

Для ограниченного распространения

ED/ВІЕ/СОНFІNTEД 48/3
Женева, 18 июля 2008 года
Оригинал: английский

ОРГАНИЗАЦИЯ ОБЪЕДИНЕННЫХ НАЦИЙ ПО ВОПРОСАМ ОБРАЗОВАНИЯ,
НАУКИ И КУЛЬТУРЫ

МЕЖДУНАРОДНАЯ КОНФЕРЕНЦИЯ ПО ОБРАЗОВАНИЮ

Сорок восьмая сессия

Международный центр конференций, Женева
25-28 ноября 2008 года

«ИНКЛЮЗИВНОЕ ОБРАЗОВАНИЕ: ПУТЬ В БУДУЩЕЕ»



СПРАВОЧНЫЙ ДОКУМЕНТ

СОДЕРЖАНИЕ

Введение: придание образованию инклюзивного характера

Тема 1: Подходы, сфера охвата и содержание

- 1.1 Концептуальные аспекты: образование лиц с особыми потребностями, интеграция, инклюзия**
- 1.2 Инклюзия как принцип – управление процессом**

Тема 2: Государственная политика

- 2.1 Единая и инклюзивная государственная политика**
- 2.2 Достижение консенсуса**
- 2.3 Изменение культур посредством действенного и эффективного руководства и применения основанных на участии методов**
- 2.4 Критическая оценка неинклюзивных методов**
- 2.5 Ресурсы**
- 2.6 Мониторинг воздействия**

Тема 3: Системы, связующие звенья и переходные периоды

- 3.1 Структуры, связующие звенья и переходные периоды**
- 3.2 Координация работы служб и учреждений**
- 3.3 Куррикулум для всех: согласование различных целей и стилей обучения**
- 3.4 Оказание поддержки уязвимым группам учащихся**
- 3.5 Роль учебных заведений специального образования**

Тема 4: Учащиеся и преподаватели

- 4.1 Создание школ для всех**
- 4.2 Общее/взаимное понимание**
- 4.3 Поддержка процесса обучения**
- 4.4 Подготовка преподавателей**
- 4.5 Непрерывная профессиональная подготовка**

Заключительные примечания: путь в будущее

ВВЕДЕНИЕ: ПРИДАНИЕ ОБРАЗОВАНИЮ ИНКЛЮЗИВНОГО ХАРАКТЕРА

Инклюзивное образование является процессом, который охватывает преобразование школ и других центров обучения, предназначенных для всех детей – в том числе мальчиков и девочек, учащихся из числа этнических меньшинств, лиц, больных ВИЧ/СПИДом и людей с ограниченными возможностями и с трудностями в обучении. Образование осуществляется во многих контекстах, как формальных, так и неформальных, и внутри семьи и в рамках более широкого сообщества. Поэтому инклюзивное образование является не второстепенным, а центральным вопросом для обеспечения высококачественного образования и создания более инклюзивных обществ.

Если у детей отсутствует возможность развивать свой потенциал в критически важные годы детства, то все их семьи подвергаются более значительному риску стать бедными или оказаться за чертой еще более хронической бедности. Таким образом, придание образованию более инклюзивного характера способствует достижению Целей развития тысячелетия – ликвидации крайней нищеты и обеспечению всеобщего начального образования. Это также содействует достижению более широких целей социальной справедливости и социальной интеграции.

Без четко сформулированных единых национальных стратегий, охватывающих всех учащихся, многие страны к 2015 году не достигнут целей Образования для всех (ОДВ). Прогресс в этой области также зависит от ясного понимания того, что представляет собой инклюзивное образование. В настоящее время существуют разнообразные варианты того, что оно означает и что оно подразумевает. На основе результатов международных исследований, в настоящем документе проводится общий обзор основных вопросов, связанных с инклюзивным образованием, предназначенный для формирования процесса обсуждения программных вопросов в ходе сорок восьмой сессии Международной конференции по образованию (МКО). При этом, в нем детально рассматриваются основные темы Конференции, а именно: концепции; политика; структуры и системы; и практика.

Во всем мире системы образования сталкиваются с проблемами, связанными с обеспечением эффективного образования для всех детей, молодых людей и взрослых. В более бедных в экономическом отношении странах речь, в основном, идет примерно о 72 миллионах детей, который не посещают школу. Речь идет о высоких уровнях второгодничества и процентах отсева учащихся, а также о низких результатах обучения, что ставит в невыгодное положение наиболее незащищенные социальные группы. Кроме того, речь также идет о 774 миллионах взрослых, которые до сих пор не владеют основными видами грамотности – более трех четвертей таких людей живут всего лишь в пятнадцати странах. В то же время, в более богатых странах - несмотря на имеющиеся ресурсы – многие молодые люди заканчивают школу, не получив никакой имеющей практическое применение квалификации, другие охвачены различными формами специального обучения, не связанными с магистральными тенденциями в области преподавания, а другие просто предпочитают уйти из школы, поскольку, по их мнению, то, что преподается в школе, не имеет никакого отношения к их будущей жизни. Как в развитых, так и в развивающихся странах существует общая проблема: как обеспечить высококачественное справедливое образование для всех учащихся.

Необходимость продвижения вперед по пути эффективной демократизации возможностей для получения образования для всех может основываться на процессе инклюзии с целью формирования национальных стратегий и политики, направленных на выявление и устранение причин и последствий исключения из всеобъемлющих рамок целей ОДВ. Для формирования более инклюзивных систем образования необходима глубокая приверженность усилиям по созданию более справедливого,

равноправного и мирного общества. Это также требует проведения межотраслевой политики, учитывающей социальные, экономические, политические и культурные факторы, которые приводят к исключению из системы образования и внутри этой системы.

С учетом наличия этих проблем, растет интерес к идее и практике *инклюзивного образования*. В ряде стран понятие «инклюзия» по-прежнему рассматривается в качестве подхода к обучению детей с ограниченными возможностями в рамках учреждений системы общего образования. Однако, в международном масштабе, это понятие все чаще рассматривается в более широком плане, как реформа, которая поддерживает и поощряет разнообразие среди учащихся¹. Оно предполагает, что цель инклюзивного образования заключается в ликвидации социальной изоляции, которая является следствием негативного отношения к разнообразию с точки зрения расы, социального положения, этнического происхождения, религии, пола и способностей, и реакции на такое разнообразие. Отправной точкой данного понятия является убеждение, что образование является одним из основополагающих прав человека и основой для более справедливого общества. В этом смысле оно является средством обеспечения того, чтобы концепция «Образование для всех» действительно охватывала бы *всех*.

Гендерные диспропорции

«Гендерные диспропорции, как правило, усиливаются на более высоких уровнях образования. Примерно 63% стран, в отношении которых имеются соответствующие данные, достигли равного представительства полов на уровне начального образования, по сравнению с 37% - на уровне среднего образования и менее, чем с 3% - на уровне высшего образования. Во многих районах мира школьная среда продолжает оставаться небезопасной как для мальчиков, так и для девочек; отношение преподавателей и методы обучения, kurikulum и учебники по-прежнему являются гендерно-дифференцированными; и области приобретения знаний и выбор профессии продолжают группироваться по гендерному признаку.

В мировом масштабе, около 72 миллионов детей, в том числе 57 % девочек, не посещали школу в 2005 году. Однако наблюдаются значительные различия по регионам: в странах, расположенных к югу от Сахары, 54% детей, не учащихся в школе, составляли девочки, по сравнению с 66 % - в странах Южной и Восточной Азии и с 60 % - в Арабских государствах.

Гендерные диспропорции на этапе начального образования обусловлены, прежде всего, методами набора учащихся в первый класс. В 2005 году, согласно средним глобальным оценкам, на каждые 100 мальчиков, поступивших в первый класс, приходилось 94 девочки.

В 2005 году, диспропорции в пользу мальчиков на уровне среднего образования наблюдались в 61 стране, а в 53 странах девочки имели преимущество. Результаты ниже ожидаемых у мальчиков с точки зрения посещения и успеваемости все чаще представляет собой проблему, особенно в Латинской Америке и странах Карибского бассейна. Это – единственный регион, где больше девочек, чем мальчиков набирается в систему среднего образования (90 или менее мальчиков на каждые 100 девочек в 11 странах). Только 4 страны из 144 стран, в отношении которых имеются соответствующие данные, достигли равного представительства полов на уровне высшего образования к 2005 году.

В 1995-2004 годах женщины по-прежнему составляли 64% неграмотных взрослых, процентная доля, которая практически не изменилась по сравнению с показателем на уровне 63 %, зарегистрированном в 1985-1994 годах. В мировом масштабе, на каждые 100 грамотных мужчин приходилось 89 женщин, которые умели читать и писать.

Стимулирование гендерного равенства требует изменения процессов гендерной социализации и некоторых условий обучения в школе. Как подчеркивается в Докладе о результатах глобального мониторинга ОДВ 2008 года, эффективные программы и политика должны обеспечивать безопасную и недискриминационную школьную среду; присутствие достаточного числа преподавателей-женщин, действующих в качестве примеров для подражания, а также непредубежденную подготовку преподавателей и динамику обучения в классах; непредвзятое содержание курсов обучения; и в меньшей степени гендерно-обусловленный выбор предметов на этапе высшего образования» (Источник: Институт статистики ЮНЕСКО, *Gender parity in education: Not there yet*, UIS Facts Sheet No. 1, Монреаль, март 2008 года).

По данным исследований, вероятность достижения прогресса в области развития инклюзивного образования будет более высокой в контекстах, где существует культура

¹ ЮНЕСКО, *Open File on Inclusive Education*, Париж, ЮНЕСКО, 2001 г.

сотрудничества, что стимулирует и поддерживает процесс решения проблем. Этот процесс охватывает различных участников в рамках конкретного контекста – страны, района, общины или школы - работающих сообща и использующих фактические данные для устранения барьеров на пути образования, с которыми сталкиваются некоторые учащиеся. Но что тогда это означает для политики? Что необходимо сделать для того, чтобы системы образования могли поощрять методы, которые эффективно охватывают всех детей и молодых людей, независимо от их обстоятельств и личных характеристик?

Настоящий документ обеспечивает концептуальные рамки, основанные на том, что, по данным международных исследований, является характерными чертами систем образования, где успешно осуществляется переход в направлении введения инклюзивного образования. В нижеследующих четырех разделах более подробно рассматривается каждая из этих тем.

За последние годы было много написано об инклюзивном образовании с точки зрения его значения в международном масштабе². Документы ЮНЕСКО об инклюзивном образовании, опубликованные после Всемирной конференции по теме: «Образование лиц с особыми потребностями: доступ и качество», проведенной в Саламанке (Испания) в 1994 году, также представляют собой важный ориентир, особенно в отношении развивающихся стран. Информация, взятая из базы данных Сети содействия образованию (EENET), в которой, в основном, содержатся данные, поступившие из развивающихся стран, способствовала развитию идей, лежащих в основе настоящего документа.

Настоящий документ также основывается на публикации ЮНЕСКО «Открытый файл об инклюзивном образовании» (2001 г.), в которой распространяется опыт участников процесса образования из широкого круга стран, накопленный в ходе серии консультаций, проведенных за пятилетний период. Публикация «Открытый файл» представляет собой подборку ресурсных материалов, предназначенных для того, чтобы обратить внимание лиц, принимающих решения, и администраторов на их собственную ситуацию. Она представляет собой прекрасную основу, на которую могут опираться директивные органы. Документ *Общий обзор 48-й сессии МКО* (ED/BIE/CONFINTED 48/4), который был направлен государствам-членам и другим соответствующим организациям вместе с официальным приглашением, также является источником полезной информации для участников Конференции.

В заключение следует отметить, что в процессе подготовки к 48-й сессии МКО, Международное бюро просвещения, совместно с национальными комиссиями и региональными отделениями ЮНЕСКО, а также другими партнерами, организовало девять консультативных встреч и две региональные конференции в период с июня 2007 года по май 2008 года, охватив все регионы ЮНЕСКО. На этих мероприятиях присутствовали в общей сложности более 750 участников из 111 стран, а в некоторых случаях были также представлены организации гражданского общества и международные организации³. Эти встречи выявили высокие уровни понимания

² См.: M. Ainscow et al. *Improving schools, developing inclusion*, Лондон, Рутледж, 2006 г.; P. Davis, L. Florian et al. *Teaching strategies and approaches for pupils with special educational needs: A scoping study*, Лондон, Департамент образования и профессионального обучения, Research Report 516, 2004 г.; A. Dyson, A. Howes and B. Roberts. *A systematic review of the effectiveness of school-level actions for promoting participation by all students*, Inclusive Education Review Group for the EPPI Centre, Лондон, Институт образования, 2002; L. Florian (Ed.), *The Sage Handbook of Special Education*, Лондон, Сейдж, 2007 г.; A. Lewis and B. Norwich (Eds.), *Special teaching for special children: A pedagogy for inclusion?* Maidenhead, Open University Press, 2005 г.; C.J. Riehl, 'The principal's role in creating inclusive schools for diverse students: A review of normative, empirical and critical literature on the practices of educational administration', *Review of Educational Research*, 70(1), стр. 55-81, 2000 г.; ЮНЕСКО, *Guidelines for Inclusion: Ensuring Access to Education for All*, Париж, ЮНЕСКО, 2005 г.

³ Всеобъемлющее резюме итогов этих совещаний содержится в специальном выпуске журнала «Перспективы» (*Prospects*) (№ 145, март 2008 г.), посвященном сорок восьмой сессии МКО.

концепции инклюзивного образования, а также наличие разнообразных стратегий и политики, хотя было ясно, что во многих контекстах инклюзивное образование по-прежнему ассоциируется исключительно с ограниченными возможностями и с «особыми потребностями в образовании», включая интеграцию детей в общеобразовательные школы.

Была также выражена широко распространенная озабоченность в отношении социальных, экономических, политических и культурных факторов, которые вызывают явление эксклюзии, с которой необходимо бороться посредством определения и осуществления надлежащих межотраслевых мер, сосредоточенных на причинах эксклюзии как вне, так и внутри системы образования. Из наиболее перспективных мер, которые могут содействовать устранению недостатков и неравенства, большинство участников выделили следующие меры: отношение к образованию с точки зрения основанного на правах подхода, как к основополагающему праву, которым обладают все люди, независимо от их различий, с целью всестороннего развития своего потенциала; охват детей младшего возраста программами ухода и общеобразовательной подготовки; расширение системы базового образования и ее выход за рамки начального школьного образования с целью включения в нее нижней ступени среднего образования, при одновременном уделении внимания, как аспектам справедливости, так и аспектам качества; обеспечение возможностей для получения высококачественного, неформального образования с последующим официальным признанием навыков и квалификации, приобретенных в учебных заведениях неформального образования и других учреждениях, являющихся переходными между учебными заведениями формального и неформального образования; принятие более динамичных и диверсифицированных стратегий обучения/приобретения знаний и гибких curriculums, которые могут реагировать на разнообразие целей обучения; и повышение уровня подготовки преподавателей и программ обучения. В целом, первоначальные итоги всех этих подготовительных мероприятий четко указывают на то, что содействие инклюзии - как в сфере образования, так и в обществе – является общей задачей стран и регионов.

На этом фоне, сорок восьмая сессия МКО предоставляет уникальную возможность для углубленного и открытого обсуждения министрами образования и другими участниками таких вопросов как: связь между инклюзивным образованием, обществом и демократией; концепция инклюзивного образования и его оперативные аспекты; и, в частности, основные характеристики политики и методов, которые успешно преодолевают эксклюзию из-за системы образования и внутри этой системы, способствуя, таким образом, созданию более инклюзивных, справедливых и равноправных обществ.

ТЕМА 1: ПОДХОДЫ, СФЕРА ОХВАТА И СОДЕРЖАНИЕ

Инклюзивное образование – это развивающаяся концепция, которая может оказаться полезной для формирования политики и стратегий, направленных на устранение причин и последствий дискриминации, неравенства и эксклюзии во всеобъемлющих рамках целей ОДВ. Устранение барьеров для участия в процессе обучения для всех учащихся лежит в основе концепции инклюзивного образования, которая, действительно, базируется на соблюдении прав и для введения которой потребуется пересмотреть и модернизировать все различные аспекты системы образования. Инклюзивное образование можно интерпретировать как непрерывный процесс в рамках все изменяющейся системы образования, где внимание сосредоточено на тех, кто в настоящее время лишен доступа к образованию, а также на тех, кто ходит в школу, но не обучается там. Однако суть инклюзивного образования зачастую неправильно понимается, и в мире существует много различных толкований этой концепции.

1.1 Концептуальные аспекты: образование лиц с особыми потребностями, интеграция, инклюзия

Образование лиц с особыми потребностями

Традиционно и даже в наши дни в различных районах мира - например, в Восточной и Юго-Восточной Европе, а также в Содружестве независимых государств (СНГ) и в некоторых регионах Азии⁴ - применение концепции и методов инклюзивного образования ограничивается, в основном, учащимися, которых относят к категории лиц с особыми потребностями, имея при этом в виду, главным образом, лиц с ограниченными возможностями вследствие соматических и/или психических нарушений, а также беженцев. В соответствии с этой точкой зрения, подходы и ответные меры, применяемые для удовлетворения потребностей этих учащихся, носили, в основном, восстановительный и корректирующий характер путем создания и увеличения числа специальных школ, учебных программ и подготовки преподавателей в области специального образования.

Одним из значительных последствий наличия дифференцированных учебных и институциональных структур для учащихся, которых относят к категории лиц с особыми потребностями, явились раздельное обучение и изоляция в рамках системы образования. Однако основное допущение о том, что имеются «дети с особыми потребностями», является спорным, поскольку любой ребенок может испытывать трудности в учебе, а многие дети с ограниченными возможностями не имеют проблем в обучении и дети с психическими дефектами зачастую очень хорошо учатся в отдельных областях.⁵

Интеграция

Концепция интеграции возникла в 80-х годах в качестве альтернативы куррикулуму и школьным моделям раздельного обучения с учетом особых

⁴ См. : Организация экономического сотрудничества и развития (ОЭСР), *Education policies for students at risk and those with disabilities in South Eastern Europe*, Париж, ОЭСР, 2006 г.; ЮНЕСКО-МБП, *Report on the Commonwealth of Independent States, Third Workshop on Curriculum Development: "Inclusive Education: The Way of the Future"*, Минск, Беларусь, 29-31 октября 2007 года (неопубликованный); ЮНЕСКО-МБП, *Report on the East Asia Workshop on Inclusive Education*, Хангу, Китай, 2-5 ноября 2007 года (неопубликованный).

⁵ См.: S. Stubbs, *Inclusive education: where there are few resources*, Осло, Альянс-Атлас (Atlas Alliance), 2002 г., стр. 3 и 23.

потребностей, с целью помещения учащихся, относимых к категории лиц с особыми потребностями, в общеобразовательные школы. Реструктуризация и укрепление материально-технической базы, увеличение числа специализированных классных комнат и преподавателей в области специального образования в основных школьных зданиях, «интеграция» учащихся с особыми потребностями в обычные классы и обеспечение учебными материалами были и по-прежнему являются некоторыми главными компонентами, необходимыми для применения моделей интеграции. Меры интеграции, сосредоточенные, главным образом, на учащихся с умеренными нарушениями, возможно, рискуют оказаться ораторским приёмом, а не реальностью на практике; они могут в большей степени проявиться в пространственных изменениях в школьных помещениях, а не в изменениях в содержании куррикулума и в педагогике, имеющих отношение к потребностям детей в обучении.

После 90-х годов, сфера охвата, цели, содержание и последствия инклюзивного образования применительно к интеграции значительно изменились. Это, в основном, связано с признанием того, что модели интеграции, основанные лишь на закрытии специальных школ и «добавлении» учащихся в общеобразовательные школы и их подключении к обычным программам обучения не соответствует разнообразию ожиданий и потребностей учащихся. Такое понимание предполагает пересмотр политики в области образования, связанной с вопросами интеграции, посредством проведения критического анализа соответствия куррикулов и школьных моделей, которые являются одинаковыми для всех учащихся, независимо от имеющихся у них различий. В таких моделях учащиеся должны *адаптироваться* к существующим нормам, стилям, установившейся практике и методам системы образования. Кроме того, может возрасти процент отсева среди учащихся с особыми потребностями при их интеграции в общеобразовательные школы, которые не провели целый ряд изменений в институциональной структуре, куррикулах и методах преподавания.

Инклюзия

Инклюзивное образование можно рассматривать в качестве руководящего принципа для достижения приемлемых уровней интеграции в школах всех учащихся. В контексте более широкой концепции интеграции, инклюзивное образование предполагает разработку и осуществление широкого набора стратегий обучения с тем, чтобы правильно реагировать на разнообразие потребностей учащихся. В этом смысле, системы образования должны оправдывать ожидания и удовлетворять потребности детей и молодежи; при этом, следует учитывать, что способность обеспечивать возможности для результативного обучения, основанные на «жесткой» схеме интеграции, является весьма ограниченной. Это явление можно назвать парадигмой помещения⁶; т.е. когда инклюзивное образование схематически представляется в виде «места», а не услуги, оказываемой в классе общеобразовательной школы как среды обучения.

Суть дебатов по вопросам инклюзивного образования и интеграции заключается не в том, чтобы проводить дихотомию между политикой и моделями в области интеграции и инклюзии - как будто мы можем интегрировать без включения или включать без интеграции – а в том, чтобы определить степень прогресса, достигнутого в понимании того, что каждая школа несет моральную ответственность за включения каждого в процесс обучения.

За последние примерно пятнадцать лет концепция инклюзивного образования развивалась в направлении реализации идеи о том, что все дети и молодые люди, несмотря на различное культурное и социальное происхождение и различные уровни

⁶ S. Peters, *Inclusive education: An EFA strategy for all children*, Вашингтон, Округ Колумбия, Всемирный банк, 2004 г.

общеобразовательной подготовки, должны иметь эквивалентные возможности в области обучения во всех типах школ. Акцент делается на создании инклюзивных учебных заведений, что, в основном, предполагает: (а) уважение, понимание и сохранение культурного, социального и индивидуального разнообразия (системы образования, школы и реагирование преподавателей на ожидания и потребности учащихся); (б) обеспечение равного доступа к качественному образованию; (с) тесная координация усилий с другими мероприятиями в области социальной политики. Это должно охватывать ожидания и потребности заинтересованных сторон и социальных партнёров.

Хотя следует принимать во внимание различные категории уязвимых и обособленных групп – таких как женщины и девушки, языковые меньшинства, коренные народы, дети с ограниченными возможностями – концепция инклюзивного образования по своему характеру не является категорической и она направлена на предоставление каждому ребенку возможностей для результативного обучения, особенно в специализированных контекстах обучения.

Особые потребности

«По оценкам, число лиц с ограниченными возможностями колеблется в пределах от 500 до 600 миллионов человек (в том числе 120-150 миллионов составляют дети, из которых 80-90 % живут в бедности в развивающихся странах), и, по расчетным данным, примерно 15-20 % всех учащихся имеют особые потребности на некоторых этапах их процесса обучения.

Примерное число детей с ограниченными возможностями, посещающих школу в развивающихся странах, колеблется в пределах от менее 1 % до 5 %. Уровни грамотности для женщин-инвалидов составляют 1 %, по сравнению примерно с 3 % для лиц с ограниченными возможностями, в целом.

Стереотипы, зачастую в сочетании с враждебностью и традиционным отношением к лицам с ограниченными возможностями, которые преобладают в настоящее время среди преподавателей, администраций школ, местных властей, общин и даже семей, может усилить процесс эксклюзии обучающихся с ограниченными возможностями и, вне всякого сомнения, препятствовать инклюзии. Не «инвалидность» препятствует всестороннему и эффективному участию в жизни общества, а, скорее, «отношенческие и обусловленные окружающими условиями барьеры», которые существуют в этом обществе.

Инклюзия слишком часто неправильно понимается как чрезмерно дорогостоящий и практически неосуществимый процесс или как вопрос, имеющий отношение исключительно к лицам с ограниченными возможностями. Однако, по данным исследований, государства, которые внедрили надлежащим образом модели инклюзивного образования, пришли к заключению, что внедрение и применение этих моделей может обойтись дешевле, чем использование систем раздельного специального образования; связано с получением на детей более значительных пособий на образование и пособий по социальному обеспечению и существенно содействует непрерывному профессиональному росту педагогов и повышению степени их удовлетворенности выполняемой работой.

Во многих из обследованных стран роль нормативно-правовых рамок и программ, а также государственной политики, проводимой правительствами, представляется неадекватной. Почти повсеместно признается необходимость содействия развитию методов инклюзивного образования. Однако концепция инклюзивного образования, по-видимому, четко не признается во всех странах, многие из которых идентифицируют ее с интегрированным обучением.

Инклюзивное образование подвергается опасности быть превращенным в новую и модернизированную политику дифференциации: иными словами, в процесс, в котором снова выделяются лица, которые считаются отличающимися от остальных учащихся». (Источник: V. Muñoz, *The right to education of persons with disabilities*, Доклад Специального докладчика о праве на образование, документ A/HRC/4/29, Организация Объединенных Наций, Совет по правам человека, февраль 2007 года.)

Инклюзия как принцип – управление процессом

Инклюзивное образование можно рассматривать в качестве процесса усиления потенциала системы образования по охвату всех учащихся. Поэтому это - общий принцип, который должен направлять политику и методы в области образования, начиная с убеждения, что образование является одним из основополагающих прав человека и фундаментом для создания более справедливого общества. Эта основанная

на соблюдении прав философия изложена в международных декларациях, конвенциях⁷ и докладах,⁸ касающихся инклюзивного образования.

Для реализации этого права международное движение ОДВ прилагало усилия, чтобы сделать качественное базовое образование доступным для всех учащихся. Инклюзивное образование содействует дальнейшему осуществлению программы путем поиска путей, позволяющих школам и другим центрам обучения обслуживать всех учащихся в их общинах. Она нацелена, в частности, на тех, кто традиционно был лишен возможностей для получения образования.

В Декларации ОДВ, согласованной в Жомтьене (1990 г.), излагается общая концепция: обеспечение всеобщего доступа для всех детей, молодежи и взрослых и содействие укреплению принципов справедливости. Речь идет о принятии активных мер по выявлению барьеров, которые стоят на пути некоторых групп, пытающихся получить доступ к возможностям в области образования. Речь также идет о выявлении ресурсов, имеющихся на национальном уровне и на уровне общины, и использовании этих ресурсов для преодоления этих барьеров.

Эта концепция была подтверждена участниками Всемирного форума по образованию в Дакаре в 2000 году, организованном с целью обзора достигнутого на сегодняшний день прогресса. Форум объявил, что ОДВ должно учитывать потребности малоимущих и ущемлённых групп людей, включая работающих детей, жителей удаленных сельских районов и кочевников и этнические и языковые меньшинства, детей, молодых людей и взрослых, пострадавших от конфликтов, эпидемий ВИЧ/СПИДа, голода и неудовлетворительного состояния здоровья; и лиц с особыми потребностями в области обучения.

Именно в решении этих вопросов инклюзивное образование должно сыграть особую роль. Основной импульс развитию инклюзивного образования был дан на Всемирной конференции по образованию лиц с особыми потребностями. Более 300 участников, представляющих 92 правительства и 25 международных организаций

⁷ Право на образование закреплено в Статье 26 Всеобщей декларации прав человека 1948 года. К международным нормативным актам, в которых подтверждается это право, относятся, в частности, следующие документы: Конвенция ЮНЕСКО 1960 года о борьбе с дискриминацией в области образования; Международный пакт 1966 года об экономических, социальных и культурных правах; Конвенция 1979 года о ликвидации всех форм дискриминации в отношении женщин (в частности, Статьи 10 и 14); Конвенция 1989 года о правах ребёнка (в частности, Статьи 28 и 29); Международная конвенция 1990 года о защите прав всех трудящихся-мигрантов и членов их семей (в частности, Статья 45); Конвенция о правах инвалидов, принятая Генеральной Ассамблеей Организации Объединенных Наций в декабре 2006 года (в частности, Статья 24); и Декларация Организации Объединенных Наций о правах коренных народов, принятая Генеральной Ассамблеей в сентябре 2007 года (в частности, Статья 14).

⁸ См., в частности, V. Muñoz, *The right to education of persons with disabilities*, (Доклад Специального докладчика о праве на образование, документ A/HRC/4/29, Организация Объединенных Наций, Совет по правам человека, февраль 2007 года; V. Muñoz, *El derecho a la educación en situaciones de emergencia* [Право на образование в чрезвычайных ситуациях], (Доклад Специального докладчика о праве на образование, документ A/HRC/8/10), Совет по правам человека, 8-я сессия, май 2008 года; ОЭСР, *Students with disabilities, learning difficulties and disadvantages. Policies, statistics and indicators*, Париж, ОЭСР, 2007 г.; S. Peters, *Inclusive education: An EFA strategy for all children*, Вашингтон, Округ Колумбия, Всемирный банк, ноябрь 2004 года; Save the Children, *Making schools inclusive. How change can happen*, Лондон, организация «Спасите детей» (Save the Children), 2008 г.; T. Tomasevski, *The right to education*, (Доклад Специального докладчика о праве на образование, документ E/CN.4/2004/45), Комиссия ООН по правам человека, 16-я сессия, декабрь 2003 года; ЮНЕСКО, *The right to education: Monitoring standard-setting instruments of ЮНЕСКО*, Paris, ЮНЕСКО, 2008 г.; ЮНЕСКО, *The right to primary education free of charge for all: Ensuring compliance with international obligations*, Paris, ЮНЕСКО, 2008 г.; Исследовательский центр ЮНИСЕФ-Innocenti, *Promoting the rights of children with disabilities*, Innocenti Digest № 13, Флоренция, 2007 г.; ЮНИСЕФ и ЮНЕСКО, *A Human Rights-Based Approach to Education for All. A framework for the realization of children's right to education and rights within education*, Нью-Йорк-Париж, ЮНИСЕФ-ЮНЕСКО, 2007 г. См. также отчеты Объединенной группы экспертов ЮНЕСКО (CR)/ECOSOC (КЭСКОП - Комитет по экономическим, социальным и культурным правам) о результатах мониторинга осуществления права на образование.

собрались в Саламанке, Испания, в июне 1994 года, чтобы способствовать достижению цели ОДВ путем рассмотрения основополагающих изменений в политике, необходимых для оказания содействия применению похода, основанного на методах инклюзивного образования, в частности, посредством создания школам возможностей для обслуживания всех детей и, в первую очередь, детей с особыми потребностями в области обучения.⁹

Хотя в центре внимания Конференции в Саламанке находились вопросы образования лиц с особыми потребностями, ее вывод заключался в том, что «процесс образования лиц с особыми потребностями - вопрос, вызывающий одинаковую озабоченность у стран Севера и у стран Юга – не может осуществляться в отрыве от других процессов. Он должен стать частью общей стратегии образования и, безусловно, новой социальной и экономической политики. Он требует проведения масштабной реформы обычной школы».¹⁰

Итак, цель заключается в создании систем «инклюзивного» образования. Однако это может произойти лишь в том случае, если обычные школы станут более инклюзивными – иными словами, если они смогут обучать всех детей в своих общинах. На Конференции был сделан вывод о том, что «Обычные школы с инклюзивным уклоном являются наиболее эффективным средством борьбы с дискриминационным отношением, формирования позитивно настроенных общин, создания инклюзивного общества и достижения цели образования для всех; кроме того, они обеспечивают оптимальное образование большинству детей и повышают эффективность и, в конечном итоге, рентабельность всей системы образования».¹¹

Как следует из этого ключевого положения, переход к инклюзивным школам можно обосновать рядом причин. Существует *обоснование с точки зрения целей образования*: потребность в инклюзивных школах, связанная с необходимостью совместного обучения всех детей, означает, что эти школы должны разрабатывать методы преподавания, которые учитывают индивидуальные различия и поэтому приносят пользу всем детям; *социальное обоснование*: инклюзивные школы могут изменить отношение к различиям путем совместного обучения всех детей и сформировать основу для справедливого и недискриминационного общества; и *экономическое обоснование*: создание и содержание в надлежащем состоянии школ, в которых все дети обучаются вместе, является, по всей вероятности, менее дорогостоящим делом, чем формирование сложной системы различных типов школ, специализирующихся на обучении различных групп детей. Статья 24 Конвенции о правах инвалидов¹², в которой поощряется инклюзивное образование и приветствуется недавно принятое законодательство об охране языков коренного населения, предусматривает дополнительную международную поддержку инклюзивным школам. Если, конечно, инклюзивные школы дают всем своим учащимся оптимальное образование, то тогда они, действительно, являются более экономичными средствами обеспечения качественного ОДВ.

⁹ ЮНЕСКО, *The Salamanca Statement and Framework for Action on Special Needs Education*, Париж, ЮНЕСКО, 1994 г.

¹⁰ Там же, стр. iii-iv.

¹¹ Там же, стр. ix.

¹² Организация Объединенных Наций, Конвенция о правах инвалидов, Нью-Йорк, Организация Объединенных Наций, 2006 г.

Мультилингвизм

«Образование во многих странах мира происходит в многоязычных контекстах. Большинство многоязычных обществ выработали этос (моральные цели и стиль жизни), который гармонизирует и обеспечивает на практике использование различных языков в повседневной жизни. С точки зрения этих обществ и самих языковых общин, мультилингвизм – это в большей степени образ жизни, чем проблема, которую необходимо решать. Вызов для систем образования заключается в том, чтобы адаптироваться к сложным реалиям и дать качественное образование, которое учитывает потребности обучающихся, одновременно сочетая их с социальными, культурными и политическими потребностями.

Директивным органам в области образования необходимо принимать трудные решения в отношении языков, обучения в школе и куррикулумов, в которых технические и политические аспекты зачастую частично совпадают. Хотя существуют веские доводы в пользу обучения на родном языке (или первом языке), необходимо тщательно поддерживать равновесие между предоставлением людям возможности использовать местные языки в процессе обучения и обеспечением доступа к глобальным языкам коммуникации посредством образования.

Различные в языковом отношении контексты охватывают широкий круг сценариев. Однако, в общих чертах, они соответствуют либо традиционно более разнообразным ситуациям, когда в регионе в течение долгого времени говорят на нескольких или даже на многих сотнях языков, либо недавно возникшим ситуациям (особенно в городских агломерациях), являющихся результатом миграционных процессов, когда в некоторых городских школах может насчитываться до тридцати или сорока различных языков, которые являются родными для учащихся. Во всех случаях необходимо учитывать особые потребности детей в обучении в отношении языка или языков, на которых говорят дома и преподают в школе.

Выбор языка или, тем более, нескольких языков обучения (в соответствии с политикой в области образования может быть рекомендовано использование несколько языков обучения) является периодически повторяющейся проблемой в области развития качественного образования. В то время как некоторые страны предпочитают использовать один язык обучения, зачастую являющийся государственным языком или языком большинства населения, другие страны решили применить стратегии образования, в которых национальным или местным языкам отводится важное место в процессе обучения в школе. Лица, говорящие на своих родных языках, которые не являются такими же, как национальные или местные языки, зачастую находятся в крайне невыгодном положении в рамках системы образования, аналогичном тому, в котором находятся учащиеся, получая образования на иностранном государственном языке» (Источник: ЮНЕСКО, *Education in a multilingual world*, Париж, ЮНЕСКО, 2003 г.)

В этом контексте некоторые ключевые вопросы, которые могли бы быть рассмотрены во время дебатов на Конференции, являются следующими: **Какими являются существующие концепции инклюзивного образования? Какие задачи считаются самыми важными для обеспечения инклюзии в области образования и в социальной сфере? Как инклюзивное образование формирует национальную политику и методы, направленные на обеспечение качественного образования для всех? Какие лица и группы лиц исключаются и почему?**

ТЕМА 2: ГОСДАРСТВЕННАЯ ПОЛИТИКА

Программа ОДВ базируется на убеждении, что государственная политика может коренным образом преобразовать системы образования при наличии политической воли и ресурсов. Развитие инклюзивного образования требует осуществления широкомасштабных изменений, включая всю систему образования. Поэтому важно, чтобы шаги в направлении инклюзивного образования не предпринимались в отрыве от других соответствующих мер. Его следует рассматривать в качестве средства повышения качества образования для всех учащихся, чтобы избежать опасности того, чтобы инклюзию рассматривали как явление, не имеющее отношения к более широкой системе образования. В странах, где специальное и обычное образование охвачены различными видами законодательства, одним из необходимых шагов должно быть объединение двух систем в рамках общей административной и законодательной основы.

2.1 Единая и инклюзивная национальная политика

Законодательство играет важную роль в создании более инклюзивной системы образования. В частности, оно может обеспечить:

- Четкое определение принципов и прав с целью создания основы для инклюзии;
- Реформу элементов существующей системы, которые создают основные преграды для инклюзии (например, политика, которая не позволяет детям из специальных групп, таких как дети с ограниченными возможностями, или из различных языковых групп, посещать расположенные по соседству школы);
- Утверждение основополагающих инклюзивных методов (предусматривающих, например, что школы должны обучать всех детей в своих общинах); и
- Внедрение процедур и методов в рамках всей системы образования, которые, по всей вероятности, будут содействовать инклюзии (например, разработка гибких куррикулумов или введение принципов коллективного управления).

Даже там, где радикальная законодательная реформа не является ни желательной, ни реально осуществимой, закрепление принципов на уровне правительства может вызвать дебаты в отношении инклюзивного образования и инициировать процесс достижения консенсуса. В этой связи, ключевой задачей, которую, возможно, потребуется выполнить, является объединение законодательной основы, которая регулирует функционирование системы обычного и специального образования.

В некоторых странах системы специального и обычного образования охвачены отдельными видами законодательства, контролируются отдельными подразделениями или департаментами на национальном и местном уровне, имеют отдельные системы подготовки и финансирования и имеют отличающиеся куррикулумы и процедуры оценки. Действительно, развитие некоторых детей может регулироваться службами здравоохранения или социального обеспечения, а не законодательством в области образования. В таких случаях одной из необходимых предваряющих мер должно быть объединение двух систем в рамках общей административной и законодательной основы.

Развитие инклюзивного образования требует осуществления широкомасштабных изменений, включая всю систему образования. Поэтому важно, чтобы шаги в направлении инклюзивного образования не предпринимались в отрыве от других соответствующих мер, в частности, по двум причинам: (а) концепцию инклюзивного образования трудно реализовать там, где другие аспекты образовательных и социальных систем остаются нереструктурированными и являются исключительными по своему воздействию; и (б) с точки зрения придания импульса движению, направленному на развитие инклюзивного образования, легче достигнуть консенсуса там, где инклюзия может рассматриваться в качестве составной части широкомасштабных усилий по созданию более эффективной системы образования или более инклюзивного общества.

Существует ряд путей, посредством которых развитие инклюзивного образования может стать частью масштабных изменений в системе образования и в обществе в целом. Инклюзивное образование может, например, быть частью всеобъемлющей реформы системы образования. В таких странах, как Южная Африка и Испания, инклюзивное образование явилось центральным элементом более обширной реформы, направленной на повышение эффективности системы. Поэтому оно рассматривалось в качестве средства повышения качества образования для всех учащихся. Это имеет важное значение для предотвращения опасности того, чтобы инклюзию рассматривали как явление, которое не имеет отношения к более широкой системе образования и поэтому не заслуживает выделения национальных ресурсов.

Инклюзивное образование может быть частью реформы положения обособленных групп в обществе в целом, или оно может быть связано с попытками решить проблемы бедности, безграмотности и социальной изоляции. Инклюзивное образование может также быть частью более фундаментальных демократических реформ, направленных на создание и консолидацию открытых и инклюзивных обществ. Например, во многих странах с переходной экономикой невозможно отделить шаги в направлении инклюзии от масштабных мер по восстановлению демократии и переориентации усилий, направленных на соблюдение прав человека.

Детский труд

«В 2004 году в мире насчитывалось 218 млн. детей, вынужденных трудиться, 126 млн. из которых были заняты на опасных видах работ. Если участие девочек в детском труде и выполнение ими опасных видов работ соответствует показателям, характеризующим положение мальчиков в младшей возрастной группе (5-11 лет), то в более старших возрастных группах преобладание мальчиков весьма заметно в обеих категориях.

За последнее десятилетие существенно увеличилось количество детей, участвующих в вооруженных конфликтах, которое составляет, по имеющимся оценкам, порядка 300 000 человек. Несмотря на то, что многим из них 15 или более лет, отмечается отчетливая тенденция к набору детей и более младшего возраста. Похищение детей во время вооруженных конфликтов представляет собой значительную проблему, ведущую к сексуальному рабству или принудительному труду девочек как наиболее вероятных жертв.

Основным залогом успеха, которого добивались и добиваются страны в борьбе с детским трудом, является политическая воля, проявляемая к проведению последовательной политики в области сокращения масштабов бедности, обеспечения базового образования и соблюдения прав человека.

Все более широкое признание получает тот факт, что между международными усилиями по достижению ОДВ и постепенным упразднением детского труда существует неразрывная связь. С одной стороны, образование и, особенно, бесплатное и обязательное качественное обучение вплоть до достижения минимального возраста приема на работу, определенного Конвенцией 138, является ключевым элементом усилий по предотвращению детского труда. Образование способствует созданию защитной среды для всех детей и является *тем* механизмом, который обеспечивает возможность выбора, что лежит в основе определения понятия «развитие». В свою очередь, детский труд является одним из основных препятствий для посещения школы в течение всего учебного дня, а труд на условиях неполного рабочего времени не позволяет проводить время в школе с максимальной пользой.

Школы должны быть привлекательными для детей и пользоваться поддержкой родителей и общины для того, чтобы они соответствовали требованиям концепции «дружественно настроенной к детям школы». Мы не должны забывать, что учителя также обладают правами в сфере труда, и они являются ключевыми участниками процесса повышения качества; к их голосам необходимо прислушиваться, и их организации должны играть важную роль в усилиях по обеспечению ОДВ и упразднению детского труда» (Источник: Международная организация труда, *Прекращение детского труда: цель близка*, Женева, 2006 г.)

2.2 Достижение консенсуса

Шаги в направлении инклюзии могут не всегда находить понимание или поддержку в тех случаях, когда люди привыкли к разделенным системам или когда преподаватели опасаются, что они не справятся с этим разнообразием. Все правительственные учреждения и организации гражданского общества должны работать сообща, чтобы содействовать развитию инклюзивного образования – этим делом должны заниматься только специалисты в области образования, но и организации по осуществлению информационно-пропагандистской деятельности, семьи и общины, профессиональные ассоциации, исследователи, специалисты по подготовке преподавателей и поставщики услуг.

Необходимо мобилизовать усилия общественности в поддержку инклюзии и начать процесс достижения консенсуса на начальном этапе. В этой связи, имеется целый ряд возможных стратегий:

- *Группам по осуществлению информационно-пропагандистской деятельности* можно придать легитимность и оказать поддержку путем выделения правительственных ассигнований и предоставления полномочий для выполнения соответствующих задач (научных исследований, производства ресурсов, организации конференций) правительством или

просто крупными политическими деятелями, появляющимися на трибунах вместе со своими лидерами. Группы по осуществлению информационно-пропагандистской деятельности зачастую имеют сеть международных связей, способных обогатить страну новыми идеями.

- *Профессиональные организации*, по всей вероятности, придерживаются различных мнений, но они играют важную роль в процессе достижения консенсуса. Их можно привлекать к процессу принятия решений и поощрять к проведению своих собственных рекламно-пропагандистских мероприятий.
- *Группы по оказанию медицинских и социальных услуг и административные группы*. Эти группы играют роль в предоставлении инклюзивных услуг, а разнообразие взглядов, вероятно, будет содействовать проведению настоящих дебатов.
- *Научные сотрудники и аспиранты* могут сыграть роль в формировании общественного мнения и в предоставлении данных и знаний, которые должны лежать в основе любой реформы. Они могут анализировать и пропагандировать проблемы и содействовать нахождению решений на местном уровне.
- *К ключевым фигурам, формирующим общественное мнение*, относятся авторитетные лидеры преподавателей, представители научных кругов и руководители общественных организаций. Усилия общественности можно мобилизовать путем установления партнерских отношений и создания сетей с другими учреждениями.
- *Диалог между специализированными организациями и обычными школами* может иметь важное значение для того, чтобы развеять «мистику» технической специализации, зачастую ассоциируемой с образованием лиц с особыми потребностями.
- *Органы образования и поставщики услуг на местном уровне*, вероятно, являются ключевыми игроками. В некоторых случаях инициативы в области инклюзии начинаются на этом местном уровне, и задача директивных органов и администрации в этом центре заключается в оказании поддержки этим инициативам и оказании содействия их распространению в другие области.
- *Специалисты по подготовке преподавателей играют решающую роль* в этой области. Включение инклюзивных принципов и методов в процесс профессиональной подготовки не приводит к быстрым изменениям - но образует ключевую группу специалистов, ориентированных на развитие инклюзивного образования.
- *Каналы связи* могут быть определены и приведены в действие. Главным каналом связи являются средства массовой информации, и поэтому, возможно, потребуется стратегия управления СМИ. Другие каналы включают профессиональные журналы, видеоматериалы и специально организованные конференции и мероприятия по распространению информации. Такие мероприятия зачастую проводятся для того, чтобы отметить успехи в области инклюзивного образования – а не просто для того, чтобы пропагандировать инклюзивное образование в теории.

2.3 Изменение культур посредством сильного и эффективного руководства и основанных на участии методов

Переход к инклюзивному образованию является не просто осуществлением технических или организационных изменений; это – движение в четко определенном философском направлении. Однако странам необходимо подготовиться к тому, чтобы проанализировать свою собственную ситуацию, определить барьеры для инклюзии и факторы, облегчающие ее внедрение, а также запланировать подходящий для них процесс развития. Поэтому важно, чтобы старший руководящий персонал продумывал принципы, которые будут направлять процесс изменений.

Переход на более инклюзивные методы работы связан с изменениями в культурах в рамках всей системы образования, а в наиболее значительной степени - в школах. Но изменение культур школ зависит в большой мере от создания новых институциональных культур в обществе в целом (включая местные общины), а также на различных уровнях, где осуществляется управление процессом образования. Культуры связаны с более глубокими уровнями основополагающих представлений и убеждений, которых придерживаются члены организации, действующие подсознательно, чтобы определить, как они оценивают себя и условия, в которых они работают. Участие учащихся в этом процессе имеет решающее значение для его успеха.

Изменение норм, которые существуют внутри школы, является труднодостижимым делом, особенно там, где действует так много конкурирующих факторов воздействия и где специалисты-практики, как правило, работают одни над решением проблем. Присутствие учащихся, чьи потребности не удовлетворяются, может стимулировать создание основанной на более тесном сотрудничестве культурной среды, в рамках которой преподаватели могут экспериментировать с новыми методами обучения.

Обеспечение более высокой степени инклюзии – это вопрос осмысления и обсуждения, рассмотрения и уточнения методов и стремления создать более инклюзивную культуру. Это означает, что инклюзию нельзя отделить ни от условий, в которых она развивается, ни от общественных отношений, которые могли бы поддержать или ограничить это развитие. Именно в рамках этого сложного взаимодействия между отдельными лицами и между группами лиц, возникают эти общие убеждения и ценности и происходят эти изменения. Невозможно отделить эти убеждения от сферы взаимоотношений, в которой они реализуются.

Поэтому неудивительно, что некоторые специалисты утверждают, что для внесения изменений в культуру, необходимых для обеспечения процесса инклюзии, крайне важно проанализировать ценности, лежащие в основе предполагаемых изменений. Таким образом, изменение культуры направлено на то, чтобы подчеркнуть преобразующий характер процесса инклюзии, в рамках которого разнообразие рассматривается как позитивный вклад в создание быстро реагирующих на изменения обстановки учебных заведений. Это включает развитие потенциала работающих в школах специалистов выявлять и подвергать критическому анализу глубоко укоренившиеся мнения о разнообразии как о недостатке, в соответствии с которыми некоторые категории учащихся определяются в качестве лиц, «обладающих определенными недостатками».

Принцип инклюзии ставит под сомнение основные допущения и существующие взгляды в организациях. Это, неизбежно, поднимает вопросы о руководстве. Существует необходимость в совместном общем руководстве, при котором директор учебного заведения считается главным руководителем. Иерархические структуры должны быть заменены общей ответственностью в рамках общины, для которой становятся характерными согласованные ценности и надежды. Многие функции

контроля, традиционно ассоциируемые с руководством школ, становятся менее важными или даже непродуктивными.

По данным исследований, для оказания содействия развитию инклюзивных школ руководители школ должны уделять внимание трем типам масштабных задач: (а) оказанию содействия развитию новых понятий о разнообразии; (б) продвижению инклюзивных методов в школах; и (с) установлению связей между школами и общинами. В значительной части публикаций о роли руководства акцент делается на важности социальных взаимоотношений. Например, утверждается, что руководители могут формировать рабочие отношения между преподавателями одним из трех способов: на конкурентной основе, на основе индивидуальных усилий и на основе совместных усилий. В соответствии с конкурентным подходом, преподаватели соперничают друг с другом для достижения цели, которую лишь немногие могут достичь; при индивидуалистическом подходе, преподаватели работают в одиночку для выполнения целей, которые не связаны с целями их коллег, в то время как при подходе на основе совместных усилий преподаватели координируют свои действия для достижения общих целей. Это означает, что руководители школьных учреждений должны: критически проанализировать *существующее положение* с традиционными конкурентными и индивидуалистическими подходами к образованию; стимулировать формирование четкой общей концепции, определяющей то, чем должна и может быть школа; расширять возможности преподавательского состава посредством осуществления совместной деятельности в составе групп; подавать личный пример, используя процедуры совместной деятельности и принимая на себя риски; и побуждать сотрудников настойчиво продолжать стремиться совершенствовать свои специальные знания.

2.4 Критическая оценка неинклюзивных методов

Для того, чтобы стать более инклюзивными, школы и другие учебные заведения должны уделять внимание развитию «инклюзивных культур» и достижению определенного консенсуса в отношении «инклюзивных ценностей» в рамках учебных сообществ. Руководители должны отбираться и подготавливаться с учетом их приверженности инклюзивным ценностям и их способности руководить при помощи основанных на участии методов. Учащихся, которых нельзя легко обучить, не следует рассматривать в качестве «лиц, имеющих проблемы». Вместо этого, трудности, с которыми они сталкиваются, необходимо рассматривать в качестве проблем, которые заставляют педагогов пересматривать свои методы для того, чтобы сделать их более гибкими и восприимчивыми.

Инклюзивные школы и учебные заведения стимулируют и поддерживают процессы опроса и тщательного обдумывания. В таких центрах обучения особое значение придается сосредоточению профессиональных знаний в рамках совместно осуществляемых процессов. В последних международных публикациях по вопросам инклюзии высказываются мнения о том, что для школ с «инклюзивной культурой» характерны:

- Наличие определенного консенсуса среди взрослых в отношении ценностей, связанных с уважением различий, а также готовность предоставить всем учащимся доступ к возможностям в области получения образования.
- Высокий уровень сотрудничества среди преподавательского состава и участия в совместном решении проблем. Такие же ценности и

обязательства могут быть распространены на контингент учащихся, родителей и других представителей общин в школе.

- Основанные на участии культуры. Уважение разнообразия со стороны преподавателей понимается как форма участия детей в рамках школьного сообщества.
- Руководители, приверженные инклюзивным ценностям и стилю руководства, который побуждает большое число людей к участию в выполнении функций руководства.

Поэтому крайне важно, чтобы в рамках усилий по созданию инклюзивных школ внимание уделялось развитию «инклюзивных культур» и достижению определенного консенсуса в отношении инклюзивных ценностей в общинах и в обществе. Руководители школ должны отбираться и подготавливаться с учетом их приверженности инклюзивным ценностям и их способности руководить при помощи основанных на участии методов.

В различных условиях обучения отдельные формы руководства могут быть эффективным средством оказания содействия обеспечению качественного образования, равенства и социальной справедливости. Дискуссии по вопросам инклюзии и эксклюзии могут помочь более четко сформулировать ценности, которые определяют, какие изменения должны быть сделаны, каким образом и почему. Инклюзивные культуры могут повысить вероятность того, что такие дискуссии будут проведены, и сделать их более продуктивными, когда они будут проводиться.¹³

2.5 Ресурсы

Использование ресурсов, особенно людских ресурсов, является важнейшим фактором развития инклюзивного подхода. Это необязательно требует больших сумм дополнительных денежных средств и других ресурсов. Важным является следующее: существующие финансовые ресурсы перераспределяются в целях придания политике и практике более инклюзивной направленности; и побудительные стимулы встраиваются в механизмы выделения ресурсов для школ, местных органов власти и других заинтересованных сторон, чтобы они могли участвовать в осуществлении инклюзивных изменений. Необходимо приложить усилия для обеспечения того, чтобы преподавание стимулировало участие учеников путем рационального использования имеющихся ресурсов и особенно людских ресурсов.

Рачительное использование имеющихся ресурсов является межотраслевой темой: то, как осуществляется управление использованием ресурсов, влияет на политику и стратегии; структуры и системы; и практическую деятельность.

Все страны сталкиваются с трудностями в процессе поиска достаточных средств на образование. Поэтому важно вести поиск путей удовлетворения потребностей всех обучающихся, которые необязательно требуют дополнительных средств и иных ресурсов. Важно установить партнерские отношения между правительствами и другими потенциальными источниками финансирования. Например, единый подход к финансированию услуг в области образования является важным шагом вперед в этом направлении. Возможно, также потребуются финансировать программы, которые направлены на устранение недостатков и оказание содействия развитию более справедливой системы образования для всех. Возможно, возникнет необходимость

¹³ Полезный перечень показателей в отношении этого анализа и широко распространённую схему обзора для изучения факторов школьного образования, которые являются барьерами на пути обучения и участия, можно найти в документе: T. Booth and M. Ainscow, *The Index for Inclusion*, Второе издание, Бристоль, Исследовательский центр по вопросам инклюзивного образования, 2002 г.

создать системы мониторинга для обеспечения того, что финансовые и другие ресурсы использовались надлежащим и эффективным образом. Даже если объемы финансирования различаются в зависимости от стран, многие из проблем и многие из стратегий являются аналогичными.

Предоставление ресурсов, которые направлены на оказание поддержки всем обучающимся, является еще одной межотраслевой темой. Это включает те ресурсы, которые служат дополнением того, что обычный школьный преподаватель может предоставить своим ученикам. Однако наиболее важной формой поддержки является та поддержка, которая предоставляется из ресурсов, имеющихся в распоряжении каждой школы – речь идет о детях, оказывающих поддержку детям; преподавателях, оказывающих поддержку преподавателям; родителях как партнерах в процессе обучения своих детей; и общинах, оказывающих помощь школам и другим центрам обучения. Это включает в себя усилия по обеспечению того, чтобы преподавание стимулировало участие обучающихся путем рационального использования имеющихся ресурсов и особенно людских ресурсов.

2.6. Мониторинг воздействия

Отправной точкой для принятия решений о том, что следует контролировать, должно стать согласованное определение понятия «инклюзия». Существует необходимость в «измерении того, что мы ценим», а не в оценивании того, что можем измерить». Фактические данные, собираемые на уровне систем, должны относиться к *присутствию, участию и уровню усвоения знаний* всех учащихся, при уделении особого внимания тем группам учащихся, которые считаются подверженными риску обособления, эксклюзии или низкой успеваемости.

Отдельные факторы обладают потенциалом либо содействовать, либо противодействовать развитию методов инклюзивного образования. Все они являются переменными величинами, которые национальные органы и, в той или иной степени, местные районные администрации либо контролируют непосредственно, или на которые они могут, как минимум, оказывать значительное влияние. Некоторые из этих факторов, по-видимому, являются потенциально более мощными; иными словами, они являются «рычагами внесения изменений». Два фактора, особенно когда они тесно связаны, представляются очень важными. К ним относятся: *ясность определения* по отношению к идее инклюзии, и *формы фактических данных*, которые используются для измерения эффективности процесса образования.

При разработке определения для стратегических целей, можно использовать следующие элементы:

- *Инклюзия является процессом.* Иными словами, инклюзию необходимо рассматривать как непрерывающийся поиск оптимальных способов реагирования на разнообразие. Это – приобретение знаний о том, как жить с различиями и как учиться на этих различиях. Таким путем к различиям начинают относиться более позитивно, как к стимулу, содействующему процессу обучения среди детей и взрослых.
- *Инклюзия связана с определением и устранением барьеров.* Следовательно, она включает сбор, обобщение и оценку информации из широкого круга источников с целью планирования усовершенствований в политике и практической деятельности. Это – использование различного рода фактических данных для стимулирования развития творческого потенциала и способности решать проблемы.

- *Инклюзия – это присутствие, участие и уровень усвоения знаний всех учащихся.* Здесь «присутствие» означает то, где дети обучаются, и как регулярно и пунктуально они посещают школу; «участие» имеет отношение к качеству их опыта, накопленного во время их пребывания в школе, и поэтому оно должно включать мнения самих учащихся; а «уровень усвоения знаний» - это итоги учебы в течение всего курса обучения, а не просто результаты тестов или экзаменов.
- *Инклюзия связана с уделением особого внимания тем группам учащихся, которые могут оказаться подверженными риску обособления, эксклюзии или низкой успеваемости.* Это указывает на существование моральной ответственности за обеспечение того, чтобы те группы, которые, согласно статистике, в наибольшей степени подвергаются риску, тщательно контролировались, и чтобы в соответствующих случаях предпринимались меры для обеспечения их присутствия, участия и уровня усвоения знаний в рамках системы образования.

Хорошо организованные дебаты на уровне общин в отношении этих элементов могут способствовать более глубокому пониманию принципа инклюзии. Такие дебаты могут стимулировать продвижение школ к обеспечению более инклюзивного образования.

Поиск рычагов воздействия подчеркивает важность использования фактических данных в целях осуществления контроля за воздействием политики на детей. По сути, вопрос заключается в следующем: в рамках систем образования «что измеряется, то и осуществляется». К сожалению, это означает, что в странах, в которых оценки даются на основе ограничительного толкования критериев достижения успеха, системы мониторинга могут служить препятствием для создания более инклюзивной системы образования. Все это свидетельствует о том, что необходимо проявлять повышенную осторожность при решении вопроса о том, какие фактические данные необходимо собирать и, безусловно, как их использовать.

Поэтому отправной точкой для принятия решений о том, что следует контролировать, должно стать согласованное определение понятия «инклюзия». Иными словами, существует необходимость измерять то, что мы ценим. В соответствии с ранее сделанными рекомендациями, фактические данные, собираемые на уровне систем, должны относиться к «*присутствию, участию и уровню усвоения знаний*» всех учащихся, при уделении особого внимания тем группам учащихся, которые считаются подверженными «*риску обособления, эксклюзии или низкой успеваемости*».

С учетом вышеизложенного, некоторые важные вопросы, которые могли бы быть рассмотрены в ходе дебатов на Конференции, являются следующими: **Какие специальные нормативно-правовые положения могли бы быть приняты для содействия развитию инклюзии в сфере образования? Каким образом можно разрабатывать национальные стратегии и политику с целью содействия развитию инклюзии? Какие имеющиеся ресурсы можно гибко использовать для оказания поддержки процессу инклюзии?**

ТЕМА 3: СИСТЕМЫ, СВЯЗУЮЩИЕ ЗВЕНЬЯ И ПЕРЕХОДНЫЕ ПЕРИОДЫ

Главная цель должна заключаться в создании систем образования, которые дают возможность обеспечить непрерывное обучение для всех. Системы образования могут содействовать процессу инклюзии различными путями, особенно путем предоставления учащимся справедливого доступа на всех этапах и ступенях образования, а также посредством обеспечения открытых и гибких связующих звеньев и переходных периодов между формальным и неформальным образованием и между различными типами школ и куррикулумами. Это означает, что необходимо приложить скоординированные усилия для обеспечения участия всех членов общины, и что, в случае необходимости, должна оказываться надлежащая поддержка уязвимым группам. Поэтому крайне важно формировать партнерские отношения между ключевыми заинтересованными сторонами, которые могут поддержать процесс перехода к инклюзивному образованию. К ним относятся: родители/лица, осуществляющие уход за детьми; преподаватели и другие специалисты в области образования; работники других служб, которые подвергнутся воздействию в связи с переходом к инклюзии (например, медицинские и социальные службы); специалисты и научные работники по подготовке преподавателей; администраторы и руководители на национальном и местном уровнях и на уровне школ; группы гражданского общества в общинах; и представители национальных меньшинств, подвергающихся риску эксклюзии. Решающее значение имеет участие семей. Привлечение заинтересованных сторон и партнеров в области образования, включая жителей общин, представителей деловых кругов и семьи, к разработке и внедрению таких открытых и гибких учебно-воспитательных структур имеет исключительно важное значение для укрепления связей между школами и общинами и предоставляет учащимся более широкие возможности для развития соответствующих навыков в качестве основы для их успешного участия в личной, общественной и профессиональной жизни.

3.1 Структуры, связующие звенья и переходные периоды

Системы образования могут содействовать процессу инклюзии различными путями с целью предоставления всем учащимся справедливого доступа к различным этапам образования и типам школ, а также поощрения достижения более высоких показателей отношения числа окончивших учебное заведение к числу поступивших и процентной доли учащихся, успешно окончивших учебное заведение, на основе применения систем оказания поддержки, помогающих учащимся преодолевать трудности в процессе обучения:

- Все большее значение придается обеспечению доступа к образованию и уходу в раннем детском возрасте, как основы, позволяющей учащимся успешно удовлетворять требованиям процесса обучения на этапе базового образования и на последующих этапах этой системы.
- В некоторых странах были модернизированы системы образования с целью предоставления базового образования в течение периода от девяти до десяти лет на основе применения комплексной модели обучения, что предотвращает опережающее и строгое слежение за учащимися с целью формирования различных классов с учётом способностей учащихся. Таким образом, учреждения начального образования и основного общего среднего образования посещаются всеми учащимися на основе общего куррикулума, выполнение которого сопровождается проведением интегральной и перспективной оценки.

- Международные тенденции документально подтверждают увеличение продолжительности обучения на ступени начального образования с 4/5 до 5/6 лет, а также включение основного общего среднего образования в базовое образование, которое становится этапом комплексного и непрерывного обучения в школе продолжительностью, как минимум, девять лет.
- Страны также все более активно стремятся содействовать постепенному обеспечению более широкого доступа к верхним ступеням своих систем образования на основе осуществления справедливых процессов информирования и ориентации учащихся и расширения услуг в области образования в соответствии с новыми потребностями и перспективами.
- Во многих странах также обеспечиваются плавные переходы между различными образовательными потоками и типами школ, например, из школ для учащихся с «особыми потребностями» в общеобразовательные /обычные школы; между общим и профессиональным образованием; или между различными потоками/учебными курсами, как в системе общего, так и профессионального образования (например, переход из классов с преподаванием гуманитарных предметов в классы с преподаванием научно-технических дисциплин, и наоборот).
- Также поощряются связи между формальным и неформальным образованием, и страны все чаще ведут поиск эффективных путей официального признания навыков, приобретенных учащимися в системах неформального и неофициального образования.
- В рамках систем образования во все возрастающей степени также стремятся внедрять решения с целью охвата уязвимых групп и предотвращения, таким образом, плохой успеваемости, плохой посещаемости школ, второгодничества и низких коэффициентов перехода (т.е. программы предоставления учащимся «второго шанса»; программы обучения населения сельских районов; специализированные программы обучения в удаленных районах; усовершенствования, вносимые в системы профессиональной и предпрофессиональной подготовки во избежание узкой специализации; признание квалификаций и навыков, приобретенных в системах неформального и неофициального образования; и билингвальное образование).
- Кроме того, в рамках этих систем все большее внимание уделяется обеспечению гибкости посредством реализации стратегий разработки куррикулумов и проведения оценки (т.е. основным требованиям в сочетании с дифференцированными куррикулумами; инициативам по ускорению реализации; перспективной оценке, направленной на стимулирование мотивации к обучению; и корректирующим стратегиям).

В целях повышения роли своих структур в области образования, страны должны устранять проблемы и трудности, такие как негибкость законодательных актов и административных механизмов; убежденность в том, что раннее формирование групп учащихся по их «умственным» способностям или результатам тестов достижений имеет существенно важное значение; отсутствие диалога по вопросам политики между заинтересованными сторонами; и отсутствие согласованной государственной политики и координации действий различных социальных партнеров.

3.2 Координация работы служб и учреждений

Во многих странах сами системы образования и их администрации сами по себе являются барьерами на пути применения инклюзивных методов. Зачастую управление

системами специального и общего образования осуществляется через различные департаменты или группы, с различными процессами принятия решений, положениями, механизмами финансирования и т.д. Координация работы существующих служб и групп, объединённых общими интересами, является одним из важнейших шагов в направлении развития инклюзивного образования. Группы гражданского общества и международные организации могут сыграть роль в процессе перехода к инклюзии путем оказания содействия приведению национальных изменений в соответствие с существующими международными тенденциями; обеспечения доступа к международным профессиональным знаниям и опыту; осуществления сотрудничества на национальном уровне с министерствами в формировании политики в области инклюзивного образования; оказания поддержки реализации проектов в области инклюзивного образования посредством предоставления консультативной помощи и ресурсов с целью стимулирования национальных изменений; и оказания поддержки проведению в жизнь национальной политики в области инклюзивного образования.

В некоторых странах меры по дальнейшему развитию инклюзивного образования сопровождались шагами в направлении создания автономных управленческих структур. Эта децентрализация, по-видимому, стимулирует гибкость и принятие на себя рисков. Она также противодействует развитию тенденции централизованных бюрократий по установлению жестких процедур принятия решений. Используются, как правило, два уровня децентрализации:

Децентрализация на местном уровне (например, на уровне муниципального образования или района). Местные администрации в данной области способны гибко реагировать на местные обстоятельства и учитывать потребности отдельных групп или даже отдельных учащихся. Они способны лучше удовлетворять потребности своих общин, чем национальные или региональные правительства.

Децентрализация на уровне школы. Это означает, что многие полномочия в области принятия решений и существенные суммы из бюджета на образование передаются отдельным школам. Это позволяет школам управлять своими собственными ресурсами с целью удовлетворения различных потребностей учащихся в своих общинах, брать на себя риск, связанный с развитием систем инклюзивного образования и заниматься активной деятельностью по координации работы других служб и мобилизации ресурсов общин в интересах всех учащихся.

Децентрализация на обоих уровнях связана с рисками и с возможностями. Например:

- Школы и местные власти могут быть как противниками, так и инициаторами изменений.
- Передача полномочий школам и местным администрациям побуждает их действовать в своих собственных интересах, а не проводить национальную политику. Это представляет собой особую проблему в том случае, если сама национальная политика является неопределенной или преследует разнообразные, противоречивые цели.

Имеются фактические данные из некоторых стран о том, что сотрудничество между школами может усилить потенциал отдельных организаций в области реагирования на разнообразие учащихся. Имеются также сведения о том, что когда школы разрабатывают методы работы, в большей степени основанные на совместных

усилиях, это может повлиять на то, как преподаватели воспринимают себя и свою работу. Сопоставление методов может привести к тому, что преподаватели будут рассматривать проблему низкой успеваемости учащихся в ином свете.

Группы гражданского общества и международные организации могут сыграть роль в процессе перехода к инклюзии. Они могут:

- содействовать приведению национальных изменений в соответствие с существующими международными концептуальными подходами;
- обеспечивать доступ к международным профессиональным знаниям и опыту;
- работать с министерствами над формированием политики в области инклюзивного образования;
- поддерживать реализацию проектов в области инклюзивного образования посредством предоставления консультативной помощи и ресурсов с целью стимулирования национальных изменений; и
- поддерживать проведение в жизнь национальной политики в области инклюзивного образования посредством предоставления консультативной помощи и ресурсов.

Однако могут возникнуть некоторые проблемы, Например:

- Международные программы могут переноситься в какую-либо страну без проведения достаточно глубокого анализа того, каким образом их необходимо интерпретировать с учетом положения дел в данной стране;
- Демонстрационные проекты и другие инициативы могут зависеть от объема выделения ресурсов, который не является устойчивым, поэтому они не могут «развернуты» в рамках всей национальной системы;
- Прекрасные инициативы могут осуществляться в отрыве упомянутых выше мероприятий и никогда полностью не интегрироваться в национальную политику и практику.

Ключевым фактором, позволяющим избежать этих рисков, по-видимому, является подлинное партнерство между национальным правительством, гражданским обществом и другими национальными и международными организациями, а также четко сформулированный план действий, определяющий роли, которые сыграют каждая из заинтересованных сторон в процессе перехода.

3.3 Куррикулум для всех: согласование различных целей и стилей обучения

Куррикулум является центральным средством, при помощи которого принцип инклюзии вводится в рамках системы образования. Поэтому он должен быть достаточно гибким, чтобы реагировать на разнообразные характеристики учащихся. Следовательно, куррикулум должен быть хорошо структурированным и сочетать при этом целый ряд стилей обучения; содержательным и гибким с целью удовлетворения потребностей отдельных учащихся и общин; и сформированным с учетом различающихся исходных уровней подготовки с тем, чтобы все учащиеся могли добиться успешных результатов. В инклюзивных куррикулах будет предъявляться больше требований к преподавателям, которым потребуется поддержка для эффективного осуществления этих куррикулов. Поэтому ключевой вопрос для директивных органов заключается в том, как определить основной куррикулум и, в то

же время, дать возможность школам составить адаптированные варианты для отдельных учащихся, обеспечивая при этом гибкость в оценке и аккредитации.

Программа инклюзивного образования представляет собой значительную проблему, не в последнюю очередь с точки зрения разработки куррикулума и систем оценки, которые учитывают потребности всех учащихся. В основе куррикулума – «формального» куррикулума школ, лежат запланированные возможности в области обучения и приобретения знаний, которые имеются в обычных классах. Однако имеется много других потенциальных навыков обучения, которые труднее планировать, но которые, безусловно, могут оказывать влияние на школы и на другие элементы системы образования. К ним относятся виды взаимодействия между учащимися; виды взаимодействия между учащимися и преподавателями в классе и вне класса; и навыки обучения, которые существуют в рамках общин – например, в семье или в других социальных или религиозных контекстах.

Формальный куррикулум должен отвечать, как минимум, двум требованиям: (а) он должен заключать в себе все ценности, навыки и знания, которые - как этого хочет данная страна - должны быть приобретены ее молодыми людьми; и (б) он должен обеспечивать качественное образование для всех учащихся, как с точки зрения уровня взаимодействия, который он создает, так и с точки зрения результатов, которые он достигает.

Прежде всего, куррикулум должен быть направлен на достижение этих целей в равной степени для всех учащихся. Поэтому куррикулум должен:

- быть структурированным, но способным при этом обучать таким образом, чтобы обеспечить участие всех учащихся;
- иметь в своей основе модель, которая сама по себе является инклюзивной – поэтому он должен сочетать целый ряд стилей обучения и быть нацеленным на приобретение навыков и знаний, которые соответствуют потребностям учащихся;
- быть достаточно гибким для удовлетворения потребностей отдельных учащихся, общин и культурных и языковых групп;
- формироваться с учетом различающихся исходных уровней подготовки, чтобы прогресс в обучении мог оцениваться способами, которые позволяют всем учащимся достигнуть успешных результатов.

Разработка куррикулума, который является инклюзивным по отношению ко всем учащимся, вполне может быть связана с расширением определения понятия «обучение», которое применяется преподавателями и директивными органами в системе образования. До тех пор, пока под обучением понимается приобретение совокупностей знаний, передаваемых преподавателями, школы, вероятно, будут ограничены рамками жёстко структурированных куррикулумов и методов обучения. Поэтому инклюзивные куррикулумы, как правило, базируются на подходе к обучению, как к взаимодействию, которое происходит, когда учащиеся активно вовлечены в процесс обучения, осмысливая приобретенный ими опыт. Иными словами, учащимся нельзя просто рассказывать. Они, скорее, должны сами открывать и постигать новые области знаний.

В рамках такого подхода роль преподавателя сочетает в себе функции координатора и инструктора. Это облегчает процесс совместного обучения разнородной группы учащихся, поскольку они не должны все находиться на том же этапе процесса своего обучения или получать те же знания от своего преподавателя. Вместо этого, они могут работать в своем собственном темпе и по своему собственному плану в рамках общей структуры деятельности и целей.

Поэтому ключевой вопрос для директивных органов заключается в том, как они могут создавать школам возможности составлять адаптированные варианты для отдельных учащихся. В то же время, для того, чтобы стратегии, предназначенные для обеспечения гибкости, были эффективными, они должны дополняться аналогичными стратегиями, обеспечивающими гибкость в оценке и аккредитации. Такие стратегии являются весьма важными для обеспечения того, чтобы учащиеся продвигались вперед по пути выполнения куррикулума, и чтобы их индивидуальные потребности и характеристики правильно понимались и учитывались.

Иммиграция и интеграция иммигрантов

«В 2000 году, по всему миру примерно 175 миллионов людей жили за пределами своих стран происхождения, что является увеличением этого показателя на 46 % по сравнению с 1990 годом. Хотя многие страны предприняли различные меры по сдерживанию роста уровней иммиграции, международные миграционные потоки по-прежнему являются вопросом глобального значения. На основе данных Программы ОЭСР по международной оценке образовательных достижений учащихся (Programme for International Students Assessment - PISA), в докладе, озаглавленном «Области, где учащиеся-иммигранты достигли успеха – Сравнительный анализ результатов выполнения и участия в PISA в 2003 году», указывается, что учащиеся-иммигранты являются заинтересованными в учебе учениками и проявляют позитивное отношение к школе. Несмотря на эту сильно выраженную предрасположенность к обучению, учащиеся-мигранты зачастую показывают значительно худшие результаты, чем их сверстники из числа местных жителей по ключевым школьным предметам, таким как математика, чтение и естественные науки, а также в том, что касается общих навыков решения проблем. В докладе также содержится информация о подходах стран к иммиграции и об интеграции иммигрантов. В нем показано, что некоторые страны, где либо наблюдаются относительно небольшие различия в результатах обучения между учащимися-иммигрантами и местными учащимися, либо значительно сокращен разрыв в результатах обучения у учащихся второго поколения, по сравнению с учащимися первого поколения иммигрантов, как правило, осуществляют детально разработанные программы языковой поддержки со сравнительно четко определенными целями и стандартами. В ряде стран, где учащиеся-мигранты зачастую показывают значительно худшие результаты обучения, языковая поддержка, как правило, является менее систематической». (Источник: ОЭСР, *Where immigrant students succeed. A comparative review of performance and engagement in PISA 2003*, ОЭСР, Париж, 2006 г.)

3.4 Оказание поддержки уязвимым группам учащихся

Правительствам необходимо мобилизовать людские и интеллектуальные ресурсы, часть которых они могут непосредственно не контролировать, для того, чтобы инклюзивное образование стало реальностью. Участие семьи имеет исключительно важное значение. В некоторых странах, например, уже осуществляется тесное сотрудничество между родителями и властями в разработке программ на базе общин для детей-инвалидов. Логическим последующим шагом для таких родителей является их участие в оказании поддержки в осуществлении изменений в сфере инклюзивного образования в школах.

Иногда родители детей, испытывающих трудности в обучении, могут оказаться вовлеченными в споры со школами и органами образования, поскольку они настоятельно требуют повышения качества предоставляемых услуг. В некоторых случаях этим родителям – и организациям, которые их представляют – было предложено участвовать в процессе формулирования политики. Они могут привлекаться просто для того, чтобы обсудить положение их ребенка или чтобы войти в

состав органов управления школы или стать членами местных или национальных групп по обзору политики.

Там, где родителям не хватает уверенности в себе и навыков для участия в таком процессе развития, возможно, потребуется провести для них некоторые связанные с развитием мероприятия. Это могло бы включать создание сетей организаций родителей, которые могут действовать в качестве групп по оказанию взаимной поддержки, или обучение родителей навыкам, необходимым для работы со своими собственными детьми, или выполнение функций защитников интересов родителей в их отношениях со школой и властями. При рассмотрении ролей семьи и общины, необходимо иметь в виду следующие факторы:

- Семьи и общины имеют право на участие и могут оказывать различные виды содействия. В частности, они располагают знаниями о своих детях, которые отсутствуют у специалистов.
- Обеспечение участия семей и общин является поэтапным процессом, который основан на доверии. Необходимо прилагать особые усилия для оказания содействия привлечению обособленных групп.
- Семьи и группы жителей общин могут иногда выполнять ведущую роль, выступая в качестве активных сторонников инклюзивного образования.
- Право семей на участие может быть закреплено в законодательстве или в системе управления школами.
- Общины могут также успешно привлекаться к управлению школами или системой образования в целом.
- Школы могут быть источником ресурсов для общин, предоставляя услуги или выполняя роль базы для других учреждений.

3.5 Роль учебных заведений специального образования

Там, где страны имеют специальные школы или подразделения, действующие при общеобразовательных школах, вполне вероятно, что эти заведения продолжат вносить свой вклад. Имеются фактические данные, что по мере того, как общеобразовательные школы становятся более инклюзивными, уменьшается и видоизменяется необходимость в отдельных специальных школах. Поэтому следует прилагать усилия для изучения того, как технические знания и ресурсы в рамках специальных школ могут быть перераспределены таким образом, чтобы это усилило поддержку изменений, происходящих в общеобразовательных школах. Специальные школы могут сыграть исключительно важную роль в оказании поддержки обычным школам по мере того, как они становятся более инклюзивными. В некоторых странах специальные школы стали центрами разработки учебных пособий, которые позволяют группам школ становиться более инклюзивными.

На Саламанкской конференции был сделан вывод о том, что странам необходимо направлять свои ресурсы на развитие инклюзивных обычных школ. Такие меры открывают новые возможности для преподавательского состава специальных школ продолжить выполнение своей исторической задачи по оказанию поддержки наиболее уязвимым учащимся в системе образования.

И в этом случае желательно, чтобы правительства четко подтвердили свою приверженность идеям инклюзии, делая акцент на преимуществах для родителей и детей. В частности, полезно подчеркивать различие между *потребностями*, *правами* и *возможностями*. Все дети испытывают потребности (например, в соответствующем обучении), но они также имеют право в полной мере участвовать в работе общего социального учреждения (местной общеобразовательной школе), что открывает для

них целый ряд возможностей. Очень часто родители вынуждены выбирать между тем, чтобы обеспечить удовлетворение потребностей их ребенка (что иногда предполагает помещение ребенка в специальную школу), и между тем, чтобы обеспечить ему те же права и возможности, которые имеются у других детей (что, в соответствии с Саламанкской декларацией, предполагает помещение ребенка в общеобразовательную школу). Поэтому цель должна заключаться в том, чтобы создать систему, в которой эти варианты станут ненужными.

Вот почему важно подчеркнуть, что инклюзия – это развитие общеобразовательных школ, а не реорганизация специального школьного образования. Цель заключается в укреплении потенциала всех общеобразовательных школ с тем, чтобы они могли удовлетворять потребности всех детей, предоставляя им при этом равные права и возможности. Это имеет последствия, связанные с изменением роли специальных школ в расчете на среднесрочную перспективу и полным исчезновением специальных школ в расчете на долгосрочную перспективу, при сохранении ими своих специальных знаний и ресурсов.

На этом фоне, некоторые ключевые вопросы, которые могли бы быть обсуждены на Конференции, являются следующими: **Какими являются главные барьеры и главные стимулирующие факторы в области развития инклюзивного образования? Как системы образования могут обеспечить переход и приобрести гибкость, чтобы стать более инклюзивными? Как можно укреплять партнерские отношения с заинтересованными сторонами в сфере образования в поддержку процесса инклюзии? Как можно эффективно организовать работу формальных, неформальных и неофициальных учебных заведений с тем, чтобы обеспечить инклюзию всех учащихся?**

ТЕМЕ 4: УЧАЩИЕСЯ И ПРЕПОДАВАТЕЛИ

Инклюзивное образование не может стать практическим видом деятельности при отсутствии адекватных стратегий обучения и приобретения знаний и переданных своему делу и компетентных преподавателей. Как учащиеся, так и преподаватели постоянно сталкиваются с проблемой поддержания правильного соотношения между «общими» и разнообразными потребностями учащихся. Каким образом можно выбрать оптимальные стратегии, чтобы удовлетворять потребности учащихся, а также реагировать на общественные и экономические потребности? Определение четко сформулированных решений, безусловно, является нелегким делом. Однако, как показывает опыт многих стран, такие решения могут быть определены и эффективно внедрены при помощи соответствующих методов обучения и подготовки преподавателей, а также путем осуществления тесного сотрудничества между школами и общинами (включая, в первую очередь, семьи) в рамках открытой и гибкой системы образования.

4.1 Создание школ для всех

Уделение чрезмерного внимания индивидуализированным подходам (одной из характерных особенностей специального образования) отвлекает внимание от создания форм обучения, которые могут охватить всех учащихся. Заимствование методов из сферы специального образования, как правило, приводит к разработке новых, более утонченных форм раздельного обучения в рамках общеобразовательных учебных заведений. В то же время категория «особые потребности в области образования» может охватить различные группы, к которым в обществе проявляется дискриминационное отношение, такие как представители меньшинств. Таким путем специальное образование может стать одним из приемов, к которым прибегают для того, чтобы скрывать дискриминацию под внешне безобидным названием и, тем самым, оправдывать низкую успеваемость таких групп учащихся, а значит, существующую у них потребность в отдельных механизмах обучения.

Инклюзия не будет достигнута путем внедрения концепций и методов специального образования в контексты общеобразовательных школ. Она открывает новые возможности для всей системы образования. В частности, она связана с необходимостью перехода от индивидуализированного подхода к планированию процесса образования к перспективному подходу, который стремится учитывать различные потребности учащихся.

По данным исследований, характерной чертой уроков, которые являются эффективным инструментом активизации участия учеников, является то, как имеющиеся ресурсы, особенно людские ресурсы, используются для оказания поддержки процессу обучения. В частности, имеются убедительные фактические данные о потенциале подходов, которые стимулируют сотрудничество между учащимися с целью создания условий для обучения и приобретения знаний, которые могут довести до максимума уровень участия при одновременном достижении высоких стандартов обучения для всех учащихся. Кроме того, по этим данным, использование таких методов может быть действенным средством оказания содействия вовлечению в процесс обучения «исключительных учеников», например, новичков в классах; детей из различных культурных и языковых меньшинств; и детей с ограниченными возможностями. Однако важно подчеркнуть необходимость в обладании навыками организации такого типа обучения в классах. Применение плохо управляемых подходов в области группового обучения обычно связано со значительной потерей времени, и,

действительно, создает много возможностей для нанесения более значительного ущерба процессу обучения.

Там, где ресурсы являются ограниченными, признание потенциала «равных полномочий» является более вероятным делом. Много может дать в этих случаях разработка подходов, основанных на обучении детей детьми. Такой опыт показывает, что дети сами являются недоиспользованным ресурсом, который можно мобилизовать для преодоления барьеров на пути участия в уроках и способствовать расширению возможностей для обучения для всех учащихся. Существенные ресурсы для реализации инициатив, основанных на обучении детей детьми, уже имеются в любой учебной среде. Действительно, чем больше классы, тем больше имеется потенциальных ресурсов. Это – не аргумент для создания больших классов, а подтверждение наличия ресурсов, которыми они обладают. Ключевым фактором является способность преподавателя мобилизовать этот, в основном, неиспользуемый ресурс.

4.2 Общее/взаимное понимание

Внедрение инклюзивной практики охватывает процессы социального обучения на данном рабочем месте, которые влияют на действия людей и на мышление, которое определяет эти действия. Коллеги должны вырабатывать общий язык, на котором они могут обсуждать свою практическую деятельность. Использование различных видов фактических данных может оказаться полезным для стимулирования такого диалога. Это может помочь в создании пространства для приостановления применения и переосмысления существующих концепций путем сосредоточения внимания на возможностях придания методам обучения более инклюзивного характера - возможностях, которые, возможно, были не замечены.

Выработка общего понимания/языка имеет исключительно важное значение. Без такого языка преподавателям очень трудно испытывать новые возможности. Многое из того, что преподаватель делает на обычном уроке, осуществляется автоматически и интуитивно, включая использование неявных знаний. Мало времени для того, чтобы остановиться и подумать. Вероятно, поэтому возможность увидеть коллег в работе имеет столь важное значение для успешной разработки более инклюзивных методов. Именно на основе такого совместно используемого опыта коллеги могут помочь друг другу сформулировать то, что они в настоящее время делают и определить то, что они могли бы сделать. Это также является средством, при помощи которого не требующие обоснования допущения в отношении отдельных групп учащихся могут быть подвержены взаимному критическому анализу.

Что касается использования различных типов фактических данных, то к весьма эффективным способам относятся применение методов взаимного наблюдения, иногда путем просмотра видеозаписей, и использование фактических данных, собранных в процессе обучения учеников, в отношении методов преподавания и механизмов обучения в школе. В определенных условиях такие подходы обеспечивают перерывы, которые помогают открыть для себя новое в уже известных методиках таким образом, что это стимулирует критический анализ, развивает творческие способности и побуждает к действиям. При этом они иногда могут привести к формулированию иным образом уже выявленных проблем, что, в свою очередь, обращает внимание преподавателя на упущенные возможности для устранения барьеров на пути участия и обучения.

4.3 Поддержка процесса обучения

В эффективно действующей системе все учащиеся оцениваются на непрерывной основе с точки зрения достигнутых ими успехов в овладении учебной программой. Цель заключается в том, чтобы создать преподавателям возможность оказывать поддержку, по мер необходимости, всем ученикам. Это означает, что преподаватели и другие специалисты должны иметь надежную информацию о характеристиках и знаниях своих учеников.

Преподаватели в инклюзивных системах должны знать, насколько эффективным является их преподавание для различных учащихся, и что они должны делать, чтобы дать возможность каждому учиться как можно хорошо. Недостаточно просто уметь определить уровень, на котором учится каждый ученик, или уметь перечислить их отдельные трудности или ограниченные возможности. Поэтому оценка должна быть сосредоточена не только на характеристиках и знаниях учеников. Она должна быть также сосредоточена на куррикулуме и на том, как каждый ученик может учиться в рамках этого куррикулума.

Это, в свою очередь, означает, что наиболее полезные формы оценки проводятся в обычной школе, а также в учебных заведениях общин для взрослых учащихся. Поэтому преподаватели должны будут обладать соответствующими навыками, чтобы самим проводить большую часть оценок. Однако они также должны находить пути для совместной работы с преподавателями специального образования, психологами, социальными работниками и медицинскими специалистами, чтобы они могли использовать свои специализированные оценки для целей образования. Самыми важными из всех партнерами будут коллеги, родители и сами ученики.

В международном масштабе, контекстуальная оценка является недостаточно разработанной. Культура, ассоциирующая все трудности учащихся в обучении с самим учащимся, по-прежнему занимает сильные позиции и является вопросом, который многие страны, возможно, должны решить в процессе оказания содействия развитию инклюзивного образования. В этом контексте *оказание поддержки обучению* должно быть ключевой стратегией, предполагающей, например, следующее:

- Дети, оказывающие поддержку детям; преподаватели, оказывающие поддержку преподавателям; родители как партнеры в процессе обучения своих детей; и общины, оказывающие помощь школам и другим центрам обучения.
- Преподаватели, обладающие специализированными знаниями, учебно-методические центры и специалисты из других секторов. Эту поддержку необходимо переориентировать в направлении применения более инклюзивного подхода.
- Службы и учреждения, работающие сообща – для этого может потребоваться создание местных структур управления для служб, которые, в идеальном случае, являются такими же, что и структуры управления школами.

В целом, по мнению стран, системы оценки работают наилучшим образом там, где существует базовая система, которая применяется в отношении всех детей, но которая может стать более интенсивной и специализированной в отдельных случаях. Такие универсальные системы повышают вероятность определения отдельных трудностей. Они также повышают вероятность того, что оценка по-прежнему будет сосредоточена на оказании поддержки достижению ребенком успехов в учебе и его развитию, а не просто классификации и категоризации учащихся.

4.4 Подготовка преподавателей

В системе инклюзивного образования все преподаватели должны иметь позитивное отношение к разнообразию учеников и понимание сути инклюзивных методов, разработанных как посредством начальной подготовки, так и непрерывных процессов профессионального развития. Кроме того, небольшому числу учителей необходимо будет повысить уровень специализированных профессиональных знаний. Большинство видов обучения инклюзивным методам, в котором нуждаются преподаватели, могут быть организованы в период их обычной начальной подготовки или путем проведения краткосрочных учебных мероприятий без отрыва от работы. Поэтому базовый куррикулум для преподавателей мог бы включать рекомендации в отношении того, как:

- преобразовывать результаты соответствующих исследований (включая исследования на основе коллективного обсуждения проблем) в эффективные методы преподавания.
- оценивать прогресс всех учеников в процессе прохождения ими учебной программы, в том числе методы оценки учащихся, уровень знаний которых является низким, а прогресс медленным.
- использовать оценки как инструмент планирования процесса обучения для класса в целом, а также при составлении индивидуальных планов для учеников.
- наблюдать за учениками в процессе обучения, включая использование простых перечней контрольных вопросов и графиков наблюдений.
- соотносить поведение отдельных учащихся с обычными моделями развития (это особенно важно для преподавателей, работающих с маленькими детьми).
- привлекать родителей и учеников к процессу оценки.
- работать с другими специалистами - и знать, когда обратиться к ним за специализированной консультативной помощью и как использовать их оценки для целей образования.

С учетом с разнообразного характера трудностей, с которыми сталкиваются все преподаватели, отдельные предварительные курсы обучения (специальные и основные) являются малоэффективными. Более эффективным использованием ресурсов является приобретение преподавателями профессиональных навыков и опыта в качестве учителей общеобразовательных школ и лишь позднее – специализация. Квалификация специалистов не должна быть слишком узкой, и ее основу могла бы составлять широкая база профессиональных знаний, приобретенных на начальных этапах подготовки. Преподаватели общеобразовательных школ могут приобретать специальные навыки, если им предоставляется возможность совместно работать с учителями из учебных заведений специального образования или в составе междисциплинарных групп.

Переход к более специализированной и всеобъемлющей оценке является наиболее динамичным там, где школа имеет доступ к деятельности междисциплинарной группы. В некоторых наиболее богатых странах создание таких групп предполагает объединение в составе одной бригады специалистов - таких как социальные работники, медицинские работники и психологи-эксперты в области образования - которые традиционно работают отдельно, а это, в свою очередь, может привести к некоторой реорганизации на уровне министерства. Там, где число таких специалистов является ограниченным, это также связано с необходимостью убедить специалистов работать гибко, чтобы они могли взять на себя часть функций по оценке, которая обычно считается прерогативой других специалистов. В частности, это может

включать подготовку специальных преподавателей, которые могут выполнять некоторые функции, например, психологической оценки, и которые могут связать процесс оценки с потребностями преподавателей в обычных школах.

4.5 Непрерывная профессиональная подготовка

Для всех стран преподаватели являются наиболее дорогим и – наиболее мощным – ресурсом в системе образования. Поскольку системы становятся более инклюзивными, профессиональная подготовка является особенно важной в связи с новыми крупными проблемами, с которыми сталкиваются как преподаватели обычных школ (которые должны реагировать на более широкое разнообразие потребностей учеников), так учителя специальных школ (которые сталкиваются с тем, что существенно изменяется контекст и направление их деятельности. Профессиональную подготовку следует рассматривать как часть общесистемного подхода к изменениям. Специалисты по подготовке преподавателей могут нуждаться в том, чтобы им были предоставлены возможности для переориентации своей роли, особенно там, где процессы обучения преподавателей для общеобразовательных и специальных школ традиционно отделены друг от друга.

Подготовка преподавательского состава имеет решающее значение, особенно в странах, где материальные ресурсы являются сравнительно ограниченными. Ключевые вопросы профессиональной подготовки являются следующими:

- Педагоги специального образования должны приобретать целый ряд новых навыков в отношении консультативной помощи, куррикулума общеобразовательных школ, методов инклюзивного образования в классах и т.д. – поскольку, в соответствии с инклюзивным подходом, они тратят больше своего времени, работая в обычных школах и оказывая поддержку преподавателям.
- Программы подготовки учителей должны быть организованы на основе инклюзивных принципов. Строго обособленные общеобразовательные программы и программы специального образования необходимо заменить более интегрированными программами или более гибкими подходами в рамках этих программ.
- Специалисты по подготовке преподавателей должны понимать суть инклюзивных методов обучения. Они должны расширять базу знаний основной сферы образования и, в частности, разрабатывать различные методы, которые подходят для обучения в инклюзивных классах.
- Начальная подготовка и подготовка без отрыва от работы должны предоставить возможности для рассмотрения и обсуждения инклюзивных подходов - поскольку они базируются на совокупности отношений и ценностей, а также на знаниях и навыках в области педагогики.

Страны оказываются в весьма различных ситуациях с точки зрения существующего у них уровня профессиональной подготовки. В некоторых странах существуют обширные и хорошо обеспеченные ресурсами программы, которые просто следует переориентировать на достижение целей инклюзивного образования; в других странах подготовка является бессистемной. Педагогов общего образования можно подготовить лишь до относительно низкого уровня, и эффективные программы должны быть созданы на основе ограниченных ресурсов. С точки зрения формата программ непрерывной подготовки, необходимо учитывать следующие вопросы:

- Профессиональную подготовку следует рассматривать как часть общесистемного подхода к изменениям.
- Повышение квалификации преподавателей на базе школ, направленное на оказание поддержки развитию школ, может быть особенно эффективным на начальных этапах перехода к более инклюзивному образованию.
- Заочное обучение может иметь важное значение там, где существуют проблемы в области материально-технического обеспечения.
- Необходимо пересмотреть структуры обучения преподавателей. В частности, потребуется создать «иерархию» возможностей в области подготовки с тем, чтобы все преподаватели знали что-нибудь о барьерах на пути обучения, а некоторые преподаватели имели возможность приобретать специализированные профессиональные знания.
- Педагогам специального образования следует предоставить доступ к профессиональной подготовке, что поможет им переориентировать свои усилия в направлении работы в инклюзивных учебных заведениях.
- Специалисты по подготовке преподавателей могут нуждаться в том, чтобы им были предоставлены возможности для переориентации своей роли, особенно там, где процессы обучения преподавателей для общеобразовательных школ и для специальных школ традиционно отделены друг от друга.
- Усилия в области профессиональной подготовки должны быть непрерывными и длительными и проводиться в соответствии с планом и систематическим образом.

Инклюзия и образование для всех

«Все заинтересованные стороны должны обеспечить, чтобы ОДВ оставалось приоритетом в глобальной повестке дня, несмотря на возникающие глобальные проблемы, такие как изменение климата и здравоохранение. При проведении политики и осуществлении имплементационных мер необходимо уделять основное внимание пяти ключевым факторам: инклюзии, грамотности, качеству, развитию потенциала и финансированию. Инклюзия означает охват **обособленных и живущих в неблагоприятных условиях групп населения**, будь-то малоимущие, жители сельских районов и городских трущоб, этнические и языковые меньшинства или лица с ограниченными возможностями; **всех возрастных групп**, от детей младшего возраста (образование и уход в раннем детском возрасте - ЕССЕ) до взрослых (особенно, грамотность); и **девочек и женщин**, особенно в связи с тем, что не была достигнута цель 2005 года об обеспечении гендерного равенства.

Инклюзия самых бедных и наиболее обособленных детей, молодых людей и взрослых означает: а) обеспечение того, чтобы все дети, особенно обособленные и живущие в неблагоприятных условиях, имели доступ к эффективно действующим программам ЕССЕ; б) расширение физической инфраструктуры системы базового образования в сельских и бедных городских районах, предоставление преподавателям механизмов для работы в этих районах и улучшение условий их труда; с) отмена платы за обучение в школе на основе хорошо спланированного и управляемого процесса для обеспечения того, чтобы школы адекватно подготовились к решению проблем, связанных с увеличением набора учащихся и уменьшением дохода школ; d) оказание видов финансовой поддержки, таких как стипендии, денежные переводы или помощь в натуральной форме, соответствующим образом намеченным домашним хозяйствам; е) принятие мер, направленных на устранение необходимости в детском труде, и создание условий для гибкого обучения в школе, неформальных равноценных курсов и объединение курсов с целью удовлетворения потребностей в обучении работающих детей и молодежи; f) непрерывное приложение усилий с целью достижения гендерного равенства, включая расширение доступа девочкам к начальному и среднему образованию и обеспечение условий для завершения ими этих ступеней образования, а также решение проблем, возникающих у мальчиков на ступени среднего образования; g) содействие развитию среднего образования для людей с ограниченными возможностями, коренного населения и других уязвимых групп; h) содействие обеспечению широкого разнообразия программ обучения молодежи и взрослых посредством законодательных мер, механизмов и политики в области государственного финансирования, таких как регулирование негосударственного сектора и надзор за его деятельностью и установления связей между неформальным и формальным образованием; i) развитие конструктивных партнерских отношений между правительствами и негосударственным сектором с целью расширения доступа к качественному образованию». (Источник: *Education for All by 2015: Will we make it?* EFA Global Monitoring Report, Париж, ЮНЕСКО, 2008 г.)

В этом контексте, некоторые важные вопросы, которые могли бы быть рассмотрены в ходе Конференции, являются следующими: **Какие новые подходы к обучению, приобретению знаний и оценке могут быть применены с целью содействия развитию инклюзивности улучшения результатов обучения и уменьшению неравенства? Как школы и общины/семьи могут более тесно и эффективно сотрудничать для оказания поддержки процессу инклюзии? Каким образом можно готовить преподавателей для того, чтобы оправдать различные ожидания и удовлетворить различные потребности учащихся?**

ЗАКЛЮЧИТЕЛЬНЫЕ ПРИМЕЧАНИЯ: ПУТЬ В БУДУЩЕЕ

Руководящие принципы ЮНЕСКО в отношении инклюзии¹⁴ были первоначально разработаны в 2004 году. Эти руководящие принципы явились первым шагом в рамках усилий по стимулированию диалога о качестве услуг в области образования и выделении ресурсов, разработке средства проведения политики для пересмотра и составления планов Образования для всех, а также повышению степени информированности о расширенной концепции инклюзивного образования. После опубликования этих принципов в 2005 году, в области реализации программы ОДВ был достигнут значительный прогресс, хотя представляется очевидным, что необходимо разрабатывать и внедрять новые подходы и стратегии для охвата тех, кто по-прежнему исключен из сферы этого охвата. В этих стратегиях необходимо учитывать вопросы доступа, а также основополагающие вопросы, связанные с качеством и справедливостью – ключевыми элементами в создании основы для инклюзивных обществ.

Включение процесса инклюзии в качестве руководящего принципа требует осуществления важных изменений и преобразований в системах образования, а также в обществе, и этот процесс изменений зачастую сталкиваются с рядом проблем. К ним, как правило, относятся дискриминационные отношения и взгляды; отсутствие понимания; отсутствие необходимых навыков; ограниченные ресурсы; и ненадлежащая организация.

Принятие этих изменений, действительно, является частью процесса обучения. Это означает, что школы должны содействовать созданию среды, в которой преподаватели учатся на уже накопленном опыте таким же образом, как, в соответствии с их ожиданиями, их ученики должны учиться на основе выполнения заданий и видов работ, в которых они участвуют. Преподаватели, которые считают себя обучающимися в классе, с большей степенью вероятности будут содействовать успешному обучению своих учеников.

Существуют несколько важных элементов, которые способствуют успешному осуществлению изменений, а именно: ясность цели; реальные задачи; мотивация; поддержка; и оценка. Переход к инклюзии является постепенным процессом, который должен быть основан на четко сформулированных принципах, охватывающих развитие всей системы. Для того, чтобы сократить число барьеров, преподавательскому составу и другим заинтересованным сторонам следует предпринять определенные меры, которые должны охватывать всех жителей местной общины, местные органы образования и СМИ. Некоторые из этих мер включают: мобилизацию общественного мнения; достижение консенсуса; реформирование законодательства; проведение анализа ситуации на местах; и оказание поддержки местным проектам.

В заключение, также важно признать, что некоторые аспекты изменений могут быть измерены эффективным образом. К таким измеряемым показателям относятся: непосредственные выгоды для учащихся; более широкое воздействие на политику, практические методы, идеи и убеждения; более активное участие учащихся; ослабление дискриминации (например, по гендерному признаку, инвалидности, принадлежности к меньшинствам и т.д.); усиление партнерских отношений и улучшение сотрудничества между министерствами на национальном и местном уровнях управления, а также на уровне общины; и создание и укрепление системы образования и развитие технологии и педагогики с целью охвата *всех* учащихся.

¹⁴ ЮНЕСКО, *Guidelines for Inclusion: Ensuring Access to Education for All*, Париж, ЮНЕСКО, 2005 г.