

Хитрюк, В.В. Формирование инклюзивной готовности будущих педагогов в условиях высшего образования. Инклюзивное образование в Российской Федерации и Республике Беларусь: исторические и социальные детерминанты: Дис.д-ра пед. наук [13.00.08 – теория и методика профессионального образования]/ В.В.Хитрюк. – Калининград, 2015. – С. 30–45.

Инклюзивное образование в Российской Федерации и Республике Беларусь: исторические и социальные детерминанты

Государственная политика Российской Федерации и Республики Беларусь в сфере образования основывается на принципах приоритета общечеловеческих ценностей, прав человека, гуманистического характера образования, гарантии конституционного права каждого на образование, обеспечения равного доступа к получению образования [18, с.23; 34]. В качестве приоритетных направлений развития образования определены гарантия прав, свобод и законных интересов граждан в сфере образования; обеспечение доступности образования, в том числе лицам с особенностями психофизического развития в соответствии с их состоянием здоровья и познавательными возможностями на всех уровнях основного образования и при получении дополнительного образования; создание специальных условий для получения образования лицами с особенностями психофизического развития и оказание этим лицам коррекционно-педагогической помощи; создание необходимых условий для удовлетворения запросов личности в образовании, потребностей общества и государства в формировании личности, подготовке квалифицированных кадров [18, с.23; 34]. Таким образом, очевидными становятся императивы государственной политики в сфере образования — качество, доступность, ориентация на личность (учет ее индивидуальных возможностей, способностей, образовательных потребностей), вариативность содержания, образовательных программ и образовательных маршрутов.

Инклюзивное образование как новый социальный и образовательный феномен становится предметом многочисленных как практических, так и теоретических исследований

[51;54;75;89;101;105;106;107;108;137;143;145;146;148;149;171;178;179; 192-194;204-208;212;214;219;223;225;241;245-247;256;261;270;280;283;284;296;299;306;

309;312;316;324;341;345;346;347;354;381;282;383;384;386;389;398;434;458;465; 467;469; 473;475; 476; 479;480;483;484;485 и др.] и требует выявления детерминант становления и формирования, содержательного, структурного и методического уточнения, а также определения стратегий эффективного осуществления.

Дефиниция «инклюзивное образование» определена и закреплена Федеральным законом «Об образовании в Российской Федерации» как «обеспечение равного доступа к образованию для всех обучающихся с учетом разнообразия особых образовательных потребностей и индивидуальных возможностей» [34, ст. 2 (27)]. Нормативными документами Республики Беларусь инклюзивное образование обозначено как «обучение и воспитание, в процессе которых особые образовательные потребности всех обучающихся, в том числе лиц с особенностями психофизического развития, удовлетворяются в учреждениях основного и дополнительного образования при создании в них соответствующих условий и наиболее полном включении в образовательный процесс каждого обучающегося» [14, ст.13].

Самый поверхностный анализ приведенных определений феномена показывает, что речь идет о модернизации (пространственной, содержательной, методической, дидактической, «отношенческой») общего (на всех уровнях) и дополнительного образования. Целью преобразований является создание условий для включения в образовательную среду обучающихся, имеющих различные, в том числе и особые, образовательные потребности. Вариативность образовательных потребностей чрезвычайно широка и многозначна. Она затрагивает различия, связанные с наличием тех или иных нарушений психофизического развития, инвалидности [26], нарушений поведения, а также может быть обусловлена сложным (опасным) социальным положением семьи, условиями воспитания в приемной семье, социальными ситуациями многоязычия среды воспитания ребенка, принадлежностью родителей ребенка к той или иной религиозной конфессии, одаренностью ребенка и т.д. Говоря об инклюзивном образовании, следует понимать, что речь идет обо всем многообразии спектра образовательных потребностей. Вместе с тем, особого внимания и исследования заслуживает включение детей с особенностями психофизического развития (ОПФР)/ограниченными возможностями здоровья (ОВЗ) (*различные термины,*

определяющие одну и ту же группу детей, закреплены в нормативном поле Республики Беларусь и Российской Федерации [18; 34]).

Такое особое внимание к инклюзивированию детей с ОПФР/ОВЗ обусловлено рядом исторических, социальных и профессионально-педагогических обстоятельств. Во-первых, эта категория детей разнообразна и нуждается в создании специальных условий образовательной среды (архитектурных, дидактических, методических и т.д.), т.е. её адаптации в соответствии с характером особых образовательных потребностей детей не только каждой нозологической группы, но и каждого ребенка, а также в организации психолого-педагогического сопровождения образовательного маршрута ребенка с ОПФР/ОВЗ. Во-вторых, внедрение инклюзивного образования для детей с ОПФР/ОВЗ изменяет содержание профессиональной деятельности педагога, учителя-дефектолога, педагога-психолога и требует осмысления, внесения изменений в их подготовку. В-третьих, появление ребенка с ОПФР/ОВЗ в едином образовательном пространстве требует подготовки и формирования толерантной позиции родителей «обычных» детей и в целом социального сообщества.

Исторический путь инклюзивного образования лежит в недрах становления, развития и институционализации «специальной школы», ее организационных форм [274;277;278;279;281;286]. Несмотря на имеющиеся место рассуждения о несовершенстве специального образования, следует признать очевидный факт, что становление и развитие специального образования исторически являлось безусловным прогрессивным явлением, знаменовавшим «вращивание» в социальном сообществе терпимого отношения к «неполноценным» людям, к «инаковости» и определявшим возможные (а иногда и единственно возможные для них) условия получения образования [288]. По меткому замечанию Н.Н. Малофеева, «идея специального обучения не может возникнуть в обществе, нетерпимом к «неполноценным» людям» [280, с.5]. Организационные формы специального образования отражали социальные процессы и развитие европейской цивилизации. «Западноевропейская модель специального образования лежит в основе всех национальных систем специального образования детей с ограниченными возможностями здоровья. За два с половиной тысячелетия западноевропейской цивилизацией был пройден путь от ненависти и агрессии к

детям-инвалидам сначала до терпимого и участливого отношения к ним, а затем и до идей равенства и интеграции. На этом пути эволюции отношения государства и общества к инвалидам мы выделяем пять периодов: I (период обретения детьми-инвалидами права на жизнь), II (период обретения детьми-инвалидами права на признание), III (период обретения детьми с нарушением слуха, зрения, умственной отсталостью права на специальное обучение), IV (государство гарантирует право на образование большинству детей с отклонениями в физическом и умственном развитии), V (от равных прав к равным возможностям, от институализации к интеграции)» [288, с.292]. При этом автор подчеркивает наличие прямой детерминации в переходе от одного периода к другому: «педагогические системы новейшего времени возникают в ответ на изменение отношения общества к правам и возможностям детей с ОВЗ как отрицание предшествующих систем обучения, ориентированных на предшествующий этап отношения общества к инвалидам» [286, с.310].

Однако создание дифференцированной системы специального образования для детей с ОПФР/ОВЗ породило неизбежную сегментацию детей, а в последующем и людей по критерию соответствия/несоответствия признаваемой в социальном сообществе «норме» и, как следствие, — возможности/невозможности обучения в условиях общего образовательного пространства «детей с особенностями». Общее социальное сообщество оказалось разделённым на «здоровое большинство» и «нездоровое меньшинство». Не следует забывать, что учреждения специального образования в своём большинстве интернатного типа. Обучаясь в интернате, ребёнок вынужден жить вне семьи, он лишается привычного окружения, испытывает дефицит общения со сверстниками, характер его взаимодействия с социальным окружением деформируется. Фокусирование внимания родителей, учителей-дефектологов, медицинского персонала на имеющемся нарушении и его коррекции в ряде случаев приводит к формированию у ребёнка позиции и социальной роли пациента, больного.

Обучение и воспитание в учреждении специального образования предполагают построение образовательного процесса, опирающегося на принцип коррекционно-компенсаторной направленности, а целью коррекционно-педагогической работы является полное исправление или ослабление нарушения и

максимальное приближение физического и психического развития ребёнка к «норме». Как отмечает Н. Н. Малофеев, «никто не задумывается, что «особый» ребёнок имеет право на полноценное проживание детства — общение со сверстниками, игры и развлечения, заботу и внимание родных, не преследующих ежеминутно коррекционных целей» [285, с. 3].

Борьба за гражданские права, а также социальные преобразования привели к утверждению абсолютной ценности личности [63] и пониманию того, что каждому ребёнку необходимо создавать благоприятные условия развития, учитывающие его индивидуальные возможности и образовательные потребности. Таким образом появился образовательный тезис: каждого ребёнка следует рассматривать не с позиций его невозможности что-то сделать, освоить, изучить, а с позиций того, что он может, несмотря на имеющееся нарушение. Это повлекло за собой динамичное развитие в образовательных пространствах разных стран практик совместного обучения «обычных» и «особых» детей, т.е. включению всех детей в единое образовательное пространство.

Историческое развитие общества, детерминирующее появление новых взглядов на возможности «особых людей», развитие инклюзивных процессов в образовании закрепились в международных правовых актах, определяющих право каждого члена социального сообщества на получение образования:

Всеобщая Декларация прав человека (ООН, 1948) [5], в которой закреплено неотъемлемое право каждого человека на образование, а также отмечается, что «образование должно быть направлено к полному развитию человеческой личности и к увеличению уважения к правам человека и основным свободам. Образование должно содействовать взаимопониманию, терпимости и дружбе между всеми народами, расовыми и религиозными группами и должно содействовать деятельности Организации Объединенных Наций по поддержанию мира. Родители имеют право приоритета в выборе вида образования для своих малолетних детей» (статья 26);

Декларация прав ребенка (ООН, 1959) [11];

Конвенция о борьбе с дискриминацией в области образования (ЮНЕСКО, 1960) [19];

Декларация социального прогресса и развития (ООН, 1969) [13];

Декларация о правах умственно отсталых лиц (ООН, 1971) [10];

Декларация о правах инвалидов (ООН, 1975) [9];

Санбергская декларация (ЮНЕСКО, Торремолинос, Испания, 1981) [29];

Всемирная программа действий в отношении инвалидов (ООН, 1982) [4];

Конвенция о правах ребенка (ООН, 1989) [21];

Всемирная декларация об образовании для всех – удовлетворение базовых образовательных потребностей (Всемирная конференция по образованию для всех, Джомтьен, Таиланд, 1990) [3];

Стандартные правила ООН по обеспечению равных возможностей для инвалидов (ООН, 1993) [30];

Саламанкская декларация о принципах, политике и практических действиях в сфере образования лиц с особыми потребностями (Саламанкская декларация ЮНЕСКО принята правительствами 92 стран и 25 международными организациями на Международной конференции по специальным нуждам в образовании (Special Needs Education), Саламанка, Испания, 1994), в которой закреплена целевая приоритет инклюзивного образования: «каждый ребёнок, обладая уникальными особенностями, интересами, способностями и учебными потребностями, должен иметь доступ к получению образования в обычной школе, в которой созданы условия для удовлетворения его образовательных потребностей» [28]. В декларации нашло отражение понятие «инклюзивное образование» как «школы для всех» - учреждения, которое объединяет всех, учитывает различия, содействует процессу обучения и соответствует индивидуальным потребностям» [28];

Декларация принципов толерантности (ООН, 16.11.1995) [12];

Гамбургская декларация об обучении взрослых (V Международная конференция по образованию взрослых, Гамбург, Германия, 1997) [6];

Дакарские Рамки действий. Образование для всех: выполнение наших общих обязательств (Всемирный форум по образованию, Дакар, Сенегал, 2000), в которых определена приверженность международного сообщества осуществлению разработанной стратегии, целью которой является удовлетворение базовых образовательных потребностей каждого ребенка, молодого человека и взрослого на протяжении жизни одного поколения и последующее поддержание достигнутого

уровня [8];

Конвенция о правах инвалидов (ООН, 2006) [20], в которой определяется, что «дискриминация по признаку инвалидности» означает любое различие, исключение или ограничение по причине инвалидности, целью или результатом которого является умаление или отрицание признания, реализации или осуществления наравне с другими всех прав человека и основных свобод в политической, экономической, социальной, культурной, гражданской или любой иной области». Принципами Конвенции провозглашаются «*a*) уважение присущего человеку достоинства, его личной самостоятельности, включая свободу делать свой собственный выбор, и независимость; *b*) недискриминация; *c*) полное и эффективное вовлечение и включение в общество; *d*) уважение особенностей инвалидов и их принятие в качестве компонента людского многообразия и части человечества; *e*) равенство возможностей; *f*) доступность; *g*) равенство мужчин и женщин; *h*) уважение развивающихся способностей детей-инвалидов и уважение права детей-инвалидов сохранять свою индивидуальность»; утверждается право инвалидов на образование («в целях реализации этого права без дискриминации и на основе равенства возможностей государства-участники обеспечивают инклюзивное образование на всех уровнях и обучение в течение всей жизни») [20]. Государства-участники Конвенции берут на себя обязательства по обеспечению условий реализации этого права, чтобы «*a*) инвалиды не исключались по причине инвалидности из системы общего образования, а дети-инвалиды — из системы бесплатного и обязательного начального образования или среднего образования; *b*) инвалиды имели наравне с другими доступ к инклюзивному, качественному и бесплатному начальному образованию и среднему образованию в местах своего проживания; *c*) обеспечивалось разумное приспособление, учитывающее индивидуальные потребности; *d*) инвалиды получали внутри системы общего образования требуемую поддержку для облегчения их эффективного обучения; *e*) в обстановке, максимально способствующей освоению знаний и социальному развитию, сообразно с целью полной охваченности принимались эффективные меры по организации индивидуализированной поддержки» [20, статья 24].

Последовательное принятие идеи и осуществление практик инклюзивного образования нашли отражение в нормативно-правовых актах Российской

Федерации: Конституция Российской Федерации (12.12.1993) [23]; Законодательные акты Российской Федерации в сфере образования (ФЗ № 124 от 24 июня 1998 г. «Об основных гарантиях прав ребенка в РФ» [33]; Федеральный закон об образовании лиц с ограниченными возможностями здоровья (специальном образовании) от 2 июня 1999 года [32]; Закон Российской Федерации «Об образовании» (ФЗ № 3266-1 от 10.07.1992) [17]; Федеральный Закон Российской Федерации от 29 декабря 2012 г. № 273-ФЗ "Об образовании в Российской Федерации") [34]; письмо Минобрнауки Российской Федерации от 18.04.2008 № АФ-150/06 «О создании условий для получения образования детьми с ограниченными возможностями здоровья и детьми-инвалидами» [27]; 24 сентября 2008 года Россия подписала Конвенцию о правах инвалидов; в декабре 2010 года Государственная Дума Российской Федерации приступила к практической работе по изменению российского законодательства в целях приведения его в соответствие с Конвенцией о правах инвалидов – в рамках подготовки к ратификации Конвенции; Указ Президента РФ от 1 июня 2012 г. N 761 "О Национальной стратегии действий в интересах детей на 2012-2017 годы" [31].

В Республике Беларусь нормативное закрепление инклюзивные процессы в образовании нашли в следующих законодательных актах: Конституция Республики Беларусь (15.03.1994, с изменениями и дополнениями, принятыми на республиканских референдумах 24.11.1996 и 17.10.2004) [22], провозглашающая человека, его права, свободы и гарантии их реализации в качестве высшей ценности и цели общества и государства (статья 2); Закон Республики Беларусь «Аб правах дзіцяці» (1993) [15], в котором обозначены позиции общества и государства в отношении детей с ОПФР, их право на образование (в том числе профессиональное), проживание в семье, медицинское обслуживание и др.; Временное положение об интегрированном обучении детей с особенностями психофизического развития (приказ Министерства образования и науки Республики Беларусь № 327 от 18.08.1995) [2]; Закон Республики Беларусь «Об образовании лиц с особенностями психофизического развития (специальном образовании)» (18.05.2004) [16], котором определены возможности получения образования детьми с ОПФР в группах и классах интегрированного обучения и воспитания; Кодекс Республики Беларусь об образовании (13.01.2011) [18],

который определяет и регламентирует правовые, экономические, социальные и организационные основы специального образования, возможности и условия получения образования лицами с особенностями психофизического развития; Государственная программа развития специального образования в Республики Беларусь на 2012—2016 годы [7], в которой в качестве приоритетных определены задачи развития инклюзивных процессов и формирования толерантного отношения социального сообщества к лицам с особенностями психофизического развития; проект Закона Республики Беларусь о внесении изменений и дополнений в Кодекс Республики Беларусь об образовании (2014, ст. 1.3) [14], в котором инклюзивное образование как новый образовательный феномен находит свое определение и закрепление; Концепция развития инклюзивного образования лиц с особенностями психофизического развития в Республике Беларусь (проект) [24]; Концепция развития педагогического образования на 2015-2020 годы [25], в которой в качестве направлений обновления целей и содержания непрерывного педагогического образования с учётом социально- и экономически обусловленных требований к профессиональной компетентности специалистов образования определяются следующие требования к современному педагогу: «... необходимо *уметь работать с разными категориями детей и их родителями: детьми с особыми образовательными потребностями; одаренными детьми; детьми-сиротами и оставшимися без попечения родителей; с детьми-инвалидами и детьми с особенностями психофизического развития; детьми, оказавшимися в социально опасных условиях; склонными к употреблению алкоголя, наркотических, психотропных веществ; с отклоняющимся (девиантным) поведением; с киберзависимостью; детьми, затронутыми проблемой ВИЧ и др., а также с их семьями, в том числе неблагополучными; уверенно действовать в условиях инклюзивного образования; владеть технологиями педагогической поддержки, медиации, тьюторства*» [25].

Важными предпосылками развития идей инклюзивного образования в Республике Беларусь является возникновение учреждений образования (центров коррекционно-развивающего обучения и реабилитации — ЦКРОиР), создание новых структурных подразделений учреждений дошкольного и общего среднего образования (пункты коррекционно-педагогической помощи — ПКПП);

формирование банка данных о детях с ОПФР (с 1999), позволяющего планировать обучение ребенка в том или ином учреждении образования; большой охват специальным образованием и коррекционно-педагогической помощью детей с ОПФР (99,2% в 2014 году); отказ от полного государственного обеспечения детей с ОПФР в учреждениях интернатного типа; повышение роли и ответственности родителей в образовании; использование в педагогической практике политкорректной терминологии (уход в речевом этикете от медицинской терминологии («умственно отсталый», «даун», «аутист», «глухой», «слепой» и т.д.) в обозначении нозологических групп детей с ОПФР и использование ее лишь в качестве профессиональной терминологии).

Важной социокультурной предпосылкой становления и развития идеи инклюзивного образования в России и Беларуси является принятие идеи развития личности в качестве стратегии современного образования, которой подчинены все структурные компоненты образовательного процесса. И в этой связи на первый план в качестве существенной социальной детерминанты развития инклюзивных процессов в образовании выходят идеи гуманизации, определяющие основной целью образования полноценную и достойную жизнь человека с особенностями развития (включение в социальные отношения, поддержка становления индивидуальности и т.д.); идеи фундаментализации, призывающие к проведению философско-категориального анализа, переосмыслению и уточнению общих параметров и различий нормального и нарушенного развития; идеи интеграции и инклюзии, рассматривающие совместное обучение и воспитание детей с особенностями психофизического развития и их здоровых сверстников в качестве оптимальных и целесообразных.

Фундаментом гуманистического подхода является философия гуманизма, достижения гуманистической психологии, признающие ценность индивидуальности и предполагающие обязательный учёт индивидуальных и личностных особенностей каждого ребёнка (положения Я-концепции [349], когнитивного конструктивизма [329], учение о зоне ближайшего развития [119]). Гуманистическая позиция педагога заключается в вере учителя в ребёнка, убежденности в «презумпции компетентности» каждого ребёнка, умении педагога «принять ребёнка таким, какой он есть», и стать соучастником его жизни.

Гуманистический подход является основанием личностно-ориентированной парадигмы образования, смещающей значимые акценты целей образования с позиций приоритетности академических знаний на развитие каждой личности. «Мир предстаёт как неустойчивая целостность, изменчивая и нагруженная различными смыслами, ценностями, идеалами, бесконечно воспроизводимым в результате повседневной коммуникации» [321, с.111].

Стратегическим направлением развития современного образования является успешное решение задач социализации детей, детерминированной условиями организации образовательного пространства [88, с. 132]. Необходимость решения этой задачи является важным социокультурным фактором, обуславливающим развитие практик инклюзивного образования. Не отвергая ценности знаний, которые рассматриваются в качестве средства достижения цели, и необходимости овладения ими в образовательном процессе, главной целью обучения и воспитания в парадигме гуманистического подхода является развитие личности каждого ребёнка, его способностей, саморазвитие и самореализация. Изменение основных характеристик современного общества, проявляющееся в «открытости систем для диалога, разрушении жёсткой ролевой структуры, мощном информационном пространстве» [69, с.7], требует пересмотра актуальных образовательных результатов, среди которых исследователи называют функциональную неграмотность, проявляющуюся в несформированных социальных компетенциях (неспособность решать актуальные жизненные задачи в ситуациях неопределённости, выстраивать эффективную коммуникацию с другими социальными субъектами и т.д.). Таким образом, гуманистический подход актуализирует первостепенность идеи социализации и социального развития как цели и результата образовательного процесса дошкольного и начального образования вообще и для детей с ООП — в особенности.

Социализация рассматривается как «целенаправленная и контролируемая эволюция, сопровождаемая ростом осведомлённости личности о включённости в социальную активность, посредством которой осуществляется репродуцирование системы ценностей» [60;450]. Иными словами, это процесс, посредством которого «люди приобретают правила поведения и системы представлений и аттитюдов, обеспечивающие им возможность эффективного функционирования в качестве

членов конкретного общества» [60;450].

В понимании сущности процесса социализации мы придерживаемся позиций Г.М. Андреевой, согласно которой содержание этого понятия состоит во «вхождении индивида в социальную среду», «усвоении им социальных влияний», «приобщении его к системе социальных связей» [60, с. 335]. Качество процесса социализации личности во многом определяет гармоничность ее социального существования. Социализация детей с ООП рассматривается как основа адаптации и интеграции их в социальное пространство, предполагающая развитие личности, формирование ее социально-субъектной позиции, преобразование и применение социального опыта. Подлинная социализация может осуществляться только в условиях постоянного реального взаимодействия и общения. Именно такое взаимодействие, с одной стороны, является источником, механизмом, средством формирования социального опыта личности, с другой, — формой развития и продвижения самого социального сообщества, его отношений и связей.

Период детства рассматривается как первичный период социализации. Особая роль в процессе социализации, по мнению исследователей [60;328;450], принадлежит образованию. Процесс социализации имеет этапный характер, при этом каждый последующий этап базируется на предыдущем, и его качество определяется успешностью опыта предшествующей социализации. Личность в процессе социализации выступает одновременно и как субъект, и как объект общественных отношений. В процессе социализации А. В. Петровский выделяет три стадии: адаптацию, индивидуализацию и интеграцию [328]. Период детства — «вхождение в мир людей» — совпадает с первой стадией — стадией адаптации, когда человек выступает в качестве объекта общественных отношений (на него направлены огромные усилия всего ближайшего окружения: родителей, воспитателей, учителей). В это время происходит овладение элементарными нормами и правилами поведения, социальными ролями, усвоение простых форм деятельности. Исследования К. Лоренца и его теория импринтинга позволяют говорить о возрасте 5-9 лет как о сензитивном периоде в усвоении социального опыта [265]. «Выпадение» или «поломка» в этом периоде может привести к непоправимым задержкам социального развития.

Процесс социализации задаётся системами внешней регуляции поведения

личности — институтами социализации, в которых первостепенное место и роль отводятся семье и школе. Школа как социальный институт («широкомасштабная социальная система, охватывающая совокупность статусов, ролей, социальных норм, санкций, социальных организаций, которые опираются на персонал, аппарат управления и особые процедуры или практики, и предназначенная для удовлетворения важнейших жизненных потребностей общества и его членов» [375, с. 85-86]) выполняет образовательные и социализирующие функции. Последние связаны с объективным процессом «социальной дифференциации детей в свете их достижений» [449, с. 347]. При этом функция усвоения общественных ценностей и норм на уровне социальных стандартов группы является ведущей. Исследователи отмечают уникальность социализирующей функции школы, подчеркивая, что «пока не существует в мире более успешных институтов социализации молодого поколения, которые бы составили достойную альтернативу современной школе» [450, с.346]. Кроме того, одним из ведущих факторов социализации являются взаимоотношения с непосредственным окружением (сверстники, знакомые, друзья и т.д.), в которых ровесники «транслируют социальные эталоны, адаптированные к конкретному возрасту, определяя интерпретацию явлений, событий и т.п.» [450, с. 349]. Такая интерпретация эталонов и ценностей ровесников для ребёнка доступнее, ближе, так как эти системы эталонов и ценностей для одного возрастного диапазона если не тождественны, то сходны, что и делает их в определённых ситуациях более действенными.

Понимание содержания процесса социализации как расширение социальных связей личности с социальным сообществом раскрывает возможности инклюзивного образования в формировании социального опыта ребенка с ООП, «расширения, умножения его социальных связей» [60, с. 339]. Признанными социальной психологией сферами становления личности, ее социализации являются деятельность, общение и самосознание. Условия инклюзивного образования обеспечивают возможности расширения и усложнения социальных связей детей с ООП, фиксируемых и определяемых этими сферами. Так, инклюзивная образовательная среда, безусловно, способствует как расширению «каталога» деятельностей [259, с.188], так и формированию «личностного выбора деятельности» [60, с.338], т.е. расширяются возможности ребенка с ООП как

субъекта деятельности. Расширение «диапазона деятельности и общения» является условием и фактором, детерминирующим развитие самосознания, что означает непосредственное влияние условий инклюзивного образования как на процесс развития самосознания, так и на весь процесс социализации личности ребенка с ООП. В свою очередь, качество процесса социализации определяется характеристиками групп, в которые личность входит «как с точки зрения содержания их деятельности, так и с точки зрения уровня их развития» [60, с. 347]. Условия инклюзивного образования в наибольшей степени отражают качество реальных социальных процессов и отношений, что позволяет характеризовать инклюзивное образовательное пространство как фактор, обеспечивающий качество процесса социализации детей с ООП.

Становится очевидным, что качество процесса социализации определяется степенью совпадения полноты представленных элементов социальной модели школьного социума и общего социального пространства данной общности. Специальное учреждение образования при всем качестве организации и содержания оказываемой коррекционной помощи не в состоянии обеспечить подлинное качество социализации детей с ОПФР/ОВЗ. С другой стороны, дети с типичным развитием, типичными образовательными потребностями (обычные дети), лишённые возможности контакта и установления взаимодействия с «другими» («особыми») детьми, также не получают возможности овладения полным репертуаром социальных умений и компетенций. Возможность реализации социализирующей функции школы для всех обучающихся раскрывается лишь в условиях инклюзивного образования, т.е. в условиях общего (основного) образования, ведущим принципом которого является инклюзивность. В свою очередь, качество процесса социализации во многом определяет «последующую гармонию и дисгармонию социального бытия человека» [450, с. 349].

Исследуя социальные детерминанты развития и реализации идей инклюзивного образования и в России, и в Беларуси, следует отметить роль общественных организаций лиц с инвалидностью, общественных организаций и объединений родителей, воспитывающих детей с особенностями психофизического развития. В Республике Беларусь среди наиболее активных можно назвать организации: БелАПДИиМИ (Белорусская ассоциация помощи

детям-инвалидам и молодым инвалидам), «БелОИ» (Белорусское общество инвалидов), «Особый мир» (общественная организация лиц с нарушениями функций опорно-двигательного аппарата), «Откровение» (общественное объединение родителей детей-инвалидов-колясочников), «Дети. Аутизм. Родители» (международная общественная организация родителей детей с аутизмом), «Даун Синдром» (молодежное общественное объединение, г. Минск). Изменение позиции родителей и их настоятельное требование создания условий для обучения детей в общем образовательном процессе играют важную роль в продвижении идей инклюзивного образования в социальном сообществе.

Безусловной детерминантой развития идей инклюзивного образования является эволюционирование социальных общественных отношений, их демократизация и формирование гражданского общества. Эти процессы неизбежно обуславливают необходимость изменения принципиальных подходов в образовании. Социально одобряемыми становятся

обеспечение доступности общего образования для всех детей на основе учета их индивидуальных возможностей и особых образовательных потребностей;

априорное понимание права каждого ребенка получать образование в среде своих сверстников, реализуемое в возможности выбора учреждения образования, образовательного маршрута, содержания образования, достигаемых образовательных результатов;

признание ценности «инаковости», когда непохожесть, отличительная особенность человека рассматривается как вариант проявления индивидуальности и предполагает наличие «иных», «особых» потребностей, в том числе образовательных;

принятие субъектности позиции каждого ребенка, развитие его личности как главного критерия эффективности всей образовательной системы, что предполагает определение жизненных (академических, социальных, коммуникативных и т.д.) перспектив и связанных с ними образовательных задач, формулируемых в виде социального запроса родителей (семьи) и самого ребенка.

Отмечая социальные основания становления и развития идей инклюзивного образования, нельзя не назвать роль искусства (особенно западного кинематографа), культуры, средств массовой информации в создании позитивного

образа человека с инвалидностью, признания его права на достойную жизнь, включение в общее образование, профессиональную деятельность, социальное сообщество. Демонстрируемые примеры историй успеха лиц с инвалидностью, искренности их поступков оказывают влияние на формирование гражданской ответственности и приводят к осознанию целесообразности создания условий образования для всех.

Важной предпосылкой развития инклюзивного образования являются социально-экономические факторы. Под экономической эффективностью понимают «результативность экономической системы, выражающуюся в отношении полезных конечных результатов её функционирования к затраченным ресурсам. Главным критерием социально-экономической эффективности является степень удовлетворения конечных потребностей общества и, прежде всего, потребностей, связанных с развитием личности. Эффективность каждой из сфер определяется отношением полученных результатов к затратам и измеряется совокупностью количественных показателей [39]. Измерение эффективности социальной сферы требует использования особых качественных показателей развития каждой из отраслей этой сферы» [87, с. 597].

Результаты проведённых социологических и экономических исследований [350] подтверждают социальную и экономическую эффективность развития моделей совместного обучения всех детей, указывая, что это ведёт к сокращению затрат финансовых средств за счет уменьшения количества учреждений специального образования, возможности реинвестировать высвобождаемые средства на обеспечение условий удовлетворения образовательных потребностей всех детей в условиях инклюзивного образования. Экономическая целесообразность развития практик инклюзивного образования может быть также рассмотрена с позиций отдалённых следствий, а именно: успешная социализация личности, обеспечиваемая самой сущностью инклюзивных образовательных процессов, может явиться основой профессионального выбора личности, её профессионального становления, возможностью профессиональной реализации (трудовой занятости), что, безусловно, будет иметь положительный экономический эффект.

Перечисленные исторические факторы и социальные предпосылки

оказывают влияние на изменение акцентов и задач школы как института воспитания, обучения, развития, социализации, которые, в свою очередь, детерминируют расширение профессиональных функций педагога, необходимость пересмотра требований к его профессиональной компетентности. Основу этих позиций составляют «порождающие гипотезы» [126;266]: понимание и поддержка индивидуального развития каждого ребенка; выбор индивидуальных образовательных траекторий каждым человеком; толерантность как цивилизационная норма, обеспечивающая устойчивое развитие человека и социальных групп в мире разнообразия [70].

РЕПОЗИТОРИЙ БГПУ