выделились в специальную школу.

Целью мер специальной педагогики в тот период было оградить как учащихся, так и общеобразовательную систему от детей с нарушениями в развитии, т.е. правильно определить ученика, чтобы дать возможность нормально учиться другим детям в общеобразовательной школе. С этой целью были разработаны методы классификации и отбора. Возникло достаточно развитое специальное образование. Количество специальных классов быстро росло, особенно в больших городах. В некоторых местах их количество достигало 15% от числа обычных классов.

При этом начало расти недоверие к правильности этой деятельности. Критики считали, что школа способствует сохранению или даже усилению различий между учениками. В связи с выделением основной школы и утверждением ее первого учебного плана в 1962 году, изменилось отношение к специальному образованию. Его было разрешено осуществлять как в специальных классах, так и путем отдельного специального обучения.

Самой распространенной формой такого специального обучения стало так называемое «клиническое обучение», которое наряду с обычным обучением в классах, позволяло ученикам с трудностями работать по свободным программам с «клиническим преподавателем». Для этого ученики уходили из класса на несколько часов в неделю. Программы чаще всего были связаны с различными школьными предметами. Отделения клиники для учеников с нарушениями речи, трудностями в чтении, письме, с социальными и эмоциональными нарушениями создавались при специальных школах. Целью специального образования было уменьшение различий между учениками. Средством для достижения этой цели стала так называемая *нормализация* (сделать так, чтобы ребенок-инвалид учился в школьной среде, как можно менее отличающейся от «нормальной») и *компенсация* (систематическое обучение в клинике и классе).

В середине 60-х годов XX века для учеников с тяжелыми социальными и эмоциональными нарушениями была введена школа

продленного дня, поскольку обычная школа не располагала средствами для помощи этим ученикам. Эта форма работы была предназначена для учащихся начальной и средней ступени. Ученики, которых помещали в школу продленного дня, как правило, не справлялись с обычным школьным обучением. Школа продленного дня по-прежнему является актуальной для учеников с серьезными эмоциональными нарушениями, но посещение такой школы расценивается как временное.

В 1969 году основная школа получила новый учебный план. В нем значительно усилена необходимость особого внимания к ученику, отмечается стремление обновить и развить педагогическую работу, исходя из нужд ученика, подчеркивается связь между обычным и специальным обучением. Основным принципом обучения учеников с трудностями заключается в том, чтобы они, по возможности, учились в обычных классах. Потребность в индивидуальной помощи удовлетворяется дополнительным и поддерживающим обучением, скоординированным с деятельностью класса, в котором ученик учится большую часть времени. Отдельное специальное обучение стало называться *согласованным специальным обучением*, чтобы подчеркнуть необходимость согласования работы педагогов обычных классов и специальных педагогов. Школа должна была дать возможность всем детям «учиться в классах». Таким образом, был закреплен принцип интегрированной школы. Используя принципы нормализации, интеграции и вариативности, школа должна стремиться к достижению цели всестороннего развития личности ребенка, включая эмоциональный и образовательный аспекты. Специальное обучение должно было осуществляться в обычных группах, и ученики с трудностями и функциональными нарушениями интегрировались с обычными учениками. Однако система специального обучения была подвергнута критике, поскольку не смогла создать в достаточной мере удовлетворительную среду для учеников с проблемами в развитии.

В настоящее время в Швеции существуют следующие типы школ: 1) основная (обязательная регулярная) школа; 2) гимназия (средняя школа); 3) специальная школа для детей с нарушением интеллекта (обязательная — для детей с легкой степенью умственной отсталости и подготовительная — для детей с глубокой

умственной отсталостью); 4) специальное обучение взрослых; 5) специальные школы для глухих, для лиц с нарушением зрения с сочетанной патологией, для детей с нарушением речи и ЗПР.

Обязательная специальная школа предназначена для учащихся с легкой или средней степенью интеллектуальных нарушений. Основными предметами в ней являются уроки речи, чтения, письма, счета. Эта школа ставит перед собой задачи, максимально приближенные к массовой общеобразовательной школе.

Подготовительная специальная школа предназначена для учащихся с более значительными интеллектуальными нарушениями (при этом многие ученики имеют сложные комплексные отклонения). Обучение сконцентрировано на социально-бытовой адаптации. Важнейшим элементом обучения является развитие общения и взаимодействия.

Специальные школы для обучения детей и молодежи с нарушениями зрения, слуха и речи находятся на попечении государства. В специальной школе наполняемость класса составляет примерно 5,3 ученика. Учащиеся специальных школ имеют дополнительные средства обучения, что, безусловно, повышает качество процесса обучения. На сегодняшний день Швеция считается страной с относительно высоким уровнем интеграции учащихся с проблемами в развитии в систему массового образования.

Учебный план 1962 года предавался критике и признавался технологическим, далее в специальном обучении произошло изменение подхода на социоэкологический, ориентированный на личность человека. В настоящее время в Швеции пытаются внедрить психосоциальный подход, который включает познавательный взгляд на человека с социальной точки зрения и в плане жизненных перспектив. Другими словами, делается попытка развития уважения к различиям между людьми [15].

Финляндия

Целью образовательной политики Финляндии является предоставление всем гражданам равных возможностей для получения образования независимо от возраста, места жительства, финансовых возможностей, пола и родного языка. В 20-е годы XX века в Финляндии в области образования началась работа по компенсаторному обучению: созданию условий, выравнивающих

возможности для развития детей из разных слоев, групп населения, различных по родному языку (финский, шведский) и по месту проживания (город — деревня, север — юг); были также образованы педагогические учреждения для детей с недостатками развития.

Под влиянием крепнущих связей с мировым сообществом и знакомства с опытом разных стран и культур детские сады в Финляндии становятся все более *интегрированными* (вместе воспитываются больные и здоровые дети, дети разных национальностей и разного социального происхождения). Существуют *специальные детские сады*, основывающиеся на системах М.Монтессори, Вальдорфской педагогики, интенсивно обучающие искусству, иностранным языкам (в том числе и русскому), футболу и т.п. Инвалиды и другие особые категории детей могут получать бесплатные услуги с 5 лет.

Школа в настоящее время находится на этапе интеграции и стремится к переходу на следующий этап. Так, например, 1 из 3-х дошкольных классов является специализированным, в нем обучаются всего 12 детей, 5 из которых нуждаются в особой поддержке. Этот класс является совместной группой школы-сада и в нем работают 2 человека от школы (специализированный учитель (магистр 3 направления подготовки) и ассистент) и 2 человека от детского сада (воспитатель (бакалавр) и помощник воспитателя).

Если в дошкольном классе есть плохообучаемый ребенок, то группа по обеспечению благополучия учеников (директор школы (председатель группы), психолог, медицинская сестра, учитель и куратор из муниципалитета) пишет отзыв на данного ученика, подкрепляют отзыв заявлением в муниципалитет с просьбой назначить такому ребенку дополнительно индивидуального ассистента. Как правило, такие просьбы удовлетворяются муниципалитетом.

В школе в настоящее время два первых класса общего обучения. В одном из них почти половина (8 человек) — иммигранты, для них работает дополнительно 1 специализированный учитель, который учит детей финскому языку. В другом 1-м классе из общего числа учеников — 8 человек нуждаются в специальном уходе. Кроме того, есть 1 специализированный (гибкий) класс, здесь дети не могут обучаться в большой группе в 15—20 человек, так

как программу 1 и 2 классов осваивают за три года. Эти дети по закону обучаются по индивидуальному плану (из материалов семинара «Поддержка и развитие детей дошкольного и школьного возраста в Финляндии», г.Хельсинки, г.Керава, г.Эспоо, Финляндия, 2008 г.).

Для России данный этап отличается архисложностью и специфичностью. В 1991 г. Россия ратифицировала Конвенции ООН «О правах ребенка», «О правах инвалидов» (1975), «О правах умственно отсталых лиц» (1971), провозгласила смену отношения к инвалидам, продекларировала курс на интеграцию инвалидов в общество. При этом внутри одной и той же системы специального образования действуют разнонаправленные тенденции и подходы.

Тесная взаимосвязь медицинских, психологических и социальных проблем детей и подростков с ограниченными возможностями жизнедеятельности требует поиска инновационных подходов для повышения эффективности реабилитационной деятельности, направленной не только на профилактику и лечение заболевания, но и на повторную социализацию, восстановление личностного и социального статуса, позволяющих личности функционировать в качестве полноправного члена общества.

Институт коррекционной педагогики РАО прогнозирует дальнейшее развитие системы специального (коррекционного) образования двумя путями — *революционным* и *эволюционным*, подерживая второй путь [39].

Революционный путь предполагает разрушение старых традиционных форм организации дифференцированного специального образования и замену их новейшими западными моделями интеграции с целью «подогнать» отечественную систему к современной западной в максимально короткие исторические сроки. При этом не учитываются ни социокультурные различия, ни ситуация незавершенности развития системы специального образования в России по сравнению с западноевропейской системой. Означенные факторы позволяют прогнозировать неэффективность такого переноса.

Эволюционный подход предполагает особый путь развития интегративных подходов: с одной стороны, ориентированный на интеграцию детей и подростков с ограничениями жизнедеятельности,

организацию взаимодействия структур массового и специального образования, с другой, способствующий развитию дифференцированного специального образования. Такой опыт в Институте коррекционной педагогики РАО существует с 1970-х гг.

Специальная психология и педагогика начала разработку интегративных подходов к обучению в 1976—1981 гг., то есть в тот период развития государства и общества, когда в стране проблема интеграции в контексте прав человека еще не поднималась. Исследователи подошли к интегративному обучению в логике развития научных исследований об образовании сензитивных периодов становления высших психических функций, предупреждения возникновения «социальных вывихов» и связанных с ним вторичных отклонений в развитии. Развивая идеи Л.С.Выготского, российские исследователи-дефектологи выдвинули положение о необходимости использования сензитивных периодов становления высших психических функций. Начали разрабатываться и экспериментально апробироваться комплексные программы ранней (с первых месяцев жизни) психолого-педагогической коррекции отклонений в развитии и на этой основе как можно более ранней интеграции ребенка в социальную и общеобразовательную среду (Т.В.Пельмская, Л.И.Солнцева, Н.Д.Шматко, С.Л.Хорош и др.). Начатая два десятилетия назад работа интенсивно продолжается сегодня в педагогических, психофизиологических и психологических исследованиях сотрудников Института коррекционной педагогики РАО: Е.А.Стребелева (методики раннего выявления и ранней коррекции отклонений в умственном развитии детей); И.С.Кривовяз (раннее выявление речевых нарушений и пути коррекции отклонений в развитии детей 3—5 лет); Ю.А.Разенкова (пути коррекционной работы с детьми-сиротами первого года жизни с перинатальной энцефалопатией); Е.Р.Баенская (организация работы с детьми раннего возраста, имеющими отклонения в эмоциональном развитии в условиях семьи); Л.П.Григорьева, М.Э.Бернадская (психофизиологические методики ранней диагностики нарушения зрительного восприятия у детей); З.С.Алиева (методики нейрофизиологической диагностики нарушений слуха у детей 0—6 лет); Л.И.Фильчикова (использование электрофизиологических методов исследования в выявлении нарушений зрения у детей раннего возраста, психофизиологические

методы оценки эффективности лечения детей раннего возраста с заболеваниями зрительного нерва). Интеграция через раннюю коррекцию нарушенных функций в контексте целенаправленного общего развития аномального ребенка была предложена отечественной наукой, как один из оптимальных путей развития интегративных подходов в нашей стране.

Отечественная дефектологическая наука располагает экспериментально апробированным подходом к интеграции через раннюю коррекцию на примере детей с глубокими нарушениями слуха. Внедрение в российскую практику этого подхода означает продвижение на пути создания государственной системы раннего выявления и ранней психолого-педагогической коррекции, которая должна стать не просто новой частью системы специального образования, но и новым фундаментом этой системы, обеспечивающим ребенку уже на следующей стадии возрастного развития два возможных пути получения образования — интегрированного и дифференцированного специального. Такой фундамент требует внутреннего реформирования этой системы, совершенствования содержания и методов специального обучения с учетом потребностей развития и обучения детей, прошедших раннюю коррекцию. Таким образом, предложенный отечественной наукой подход к интеграции через раннюю коррекцию работает и на развитие интегративного подхода и на развитие традиционной системы специального образования [37].

На основании проведенного ретроспективного анализа можно сделать *основные выводы* о современном состоянии системы специального (коррекционного) образования в России.

1. Интеграция детей и подростков с ограниченными возможностями жизнедеятельности является закономерной тенденцией развития системы на данном этапе, при этом необходимо учитывать особенности социокультурных условий ее реализации в России. Прямое калькирование западных моделей интеграции 1990-х гг. квалифицируется как ошибка глобального характера.

2. Отечественная наука располагает экспериментально апробированным подходом к интеграции через раннюю коррекцию (на примере детей с глубокими нарушениями слуха). Внедрение этого подхода означает продвижение на пути создания государственной системы раннего выявления и ранней психолого-педагогической

коррекции, т.е. продвижения на пути создания нового фундамента национальной системы специального (коррекционного) образования, делающего возможным для каждого ребенка выбор одного из двух путей получения образования: интегрированного или дифференцированного специального.

3. Подход к интеграции через раннюю коррекцию не исключает иных форм интегрированного обучения (организация специальных классов в общеобразовательной школе, как, например, классы коррекционно-развивающего обучения для детей с ЗПР), однако именно этот подход представляется стратегическим, так как он в наибольшей мере отвечает задачам и реальным условиям переходного периода развития системы специального (коррекционного) образования в нашей стране.

1.2. Современные подходы к решению проблем образования детей с особыми потребностями.

На протяжении XX столетия в России последовательно строилась система специальных учебных заведений для детей с различными отклонениями в развитии. К началу 1990-х гг. эта система имела жесткую горизонтальную и вертикальную структуру, включающую, если говорить о «горизонтали», 8 видов специальных школ: для глухих, слабослышащих, слепых, слабовидящих, умственно отсталых детей, а также детей с речевыми нарушениями, задержкой психического развития, нарушениями опорно-двигательного аппарата. В этих школах обеспечивается специальное обучение не только названных категорий детей, но и детей с различными множественными нарушениями (например: нарушение слуха в сочетании с умственной отсталостью, нарушение слуха в сочетании со снижением зрения, нарушение речи в сочетании с нарушением зрения; нарушение опорно-двигательного аппарата в сочетании с задержкой психического развития и т.д.). Вот почему принято говорить о 8-ми видах специальных школ и 16-ти типах коррекционного обучения. Начиная с 70-х годов XX века, наряду со специальными школами стали открываться специальные классы в обычных учебных заведениях (для детей с задержкой психического развития, нарушениями интеллекта) [35].

Расширяясь по «горизонтали», система специального образования одновременно меняла свою «вертикальную» структуру. Наряду со школами появились специальные дошкольные и постшкольные (общеобразовательные и профессиональные) учебные заведения.

Ребенок с отклонениями в развитии — это ребенок, у которого, наряду с общими для всех детей образовательными потребностями, есть особые образовательные потребности, удовлетворить которые можно только в условиях специального обучения. В процессе образования такие дети нуждаются в том, чтобы:

- первичное нарушение в развитии было выявлено как можно раньше;
- специальное обучение начиналось сразу же после диагностики первичного нарушения в развитии, независимо от возраста ребенка;
- в содержание обучения были введены специальные разделы, направленные на решение задач развития ребенка, по понятным причинам отсутствующие в содержании образования нормально развивающегося сверстника;
- строились «обходные пути» обучения, использовались специфические средства и методы, которые не применяются в традиционном образовании;
- регулярно осуществлялся контроль за соответствием выбранной программы обучения реальным достижениям, уровню развития ребенка;
- пространственная и временная организация образовательной среды соответствовала возможностям ребенка;
- все окружающие взрослые были подготовлены и реально участвовали в решении особых образовательных задач за пределами образовательного учреждения, их усилия были скоординированы;
- реабилитация средствами образования не заканчивалась периодом школьного обучения. Ребенок с выраженными нарушениями в развитии нуждается в реабилитации средствами образования на протяжении всей своей жизни, хотя с возрастом ее задачи будут принципиально меняться;

- процесс реабилитации средствами образования осуществлялся квалифицированными специалистами, компетентными в решении развивающих и коррекционных задач обучения.

Конечная цель специального образования детей с физическими и психическими особенностями — полное интегрирование в обществе, предоставление им возможности пользоваться всеми социальными привилегиями и благами, доступными отдельным гражданам (закреплено в законодательной базе разных стран, в том числе, как упоминалось выше, и в России (Закон РФ «Об образовании», 1991 г., 1996 г., Федеральный закон «О социальной защите инвалидов», 1995 г. и др.). Эффективная и адекватная социализация детей с недостатками в развитии становится возможной благодаря интеграции, их вовлечению в сообщество обычных детей.

Выше было отмечено, что еще Л.С.Выготский указывал на необходимость создания такой системы обучения, в которой удалось бы органически увязать специальное обучение и обучение детей с нормальным развитием, делал попытки обосновать идею интегрированного обучения.

Специальное образование в России пока еще не соответствует общепринятым международным нормам в области образования детей с особыми нуждами, где оно рассматривается с позиций наиболее полного обеспечения условий для обучения таких детей в интегрированной среде. Возможность направления этих детей в специальные школы представляется во многих странах мира (США, Великобритании, Швеции, Германии и др.) крайней мерой, если все другие уже были использованы. В практике образования этих стран реализуется принцип интегрированного подхода — предоставление детям с проблемами в развитии и инвалидам возможности обучения в массовой школе вместе с нормально развивающимися сверстниками. При этом им создаются дополнительные условия специальной помощи и поддержки, облегчающие обучение, т.е. сопровождение самих учащихся и их родителей [66].

В странах СНГ система специального образования развивается по-разному. Например, в Республике Беларусь сложилась и функционирует научно-обоснованная гуманная, вариативная система специального образования. Приобретает качественно иной характер

содержание обучения детей с особенностями психофизического развития. Его приоритетным направлением становится улучшение социальной адаптации учащихся, формирование жизнеспособности, подготовка их к жизни, что достигается формированием жизненной компетенции, укреплением психического здоровья, подготовкой к профессиональному самоопределению. Данные приоритеты реализуются посредством интегрированного обучения и воспитания. Организуется интегрированное обучение и воспитание на уровнях дошкольного, общего базового и общего среднего образования детей с особенностями психофизического развития, сформулированы его цели и задачи, утвержден порядок открытия и функционирования специальных классов (групп), классов интегрированного (совместного) обучения и воспитания.

Сегодня в России сосуществуют два пути развития специального образования: дифференциация и интеграция. Дифференциация идет за счет совершенствования восьми видов специальных (коррекционных) учреждений, а также появления новых, таких, как специальные школы для детей с аутизмом, с девиантным поведением и др. Интеграция предполагает социальную интеграцию, т.е. интеграцию в наше общество, социум, а также интегрированное обучение. Наиболее распространенным путем развития специального образования пока является дифференцированное обучение, как наиболее адекватный путь ныне существующей системе подготовки кадров и сложившемуся в нашем обществе стереотипу отношения к детям с проблемами и инвалидам. Как справедливо отмечает д.б.н., профессор, ректор Института специальной педагогики и психологии Л.М.Шипицына, «интегрированное обучение требует от педагога другого уровня подготовки, высокого профессионализма, творчества, опыта и мастерства... Нельзя сегодня насильственно запретить дифференциацию, так как она является в настоящее время почти единственной основой индивидуального подхода в обучении ребенка... Нельзя насильственно внедрить интеграцию, так как без соответствующего научного, организационного, кадрового и методического обеспечения это неизбежно обернется профанацией идеи» [64].

Поэтому можно сказать, что мы сегодня находимся в переходном периоде от сегрегации и дифференцированного обучения к интеграции. В связи с этим нам особенно важен опыт других

стран, разработка и поддержка инновационных моделей интеграции и их экспертиза. Однако целенаправленная деятельность по выработке теоретических, методических и законодательных основ интегрированного подхода в образовании почти не проводилась (хотя не существует и не было никогда запрета на обучение детей с отклонениями в развитии в массовых учреждениях). Только с появлением нового закона Российской Федерации «Об образовании» (1991, 1996), в котором декларируются разнообразные формы обучения, это стало возможным.

Анализ истории развития почти 30-летнего зарубежного опыта позволяет выделить следующие условия, при которых интеграция идет успешно:

- демократическое общественное устройство с гарантированным соблюдением прав личности;
- финансовая обеспеченность, создание адекватного ассортимента коррекционно-образовательных услуг и специализированных условий жизнедеятельности для детей с проблемами в развитии в структуре массовой школы;
- ненасильственный характер протекания интеграционных процессов, возможность выбора, альтернативы при наличии гарантированного перечня образовательных и коррекционных услуг, предоставляемых системой образования лицам с проблемами в развитии;
- готовность общества в целом, составляющих его социальных групп и отдельных людей к интеграционным процессам, к сосуществованию и взаимодействию с людьми с проблемами в развитии.

В настоящее время в России развиваются две формы интеграции: *интернатальная* и *экстернатальная*.

Интернатальная интеграция — интеграция внутри системы специального образования, а *экстернатальная* — предполагает взаимодействие специального и массового образования.

Модели интегрированного обучения

Первая модель — совместное обучение в обычном классе массовой школы.

Вопрос интегрированного обучения ребенка с особыми нуждами в условиях массовой школы связан с решением экономических,

организационных и педагогических проблем, а также (и, возможно, прежде всего) с психологическим комфортом ребенка в новой для него среде. Ведь проблема личностного благополучия ребенка в условиях изменения социальной ситуации развития стоит остро даже тогда, когда ребенок не имеет отклонений в развитии.

В России отдельные специальные педагоги имеют определенный практический опыт, например, по подготовке детей с сенсорными нарушениями (а именно, с недостатками слуха и зрения) к массовой школе с использованием различных методических подходов. Существуют примеры интегрированного обучения детей с нарушением слуха в обычном классе массовой школы как относительно нового явления для системы образования России. Осуществление же интегрированного обучения детей с нарушениями зрения в массовой школе в условиях нашей страны является редким явлением, поскольку ни сами дети, имеющие нарушения зрения, ни массовые школы еще не готовы к их принятию.

Однако несмотря на различные трудности, связанные с обучением детей данных категорий в массовой школе, процесс их интеграции в порядке эксперимента или стихийно все-таки реализуется. Для целенаправленной работы в этом направлении требуется научная аргументация, правовое, финансовое обеспечение и специальная подготовка учителей массовой школы.

Вторая модель — специальные классы в массовой школе.

Одной из наиболее распространенных моделей интегрированного обучения в России в настоящее время являются специальные классы в массовой школе. Они создаются:

- для детей с нарушением интеллекта (там, где нет поблизости специальных школ для этой категории детей), их число сравнительно невелико;
- для детей с задержкой психического развития (ЗПР) — классы выравнивания или коррекции;
- для детей «группы риска» (с трудностями в обучении, поведении, ослабленным здоровьем) — классы компенсирующего обучения, педагогической поддержки, адаптации, здоровья и т.д.

В редких случаях, в связи с отдаленностью от специальных школ и нежеланием родителей отдавать детей на обучение в интернатные учреждения, в массовых детских садах и школах

организуются специальные классы или группы для детей с нарушением зрения, слуха, речи.

Одной из наиболее острых проблем современного образования является проблема стойкой неуспеваемости и трудностей школьной адаптации. Количество детей, которые уже в начальных классах по различным причинам оказываются не в состоянии за отведенное время и в необходимом объеме усвоить учебную программу, колеблется, по данным разных авторов, от 20 до 30%. Попыткой разрешения этой проблемы в условиях общеобразовательной школы явилась организация дифференцированного обучения, которое предусматривает условия для оптимального развития и образования школьников с учетом состояния их здоровья, готовности к школьному обучению, психофизических возможностей и интересов.

На практике это положение реализуется в развитии специальных классов выравнивания для детей с задержкой психического развития и компенсирующего обучения для детей группы риска.

Министерство образования РФ рекомендовало в обозначении двух разных подходов к обучению детей со стойкими трудностями в условиях массовой школы использовать 2 нормативных документа:

- классы для детей с ЗПР (выравнивания) открываются при общеобразовательной школе на основании приказа МО от 03.07.81 № 103 «О введении в действие нормативных документов, регламентирующих деятельность специальных образовательных школ для детей с ЗПР»;
- деятельность классов компенсирующего обучения (педагогической поддержки) регламентируется «Примерным положением о классе (классах компенсирующего обучения в общеобразовательных учреждениях, утвержденным приказом МО РФ от 08.09.92 № 333.

Третья модель — классы коррекции (выравнивания) для детей с ЗПР.

В конце 1960-х годов американские педагоги и психологи стали использовать термин «дети со специфическими трудностями в обучении», чтобы подчеркнуть отсутствие у таких детей каких-либо других значительных физических или психических недостатков, которые вызывают затруднения в учении. В России эту

категорию детей в 60-е годы стали называть «дети с задержкой психического развития». Недостаточное формирование способностей к усвоению знаний у детей сочетается с ослабленным нервно-психическим или соматическим здоровьем. Трудности в обучении могут быть обусловлены незрелостью эмоционально-личностной сферы, снижением уровня развития познавательной деятельности или сочетанием тех или иных неблагоприятных вариантов развития. С 1981 г. в нашей стране начинает действовать сеть специальных (коррекционных) образовательных учреждений для детей с задержкой психического развития.

Условиями организации учебно-воспитательного процесса являются, с одной стороны, дифференцированное обучение таких детей в специальной школе-интернате VII вида (для детей с ЗПР), с другой — обучение в коррекционном классе в условиях общеобразовательной школы. Наибольшее развитие в системе образования получили специальные коррекционные классы (выравнивания). В настоящее время в России имеется 71 специальная школа (школа-интернат) для детей с ЗПР, а также классы выравнивания, в которых созданы наиболее адекватные педагогические условия для коррекции развития, в них обучаются 175,9 тыс. учащихся. В указанную категорию не входят дети, имеющие выраженные отклонения в развитии (умственная отсталость, грубые нарушения речи, зрения, слуха, двигательной сферы, выраженные нарушения общения в форме раннего детского аутизма).

Стойкие трудности в усвоении учебного материала, которые испытывают дети с ЗПР, могут быть обусловлены как недостатками внимания, эмоционально-волевой регуляции, самоконтроля, низким уровнем учебной мотивации и общей познавательной пассивностью, так и недоразвитием психических процессов — восприятия, памяти, мышления, негрубыми недостатками речи, нарушениями моторики в виде недостаточной координации движений, двигательной расторможенностью, низкой работоспособностью, ограниченным запасом знаний и представлений об окружающем мире, несформированностью операционных компонентов учебно-познавательной деятельности.

Массовая практика организации классов выравнивания началась с 1987 года. Структура обучения детей с ЗПР имеет свою специфику. Если ребенок поступает сразу в класс ЗПР по направлению

психолого-медико-педагогической комиссии или консультации (ПМПк), то он поступает в подготовительный класс и проходит программу начальной школы за 4 года (0—3-й). Учащиеся, поступившие в класс ЗПР из массового класса после 1 года обучения, обучаются по другому варианту (2, 3 и 3-й дополнительный классы), проходя программу массовой школы также за 4 года. Обучение в 4—8-х классах осуществляется также по программе общеобразовательной школы. По окончании начальной школы педагогический совет школы при участии медицинских работников рассматривает вопрос либо о переводе учащихся в массовый класс, либо о продолжении обучения в специальном классе.

При соответствующей организации обучения в этих классах, создающей оптимальные условия для развития личности, и своевременном выявлении возникающих у ребенка проблем можно получить хорошие результаты. Так, 50—60% детей с ЗПР после окончания начальной школы (с дополнительным годом обучения) готовы к обучению в массовых классах и после перевода в 5-й класс обучаются в нормативные сроки, успешно заканчивая 9-й класс. В других случаях дети могут продолжить обучение вплоть до 9-го класса только в условиях специального класса выравнивания, если задержка психического развития имеет более стойкие формы (церебрально-органического происхождения). Закончив 9-й класс, и успешно сдав экзамены, большинство детей идут в ПТУ, техникумы, вечерние школы.

Несмотря на положительные результаты работы классов выравнивания в массовой школе, не решен ряд серьезных проблем:

- прежде всего, они связаны с недостатком специалистов (психологов, логопедов, специальных педагогов), что приводит к отсутствию, либо недостаточности проводимой с детьми этих классов коррекционно-развивающей работы;
- часто учителя отказываются работать в классах коррекционного обучения из-за трудностей и отсутствия необходимых знаний о детях с ЗПР;
- у детей в школе с классами коррекции формируется «психология расизма»; дети с ЗПР, обучающиеся в этих классах, чувствуют себя ущемленными, что ведет к агрессивному поведению и негативному отношению к окружающим;

- зачастую эти классы способствуют процессу «селекции» детей на удобных и неудобных, позволяющему учителю уйти от контроля за результатами его деятельности;

- мировая практика показывает, что развитие детей, которые находятся на одном уровне, происходит медленнее, чем в классе с разным уровнем развития;

- несовершенно методы отбора детей в классы выравнивания (в одном классе можно встретить детей с психической и физической задержкой развития);

- обучение детей с ЗПР в общеобразовательной школе затрудняет их профессиональную подготовку, что осложняет дальнейший процесс их социализации и адаптации в обществе.

Четвертая модель — классы компенсирующего обучения (педагогической поддержки).

Глубокий общественный и экономический кризис в России сопровождается резким снижением показателей здоровья и социальной защищенности детей. Это приводит к тому, что на этапе поступления в школу в среднем 28% детей имеют хронические заболевания, 45% — функциональные отклонения в физическом и нервно-психическом здоровье. Около 10% можно отнести к категории безнадзорных детей (это дети из неблагополучных семей, семей мигрантов, беженцев, лиц, не имеющих определенного места жительства, дети-сироты при живых родителях). Все перечисленные категории проблемных детей, не имея отклонений в развитии, на этапе поступления в школу характеризуются низким уровнем школьной зрелости, испытывают трудности в учении и освоении социальной роли ученика, имеют повышенный риск школьной дезадаптации. Последнее дает основание рассматривать их как группу педагогического риска.

Согласно Закону «Об образовании» и Приказу Министерства образования Российской Федерации № 333 от 8 сентября 1992 г., педагогические коллективы массовых школ стали открывать для детей группы риска, классы компенсирующего обучения. Согласно Положению об организации классов компенсирующего обучения, вопрос об открытии такого класса решается на педсовете школы и утверждается местными органами образования. Максимальное количество учащихся в таком классе — 15 человек. Класс может быть сформирован с первого года обучения. В него

направляются дети и с низким уровнем школьной зрелости, установленной на основании предшкольного обследования. Решение о направлении ребенка в класс компенсирующего обучения принимает школьная педагогическая комиссия: завуч по начальному обучению, школьный врач, психолог, дефектолог (логопед).

Изучение практики работы этих классов показало, что их массовое открытие осуществляется зачастую без соответствующего организационного и методического обеспечения, в значительном числе случаев — только на основе педагогической характеристики учителя.

Во многих школах комплектование классов компенсирующего обучения осуществляется школьными комиссиями, не имеющими в своем составе психологов, логопедов, врачей, что не позволяет выявить отклонения в развитии детей, квалифицировать необходимость обучения в общеобразовательном или специальном (коррекционном) учреждении. В результате в одном классе (компенсирующего обучения) оказываются дети с разными отклонениями в развитии, в том числе умственно отсталые, с тяжелыми нарушениями речи (такими как дисграфия, дислексия, общее недоразвитие речи), дети с задержкой психического развития церебрально-органического генеза, имеющие выраженные нарушения познавательной деятельности (восприятия, мышления), а также недоразвитие эмоционально-волевой сферы.

Классы компенсирующего обучения рекомендуется создавать, в основном, на этапе получения начального общего образования. При получении основного общего образования классы компенсирующего обучения могут сохраняться или создаваться вновь в порядке эксперимента.

В учебный план классов компенсирующего обучения вводятся специальные лечебно-оздоровительные и коррекционно-развивающие занятия (ритмика, лечебная физкультура, занятия с логопедом, психологом), увеличено время занятий музыкой, рисованием, вводятся театральные занятия; переоснащаются уроки русского языка и чтения, трудового обучения. На базе каждого класса работает группа продленного дня для нуждающихся в этом школьников. В расписании учебных занятий, режима работы группы учитывается повышенная утомляемость детей риска, планируется оптимальное для них чередование видов деятельности,

труда и отдыха. Предусматривается включение детей риска в широкий круг проводимых в школе во внеурочное время занятий по интересам.

Состав класса компенсирующего обучения по мере продвижения учащихся по этапам обучения может меняться. Дети, которые в процессе работы преодолевают отставание в развитии и приобретают необходимые качества учебной деятельности (темп, самостоятельность, производительность), могут быть переведены в обычные классы. На их место могут быть зачислены другие, нуждающиеся в этом, школьники. Реализация во всех классах единой общеобразовательной программы делает переход в обоих случаях безболезненным.

Система компенсирующего обучения является личностно-ориентированной социальной системой, главным в ней является успешность ребенка, и с этой позиции рассматривается все оснащение педагогической системы школы. Крайне важной является переориентация учебного процесса на развитие творческих способностей, а также изменение функций внутришкольного контроля. Важен диагностический характер компенсирующего обучения. Особой заботой педагогов являются не только учебные знания и умения, но и психофизическое здоровье учащихся, рост познавательных возможностей, нравственное становление, выявление относительной успешности продвижения каждого учащегося, целенаправленная коррекционно-развивающая работа с детьми группы педагогического риска. Как уже указывалось выше, классы компенсирующего обучения рекомендуется создавать в основном на этапе получения начального образования.

Однако все чаще такие классы стали открывать и в основной средней школе. Их открытие вызывает неоднозначное отношение. При своевременной, ранней диагностике детей еще в детском саду и начальной школе с последующей организацией коррекционной работы, казалось бы, не должно быть учащихся с трудностями в обучении в среднем звене. Вот почему ставится под сомнение необходимость коррекционной работы в основной средней школе. Решение как будто напрашивается очевидное: те, кого не смогли реабилитировать в начальном звене, должны не продолжать обучение в массовой школе, а пополнять контингент специальных школ.

Однако в реальности все оказывается по-другому. Во-первых, по Закону РФ «Об образовании» за родителями остается право продолжить обучение своих детей в любом учебном заведении, (что едва ли возможно при глубокой умственной отсталости, а с легкой формой нарушения интеллекта — сколько угодно). Во-вторых, отсутствие психолого-педагогического специального сопровождения в начальной школе зачастую не позволяет оказать своевременную помощь нуждающимся в ней детям на ранних этапах обучения. Они благополучно переходят в среднюю школу, где начинают демонстрировать проблемы в обучении. В-третьих, миграция населения, усилившаяся в последние годы в связи с социально-экономическими процессами в стране, заставляет школу быть готовой в любой момент принимать детей, по разным причинам испытывающих серьезные сложности в обучении. Как бы там ни было, но в ближайшие годы мы едва ли избавимся от необходимости открывать классы компенсирующего обучения в средней школе.

Большинство учителей и родителей считают, что классы компенсирующего обучения дают возможность дифференцированно обучать учащихся с учетом умственного и физического развития, осуществлять индивидуальный подход к ребенку, предупреждать второгодничество, отсеивать учащихся из школ, преступность, оказывать своевременную помощь ребенку с ограниченными возможностями здоровья в усвоении программного материала.

Есть и противоположное мнение: при организации классов компенсирующего обучения происходят селекция, отставание в развитии детей из-за отсутствия стимулирующей среды и т.п.

Для успешного продвижения учащихся группы педагогического риска нужно:

- более ответственно подойти к комплектованию классов компенсирующего обучения в среднем звене школы (есть опасность образования групп аутсайдеров без надлежащего педагогического обеспечения);
- осознание задач компенсирующего обучения (есть опасность избавления от «неудобных учащихся»);
- особая квалификация педагогов, их личностные качества, способность создать комфортную атмосферу и владение специальными программами развивающей деятельности.

Создание специальных классов коррекционного и компенсирующего обучения в общеобразовательных школах России имеет сегодня множество проблем, однако, опыт их работы показывает, что специальные условия обучения и воспитания детей с ЗПР, с трудностями в обучении, общении, поведении дают, в основном, положительный эффект и обеспечивают профилактику правонарушений. Этому в немалой степени способствует не изоляция, а интеграция трудных детей в общеобразовательную школу.

Таким образом, исходя из требований современной жизни России и проблем интегрированного обучения, которые затрагивают интересы и потребности самих учащихся со специальными нуждами и их родителей, вытекает необходимость существенного обновления содержания обучения. Разработка новой идеологии в сфере образования предусматривает: формирование вариативной образовательной системы; переход к образовательным стандартам, гарантирующим всем детям с проблемами в развитии высокое качество образования; создание эффективной системы педагогического сопровождения учащихся с проблемами в развитии.

Трудности перехода к интеграции связаны с чрезвычайно динамичной социокультурной ситуацией не только в регионах, но и в стране в целом; с дефицитом всех без исключения ресурсов; с несоответствием традиционных технологий управления современным процессам развития в сфере образования и других общественных сферах.

Несмотря на все проблемы и трудности, следует констатировать, что процесс интеграции детей со специальными нуждами в массовую школу в России набирает обороты, в разных регионах страны развиваются разнообразные модели и формы взаимодействия специальной и массовой школы, предпринимаются попытки создания адекватных условий для наиболее полной социальной адаптации и развития личности таких детей [67].

1.3. Нормативно-правовая база национальных систем специального образования за рубежом и в России

Законодательства большинства стран-членов ООН менялись, отражая правовые нормы документов, принятых этой организацией

[21]. Среди всех международно-правовых актов ООН, необходимо отметить те, которые связаны с правами человека и повлияли на ситуацию с детьми, имеющими особенности развития:

- ✓ Всеобщая декларация прав человека (1948);
- ✓ Декларация прав ребенка (1959);
- ✓ Декларация о правах умственно отсталых лиц, утвержденная резолюцией 2856 (XXVI) Генеральной Ассамблеи от 20 декабря 1971 года;
- ✓ Конвенция о правах ребенка (1989);
- ✓ Всемирная декларация об образовании для всех и рамки действий для удовлетворения базовых образовательных потребностей, утвержденные Всемирной конференцией по образованию для всех (Джомтьен, Таиланд, 5—9 марта 1990 года);
- ✓ Всемирная декларация об обеспечении выживания, защиты и развития детей, принятая на Всемирной встрече на высшем уровне в интересах детей (Нью-Йорк, 30 сентября 1990 года);
- ✓ Стандартные правила по созданию равных возможностей для людей с инвалидностью (1993) — резолюция, принятая Генеральной ассамблеей ООН;
- ✓ Саламанкская Декларация лиц с особыми потребностями принятая Всемирной Конференцией по образованию лиц с особыми потребностями: доступ и качество (Саламанка, Испания, 7—10 июня 1994 г.);
- ✓ Дакарские Рамки действий, принятые Всемирным форумом по образованию (Дакар, Сенегал, 26—28 апреля 2000 года).

Так, в марте 1990 года в Джомтьене, Таиланд, прошел Всемирный форум по образованию для всех. Представители 155 стран и 160 правительственных и неправительственных организаций, участвовавшие в работе форума, приняли программу действий, которая устанавливала четкие направления работы ОДВ, принесли клятву — к 2000 году обеспечить всеобщее базовое образование — и одобрили «Всемирную Декларацию об образовании для всех». Всемирная декларация об образовании призвала все страны сделать свои системы образования соответствующими запросам потребителей, адаптированной к их нуждам и потребностям, культурным и историческим условиям обучающихся.

Джомтьенская Декларация призвала:

- включить образование в рамки устойчивой и комплексной политики, связанной с ликвидацией нищеты, демографической стратегией и содействием в обеспечении равенства и равноправия между мужчинами и женщинами;
- принять твердые и долговременные обязательства на всех уровнях по эффективному обеспечению ОДВ;
- сделать ОДВ вопросом первоочередного внимания, рассматривать его как высший политический, бюджетный и юридический приоритет.

В 1990 Советский Союз не участвовал в принятии и подписании Джомтьенской декларации. Вот почему вплоть до 1998 года в нашей стране не предпринималось конкретных шагов по реализации положений названной декларации. Масштабная работа по развитию образования не была связана с контекстом образования для всех.

Декларация, принятая в июне 1994 года в Саламанке, обязывает правительства всех стран, которые ее подписали, сделать «включение» детей с особыми потребностями приоритетной задачей. Ее положения позволяют защитникам прав и интересов детей с особыми потребностями с большей уверенностью оказывать давление на свои правительства.

В 1789 году была принята Конституция Соединенных Штатов Америки, и уже через два года поправкой было оговорено право на создание комитетов по образованию в каждом штате.

Поворотным этапом в развитии американского образования на современном этапе стало подписание 4 июня 1997 года президентом Б.Клинтоном акта об образовании лиц с отклонениями в развитии и здоровье. Президент кратко сформулировал основную цель закона: обеспечить «образование мирового класса для всех наших детей». Речь идет, прежде всего, о защите права на бесплатное среднее образование для всех детей, о доступности специальных программ обучения для детей-инвалидов, обучающихся в обычных школах, и повышении ответственности школ за результаты их работы.

К концу XIX века в большинстве штатов стали признавать ответственность за необходимость в обучении детей с нарушением в развитии. В 1954 году предпринимаются усилия по борьбе за

право обязательного образования всех детей, невзирая на расу, этническую принадлежность, пол или наличие нарушений в развитии. На протяжении всей истории развития специального образования дифференциация нарушений являлась предметом многочисленных дискуссий. В соответствии с федеральным законом «Акт об образовании лиц с нарушениями», дети подлежат специальному обучению, если они имеют нарушение по одной из следующих категорий: умственная отсталость; нарушения слуха, включая глухоту; нарушения речи, включая нарушения звукопроизношения; нарушения зрения, включая глухоту; серьезные эмоциональные расстройства; ортопедические недостатки; аутизм; травматические повреждения мозга; специфические трудности в обучении; другие заболевания, такие как туберкулез, патология сердечной деятельности, эпилепсия, диабет.

Наиболее важные законы, повлиявшие на специальное образование, появились в США в последние 25 лет. Это реабилитационный акт 1973 года, включающий раздел 504, который запрещает дискриминацию лиц с нарушениями и защищает их права в области образования, принятия на работу и проживания. В 1975 году был принят Акт об Образовании всех детей с отклонениями (Общественный закон 94-142), который устанавливает свободное и соответствующее обучение для всех детей с нарушениями. Основные положения этого закона включают:

1. Обследование учащихся при направлении в систему специального образования должно проводиться в соответствии с особенностями культуры и беспристрастно.
2. Родители ребенка с нарушениями должны быть включены в обсуждение результатов обследования и определения ребенка в соответствующее специальное учреждение.
3. Должны составляться ежегодные письменные индивидуальные программы обучения, включающие необходимые услуги по специальному образованию.
4. Дети с нарушениями должны обучаться в «наименее ограниченном окружении», которое требует от школ предоставления ряда образовательных услуг для того, чтобы дети с нарушениями могли обучаться в классах с другими учащимися.

В 1986 году Общественный Закон 99-457 ввел поправки об оказании образовательных услуг детям с нарушениями в дошкольном возрасте от 3 до 5 лет и их семьям.

В 1990 году Общественный Закон 110-476 изменил название Общественного Закона 94-142 с «Акта об Образовании детей с отклонениями» на «Акт об Образовании лиц с нарушениями». Закон придает особое значение требованиям к составлению программ по переходу подростков с нарушениями из школьной во взрослую жизнь. В этом же году был введен в действие акт об американцах с нарушениями, который запрещал дискриминацию лиц с нарушениями при приеме на работу, в транспорте, в общественных местах и на телевидении.

Обращаясь к истории специального образования в Великобритании, большинство авторов считает 1944 год переломным, так как в этом году благодаря принятию правительственного акта об образовании в Великобритании произошла реформа образования. В этом документе специальному образованию отводилось восемь глав, выделялись одиннадцать категорий нарушений: 1) слепые; 2) слабовидящие; 3) глухие; 4) слабослышащие; 5) ослабленные; 6) диабетики; 7) эпилептики; 8) плохо приспособленные к окружающей среде; 9) с физическими недостатками; 10) с афазией; 11) с нарушениями в обучении.

В акте об образовании 1970 года был сделан еще один шаг вперед, благодаря включению в систему специального образования детей с тяжелыми нарушениями интеллекта. Это привело к упразднению в Великобритании категории «необучаемых» детей, которая имелась по акту 1944 года.

С 1 апреля 1971 года акт вступил в силу, и правом на образование стали обладать все. В ноябре 1973 года, Маргарет Тэтчер, занимавшая тогда должность Государственного Секретаря по Образованию, явилась инициатором формирования комитета по всесторонней проверке степени обеспечения образованием молодежи «с физическими и умственными недостатками». Этот комитет, под председательством леди Мери Уорнок, впервые собравшийся в 1974 году, опубликовал итоги своей работы в 1978 году после самого продолжительного исследования специального образования в Великобритании. Комитет М.Уорнок предложил разработать «Положение о специальных образовательных нуждах»,

в котором должны быть представлены законодательно права ребенка на специальную помощь и поддержку, позволяющие ему выполнить учебную программу.

В 1981 году, в Международный год людей с нарушениями в развитии, был принят акт об образовании, который законодательно утвердил многие рекомендации комитета М.Уорнок. Данный закон вступил в силу в апреле 1983 года. В нем был представлен широкий круг новых положений: выявление специальных нужд через многоэтапное обследование; использование объективных методов; включение в обучение детей от 5 до 16 лет; оказание консультативной помощи и поддержки всем участвующим в этом процессе, а также обеспечение научных исследований и развития системы специального образования. Акт вменил в обязанность местных органов образования интегрировать детей с отклонениями в массовую школу, если это:

- а) не повлияет неблагоприятно на обучение других детей;
- б) будет сочетаться с эффективным использованием имеющихся средств.

Согласно акту об образовании 1993 года, сами дети должны быть информированы о тех решениях, которые повлияют на их дальнейшую судьбу.

Интересно отметить, что нигде в современном законодательстве не рассматриваются специальные нужды талантливых (одаренных) детей, несмотря на тот факт, что они могут нуждаться в более значительных средствах, чем те, которые предоставляет школа, где они учатся.

До подписания акта об образовании 1981 года взаимоотношения между специальными и общеобразовательными школами были крайне ограничены. Посещения массовых школ детьми из специальных школ имели место, но они носили спорадический характер и делали слишком мало для того, чтобы повысить положительное отношение физически здоровых детей к проявлениям нарушений у детей с отклонениями. Географическая изолированность специальных школ внесла свой вклад в усугубление этой проблемы.

В 1993 году были введены в действие 2 закона, которые повлияли на выявление специальных нужд у детей в образовании и на выбор школы: акт о детях и акт об образовании. Так, акт о детях

был создан с целью улучшения заботы о правах детей, родителей и специалистов в случаях предполагаемого насилия над детьми, и защищал права детей во многих других сферах, включая образование.

В Швеции школьная реформа 1842 года дала возможность большинству детей посещать школу. Закон о начальном образовании в этом же году позволил некоторым учащимся обучаться в школе по «минимальному плану». Это касалось, прежде всего, детей, которые по причине бедности не могли обучаться длительное время, а также детей с недостаточной способностью приобретать знания в полном объеме, предлагаемом системой образования.

В законе о начальном образовании 1887 года выделяется различие между бедными и слабоумными учащимися, а из учебного плана 1900 года исключается «минимальный план». Таким образом, было обращено внимание на проблему «неодаренных детей». На рубеже веков в больших городах Швеции по инициативе снизу возникали вспомогательные классы. «Для учащихся, которые не будучи слабоумными, тем не менее, вследствие задержки психического развития не могут усваивать обычную школьную программу, должно быть организовано подходящее для них обучение, в так называемых, вспомогательных классах...» (Совет инспекторов школ 1932 года). Вопрос организации вспомогательных классов решался школьными районами, а местные школьные власти определяли учебные планы. Лишь в 1942 году вышли государственные постановления о вспомогательных классах.

В соответствии с нынешним законом об образовании в Швеции отдел специального образования может принять решение о том, что ребенок должен быть направлен в специальную школу даже против воли родителей. Данное постановление может быть опротестовано лицами, знающими ребенка, в апелляционной комиссии. Решение о направлении в специальную школу основывается на педагогических, психологических и медицинских исследованиях.

Современные ученые отмечают, что на сегодняшний день среди стран с наиболее совершенным законодательством в сфере специального образования можно выделить Канаду, Кипр, Данию, Исландию, Индию, Мальту, Нидерланды, Норвегию, ЮАР, Испанию,

Швецию, Уганду, США и Великобританию. В Италии законодательство поддерживает включающее образование с 1971 г.

Самые радикальные и быстрые перемены наблюдаются в беднейших странах мира — Уганде, Лесото, Вьетнаме, Лаосе, Иордании, Палестине, Марокко, Египте и Йемене. Реализация программы ЮНЕСКО «Образование для всех» в вышеназванных странах нацелена на вовлечение детей, ранее не имевших возможности посещать школы, в образовательный процесс. И этот процесс уже с самого начала предполагал включение «особых» детей. В рамках этих программ, развивающимся странам (а также многим странам бывшего социалистического лагеря, например, Словении, Хорватии, Македонии, Болгарии и Румынии) оказывают помощь специалисты таких стран, как Швеция, Норвегия и Великобритания.

В 1980-х годах ЮНЕСКО разработала ряд информационных пакетов и руководств, касающихся подготовки педагогов и администраторов, практических рекомендаций по работе в классах и т.п. Эта информационная поддержка и по сей день оказывает влияние на успех перехода к включающему образованию.

Участники Дакарской конференции приняли в 2000 году новую глобальную программу действий, которая предполагает к 2015 году удовлетворение потребности всех детей — из бедных семей, работающих детей, детей, не охваченных обучением, беспризорных, беженцев из районов вооруженных конфликтов, а также неграмотных взрослых — в начальном и базовом образовании. Просвещение должно стать главной целью развития общества. Содержание образования должно быть направлено на воспитание общественных, гражданских ценностей — демократии, толерантности, миролюбия.

В условиях строительства демократического открытого общества, интеграции в межнациональное образовательное пространство целесообразно рассматривать политику и планы развития образования во взаимосвязи с международными соглашениями и другими документами. Это, прежде всего, Дакарские Рамки Действий; Всеобщая декларация прав человека, Конвенция о правах ребенка.

В России законами не определено понятие «специальное образование». Федеральные законы об образовании и о социальной

защите инвалидов указывают отдельные его характеристики (средства и задачи), такие как специальные условия получения образования, специальные учебные пособия и литература, услуги сурдопереводчиков, коррекция нарушений развития, социальная адаптация на основе специальных педагогических подходов, интеграция в общество [15, 21, 63].

Модельный закон СНГ «Об образовании лиц с ограниченными возможностями здоровья» определяет специальное образование, как образование лиц с ограниченными возможностями здоровья в специальных условиях. К специальным условиям этот акт относит условия обучения (воспитания), в том числе особые (специальные) образовательные программы и методы обучения, индивидуальные технические средства обучения и среду жизнедеятельности, а также педагогические, медицинские, социальные и иные услуги, без которых невозможно (затруднено) освоение общеобразовательных и профессиональных образовательных программ лицами с ограниченными возможностями здоровья.

Под специальными условиями получения образования имеются в виду не только технические, но, прежде всего, учебно-методические условия и средства, специальные образовательные программы и стандарты. Содержание и методы специального образования разрабатываются специальной педагогикой.

Мероприятия, относящиеся к специальному образованию, могут определяться в индивидуальном учебном плане ребенка. Данный план может быть составлен на основе утвержденной общеобразовательной программы с учетом особенностей психофизического развития и возможностей ребенка.

Тем не менее, этот акт не является законом Российской Федерации, и, следовательно, он не может применяться непосредственно, но он может быть использован для разработки российского закона.

В соответствии с п. 10 ст. 50 Федерального закона об образовании предусматривается создание специальных (коррекционных) образовательных учреждений (классов, групп) для детей и подростков с отклонениями в развитии. Однако данное образование может быть получено не только в специальных (коррекционных) образовательных учреждениях, детских садах компенсирующего вида, но и в других учебных заведениях, прежде всего

учреждениях общего типа (то есть обычных образовательных учреждениях по месту жительства). Для этого должны создаваться необходимые условия. Это вытекает из основных принципов в области образования (общедоступность, недопустимость дискриминации, адаптивность системы образования к особенностям развития обучающихся), закрепленных в ст. 3 и ст. 5 закона об образовании.

Федеральный закон о социальной защите инвалидов предусматривает, что особые специальные условия образования детям-инвалидам создаются лишь при невозможности их обучения в условиях образовательного учреждения общего типа (ст. 18).

Особенностью специального образования является возможность продлить срок обучения по сравнению с нормативным сроком.

Согласно федеральному закону об образовании, предельный возраст получения 8—9-летнего школьного образования (основного общего) по очной форме обучения в общеобразовательном учреждении составляет 18 лет. Но для детей с отклонениями в развитии предельный возраст получения основного общего образования может быть увеличен (п. 5 ст. 19 Федерального закона об образовании). Такое заключение, например, может дать ПМПК, которая производит оценку образовательных возможностей ребенка и необходимости создания для него специальных условий обучения. Закон не указывает, в каких пределах может быть сделано такое увеличение.

Иногда образовательные услуги предлагаются ребенку, посещающему реабилитационный центр или иное учреждение, подведомственное органам социальной защиты. Учреждение социальной защиты не вправе оказывать образовательные услуги самостоятельно, но может заключать договоры с образовательными учреждениями, предусматривающие оказание образовательных услуг детям. В этом случае ребенок, посещая центр, будет являться учащимся определенного класса (группы) этого образовательного учреждения.

Закон об образовании закрепляет две важные гарантии образования детей с ограниченными возможностями здоровья (ст. 5):

- государство должно создавать гражданам с отклонениями в развитии условия для получения ими образования, коррекции нарушений развития и социальной адаптации на основе специальных педагогических подходов;

- всем гражданам гарантируется общедоступность и бесплатность образования.

Фактически рекомендации по обучению, коррекционной работе, применению специального образования разрабатывает другой орган — психолого-медико-педагогическая комиссия (ПМПК), создаваемый в соответствии с федеральным законом об образовании.

В соответствии со ст. 64 Семейного кодекса РФ защита прав и интересов детей возлагается на их родителей. Родители являются законными представителями своих детей и выступают в защиту их прав и интересов в отношениях с любыми физическими и юридическими лицами, в том числе в судах, без специальных полномочий. Поэтому родители имеют право при составлении индивидуальной программы реабилитации для ребенка задавать вопросы, высказывать свое мнение, представлять заключения (рекомендации) специалистов в области специальной педагогики.

Действия учреждения медико-социальной экспертизы в связи с составлением индивидуальной программы реабилитации (поскольку они имеют юридическое значение, т.е. могут влиять на права и обязанности граждан и организаций) могут быть обжалованы в вышестоящем учреждении медико-социальной экспертизы (областное бюро, федеральное бюро), прокуратуре, суде. Заключение ПМПК также может быть обжаловано в вышестоящий орган ПМПК, соответствующий орган управления образованием (городской, районный или областной), а также в суд.

Нормативно-правовая база коррекционно-педагогического процесса в общеобразовательной школе в России представлена такими документами как:

- ✓ Приказ № 103 Совмина СССР от 3 июля 1981 г. и приказ № 333 Министерства образования РФ от 8 сентября 1992 г. «Об утверждении Примерного положения о классе (классах) компенсирующего обучения в общеобразовательных учреждениях»;

- ✓ Примерное положение о классе (классах) компенсирующего обучения в общеобразовательных учреждениях (Приложение к приказу МО РФ № 333 от 8 сентября 1992 г.);
- ✓ Положение о классах коррекционно-развивающего обучения в общеобразовательных учреждениях г.Москвы (приказ № 217 от 29 мая 1995 г.).

Раздел 2

Комплексная экспертиза специальных (коррекционных) образовательных учреждений ХМАО — Югры

2.1. Теоретико-методологические основания экспертизы системы специального (коррекционного) образования

Экспертиза системы массового и специального образования отражает степень соответствия реальных достигаемых образовательных результатов нормативным требованиям, социальным и личностным ожиданиям. Под экспертизой понимают процедуру оценки качества и эффективности образовательных программ учреждения, его кадрового состава и/или его структуры. *Комплексная экспертиза* системы образования в целом предполагает оценку, аудит на предмет соответствия заданным параметрам, т.е. *оценку качества*. К настоящему времени в странах СНГ (например, Республике Беларусь, Республике Казахстан), субъектах Российской Федерации накоплен некоторый опыт построения региональных и муниципальных систем управления качеством образования, включающий как модели управления, механизмы оценки и обеспечения качества, так и аналитические информационные системы оценивания.

Теория управления организацией представляет проблему качества важнейшим фактором повышения уровня жизни, фактором экономической, социальной и экологической безопасности. Современный менеджмент качества базируется на результатах исследований выдающихся ученых — У.Деминга, Дж.Джурана, А.Фейгенбаума. Именно они рассматривают качество как фактор, ставший единственной и самой важной силой, ведущей к организационному успеху и росту предприятия на различных уровнях. Качество, по существу, является способом управления организацией [62].

Для оценки качества любой системы используются различные научные подходы.

Натуралистический подход очень плотно вошел в теорию и практику педагогики. Применительно к задачам качества образования может быть интерпретирован таким образом: если у кого-то

есть опыт по получению хорошего качества образования, он должен быть описан и передан другим. Степень рефлексивности такого подхода очень низкая. Рамочные, ценностные установки не проблематизируются, а транслируются как единственно верные. Акцент переносится на средний методический, или инструментальный, уровень деятельности. Предполагается, что достаточно дать инструмент или средство измерения качества, и оно возникнет [54].

Деятельностный подход все феномены, явления реальности рассматривает относительно идеальных представлений о деятельности. Применительно к проблематике качества деятельностный подход предполагает технологическую рамочность критериев качества. Технология рассматривается как способ упорядочения и соорганизации деятельности во времени и в пространстве.

Системомыследеятельностный подход отдает приоритет не столько деятельности, сколько мышлению и коммуникации как способу доведения мыслительных установок до практики. Применительно к проблематике качества образования утверждается, что все критерии качества лежат в области идеального и их разработка требует мыслительной работы. Процедуры измерения, технологии и результаты образования есть элементы деятельности, но дать им оценку можно только после проведения теоретической работы по разработке критериев качества. Применение тех или других критериев качества образования в практику управления качеством возможно только после рефлексии методов их получения, разворачивания профессиональной межпредметной критики и коммуникации по этому вопросу [54].

Гуманитарный подход в качестве приоритета рассматривает знание о человеке, о мире человека и об окружающем его мире. В отличие от деятельностного и системомыследеятельностного гуманитарный подход пока четко не структурирован. На данный момент его сторонники разрабатывают теоретические и методологические предпосылки формирования целостной системы гуманитарного знания.

В последнее время в сфере образования начинает широко распространяться *идея личностно-ориентированного подхода*, суть которого состоит в том, что образование рассматривается не как способ передачи знаний, умений и навыков, а как *способ развития*

личности. Личность при этом понимается как субъект свободной творческой деятельности. Это предполагает отношение человека к собственному развитию как к ценности, и процесс формирования человека как субъекта творческой деятельности составляет главную линию его развития. Этим результаты образования, ориентированного на развитие личности, отличаются от результатов обучения и воспитания, ориентированных на передачу знаний, умений и навыков. Этот подход нашел свое дальнейшее развитие в позиции деятельного подхода (В.С.Лазарев), который оценивает *качество профессионального образования как меру соответствия результатов развития личности обучающихся в конце какого-либо возрастного периода возможностям для развития, объективно содержащимся в культуре данного временного периода.*

Качество обучения представляет собой совокупность потребительских свойств образовательной услуги, обеспечивающих возможность удовлетворения комплекса потребностей по всестороннему развитию личности обучаемого.

Функционирование системы образования в массовой и специальной школах имеет схожие характеристики. Обозначенные выше подходы к проблеме оценки качества образования экстраполируются и на систему специального (коррекционного) образования.

В целом, оценка качества образования (система оценок) может быть подразделена на *оценки качества образования со стороны внешней среды* — то есть оценки потребителей образовательных услуг, и *внутренние оценки* качества в самой системе образования (за основу системы оценки качества образования взята модель А.М.Новикова, Д.А.Новикова) [5].

С этой целью выделяются следующие **элементы системы образования:**

- органы управления образованием (ОУО);
- образовательные учреждения (ОУ);
- образовательные программы (ОП);
- обучающие;
- обучающиеся.

Также присутствуют **субъекты** — заказчики и потребители образовательных услуг: личность; производство; общество, государство; система образования.

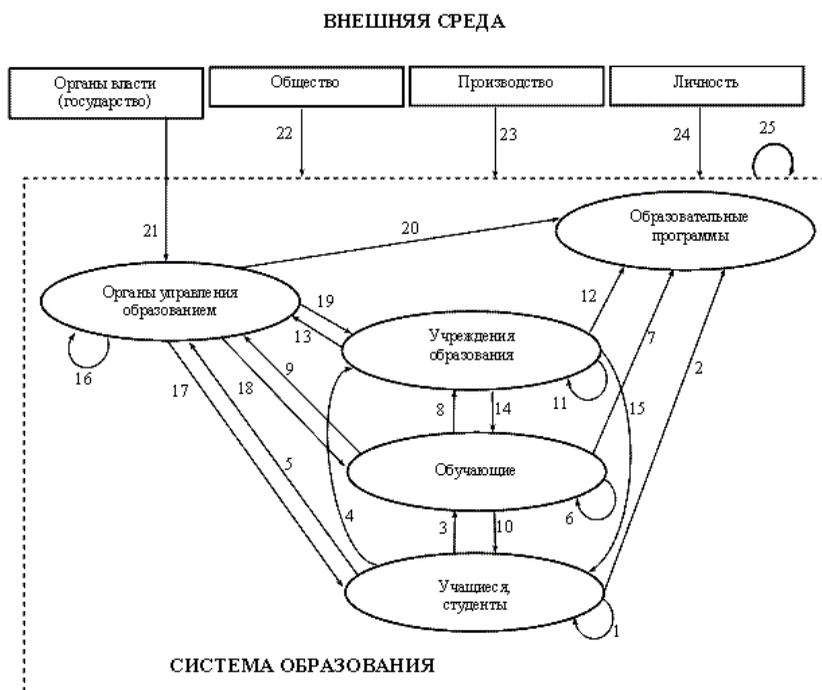


Рис. 1. Субъекты, объекты и процесс оценки образования
(на рисунке 1 дуги (процессы оценки) пронумерованы числами от 1 до 25, их краткое содержательное описание приведено ниже)

Система внутренних оценок

Самооценка обучающихся (п. 1) и обучающихся (п. 6). До последнего времени этот вопрос в педагогике и менеджменте образования вообще не поднимался. Проблема требует решения в виде разработки соответствующего научно-методического аппарата самооценивания учащимися достижений в своей учебной деятельности, а также научно-методического аппарата самооценки педагогических кадров и руководителей образовательных учреждений.

Внутренний мониторинг качества (пп. 3, 4, 8). Во многих странах в учебных заведениях распространен так называемый «**внутренний мониторинг качества**». Это регулярное, 2—3 раза в полугодие проведение анкетирования среди учащихся, а также учителей. Анкеты содержат десятки вопросов, касающихся всех сторон жизни учебного заведения — качества преподавания каждого учебного предмета, учебников и других учебных материалов, объективности оценок, состояния учебных помещений, работы библиотеки, мастерских, столовой, книжного магазина, спортивных сооружений и т.д. и т.п. По каждому задаваемому вопросу учащийся проставляет соответствующую оценку (как правило, одну из трех или пяти — например, весьма удовлетворительно, удовлетворительно, неудовлетворительно, очень неудовлетворительно, ниже всяких стандартов). Эти анкеты обрабатываются на компьютере и представляются руководству образовательных учреждений. Анализ таких анкет позволяет судить о деятельности каждого учителя, других работников и всех служб и своевременно принимать соответствующие меры. Аналогичный опыт постепенно начинает распространяться и в России.

Внутренние оценки образовательных программ (пп. 2, 7, 12, 20). В настоящее время образовательные стандарты разрабатываются на федеральном уровне с участием заинтересованных федеральных ведомств, а также ученых. На региональном, местном уровнях, уровне образовательного учреждения имеются лишь возможности вносить в содержание образования определенные изменения в соответствии с требуемой спецификой. На сегодняшний день качество образовательных программ практически не оценивается. Разрабатываются образовательные стандарты, внедряются в образовательный процесс и «работают» там до следующей переработки («модернизации»), как чисто ведомственные документы.

К разработке содержания общего образования допускаются только две категории специалистов: ученые фундаментальных наук и работники и ученые сферы образования. При этом ощущается необходимость привлечения к разработке и оценке государственных профессиональных образовательных стандартов и профессиональных образовательных программ работодателей (как крупного, так и среднего и малого бизнеса), союзов предпринимателей,

профессиональных союзов, представителей политических партий, общественных организаций и т.д. То есть содержание общего образования должно быть определенным общественным соглашением.

Внутренние оценки образовательных учреждений (пп. 11, 19) (кроме внутреннего мониторинга качества). Институциональный уровень оценки качества деятельности образовательных организаций (учреждений): **лицензирование, аттестация и аккредитация** образовательных учреждений. Необходима разработка единых общефедеральных методик, механизмов оценки деятельности образовательных учреждений в процессе их лицензирования, аттестации и аккредитации, единого инструментария оценки (порознь — для учреждений общего, начального и среднего профессионального образования, высшего образования), поскольку в регионах и муниципалитетах на сегодняшний день отмечаются существенные различия в этих механизмах.

Современная российская практика оценки качества образования предполагает значительное усиление роли самооценки, самообследования образовательных учреждений. В этом плане требует дальнейшего развития практика публичной отчетности образовательных учреждений о различных аспектах собственной деятельности. Стандарты такой отчетности должны, очевидно, отражать:

- миссию, цели учебного заведения, в том числе, по отношению к качеству и стандартам;
- структуру образовательных программ, их содержание, длительность, требования для их прохождения;
- основные направления научных исследований;
- организацию системы качества;
- состав учащихся, их успеваемость, а также оценку обучающимися учебных программ;
- достижения выпускников, их успешность на рынке труда и/или в дальнейшем продолжении образования;
- основные финансовые показатели деятельности образовательного учреждения, уровень его ресурсного обеспечения.

В перспективе необходимо развитие внешних оценок качества деятельности образовательного учреждения — оценок, полученных в результате независимых от образовательного учреждения/организации и от системы образования в целом (в том числе,

и от органов управления образованием) процедур, стандартизированных и универсальных (эксперты, инструментарий оценки и т.д.).

Оценки индивидуальных достижений обучающихся (пп. 10, 15, 17). На уровне образовательного учреждения оценка качества образования представлена двумя процедурами: государственной итоговой аттестацией выпускников (в общеобразовательной школе — ЕГЭ) и промежуточной и текущей аттестацией учащихся в рамках внутренней системы контроля качества образования.

Практика оценки качества подготовки выпускников может предполагать участие общественных организаций, родителей, работодателей как потребителей «продукта», произведенного в системе образования, в постановке целей обучения, в оценке степени их достижения обучаемыми.

Оценки качества деятельности обучающихся (пп. 14, 18). В настоящее время процесс, более или менее упорядочен системами аттестации педагогических кадров.

Оценки органов управления образованием (пп. 5, 9, 13, 16). В настоящее время органы управления образованием оцениваются только лишь соответствующими администрациями регионов или правительством РФ в зависимости от подчиненности.

Система внешних оценок

Органы власти (п. 21). Формальные оценки функционирования системы образования со стороны органов управления как федерального, так и регионального и муниципального уровня (не говоря уже о территориальном) и соответствующие механизмы практически отсутствуют. Оценки осуществляются преимущественно волевым порядком.

В соответствии с существующей в РФ структурой исполнительной власти можно выделить шесть уровней образовательных систем: федеральный, региональный, субрегиональный (межмуниципальный), муниципальный, территориальный уровень, уровень образовательного учреждения.

В качестве методологической основы для оценки качества деятельности территориальных образовательных систем — территориальных в узком смысле, муниципальных, субрегиональных,

региональных — может быть предложена так называемая потоковая модель образовательной системы. Она характеризуется: *составом* (совокупность элементов), *структурой* (связи между элементами), *целями и функциями*. Кроме того, образовательная система функционирует в некоторой внешней среде и описывается *ограничениями*, накладываемыми внешней средой, например, государственными образовательными стандартами, требованием доступности образования и т.д.

Единицей образовательной системы следует считать *образовательное учреждение* (характеристиками которого являются: набор *образовательных программ* и их пропускная способность, цена, качество и др.). Следует отдельно отметить, что органы управления образованием (региональные, муниципальные и др., а также органы управления собственно образовательных учреждений) не выполняют образовательной функции и должны рассматриваться как координирующие и «обеспечивающие».

Выделяют три типа структуры образовательной системы (три основания для группировки образовательных учреждений в образовательную систему):

— *территориальная структура*: Федерация, регионы, субрегионы, межмуниципальные образования, муниципалитеты, территории;

— *уровневая структура*: учреждения общего образования (основная и полная средняя школа), профессиональные образовательные учреждения трех уровней и т.д.;

— *профильная структура*: для учреждений общего образования — их профили, для профессиональных образовательных учреждений — профильная направленность специальностей и профессий в соответствии с потребностями региональных, муниципальных, территориальных рынков труда.

Основная функция образовательной системы. С позиций общей теории систем, рассматривая образовательные системы как преобразование «вход-выход», получается, что основной является функция оказания образовательных услуг по различным программам и уровням образования. *Характеристики функций* (в том числе, оценки):

- *количественная (сколько обучили, в том числе, по нужным/ненужным профилям, профессиям, специальностям; сколько не обучили из числа тех, кого можно было обучить);*
- *качественная (как и в каких условиях обучили).*

С точки зрения внешней среды, на входе образовательной системы наблюдается спрос на образовательные услуги (со стороны населения, экономики, общества, государства). На выходе — спрос на выпускника образовательных учреждений со стороны личности, общества, экономики, социальной сферы, государства. С точки зрения самой образовательной системы, она осуществляет и формирует предложение образовательных услуг (на своем входе) и предложение выпускников (на своем выходе).

Целью образовательной системы является согласование, удовлетворение и опережающее формирование спроса и предложения на образовательные услуги и выпускников.

Детализировав компоненты модели образовательной системы, можно выделить следующие предметы оценки:

1. На «входе» — *спрос* (согласование спроса и предложения) *на образовательные услуги.*
2. На «выходе» — *спрос* (согласование спроса и предложения) *на выпускников.*

С точки зрения первых двух предметов оценок одной из основных целей образовательной системы является согласование, удовлетворение и опережающее формирование спроса на образовательные услуги и выпускников в рамках заданных институциональных ограничений и существующего ресурсного обеспечения в территориальном, отраслевом и уровневом аспектах. Отметим, что первые две оценки являются по отношению к образовательной системе *внешними* и основными, а остальные (перечисляемые ниже) — *внутренними* (вспомогательными).

3. *Состав образовательных учреждений сети (региональной, территориальной и т.д.) — полнота, оптимальность.*

4. Структура образовательной системы (в целом, включая органы управления образованием и инфраструктуру) — *полнота охвата населения, соответствие потребностям производства и т.д.*

5. *Ограничения деятельности образовательных учреждений (институциональные и ресурсные (мотивационные, кадровые, финансовые и т.д.))* — оптимальность.

6. *Ресурсное обеспечение образовательной системы*: мотивационное, кадровое, научно-методическое, финансовое, материально-техническое, нормативно-правовое, информационное — *достаточность, оптимальность*.

Подобная потоковая модель может стать основой для построения технологий оценок качества деятельности территориальных образовательных систем.

Общество (п. 22). Несмотря на то, что общественные оценки не формализованы, все же процесс развивается за счет развития социального партнерства органов управления и образовательных учреждений с общественными организациями, наблюдательных и попечительских советов и др. Оцениваются следующие данные:

- уровень образованности населения (среднее число лет, проведенных каждым взрослым жителем в стационарном образовательном учреждении), в том числе, уровень профессиональной образованности населения;
- доступность образования для каждого жителя страны: финансовая, территориальная и т.д., — по уровням образовательных программ;
- влияние профессионального образования на уровень занятости населения, безработицу, уровень НВП и т.д.;
- влияние образования, в том числе профессионального, на развитие гражданского общества, на снижение социальной напряженности, на количество правонарушений и т.д.

Производство (п. 23). Оценки со стороны производителей также не формализованы, а процесс развивается за счет социального партнерства с предприятиями, союзами работодателей и предпринимателей, торгово-промышленными палатами и т.д. Оцениваются следующие данные:

- удовлетворенность качеством образованности выпускников, их квалификацией;
- удовлетворенность уровнем образовательных программ;
- удовлетворенность профессионально-квалификационной структурой выпускников профессиональных образовательных

учреждений — соотношение потребностей в рабочих специальностях и специалистах по каждой профессии, их фактический выпуск из учреждений профессионального образования;

- увеличение прибыли и рентабельности предприятий за счет снижения издержек на переобучение персонала, сокращение доли затрат на внутрифирменную подготовку в структуре себестоимости продукции и т.д.

Личность, в том числе, родители, семья (п. 24). Как таковые оценки со стороны населения отсутствуют. Необходим **«внешний мониторинг качества» образования:**

- удовлетворенность/неудовлетворенность получаемым (или не получаемым) образованием, уровнем осваиваемой образовательной программы и качеством обучения, а также условиями обучения: комфортность, личная безопасность и т.д.;
- удовлетворенность/неудовлетворенность полученным (или не полученным) образованием, уровнем образовательной программы и качеством полученного образования;
- уровень капитализации полученного общего и профессионального образования, выражающийся в повышении личных доходов (зарплаты) человека.

Кроме того, одной из оценок деятельности системы образования являются показатели, насколько *семьям с детьми с ограниченными возможностями здоровья обеспечена возможность выбора условий освоения образовательных программ, соответствующих типу физических и интеллектуальных ограничений молодого человека.*

Система образования (п. 25). Предполагается оценить преемственность образовательных программ и государственных образовательных стандартов для продолжения образования, степень удовлетворенности образовательных учреждений каждого последующего уровня подготовки выпускников образовательных учреждений предшествующей ступени, снижение ресурсных затрат на переучивание, доучивание, дотягивание обучающихся.

Вместе с тем, необходимо принимать во внимание основные проблемы, стоящие перед разработчиками систем управления качеством в образовательных структурах, такие как непрерывность производства и потребления образовательных услуг, влияние

динамики бизнес-среды на качественные характеристики профессиональной компетенции выпускников образовательных учреждений, необходимость организации непрерывного обучения, специфичность потерь от неправильно выбранной стратегии, методологии и принципов реализации системы управления качеством образования.

2.2. Критериальные ориентиры экспертной оценки системы специального (коррекционного) образования

Известным фактом является то, что система образования современного государства во многом определяет качество воспроизводства его человеческого потенциала и является источником экономического роста в средней и долгосрочной перспективе. В современной России до 2020 года будет формироваться новая модель образования, представляющая образование будущего и принципиально отличающееся от существующей. Она ориентирована, в первую очередь, на человека, как на важнейший ресурс экономического и социального развития.

Специальное образование предназначено для обучения и воспитания детей с ограниченными возможностями развития и здоровья, направлено, в первую очередь, на их наиболее полную социализацию и интеграцию в общество, а также (с учетом индивидуальных особенностей) достижение максимально высокого уровня образованности.

Качество специального образования рассматривается сквозь призму оценки адекватности образовательного пространства возможностям и потребностям учащихся, т.е. создания надлежащих условий для обучения детей и подростков с особенностями психофизического развития, коррекции их нарушений и личностного развития.

При определении исходных положений для изучения качества специального образования определяющим является признание разнообразия психофизических нарушений и различных образовательных потребностей у детей и подростков [62]. Специальное образование не может быть равновесным по содержанию, одинаковым по целям и методикам обучения. Основопологающим

является признание формирования человека не только образованного, но и нравственного, не только располагающего знаниями, но и умеющего ими воспользоваться, подготовленного к самостоятельной жизни. Качество образования детей с тяжелой интеллектуальной недостаточностью и множественными нарушениями определяется исходя из оценки улучшения качества их жизни и положительной динамики развития.

Качество специального образования оценивается только на основе соотнесения образованности учащихся с их подготовкой к выполнению спектра жизненных функций, успешностью коррекции имеющихся нарушений развития и самореализации.

В последнее время специалистами в области оценки *качества образования* приняты следующие определения. Под *качеством образования* понимается характеристика системы образования, отражающая степень соответствия реальных достигаемых образовательных результатов нормативным требованиям, социальным и личностным ожиданиям. Также под *качеством образования* понимается соотношение цели и результата, как меры достижения целей при том, что цели (результаты) заданы только операционально и спрогнозированы в зоне потенциального развития школьника. То есть *«образование, полученное школьником, признается качественным, если его результаты соответствуют операционально заданным целям и спрогнозированы в зоне потенциального развития ученика»* (М.М.Поташник).

При разнообразии подходов к специальному образованию основными составляющими оценки его качества определены:

- качество условий по удовлетворению особых потребностей лиц с особенностями психофизического развития, позволяющих им развиваться и получать образование;
- качество коррекционно-образовательного процесса специально и личностно ориентированного, готовящего школьников к самостоятельной жизни;
- качество результатов образования.

Критериями качества условий специального образовательного процесса являются:

- нормативное правовое обеспечение;

- педагогическое целеполагание, отражающее гуманистичность, коррекционную направленность, социальную и личностную ориентированность образования;
- ресурсное обеспечение, соответствующее особым образовательным потребностям учащихся;
- управление образовательным процессом с ориентацией на его качественные показатели.

Критериями качества обучения детей с особенностями психофизического развития являются:

- обученность, характеризующаяся учебными достижениями, оценкой уровня знаний учащихся;
- соответствие обученности обучаемости;
- овладение обобщенными общеучебными умениями и навыками (А.М.Новиков, академик РАО; Д.А.Новиков, доктор технических наук, профессор, зам. директора Института проблем управления РАН).

2.3. Состояние специального (коррекционного) образования в ХМАО — Югре

Комплексная экспертиза специального (коррекционного) образования в ХМАО — Югре осуществлялась на территории г.Нижневартовска и Нижневартовского района.

Цель работы: изучение актуального состояния и оценка качества нормативно-правовой базы, методической, учебной базы для специального (коррекционного) образования в ХМАО — Югре.

Предметом исследования явились условия функционирования нормативно-правовой базы, методической, учебной базы специального (коррекционного) образования в ХМАО — Югре.

Базами исследования выступили Нижневартовская специальная (коррекционная) общеобразовательная школа VIII вида (обучается 370 учащихся) и специальная (коррекционная) общеобразовательная школа VIII вида г.Радужный (обучается 54 учащихся).

Для комплексной экспертизы были использованы следующие *методы:* беседа, анализ документов (публичные доклады, годовые отчеты о работе С(к)ОШ), метод групповой и индивидуальной

оценки и самооценки руководителей и представителей администрации Нижневартовской специальной (коррекционной) общеобразовательной школы VIII вида и специальной (коррекционной) общеобразовательной школы VIII вида г.Радужный.

Качество условий процесса специального (коррекционного) образования

Нормативно-правовое обеспечение

Образовательный процесс в означенных специальных (коррекционных) общеобразовательных учреждениях организуется в соответствии с международными, федеральными законами о правах и образовании инвалидов, федеральными и региональными нормативными правовыми актами, регулирующих их деятельность в области специального образования, Типовым положением о специальном (коррекционном) образовательном учреждении для обучающихся, воспитанников с отклонениями в развитии, Уставом школы.

Учебный план для специальной (коррекционной) школы соответствует уровням общеобразовательных программ двух ступеней (1 и 2) общего образования. После окончания основной школы подростки могут продолжить образование в профессиональной школе, колледже.

В базисном учебном плане выделяют инвариантный компонент (обязательный для всех учащихся), включающий общеобразовательные предметы и трудовую подготовку, коррекционный компонент (предметы коррекционного цикла).

Используемые учебные планы и программы данных специальных (коррекционных) общеобразовательных учреждений соответствуют познавательным возможностям и потребностям учащихся и запросам их родителей.

Имеется лицензия на право ведения образовательной деятельности установленной формы и лицензия на осуществление медицинской деятельности.

Педагогическое целеполагание по обеспечению гуманистичности, целостности и вариативности образования

Цели и задачи педагогической деятельности специальных (коррекционных) общеобразовательных учреждений обеспечивают:

- нормализацию жизненного окружения учащихся с особыми образовательными потребностями;
- обучение, развитие данной категории детей и подростков и коррекцию имеющихся у них психофизических нарушений;
- реализацию практической направленности и личностной ориентированности образовательного процесса;
- социальное развитие и социальную интеграцию обучающихся как целенаправленный процесс передачи обществом социального опыта с учетом особенностей и потребностей различных категорий детей-инвалидов при активном их участии и обеспечении адекватных для этого условий, в результате которых происходит включение детей во все социальные системы, страты, социумы и связи, предназначенные для здоровых детей; активное участие в основных направлениях жизни и деятельности общества в соответствии с возрастом и полом, подготовка их к полноценной жизни, наиболее полной самореализации и раскрытию как личности.

В данных специальных (коррекционных) общеобразовательных школах осуществляется комплексное планирование на основе имеющейся Программы развития учреждения.

Школы осуществляют проектирование психолого-педагогических условий, позволяющих удовлетворять особые образовательные потребности учащихся. Педагоги-дефектологи и узкие специалисты стремятся определить для каждого обучающегося индивидуальный оптимум учебной деятельности.

Ресурсное обеспечение

Со стороны укомплектованности педагогическими кадрами, имеющими дефектологическое образование, в школах отмечаются различия:

- в Нижневартовской специальной (коррекционной) общеобразовательной школе VIII вида 76% педагогов имеют дефектологическое образование, в 2007—2008 учебном году курсовую подготовку дефектологического профиля прошли 26 человек; обеспеченность узкими специалистами следующая: 3 педагога-психолога, 3 социальных педагога, 3 учителя-логопеда, 3 педагога дополнительного образования;

— в специальной (коррекционной) общеобразовательной школе VIII вида г.Радужный, вообще, отсутствуют учителя-предметники, имеющие подготовку в области дефектологии. В школе работают педагог-психолог и учитель-логопед.

Повышение квалификации и аттестация педагогических кадров учреждений проводится согласно планам. Организация методической работы с коллективом осуществляется посредством деятельности методических объединений (МО).

Согласно информации, предоставленной руководителями специальных (коррекционных) общеобразовательных учреждений, принявших участие в исследовании, оснащенность процесса обучения учебно-методическими комплексами, учебным оборудованием, необходимой аудио- и видео-аппаратурой, техническими средствами специального назначения достаточная.

В данных учреждениях имеются специализированные кабинеты:

— в Нижневартовской специальной (коррекционной) общеобразовательной школе VIII вида оборудованы учебные кабинеты общеобразовательных дисциплин, кабинет социально-бытовой ориентации, трудового обучения, информатики, актовый и спортивный зал, столярная, слесарная и швейная мастерские, библиотека, методический кабинет, кабинет психолога, социального педагога и логопеда, медицинский кабинет и ЛФК. Закуплено оборудование сенсорной комнаты и комнаты М.Монтессори (для развития речи). Оснащенность — достаточная.

— в специальной (коррекционной) общеобразовательной школе VIII вида г.Радужный оборудованы столярные и швейная мастерские, библиотека (читальный зал), актовый и гимнастический зал, медицинский и методический кабинет, сенсорная комната, кабинет песочной терапии, логопеда, учебные кабинеты общеобразовательных дисциплин. Оснащенность — достаточная.

Управление образовательным процессом

Основой современной управленческой парадигмы выступает качество менеджмента. Обеспечение целостности и системности управленческих действий в специальных (коррекционных) общеобразовательных школах г.Нижневартовска и г.Радужного происходит за счет четкого следования целям организации, регулирования

внутренних и внешних процессов, функций учреждения, наличия моделей ответственности, функционирования систем управления. Внутренняя среда (структура, функционирование, совершенствование) данных организаций обладает всеми чертами и характеристиками развивающейся системы, имеет хороший потенциал дальнейшего развития. Руководители специальных (коррекционных) общеобразовательных учреждений, представители администрации, члены педагогического коллектива, узкие специалисты наращивают профессиональные компетенции в рамках различных подходов к обучению детей и подростков с ограничениями жизнедеятельности — интегративного, дифференцированного, индивидуального.

Стимулирование труда педагогических работников осуществляется посредством формирования внутренних и внешних мотивов, потребностей в профессиональном росте:

- проведение внутренних конкурсов профессионального мастерства;
- организация процедуры аттестации и повышения квалификации;
- материальное стимулирование: различные виды премирования;
- содействие карьерному росту внутри учреждения (аттестация).

Качество образовательного процесса

Гуманистичность образовательного процесса

В обозначенных специальных (коррекционных) общеобразовательных учреждениях реализуется структурно-интегративный подход к организации образовательного процесса, т.е. подход, соответствующий характеру нарушений психофизического развития учащихся и условиям их социального развития.

В школах организованы и функционируют психолого-медико-педагогические консилиумы (ПМПк), сопровождающие процесс развития и обучения детей и подростков с ограничениями жизнедеятельности.

Коррекционная направленность образовательного процесса

Психолого-педагогическое обоснование стратегий коррекционной работы в специальных (коррекционных) общеобразовательных учреждениях, принимавших участие в научно-исследовательском проекте, отражает общие теоретико-методологические принципы и подходы коррекционно-педагогической деятельности.

Специфические принципы коррекционно-педагогической деятельности:

1. Ведущим в системе целенаправленной коррекционно-педагогической деятельности является *принцип единства коррекционных, профилактических и развивающих задач*, где системность и взаимообусловленность задач отражает взаимосвязь развития различных сторон личности ребенка и их гетерохронность развития. При определении целей и задач коррекционно-педагогической деятельности необходимо исходить из ближайшего прогноза развития ребенка. Любая программа коррекции развития воспитанника должна быть направлена не столько на коррекцию отклонений в развитии и поведении, на их предупреждение, сколько на создание благоприятных условий для наиболее полной реализации потенциальных возможностей гармоничного развития личности ребенка.

2. Реализация *принципа единства диагностики и коррекции* обеспечивает целостность педагогического процесса. Коррекционно-педагогический процесс требует постоянного систематического контроля, фиксации происшедших изменений или их отсутствия, т.е. контроля динамики хода и эффективности коррекции; проведения диагностических процедур, пронизывающих (охватывающих) все этапы коррекционно-педагогической деятельности — от постановки целей до ее достижения, получения конечного результата.

3. *Принцип учета индивидуальных и возрастных особенностей ребенка* в коррекционно-педагогическом процессе целесообразнее рассматривать как принцип «нормативности» развития личности, как последовательность сменяющих друг друга возрастов, возрастных стадий онтогенетического развития.

4. *Деятельностный принцип* коррекции определяет тактику проведения коррекционной работы и способы реализации поставленных целей, подчеркивая, что исходным моментом в их достижении является организация активной деятельности ребенка, создание необходимых условий для его ориентировки в сложных конфликтных ситуациях, выработка алгоритма социально приемлемого поведения. Принцип деятельностного подхода является методологическим принципом построения процесса коррекции.

5. *Принцип комплексного использования методов и приемов* коррекционно-педагогической деятельности. В коррекционной педагогике необходима совокупность способов и средств, методов и приемов, учитывающих индивидуально-психологические особенности личности, состояние социальной ситуации, уровень материально-технического и учебно-методического обеспечения педагогического процесса, подготовленность учителей к его проведению.

6. *Принцип интеграции усилий ближайшего социального окружения.* Успех коррекционной работы с детьми и подростками возможен на основе сотрудничества с родителями или другими взрослыми, с опорой на взаимоотношения со сверстниками в зависимости от характера отклонений в развитии и поведении [14].

Таким образом, основополагающие положения системы коррекционно-педагогической деятельности формируют ее базу, определяют логику коррекционного процесса, намечают общую стратегию и конкретную тактику на соответствующих ступенях управления процессом педагогической коррекции развития и поведения детей и подростков.

Фасилитативность образовательного процесса

Организация образовательного процесса в данных учреждениях выстраивается на основе уважительного отношения к учащимся с особыми образовательными потребностями, оказания помощи и поддержки на уроке и в повседневной жизнедеятельности, создания условий для самореализации детей и подростков.

Этика уважения ко всякой жизни (Э.Левин, В.Пфеффер и др.), в отличие от дискурсивной этики, исходит не из взаимного

соглашения (договоренности), то есть поиска лучшего аргумента по поводу ценности жизни другого. Этика жизни требует безоговорочного признания и безусловного уважения любой жизни вне учета «контекстуальных данностей» [61]. Отсюда понятными становятся акценты в педагогическом сопровождении на сострадании, на необходимость обеспечения правовой защиты, на соответствующую помощь в жизни, которая происходит не только в стенах учреждения. Характер, объем помощи опосредуется степенью развития самостоятельности, автономности человека.

В основе базовых принципов отношений в системе «ученик — учитель» данных специальных (коррекционных) школ находятся: признание взрослыми возможностей иного бытия; непосредственность отношений всех участников образовательного процесса; фиксация исключительности каждого ребенка; обеспечение его полного доверия к взрослым, которые ответственно содействуют жизненному становлению своих воспитанников.

Качество результатов обучения

Коррекционная и практическая эффективность обучения

Одним из важных показателей эффективной работы специального (коррекционного) образовательного учреждения является достаточный уровень результатов обучения учащихся. Учебные достижения, оценка уровня знаний учащихся имеют прямую зависимость от правильного выбора применяемых учебных программ, методов и методик, форм организации обучения.

Современное понимание эффективности обучения предполагает, что его результаты соответствуют операционально заданным целям и спрогнозированы в зоне потенциального развития ученика (по М.М.Поташнику). Исходя из этого требования, предъявляемого специальным коррекционным школам, изначально не допускают качества образования в связи с явным несоответствием «операционально заданных целей» государственным общеобразовательным стандартом образования и «зоной потенциального развития» ученика с ограниченными возможностями. Учащиеся специальных школ, в силу своих психофизических особенностей не в состоянии усвоить программу массовой школы в полном объеме

и на равных условиях со здоровыми детьми участвовать в сдаче единого государственного экзамена (ЕГЭ). В связи с этим, представляется нецелесообразным перенос способов и средств оценивания учебных достижений учащихся, разработанных для массовых школ, в специальные (коррекционные) образовательные учреждения. Необходимо адаптировать имеющиеся шаблоны оценивания учебных достижений обучающихся для образовательного пространства специальных (коррекционных) образовательных учреждений.

В специальных (коррекционных) образовательных учреждениях, принимавших участие в работе над данным научно-исследовательским проектом, результативность образовательной деятельности следующая. В целом, со стороны динамики качественных показателей образования изменений не наблюдается, они сохраняются на одном уровне. Анализ ошибок, допускаемых учащимися с особыми образовательными потребностями, показывает, что типичными остаются одни и те же ошибки, что обусловлено их клинико-психологическими особенностями (ригидностью и инертностью мыслительных процессов, конкретностью и наглядностью мышления, умение действовать в рамках стереотипа, по шаблону, отсутствие творческого подхода).

Анализ успеваемости по отдельным предметам выявляет разброс данных. У таких детей и подростков отмечаются высокие достижения по дисциплинам трудового обучения, физической культуре, в сфере дополнительного образования, и низкие результаты — по дисциплинам лингвистического и естественно-математического цикла. Следовательно, при оценивании учебных достижений учащихся специальных (коррекционных) образовательных школ необходимо использовать разноуровневую шкалу, адаптированную к их индивидуальным психофизическим особенностям, учитывающую «зону потенциального развития» ученика с ограниченными возможностями.

Престижность учебного заведения

Следует отметить, что престижность специального (коррекционного) образовательного учреждения опосредована, прежде всего, уровнем готовности социума принимать детей с особыми образовательными потребностями.

Специальные (коррекционные) образовательные учреждения г.Нижевартовска и г.Радужного обладают достаточно высоким авторитетом среди родителей. Это связано с тем, что именно в данных школах для детей с особыми образовательными потребностями создано адекватное образовательное и комфортное жизненное пространство. Сотрудники специальных (коррекционных) образовательных учреждений формируют подходящие коррекционно-развивающие условия и среду свободного общения для детей и подростков.

Для учащихся Нижневартовской специальной (коррекционной) образовательной школы созданы условия, позволяющие им достигать определенных результатов в спорте, общественной и культурной жизни города, округа, федерации. Например, ученица Хабибуллина Светлана входит в состав сборной России по волейболу среди инвалидов; на Специальных летних Олимпийских играх в Китае (Шанхай, 2007) команда заняла II место, и привезла серебряную медаль. Футбольная команда мальчиков данной школы, участвуя в Кубке Президента по футболу среди инвалидов (Сочи, 2005), заняла II место.

Также учащиеся школы активно задействованы в ежегодных городских конкурсах детского творчества «Самотлорские роднички», «Солнце для всех!».

Родители учащихся специальной (коррекционной) образовательной школы г.Нижевартовска охотно участвуют в организации и проведении школьных праздников и конкурсов — «Осенняя ярмарка», «Лучшая семья».

При всем при этом, согласно федеральным и региональным статистическим данным, молодежь, обучавшаяся в системе специального (коррекционного) образования, является неконкурентоспособной на современном рынке труда по нескольким причинам: крайне низкая информированность и просвещенность работодателей о профессиональных навыках, ограничениях, возможностях и потенциале соискателя с ограниченными возможностями жизнедеятельности; практически полное отсутствие на рынке труда маркетинговой и рекламной деятельности по продвижению услуг, которые могут оказывать люди с ограниченными возможностями жизнедеятельности.

Престижность учебного заведения отражена также и в таком показателе, как стабильность состава педагогов. В обеих школах учебно-воспитательный процесс осуществляют педагоги, имеющие преимущественно большой стаж работы на одном месте. Средний возраст педагогов школы г. Нижневартовска — 35 лет, г. Радужного — 44 года.

На основе проведенной экспертизы актуального состояния и качества нормативно-правовой базы, методической, учебной базы для специального (коррекционного) образования в ХМАО — Югра возможно дать *обобщенную характеристику качества образования*, получаемого детьми подростками с особенностями психофизического развития.

1. Нормативно-правовая база специальных (коррекционных) общеобразовательных учреждений, принимавших участие в научно-исследовательском проекте, позволяет организовывать и осуществлять коррекционно-педагогический процесс, обеспечивающий качество образования и интеграцию детей и подростков с особыми образовательными потребностями в соответствии с их индивидуальными психофизическими особенностями. При всем при этом руководители данных учреждений особо отмечают среди недостатков нормативно-правового обеспечения системы специального (коррекционного) образования *отсутствие, во-первых, действующего Федерального закона «Об образовании лиц с ограниченными возможностями здоровья (специальном образовании)», во-вторых, государственных образовательных стандартов для данной категории обучающихся.*

2. Состояние учебно-методической базы (наличие учебно-методических комплексов, учебного оборудования, необходимой аудио- и видео-аппаратуры, технических средств специального назначения, специализированных кабинетов и их оборудования) в специальных (коррекционных) общеобразовательных учреждениях, принявших участие в исследовании, оценивается как достаточное. Администрация школ отмечает удовлетворительное финансирование из средств бюджета округа, направленное на улучшение и обновление материально-технической и учебной базы. *При подобном финансовом обеспечении содержательная сторона учебно-методического сопровождения отличается отсутствием вариативных, альтернативных коррекционно-развивающих*

программ, обеспечивающих их осуществление учебников и пособий для реализации индивидуального разноуровневого образования детей с ограниченными возможностями жизнедеятельности.

3. В настоящее время специальные (коррекционные) общеобразовательные школы г.Нижевартовска и г.Радужного полностью укомплектованы педагогическими кадрами. Однако существует необходимость в дефектологической подготовке ряда педагогов (это особенно актуально для школы г.Радужного). Также необходимо решить проблему финансирования курсов повышения квалификации педагогов во избежание их оплаты за счет личных средств сотрудников. Стимулирование труда педагогических работников осуществляется посредством формирования внутренних и внешних мотивов и потребностей в профессиональном росте. Одним из таких средств может быть участие педагогов специальных (коррекционных) школы в конкурсах профессионального мастерства различного уровня — городского, регионального и федерального. *На сегодняшний день механизм включения в подобные мероприятия специальных педагогов не отработан.*

Раздел 3

Методические рекомендации по использованию нормативной, методической и учебной базы для специального (коррекционного) образования в ХМАО — Югре

Развитие специального образования в современной России идет по двум направлениям — дифференциации и интеграции. В таком контексте актуализация проблемы статуса и существования системы специального (коррекционного) образования в государственной и социальной политике страны требует внести определенные изменения в нормативную, методическую и учебную базы на уровне как федерации, так и регионов.

3.1. Методические рекомендации по использованию нормативной базы для специального (коррекционного) образования в ХМАО – Югре

Общий смысл целей, сформулированных в концептуальном документе МОиН РФ «О приоритетных направлениях развития образовательной системы Российской Федерации» (9.12.2004), заключается в том, что система образования должна обеспечить равные возможности для детей с различным стартовым уровнем. Несмотря на существование нормативных документов (приказ № 103 Совмина СССР от 3 июля 1981 г. и приказ № 333 Министерства образования РФ от 8 сентября 1992 г. «Об утверждении Примерного положения о классе (классах) компенсирующего обучения в общеобразовательных учреждениях»), однозначности в понимании данного вопроса пока нет. Затрудняет развитие национальной системы специального (коррекционного) образования отсутствие принятого Закона о специальном (коррекционном) образовании. В связи с вышеизложенным, рекомендуется:

1. Министерству образования РФ определить статус существования системы специального образования (и как следствие — судьбу увеличивающегося числа детей с различными отклонениями).

2. Целесообразно и рационально рассматривать политику и планы развития специального (коррекционного) образования во взаимосвязи с международными соглашениями и другими документами. Это, прежде всего, Дакарские Рамки Действий, Всеобщая декларация прав человека, Конвенция о правах ребенка и т.д.:

- ✓ Дакарская рамочная концепция действий (Dakar Framework for Action) и последующие за ней цели развития тысячелетия в образовании (Millennium Development Goals on Education) предлагают наиболее полный и современный подход, позволяющий реально обеспечить образование для всех к 2015 году.
- ✓ Саламанкская декларация о принципах, политике и практической деятельности в сфере образования лиц с особыми потребностями представляет собой ценную точку отсчета для всех тех, кто занимается лоббированием в сфере инклюзивного образования. Также в ней содержатся принципы предложения и продвижения законодательных инициатив в сфере инклюзивного образования. Это наиболее важный основополагающий международный документ по вопросам специального образования.

3. На уровне региона ХМАО — Югра отработать и законодательно закрепить механизм координации деятельности медицинских, психолого-педагогических, социальных служб, правоохранительных и правозащитных органов, общественных организаций в ходе сопровождения детей с ограниченными возможностями здоровья, трудностями в поведении, сложностями в социальной адаптации.

4. На уровне округа разработать нормативно-правовую базу для всех видов специального образования: дифференцированного, интегрированного, комплексного и подготовить к изданию сборник нормативно-правовой документации образовательных учреждений для детей и подростков с особыми образовательными потребностями.

5. Также использовать ресурсы региона для создания целостной системы комплексной специализированной помощи детям с ограниченными возможностями здоровья, трудностями в поведении, сложностями в социальной адаптации. Модель функционирования данной системы может быть разработана и апробирована

на базе Нижневартовского государственного гуманитарного университета силами сотрудников научно-исследовательской лаборатории социально-психологических проблем кафедры психологии образования и развития. В качестве экспериментальных площадок могут выступить Нижневартовская специальная (коррекционная) школа VIII вида, а также специальная (коррекционная) образовательная школа-интернат I, II и VIII вида и специальная (коррекционная) школа VIII вида г.Радужный.

3.2. Методические рекомендации по использованию учебно-методической базы для специального (коррекционного) образования в ХМАО – Югре

Основу разработки данного вида методических рекомендаций составила логика решения проблем национальной системы специального (коррекционного) образования, предложенная Л.М.Шипицыной, д.б.н., профессором, ректором Института специальной педагогики и психологии при Международном университете семьи и ребенка им. Рауля Валленберга. Она выделяет несколько основных вопросов специального обучения.

Кто учится? т.е. контингент учащихся с проблемами в развитии, которые могут обучаться либо только в специальной школе, либо могут быть интегрированы в общеобразовательную школу.

Где? т.е. формы обучения (в специальном классе общеобразовательной школы, в общеобразовательном классе или в реабилитационных, коррекционных и других центрах и т.д.).

Когда? т.е. определение сроков начала специального обучения (в дошкольном, младшем школьном или среднем и старшем школьном возрасте).

Как? т.е. содержание обучения в условиях специальной школы или интеграции в общеобразовательную школу, создание разных вариантов обучения, возможностей гибкого перехода с одного варианта на другой.

Кто учит? т.е. подготовка специальных психолого-педагогических кадров для обеспечения системы специального образования.

Кто учится?

Категорию учащихся составляют *дети и подростки с особыми образовательными потребностями*. К ним относят:

- разные категории детей и подростков с нарушениями психофизического развития (это дети и подростки, имеющие отставание (искажение) в психофизическом развитии вследствие нарушения деятельности различных или нескольких анализаторов (зрительного, слухового, двигательного, речевого), а также вследствие органического поражения центральной нервной системы);
- дети с ограниченными возможностями здоровья (это дети и подростки, которые вследствие заболевания или увечья ограничены в проявлениях жизнедеятельности, что предполагает получение ими социальных льгот и пособий);
- дети и подростки, имеющие отклонения в поведении;
- дети и подростки, испытывающие временные адаптационные затруднения и сложности в освоении школьных образовательных программ.

Рекомендуем при проектировании и построении учебно-воспитательного процесса с обозначенными выше категориями детей и подростков учитывать дифференциацию их образовательных потребностей:

- 1) наличие общих образовательных потребностей таких разных детей и подростков применительно к одним и тем же задачам и этапам развития;
- 2) наличие различных вариантов особых образовательных потребностей по отношению к разным этапам развития и индивидуальным образовательным маршрутам.

Где?

В нашем государстве ратифицирован и подписан ряд международных Конвенций, гарантирующих права детей с ограниченными возможностями на развитие и на образование. Дети и подростки с ограниченными возможностями здоровья, трудностями в поведении, сложностями в социальной адаптации могут реализовать эти права, свободно выбирая условия получения образования как в специальных (коррекционных) школах и дошкольных образовательных учреждениях, так и в общеобразовательных учреждениях

(путем интеграции), а также при невозможности их обучения в условиях специального или общеобразовательного учреждения — на дому. Реабилитационные центры или иные учреждения, подведомственные органам социальной защиты, также могут предлагать образовательные услуги. Но так как учреждения социальной защиты не вправе оказывать образовательные услуги самостоятельно, они уполномочены заключать договоры с образовательными учреждениями, предусматривающими оказание образовательных услуг детям. В этом случае дети и подростки, посещая центр, будут являться в то же время учащимися определенного класса (группы) этого образовательного учреждения.

При этом на базе основных принципов образования — общедоступности, недопустимости дискриминации, адаптивности системы образования к особенностям развития обучающихся — целесообразно *рекомендовать*:

- специальные условия получения образования насыщать в достаточной мере техническими, адекватными учебно-методическими разработками (учебниками, методическими пособиями, дидактическими материалами);
- создать (если это целесообразно) достаточное число малокомплектных специальных (коррекционных) образовательных учреждений по месту жительства детей с целью максимального возвращения ребенка с ограниченными возможностями в семью, обеспечения семейного воспитания и внешкольного интеграционного процесса;
- разработать и апробировать систему дистантного образования для лиц с ограниченными возможностями;
- образовательным учреждениям различного уровня использовать собственные ресурсы для оборудования технически необходимыми детям и подросткам с ограничениями жизнедеятельности средствами: пандусами, специализированными лифтами, другими специализированными средствами для обеспечения доступности и эффективности образовательных ресурсов.

Когда?

Эффективность педагогического и коррекционно-развивающего воздействия имеет прямую зависимость от раннего выявления отклонений в развитии и раннего вмешательства и сопровождения

семей, воспитывающих детей с отклонениями в развитии. С целью успешного осуществления процесса абилитации *рекомендуем*:

- содействовать развитию целостной системы обязательной дошкольной коррекционной психолого-педагогической помощи детям с ограниченными возможностями (на уровне как федерации, так и округа);
- поддерживать и развивать в системе дошкольного, начального, среднего, профессионального образования посредством преемственности на всех ее ступенях целей и программ обучения лиц с ограниченными возможностями.

Как?

В регионе отсутствует единое научно-образовательное пространство в системе специального (коррекционного) образования, в целом, а также в подготовке психолого-педагогических кадров, осуществляющих комплексные и индивидуальные программы обучения, воспитания и сопровождения детей и подростков с особыми образовательными потребностями, в частности. Кроме того, отмечается дефицит информации: 1) о системе учреждений, обеспечивающих обучение и воспитание лиц с особыми образовательными потребностями; 2) о существующих центрах психолого-педагогического и медико-социального сопровождения; 3) об эффективности используемых образовательных, воспитательных и коррекционных технологий; 4) о системе подготовки специальных кадров.

Решение вышеозначенных проблем *рекомендуется* проводить через:

- интеграцию ресурсов учреждений-участников межведомственного сотрудничества с участием учреждений специального коррекционного образования, здравоохранения, социальной защиты, профессионального образования для создания специального образовательного пространства для детей с особыми образовательными потребностями;
- тиражирование опыта специальных (коррекционных) учреждений, наиболее успешно обеспечивающих различные виды специального образования, эффективную социализацию и адаптацию лиц с особыми образовательными потребностями в социум;

- инициирование разработок школьных, муниципальных, региональных проектов, программ специального образования и учебно-методического обеспечения (с учетом инновационной практики);
- открытие клубов, ассоциаций для родителей, имеющих таких детей, с целью расширения информационного поля о содержании и организации специализированной помощи;
- практику проведения региональных семинаров и конференций по проблемам специального образования ХМАО — Югры.

Кто?

Учитывая отсутствие системности в психолого-педагогическом и медико-социальном сопровождении детей с ограниченными и сохранными возможностями здоровья, и необходимость обеспечения межведомственной соорганизации нормативно-правовой базы, сети учреждений, технологий и способов специальной помощи, а также человеческого потенциала с соответствующей профессиональной компетенцией, в качестве *рекомендаций* можно предложить следующий алгоритм решения проблемы:

1. Организовать научное сопровождение деятельности специального (коррекционного) образовательного учреждения путем создания лаборатории научного и учебно-методического обеспечения специального образования в округе (на базе факультета педагогики и психологии Нижневартковского государственного гуманитарного университета).

2. Очертить пространство деятельности лаборатории следующими рамками:

- проектирование, экспертиза и консалтинг наиболее успешных школьных, муниципальных моделей образования;
- экспертирование и тиражирование авторских программ и методических материалов по содержанию учебно-воспитательной и коррекционно-оздоровительной работы;
- проектирование программ дополнительного образования с коррекционным компонентом для данной категории детей и подростков;
- разработка и принятие критериев аттестации и аккредитации учреждений, реализующих специальное обучение в ХМАО — Югре;

- анализ и определение потребностей в специальных психолого-педагогических кадрах в соответствии с принятыми типами и видами специального образования для обеспечения профессиональной подготовки и переподготовки кадров;

- обеспечение доступности инновационных процессов России специалистам специального образования (семинары различного уровня, научные школы, конференции, стажировки).

3. Открыть службу (региональную, муниципальную, школьную) раннего выявления и сопровождения детей с отклонениями в развитии и их семей.

4. Создать доступный информационный ресурс для специалистов, работающих в системе специального (коррекционного) образования (в том числе, дополнительного), родителей, имеющих детей с особыми образовательными потребностями, для самих детей, для других заинтересованных лиц (например, региональный сайт «Образование Для Всех»).

5. Открыть в окружном конкурсе «Учитель года» номинацию «Специальная педагогика и психология».

Заключение

Развитие специального (коррекционного) образования на федеральном и региональном уровнях в течение последних лет характеризуется следующими тенденциями. Решение проблем детей с ограниченными возможностями жизнедеятельности стимулируют на региональном уровне (по Ханты-Мансийскому автономному округу) целевая программа «Дети Югры» на 2006—2010 годы, разработанная Департаментом труда и социальной защиты населения округа, и на федеральном уровне — целевая программа «Дети России» (а именно, входящая в ее структуру программа «Дети-инвалиды») на 2007—2010 годы, подготовленная Минздравсоцразвития России. Активизирует решение означенных проблем Федеральный закон «О социальной защите инвалидов в Российской Федерации» (от 24 ноября 1995 г.), закрепивший обеспечение государством права инвалидам на получение начального, среднего и высшего профессионального образования в соответствии с индивидуальной программой реабилитации инвалидов. В рамках окружных программ также действуют подпрограммы «Развитие образования Ханты-Мансийского автономного округа — Югры» на 2006—2010 годы, «Социальная поддержка и социальное обслуживание инвалидов» на 2006—2010 гг.

В ходе работы над научно-исследовательским проектом было проведено эмпирическое исследование развития и функционирования системы специального (коррекционного) образования за рубежом и в России.

Анализ современных подходов к решению проблем образования детей с особыми потребностями позволил выделить ряд проблем: 1) необходимость существенного обновления содержания специального обучения; 2) формирование вариативной образовательной системы; 3) переход к образовательным стандартам, гарантирующим всем детям с проблемами в развитии высокое качество образования; 4) создание эффективной системы педагогического сопровождения учащихся с проблемами в развитии.

Несмотря на все проблемы и трудности, следует констатировать, что процесс интеграции детей со специальными нуждами в массовую школу в России набирает обороты, в разных регионах страны развиваются разнообразные модели и формы взаимодействия

специальной и массовой школы, предпринимаются попытки создания адекватных условий для наиболее полной социальной адаптации и развития личности таких детей.

Состояние нормативно-правовой базы национальных систем специального образования за рубежом и в России отражает ситуации с детьми, имеющими особенности развития. Всемирно признанными основными документами являются:

- Всеобщая декларация прав человека (1948);
- Декларация прав ребенка (1959);
- Декларация о правах умственно отсталых лиц (1971);
- Конвенция о правах ребенка (1989);
- Всемирная декларация об образовании для всех и рамки действий для удовлетворения базовых образовательных потребностей (1990);
- Всемирная декларация об обеспечении выживания, защиты и развития детей, принятая на Всемирной встрече на высшем уровне в интересах детей (1990);
- Стандартные правила по созданию равных возможностей для людей с инвалидностью (1993);
- Саламанкская Декларация лиц с особыми потребностями (1994);
- Дакарские Рамки действий (2000).

При этом на уровне региона ХМАО — Югра не отработаны и законодательно не закреплены механизмы координации деятельности медицинских, психолого-педагогических, социальных служб, правоохранительных и правозащитных органов, общественных организаций в ходе сопровождения детей с ограниченными возможностями здоровья, трудностями в поведении, сложностями в социальной адаптации.

Решая задачи экспертирования состояния нормативной, учебной и методической баз (согласно технического задания научно-исследовательского проекта), были выделены теоретико-методологические основания и критериальные ориентиры экспертной оценки системы специального (коррекционного) образования.

На основе проведенной экспертизы актуального состояния и качества нормативно-правовой, методической и учебной базы для специального (коррекционного) образования в ХМАО — Югре можно говорить о следующих актуальных тенденциях.

Нормативно-правовая база специальных (коррекционных) общеобразовательных учреждений, принимавших участие в научно-исследовательском проекте, позволяет организовывать и осуществлять коррекционно-педагогический процесс, обеспечивающий качество образования и интеграцию детей и подростков с особыми образовательными потребностями в соответствии с их индивидуальными психофизическими особенностями. При всем при этом руководители данных учреждений особо отмечают среди недостатков нормативно-правового обеспечения системы специального (коррекционного) образования *отсутствие, во-первых, действующего Федерального закона «Об образовании лиц с ограниченными возможностями здоровья (специальном образовании)», во-вторых, государственных образовательных стандартов для данной категории обучающихся.*

Состояние учебно-методической базы (наличие учебно-методических комплексов, учебного оборудования, необходимой аудио- и видеоаппаратуры, технических средств специального назначения, специализированных кабинетов и их оборудования) в специальных (коррекционных) общеобразовательных учреждениях, принявших участие в исследовании, оценивается как достаточное. Администрация школ отмечает удовлетворительное финансирование из средств бюджета округа, направленное на улучшение и обновление материально-технической и учебной базы. *При подобном финансовом обеспечении содержательная сторона учебно-методического сопровождения отличается отсутствием вариативных, альтернативных коррекционно-развивающих программ, обеспечивающих их осуществление учебников и пособий для реализации индивидуального разноуровневого образования детей с ограниченными возможностями жизнедеятельности.*

В настоящее время специальные (коррекционные) общеобразовательные школы г.Нижевартговска и г.Радужного полностью укомплектованы педагогическими кадрами. Однако существует необходимость в дефектологической подготовке ряда педагогов (это особенно актуально для школы г.Радужного). При этом также надо решить проблему финансирования повышения квалификации педагогов, чтобы это происходило не за счет личных средств сотрудников. Стимулирование труда педагогических работников осуществляется посредством формирования внутренних

и внешних мотивов и потребностей в профессиональном росте. Одним из таких средств может быть участие педагогов специальных (коррекционных) школы в конкурсах профессионального мастерства различного уровня — городского, регионального и федерального. *На сегодняшний день механизм включения в эти конкурсы специальных педагогов не отработан.*

Методические рекомендации по использованию нормативной, методической и учебной базы для специального (коррекционного) образования на территории автономного округа построены с учетом выявленных проблем специального (коррекционного) образования в ХМАО — Югре и направлений (дифференциация и интеграция), по которым развитие осуществляется. В таком контексте актуализация проблемы статуса и существования системы специального (коррекционного) образования в государственной и социальной политике страны требует внести определенные изменения в нормативную, методическую и учебную базы на уровне как федерации, так и регионов.

Список использованных источников

1. Авдейчук Н.Г. Внедрение системы компенсирующего обучения в условиях учебно-воспитательного комплекса // Компенсирующее обучение: опыт, проблемы, перспективы. М., 1995. С. 107—112.
2. Баенская Е.Р., Либлинг М.М. Психологическая помощь при ранних нарушениях эмоционального развития. М., 2001.
3. Беляева М.А., Кузнецов И.Е. Социально-педагогическая работа с семьей ребенка-инвалида: Учебное пособие. М., 2003.
4. Блинова Л.Н. Диагностика и коррекция в образовании детей с ЗПР: Учебное пособие. М., 2001.
5. Болотов В.А. Об интегрированном воспитании и обучении детей с отклонениями в развитии в дошкольных образовательных учреждениях: методическое письмо Министерства образования РФ. М., 2002.
6. Варенова Т.В. Теория и практика коррекционной педагогики: Учеб. пособие. Минск, 2003.
7. Венгер А.Л. На что жалуетесь? Выявление и коррекция неблагоприятных вариантов развития личности детей и подростков. М.; Рига, 2000.
8. Волкова Л.С. Некоторые проблемы интегрированного образования в российской дефектологии на современном этапе / Л.С.Волкова, Н.Е.Граш, А.М.Волков // Дефектология. 2002. № 3.
9. Выготский Л.С. Принципы воспитания физически дефективных детей // Собр. соч.: В 6 т. Т. 5. Основы дефектологии / Под ред. Т.А.Власовой. М., 1983. С. 34—49.
10. Выготский Л.С. Проблемы дефектологии. М., 1995.
11. Выготский Л.С. Основы дефектологии // Собр. соч. Т. 5. М., 1999.
12. Выготский Л.С. Психология и учение о локализации высших психических функций // Собр. соч.: В 6 т. Т. 1. М., 1982.
13. Голик А.Н. Введение в педагогическую психиатрию. М., 2000.
14. Гонеев А.Д. Основы коррекционной педагогики: Учеб. пособие для студ. высш. пед. учеб. заведений / А.Д.Гонеев, Н.И.Лифинцева, Н.В.Ялпаева; Под ред. В.А.Сластенина. 2-е изд., перераб. М., 2002.

15. Грозная Н.С. Включающее образование. История и зарубежный опыт // Вопросы образования. 2006. № 2. С. 89—104.
16. Дети с отклонениями в развитии: Методическое пособие / Сост. Н.Д.Шматко. М., 1997.
17. Замский Х.С. История олигофренопедагогики. СПб., 1974.
18. Замский Х.С. Умственно отсталые дети. История изучения, воспитания и обучения с древних времен до середины XIX века. М., 1995.
19. Игумнов С.А. Психотерапия и психокоррекция детей и подростков. М., 2000.
20. Инструктивно-методическое письмо об организации работы в классах интегрированного обучения и особенностях тарификации и оплаты труда учителей, работающих в этих классах. Минск, 1995.
21. Интеграция «особого» ребенка в России: законодательство [Электронный ресурс]. Режим доступа: <http://school.msk.ort.ru/integration>
22. Интегрированное обучение и сопровождение детей с особыми нуждами в общеобразовательной школе: сб. статей / Под ред. Л.М.Шипицыной. СПб., 2004.
23. Интегрированное обучение: проблемы и перспективы: Материалы международного семинара. СПб., 1996.
24. Иовчук Н.М. Детско-подростковые психические расстройства. М., 2002.
25. Исаев Д.Н. Умственная отсталость у детей и подростков: Руководство. СПб., 2003.
26. Казакова Е.И. Возможности общеобразовательных школ в организации интегрированного образования детей с особыми нуждами // Интегрированное обучение: проблемы и перспективы. СПб., 1996. С. 101—104.
27. Кашенко В.П. Педагогическая коррекция: исправление недостатков характера у детей и подростков. Книга для учителя. М., 1994.
28. Клиническая психология / Под ред. М.Перре, У.Бауманна, Пер. с нем. А.Желнина, И.Стефановича и др. СПб., 2002.
29. Ковалев В.В. Психиатрия детского возраста: Руководство для врачей. М., 1995.

30. Коноплева А.Н., Лещинская Т.Л. Интегрированное обучение детей с особенностями психофизического развития. Минск, 2003.
31. Коробейников И.А. Нарушения развития и социальная адаптация. М., 2002.
32. Коррекционная педагогика / Под ред. Б.П.Пузанова. М., 1999.
33. Лебединский В.В. Нарушение психического развития детей. М., 1985.
34. Лурия А.Р. Высшие корковые функции человека и их нарушение при локальных поражениях мозга. М., 2000.
35. Малофеев Н.Н. Перспективы развития учебных заведений для детей с особыми образовательными потребностями // Начальная школа: плюс — минус. 2000. № 12.
36. Малофеев Н.Н. Западная Европа: Эволюция отношения общества и государства к лицам с отклонениями в развитии. М., 2003.
37. Малофеев Н.Н. Дети с трудностями в обучении. Дифференциация и интеграция. Самара, 1997.
38. Малофеев Н.Н. Западноевропейский опыт сопровождения учащихся с особыми образовательными потребностями в условиях интегрированного обучения (по материалам Доклада Европейского агентства по развитию специального образования) // Дефектология. 2005. № 5.
39. Малофеев Н.Н. Специальное образование в России и за рубежом: Монография. М., 1996. Ч. 1.
40. Мамайчук И.И. Психологическая помощь детям с проблемами в развитии. СПб., 2001.
41. Мамайчук И.И. Психология дизонтогенеза и основы психокоррекции. СПб., 2000.
42. Международная статистическая классификация болезней и проблем, связанных со здоровьем; 10-й пересмотр / Пер. с англ. М., 1995. Т. 1.
43. Многоосевая классификация психических расстройств в детском и подростковом возрасте. Классификация психических и поведенческих расстройств у детей и подростков в соответствии с МКБ — 10. М.; СПб., 2003.

44. Мони́на Г.Б., Люто́ва Е.К. Проблемы маленького ребенка. СПб., 2002.
45. Наш проблемный подросток: понять и договориться / Под ред. А.А.Регуш. СПб., 2001.
46. Обучение детей с задержкой психического развития: Пособие для учителей / Под ред. Т.А.Власовой и др. М., 1981.
47. Обучение детей с задержкой психической развития // Под ред. В.И.Лубовского. Смоленск, 1994.
48. Основы специальной психологии: Учеб. пособие / Под ред. Л.В.Кузнецовой. М., 2002.
49. Пожар Л. Психология аномальных детей и подростков — патопсихология. М., 1996.
50. Психолого-медико-педагогическое обследование ребенка. Комплект рабочих материалов / Под общей ред. М.М.Семаго. М., 1999.
51. Психолого-медико-педагогическая консультация: Методич. рекомендации / Под ред. Л.М.Шипицыной. 2-е изд., доп. СПб., 2002.
52. Психолого-педагогическое консультирование и сопровождение развития ребенка: Пособие для учителя-дефектолога / Под ред. Л.М.Шипицыной. М., 2003.
53. Семаго Н.Я., Семаго М.М. Проблемные дети. М., 2000.
54. Современные тенденции развития системы специального образования: Материалы региональной научно-практической конференции. Н.Новгород, 2005.
55. Сорокин В.М. Специальная психология: Учебное пособие / Под науч. ред. Л.М.Шипицыной. СПб., 2003.
56. Специальная дошкольная педагогика: Учеб. пособие / Под ред. Е.А.Стребелевой. М., 2002.
57. Справочник по психологии и психиатрии детского и подросткового возраста / Под ред. С.Ю.Циркина. СПб., 2000.
58. Ульяновская У.В., Лебедева О.В. Организация и содержание специальной психологической помощи детям с проблемами в развитии: Учебное пособие. М., 2002.
59. Усанова О.Н. Специальная психология. М., 2002.
60. Фуряева Т.В. Сравнительная педагогика особенных детей: теоретико-методологический аспект: Монография. Красноярск, 2002.

61. Фуряева Т.В. Педагогика интеграции за рубежом: монография. Красноярск, 2005.
62. Шевченко С.Г. Коррекционно-развивающее обучение: организационно-педагогические аспекты: Методическое пособие для учителей классов коррекционно-развивающего обучения. М., 1999.
63. Шинкарева Е.Ю. Права детей в сфере образования: В помощь родителям детей, имеющих особенности в физическом и психическом здоровье и развитии. Томск, 2007.
64. Шипицына Л.М. «Необучаемый» ребенок в семье и обществе. Социализация детей с нарушением интеллекта. 2-е изд., перераб. и дополн. СПб., 2005.
65. Шипицына Л.М. Актуальные аспекты интегрированного обучения детей с проблемами развития в России // Интегрированное обучение: проблемы и перспективы. СПб., 1996. С. 19—30.
66. Шипицына Л.М. Социальная и педагогическая интеграция. Проблемы сопровождения детей с ограниченными возможностями здоровья // Психолого-педагогическое медико-социальное сопровождение развития ребенка. СПб., 2001. С. 15—19.
67. Шипицына Л.М. Специальное образование в развитии. СПб., 1996.
68. Шипицына Л.М., Сергеева Т.А., Политова А.В. Школа-центр диагностики и интегрированного обучения детей с проблемами в психическом развитии. (Научно-методическая документация). СПб., 1994.
69. Щербакова А.М. Воспитание ребенка с нарушением развития. М., 2002.
70. Эриксон Э. Детство и общество / Пер. с англ. СПб., 1996.
71. Ямбург Е.А. Школа для всех: Адаптивная модель (Теоретические основы и практическая реализация). М., 1996.
72. Ясперс К. Общая психопатология / Пер. с нем. Л.О.Акопяна. М., 1997.
73. Griffiths D. Psychology and Medicine. L., 1981.

ПРИЛОЖЕНИЯ

Интеграция «особого» ребенка в России: законодательство

Постановка проблемы.

Сегодня уже ни для кого не секрет, что за последние десятилетия в России по разным причинам стремительно увеличилось число детей, имеющих нарушения развития, зачастую — в самых разнообразных сочетаниях. Одновременно в России, как и во всем мире, родители стали все чаще оставлять таких детей на воспитание в семье, а не сдавать их в закрытые государственные учреждения. Все это привело к резкому увеличению числа детей, оставшихся без всякой возможности получить образование, и их семей, лишенных какой-либо социально-психологической поддержки, поскольку ни законодательная база, ни коррекционно-образовательная практика оказались не готовыми к такому «буму».

Ситуация усугублялась тенденцией, четко оформившейся в последнее десятилетие: чем сильнее проявлялись нарушения развития, тем более оказываемая помощь была связана с отрывом ребенка от семьи и с изоляцией его от общества. Проводя большую часть времени в кругу себе подобных, ребенок постепенно утрачивал шанс адаптироваться когда-либо к жизни в обычной социальной среде. Даже ребенок с минимальными, «пограничными», нарушениями довольно быстро вытеснялся из системы образования в систему здравоохранения, которая по своей сути не могла решить проблем его психического развития, а только усугубляла их.

До недавнего времени в России существовала практика разделения детей на «обучаемых» и «необучаемых». При этом ребенка, которого государство (иногда в весьма раннем возрасте) сочло «необучаемым», в соответствии с определенными нормативными актами запрещалось учить. К сожалению, практика вытеснения детей с проблемами развития из системы образования либо на ее более низкие ступени, равно как и деление детей на «обучаемых» и «необучаемых», в значительной мере распространена в России и по сей день.

Однако сегодня российское общество все глубже начинает понимать, что может выжить и сохранить нравственное здоровье лишь в том случае, если оно будет заботиться обо всех своих членах, и в первую очередь — о слабейших. Мировой и отечественный опыт со всей очевидностью показали, что эффективность реабилитации и гарантия достойного будущего для ребенка, оставшегося в семье, неизмеримо выше, чем для помещенного в интернат. Поэтому в первую очередь встает задача помочь семье оставить у себя такого ребенка: предоставить необходимую помощь в его развитии и обучении, гарантировать ему достойное будущее, сохранить семью целой. Результатом такой заботы должно явиться обеспечение возможности, а затем — и реализация взаимной интеграции общества и всех его членов, в том числе — людей с ограниченными возможностями. Такая интеграция может быть основана только на обеспечении равных прав, и в первую очередь права на образование, поскольку адекватной социализацией для любого ребенка в определенном возрасте становится образование. С подросткового возраста и дальше интеграция в нормальный социум выражается для такого человека в адекватной его наклонностям и способностям профессионализации — основе его дальнейшего включения в общественно-полезный труд.

Либерализация российского общества конца 80-х — начала 90-х годов привела к коренному изменению законодательной базы в этой области. К настоящему моменту в значительной степени подготовлены необходимые условия (законодательная основа) для постепенной интеграции детей с нарушениями развития в сообществе здоровых сверстников. Таким образом, сложилась парадоксальная ситуация: прогрессивные изменения законодательства оказались не востребованными и почти не коснулись практики.

Для того, чтобы разрешить возникшее противоречие и на практике реализовать идею интеграции «особого» ребенка в общество, необходимо создать эффективную систему реабилитации такого ребенка. Эта система обязательно должна охватывать все стадии его жизненного пути — от ранней помощи до включения выросшего ребенка в общественно-полезный труд, гарантирующий ему достойную жизнь в нормальном социуме. Семья, вставшая перед выбором: оставить ребенка или сдать в интернат должна

видеть модели отработанного жизненного маршрута, которым ребенок пойдет дальше, включающие дошкольное учреждение, учебу в школе, а затем — приносящую удовлетворение и пользу другим работу, разнообразные формы досуга. Родителям важно видеть всю перспективу жизненного пути ребенка: ведь если ребенок успешно реабилитирован в дошкольном и школьном детстве, а после этого «садится дома», постепенно утрачивая набранный потенциал, без всякой перспективы на дальнейшую социальную адаптацию и интеграцию в обществе — для него и семьи это полная катастрофа. Только наличие реальной жизненной перспективы у ребенка может снять с такой семьи хроническое социальное напряжение.

Ратифицированные Россией международные документы, гарантирующие права «особого» ребенка

На рубеже 1980-х — 90-х годов Россия подписала ряд международных Конвенций, гарантирующих права детей с ограниченными возможностями: на развитие, на образование, на социальное обеспечение. Больше пока, к сожалению, не сделано ничего: не подготовлены специалисты, не разработаны стандарты такого рода обучения, не создана эффективная инфраструктура. В России полностью отсутствует система социальной, психологической и педагогической помощи детям с серьезными нарушениями развития, оставшимся в семье. Однако формальное присоединение к мировому сообществу в этой области послужило основой и дало импульс для изменения российского законодательства. Ратифицировав международные документы, Россия признала за собой ответственность за их выполнение, тем самым реализация декларированных в них принципов приобрела силу закона и неизбежно выходит на повестку дня. Поэтому международное законодательство может оказаться авторитетным для чиновников различного уровня, а также может служить основанием для отстаивания прав ребенка в суде. Ориентировка в подписанных Россией международных документах в этой области дает основу для защиты прав человека с «особыми» потребностями на протяжении всего его жизненного пути.

Декларация прав ребенка (провозглашена резолюцией Генеральной Ассамблеи ООН от 20 ноября 1959 г.)

...Принцип 5. Ребенку, который является неполноценным в физическом, психическом или социальном отношении, должны обеспечиваться специальный режим, образование и забота, необходимые ввиду его особого состояния.

...Принцип 7. Ребенок имеет право на получение образования, которое должно быть бесплатным и обязательным, по крайней мере, на начальных стадиях. Ему должно даваться образование, которое способствовало бы его общему культурному развитию и благодаря которому он мог бы, на основе равенства возможностей, развить свои способности... и стать полезным членом общества.

...Принцип 10. Ребенок должен ограждаться от практики, которая может поощрять расовую, религиозную или какую-либо иную форму дискриминации.

Конвенция о борьбе с дискриминацией в области образования (принята Генеральной Ассамблеей ООН 14 декабря 1960 г.; ратифицирована Указом Президиума Верховного Совета СССР от 2 июля 1962 г.)

...Статья 1.1. В настоящей Конвенции выражение «дискриминация» охватывает всякое различие, исключение, ограничение или предпочтение..., которое имеет целью или следствием уничтожение или нарушение равенства в области образования, и, в частности:

а) закрытие для какого-либо лица или группы лиц доступа к образованию любой ступени или типа; ...

Это дает основание требовать для «особого» ребенка возможности присутствия в классе или группе детского сада хотя бы на части занятий или режимных мероприятий.

д) положение, не совместимое с достоинством человека, в которое ставится какое-либо лицо или группа лиц.

...Статья 3. ...Государства... обязуются:

а) отменить все законодательные постановления и административные распоряжения, и прекратить административную

практику дискриминационного характера в области образования;...

...d) не допускать в случаях, когда государственные органы предоставляют учебным заведениям те или иные виды помощи, никаких предпочтений или ограничений, основанных исключительно на принадлежности учащихся к какой-либо определенной группе...

Статья 4. Государства... обязуются...:

с) поощрять или развивать подходящими методами образование лиц, не получивших начального образования или не закончивших его, и продолжение их образования в соответствии со способностями каждого...

Статья 9. Никакие оговорки к настоящей Конвенции не допускаются.

Декларация о правах умственно отсталых лиц от 20 декабря 1971 г.

1. Умственно отсталое лицо имеет в максимальной степени осуществимости те же права, что и другие люди.

2. Умственно отсталое лицо имеет право на надлежащее медицинское обслуживание и лечение, а также право на образование, обучение, восстановление трудоспособности и кровительство, которые позволят ему развивать свои способности и максимальные возможности.

3. Умственно отсталое лицо имеет право на материальное обеспечение и на удовлетворительный жизненный уровень. Оно имеет право продуктивно трудиться или заниматься каким-либо другим полезным делом в полную меру своих возможностей.

4. В тех случаях, когда это возможно, умственно отсталое лицо должно жить в кругу своей семьи или с приемными родителями и участвовать в различных формах жизни общества. Семьи таких лиц должны получать помощь. В случае необходимости помещения такого человека в специальное заведение необходимо сделать так, чтобы новая среда и условия жизни как можно меньше отличались от условий обычной жизни.

Декларация о правах инвалидов от 9 декабря 1975 года

1. *Инвалиды должны пользоваться всеми правами, изложенными в настоящей Декларации. Эти права должны быть признаны за всеми инвалидами без каких бы то ни было исключений и без различия и дискриминации по признаку расы, цвета кожи, пола, языка, вероисповедания, политических или иных убеждений, национального или социального происхождения, материального положения, рождения и любого другого фактора, независимо от того, относится ли это к самому инвалиду или к его или ее семье.*

2. *Инвалиды имеют неотъемлемое право на уважение их человеческого достоинства. Инвалиды, каковы бы ни были происхождение, характер и серьезность их увечий или недостатков, имеют те же основные права, что и их сограждане того возраста, что в первую очередь означает право на удовлетворительную жизнь, которая была бы как можно более нормальной и полнокровной.*

3. *Инвалиды имеют те же гражданские и политические права, что и другие лица; пункт 7 Декларации о правах умственно отсталых лиц применяется к любому возможному ограничению или ущемлению этих прав в отношении умственно неполноценных лиц...*

4. *Инвалиды имеют право на медицинское, психическое или функциональное лечение включая протезные и ортопедические аппараты, на восстановление здоровья и положения в обществе, на образование, ремесленную профессиональную подготовку и восстановление трудоспособности, на помощь, консультации, по трудоустройству и другие виды обслуживания, которые позволят им максимально проявить свои возможности и способности и ускорят процесс их социальной интеграции или реинтеграции...*

5. *Инвалиды должны быть защищены от какой бы то ни было эксплуатации, от любых видов регламентации и обращения, носящих дискриминационный, оскорбительный или унижающий характер.*

**Конвенция о правах ребенка от 20 ноября 1989 г.
(ратифицирована Постановлением
Верховного Совета СССР от 13 июня 1990 г.)**

...Статья 2.

1. Государства-участники уважают и обеспечивают все права, предусмотренные настоящей Конвенцией, за каждым ребенком, находящимся в пределах их юрисдикции, без какой-либо дискриминации, независимо от расы, цвета кожи, пола, языка, религии, политических или иных убеждений, национального, этнического или социального происхождения, имущественного положения, состояния здоровья и рождения ребенка, его родителей или законных опекунов или каких-либо иных обстоятельств. ...

...Статья 23

1. Государства-участники признают, что неполноценный в умственном или физическом отношении ребенок должен вести полноценную и достойную жизнь в условиях, которые обеспечивают его достоинство, способствуют его уверенности в себе и облегчают его активное участие в жизни общества.

2. Государства-участники признают право неполноценного ребенка на особую заботу и поощряют и обеспечивают предоставление при условии наличия ресурсов имеющему на это право ребенку и ответственным за заботу о нем помощи, о которой подана просьба и которая соответствует состоянию ребенка и положению его родителей или других лиц, обеспечивающих заботу о ребенке.

3. В признание особых нужд неполноценного ребенка помощь в соответствии с пунктом 2 настоящей статьи предоставляется по возможности бесплатно, с учетом финансовых ресурсов родителей или других лиц, обеспечивающих заботу о ребенке, и имеет целью обеспечение неполноценному ребенку эффективного доступа к услугам в области образования, профессиональной подготовки, медицинского обслуживания, восстановления здоровья, подготовки к трудовой деятельности и доступа к средствам отдыха. Таким образом, привести к наиболее полному, по возможности, вовлечению ребенка в социальную жизнь и достижению развития его личности, включая культурное и духовное развитие ребенка. ...

...Статья 28.

1. *Государства-участники признают право ребенка на образование, и с целью постепенного достижения осуществления этого права на основе равных возможностей они, в частности:*
а) *вводят бесплатное и обязательное начальное образование...*

2. *Государства-участники принимают все необходимые меры для обеспечения того, чтобы школьная дисциплина поддерживалась с помощью методов, отражающих уважение человеческого достоинства ребенка в соответствии с настоящей Конвенцией....*

...Статья 29.

1. *Государства-участники соглашаются в том, что образование ребенка должно быть направлено на:*

а) *развитие личности, талантов и умственных и физических способностей ребенка в их самом полном объеме...*

д) *подготовку ребенка к сознательной жизни в свободном обществе в духе понимания, мира, терпимости, равноправия...*

2. *Никакая часть настоящей статьи или статьи 28 не толкуется как ограничивающая свободу отдельных лиц и органов создавать учебные заведения и руководить ими при условии постоянного соблюдения принципов, изложенных в пункте 1 настоящей статьи, и выполнения требования о том, чтобы образование, даваемое в таких учебных заведениях, соответствовало минимальным нормам, которые могут быть установлены государством...*

...Статья 31.

1. *Государства-участники признают право ребенка на отдых и досуг, право участвовать в играх и развлекательных мероприятиях, соответствующих его возрасту, и свободно участвовать в культурной жизни и заниматься искусством.*

2. *Государства-участники уважают и поощряют право ребенка на всестороннее участие в культурной и творческой жизни и содействуют предоставлению соответствующих и равных возможностей для культурной и творческой деятельности, досуга и отдыха...*

...Статья 39.

Государства-участники принимают все необходимые меры для того, чтобы содействовать физическому и психологическому

восстановлению и социальной реинтеграции ребенка, являющегося жертвой: любых видов пренебрежения, эксплуатации или злоупотребления, пыток или любых других жестоких, бесчеловечных или унижающих достоинство видов обращения, наказания или вооруженных конфликтов. Такое восстановление и реинтеграция должны осуществляться в условиях, обеспечивающих здоровье, самоуважение и достоинство ребенка.

Всемирная декларация об обеспечении выживания, защиты и Развития детей от 30 сентября 1990 года

Задачи

11. *Следует уделять больше внимания, проявлять заботу и оказывать поддержку детям-инвалидам, а также другим детям, находящимся в крайне трудных условиях ...*

Обязательства

6. *Мы будем стремиться осуществить программы, которые снизят уровень неграмотности и предоставят всем детям возможность получения образования независимо от их происхождения и пола; которые подготовят детей к трудовой деятельности и предоставят возможности для получения образования в течение всей жизни, например, путем профессиональной подготовки; и которые дадут детям возможность достичь совершеннолетия, чувствуя поддержку и в благоприятных и культурных условиях.*

7. *Мы будем стремиться облегчить тяжелое положение миллионов детей, которые живут в особенно трудных условиях, — таких, как... дети-инвалиды...*

Стандартные правила обеспечения равных возможностей для инвалидов, приняты генеральной Ассамблеей ООН 20 декабря 1993 г. (резолюция 48/96)

...Правило 6. Образование

Государствам следует признавать принцип равных возможностей в области начального, среднего и высшего образования для детей, молодежи и взрослых, имеющих инвалидность, в интегрированных структурах. Им следует обеспечивать, чтобы

образование инвалидов являлось неотъемлемой частью системы общего образования.

1. Ответственность за образование инвалидов в интегрированных структурах следует возложить на органы общего образования. Следует обеспечить, чтобы вопросы, связанные с образованием инвалидов, являлись составной частью национального планирования в области образования, разработки учебных программ и организации учебного процесса.

2. Обучение в обычных школах предполагает обеспечение услуг переводчиков и других надлежащих вспомогательных услуг. Следует обеспечить адекватный доступ и вспомогательные услуги, призванные удовлетворять нужды лиц с различными формами инвалидности...

3. В тех государствах, где образование является обязательным, его следует обеспечивать для детей обоего пола с различными формами и степенями инвалидности, включая самые тяжелые формы.

4. Особое внимание следует уделять следующим лицам: а) детям самого юного возраста, являющимся инвалидами; б) детям-инвалидам дошкольного возраста...

5. Для обеспечения инвалидам возможностей в области образования в обычной школе государствам следует:

а) иметь четко сформулированную политику, понимаемую и принимаемую на уровне школ и в более широких рамках общины;

б) обеспечить гибкость учебных программ, возможность внести в них добавление и изменение;

в) предоставлять высококачественные учебные материалы, обеспечить на постоянной основе подготовку преподавателей и оказание им поддержки...

6. В случаях, когда система общего школьного образования все еще не удовлетворяет адекватным образом потребностям всех инвалидов, можно предусмотреть специальное обучение. Оно должно быть направлено на подготовку учащихся к обучению в системе общего школьного образования. Качество такого обучения должно отвечать тем же стандартам и целям, что и обучение в системе общего образования, и должно быть тесно с ним связано. Для учащихся-инвалидов следует как минимум выделять ту же долю ресурсов на образование, что и для учащихся,

не являющихся инвалидами. Государствам следует стремиться к постепенной интеграции специальных учебных заведений в систему общего образования. Как известно, в настоящее время специальное обучение, возможно, является в ряде случаев наиболее приемлемой формой обучения некоторых учащихся-инвалидов.

Правило 9. Семейная жизнь и свобода личности

1. Инвалидам следует обеспечивать возможность проживать совместно со своими семьями. Государствам следует содействовать тому, чтобы консультационные услуги по вопросам семьи включали соответствующие услуги, связанные с инвалидностью и ее влиянием на семейную жизнь. Семьи, имеющие инвалидов, должны иметь возможность пользоваться патронажными услугами, а также дополнительные возможности для ухода за инвалидами. Государствам следует устранять все неоправданные препятствия для лиц, желающих обеспечить уход или усыновить ребенка-инвалида или взрослого-инвалида.

Правило 15. Законодательство

2. Необходимо устранить любые положения, являющиеся дискриминационными по отношению к инвалидам. Национальное законодательство должно предусматривать принятие соответствующих санкций в случае нарушения принципов недопущения дискриминации.

Школьное обучение.

Право «особого» ребенка на школьное обучение регламентировано Российским законодательством вполне определенно и твердо. Это право, помимо признанных Россией международных документов, определяется, прежде всего, Конституцией РФ:

...Статья 43.

1. *Каждый имеет право на образование.*
2. *Гарантируются общедоступность и бесплатность дошкольного, основного общего и среднего профессионального образования...*

Действующий и по сей день **Закон СССР от 11.12.1990 г. «Об основных началах социальной защищенности инвалидов»** декларативно закрепил принцип, согласно которому «государство проявляет особую заботу о детях-инвалидах» (ст. 3).

Обязанность государства обеспечить воспитание и обучение ребенка-инвалида в любой удобной и доступной для него форме

определяется **Федеральным Законом «О социальной защите инвалидов в РФ» от 24 ноября 1995 г. № 181-ФЗ:**

Статья 18. Образовательные учреждения, органы социальной защиты населения, учреждения связи, информации, физической культуры и спорта обеспечивают непрерывность воспитания и образования, социально-бытовую адаптацию детей-инвалидов.

Образовательные учреждения совместно с органами социальной защиты населения и органами здравоохранения обеспечивают дошкольное, внешкольное воспитание и образование детей-инвалидов, получение инвалидами среднего общего образования, среднего профессионального и высшего профессионального образования в соответствии с индивидуальной программой реабилитации инвалида.

Детям-инвалидам дошкольного возраста предоставляются необходимые реабилитационные меры и создаются условия для пребывания в детских дошкольных учреждениях общего типа. Для детей-инвалидов, состояние здоровья которых исключает возможность их пребывания в детских дошкольных учреждениях общего типа, создаются специальные дошкольные учреждения.

При невозможности осуществлять воспитание и обучение детей-инвалидов в общих или специальных дошкольных и общеобразовательных учреждениях органы управления образованием и образовательные учреждения обеспечивают с согласия родителей обучение детей-инвалидов по полной общеобразовательной или индивидуальной программе на дому.

Порядок воспитания и обучения детей-инвалидов на дому, в негосударственных образовательных учреждениях, а также размеры компенсации затрат родителей на эти цели определяются Правительством Российской Федерации.

Содержание детей-инвалидов в дошкольных и общеобразовательных учреждениях осуществляется за счет средств бюджета соответствующего субъекта Российской Федерации.

Прямым гарантом права «особого» ребенка на школьное обучение выступает **Закон «Об образовании»**, и прежде всего — приведенные выше ст. 5, п. 6; ст. 18, п. 2; ст. 40, п. 8; ст. 50, п. 10. Ответственность за это местных органов определяется статьей 31:

1. *Органы местного самоуправления ответственны за: реализацию права граждан на получение установленного настоящим Законом обязательного основного общего образования...*

Поэтому именно с местных органов образования необходимо требовать выполнения Закона: обеспечения «особому» ребенку права посещать школьное учреждение — любое, которое выберут родители (ст. 52, п. 1).

Здесь особо следует остановиться на роли психолого-медико-педагогических консультаций (ПМПК), или, по-старому, — медико-педагогических комиссий. В соответствии с Законом РФ «**О психиатрической помощи и гарантиях прав граждан при ее оказании**» *направление детей и подростков на медико-педагогическую комиссию осуществляется по инициативе учреждений образования с согласия родителей, либо иного законного представителя, а также по инициативе родителей, либо иного законного представителя.*

Поэтому практикуемый повсеместно отказ взять ребенка в образовательное учреждение, которое выбрал родитель, без направления от ПМПК — юридически неправомерен. И уж совершенно дискриминационными являются заключения ПМПК о «необучаемости» ребенка; определение ребенка на основании такого «заключения» в «собесовский» психоневрологический Интернат абсолютно противозаконно. Даже формальное помещение ребенка в такой интернат по сути своей является организацией его проживания, а отнюдь не обучения и развития. Родителям, получившим на руки такое «заключение», помимо сведений о его незаконности (и вытекающей отсюда возможности обратиться в суд) следует помнить, что, согласно **Приложению к приказу Гособразования СССР № 340 от 15 июля 1991 г. «Примерное положение о психолого-медико-педагогической консультации»**, *заключение ПМПК носит рекомендательный характер и может быть основанием для направления детей и подростков в специальное учебно-воспитательное и лечебное учреждение при согласии родителей (лиц, их заменяющих).*

Если в поле зрения родителей нет специального обучающего учреждения или класса, то надо добиваться их создания, а параллельно — возможности ребенку посещать обычный класс хотя бы на некоторых уроках (музыка, физкультура, ИЗО). Возможность

индивидуальных занятий физкультурой определяется **«Основами законодательства РФ о физической культуре и спорте от 27 апреля 1993 года № 4868-1»**: ст. 12, п. 6. *С обучающимися, имеющими отклонения в развитии, включенные в образовательную программу занятия проводятся в рамках рекомендованной индивидуальной программы реабилитации.*

Это дает право ребенку на обеспечение образовательным учреждением индивидуальных занятий физкультурой в соответствии с индивидуальной программой реабилитации, которую обязаны разработать для ребенка-инвалида в органах соцзащиты (см. раздел «Дошкольное детство» — об индивидуальной программе реабилитации).

...Ст. 33.

1. *Детям-инвалидам физкультурно-спортивные услуги предоставляются бесплатно.*

Возможность защищать право ребенка на получение образования поддерживает также Федеральный закон **«Об основных гарантиях прав ребенка в Российской Федерации»** (принят Государственной Думой 3 июля 1998 года; одобрен Советом Федерации 9 июля 1998 года):

...Статья 8.

1. *Государственные минимальные социальные стандарты основных показателей качества жизни детей включают в себя установленный минимальный объем "социальных услуг по: гарантированному, общедоступному бесплатному начальному общему, основному общему, среднему (полному) общему образованию, начальному профессиональному, на конкурсной основе среднему профессиональному, высшему профессиональному образованию, воспитанию в образовательных учреждениях.*

...Статья 9. Меры по защите прав ребенка при осуществлении деятельности в области его образования и воспитания.

1. *При осуществлении деятельности в области образования и воспитания ребенка в семье, образовательном учреждении, специальном учебно-воспитательном учреждении или ином оказывающем соответствующие услуги учреждении не могут ущемляться права ребенка.*

...Статья 15. Защита прав детей, находящихся в трудной жизненной ситуации.

1. Дети, находящиеся в трудной жизненной ситуации, имеют право на особую заботу и защиту со стороны федеральных органов государственной власти, органов законодательной и исполнительной власти субъектов Российской Федерации, органов местного самоуправления.

Защита прав детей, находящихся в трудной жизненной ситуации, осуществляется федеральными органами государственной власти, органами законодательной и исполнительной власти субъектов Российской Федерации, органами местного самоуправления в соответствии с законодательством Российской Федерации и законодательством субъектов Российской Федерации. Такая защита должна обеспечивать выживание и развитие детей, их участие в общественной жизни.

Государство гарантирует судебную защиту прав детей, находящихся в трудной жизненной ситуации.

2. В целях защиты прав детей, находящихся в трудной жизненной ситуации, создаются соответствующие социальные службы для детей, которые по поручению компетентного органа исполнительной власти, органа местного самоуправления или на основании решения суда в соответствии с государственными минимальными социальными стандартами основных показателей качества жизни детей разрабатывают индивидуальную программу реабилитации ребенка. Указанная программа включает в себя оценку (экспертизу) состояния ребенка, в том числе проведенную учреждениями здравоохранения оценку состояния здоровья ребенка, психологические и иные антикризисные меры, а также долгосрочные меры по социальной реабилитации ребенка, которые осуществляются социальной службой самостоятельно или совместно с образовательными учреждениями, учреждениями здравоохранения и другими учреждениями.

...Статья 17.

...2. В соответствии с предметом ведения органы местного самоуправления могут принимать решения об осуществлении мероприятий по защите прав и законных интересов детей, координировать свои действия с действиями органов исполнительной власти в части поддержки федеральных, региональных, местных программ защиты прав и законных интересов детей, поддержки детства, а также мероприятий, осуществляемых в данной

области. Органы местного самоуправления могут заключать договоры с юридическими и физическими лицами об оказании услуг по социальному обслуживанию детей, в том числе детей, находящихся в трудной жизненной ситуации.

Статья 17 позволяет органам местного самоуправления заключать договоры с юридическими и физическими лицами на социальные и реабилитационные услуги (в случае действия регионального закона о социальном заказе в соответствии со ст. 19 для финансирования используется механизм социального заказа). Это означает, что если в данном регионе нет государственного учреждения, оказывающего помощь семье в воспитании «особого» ребенка или группы детей, но есть отдельные специалисты или группы специалистов, готовые заниматься с такими детьми, то, на основании права ребенка на образование и упомянутого Закона, надо убедить органы местного самоуправления реализовать для таких детей право на воспитание и развитие, заключив соответствующие договоры с готовыми к работе специалистами.

...Статья 19. Государственный заказ на производство товаров и оказание услуг для детей.

1. При осуществлении федеральными органами исполнительной власти мероприятий по реализации государственной политики в интересах детей в соответствии с законодательством Российской Федерации может формироваться государственный заказ на производство товаров и услуг для детей посредством заключения государственными заказчиками государственных контрактов.

В соответствии с законодательством Российской Федерации государственным контрактом могут быть предусмотрены контроль за выполнением государственного заказа и оказание помощи в его выполнении.

2. Услуги центров социальной помощи семье и детям, учреждений реабилитации и социального обслуживания детей-инвалидов, центров психолого-педагогической помощи населению, социальных приютов для детей и подростков, социально-реабилитационных центров для несовершеннолетних и других социальных служб для детей, включенные в состав государственных минимальных социальных стандартов основных показателей

качества жизни детей, как правило, оказываются в порядке выполнения государственного заказа.

Социальные службы независимо от организационно-правовых форм и форм собственности в случае размещения государственного заказа на оказание услуг для детей при реализации государственного заказа руководствуются социальными нормативами и нормами, предусмотренными законодательством Российской Федерации для соответствующих государственных учреждений и организаций.

К сожалению, в России пока еще не принят на федеральном уровне закон о социальном заказе. Однако такие законы на региональном уровне приняты уже не менее чем 20 субъектами Федерации. Статья 19 указанного закона позволяет местным властям использовать в таких регионах вполне конкретный механизм финансирования организаций, оказывающих реабилитационно-образовательные услуги «особым» детям, — механизм социального заказа.

...Статья 23.

1. Родители (лица, их заменяющие), а также лица, осуществляющие мероприятия по образованию, воспитанию, развитию, охране здоровья, социальной защите социальному обслуживанию ребенка, содействию его социальной адаптации, социальной реабилитации и (или) иные мероприятия с его участием, вправе обратиться в установленном законодательством Российской Федерации порядке в суд с иском о возмещении ребенку вреда, причиненного его здоровью, имуществу, а также морального вреда.

Эта статья позволяет возбуждать судебный иск, связанный с защитой права ребенка на образование и возмещением ущерба от нарушения этого права, не только родителям, но также родительским ассоциациям и специалистам, которые занимаются с ребенком. Это сильно повышает шансы истца, поскольку родительские ассоциации и организации специалистов, как правило, имеют больше возможностей для привлечения к делу профессиональных юристов, чем действующие в одиночку родители.

2. При рассмотрении в судах дел о защите прав и законных интересов ребенка государственная пошлина не взимается.

Утвержденные в последние два-три года Типовые положения о специальных образовательных учреждениях различных типов

и о различных формах школьного обучения позволяют подобрать учреждение, подходящее по формальным параметрам для ребенка с любыми нарушениями развития. Среди таких Типовых положений можно выделить следующие.

♦ Типовое положение о специальном (коррекционном) образовательном учреждении для обучающихся, воспитанников с отклонениями в развитии (утверждено Постановлением Правительства РФ № 288 от 12 марта 1997 г.)

1. ...Для обучающихся, воспитанников с отклонениями в развитии создаются следующие специальные (коррекционные) образовательные учреждения:

- *коррекционные (компенсирующие) учреждения дошкольного образования;*
- *коррекционные общеобразовательные учреждения...*

Настоящее Типовое положение распространяется также на специальные классы (группы), создаваемые в установленном порядке в образовательном учреждении...

4. Коррекционное учреждение обеспечивает воспитанникам условия для обучения, питания, лечения, социальной адаптации и интеграции в общество...

8. Учредителем муниципального коррекционного учреждения являются органы местного самоуправления.

♦ Типовое Положение об образовательном учреждении для детей, нуждающихся в психолого-педагогической и медико-социальной помощи (утверждено Постановлением Правительства РФ от 31 июля 1998 г. № 867)

...3. Основными направлениями деятельности учреждения являются:

...— организация коррекционно-развивающего и компенсирующего обучения;

... — ...психокоррекционная работа с детьми;

... — оказание помощи обучающимся в профориентации, получении профессии, трудоустройстве и трудовой адаптации...

22. В учреждение принимаются дети, обратившиеся за помощью самостоятельно, по инициативе родителей (законных представителей), направленные другим образовательным учреждением с согласия родителей (законных представителей):

— с высокой степенью педагогической запущенности, отказывающиеся посещать образовательные учреждения;

— с нарушением эмоционально-волевой сферы...

♦ **Типовое Положение об образовательном учреждении для детей дошкольного и младшего школьного возраста (утверждено Постановлением Правительства РФ от 19 сентября 1997 г. № 1204)**

...4. Настоящее Положение является типовым для следующих видов государственных и муниципальных учреждений:...

— *начальной школы, детского сада компенсирующего вида — с осуществлением квалифицированной коррекции отклонений в физическом и психическом развитии воспитанников и обучающихся.*

♦ **Типовое положение об оздоровительном образовательном учреждении санаторного типа для детей, нуждающихся в длительном лечении, утвержденное Постановлением Правительства РФ от 27 августа 1997 г. № 1117.**

Если же в конкретном регионе еще не существует специально образовательного учреждения или класса, то с ребенком обязаны заниматься индивидуально учителя местной общеобразовательной школы, что регламентирует **«Порядок воспитания обучения детей-инвалидов на дому и в негосударственных образовательных учреждениях, а также размеры компенсации затрат родителей (законных представителей) на эти цели»**, утвержденный Постановлением Правительства РФ № 861 от 18 июля 1996 г:

1. Для детей-инвалидов, которые по состоянию здоровья... не могут посещать образовательные учреждения, органы управления образованием ...обеспечивают обучение на дому.

...3. Обучение на дому детей-инвалидов осуществляет образовательное учреждение, реализующее общеобразовательные программы..., как правило, ближайшее к месту жительства.

Согласно указанному Постановлению, Минздрав РФ должен утвердить перечень заболеваний, наличие которых дает право ребенку-инвалиду на обучение на дому. Однако такой документ пока не принят, в связи с чем применяется старый нормативный акт, утвержденный **Приказом Министерства просвещения РСФСР от 8/28 июля 1980 года № 281-М/17-13-186**. Ниже приведены

выдержки из этого перечня, относящиеся к психоневрологическим заболеваниям.

Перечень заболеваний, по поводу которых дети нуждаются в индивидуальных занятиях на дому и освобождаются от посещения массовой школы.

Психоневрологические заболевания:

1. Душевные заболевания (шизофрения, психозы различной этиологии) в стадии обострения.
2. Эпилепсия в стадии обострения.
3. Неврозы, реактивные состояния, неврозоподобные состояния, в том числе энкопрез, стойкий дневной энурез, тяжелое заикание в стадии декомпенсации.
4. Выраженные энцефалоастенические проявления различной этиологии (травматической, инфекционной, соматической).
5. Психопатии, психопатоподобные состояния в стадии декомпенсации.

Примечание. Не дается право на индивидуальное обучение детям со слабоумием в степени имбецильности.

Показания для индивидуального обучения детей на дому по программе вспомогательной школы.

1. Олигофрения в степени дебильности, осложненная следующими синдромами:

- а) Развернутыми дневными эпилептическими припадками;
- б) Нарушениями опорно-двигательного аппарата;
- в) Выраженным энцефалоастеническим состоянием;
- г) Синдромом двигательной расторможенности;
- д) Энкопрезом и дневным энурезом;
- е) Реактивным состоянием.

2. Эпилепсия со слабоумием (развернутые дневные припадки).

3. Шизофрения, дефектное состояние в стадии декомпенсации.

4. Травматическое и эндокринологическое слабоумие в стадии декомпенсации.

5. Текущие органические процессы в состоянии обострения.

Показания для освобождения от обучения на длительное время (полный учебный год) учащихся, страдающих психоневрологическими заболеваниями.

По общеобразовательным школам.

1. Душевные заболевания (шизофрения, психозы различной этиологии в острой фазе).
2. Эпилепсия с частыми развернутыми судорожными припадками.
3. Операция на мозге.
4. Резко выраженные энцефалоастенические состояния после тяжелых травм черепа и тяжело протекавших инфекций.
5. Тяжелые неврозы (неврастении, психастении).

По вспомогательным школам.

1. Душевные заболевания (шизофрения, психозы различной этиологии) в острой фазе.
2. Эпилепсия с частыми развернутыми судорожными припадками.
3. Операция на мозге.
4. Резко выраженные энцефалоастенические состояния после тяжелых травм черепа и тяжело протекавших инфекций.

Показания для создания облегченного режима учащимся, страдающим соматическими, психоневрологическими заболеваниями (дополнительный выходной день, освобождение от некоторых уроков, неполный перевод на индивидуальное обучение).

По общеобразовательным школам.

Психоневрологические заболевания:

1. Душевные заболевания (шизофрения, психозы различной этиологии) в стадии неполной компенсации.
2. Эпилепсия в стадии обострения (учащение приступов, наличие дисфорий).
3. Церебральная недостаточность на отдаленных этапах после операции на мозге.
4. Выраженные энцефалоастенические состояния после тяжелых травм черепа и тяжелых инфекционных заболеваний.

Организация индивидуального обучения учащихся на дому должна проводиться на основании заключения лечебного учреждения (больницы, поликлиники, диспансера) и с разрешения, в каждом отдельном случае, районного (городского) отдела народного образования.

Несомненно, что в целом данный акт задуман как дискриминационный — не разрешить детям с определенными проблемами

обучаться в обществе сверстников. И потому попытка применения его чиновниками в дискриминационных целях — «отлучить» «особого» ребенка от образования — может быть оспорена суде (если не удалось договориться «миром») на основании приведенной в разделе I. **Конвенции о борьбе с дискриминацией в области образования** (ст. 1.1, п. «а»). Сам же акт, коль скоро он трактуется как дискриминационный, подлежит отмене (замене на другой) на основании ст. 3, п. «а» указанной Конвенции; этого следует добиваться в судах того уровня, в чью компетенцию входит принятие решений об отмене таких актов. Однако юридически название этого акта может трактоваться как **возможность** освобождения от посещения школы и вывода на индивидуальное обучение. Если же его название трактуется чиновниками как **необходимость** вывода на индивидуальное обучение (запрет заниматься в классе), то это входит в противоречие со ст. 52, п. 1 Закона «**Об образовании**», который дает родителям право самим выбирать формы обучения своего ребенка. А поскольку существует преобладание поздних законодательных актов над более ранними, то такая трактовка юридически неправомерна.

Однако, несмотря на свою дискриминационность, этот акт дает основание родителям для получения полагающейся денежной компенсации, которую они могут использовать для адекватного развития и обучения ребенка (у частных педагогов-энтузиастов, в подходящем реабилитационном центре и т.п.).

Заметим также, что раздел «Показания для создания облегченного режима» декларирует право детей с перечисленными проблемами (в том числе «с эпилепсией в стадии обострения») обучаться в классе.

На основании данного списка заболеваний лечебно-профилактическое учреждение выдает заключение о необходимости обучения ребенка на дому. Затем по заявлению родителей ребенок зачисляется в образовательное учреждение по месту жительства, реализующее общеобразовательные программы. Образовательное учреждение, обучающее ребенка на дому, в частности, обязано обеспечить учащегося специалистами из числа педагогических работников для освоения им образовательной программы, причем помимо педагога по общим дисциплинам к ним относятся: логопед, инструктор ЛФК, массажист — этот факт разъяснен **Письмом**

Минобразования РФ № 15/РО-2751. Письмо является ответом на конкретный запрос, поэтому приведем полностью:

Управление реабилитационной работы и специального образования Минобразования России сообщает, что в соответствии с Законом Российской Федерации «Об образовании» (ст. 40, п. 8):

«Родителям (законным представителям), осуществляющим воспитание и образование несовершеннолетнего ребенка в семье, выплачиваются дополнительные денежные средства в размере затрат на образование каждого ребенка на соответствующем этапе образования в государственном или муниципальном образовательном учреждении, определяемых государственными (в том числе ведомственными) и местными нормативами финансирования. Выплаты производятся за счет средств учредителей государственных и муниципальных образовательных учреждений соответствующих типов и видов до получения ребенком среднего (полного) общего или начального профессионального образования, либо до достижения им возраста, определенного законодательством Российской Федерации в качестве предельного для выплат социального пособия на детей. Сумма указанных выплат не включается в облагаемый подоходным налогом доход граждан.»

Это значит, что кроме часов, отведенных учебным планом обучения на дому образовательным дисциплинам, образовательное учреждение, к которому прикреплен Ваш ребенок, должно выплачивать заработную плату за почасовую нагрузку также учителю-логопеду, инструктору ЛФК и массажисту (если последний имеется в штатном расписании учреждения), работающим еженедельно по 2—3 часа каждый, но не более 6 часов в целом в неделю на коррекцию общего физического и речевого развития.

Пункт 8 упомянутого выше **Постановления Правительства РФ № 861 от 18 июля 1996 г.** гласит:

...8. Родителям (законным представителям), имеющим детей-инвалидов, осуществляющим воспитание и обучение их на дому самостоятельно, органами управления образованием компенсируются затраты в размерах определяемых государственными и местными нормативами финансирования затрат на обучение или воспитание в государственном или муниципальном образовательном учреждении соответствующего типа и вида.

Проблема указанной компенсации в том, что четко не установлен ее размер в денежном выражении. Государственный норматив финансирования образовательных учреждений, о котором говорится в Постановлении, должен ежегодно утверждаться федеральным законом (ст. 40 Закона «Об образовании»), но Федеральное Собрание пока ни разу не выполнило своей обязанности. На местном уровне такие нормативы зачастую также не утверждаются, в связи с чем размер компенсации определяется органами управления образованием исходя из реальных (фактических) затрат на обучение одного ребенка-инвалида в образовательном учреждении.

Важно помнить, что помимо компенсации затрат «на обучение или воспитание в государственном или муниципальном образовательном учреждении соответствующего типа и вида» родители ребенка-инвалида имеют право на получение еще одной компенсации — на осуществление индивидуальной программы реабилитации — ИТР.

Конвенция о борьбе с дискриминацией в области образования

Генеральная конференция Организации Объединенных Наций по вопросам образования, науки в культуры, собравшаяся в Париже на одиннадцатую сессию и заседавшая с 14 ноября по 15 декабря 1960 года,

напоминая, что Всеобщая декларация прав человека утверждает принцип недопустимости дискриминации и провозглашает право каждого человека на образование,

принимая во внимание, что дискриминация в области образования является нарушением прав, изложенных в этой декларации,

принимая во внимание, что в силу своего Устава Организация Объединенных Наций по вопросам образования, науки и культуры стремится установить сотрудничество между нациями для того, чтобы обеспечить повсеместно соблюдение прав человека и равный для всех доступ к образованию,

признавая, следовательно, что Организация Объединенных Наций по вопросам образования, науки и культуры, исходя из многообразия систем образования, принятых в отдельных странах,

должна не только устранять всякую дискриминацию в области образования, но и поощрять всеобщее равенство возможностей и равное ко всем отношение в этой области,

получив предложения, касающиеся различных аспектов дискриминации в области образования, т.е. вопроса, включенного в пункт 17.1.4 повестки дня сессии,

принимая во внимание принятое на десятой сессии решение о том, что этот вопрос явится предметом международной конвенции, а также рекомендацией государствам-членам,

принимает четырнадцатого декабря 1960 года настоящую Конвенцию.

Статья 1

1. В настоящей Конвенции выражение «дискриминация» охватывает всякое различие, исключение, ограничение или предпочтение по признаку расы, цвета кожи, пола, языка, религии, политических или иных убеждений, национального или социального происхождения, экономического положения или рождения, которое имеет целью или следствием уничтожение или нарушение равенства отношения в области образования, и в частности:

a. закрытие для какого-либо лица или группы лиц доступа к образованию любой ступени или типа;

b. ограничение образования для какого-либо лица или группы лиц низшим уровнем образования;

c. создание или сохранение отдельных систем образования или учебных заведений для каких-либо лиц или группы лиц, помимо случаев, предусмотренных положением статьи 2 настоящей Конвенции;

d. положение, не совместимое с достоинством человека, к которому ставится какое-либо лицо или группа лиц.

2. В настоящей Конвенции слово «образование» относится ко всем типам и ступеням образования и включает доступ к образованию, уровень и качество обучения, а также условия, в которых оно ведется.

Статья 2

Следующие положения не рассматриваются как дискриминация с точки зрения статьи 1 настоящей Конвенции, если они допускают в отдельных государствах:

а. создание или сохранение отдельных систем образования или учебных заведений для учащихся разного пола в тех случаях, когда эти системы или заведения обеспечивают равный доступ к образованию, когда их преподавательский состав имеет одинаковую квалификацию, когда они располагают помещениями и оборудованием равного качества и позволяют проходить обучение по одинаковым программам;

б. создание или сохранение по мотивам религиозного или языкового характера отдельных систем образования или учебных заведений, дающих образование, соответствующее выбору родителей или законных опекунов учащихся, в тех случаях, когда включение в эти системы или поступление в эти заведения является добровольным и если даваемое ими образование соответствует нормам, предписанным или утвержденным компетентными органами образования, в частности в отношении норм образовательной одной и той же ступени;

в. создание или сохранение частных учебных заведений в тех случаях, когда их целью является не исключение какой-либо группы, а лишь дополнение возможностей образования, предоставляемых государством, при условии, что их деятельность действительно отвечает вышеуказанной цели и что даваемое ими образование соответствует нормам, предписанным или утвержденным компетентными органами образования, в частности в отношении норм образования одной и той же ступени.

Статья 3

В целях ликвидации или предупреждения дискриминации, подпадающей под определение данное в настоящей Конвенции, государства, являющиеся сторонами этой последней, обязуются:

а. отменить все законодательные постановления и административные распоряжения и прекратить административную практику дискриминационного характера в области образования;

б. принять, если нужно, в законодательном порядке меры, необходимые для того, чтобы устранить всякую дискриминацию при приеме учащихся в учебные заведения;

в. не допускать, в том, что касается платы за обучение, предоставления стипендий и любой другой помощи учащимся, а также разрешений и льгот, которые могут быть необходимы для продолжения образования за границей, никаких различий

в отношении к учащимся — гражданам данной страны со стороны государственных органов, кроме различий, основанных на их успехах или потребностях;

d. не допускать — в случаях, когда государственные органы представляют учебным заведениям те или иные виды помощи, - никаких предпочтений или ограничений, основанных исключительно на принадлежности учащихся к какой-либо определенной группе;

e. предоставлять иностранным гражданам, проживающим на их территории, такой же доступ к образованию, что и своим гражданам.

Статья 4

Государства, являющиеся сторонами настоящей Конвенции, обязуются, кроме того, разрабатывать, развивать и проводить в жизнь общегосударственную политику, использующую соответствующие национальным условиям и обычаям методы для осуществления равенства возможностей и отношения в области образования, и в частности:

a. сделать начальное образование обязательным и бесплатным; сделать среднее образование в различных его формах всеобщим достоянием и обеспечить его общедоступность; сделать высшее образование доступным для всех на основе полного равенства и в зависимости от способностей каждого; обеспечить соблюдение предусмотренной законом обязательности обучения;

b. обеспечить во всех государственных учебных заведениях равной ступени одинаковый уровень образования и равные условия отношения качества обучения;

c. поощрять и развивать подходящими методами образования лиц, не получивших начального образования или не закончивших его, и продолжать их образования в соответствии со способностями каждого;

d. обеспечить без дискриминации подготовку к преподавательской профессии.

Статья 5

1. Государства, являющиеся сторонами настоящей Конвенции, считают, что:

a. образование должно быть направлено на полное развитие человеческой личности и на большее уважение прав человека

и основных свобод; оно должно содействовать взаимопониманию, терпимости и дружбе между всеми народами и всеми расовыми или религиозными группами, а также развитию деятельности Организации Объединенных Наций по поддержанию мира;

b. родители и, в соответствующих случаях, законные опекуны должны иметь возможность, во-первых, в рамках, определенных законодательством каждого государства, свободно посылать своих детей не в государственные, а в другие учебные заведения, отвечающие минимальным требованиям, предписанным или утвержденным компетентными органами образования, и, во-вторых, обеспечивать религиозное и моральное воспитание детей в соответствии с их собственными убеждениями; никому в отдельности и ни одной группе лиц, взятой в целом, не следует навязывать религиозное воспитание, не совместимое с их убеждениями;

c. за лицами, принадлежащими к национальным меньшинствам, следует признавать право вести собственную просветительную работу, включая руководство школами, и в соответствии с политикой в области образования каждого государства использовать или преподавать свой собственный язык при условии, однако, что:

i) осуществление этого права не мешает лицам, принадлежащим к меньшинствам, понимать культуру и язык всего коллектива и участвовать в его деятельности и что оно не подрывает суверенитета страны;

ii) уровень образования в такого рода школах не ниже общего уровня, предписанного или утвержденного компетентными органами;

iii) посещение такого рода школ является факультативным.

2. Государства, являющиеся сторонами настоящей Конвенции, обязуются принять все необходимые меры, чтобы обеспечить применение принципов, изложенных в пункте 1 настоящей статьи.

Статья 6

При применении настоящей Конвенции государства, являющиеся ее сторонами, обязуются в возможно большей мере учитывать рекомендации, которые Генеральная конференция Организации Объединенных Наций по вопросам образования, науки и культуры может принять в целях определения мер борьбы

с различными аспектами дискриминации в области образования и мер по обеспечению равенства возможностей и отношения в этой области.

Статья 7

Государства, являющиеся сторонами настоящей Конвенции, должны сообщать в периодических докладах, которые они будут представлять Генеральной конференции Организации Объединенных Наций по вопросам образования, науки и культуры в сроки и в форме, которые будут установлены Конференцией, о законодательных, административных и других мерах, принятых ими для осуществления настоящей Конвенции, в частности о разработке и развитии общегосударственной политики, упомянутой в статье 4, о достигнутых результатах и о препятствиях, на которые натолкнулось претворение этой политики в жизнь.

Статья 8

Если между двумя или несколькими государствами, являющимися сторонами настоящей Конвенции, возникнут разногласия по вопросу о ее толковании или применении и если эти разногласия не будут урегулированы путем переговоров, они будут переданы, по просьбе сторон, Международному Суду для вынесения решения в том случае, если не окажется других средств урегулирования разногласий.

Статья 9

Никакие оговорки к настоящей Конвенции не допускаются.

Статья 10

Настоящая Конвенция не ущемляет прав, которыми могут пользоваться отдельные лица или группы в силу соглашений, заключенных между двумя или несколькими государствами, при условии, что эти права не идут вразрез с буквой или с духом Конвенции.

Статья 11

Настоящая Конвенция составлена на английском, испанском, русском и французском языках, причем все четыре текста имеют равную силу.

Статья 12

1. Настоящая Конвенция подлежит ратификации или принятию государствами — членами Организации Объединенных

Наций по вопросам образования, науки и культуры в порядке, предусмотренном их конституциями.

2. Ратификационные грамоты или акты о принятии сдаются на хранение Генеральному директору Организации Объединенных Наций по вопросам образования, науки и культуры.

Статья 13

1. К настоящей Конвенции может присоединиться любое государство, не состоящее членом Организации Объединенных Наций по вопросам образования, науки и культуры, которое получит от Исполнительного совета приглашение присоединиться к ней.

2. Присоединение происходит путем сдачи акта о присоединении на хранение Генеральному директору Организации Объединенных Наций по вопросам образования, науки и культуры.

Статья 14

Настоящая Конвенция вступит в силу через три месяца со дня сдачи на хранение третьей ратификационной грамоты или акта о принятии или присоединении, но лишь в отношении тех государств, которые сдали на хранение свои акты о ратификации, принятии или присоединении в указанный день или ранее. В отношении любого другого государства Конвенция вступает в силу через три месяца после того, как оно сдало на хранение свой акт о ратификации, принятии или присоединении.

Статья 15

Государства, являющиеся сторонами настоящей Конвенции, признают, что ее действие распространяется не только на территории их метрополии, но и на все самоуправляющиеся подопечные, колониальные и другие территории, за внешние сношения которых они несут ответственностью они обязуются консультироваться, если необходимо, с правительствами или с компетентными властями указанных территории в момент ратификации, принятия или присоединения или еще ранее, чтобы обеспечить осуществление Конвенции на этих территориях, а также нотифицировать Генерального директора Организации Объединенных Наций по вопросам образования, науки и культуры о территориях, на которых Конвенция будет осуществляться. Эта нотификация вступает в силу через три месяца после ее получения.

Статья 16

1. Каждое государство, являющееся стороной настоящей Конвенции, может ее денонсировать от своего имени или от имени любой территории, за внешние сношения которой оно несет ответственность.

2. Денонсация notiфицируется письменным актом, который сдается Генеральному директору Организации Объединенных Наций по вопросам образования, науки и культуры.

3. Денонсация вступает в силу через двенадцать месяцев после получения акта о денонсации.

Статья 17

Генеральный директор Организации Объединенных Наций по вопросам образования, науки и культуры сообщает государствам — членам Организации, государствам не состоящим членами Организации (упомянутым в статье 13), а также Организации Объединенных Наций о сдаче на хранение всех актов о ратификации, принятии или присоединении, упомянутых в статьях 12 и 13, а также о notiфикациях и денонсациях, указанных в статьях 15 и 16, соответственно.

Статья 18

1. Настоящая Конвенция может быть пересмотрена Генеральной конференцией Организации Объединенных Наций по вопросам образования, науки и культуры. Однако ее пересмотренный текст будет обязывать лишь те государства, которые станут сторонами пересмотренной Конвенции.

2. В случае если Генеральная конференция примет новую Конвенцию в результате полного или частичного пересмотра настоящей Конвенции и если новая Конвенция не будет содержать других указаний, настоящая Конвенция будет закрыта для ратификации, принятия или присоединения со дня вступления в силу новой Конвенции, содержащей пересмотренный текст.

Статья 19

Согласно статье 102 Устава Организации Объединенных Наций, настоящая Конвенция будет зарегистрирована в Секретариате Организации Объединенных Наций по просьбе Генерального директора Организации Объединенных Наций по вопросам образования, науки и культуры. Составлено в Париже пятнадцатого декабря 1960 года в двух аутентичных экземплярах за подписью

Председателя Генеральной конференции, собравшейся на одиннадцатую сессию, и Генерального директора Организации Объединенных Наций по вопросам образования, науки и культуры; эти экземпляры будут сданы на хранение в архив Организации Объединенных Наций по вопросам образования, науки и культуры, и надлежащим образом заверенные копии их будут направлены всем государствам, указанным в статьях 12 и 13, а также Организации Объединенных Наций.

Приведенный выше текст является подлинным текстом Конвенции, надлежащим образом принятой Генеральной конференцией Организации Объединенных Наций по вопросам образования, науки и культуры на ее одиннадцатой сессии, состоявшейся в Париже и закончившейся пятнадцатого декабря 1960 года.

В удостоверение чего настоящую Конвенцию подписали пятнадцатого декабря 1960 года.

Декларация о правах инвалидов

Генеральная Ассамблея,

сознавая обязательства, взятые на себя государствами-членами в соответствии с Уставом Организации Объединенных Наций, действовать как совместно, так и индивидуально в сотрудничестве с Организацией в целях содействия повышению уровня жизни, полной занятости и обеспечению условий для прогресса и развития в экономической и социальной областях,

вновь подтверждая свою веру в права человека и основные свободы, а также принципы мира, достоинства и ценности человеческой личности и социальной справедливости, провозглашенные в Уставе,

напоминая о принципах Всеобщей декларации прав человека, Международных пактов о правах человека, Декларации прав ребенка и Декларации о правах умственно отсталых лиц, а также о нормах социального прогресса, уже провозглашенных в учредительных актах, конвенциях, рекомендациях и резолюциях Международной организации труда, Организации Объединенных Наций по вопросам образования, науки и культуры, Всемирной организации здравоохранения, Детского фонда Организации Объединенных Наций и других заинтересованных организаций,

ссылаясь также на резолюцию 1921 (LVIII) Экономического и Социального Совета от 6 мая 1975 года о предупреждении потери трудоспособности и восстановлении трудоспособности инвалидов,

подчеркивая, что в Декларации социального прогресса и развития провозглашается необходимость защиты прав, обеспечения благосостояния и восстановления трудоспособности людей с физическими и умственными недостатками,

учитывая необходимость предупреждения инвалидности, вызванной физическими и умственными недостатками, и оказания инвалидам помощи в развитии их способностей в самых различных областях деятельности, а также содействия всеми возможными мерами включению их в нормальную жизнь общества,

сознавая, что некоторые страны на данном этапе своего развития могут посвятить этим целям лишь ограниченные усилия,

провозглашает настоящую Декларацию о правах инвалидов и просит принять меры в национальном и международном плане, чтобы Декларация служила общей основой и руководством для защиты этих прав:

1. Выражение «инвалид» означает любое лицо, которое не может самостоятельно обеспечить полностью или частично потребности нормальной личной и/или социальной жизни в силу недостатка, будь то врожденного или нет, его или ее физических или умственных способностей.

2. Инвалиды должны пользоваться всеми правами, изложенными в настоящей Декларации. Эти права должны быть признаны за всеми инвалидами без каких бы то ни было исключений и без различия и дискриминации по признаку расы, цвета кожи, пола, языка, вероисповедания, политических или иных убеждений, национального или социального происхождения, материального положения, рождения или любого другого фактора, независимо от того, относится ли это к самому инвалиду или к его или ее семье.

3. Инвалиды имеют неотъемлемое право на уважение их человеческого достоинства. Инвалиды, каковы бы ни были происхождение, характер и серьезность их увечий или недостатков, имеют те же основные права, что и их сограждане того же возраста, что в первую очередь означает право на удовлетворительную жизнь, которая была бы как можно более нормальной и полноценной.

4. Инвалиды имеют те же гражданские и политические права, что и другие лица; пункт 7 Декларации о правах умственно отсталых лиц применяется к любому возможному ограничению или ущемлению этих прав в отношении умственно неполноценных лиц.

5. Инвалиды имеют право на меры, предназначенные для того, чтобы дать им возможность приобрести как можно большую самостоятельность.

6. Инвалиды имеют право на медицинское, психическое или функциональное лечение, включая протезные и ортопедические аппараты, на восстановление здоровья и положения в обществе, на образование, ремесленную профессиональную подготовку и восстановление трудоспособности, на помощь, консультации, на

услуги по трудоустройству и другие виды обслуживания, которые позволят им максимально проявить свои возможности и способности и ускорят процесс их социальной интеграции или реинтеграции.

7. Инвалиды имеют право на экономическое и социальное обеспечение и на удовлетворительный уровень жизни. Они имеют право в соответствии со своими возможностями получить и сохранить за собой рабочее место или заниматься полезной, продуктивной и вознаграждаемой деятельностью и являться членами профсоюзных организаций.

8. Инвалиды имеют право на то, чтобы их особые нужды принимались во внимание на всех стадиях экономического и социального планирования.

9. Инвалиды имеют право жить в кругу своих семей или в условиях, заменяющих ее, и участвовать во всех видах общественной деятельности, связанных с творчеством или проведением досуга. Что касается его или ее места жительства, то ни один инвалид не может подвергаться какому-либо особому обращению, не требующему в силу состояния его или ее здоровья или в силу того, что это может привести к улучшению состояния его или ее здоровья. Если пребывание инвалида в специальном учреждении является необходимым, то среда и условия жизни в нем должны как можно ближе соответствовать среде и условиям нормальной жизни лиц его или ее возраста.

10. Инвалиды должны быть защищены от какой бы то ни было эксплуатации, от любых видов регламентации и обращения, носящих дискриминационный, оскорбительный или унижающий характер.

11. Инвалиды должны иметь возможность пользоваться квалифицированной юридической помощью, когда подобная помощь является необходимой для защиты их личности и имущества: если они являются объектом судебного преследования, они должны пользоваться обычной процедурой, полностью учитывающей их физическое или умственное состояние.

12. С организациями инвалидов могут проводиться полезные консультации по всем вопросам, касающимся прав инвалидов.

13. Инвалиды, их семьи и их общины должны быть полностью информированы всеми имеющимися средствами о правах, содержащихся в настоящей Декларации.

Правовое обеспечение семейных отношений

Гражданский Кодекс

Статья 292. Права членов семьи собственников жилого помещения

1. Члены семьи собственника, проживающие в принадлежащем ему жилом помещении, имеют право пользования этим помещением на условиях, предусмотренных жилищным законодательством.

2. Переход права собственности на жилой дом или квартиру к другому лицу не является основанием для прекращения права пользования жилым помещением членами семьи прежнего собственника.

3. Члены семьи собственника жилого помещения могут требовать устранения нарушений их прав на жилое помещение от любых лиц, включая собственника помещения.

4. Отчуждение жилого помещения, в котором проживают несовершеннолетние члены семьи собственника, допускается с согласия органа опеки и попечительства.

Статья 31. Опека и попечительство

1. Опека и попечительство устанавливаются для защиты прав и интересов недееспособных или не полностью дееспособных граждан. Опека и попечительство над несовершеннолетними устанавливаются также в целях их воспитания. Соответствующие этому права и обязанности опекунов и попечителей определяются законодательством о браке и семье.

2. Опекуны и попечители выступают в защиту прав и интересов своих подопечных в отношениях с любыми лицами, в том числе в судах, без специального полномочия.

3. Опека и попечительство над несовершеннолетними устанавливаются при отсутствии у них родителей, усыновителей, лишении судом родителей родительских прав, а также в случаях, когда такие граждане по иным причинам остались без родительского

попечения, в частности когда родители уклоняются от их воспитания либо защиты их прав и интересов.

Статья 32. Опека

1. Опека устанавливается над малолетними, а также над гражданами, признанными судом недееспособными вследствие психического расстройства.

2. Опекуну являются представителями подопечных в силу закона и совершают от их имени и в их интересах все необходимые сделки.

Статья 33. Попечительство

1. Попечительство устанавливается над несовершеннолетними в возрасте от четырнадцати до восемнадцати лет, а также над гражданами, ограниченными судом в дееспособности вследствие злоупотребления спиртными напитками или наркотическими средствами.

2. Попечители дают согласие на совершение тех сделок, которые граждане, находящиеся под попечительством, не вправе совершать самостоятельно. Попечители оказывают подопечным содействие в осуществлении ими своих прав и исполнении обязанностей, а также охраняют их от злоупотреблений со стороны третьих лиц.

Статья 34. Органы опеки и попечительства

1. Органами опеки и попечительства являются органы местного самоуправления.

2. Суд обязан в течение трех дней со времени вступления в законную силу решения о признании гражданина недееспособным или об ограничении его дееспособности сообщить об этом органу опеки и попечительства по месту жительства такого гражданина для установления над ним опеки или попечительства.

3. Орган опеки и попечительства по месту жительства подопечных осуществляет надзор за деятельностью их опекунов и попечителей.

Статья 35. Опекуну и попечители

1. Опекун или попечитель назначается органом опеки и попечительства по месту жительства лица, нуждающегося в опеке или попечительстве, в течение месяца с момента, когда указанным органам стало известно о необходимости установления опеки или попечительства над гражданином. При наличии заслуживающих

внимания обстоятельств опекун или попечитель может быть назначен органом опеки и попечительства по месту жительства опекуна (попечителя). Если лицу, нуждающемуся в опеке или попечительстве, в течение месяца не назначен опекун или попечитель, исполнение обязанностей опекуна или попечителя временно возлагается на орган опеки и попечительства. Назначение опекуна или попечителя может быть обжаловано в суде заинтересованными лицами.

2. Опекунами и попечителями могут назначаться только совершеннолетние дееспособные граждане. Не могут быть назначены опекунами и попечителями граждане, лишенные родительских прав.

3. Опекун или попечитель может быть назначен только с его согласия. При этом должны учитываться его нравственные и иные личные качества, способность к выполнению обязанностей опекуна или попечителя, отношения, существующие между ним и лицом, нуждающимся в опеке или попечительстве, а если это возможно — и желание подопечного.

4. Опекунами и попечителями граждан, нуждающихся в опеке или попечительстве и находящихся или помещенных в соответствующие воспитательные, лечебные учреждения, учреждения социальной защиты населения или другие аналогичные учреждения, являются эти учреждения.

Статья 36. Исполнение опекунами и попечителями своих обязанностей

1. Обязанности по опеке и попечительству исполняются безвозмездно, кроме случаев, предусмотренных законом.

2. Опекуны и попечители несовершеннолетних граждан обязаны проживать совместно со своими подопечными. Раздельное проживание попечителя с подопечным, достигшим шестнадцати лет, допускается с разрешения органа опеки и попечительства при условии, что это не отразится неблагоприятно на воспитании и защите прав и интересов подопечного. Опекуны и попечители обязаны извещать органы опеки и попечительства о перемене места жительства.

3. Опекуны и попечители обязаны заботиться о содержании своих подопечных, об обеспечении их уходом и лечением, защищать

их права и интересы. Опекун и попечители несовершеннолетних должны заботиться об их обучении и воспитании.

4. Обязанности, указанные в пункте 3 настоящей статьи, не возлагаются на попечителей совершеннолетних граждан, ограниченных судом в дееспособности.

5. Если основания, в силу которых гражданин был признан недееспособным или ограниченно дееспособным вследствие злоупотребления спиртными напитками или наркотическими средствами, отпали, опекун или попечитель обязан ходатайствовать перед судом о признании подопечного дееспособным и о снятии с него опеки или попечительства.

Статья 37. Распоряжение имуществом подопечного

1. Доходы подопечного гражданина, в том числе доходы, причитающиеся подопечному от управления его имуществом, за исключением доходов, которыми подопечный вправе распоряжаться самостоятельно, расходуются опекуном или попечителем исключительно в интересах подопечного и с предварительного разрешения органа опеки и попечительства. Без предварительного разрешения органа опеки и попечительства опекун или попечитель вправе производить необходимые для содержания подопечного расходы за счет сумм, причитающихся подопечному в качестве его дохода.

2. Опекун не вправе без предварительного разрешения органа опеки и попечительства совершать, а попечитель - давать согласие на совершение сделок по отчуждению, в том числе обмену или дарению имущества подопечного, сдаче его внаем (в аренду), в безвозмездное пользование или в залог, сделок, влекущих отказ от принадлежащих подопечному прав, раздел его имущества или выдел из него долей, а также любых других сделок, влекущих уменьшение имущества подопечного. Порядок управления имуществом подопечного определяется законом.

Жилищный Кодекс

Статья 67. Обмен жилыми помещениями

Наниматель жилого помещения вправе с письменного согласия проживающих совместно с ним членов семьи, включая временно отсутствующих, произвести обмен занимаемого жилого помещения

с другим нанимателем или членом жилищно-строительного кооператива, в том числе с проживающими в другом населенном пункте.

Обмен жилыми помещениями производится со взаимной передачей прав и обязанностей, вытекающих из договора найма жилого помещения, а при обмене жилого помещения с членом жилищно-строительного кооператива — с учетом требований, предусмотренных статьей 119 настоящего Кодекса.

Для обмена жилых помещений в домах государственного или муниципального жилищного фонда, в которых проживают несовершеннолетние, оставшиеся без попечения родителей, в том числе временно отсутствующие, и являющиеся членами семей нанимателей, требуется разрешение органов опеки и попечительства. Обмен жилых помещений, в которых проживают исключительно несовершеннолетние, оставшиеся без попечения родителей, в том числе временно отсутствующие, производится их законными представителями с разрешения органов опеки и попечительства, а в случае достижения несовершеннолетними возраста 14 лет самостоятельно с согласия их законных представителей и органов опеки и попечительства.

Статья 68. Обмен жилого помещения при отсутствии согласия членов семьи

Если между членами семьи не достигнуто соглашение об обмене, то любой из них вправе требовать в судебном порядке принудительного обмена занимаемого помещения на помещения в разных домах (квартирах). При этом учитываются заслуживающие внимание доводы и интересы лиц, проживающих в обмениваемом помещении.

Статья 74. Признание обмена жилыми помещениями недействительным

Обмен жилыми помещениями может быть судом признан недействительным:

1) если он произведен с нарушением требований, предусмотренных настоящим Кодексом;

В случае признания обмена недействительным стороны подлежат переселению в ранее занимаемые жилые помещения.

В тех случаях, когда обмен признан недействительным вследствие неправомерных действий одной из сторон, виновный обязан

возместить другой стороне убытки, возникшие вследствие обмена.

Статья 156. Порядок разрешения жилищных споров

Жилищные споры разрешаются в соответствии с законодательством Союза ССР и РСФСР судом, арбитражем, третейским и товарищеским судами, а также другими уполномоченными на то органами.

Семейный Кодекс

Статья 7. Осуществление семейных прав и исполнение семейных обязанностей.

1. Граждане по своему усмотрению распоряжаются принадлежащими им правами, вытекающими из семейных отношений (семейными правами), в том числе правом на защиту этих прав, если иное не установлено настоящим Кодексом. Осуществление членами семьи своих прав и исполнение ими своих обязанностей не должны нарушать права, свободы и законные интересы других членов семьи и иных граждан.

2. Семейные права охраняются законом, за исключением случаев, если они осуществляются в противоречии с назначением этих прав.

Статья 8. Защита семейных прав

1. Защита семейных прав осуществляется судом по правилам гражданского судопроизводства, а в случаях, предусмотренных настоящим Кодексом, государственными органами или органами опеки и попечительства.

2. Защита семейных прав осуществляется способами, предусмотренными соответствующими статьями настоящего Кодекса. Глава 11. Права несовершеннолетних детей.

Статья 54. Право ребенка жить и воспитываться в семье.

1. Ребенком признается лицо, не достигшее возраста восемнадцати лет (совершеннолетия).

2. Каждый ребенок имеет право жить и воспитываться в семье, насколько это возможно, право знать своих родителей, право на их заботу, право на совместное с ними проживание, за исключением случаев, когда это противоречит его интересам. Ребенок имеет права на воспитание своими родителями, обеспечение его

интересов, всестороннее развитие, уважение его человеческого достоинства. При отсутствии родителей, при лишении их родительских прав и в других случаях утраты родительского попечения право ребенка на воспитание в семье обеспечивается органом опеки и попечительства в порядке, установленном главой 18 настоящего Кодекса.

Статья 55. Право ребенка на общение с родителями и другими родственниками.

1. Ребенок имеет право на общение с обоими родителями, дедушкой, бабушкой, братьями, сестрами и другими родственниками. Расторжение брака родителей, признание его недействительным или раздельное проживание родителей не влияют на права ребенка. В случае раздельного проживания родителей ребенок имеет право на общение с каждым из них. Ребенок имеет право на общение со своими родителями также в случае их проживания в разных государствах.

2. Ребенок, находящийся в экстремальной ситуации (задержание, арест, заключение под стражу, нахождение в лечебном учреждении и другое), имеет право на общение со своими родителями и другими родственниками в порядке, установленном законом.

Статья 56. Право ребенка на защиту.

1. Ребенок имеет право на защиту своих прав и законных интересов. Защита прав и законных интересов ребенка осуществляется родителями (лицами, их заменяющими), а в случаях, предусмотренных настоящим Кодексом, органом опеки и попечительства, прокурором и судом. Несовершеннолетний, признанный в соответствии с законом полностью дееспособным до достижения совершеннолетия, имеет право самостоятельно осуществлять свои права и обязанности, в том числе право на защиту.

2. Ребенок имеет право на защиту от злоупотреблений со стороны родителей (лиц, их заменяющих). При нарушении прав и законных интересов ребенка, в том числе при невыполнении или при ненадлежащем выполнении родителями (одним из них) обязанностей по воспитанию, образованию ребенка либо при злоупотреблении родительскими правами, ребенок вправе самостоятельно обращаться за их защитой в орган опеки и попечительства, а по достижении возраста четырнадцати лет в суд.

3. Должностные лица организаций и иные граждане, которым станет известно об угрозе жизни или здоровью ребенка, о нарушении его прав и законных интересов, обязаны сообщить об этом в орган опеки и попечительства по месту фактического нахождения ребенка. При получении таких сведений орган опеки и попечительства обязан принять необходимые меры по защите прав и законных интересов ребенка.

Статья 57. Право ребенка выражать свое мнение.

Ребенок вправе выражать свое мнение при решении в семье любого вопроса, затрагивающего его интересы, а также быть заслушанным в ходе любого судебного или административного разбирательства. Учет мнения ребенка, достигшего возраста десяти лет, обязателен, за исключением случаев, когда это противоречит его интересам. В случаях, предусмотренных настоящим Кодексом (статьи 59, 72, 132, 134, 136, 143, 154), органы опеки и попечительства или суд могут принять решение только с согласия ребенка, достигшего возраста десяти лет.

Статья 58. Право ребенка на имя, отчество и фамилию.

1. Ребенок имеет право на имя, отчество и фамилию.
2. Имя ребенку дается по соглашению родителей, отчество присваивается по имени отца, если иное не предусмотрено законами субъектов Российской Федерации или не основано на национальном обычае.
3. Фамилия ребенка определяется фамилией родителей. При разных фамилиях родителей ребенку присваивается фамилия отца или фамилия матери по соглашению родителей, если иное не предусмотрено законами субъектов Российской Федерации.
4. При отсутствии соглашения между родителями относительно имени и(или) фамилии ребенка возникшие разногласия разрешаются органом опеки и попечительства.
5. Если отцовство не установлено, имя ребенку дается по указанию матери, отчество присваивается по имени лица, записанного в качестве отца ребенка (пункт 3 статьи 51 настоящего Кодекса), фамилия — по фамилии матери.

Статья 59. Изменение имени и фамилии ребенка.

1. По совместной просьбе родителей до достижения ребенком возраста четырнадцати лет орган опеки и попечительства исходя из интересов ребенка вправе разрешить изменить имя ребенку,

а также изменить присвоенную ему фамилию на фамилию другого родителя.

2. Если родители проживают раздельно и родитель, с которым проживает ребенок, желает присвоить ему свою фамилию, орган опеки и попечительства разрешает этот вопрос в зависимости от интересов ребенка и с учетом мнения другого родителя. Учет мнения родителя не обязателен при невозможности установления его места нахождения, лишении его родительских прав, признании недееспособным, а также в случаях уклонения родителя без уважительных причин от воспитания и содержания ребенка.

3. Если ребенок рожден от лиц, не состоящих в браке между собой, и отцовство в законном порядке не установлено, орган опеки и попечительства, исходя из интересов ребенка, вправе разрешить изменить его фамилию на фамилию матери, которую она носит в момент обращения с такой просьбой.

4. Изменение имени и(или) фамилии ребенка, достигшего возраста десяти лет, может быть произведено только с его согласия.

Статья 60. Имущественные права ребенка.

1. Ребенок имеет право на получение содержания от своих родителей и других членов семьи в порядке и в размерах, которые установлены разделом V настоящего Кодекса.

2. Суммы, причитающиеся ребенку в качестве алиментов, пенсий, пособий, поступают в распоряжение родителей (лиц, их заменяющих) и расходуются ими на содержание, воспитание и образование ребенка. Суд по требованию родителя, обязанного уплачивать алименты на несовершеннолетних детей, вправе вынести решение о перечислении не более пятидесяти процентов сумм алиментов, подлежащих выплате, на счета, открытые на имя несовершеннолетних детей в банках.

3. Ребенок имеет право собственности на доходы, полученные им, имущество, полученное им в дар или в порядке наследования, а также на любое другое имущество, приобретенное на средства ребенка. Право ребенка на распоряжение принадлежащим ему на праве собственности имуществом определяется статьями 26 и 28 Гражданского кодекса Российской Федерации. При осуществлении родителями правомочий по управлению имуществом ребенка на них распространяются правила, установленные гражданским

законодательством в отношении распоряжения имуществом подопечного (статья 37 Гражданского кодекса Российской Федерации).

4. Ребенок не имеет права собственности на имущество родителей, родители не имеют права собственности на имущество ребенка. Дети и родители, проживающие совместно, могут владеть и пользоваться имуществом друг друга по взаимному согласию.

5. В случае возникновения права общей собственности родителей и детей их права на владение, пользование и распоряжение общим имуществом определяются гражданским законодательством.

Статья 61. Равенство прав и обязанностей родителей

1. Родители имеют равные права и несут равные обязанности в отношении своих детей (родительские права).

2. Родительские права, предусмотренные настоящей главой, прекращаются по достижении детьми возраста восемнадцати лет (совершеннолетия), а также при вступлении несовершеннолетних детей в брак и в других установленных законом случаях приобретения детьми полной дееспособности до достижения ими совершеннолетия.

Статья 63. Права и обязанности родителей по воспитанию и образованию детей.

1. Родители имеют право и обязаны воспитывать своих детей. Родители несут ответственность за воспитание и развитие своих детей. Они обязаны заботиться о здоровье, физическом, психическом, духовном и нравственном развитии своих детей. Родители имеют преимущественное право на воспитание своих детей перед всеми другими лицами.

2. Родители обязаны обеспечить получение детьми основного общего образования. Родители с учетом мнения детей имеют право выбора образовательного учреждения и формы обучения детей до получения детьми основного общего образования.

Статья 64. Права и обязанности родителей по защите прав и интересов детей

1. Защита прав и интересов детей возлагается на их родителей. Родители являются законными представителями своих детей и выступают в защиту их прав и интересов в отношениях

с любыми физическими и юридическими лицами, в том числе в судах, без специальных полномочий.

2. Родители не вправе представлять интересы своих детей, если органом опеки и попечительства установлено, что между интересами родителей и детей имеются противоречия. В случае разногласий между родителями и детьми орган опеки и попечительства обязан назначить представителя для защиты прав и интересов детей.

Статья 65. Осуществление родительских прав.

1. Родительские права не могут осуществляться в противоречии с интересами детей. Обеспечение интересов детей должно быть предметом основной заботы их родителей. При осуществлении родительских прав родители не вправе причинять вред физическому и психическому здоровью детей, их нравственному развитию. Способы воспитания детей должны исключать пренебрежительное, жестокое, грубое, унижающее человеческое достоинство обращение, оскорбление или эксплуатацию детей. Родители, осуществляющие родительские права в ущерб правам и интересам детей, несут ответственность в установленном законом порядке.

2. Все вопросы, касающиеся воспитания и образования детей, решаются родителями по их взаимному согласию исходя из интересов детей и с учетом мнения детей. Родители (один из них) при наличии разногласий между ними вправе обратиться за разрешением этих разногласий в орган опеки и попечительства или в суд.

3. Место жительства детей при раздельном проживании родителей устанавливается соглашением родителей. При отсутствии соглашения спор между родителями разрешается судом исходя из интересов детей и с учетом мнения детей. При этом суд учитывает привязанность ребенка к каждому из родителей, братьям и сестрам, возраст ребенка, нравственные и иные личные качества родителей, отношения, существующие между каждым из родителей и ребенком, возможность создания ребенку условий для воспитания и развития (род деятельности, режим работы родителей, материальное и семейное положение родителей и другое).

Статья 66. Осуществление родительских прав родителем, проживающим отдельно от ребенка.

1. Родитель, проживающий отдельно от ребенка, имеет права на общение с ребенком, участие в его воспитании и решение вопросов получения ребенком образования. Родитель, с которым проживает ребенок, не должен препятствовать общению ребенка с другим родителем, если такое общение не причиняет вред физическому и психическому здоровью ребенка, его нравственному развитию.

2. Родители вправе заключить в письменной форме соглашение о порядке осуществления родительских прав родителем, проживающим отдельно от ребенка. Если родители не могут прийти к соглашению, спор разрешается судом с участием органа опеки и попечительства по требованию родителей (одного из них).

3. При невыполнении решения суда к виновному родителю применяются меры, предусмотренные гражданским процессуальным законодательством. При злостном невыполнении решения суда суд по требованию родителя, проживающего отдельно от ребенка, может вынести решение о передаче ему ребенка исходя из интересов ребенка и с учетом мнения ребенка.

4. Родитель, проживающий отдельно от ребенка, имеет право на получение информации о своем ребенке из воспитательных учреждений, лечебных учреждений, учреждений социальной защиты населения и других аналогичных учреждений. В предоставлении информации может быть отказано только в случае наличия угрозы для жизни и здоровья ребенка со стороны родителя. Отказ в предоставлении информации может быть оспорен в судебном порядке.

Статья 68. Защита родительских прав.

1. Родители вправе требовать возврата ребенка от любого лица, удерживающего его у себя не на основании закона или не на основании судебного решения. В случае возникновения спора родители вправе обратиться в суд за защитой своих прав. При рассмотрении этих требований суд вправе с учетом мнения ребенка отказать в удовлетворении иска родителей, если придет к выводу, что передача ребенка родителям не отвечает интересам ребенка.

2. Если судом установлено, что ни родители, ни лицо, у которого находится ребенок, не в состоянии обеспечить его надлежащее

воспитание и развитие, суд передает ребенка на попечение органа опеки и попечительства.

Статья 69. Лишение родительских прав.

Родители (один из них) могут быть лишены родительских прав, если они: уклоняются от выполнения обязанностей родителей, в том числе при злостном уклонении от уплаты алиментов; отказываются без уважительных причин взять своего ребенка из родильного дома (отделения) либо из иного лечебного учреждения, воспитательного учреждения, учреждения социальной защиты населения или из других аналогичных учреждений; злоупотребляют своими родительскими правами; жестоко обращаются с детьми, в том числе осуществляют физическое или психическое насилие над ними, покушаются на их половую неприкосновенность; являются больными хроническим алкоголизмом или наркоманией; совершили умышленное преступление против жизни или здоровья своих детей либо против жизни или здоровья супруга.

Статья 70. Порядок лишения родительских прав.

1. Лишение родительских прав производится в судебном порядке. Дела о лишении родительских прав рассматриваются по заявлению одного из родителей (лиц, их заменяющих), прокурора, а также по заявлениям органов или учреждений, на которые возложены обязанности по охране прав несовершеннолетних детей (органов опеки и попечительства, комиссий по делам несовершеннолетних, учреждений для детей-сирот и детей, оставшихся без попечения родителей, и других).

2. Дела о лишении родительских прав рассматриваются с участием прокурора и органа опеки и попечительства.

3. При рассмотрении дела о лишении родительских прав суд решает вопрос о взыскании алиментов на ребенка с родителей (одного из них), лишенных родительских прав.

4. Если суд при рассмотрении дела о лишении родительских прав обнаружит в действиях родителей (одного из них) признаки уголовно наказуемого деяния, он обязан уведомить об этом прокурора.

5. Суд обязан в течение трех дней со дня вступления в законную силу решения суда о лишении родительских прав направить выписку из этого решения суда в орган записи актов гражданского

состояния по месту государственной регистрации рождения ребенка.

Статья 71. Последствия лишения родительских прав.

1. Родители, лишены родительских прав, теряют все права, основанные на факте родства с ребенком, в отношении которого они были лишены родительских прав, в том числе право на получение от него содержания (статья 87 настоящего Кодекса), а также право на льготы и государственные пособия, установленные для граждан, имеющих детей.

2. Лишение родительских прав не освобождает родителей от обязанности содержать своего ребенка.

3. Вопрос о дальнейшем совместном проживании ребенка и родителей (одного из них), лишенных родительских прав, решается судом в порядке, установленном жилищным законодательством.

4. Ребенок, в отношении которого родители (один из них) лишены родительских прав, сохраняет право собственности на жилое помещение или право пользования жилым помещением, а также сохраняет имущественные права, основанные на факте родства с родителями и другими родственниками, в том числе право на получение наследства.

5. При невозможности передать ребенка другому родителю или в случае лишения родительских прав обоих родителей ребенок передается на попечение органа опеки и попечительства.

6. Усыновление ребенка в случае лишения родителей (одного из них) родительских прав допускается не ранее истечения шести месяцев со дня вынесения решения суда о лишении родителей (одного из них) родительских прав.

Статья 72. Восстановление в родительских правах.

1. Родители (один из них) могут быть восстановлены в родительских правах в случаях, если они изменили поведение, образ жизни и(или) отношение к воспитанию ребенка.

2. Восстановление в родительских правах осуществляется в судебном порядке по заявлению родителя, лишенного родительских прав. Дела о восстановлении в родительских правах рассматриваются с участием органа опеки и попечительства, а также прокурора.

3. Одновременно с заявлением родителей (одного из них) о восстановлении в родительских правах может быть рассмотрено требование о возврате ребенка родителям (одному из них).

4. Суд вправе с учетом мнения ребенка отказать в удовлетворении иска родителей (одного из них) о восстановлении в родительских правах, если восстановление в родительских правах противоречит интересам ребенка. Восстановление в родительских правах в отношении ребенка, достигшего возраста десяти лет, возможно только с его согласия. Не допускается восстановление в родительских правах, если ребенок усыновлен и усыновление не отменено (статья 140 настоящего Кодекса).

Статья 73. Ограничение родительских прав.

1. Суд может с учетом интересов ребенка принять решение об отобрании ребенка у родителей (одного из них) без лишения их родительских прав (ограничении родительских прав).

2. Ограничение родительских прав допускается, если оставление ребенка с родителями (одним из них) опасно для ребенка по обстоятельствам, от родителей (одного из них) не зависящим (психическое расстройство или иное хроническое заболевание, стечение тяжелых обстоятельств и другие). Ограничение родительских прав допускается также в случаях, если оставление ребенка с родителями (одним из них) вследствие их поведения является опасным для ребенка, но не установлены достаточные основания для лишения родителей (одного из них) родительских прав. Если родители (один из них) не изменят своего поведения, орган опеки и попечительства по истечении шести месяцев после вынесения судом решения об ограничении родительских прав обязан предъявить иск о лишении родительских прав. В интересах ребенка орган опеки и попечительства вправе предъявить иск о лишении родителей (одного из них) родительских прав до истечения этого срока.

3. Иск об ограничении родительских прав может быть предъявлен близкими родственниками ребенка, органами и учреждениями, на которые законом возложены обязанности по охране прав несовершеннолетних детей (пункт 1 статьи 70 настоящего Кодекса), дошкольными образовательными учреждениями, общеобразовательными учреждениями и другими учреждениями, а также прокурором.

4. Дела об ограничении родительских прав рассматриваются с участием прокурора и органа опеки и попечительства.

5. При рассмотрении дела об ограничении родительских прав суд решает вопрос о взыскании алиментов на ребенка с родителей (одного из них).

6. Суд обязан в течение трех дней со дня вступления в законную силу решения суда об ограничении родительских прав направить выписку из такого решения суда в орган записи актов гражданского состояния по месту государственной регистрации рождения ребенка.

Статья 74. Последствия ограничения родительских прав.

1. Родители, родительские права которых ограничены судом, утрачивают право на личное воспитание ребенка, а также право на льготы и государственные пособия, установленные для граждан, имеющих детей.

2. Ограничение родительских прав не освобождает родителей от обязанности по содержанию ребенка.

3. Ребенок, в отношении которого родители (один из них) ограничены в родительских правах, сохраняет право собственности на жилое помещение или право пользования жилым помещением, а также сохраняет имущественные права, основанные на факте родства с родителями и другими родственниками, в том числе право на получение наследства.

4. В случае ограничения родительских прав обоих родителей ребенок передается на попечение органа опеки и попечительства.

Статья 75. Контакты ребенка с родителями, родительские права которых ограничены судом.

Родителям, родительские права которых ограничены судом, могут быть разрешены контакты с ребенком, если это не оказывает на ребенка вредного влияния. Контакты родителей с ребенком допускаются с согласия органа опеки и попечительства либо с согласия опекуна (попечителя), приемных родителей ребенка или администрации учреждения, в котором находится ребенок.

Статья 76. Отмена ограничения родительских прав.

1. Если основания, в силу которых родители (один из них) были ограничены в родительских правах, отпали, суд по иску родителей (одного из них) может вынести решение о возвращении

ребенка родителям (одному из них) и об отмене ограничений, предусмотренных статьей 74 настоящего Кодекса.

2. Суд с учетом мнения ребенка вправе отказать в удовлетворении иска, если возвращение ребенка родителям (одному из них) противоречит его интересам.

Статья 77. Отобрание ребенка при непосредственной угрозе жизни ребенка или его здоровью.

1. При непосредственной угрозе жизни ребенка или его здоровью орган опеки и попечительства вправе немедленно отобрать ребенка у родителей (одного из них) или у других лиц, на попечении которых он находится. Немедленное отобрание ребенка производится органом опеки и попечительства на основании соответствующего акта органа местного самоуправления.

2. При отобрании ребенка орган опеки и попечительства обязан незамедлительно уведомить прокурора, обеспечить временное устройство ребенка и в течение семи дней после вынесения органом местного самоуправления акта об отобрании ребенка обратиться в суд с иском о лишении родителей родительских прав или об ограничении их родительских прав.

Статья 78. Участие органа опеки и попечительства при рассмотрении судом споров, связанных с воспитанием детей

1. При рассмотрении судом споров, связанных с воспитанием детей, независимо от того, кем предъявлен иск в защиту ребенка, к участию в деле должен быть привлечен орган опеки и попечительства.

2. Орган опеки и попечительства обязан провести обследование условий жизни ребенка и лица (лиц), претендующего на его воспитание, и представить суду акт обследования и основанное на нем заключение по существу спора.

Статья 79. Исполнение решений суда по делам, связанным с воспитанием детей.

1. Исполнение решений суда по делам, связанным с воспитанием детей, производится судебным исполнителем в порядке, установленном гражданским процессуальным законодательством. Если родитель (другое лицо, на попечении которого находится ребенок) препятствует исполнению судебного решения, к нему применяются меры, предусмотренные гражданским процессуальным законодательством.

2. Принудительное исполнение решений, связанных с отображением ребенка и передачей его другому лицу (лицам), должно производиться с обязательным участием органа опеки и попечительства и участием лица (лиц), которому передается ребенок, а в необходимых случаях с участием представителя органов внутренних дел. При невозможности исполнения решения суда о передаче ребенка без ущерба его интересам ребенок может быть по определению суда временно помещен в воспитательное учреждение, лечебное учреждение, учреждение социальной защиты населения или другое аналогичное учреждение.

Раздел V. Алиментные обязательства членов семьи.

Глава 13. Алиментные обязательства родителей и детей.

Статья 80. Обязанности родителей по содержанию несовершеннолетних детей

1. Родители обязаны содержать своих несовершеннолетних детей. Порядок и форма предоставления содержания несовершеннолетним детям определяются родителями самостоятельно. Родители вправе заключить соглашение о содержании своих несовершеннолетних детей (соглашение об уплате алиментов) в соответствии с главой 16 настоящего Кодекса.

2. В случае, если родители не предоставляют содержание своим несовершеннолетним детям, средства на содержание несовершеннолетних детей (алименты) взыскиваются с родителей в судебном порядке.

3. При отсутствии соглашения родителей об уплате алиментов, при непредоставлении содержания несовершеннолетним детям и при непредъявлении иска в суд орган опеки и попечительства вправе предъявить иск о взыскании алиментов на несовершеннолетних детей к их родителям (одному из них).

Статья 81. Размер алиментов, взыскиваемых на несовершеннолетних детей в судебном порядке.

1. При отсутствии соглашения об уплате алиментов алименты на несовершеннолетних детей взыскиваются судом с их родителей ежемесячно в размере: на одного ребенка — одной четверти, на двух детей — одной трети, на трех и более детей — половины заработка и(или) иного дохода родителей.

2. Размер этих долей может быть уменьшен или увеличен судом с учетом материального или семейного положения сторон и иных заслуживающих внимания обстоятельств.

Статья 84. Взыскание и использование алиментов на детей, оставшихся без попечения родителей.

1. На детей, оставшихся без попечения родителей, алименты взыскиваются в соответствии со статьями 81—83 настоящего Кодекса и выплачиваются опекуну (попечителю) детей или их приемным родителям.

2. Алименты, взыскиваемые с родителей на детей, оставшихся без попечения родителей и находящихся в воспитательных учреждениях, лечебных учреждениях, учреждениях социальной защиты населения и в других аналогичных учреждениях, зачисляются на счета этих учреждений, где учитываются отдельно по каждому ребенку. Указанные учреждения вправе помещать эти суммы в банки. Пятьдесят процентов дохода от обращения поступивших сумм алиментов используется на содержание детей в указанных учреждениях. При оставлении ребенком такого учреждения сумма полученных на него алиментов и пятьдесят процентов дохода от их обращения зачисляются на счет, открытый на имя ребенка в отделении Сберегательного банка Российской Федерации.

Статья 85. Право на алименты нетрудоспособных совершеннолетних детей.

1. Родители обязаны содержать своих нетрудоспособных совершеннолетних детей, нуждающихся в помощи.

2. При отсутствии соглашения об уплате алиментов размер алиментов на нетрудоспособных совершеннолетних детей определяется судом в твердой денежной сумме, подлежащей уплате ежемесячно, исходя из материального и семейного положения и других заслуживающих внимания интересов сторон.

Статья 86. Участие родителей в дополнительных расходах на детей.

1. При отсутствии соглашения и при наличии исключительных обстоятельств (тяжелой болезни, увечья несовершеннолетних детей или нетрудоспособных совершеннолетних нуждающихся детей, необходимости оплаты постороннего ухода за ними и других обстоятельств) каждый из родителей может быть привлечен судом к участию в несении дополнительных расходов,

вызванных этими обстоятельствами. Порядок участия родителей в несении дополнительных расходов и размер этих расходов определяются судом исходя из материального и семейного положения родителей и детей и других заслуживающих внимания интересов сторон в твердой денежной сумме, подлежащей уплате ежемесячно.

2. Суд вправе обязать родителей принять участие как в фактически понесенных дополнительных расходах, так и в дополнительных расходах, которые необходимо произвести в будущем.

Глава 17. Порядок уплаты и взыскания алиментов.

Статья 106. Взыскание алиментов по решению суда.

При отсутствии соглашения об уплате алиментов члены семьи, указанные в статьях 80—99 настоящего Кодекса, вправе обратиться в суд с требованием о взыскании алиментов. Раздел VI. Формы воспитания детей, оставшихся без попечения родителей

Глава 18. Выявление и устройство детей, оставшихся без попечения родителей.

Статья 121. Защита прав и интересов детей, оставшихся без попечения родителей.

1. Защита прав и интересов детей в случаях смерти родителей, лишения их родительских прав, ограничения их в родительских правах, признания родителей недееспособными, болезни родителей, длительного отсутствия родителей, уклонения родителей от воспитания детей или от защиты их прав и интересов, в том числе при отказе родителей взять своих детей из воспитательных учреждений, лечебных учреждений, учреждений социальной защиты населения и других аналогичных учреждений, а также в других случаях отсутствия родительского попечения возлагается на органы опеки и попечительства. Органы опеки и попечительства выявляют детей, оставшихся без попечения родителей, ведут учет таких детей и исходя из конкретных обстоятельств утраты попечения родителей избирают формы устройства детей, оставшихся без попечения родителей (статья 123 настоящего Кодекса), а также осуществляют последующий контроль за условиями их содержания, воспитания и образования. Деятельность других, кроме органов опеки и попечительства, юридических и физических лиц по выявлению и устройству детей, оставшихся без попечения родителей, не допускается.

2. Органами опеки и попечительства являются органы местного самоуправления. Вопросы организации и деятельности органов местного самоуправления по осуществлению опеки и попечительства над детьми, оставшимися без попечения родителей, определяются указанными органами на основании уставов муниципальных образований в соответствии с законами субъектов Российской Федерации, настоящим Кодексом, Гражданским кодексом Российской Федерации.

Статья 123. Устройство детей, оставшихся без попечения родителей.

1. Дети, оставшиеся без попечения родителей, подлежат передаче на воспитание в семью (на усыновление (удочерение), под опеку (попечительство) или в приемную семью), а при отсутствии такой возможности в учреждения для детей-сирот или детей, оставшихся без попечения родителей, всех типов (воспитательные учреждения, лечебные учреждения, учреждения социальной защиты населения и другие аналогичные учреждения). Иные формы устройства детей, оставшихся без попечения родителей, могут быть предусмотрены законами субъектов Российской Федерации. При устройстве ребенка должны учитываться его этническое происхождение, принадлежность к определенной религии и культуре, родной язык, возможность обеспечения преемственности в воспитании и образовании.

2. До устройства детей, оставшихся без попечения родителей, на воспитание в семью или в учреждения, указанные в пункте 1 настоящей статьи, исполнение обязанностей опекуна (попечителя) детей временно возлагается на органы опеки и попечительства.

Глава 20. Опека и попечительство над детьми.

Статья 145. Дети, над которыми устанавливаются опека или попечительство.

1. Опека или попечительство устанавливаются над детьми, оставшимися без попечения родителей (пункт 1 статьи 121 настоящего Кодекса), в целях их содержания, воспитания и образования, а также для защиты их прав и интересов.

2. Опека устанавливается над детьми, не достигшими возраста четырнадцати лет. Попечительство устанавливается над детьми в возрасте от четырнадцати до восемнадцати лет.

3. Установление и прекращение опеки или попечительства над детьми определяются Гражданским кодексом Российской Федерации.

Статья 146. Опекуну (попечителю) детей.

1. Опекуну (попечителю) детей могут назначаться только совершеннолетние дееспособные лица. Не могут быть назначены опекуну (попечителю) лица, лишенные родительских прав.

2. При назначении ребенку опекуна (попечителя) учитываются нравственные и иные личные качества опекуна (попечителя), способность его к выполнению обязанностей опекуна (попечителя), отношения между опекуном (попечителем) и ребенком, отношение к ребенку членов семьи опекуна (попечителя), а также, если это возможно, желание самого ребенка.

3. Не назначаются опекуну (попечителю) лица, больные хроническим алкоголизмом или наркоманией, лица, отстраненные от выполнения обязанностей опекунов (попечителей), лица, ограниченные в родительских правах, бывшие усыновители, если усыновление отменено по их вине, а также лица, которые по состоянию здоровья (пункт 1 статьи 127 настоящего Кодекса) не могут осуществлять обязанности по воспитанию ребенка.

Статья 147. Опека (попечительство) над детьми, находящимися в воспитательных учреждениях, лечебных учреждениях и учреждениях социальной защиты населения.

1. Детям, находящимся на полном государственном попечении в воспитательных учреждениях, лечебных учреждениях, учреждениях социальной защиты населения и других аналогичных учреждениях, опекуну (попечителю) не назначаются. Выполнение их обязанностей возлагается на администрации этих учреждений. Временное помещение ребенка опекуном (попечителем) в такое учреждение не прекращает прав и обязанностей опекуна (попечителя) в отношении этого ребенка.

2. Органы опеки и попечительства осуществляет контроль за условиями содержания, воспитания и образования детей, находящихся в учреждениях, указанных в пункте 1 настоящей статьи.

3. Защита прав выпускников учреждений, указанных в пункте 1 настоящей статьи, возлагается на органы опеки и попечительства.

Статья 148. Права детей, находящихся под опекой (попечительством).

1. Дети, находящиеся под опекой (попечительством), имеют право на: воспитание в семье опекуна (попечителя), заботу со стороны опекуна (попечителя), совместное с ним проживание, за исключением случаев, предусмотренных пунктом 2 статьи 36 Гражданского кодекса Российской Федерации; обеспечение им условий для содержания, воспитания, образования, всестороннего развития и уважение их человеческого достоинства; причитающиеся им алименты, пенсии, пособия и другие социальные выплаты; сохранение права собственности на жилое помещение или права пользования жилым помещением, а при отсутствии жилого помещения имеют право на получение жилого помещения в соответствии с жилищным законодательством; защиту от злоупотреблений со стороны опекуна (попечителя) в соответствии со статьей 56 настоящего Кодекса.

2. Дети, находящиеся под опекой (попечительством) обладают также правами, предусмотренными статьями 55 и 57 настоящего Кодекса.

Статья 149. Права детей, оставшихся без попечения родителей и находящихся в воспитательных учреждениях, лечебных учреждениях и учреждениях социальной защиты населения.

1. Дети, оставшиеся без попечения родителей и находящиеся в воспитательных учреждениях, лечебных учреждениях, учреждениях социальной защиты населения и других аналогичных учреждениях, имеют право на: содержание, воспитание, образование, всестороннее развитие, уважение их человеческого достоинства, обеспечение их интересов; причитающиеся им алименты, пенсии, пособия и другие социальные выплаты; сохранение права собственности на жилое помещение или права пользования жилым помещением, а при отсутствии жилого помещения имеют право на получение жилого помещения в соответствии с жилищным законодательством; льготы при трудоустройстве, предусмотренные законодательством о труде, по окончании пребывания в указанных учреждениях.

2. Дети, оставшиеся без попечения родителей и находящиеся в учреждениях, указанных в пункте 1 настоящей статьи, обладают

также правами, предусмотренными статьями 55—57 настоящего Кодекса.

Статья 150. Права и обязанности опекуна (попечителя) ребенка.

1. Опекун (попечитель) ребенка имеет право и обязан воспитывать ребенка, находящегося под опекой (попечительством), заботиться о его здоровье, физическом, психическом, духовном и нравственном развитии. Опекун (попечитель) вправе самостоятельно определять способы воспитания ребенка, находящегося под опекой (попечительством), с учетом мнения ребенка и рекомендаций органа опеки и попечительства, а также при соблюдении требований, предусмотренных пунктом 1 статьи 65 настоящего Кодекса. Опекун (попечитель) с учетом мнения ребенка имеет право выбора образовательного учреждения и формы обучения ребенка до получения им основного общего образования и обязан обеспечить получение ребенком основного общего образования.

2. Опекун (попечитель) вправе требовать по суду возврата ребенка, находящегося под опекой (попечительством), от любых лиц, удерживающих у себя ребенка без законных оснований, в том числе от близких родственников ребенка.

3. Опекун (попечитель) не вправе препятствовать общению ребенка с его родителями и другими близкими родственниками, за исключением случаев, когда такое общение не отвечает интересам ребенка.

4. Гражданские права и обязанности опекуна (попечителя) определяются статьями 36—38 Гражданского кодекса Российской Федерации.

5. Обязанности по опеке и попечительству в отношении ребенка, находящегося под опекой (попечительством), исполняются опекуном (попечителем) безвозмездно. На содержание ребенка опекуну (попечителю) ежемесячно выплачиваются денежные средства в порядке и размере, установленных Правительством Российской Федерации.

ГЛОССАРИЙ

Абилитация — означает в дословном переводе — предоставление прав. Это система раннего вмешательства в процесс развития ребенка с целью достижения его максимальной приспособленности к внешним условиям существования с учетом индивидуальных особенностей имеющихся нарушений.

Дети с нарушениями в развитии — это дети, имеющие отставание (искажение) в психофизическом развитии вследствие нарушения деятельности различных или нескольких анализаторов (зрительного, слухового, двигательного, речевого), а также вследствие органического поражения центральной нервной системы.

Дети с ограниченными возможностями здоровья — это дети, у которых нарушения в развитии предоставляют им возможность иметь бенифицитарный статус, то есть позволяют пользоваться социальными льготами и пособиями. По традиционной терминологии таких детей раньше называли детьми-инвалидами. Сейчас таких детей определяют как проблемных. Поэтому термин «проблемные дети» также широко используется в психолого-педагогической литературе.

Дети с особыми образовательными потребностями — это дети, нуждающиеся в специальной коррекционной поддержке и специфических методах образования, которые могут быть созданы в условиях как общеобразовательного дошкольного учреждения, так и дошкольного образовательного учреждения компенсирующего вида.

Дети с отклонениями в психофизиологическом развитии — это дети, которые имеют перечисленные выше отклонения, но степень их выраженности не ограничивает их возможности в столь резкой степени, как у детей с нарушениями в психофизическом развитии. В психолого-педагогической литературе этим понятием определяются дети с преимущественными нарушениями в психофизическом развитии функционального характера.

Дети-инвалиды — дети, которые вследствие заболевания или увечья ограничены в проявлениях жизнедеятельности.

Дефективность — М.Совак (1972) под понятием дефективность понимает нарушение целостности человека, т.е. нарушение его связей с обществом, нарушение связей и отношений в сфере воспитания и образования, а также отношения к работе в сфере профессиональной деятельности.

Инвалидность — любое ограничение или отсутствие (в результате дефекта) способности выполнять какую-либо деятельность в соответствии с нормой.

Инклюзия — социальная интеграция особого ребенка, или его социальное принятие и включение на всех этапах жизни в общество, основанное на эмоциональном принятии, согласии группы, общества с существованием особого человека, с реализацией его прав во всех сферах жизни. Инклюзия исходит из позиций общей педагогики и ориентирована на ребенка с учетом его индивидуальных образовательных потребностей и признает гетерогенность как норму в педагогическом сопровождении.

Интеграция детей-инвалидов — это целенаправленный процесс передачи обществом социального опыта с учетом особенностей и потребностей различных категорий детей-инвалидов при активном их участии и обеспечении адекватных для этого условий, в результате которого происходит включение детей во все социальные системы, структуры, социумы и связи, предназначенные для здоровья детей, активное участие в основных направлениях жизни и деятельности общества в соответствии с возрастом и полом, подготавливая их к полноценной взрослой жизни, наиболее полной самореализации и раскрытия как личности.

Качество жизни (определение ВОЗ) — способ жизни в результате комбинированного воздействия факторов, влияющих на здоровье, счастье, включая индивидуальное благополучие в окружающей среде, удовлетворительную работу, образование, социальный успех, а также возможность свободных действий, справедливость и отсутствие какого-либо угнетения.

Коррекционная педагогика — область педагогического знания, предметом которого является процесс обучения и воспитания детей и подростков с недостатками в развитии и отклонениями в поведении, испытывающими временные адаптационные трудности и сложности в освоении образовательных программ.

Коррекция (от лат. correctio — улучшение, исправление) — система психолого-педагогических мероприятий в сочетании с медицинской помощью, направленных на преодоление или ослабление недостатков психического и физического развития человека.

Педагогическая интеграция — это формирование у детей с ограниченными возможностями в развитии способности к усвоению учебного материала, определяемого общеобразовательной программой, то есть общим учебным планом (совместное обучение в одном классе).

Реабилитация — «система государственных, социально-экономических, медицинских, профессиональных, педагогических, психологических и других мероприятий, направленных на предупреждение развития патологических процессов, приводящих к временной или стойкой утрате трудоспособности, на эффективное и раннее возвращение больных и инвалидов (детей и взрослых) в общество и к общественно полезному труду. Реабилитация представляет сложный процесс, в результате которого у пострадавшего создается активное отношение к нарушению его здоровья и восстанавливается положительное отношение к жизни, семье и обществу».

Социализация — процесс и результат усвоения и активного воспроизведения индивидом социального опыта, осуществляемый в общении и деятельности.

Социальная интеграция — это «целенаправленный процесс передачи обществом социального опыта с учетом особенностей и потребностей различных категорий детей-инвалидов при активном их участии и обеспечении адекватных для этого условий, в результате которых происходит включение детей во все социальные системы, страты, социумы и связи, предназначенные для здоровых детей; активное участие в основных направлениях жизни и деятельности общества в соответствии с возрастом и полом, подготовка их к полноценной жизни, наиболее полной самореализации и раскрытию как личности».

Специальная психология — область психологического знания, изучающая особые состояния, возникающие преимущественно в детском и подростковом возрасте под влиянием различных групп факторов (органической и функциональной природы)

и проявляющиеся в замедлении или выраженном своеобразии психосоциального развития ребенка, затрудняющие его социально-психологическую адаптацию, включение в образовательное пространство и дальнейшее профессиональное самоопределение.

Специальное образование — обучение и воспитание детей с ограниченными возможностями развития и здоровья, направленные на их наиболее полную социализацию и интеграцию в общество, а также (с учетом индивидуальных особенностей) достижение максимально высокого уровня образованности.

ОГЛАВЛЕНИЕ

Предисловие	3
Введение	4
Раздел 1. Концептуальные основы комплексной оценки развития и функционирования системы специального (коррекционного) образования	10
1.1. Ретроспективный анализ развития системы специального (коррекционного) образования за рубежом и в России	10
1.2. Современные подходы к решению проблем образования детей с особыми потребностями.....	28
1.3. Нормативно-правовая база национальных систем специального образования за рубежом и в России	41
Раздел 2. Комплексная экспертиза специальных (коррекционных) образовательных учреждений ХМАО — Югры	53
2.1. Теоретико-методологические основания экспертизы системы специального (коррекционного) образования	53
2.2. Критериальные ориентиры экспертной оценки системы специального (коррекционного) образования	64
2.3. Состояние специального (коррекционного) образования в ХМАО — Югре	66
Раздел 3. Методические рекомендации по использованию нормативной, методической и учебной базы для специального (коррекционного) образования в ХМАО — Югре	78
3.1. Методические рекомендации по использованию нормативной базы для специального (коррекционного) образования в ХМАО – Югре	78
3.2. Методические рекомендации по использованию учебно-методической базы для специального (коррекционного) образования в ХМАО – Югре.....	80
Заключение	86
Список использованных источников	90
Приложения	95

Научное издание

**КОМПЛЕКСНАЯ ЭКСПЕРТИЗА НОРМАТИВНОЙ,
МЕТОДИЧЕСКОЙ И УЧЕБНОЙ БАЗЫ ДЛЯ
СПЕЦИАЛЬНОГО (КОРРЕКЦИОННОГО) ОБРАЗОВАНИЯ
И РАЗРАБОТКА МЕТОДИЧЕСКИХ РЕКОМЕНДАЦИЙ**

Коллективная монография

Редактор *Л.В.Алексеева*
Компьютерная верстка *А.З.Насибуллиной*
Художник обложки *Л.П.Павлова*

Изд. лиц. ЛР № 020742. Подписано в печать 20.11.2009
Формат 60×84/16. Бумага для множительных аппаратов
Гарнитура Times. Усл. печ. листов 10
Тираж 500 экз. Заказ 910

*Отпечатано в Издательстве
Нижевартовского государственного гуманитарного университета
628615, Тюменская область, г.Нижевартовск, ул.Дзержинского, 11
Тел./факс: (3466) 43-75-73, E-mail: izdatelstvo@nggu.ru*