

АНО «СОВЕТ ПО ВОПРОСАМ УПРАВЛЕНИЯ И РАЗВИТИЯ»

Кулагина Е. В.

**ОБРАЗОВАНИЕ ДЕТЕЙ-ИНВАЛИДОВ
И ДЕТЕЙ С ОГРАНИЧЕННЫМИ ВОЗМОЖНОСТЯМИ ЗДОРОВЬЯ:
СОЦИАЛЬНО-ЭКОНОМИЧЕСКИЙ АСПЕКТ**

Москва, 2014

АНО «СОВЕТ ПО ВОПРОСАМ УПРАВЛЕНИЯ И РАЗВИТИЯ»
ИНСТИТУТ СОЦИАЛЬНО-ЭКОНОМИЧЕСКИХ ПРОБЛЕМ НАРОДОНАСЕЛЕНИЯ
РОССИЙСКОЙ АКАДЕМИИ НАУК

Кулагина Е. В.

**ОБРАЗОВАНИЕ ДЕТЕЙ-ИНВАЛИДОВ
И ДЕТЕЙ С ОГРАНИЧЕННЫМИ ВОЗМОЖНОСТЯМИ ЗДОРОВЬЯ:
СОЦИАЛЬНО-ЭКОНОМИЧЕСКИЙ АСПЕКТ**

Москва, 2014

УДК 376-053.2-056.24

ББК 74.50

К 90

*Издание подготовлено и опубликовано
АНО «Совет по вопросам управления и развития» при поддержке
Департамента социальной защиты населения города Москвы*

Рецензенты:

Каткова И. П., д-р мед. наук, проф.

Чубарова Т. В., д-р экон. наук

Медведева Е. И., канд. экон. наук

К 90 Кулагина Елена Викторовна

Образование детей-инвалидов и детей с ограниченными возможностями здоровья: социально-экономический аспект / АНО «Совет по вопросам управления и развития»; ИСЭПН РАН. — М.: ООО «Деловые и юридические услуги “ЛексПраксис”», 2014. — С. 206.

В монографии рассматриваются социально-экономические факторы, раскрывающие специфику образовательной политики в отношении детей-инвалидов и детей с ограниченными возможностями здоровья. Даются характеристики этих категорий учащихся в системе общего образования, формы их обучения, структура их распределения по видам школ, рассматриваются параметры сети специальных (коррекционных) учреждений. Показаны региональные различия в доступности образования. Анализируется специфика процесса обучения в специальных и инклюзивных школах, в том числе ресурсы семей в воспитании детей, а также созданные в системе образования условия и механизмы социальной защиты населения, оказавшегося в трудной жизненной ситуации.

Книга адресована научным работникам, преподавателям, аспирантам, студентам, работникам органов законодательной и исполнительной власти, представителям общественных организаций, широкому кругу читателей.

УДК 376-053.2-056.24

ББК 74.50

*При цитировании ссылка на издание
и правообладателей обязательна*

© Е. В. Кулагина, 2014

© АНО «Совет по вопросам управления и развития», 2014

© ООО «Деловые и юридические услуги “ЛексПраксис”»,
оформление, 2014

ОГЛАВЛЕНИЕ

Введение	5
Глава 1. ДЕТИ-ИНВАЛИДЫ И ДЕТИ С ОГРАНИЧЕННЫМИ ВОЗМОЖНОСТЯМИ ЗДОРОВЬЯ	10
1.1. Государственные гарантии в сфере образования	10
1.2. Формы обучения детей с разными видами нарушений в состоянии здоровья	22
1.3. Проблемы выбора общеобразовательного учреждения	46
Глава 2. СПЕЦИАЛЬНОЕ (КОРРЕКЦИОННОЕ) ОБРАЗОВАНИЕ: СОСТОЯНИЕ И ТЕНДЕНЦИИ РАЗВИТИЯ	57
2.1. Основные характеристики сети учреждений	57
2.2. Принципы организации образовательной деятельности	86
Глава 3. ПОТЕНЦИАЛ КОРРЕКЦИОННЫХ ШКОЛ: ОПЫТ РОДИТЕЛЕЙ И ПЕДАГОГОВ	104
3.1. Специфика образовательного процесса	104
3.2. Трудоустройство выпускников с ОВЗ и с инвалидностью	118
Глава 4. ИНКЛЮЗИВНОЕ ОБРАЗОВАНИЕ: ПЕРСПЕКТИВЫ РАЗВИТИЯ В УСЛОВИЯХ РЕФОРМ	
4.1. Педагогические кадры: опыт модернизации образования	131
4.2. Международный опыт реформ: требования к учителям и качеству учебного процесса	153
4.3. Ресурсы инклюзивного образования: мнения родителей и педагогов	163
Заключение	187
Библиография	190

Национальная стратегия действий
в интересах детей на 2012—2017 годы
(утверждена Указом Президента РФ от 1 июня 2012 г. № 761)

Раздел V. Равные возможности для детей, нуждающихся
в особой заботе государства

Пункт 2. Основные задачи

«Обеспечение в соответствии с международными стандартами прав детей-инвалидов и детей с ограниченными возможностями здоровья на воспитание в семьях, полноценное участие в общественной жизни, получение качественного образования всех уровней, квалифицированной медицинской помощи, охрану здоровья и реабилитацию, социализацию, юридическую и социальную защиту, профессиональную подготовку, доступную среду.

Создание системы ранней профилактики инвалидности у детей.

Всесторонняя поддержка семей, воспитывающих детей-инвалидов и детей с ограниченными возможностями здоровья: создание современной комплексной инфраструктуры реабилитационно-образовательной помощи детям-инвалидам и детям с ограниченными возможностями здоровья, внедрение таких детей в среду обычных сверстников, обеспечение их нормального жизнеустройства в будущей взрослой жизни».

ВВЕДЕНИЕ

До начала рыночных реформ проблеме образования инвалидов и детей с ограниченными возможностями здоровья уделялось серьёзное внимание на государственном уровне. Созданная в стране система социальной защиты населения предусматривала возможность обучения в специальных (коррекционных) учреждениях восьми видов в зависимости от основного нарушения в состоянии здоровья. Численность учащихся составляла более трёхсот тысяч человек. Требования к условиям получения образования, к содержанию детей, к уровню финансирования были едиными на всю страну. Обучение, коррекция нарушений и лечение осуществлялись в комплексе. Ученикам, проживающим в специализированных школах, обеспечивались государственное содержание, питание и уход. Отдельное внимание уделялось профессиональной ориентации и трудовой подготовке учащихся. Несмотря на некоторые недоработки, касающиеся недостаточного числа таких школ и подготовки кадров в области коррекционной педагогики, советская система коррекционного образования достигла высоких результатов. Журналы отзывов в коррекционных школах столицы пестрят благодарными откликами специалистов из множества развитых стран, которые продолжают перенимать опыт отечественной коррекционной педагогики и в настоящее время.

За последние десятилетия потенциал здоровья детей снизился, численность детей-инвалидов в Российской Федерации превысила полмиллиона, потребность в образовательных услугах возросла, однако заметных позитивных изменений в системе специального образования не произошло. Сеть специальных (коррекционных) учреждений выросла незначительно. Сохранились проблемы, касающиеся состояния медико-педагогической базы, подготовки кадров в области коррекционной педагогики. После того как полномочия в области образования и социальной поддержки инвалидов были переданы в регионы, условия для развития специального образования ухудшились. Шансы реализовать установленные законом права на образование и социальную защиту сократились, поскольку большинство субъектов РФ не обладает достаточными финансовыми,

кадровыми и организационными ресурсами. Система государственного управления не нацелена на комплексное решение этих вопросов. Проблемам в области социального обеспечения, образования и занятости инвалидов не уделяется должного внимания. Механизм учёта и распространения статистических данных не отлажен. Показатели, доступные для анализа, не вполне достоверны. До сих пор нет ясности даже в численности детей-инвалидов.

В период реформ, резко снизивших уровень государственных гарантий для населения, отечественный опыт социальной защиты инвалидов, в том числе в сфере образования, подвергся суровой критике. Стали активно продвигаться идеи, меняющие принципы обучения инвалидов и детей с ограниченными возможностями здоровья. Настойчиво озвучивается их право на получение образования в обычных школах посредством инклюзии. Остаётся без комментариев то обстоятельство, что большинство детей-инвалидов и множество детей с ОВЗ как раз и являются учениками обычных классов. Достоверная информация, предшествующая принятию решений, остаётся недоступной. Инклюзия противопоставляется специальному образованию. Специальные (коррекционные) школы осуждаются за изоляцию детей, за дискриминационные подходы, но в то же время замалчивается их социальная роль. Не находит понимания проблема низкого ресурсного потенциала населения в вопросах обучения и воспитания детей. Кроме того, не принимается во внимание тот факт, что принципы инклюзии, предполагающие всестороннюю поддержку инвалидов, не согласуются с изменившимися приоритетами социальной политики. В течение последних десятилетий уровень финансирования отечественной системы образования остаётся на самых низких позициях в мировом рейтинге.

Ратификация Российской Федерацией Конвенции ООН о правах инвалидов поставила точку в многолетней борьбе за инклюзию. Положения Конвенции нашли отражение в Законе № 273-ФЗ «Об образовании в Российской Федерации», устанавливающем право на инклюзивное обучение. Детям с ограниченными возможностями здоровья гарантируются специальные условия, адаптированные образовательные программы и специальные государственные Федеральные образовательные стандарты. Одновременно из закона исключено упоминание о специальном (коррекционном) образовании и специальных (коррекционных) школах, которые должны быть

переименованы в организации, осуществляющие деятельность по адаптированным образовательным программам. Вопросы, которые вызывает закон, множество: от определения адресата образовательной политики до её социального наполнения. Заслуживают внимания и документы, сопутствующие Закону «Об образовании в Российской Федерации», в частности, такие как Порядок организации деятельности по основным общеобразовательным программам и проект Концепции Федерального государственного образовательного стандарта для обучающихся с ограниченными возможностями здоровья.

Новый курс образовательной политики обуславливает актуальность исследования проблем, возникающих в ходе обучения детей-инвалидов, и приводит к необходимости учёта социально-экономических факторов, воздействующих на образовательные и трудовые траектории этой категории населения. Это предполагает рассмотрение научно-методических и прикладных вопросов, выработку критериев, которые позволят оценить эффективность вводимых мер и определить направления развития проводимой политики. Представленный в данной монографии комплексный социально-экономический подход к анализу проблем в сфере образования инвалидов и детей с ограниченными возможностями здоровья является редким примером таких исследований. Процесс обучения и созданные для этого условия и механизмы рассматриваются через призму социально ответственной образовательной политики, которая должна учитывать интересы населения, оказавшегося в трудной жизненной ситуации.

В работе представлен анализ отечественного законодательства в сфере образования, выделены положения, касающиеся детей-инвалидов и детей с ограниченными возможностями здоровья, показаны дискуссионные моменты, выявлены несоответствия между различными нормативными актами. Рассматриваются различия в численности детей-инвалидов и детей с ОВЗ, в структуре нарушений состояния их здоровья, в структуре распределения их по видам и формам обучения, в доступности образования. Отдельное внимание уделено изучению специфики нарушений в состоянии здоровья и особым потребностям указанных категорий детей. Позиция автора обусловлена требованиями Конвенции ООН о правах инвалидов и ряда государственных документов, а также выводами, полученными

ми на основе анализа показателей федерального статистического наблюдения в Российской Федерации и г.Москве¹. Полученные результаты опираются на данные социологического исследования, проведённого методом глубинных интервью².

Проблемы образовательной политики в отношении детей-инвалидов и детей с ОВЗ рассматриваются на разных уровнях. С одной стороны, отражены проблемы государственного управления, исходя из анализа численности детей-инвалидов и детей с ОВЗ в субъектах Российской Федерации, количества учреждений специального (коррекционного) образования в городской и сельской местности, состояния медико-педагогической базы школ, тенденций в изменении сети учреждений для детей с разными видами нарушений, региональных различий в уровне финансирования. Рассматриваются изменения в принципах организации образовательной деятельности специальных школ, затрагивающие формирование штатного расписания, наполняемости классов, обеспечения сохранных режимов обучения, индивидуального подхода, медицинского сопровождения, трудовой подготовки. С другой стороны, показан круг проблем, возникающих на уровне отдельных образовательных учреждений. Отражена специфика коррекционного и инклюзивного образования, трудности, с которыми сталкиваются педагогические работники, уровень социальной защищённости обучающихся и их родителей, а также ресурсный потенциал населения. Проанализированы перспективы социальной адаптации, профессионального

¹ В монографии использовались данные государственных учреждений: Форма № Д-9 «Сведения о специальных (коррекционных) образовательных учреждениях для обучающихся, воспитанников с ограниченными возможностями здоровья и оздоровительных образовательных учреждениях санаторного типа для детей, нуждающихся в длительном лечении», Форма № 76-РИК «Сведения об учреждениях, реализующих программы общего образования», Форма № 1-НД «Сведения о численности детей и подростков, не обучающихся в образовательных учреждениях», Форма № 83-РИК «Сведения о численности и составе педагогических работников общеобразовательных учреждений», Форма № Д-4 «Сведения о материальной базе учреждений, реализующих программы общего образования», Форма № Д-12 «Сведения об обучающихся, выбывших из образовательных учреждений, реализующих программы общего образования».

² В период с 2007 по 2013 гг. автором проведены глубинные интервью с педагогическими работниками специальных и инклюзивных школ, представителями органов управления образованием и родителями детей-инвалидов из Москвы, Омской области, Краснодарского края, Республики Северная Осетия-Алания.

обучения и трудоустройства детей-инвалидов и детей с ОВЗ, поставлены вопросы относительно эффективности государственных затрат на образование.

В монографии рассмотрены изменения в сфере специального (коррекционного) и инклюзивного образования, возникающие в ходе реформ, проанализированы возможности обеспечения доступности и качества образования для детей-инвалидов и детей с ОВЗ. Изучены профессиональные и возрастные характеристики педагогических кадров в системе массового и коррекционного образования, условия их занятости, а также факторы, обуславливающие удовлетворённость профессией и заинтересованность в обучении детей-инвалидов и детей с ОВЗ. Проанализированы несоответствия между установками реформы на повышение эффективности бюджетных расходов и социальной функцией коррекционного и инклюзивного образования. Рассмотрены социально-экономические проблемы семей, возникающие в ходе обучения данных категорий детей. Показано, в какой мере задачи реформы образования способны соответствовать интересам детей-инвалидов, детей с ОВЗ, их родителей, учителей, обычных детей, обучающихся в классах и обществе в целом. Раскрывается специфика отечественной образовательной политики в контексте международного опыта, показаны риски, встающие перед обществом.

Автор хотел бы выразить искреннюю признательность всем, кто делился своим опытом, мыслями и болью в ходе интервью: педагогам и руководителям специальных школ, которые выучили, поставили на ноги и обогрели многие поколения детей; учителям инклюзивных школ, по крупицам собирающим новый опыт и приносящим обществу уроки добра и гуманизма; родителям, не опускающим рук и двигающимся вперёд. Хочется также выразить признательность Г. Н. Волковой за научные рекомендации, С. Ф. Суворовой за помощь в проведении исследования, Н. В. Ивченковой за консультации по статистической информации, Г. Ф. Войтенковой за ценные советы, а также сотрудникам АНО «Совет по вопросам управления и развития» за содействие в подготовке публикации этой книги.

Глава 1

ДЕТИ-ИНВАЛИДЫ И ДЕТИ С ОГРАНИЧЕННЫМИ ВОЗМОЖНОСТЯМИ ЗДОРОВЬЯ В СИСТЕМЕ ОБЩЕГО ОБРАЗОВАНИЯ

1.1. Государственные гарантии в сфере образования

Ратификация Российской Федерацией Конвенции ООН о правах инвалидов³ повлияла на образовательную политику в отношении граждан с инвалидностью. В Федеральном законе от 29 декабря 2012 г. № 273-ФЗ «Об образовании в Российской Федерации» впервые в отечественной практике обучающиеся с ограниченными возможностями здоровья (ОВЗ) получили право на инклюзивное обучение, специальные условия и адаптированные образовательные программы. Важно, что за детьми с ОВЗ сохранилось право на обучение и проживание в отдельных организациях, осуществляющих образовательную деятельность по адаптированным общеобразовательным программам и обеспечивающих специальные условия. В ряду наиболее ожидаемых социальных эффектов — решение проблемы исключения «необучаемых» детей, а также стирание жестких границ между обычными и коррекционными школами, способствующее доступности образования для детей с ОВЗ, в том числе инвалидов. Будут ли действенными вводимые изменения, не в последнюю очередь зависит от установленных объемов государственных гарантий и механизмов их реализации. Концепция образовательной политики оставляет открытым множество вопросов в сфере образования детей с ограниченными возможностями здоровья и инвалидов. Остро стоит проблема качества законодательного обеспечения, поскольку даже основные понятия, используемые для регулирования правоотношений в Законе № 273-ФЗ, требуют уточнений.

³ Федеральный закон от 3 мая 2012 г. № 46-ФЗ «О ратификации Конвенции о правах инвалидов».

Первое, на что следует обратить внимание, — подход к определению категории учеников, нуждающихся в поддержке и защите. Основным адресатам образовательной политики — *обучающимся с ограниченными возможностями здоровья (ОВЗ)* — даётся определение, вызывающее сомнение относительно возможности включения в эту группу части детей-инвалидов и даже детей с ОВЗ. В прежнем Законе «Об образовании» 1992 г. граждане с ограниченными возможностями здоровья определялись просто и кратко, как *имеющие недостатки в физическом или психическом развитии*:

«Государство создает гражданам с ограниченными возможностями здоровья, то есть имеющим недостатки в физическом и (или) психическом развитии (далее — с ограниченными возможностями здоровья), условия для получения ими образования, коррекции нарушений развития и социальной адаптации на основе специальных педагогических подходов» (ст. 5)⁴.

В Законе «Об образовании в Российской Федерации» 2012 г. определение этой категории значительно изменилось и, кроме того, дополнилось положениями, приводящими к сокращению численности детей, на которых распространяются государственные гарантии. Так, например, *психические недостатки* в определении категории лиц с ОВЗ были заменены на *психологические*, в то время как именно *психические* нарушения развития становятся серьёзной проблемой для обучения таких детей и обуславливают необходимость оказания им дополнительной помощи:

«Обучающийся с ограниченными возможностями здоровья — физическое лицо, имеющее недостатки в физическом и (или) психологическом развитии, подтверждённые психолого-медико-педагогической комиссией и препятствующие получению образования без создания специальных условий» (ст. 2).

Замена такого рода приводит к тому, что дети с психическими нарушениями выводятся из категории учащихся с ОВЗ, что противоречит сопряжённым с Законом «Об образовании в Российской Федерации» документам. Положение о психолого-медико-педагогической комиссии (ПМПК) касается детей с особенностями в фи-

⁴ Закон РФ от 10 июля 1992 г. № 3266-1 «Об образовании» (в ред. от 12 ноября 2012 г.).

зическом и (или) *психическом* развитии и (или) отклонениями в поведении⁵. Кроме того, национальный стандарт Российской Федерации «Социальное обслуживание населения» ГОСТ Р 52495-2005 содержит указание на *умственные*, а не на *психологические* нарушения лиц с ОВЗ⁶. Психические, а не психологические нарушения указываются также в Форме № 19 Федерального государственного статистического наблюдения «Сведения о детях-инвалидах»⁷.

Ещё больше вопросов в определении обучающихся с ОВЗ вызывает исключение из этой категории части детей-инвалидов, которым не рекомендовано прохождение психолого-медико-педагогической комиссии (ПМПК). В таком случае им не может быть гарантирован предусмотренный законодательством пакет мер, предназначенный для обучающихся с ОВЗ и включающий поддержку в процессе организации обучения и воспитания⁸, коррекционную помощь, специальные условия обучения, адаптированные образовательные программы, специальные Федеральные государственные образовательные стандарты⁹. Мероприятия по психолого-педагогической, медицинской и социальной реабилитации, указанные в Индивидуальной программе реабилитации инвалида (ИПР), на которую ссылается Закон № 273-ФЗ, также недостаточны для оказания разносторонней поддержки инвалидам при получении ими образования. Основное внимание в этом документе уделяется выбору типа образовательного учреждения, формы образования, объёма учебной нагрузки в часах и объёму изучаемого материала. Под условиями получения общего образования в ИПР рассматриваются следующие варианты обучения: в общеобразовательном учрежде-

⁵ Положение о психолого-медико-педагогической комиссии. Утверждено Приказом Министерства образования и науки РФ от 20 сентября 2013 г. № 1082.

⁶ Национальный стандарт РФ «Социальное обслуживание населения. Термины и определения». ГОСТ Р 52495-2005. Утвержден Приказом Федерального агентства по техническому регулированию и метрологии от 30 декабря 2005 г. № 532-ст. Дата введения — 1 января 2007 г.

⁷ Об утверждении формы статистического инструментария для организации Минздравсоцразвития России федерального статистического наблюдения за деятельностью учреждений системы здравоохранения: Приказ Росстата от 31 декабря 2010 г. № 483 (в ред. от 16 октября 2013 г.)

⁸ Положение о психолого-медико-педагогической комиссии.

⁹ Статья 79 Закона «Об образовании в Российской Федерации».

нии, на дому, в лечебном (реабилитационном) учреждении¹⁰. Виды помощи и специальные формы организации образовательной среды и инфраструктуры для детей-инвалидов, способных к освоению образовательной программы в обычных школах, здесь не определены. Таких детей-инвалидов переводят на индивидуальное обучение на дому, либо направляют в обычные классы. В программе ИПР не принимается во внимание, что помещения и рабочие места, которые предназначены для здорового ребёнка, для ребёнка-инвалида могут оказаться некомфортными по причине особых потребностей, обусловленных слабым здоровьем, болезнью и повышенной утомляемостью. Модели реализации ИПР для детей-инвалидов, направленных в обычные классы, пока ещё находятся на стадии разработки и по большей части предполагают включение факторов, обеспечивающих создание безбарьерной среды¹¹. Между тем необходим комплекс разноплановых мер, позволяющих учесть образовательные потребности всех категорий детей.

Исключение из состава обучающихся с ОВЗ определённой доли детей-инвалидов и отказ им в получении поддержки и в специальных условиях обучения вступает в противоречие с Конвенцией ООН и Национальным стандартом Российской Федерации «Социальное обслуживание населения» ГОСТ Р 52495-2005, где представлены обе группы — инвалиды и лица с ограниченными возможностями здоровья. В национальном стандарте инвалидность рассматривается в соответствии с Законом № 181-ФЗ¹², как *«социальная недостаточность вследствие нарушения здоровья со стойким расстройством функций организма, приводящая к ограничению жизнедеятельности и необходимости социальной защиты»*.

¹⁰ Индивидуальная программа реабилитации ребёнка-инвалида, выдаваемая федеральными государственными учреждениями медико-социальной экспертизы. Утверждена Приказом Министерства здравоохранения и социального развития РФ от 4 августа 2008 г. № 379н «Об утверждении форм индивидуальной программы реабилитации инвалида, индивидуальной программы реабилитации ребенка-инвалида, выдаваемых федеральными государственными учреждениями медико-социальной экспертизы, порядка их разработки и реализации».

¹¹ Государственная программа РФ «Доступная среда» на 2011–2015 гг. Утверждена Распоряжением Правительства РФ от 26 ноября 2012 г. № 2181-р.

¹² Федеральный закон от 24 ноября 1995 г. № 181-ФЗ «О социальной защите инвалидов в Российской Федерации» (в ред. Федерального закона от 2 июля 2013 г. № 185-ФЗ).

В свою очередь, дети с ограниченными умственными или физическими возможностями определяются как *лица моложе 18 лет, имеющие отклонения от норм жизнедеятельности, которые возникают вследствие нарушения здоровья и ограничивают способности к ориентации, обучению, самообслуживанию, передвижению, общению, трудовой деятельности*¹³.

Инвалидам со стойкими расстройствами функций организма в отличие от лиц с ОВЗ требуется специальная защита. Вместо этого их растворяют в категории обучающихся с ОВЗ, а затем лишают гарантий на получение специализированной помощи. Наблюдаемая коллизия представляется вопиющей, но в то же время предсказуемой. Прежде всего, потому, что традиционно всё внимание органов образования и здравоохранения было сосредоточено на *выявлении* детей, не способных к освоению общеобразовательной программы, установлении диагноза и *перенаправлении* их в систему специального образования. Наиболее очевидно этот подход отражён в методологических пояснениях по заполнению форм статистического наблюдения, в которых учитывается численность детей-инвалидов и детей с ограниченными возможностями здоровья¹⁴. Используемое там понятие обучающихся с ограниченными возможностями здоровья *исключает детей с соматическими заболеваниями*¹⁵:

«Обучающиеся, воспитанники с ограниченными возможностями здоровья — лица, имеющие подтвержденные психолого-медико-педагогической комиссией недостатки в физическом и (или) психическом развитии, которые препятствуют

¹³ Национальный стандарт РФ «Социальное обслуживание населения. Термины и определения». ГОСТ Р 52495-2005.

¹⁴ Об утверждении статистического инструментария для организации Министерством образования и науки РФ федерального статистического наблюдения за деятельностью образовательных учреждений: Приказ Росстата от 20 июля 2011 г. № 329.

¹⁵ Соматическое заболевание — телесное заболевание. В данную группу заболеваний объединяют болезни, вызываемые внешними воздействиями или внутренними нарушениями работы органов и систем, не связанные с психической деятельностью человека. К соматическим заболеваниям относятся: заболевания сердца и сосудов; заболевания дыхательной системы; поражения печени и почек, ряд поражений желудочно-кишечного тракта; травмы, ожоги, ранения; наследственные генетические заболевания; органические поражения нервной системы; инфекции и спровоцированные ими поражения внутренних органов; паразитарные инвазии; эндокринные заболевания.

освоению образовательных программ без создания специальных условий для получения образования: неслышащие, слабослышащие и позднооглохшие, незрячие, слабовидящие и поздноослепшие, с тяжелой речевой патологией, с нарушениями опорно-двигательного аппарата, с задержкой психического развития, с умственной отсталостью (могут являться или не являться инвалидами). Дети с соматическими заболеваниями сюда не включаются».

Там же указывается, что дети-инвалиды могут являться или не являться лицами с ограниченными возможностями здоровья:

«Инвалид — лицо, которое имеет нарушение здоровья со стойким расстройством функций организма, обусловленное заболеваниями, последствиями травм или дефектами, приводящее к ограничению жизнедеятельности и вызывающее необходимость его социальной защиты. В зависимости от степени расстройства функций организма и ограничения жизнедеятельности лицам, признанным инвалидами, устанавливается группа инвалидности, а лицам в возрасте до 18 лет устанавливается категория “ребенок-инвалид”. Признание лица инвалидом осуществляется федеральным учреждением медико-социальной экспертизы. Порядок и условия признания лица инвалидом устанавливаются Правительством Российской Федерации (инвалиды могут являться или не являться лицами с ограниченными возможностями здоровья)».

Таким образом, в системе образования выстраиваются особая логика и особый инструментарий: дети-инвалиды с соматическими заболеваниями не проходят ПМПК, поэтому не относятся к категории детей с ограниченными возможностями здоровья. Если инвалиды не нуждаются в специальном коррекционном образовании, их лишают возможности получить специальные условия при обучении. Говорить о том, что в российских школах сделано всё возможное для разных категорий учеников, в том числе и инвалидов с учётом их индивидуальных особенностей, не приходится. Пока ещё не решён вопрос не только доступной среды, но и выполнения санитарно-гигиенических требований и много другого.

Подход, получивший отражение в Законе № 273-ФЗ в части организации образования для учащихся с ОВЗ, имеет мало общего с принципами социально ответственной образовательной политики.

Право инвалидов на доступное и качественное образование гарантируется государством независимо от характера их заболевания, вида ограничений жизнедеятельности. Именно поэтому требования отечественного Закона «О социальной защите инвалидов в Российской Федерации», а также требования Конвенции ООН о правах инвалидов обязаны выполняться Министерством образования и науки, в том числе входить в Закон «Об образовании в Российской Федерации». Характерно, что перечисленный в указанном Законе набор специальных условий и мер акцентирует внимание исключительно на проблеме освоения образовательной программы и не затрагивает вопросы организации комфортной среды и сохранного режима обучения:

«Под специальными условиями для получения образования обучающимися с ограниченными возможностями здоровья в настоящем Федеральном законе понимаются условия обучения, воспитания и развития таких обучающихся, включающие в себя использование специальных образовательных программ и методов обучения и воспитания, специальных учебников, учебных пособий и дидактических материалов, специальных технических средств обучения коллективного и индивидуального пользования, предоставление услуг ассистента (помощника), оказывающего обучающимся необходимую техническую помощь, проведение групповых и индивидуальных коррекционных занятий, обеспечение доступа в здания организаций, осуществляющих образовательную деятельность, и другие условия, без которых невозможно или затруднено освоение образовательных программ» (ст. 79).

В свою очередь, требования к материально-техническим (кадровым, финансовым) специальным условиям, указанные в проекте Концепции Федерального государственного образовательного стандарта (ФГОС) для обучающихся с ОВЗ¹⁶, лишены конкретики. Положения Концепции в части организации пространства, рабочего места, технических средств, комфортного доступа не содержат пояснений, что подразумевается под используемыми понятиями. В них

¹⁶ Концепция федерального государственного образовательного стандарта для обучающихся с ограниченными возможностями здоровья. Проект. 2013 г. Институт коррекционной педагогики. [Электронный ресурс]. URL: <http://институт-коррекционной-педагогики.рф/specialnyj-fgos/> (дата обращения: 15.06.2014).

также не предусматривается разработка технических нормативов, не указаны лица, ответственные за разработку и обеспечение указанных требований, поэтому гарантировать и контролировать выполнение специального стандарта не представляется возможным.

«В структуре материальнотехнического обеспечения процесса образования каждой категории обучающихся с ОВЗ¹⁷ должны быть отражены требования к:

- *организации пространства, в котором обучается ребёнок с ограниченными возможностями здоровья;*
- *организации временного режима обучения;*
- *организации рабочего места ребёнка с ограниченными возможностями здоровья;*
- *техническим средствам комфортного доступа ребёнка с ограниченными возможностями здоровья к образованию (ассистирующие средства и технологии);*
- *техническим средствам обучения каждой категории детей с ограниченными возможностями здоровья, включая специализированные компьютерные инструменты обучения, ориентированные на удовлетворение особых образовательных потребностей;*
- *специальным учебникам, специальным рабочим тетрадям, специальным дидактическим материалам, специальным электронным приложениям, компьютерным инструментам обучения, отвечающим особым образовательным потребностям детей и позволяющих реализовать выбранный вариант стандарта»¹⁸.*

Среди требований к специальным условиям нет указаний на медицинское сопровождение, лечебные и медицинские процедуры,

¹⁷ Согласно Концепции ФГОС, предусматривается девять разновидностей школьных программ, предназначенных для глухих, слабослышащих, позднооглохших детей, слепых, слабовидящих, с тяжёлыми нарушениями речи, с нарушениями опорно-двигательного аппарата, с задержкой психического развития, с умственной отсталостью и с расстройствами «аутистического спектра». Для каждой категории детей разрабатывается набор требований стандарта, отвечающий их общим образовательным потребностям, диапазону возможных различий в уровне развития перед поступлением в школу и соответствующих четырём базовым вариантам.

¹⁸ Концепция федерального государственного образовательного стандарта для обучающихся с ограниченными возможностями здоровья. Проект. 2013 г.

диетическое питание, чередование режимов труда и отдыха, трудовую подготовку¹⁹. В той или иной степени такие меры необходимы каждому ребёнку с проблемами в состоянии здоровья, нуждающемуся в сохранном режиме обучения. Вместе с тем ни Индивидуальная программа реабилитации инвалида, ни Закон «Об образовании в Российской Федерации», ни проект Концепции Федерального государственного образовательного стандарта *для обучающихся с ОВЗ* не гарантируют комплексной и качественной специальной поддержки. Есть все основания полагать, что такая задача не ставится.

Актуальность постановки вопроса о специальных условиях возрастает в связи с отсутствием каких-либо гарантий их сохранения в системе специального (коррекционного) образования. Изменения в образовательной политике привели к исключению из законодательства каких-либо упоминаний о специальном (коррекционном) образовании и коррекционной педагогике. Не позднее 1 января 2016 г. специальные (коррекционные) учреждения для обучающихся, воспитанников с ОВЗ должны переименоваться в общеобразовательные организации²⁰. Из законодательства исчезло также разделение специальных школ на виды. Перечень таких организаций стал более широким, чем прежде — для глухих, слабослышащих, позднооглохших, слепых, слабовидящих, с тяжёлыми нарушениями речи, с нарушением опорно-двигательного аппарата, с задержкой психического развития, с умственной отсталостью, с расстройствами аутистического спектра, со сложными дефектами и других обучающихся с ограниченными возможностями здоровья²¹. Вопросы, касающиеся организации образовательного процесса в специальных (коррекционных) учреждениях и классах, не обособляются в законодательстве. Все учреждения, обучающие детей с ОВЗ, получили наименование *организаций, осуществляющих образовательную деятельность по адаптированным основным общеобразователь-*

¹⁹ Типовое положение о специальном (коррекционном) образовательном учреждении для обучающихся, воспитанников с ограниченными возможностями здоровья. Утверждено Постановлением Правительства РФ от 12 марта 1997 г. № 288 (в ред. Постановлений Правительства РФ от 10 марта 2000 г. № 212, от 23 декабря 2002 г. № 919, от 1 февраля 2005 г. № 49, от 18 августа 2008 г. № 617, от 10 марта 2009 г. № 216).

²⁰ Статья 108 Закона «Об образовании в Российской Федерации».

²¹ Пункты 4 и 5 статьи 79 Закона «Об образовании в Российской Федерации».

ным программам. Соответственно, специальные условия, установленные Законом № 273-ФЗ и Концепцией ФГОС для обучающихся с ОВЗ, станут едиными для всех организаций указанного профиля.

Тенденции к снижению социальной ответственности государства в ходе образования детей с инвалидностью и с ограниченными возможностями здоровья просматриваются в определении инклюзии. Определение, предложенное Законом «Об образовании в Российской Федерации», не содержит главного — обязательств государства по обеспечению специальных условий и поддержке в ходе *«обеспечения равного доступа к образованию»*:

«Инклюзивное образование — обеспечение равного доступа к образованию для всех обучающихся с учетом разнообразия особых образовательных потребностей и индивидуальных возможностей» (ст. 2).

Используемый подход вступает в противоречие с положениями Конвенции ООН о правах инвалидов, где подчеркивается необходимость обеспечения гарантий, позволяющих инвалидам обучаться по месту жительства и получать комплексную специальную поддержку в обстановке, максимально способствующей освоению знаний и социальному развитию. При реализации права на инклюзивное обучение государства-участники обязаны создать всё возможное, чтобы инвалиды могли:

- а) не исключаться из системы образования, а дети-инвалиды — из системы бесплатного и обязательного начального образования или среднего образования;
- б) иметь наравне с другими доступ к инклюзивному, качественному и бесплатному начальному образованию и среднему образованию *в местах своего проживания*;
- с) обеспечиваться приспособлением, учитывающим индивидуальные потребности;
- д) получать внутри системы общего образования требуемую поддержку для облегчения эффективного обучения;
- е) получать индивидуальную поддержку в обстановке, максимально способствующей освоению знаний и социальному развитию²².

²² Статья 24 Конвенции о правах инвалидов (принята Резолюцией Генеральной Ассамблеи ООН от 13 декабря 2006 г. № 61/106).

Обязательства по оказанию поддержки в процессе инклюзии отмечены в законодательстве экономически развитых стран и в международных документах. Определение инклюзии, данное в методических рекомендациях Детского фонда ООН (ЮНИСЕФ) в Российской Федерации, также более правомерно:

«Инклюзивное образование — это такая организация процесса обучения, при которой все дети, независимо от их физических, психических, интеллектуальных, культурно-этнических, языковых и иных особенностей, включены в общую систему образования и обучаются по месту жительства вместе со своими сверстниками... где учитываются их особые образовательные потребности и оказывается необходимая специальная поддержка»²³.

Международный опыт показывает, что культура инклюзии уже прошла этап эволюции, основанный на принципе «образование для всех» (Education for All). В более позднем определении речь идёт об *инклюзивной культуре* обучения и образования — процессе и способе мышления, основанном на общечеловеческих ценностях и отношениях, что делает её частью социальной жизни. Существование такой культуры сравнивают с айсбергом, так как большая часть представлений об инклюзии скрыта от поверхностного понимания. Инклюзивная культура тесно связана с физической, социальной, психологической, педагогической и учебной средами²⁴. Между тем ключевое значение имеет изменение культурных традиций населения, поскольку негативное, неприязненное или же просто индифферентное отношение к инвалидности в массовом сознании препятствует продвижению самых позитивных мер, в том числе влияет на формирование объема и качества социальных услуг и определяет положение инвалидов, включая их права и возможности²⁵.

Исчезновение из отечественного законодательства важнейших государственных социальных обязательств неслучайно. Затраты, необходимые для обеспечения культуры инклюзии, должны быть

²³ Инклюзивное образование в России. М.: Детский фонд ООН (ЮНИСЕФ), 2011.

²⁴ Хяккинэн С. Инклюзивное образование и педагогическая практика в Финляндии // Инклюзивное образование: практика, исследования, методология: Сб. материалов II Международной научно-практической конференции / Под ред. С. В. Алёхиной. М.: ООО «Буки Веди», 2013.

²⁵ Oliver M. The Politics of Disablement. London: Macmillan Education, 1996.

значительными. В то время как современная российская социальная сфера, включая систему образования и систему социальной защиты населения, настроена на оптимизацию бюджетных расходов²⁶. Намерение не выходить за рамки существующего уровня финансирования отражено в проекте Концепции ФГОС для обучающихся с ограниченными возможностями здоровья²⁷. Однако, как показывает практика, размеры подушевого финансирования могут быть заниженными²⁸, недостаточными для функционирования школьных коллективов²⁹, поэтому установка на их сохранение является ничем иным, как заведомым сдерживанием развития принципов инклюзии. Отмеченная тенденция также проявляется в намерении увеличить наполняемость классов, где учатся лица с ограниченными возможностями здоровья. В варианте А ФГОС для наиболее сохранных учащихся указывается, что введение одного ученика с ОВЗ сокращает общую наполняемость класса всего на двух учеников. Стремление остаться в рамках прежнего бюджета и наполняемости классов при выхолащивании содержания инклюзии, сужении категории обучающихся с ОВЗ, недостаточности специальных условий и свободного истолкования требований по материально-техническому обеспечению процесса образования для учеников с ОВЗ — знаковая тенденция российской образовательной политики. Следует понимать, что при таком подходе как специальное (коррекционное), так и инклюзивное образование будут обречены на имитацию со

²⁶ Указ Президента РФ от 28 июня 2007 г. № 825 «Об оценке эффективности деятельности органов исполнительной власти субъектов Российской Федерации»; Постановление Правительства РФ от 15 апреля 2009 г. № 322; Доклад об эффективности деятельности органов исполнительной власти субъектов РФ по итогам 2011 г. [Электронный ресурс]. URL: <http://www.minregion.ru/uploads/attachment/edaed215-3f13-4f67-b132-2905466299f5.pdf> (дата обращения: 15.06.2014).

²⁷ Концепция федерального государственного образовательного стандарта для обучающихся с ограниченными возможностями здоровья. Проект. 2013 г.

²⁸ Типенко Н.Г., Никитина Е.Н., Крауш В.А., Тер-Григорьянц Р.Г. Материалы итогового семинара-совещания: Целевые индикаторы и показатели эффективности механизма нормативного подушевого финансирования лиц с ограниченными возможностями здоровья / Центр социальных исследований и инноваций. М., 2006. [Электронный ресурс]. URL: <http://www.pandia.ru/text/77/191/15731.php> (дата обращения: 15.06.2014).

²⁹ Клячко Т.Л. Образование в России: основные проблемы и возможные решения. М.: Издательский дом «Дело» РАНХиГС, 2013.

всеми вытекающими негативными последствиями как для больных, так и для здоровых учащихся.

Ущемления прав детей-инвалидов, а по большому счёту, всех обучающихся с ОВЗ, в Законе № 273-ФЗ следовало ожидать уже только потому, что задачи социально ответственной образовательной политики не входили в число приоритетов государства на всём протяжении трансформационного периода. Проект Федерального закона «Об образовании лиц с ограниченными возможностями здоровья (специальном образовании)»³⁰ дважды принимался обеими палатами парламента в 1996 и 1999 гг., но каждый раз получал отрицательные заключения Правительства и дважды отклонялся Президентом³¹. Вопросы, касающиеся образования инвалидов и граждан с ограниченными возможностями здоровья, неразрывно связаны с механизмами социально-экономической политики и социальной защиты населения. Международная практика показывает, что включение норм, регулирующих вопросы образования инвалидов, в общее законодательство приводит к отказу от многих важных положений. Для того чтобы учесть все детали, необходим отдельный закон «О специальном образовании», как это принято в международной практике. Такой закон мог бы в большей степени способствовать выполнению государственных гарантий, учитывая разнородность инвалидов и граждан с ОВЗ и их количество в стране.

1.2. Формы обучения детей с разными видами нарушений в состоянии здоровья

Одним из требований Конвенции ООН о правах инвалидов является сбор информации, включающий статистические и исследовательские данные, который способствует выявлению и устранению нарушений в обеспечении прав и свобод людей с инвалидностью³².

³⁰ О проекте Федерального закона «Об образовании в Российской Федерации лиц с ограниченными возможностями здоровья (специальном образовании)»: Постановление ГД ФС РФ от 14 мая 1998 г. № 2440-II ГД.

³¹ Смолин О. Н. Образование лиц с ограниченными возможностями здоровья: процедура законодательного обеспечения // Дефектология. 2007. № 5.

³² Статья 31 Конвенции о правах инвалидов (принята Резолюцией Генеральной Ассамблеи ООН от 13 декабря 2006 г. № 61/106).

В этом направлении Российской Федерации предстоит приложить немалые усилия, поскольку проблема статистического учёта инвалидов поднимается на всех уровнях, но не находит решения на протяжении десятилетий. Различные ведомства используют собственные критерии определения численности инвалидов. Обособленные ведомственные информационные системы существенно отличаются по целям создания и качеству данных (Министерство здравоохранения, Министерство образования и науки, Министерство труда и социальной защиты РФ)³³. Оценки численности детей-инвалидов и детей с ОВЗ различаются на тысячи человек. Буквально в последнее время наметились подвижки в предоставлении статистической информации. Стали доступными формы федерального статистического наблюдения, в том числе Форма № Д-9³⁴ и Форма № 76-РИК³⁵ в государственных учреждениях, что позволило выявить ряд проблем, стоящих перед образовательной политикой на уровне общего образования.

Официальная статистика включает несколько показателей численности детей-инвалидов. Основным из них является численность детей-инвалидов, получающих социальные пенсии, которая в 2012 г. составляла 568 тыс. чел., или около 1,2 % от общей численности населения в возрасте до 18 лет³⁶. Демографические процессы, приводящие к увеличению или сокращению популяции детей, а также

³³ Концепция совершенствования государственной системы медико-социальной экспертизы и реабилитации инвалидов. Министерство труда и социальной защиты РФ. Опубликовано на сайте 09.10.2012. Изменено 09.10.2012. [Электронный ресурс]. URL: <http://www.rosmintrud.ru/docs/mzsr/handicapped/3> (дата обращения: 15.06.2014).

³⁴ Форма № Д-9 «Сведения о специальных (коррекционных) образовательных учреждениях для обучающихся, воспитанников с ограниченными возможностями здоровья и оздоровительных образовательных учреждениях санаторного типа для детей, нуждающихся в длительном лечении», РФ (государственные учреждения). Утверждена Приказом Росстата от 20 июля 2011 г. № 329.

³⁵ Форма № 76-РИК «Сведения об учреждениях, реализующих программы общего образования», РФ (государственные учреждения). Утверждена Приказом Росстата от 27 июля 2009 г. № 150.

³⁶ Согласно Всероссийской переписи населения 2010 г., численность населения в возрасте до 18 лет составила 46 306,659 тыс. чел. См.: Итоги Всероссийской переписи населения 2010 г. [Электронный ресурс]. URL: http://www.gks.ru/free_doc/new_site/perepis2010/croc/perepis_itogi1612.htm (дата обращения: 15.06.2014).

регулирование показателя численности инвалидов за счёт ослабления или усиления требований при их освидетельствовании вызывают колебания величины этого показателя. По данным Росстата, за период с 2000 по 2012 гг. численность детей-инвалидов снизилась на 107 тыс. чел. Относительная величина показателя численности детей-инвалидов также колеблется, хотя в целом за указанный период она постепенно увеличивалась — с 201,7 до 211,0 чел. на 10 000 детей (табл. 1).

Таблица 1. Численность детей-инвалидов в возрасте до 18 лет, получающих социальные пенсии

	2000	2005	2006	2007	2008	2009	2010	2011	2012
Всего, тыс. чел.	675	573	554	529	515	519	541	560	568
на 10 000 детей	201,7	202,1	200,9	196,2	194,4	197,0	205,9	211,3	211,0

Источник: Российский статистический ежегодник. 2012: Стат. сб. / Росстат. М., 2012; Российский статистический ежегодник. 2013: Стат. сб. / Росстат. М., 2013.

Согласно другим источникам, численность детей-инвалидов значительно меньше. В 2012 г. этот показатель составлял 511 тыс. чел. Разница существенная — 57 тыс. чел. Можно заметить, что расхождения фиксируются ежегодно (табл. 1 и 2).

Таблица 2. Численность детей-инвалидов в возрасте до 18 лет

	2000	2005	2011	2012
Всего, тыс. чел.	554,9	561,9	505,2	511,0

Источник: Здравоохранение в России. 2013: Стат. сб. / Росстат. М., 2013.

Средние показатели численности детей-инвалидов искажают смысл реальной картины, наблюдаемой в стране. Количество детей-инвалидов на 10 000 детей (от 0 до 17 лет) различается по субъектам РФ более чем в три раза. При среднем значении по РФ, составляющем в 2010 г. 190 чел. на 10 000 детей, минимальное значение составило 128 чел., максимальное — 457,9 чел. (рис. 1). Самый высокий показатель детской инвалидности — в регионах-аутсайдерах по уровню социально-экономического развития: в Чеченской Республике (475,9 чел. на 10 000 детей), Республике Ингушетия (374,3 чел.), Республике Калмыкия (341,3), Республике Дагестан (288,6), Республике Тыва (234,3), Карачаево-Черкесской Республике (232,5). Низкие показатели отмечаются в регионах — ли-

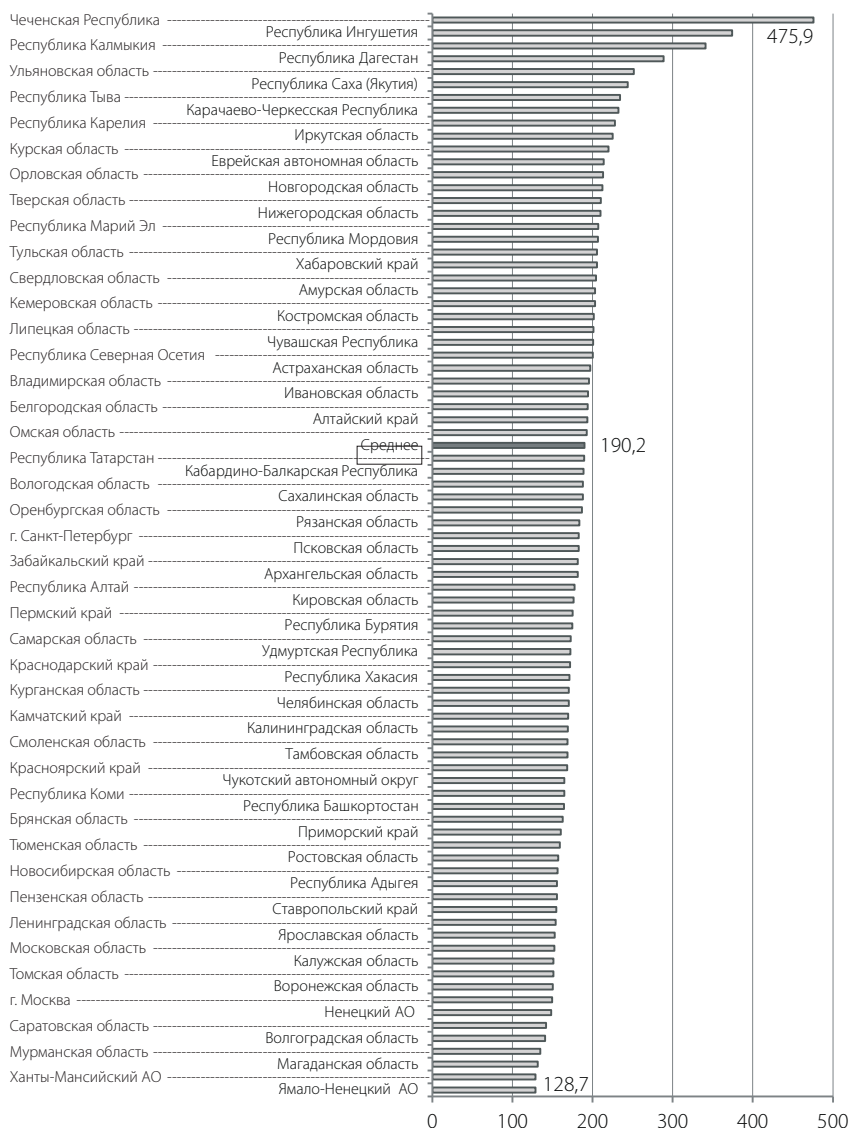


Рис. 1. Численность детей-инвалидов на 10 000 детей (0–17 лет) в субъектах РФ, 2010 г.

Рассчитано по: Здравоохранение в России. 2013; Итоги Всероссийской переписи населения 2010 г. [Электронный ресурс]. URL: http://www.gks.ru/free_doc/new_site/perepis2010/croc/perepis_itogi1612.htm (дата обращения: 15.06.2014).

дерах экономического развития: в Ямало-Ненецком автономном округе (128,7), Ханты-Мансийском автономном округе (128,8), Москве (149,8), а также в регионах-«середняках»: Магаданской области (131,4), Московской области (151,2), Томской области (151,1) и др. В то же время региональное распределение неоднозначно. В ряду регионов с высоким количеством детей-инвалидов в детской популяции стоит Республика Саха (Якутия) (243,8) — регион-лидер экономического развития, а также регион-«середняк» — Иркутская область (225,3). С другой стороны, к группе регионов-лидеров примыкают далеко не столь благополучные Саратовская область (142,2) и Воронежская области (150,3).

Согласно данным Института социально-экономических проблем народонаселения РАН, показатели здоровья и инвалидизации зависят от множества факторов, в том числе от состояния системы здравоохранения на территориях, от доступа населения к качественным медицинским услугам³⁷. Кроме того, оказывают влияние уровень жизни населения, качество жилья, природно-климатические и экологические условия, генетический и статистический фактор (достоверность данных). Численность инвалидов во многом зависит также от уровня социального обеспечения³⁸, поскольку оформление инвалидности является одним из инструментов социальной защиты. Безусловно, все эти особенности следует принимать в расчёт. В любом случае высокий уровень региональной дифференциации в распределении показателя инвалидности заставляет задуматься о перспективах развития образовательной политики в отношении этой категории учащихся. Региональные системы образования сталкиваются с различным объёмом проблем в ходе проведения образовательной политики в отношении инвалидов, и они поставлены в неравные условия. В худшем положении оказываются субъекты РФ с высокими показателями детской инвалидности, имеющие низкий уровень социально-экономического развития и не располагающие достаточными ресурсами для финансирования системы образова-

³⁷ Каткова И.П., Андрюшина Е.В., Катков В.И., Жилинский Е.В. Российское здравоохранение в ракурсе мировых тенденций / Под ред. А.Ю. Шевякова, И.П. Катковой. М.: ИСЭПН РАН, 2009.

³⁸ Римашевская Н.М., Бочкарёва В.К., Мигранова Л.А., Молчанова Е.В., Токсанбаева М.С. Человеческий потенциал российских регионов // Народонаселение. 2013. № 3.

ния, здравоохранения, социальной защиты населения. При существующем уровне регионального неравенства в ходе образовательной политики должны учитываться потребности и возможности субъектов Федерации. Следует принимать во внимание дифференцирующие признаки. Там, где население оказывается в более сложной ситуации, может быть более актуальным специальное (коррекционное) образование. В том случае, когда влияние факторов, воздействующих на показатели инвалидности детей, минимизировано, можно с большей вероятностью говорить об успешном развитии инклюзии.

В период с 2008 по 2010 гг. численность детей, впервые признанных инвалидами, имела тенденцию к росту — соответственно с 67,1 тыс. чел. до 73,2 тыс. чел. в среднем по Российской Федерации. Показатель впервые выявленной инвалидности увеличился с 25,1 на 10 000 детей в возрасте 0—18 лет в 2008 г. до 28,2 — в 2010 г. в среднем по стране³⁹. Возможность регулирования этого показателя не позволяет сделать объективной оценки, однако факторы ухудшения здоровья детей подтверждаются в многочисленных исследованиях⁴⁰.

Согласно данным Московского НИИ педиатрии и детской хирургии, исследователи которого изучали Федеральную базу по детской инвалидности в 40 регионах страны в период с 2008 по 2010 гг., выявление заболевания и установление инвалидности чаще всего происходит в возрасте до 4 лет (6,3 чел. на 10 000 детей), реже в возрасте от 15 до 17 лет (3 чел. на 10 000 детей). Вместе с тем с учётом численности детей по возрастным группам складывается иная картина: численность детей-инвалидов в возрасте до 4 лет невелика (33,5 чел. на 10 000 детей соответствующего возраста). Наиболее высокая доля детей-инвалидов в популяции соответствующего воз-

³⁹ Государственный доклад «О положении детей и семей, имеющих детей, в Российской Федерации. 2011 г.». Министерство труда и социальной защиты РФ. Опубликовано на сайте 28.12.2012. Изменено 26.02.2013. [Электронный ресурс]. URL: <http://www.rosmintrud.ru/docs/mintrud/protection/7> (дата обращения: 15.06.2014).

⁴⁰ Римашевская Н. М., Бреева Е. Б., Шабунова А. А. Здоровье детей: тенденции и перспективы // Народонаселение. 2008. № 3; Кислицына О. А. Здоровье детей — богатство нации: тенденции, факторы риска, стратегии сбережения. М.: МАКС Пресс, 2011.

раста приходится на возрастную когорту от 10 до 14 лет (116,8 чел. на 10000 чел.) (табл. 3).

Таблица 3. Численность детей-инвалидов по возрастным группам на 10000 детей соответствующего возраста, 2010 г., чел.

	Всего	Впервые выявленная инвалидность
0–4 года	33,5	6,3
5–9 лет	106,8	5,5
10–14 лет	116,8	3,9
15–17 лет	114,6	3,0
0–17 лет	112,5	6,3

Источник: Балева Л.С., Кобринский Б.А., Лаврентьева Е.Б. и др. Проблемы реабилитации детей-инвалидов (по данным федерального регистра) // Российский вестник перинатологии и педиатрии. 2011. № 3.

Доля детей-инвалидов в возрасте от 10 до 14 лет составляет самую большую величину в их общей численности — 32 %. Чуть уступает ей доля детей в возрасте от 5 до 9 лет — 28,5 %. Доля старших детей в возрасте от 15 до 17 лет составляет 22,8 %, младших, до 4 лет — 16,8 % (рис. 2). Основная часть детей-инвалидов находятся в школьном возрасте, поэтому одна из ведущих задач государственной политики должна заключаться в обеспечении доступного и качественного образования.

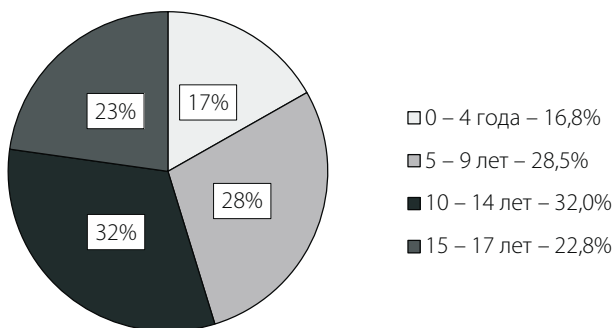


Рис. 2. Структура распределения детей-инвалидов по возрасту, 2010 г., %

Источник: Балева Л.С., Кобринский Б.А., Лаврентьева Е.Б. и др. Проблемы реабилитации детей-инвалидов (по данным федерального регистра) // Российский вестник перинатологии и педиатрии. 2011. № 3.

В структуре распределения детей-инвалидов по заболеваниям, обусловившим возникновение инвалидности, первое место занимают психические расстройства и расстройства поведения (25 %), далее следуют болезни нервной системы (22,7 %) и врождённые аномалии (пороки развития) (18,9 %)⁴¹. Если рассматривать распределение детей по главному виду нарушений в состоянии здоровья, то можно заметить, что у каждого четвёртого ребёнка есть умственные (25,8 %) или двигательные (24 %) нарушения. И у каждого пятого — висцеральные⁴², метаболические нарушения⁴³ и расстройства питания (21 %). Структура распределения по видам нарушений зависит от возраста. У дошкольников и школьников младшего возраста до 9 лет наиболее часто наблюдаются двигательные, а также висцеральные и метаболические нарушения. В среднем и старшем школьном возрасте от 10 до 17 лет ведущим нарушением является *умственное*, которое отмечается у каждого третьего ребёнка. С возрастом растёт доля детей с неадекватным поведением и сокращается доля детей, имеющих проблемы с передвижением. Промежуточную позицию занимают дети в младшем школьном возрасте от 5 до 9 лет, у которых в равной степени ведущими ограничениями жизнедеятельности являются как снижение способности к адекватному поведению (30,7 % от общего количества детей такого возраста), так и снижение способности к передвижению (соответственно 28,9 %). В возрасте от 10 до 17 лет сниженную *способность вести себя адекватно* имеют уже более 40 % детей-инвалидов, *проблемы общения с окружающими* — около 20 % (табл. 4).

Дети с ОВЗ значительно отличаются от инвалидов по структуре нарушений в состоянии здоровья и по численности. Согласно Форме № Д-9, где учитывается численность детей с ОВЗ в системе общего образования, за исключением детей с соматическими заболеваниями, большинство из них имеют проблемы умственного развития. Из общего количества детей с ОВЗ, приближающегося к полумиллиону

⁴¹ Рассчитано по данным: Здравоохранение в России. 2013: Стат. сб. / Росстат. М., 2013.

⁴² Висцеральный (от *лат.* viscera — внутренности) — относящийся к внутренним органам.

⁴³ Метаболизм (от *греч.* μεταβολή — «превращение, изменение») или обмен веществ — набор химических реакций, которые возникают в живом организме для поддержания жизни.

Таблица 4. Распределение детей-инвалидов по ведущему ограничению жизнедеятельности, 2010 г., %

	Всего детей-инвалидов	В том числе в возрасте, лет			
		0—4	5—9	10—14	15—17
Снижение способности адекватно вести себя	35,6	20,6	30,7	42,7	43,1
Снижение способности общаться с окружающими	21,3	17,4	24,4	21,2	20,5
Снижение способности передвигаться	26,9	40,6	28,9	24,4	21,6
Снижение способности действовать руками	2,2	2,5	2,2	2,0	2,1
Снижение способности владеть телом	5,5	6,5	5,2	5,1	5,5
Снижение способности ухаживать за собой	8,7	12,4	8,8	7,6	7,2
Всего	100	100	100	100	100

Источник: Балева Л. С., Кобринский Б. А., Лаврентьева Е. Б. и др. Проблемы реабилитации детей-инвалидов (по данным федерального регистра) // Российский вестник перинатологии и педиатрии. 2011. № 3.

(457,6 тыс. чел. по данным на 2012/2013), умственная отсталость и задержка психического развития отмечается у 364,5 тыс. чел. (80 %). Численность детей с умственными нарушениями в 1,6 раза превышает количество детей-инвалидов, обучающихся в учреждениях общего образования (221,2 тыс. чел.), суммарная численность детей с ОВЗ превышает количество детей-инвалидов в два раза. В 2011/2012 г. доля детей с ОВЗ составила 3,3 %, доля детей-инвалидов — 1,6 %⁴⁴ в общем количестве школьников Российской Федерации (13654 тыс. чел.⁴⁵).

Помимо различий в численности и структуре нарушений указанные группы детей по-разному распределяются по формам и видам обучения. По данным на 2012/2013 г., основная часть детей-инвалидов — это ученики обычных классов школ общего типа —

⁴⁴ Рассчитано по данным: Российский статистический ежегодник 2012: Стат. сб. / Росстат. М., 2012; Форма № Д-9 «Сведения о специальных (коррекционных) образовательных учреждениях для обучающихся, воспитанников с ограниченными возможностями здоровья и оздоровительных образовательных учреждениях санаторного типа для детей, нуждающихся в длительном лечении», РФ (государственные учреждения), 2011/2012 г.

⁴⁵ Российский статистический ежегодник. 2012.

60,7 % (134,2 тыс. чел.). Их почти в два раза меньше в коррекционных школах — 34,8 % (76,9 тыс. чел.) и совсем немного в (специальных) коррекционных классах школ общего типа, где учатся дети, имеющие сложный дефект, — любое сочетание психических и (или) физических нарушений⁴⁶ — 4,6 % (10,1 тыс. чел.). В свою очередь, большинство детей с ограниченными возможностями здоровья обучаются в системе коррекционного образования, в том числе в коррекционных школах — 46,1 % (211,1 тыс. чел.⁴⁷) и в специальных классах — 23,5 % (107,6 тыс. чел.). Тех, кто являются учениками обычных классов, менее трети — 30,4 % (138,9 тыс. чел.) (рис. 3).

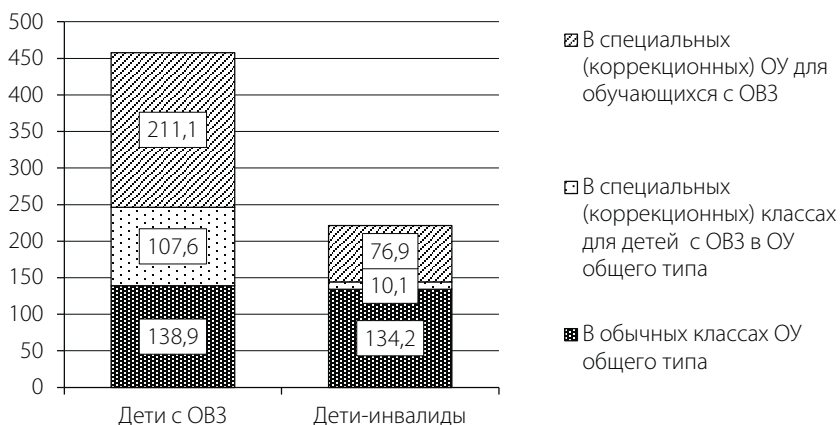


Рис. 3. Распределение детей-инвалидов и детей с ОВЗ по общеобразовательным учреждениям различного вида, РФ, 2012/2013 г., тыс. чел.

Источник: Форма № Д-9 «Сведения о специальных (коррекционных) образовательных учреждениях для обучающихся, воспитанников с ограниченными возможностями здоровья и оздоровительных образовательных учреждениях санаторного типа для детей, нуждающихся в длительном лечении», РФ, 2012/2013 г.

Как показывает структура распределения детей с ОВЗ по видам обучения, наибольшее количество детей с умственными нарушениями сосредоточено в специальных (коррекционных школах). В 2011/2012 г. численность учеников с умственной отсталостью *в специ-*

⁴⁶ Об организации работы с обучающимися, имеющими сложный дефект: Письмо Министерства образования РФ от 3 апреля 2003 г. № 27/2722-6.

⁴⁷ В эту численность вошли 3,1 тыс. детей из школ индивидуального обучения на дому для детей-инвалидов.

альных (коррекционных) школах VIII вида составила 138,4 тыс. чел. Кроме того, 19,9 тыс. чел. обучались в школах VII вида для детей с задержкой психического развития. Доля учеников с умственными нарушениями во всех видах школ (с I по VIII) составила 77 %. Дети со всеми остальными нарушениями, получающие образование в школах I, II, III, IV, V и VI вида, составляют около четверти (47,7 тыс. чел.) *В специальных (коррекционных) классах общеобразовательных учреждений* основная часть учеников имеет задержку психического развития — 77,9 тыс. чел. (71 %), умственную отсталость — 21,5 тыс. чел. Детей с умственными нарушениями чрезвычайно много даже в *обычных классах общеобразовательных учреждений общего типа*. Количество детей с задержкой психического развития составляет 68,9 тыс. чел. (53,9 % от общей численности детей с ОВЗ в обычных классах). Умственная отсталость диагностирована у каждого пятого ребёнка с ОВЗ, обучающегося в обычном классе, — 27,2 тыс. человек. В общей сложности около 100 тыс. детей с ОВЗ с проблемами умственного развития обучаются в обычных классах. Цифра ужасающая, особенно если иметь в виду, что практически все указанные дети обучаются без использования принципов инклюзии, которая находится на начальном этапе становления. Доля детей с другими видами нарушений составляет в обычных классах около четверти (рис. 4). Согласно Форме № Д-9, в общую численность детей с ОВЗ также входят дети-инвалиды с умственной отсталостью и задержкой психического развития. Численность последних *в специальных школах и в специальных классах общеобразовательных учреждений* составляет 55,7 тыс. чел. — 25 % от всех детей-инвалидов в системе общего образования и 12,5 % от всех детей с ОВЗ по данным 2011/2012 г.

Многочисленность детей с умственной отсталостью и задержкой психического развития среди обучающихся с ОВЗ приводит к тому, что центральной задачей инклюзии становится обучение детей с умственными нарушениями. Следует ожидать, что численность школьников с такими особенностями в обычных классах будет увеличена, поскольку Законом «Об образовании в Российской Федерации» вводятся адаптированные образовательные программы, специальные условия обучения и специальные Федеральные образовательные стандарты (ФГОС). Всё перечисленное будет также способствовать включению в систему образования тех детей, кото-

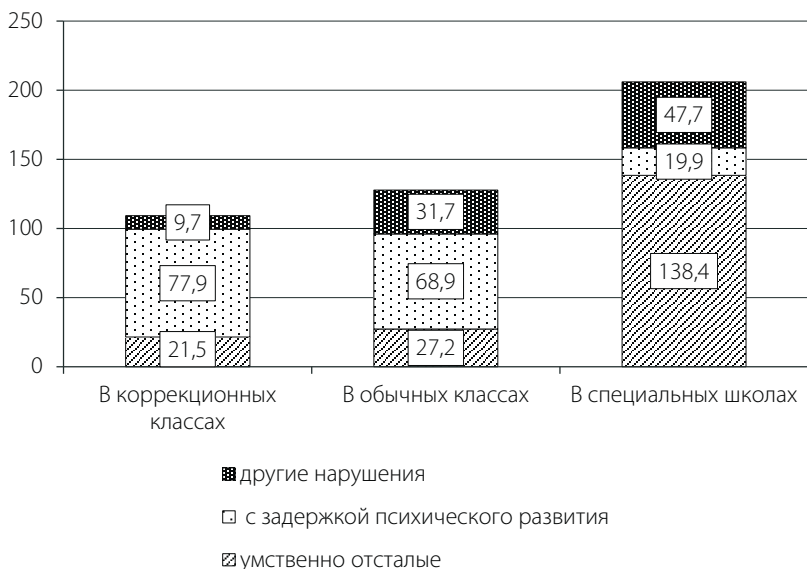


Рис. 4. Структура нарушений в состоянии здоровья обучающихся с ОВЗ в общеобразовательных учреждениях различных видов, РФ, 2011/2012 г., тыс. чел.

Источник: Форма № Д-9 «Сведения о специальных (коррекционных) образовательных учреждениях для обучающихся, воспитанников с ограниченными возможностями здоровья и оздоровительных образовательных учреждениях санаторного типа для детей, нуждающихся в длительном лечении», РФ, 2011/2012 г.

рые ранее признавались необучаемыми. Как следует из Формы № 1-НД в 2011 г., численность не обучающихся в образовательных учреждениях по причинам болезни составила 17,6 тыс. чел. или 4,2 % от общей численности детей с ОВЗ (рис. 5). При этом из указанного количества только каждому пятому было показано обучение (3,5 тыс. чел.), тогда как остальные 14 тыс. чел. не подлежали обучению. Из общего количества детей, не получающих образование по причине нездоровья, 63 % составили инвалиды⁴⁸. Основной причиной исключения детей из образовательного процесса становятся тяжелые нарушения умственного развития, различные формы

⁴⁸ Форма № 1-НД «Сведения о численности детей и подростков в возрасте 17–18 лет, не обучающихся в образовательных учреждениях», РФ (государственные учреждения), 2011/2012 г. Утверждена Приказом Росстата от 20 июля 2011 г. № 329.

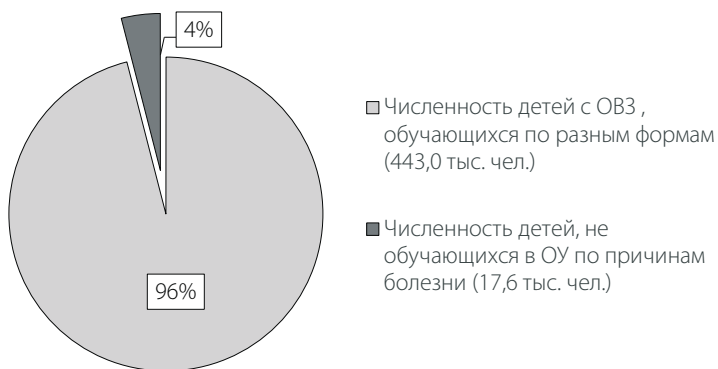


Рис. 5. Доля детей, не получающих образование в образовательных учреждениях по причине болезни, от общей численности детей с ОВЗ, РФ, 2011/2012 г., %

Источник: Форма № 1-НД «Сведения о численности детей и подростков, не обучающихся в образовательных учреждениях», РФ, 2011/2012 г.

аутизма, тяжелая двигательная недостаточность, сложные и комплексные нарушения развития, которые препятствуют усвоению учебных программ в специальных (коррекционных) образовательных учреждениях. Ряд таких детей находятся в сфере опеки и внимания службы социальной защиты и здравоохранения. В 2011 г. в учреждениях социального обслуживания содержались 23 тыс. детей-инвалидов, в реабилитационных центрах — 2,9 тыс. чел., в домах милосердия — 1,7 тыс. чел.⁴⁹ Эксперты со ссылкой на Общественную организацию инвалидов и Российский совет образования указывают, что количество детей-инвалидов, не получающих образование, составляет примерно 200 тыс. чел.⁵⁰ Данная цифра настолько велика, что сопоставима с количеством детей-инвалидов в системе общего образования — 221,2 тыс. чел., доля которых составляет 39 % от общей численности детей-инвалидов в стране

⁴⁹ Российский статистический ежегодник. 2012.

⁵⁰ Смолин О.Н. Инклюзивное образование лиц с ограниченными возможностями здоровья в Российской Федерации: проблемы отрасли и общества. Стенограмма от 12 апреля 2012 г. ГД РФ. Парламентские слушания в Комитете по образованию. [Электронный ресурс]. URL: <http://www.smolin.ru/duma/audition/2012-04-12.htm> (дата обращения: 15.06.2014).

(568 тыс. чел.)⁵¹. Можно предположить, что к детям-инвалидам, не получающим образование, причисляют в том числе и дошкольников, численность которых, согласно возрастной структуре детей-инвалидов, должна составлять около 150—180 тыс. чел. Охват детей-инвалидов дошкольным образованием в Российской Федерации точно неизвестен, но то, что он незначителен, не вызывает сомнения.

В том случае, если специальные федеральные образовательные стандарты снимут ограничения, препятствующие обучению детей с тяжёлыми нарушениями, последние волеются в массовые или в специальные школы. Речь идёт о категории детей, работа с которыми не входила в практику отечественной системы образования, а если и велась, то силами отдельных педагогических коллективов. Этот момент представляется исключительно сложным. Приток «необучаемых» детей с тяжёлыми нарушениями как в массовые, так и в коррекционные школы может привести к негативным последствиям, если этот процесс не будет всесторонне проработан с целью устранения барьеров образовательной, культурной, физической и информационной среды. Прецеденты, указывающие на возможные издержки в этом вопросе, уже имеются. Опыт показывает, что ошибки в установлении формы обучения дорого обходятся ученикам с умственными нарушениями и негативно отражаются на образовательном процессе как в массовых, так и в коррекционных школах.

Несмотря на солидный состав комиссии ПМПК, включающей педагога, педагога-психолога, учителей-дефектологов (по соответствующему профилю: олигофренопедагог, тифлопедагог, сурдопедагог), учителя-логопеда, педиатра, невролога, офтальмолога, тифлопедагога, отоларинтолога, ортопеда, детского психиатра, социального педагога, её решение ограничивается рекомендацией⁵². В ней указаны вид образовательного учреждения, режим обучения (общий, индивидуальный, специальный), а также форма получения об-

⁵¹ Форма № Д-9 «Сведения о специальных (коррекционных) образовательных учреждениях для обучающихся, воспитанников с ограниченными возможностями здоровья и оздоровительных образовательных учреждениях санаторного типа для детей, нуждающихся в длительном лечении», РФ (государственные учреждения), 2011/2012 г.

⁵² Положение о психолого-медико-педагогической комиссии. Утверждено Приказом Министерства образования и науки РФ от 20 сентября 2013 г. № 1082.

разования (в образовательном учреждении (государственном или негосударственном), на дому (в том числе с использованием дистанционных технологий, в форме экстерната). Если родители придерживаются другого мнения, чем члены комиссии, они вправе выбрать самостоятельно форму обучения. Будет преувеличением сказать, что это можно сделать беспрепятственно, но такие действия родителей правомерны. Потенциальные воспитанники специальных (коррекционных) школ могут быть приняты на учёбу в классы общего типа в том случае, когда на этом настаивают родители. Согласно статистике, такие случаи нередки. Неудачный опыт обучения в классах общего типа, заканчивающийся отчислением и переводом в систему специального образования (коррекционные школы или коррекционные классы для детей с ОВЗ), фиксируется федеральным статистическим наблюдением. В 2011/2012 г. из общеобразовательных учреждений общего типа было переведено 18413 детей, что составило 14,4 % от общей численности детей с ОВЗ, обучающихся в обычных классах общеобразовательных учреждений (127,7 тыс. чел.). Максимальное количество выбыло из 1–4 классов общеобразовательных учреждений — 13,2 тыс. чел., что составляет 71,6 % от общего количества. Примерно треть детей выбыли из средней и старшей школы. Свыше 5 тыс. детей (27,4 %) составили ученики 5–9 классов. 187 человек переведены в систему коррекционного образования из 10–11(12) классов (табл. 5).

Таблица 5. Численность обучающихся, которые выбыли из общеобразовательных учреждений, реализующих программы общего образования, в течение 2011/2012 г., чел.

	1–4 классы	5–9 классы	10–11(12) классы	Итого
Выбыло в специальные (коррекционные) учреждения и классы для детей с ОВЗ	13 182	5 044	187	18 413
Всего	71,6 %	27,4 %	1 %	100 %

Источник: Форма № Д-12 «Сведения об обучающихся, выбывших из образовательных учреждений, реализующих программы общего образования», РФ, 2011/2012 г. Утверждена Приказом Росстата от 20 июля 2011 г. № 329.

Дети, обучающиеся в классах общего типа без коррекционной помощи, в условиях, которые им противопоказаны, теряют в развитии и получают психологические травмы сами и могут травмировать других. В большей степени от этого страдают дети с умственными

нарушениями. Образовательный период в школе VIII вида для умственно отсталых детей продолжается всего 9 лет⁵³. Чем позже приходит в эту школу такой ребенок, тем меньше шансов остаётся на восполнение пробелов в развитии, в поведении, в обучении. От таких учеников страдают другие дети, так как в результате ухудшаются дисциплина и успеваемость всего класса. Сначала этот процесс наблюдается в массовых школах, потом переносится в коррекционные:

«У нас большой процент вливается пятиклассников, потому что в начальной школе родители держат, держат, держат, а потом получается, что уже программой не овладевают и они соглашаются к нам привести. Поэтому пятиклассников у нас много, как правило, новых. Коллективизма еще нет. Требования им наши непонятны. Это неуправляемая масса» (Директор коррекционной школы).

По данным исследований, для каждого четвёртого ребёнка путь в первый класс коррекционной школы VIII вида проходит через обычную школу⁵⁴. Эта проблема заслуживает внимания в свете новой образовательной политики. В том случае, когда правом на инклюзивное обучение, не подкреплённое комплексом защитных мер, наделяются сотни тысяч детей с ОВЗ, численность тех из них, у кого будет сломана траектория образования и развития, может в несколько раз увеличиться и составлять уже не два десятка тысяч человек, а десятки тысяч. Возможности личностного развития и социализации детей-инвалидов и детей с ОВЗ будут значительно сужены, если образовательная среда окажется неподготовленной. Это снижает шансы на их дальнейшее качественное обучение и занятость. Стоит также подумать об одноклассниках детей с ОВЗ, а также об учителях, которые всё это время будут вынуждены работать в повышенном напряжении с более низкой эффективностью.

⁵³ О специфике деятельности специальных (коррекционных) образовательных учреждений I–VIII видов: Письмо Министерства общего и профессионального образования РФ от 4 сентября 1997 г. № 48 (в ред. письма Минобразования России от 26 декабря 2000 г. № 3).

⁵⁴ Андреева Л. В., Бойков Д. И., Войлокова Е. Ф. и др. Образование для лиц с ограниченными возможностями в контексте программы ЮНЕСКО «Образование для всех»: опыт России: Аналитический обзор / Под ред. Г. А. Бордовского. СПб.: Изд-во РГПУ им. А. И. Герцена, 2007.

Законодательство оставляет открытым вопрос о доступности образования для детей, обучающихся на дому, большая часть которых — инвалиды. Согласно Закону о социальной защите инвалидов и Закону «Об образовании в Российской Федерации», такая форма обучения допускается в том случае, если состояние здоровья ребенка-инвалида не позволяет ему посещать образовательные организации⁵⁵. Качество надомного образования чрезвычайно низкое, объем учебной нагрузки недостаточен для сдачи единого государственного экзамена (ЕГЭ) и дальнейшей социальной мобильности. Количество часов в учебном плане составляет до 8 часов в неделю для учащихся 1–3(4) классов, до 10 часов для учащихся 4(5)–7(8) классов, до 11 часов для учащихся 8(9) классов и до 12 часов в неделю для учащихся 9(10)–10(11) классов⁵⁶. Дети, обучающиеся на дому, хуже усваивают материал, заперты в четырех стенах, лишены возможности социализации и контакта со сверстниками. Несмотря на очевидные ограничения, эта форма обучения чрезвычайно распространена, поскольку ни общеобразовательные учреждения, ни физическая среда, ни социальная инфраструктура не подготовлены для детей, у которых есть проблемы со здоровьем, с передвижением, с самостоятельным выполнением некоторых функций. Условия для получения образования определяются ИПР или решением ПМПК исходя из медицинских показаний, которые зафиксированы в Перечне заболеваний детей школьного возраста⁵⁷. Поэтому, как отмечают эксперты из Центра лечебной педагогики, обжаловать заключение о необходимости обучения детей на дому в случае несогласия родителей довольно сложно⁵⁸. Данные статистики не позволяют проанализировать, сочетают ли дети, обучающиеся на дому, инди-

⁵⁵ Статья 79 Закона «Об образовании в Российской Федерации», статья 19 Закона «О социальной защите инвалидов в Российской Федерации».

⁵⁶ Об индивидуальном обучении больных детей на дому: Письмо Министерства народного образования РСФСР от 14 ноября 1988 г. № 17-253-6.

⁵⁷ Перечень заболеваний, по поводу которых дети нуждаются в индивидуальных занятиях на дому и освобождаются от посещения массовой школы. Письмо Министерства просвещения РСФСР от 8 июля 1980 г. № 281-М, Министерства здравоохранения РСФСР от 28 июля 1980 г. № 17-13-186.

⁵⁸ Права особого ребенка в России: как изменить настоящее и обеспечить достойное будущее: Руководство для родителей, социальных адвокатов, работников системы образования и сферы реабилитации / Под ред. И. Лариковой. М.: Теревинф, 2010.

видуальные или групповые занятия в классе. Вместе с тем нет уверенности, что смешанные формы обучения могут получить широкое распространение.

В 2012/2013 г. численность детей-инвалидов в Российской Федерации, обучающихся индивидуально на дому, составила 63,3 тыс. чел., более четверти (28,6 %) от общей численности детей-инвалидов в общеобразовательных учреждениях. Из них 37,5 тыс. чел. обучались по общеобразовательным программам в школах общего типа, в том числе 11 тыс. чел. с использованием дистанционных технологий. 25,8 тыс. чел. обучались по программам коррекционных школ, из них 2 тыс. чел. с использованием дистанционных технологий. Численность детей с ОВЗ, обучающихся на дому, составила 43,5 тыс. чел. (рис. 6).

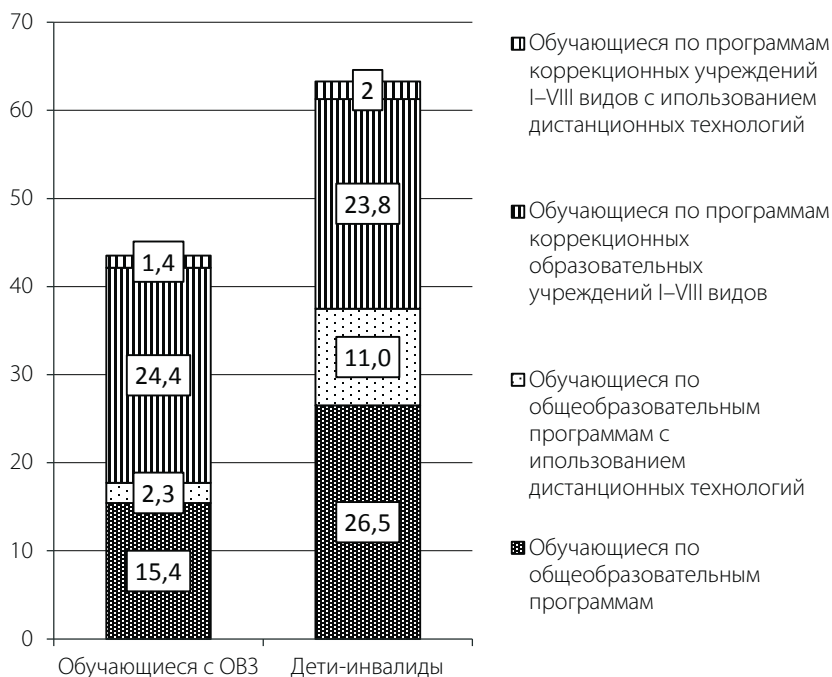


Рис. 6. Численность детей-инвалидов и детей с ОВЗ, обучающихся на дому, РФ, 2012/2013 г., тыс. чел.

Источник: Форма № 76-РИК «Сведения об учреждениях, реализующих программы общего образования», РФ, 2012/2013 г.

В то время как каждый четвёртый ребёнок-инвалид (и даже чаще) лишён доступа к качественным образовательным услугам, в Законе «Об образовании в Российской Федерации» для таких детей не обозначены специальные условия, позволяющие обучаться вместе со сверстниками. Ситуация недопустима, поскольку изоляция детей оборачивается их маргинализацией, создаёт очаг социального напряжения, лишает граждан — как людей с инвалидностью, так и членов их семей — возможности активной жизнедеятельности в настоящем и будущем. Дети, не получившие комплексной социальной поддержки в период развития и обучения, оказываются впоследствии в числе населения, нечувствительного к воздействию государственных социальных программ⁵⁹. С экономической точки зрения имеет смысл сделать всё возможное, чтобы оказать им своевременную поддержку на начальном этапе социализации, чтобы в будущем снизить масштабы социальной депривации и иждивенчества. Гарантии российского законодательства на надомную форму обучения следовало бы рассматривать как временную и вынужденную меру. Однако в реальности на этот режим обучения выводятся десятки тысяч детей-инвалидов. Хуже всего, что по такой схеме обучаются дети в системе коррекционного образования, которым необходима постоянная педагогическая поддержка, коррекция нарушений, специальные методы, программы, медицинское сопровождение и обучение навыкам трудовой деятельности.

Сравнение статистических данных между Российской Федерацией и Москвой показывает региональные различия в структуре нарушений детей-инвалидов и детей с ОВЗ, а также в распределении их по формам обучения, что требует изучения и учёта в ходе проведения образовательной политики. Во-первых, в столице ниже, чем в целом по стране, доля детей с ОВЗ. В Москве численность детей-инвалидов почти совпадает с численностью детей с ОВЗ. Доля детей-инвалидов составляет 95,4 % от численности детей с ОВЗ. В среднем по стране численность детей-инвалидов ниже численности детей с ОВЗ почти в два раза и составляет 48,3 % (рис. 7). Факт, любопытный во всех отношениях. Как уже было отмечено, в столи-

⁵⁹ Концепция совершенствования государственной системы медико-социальной экспертизы и реабилитации инвалидов. Министерство труда и социальной защиты РФ.

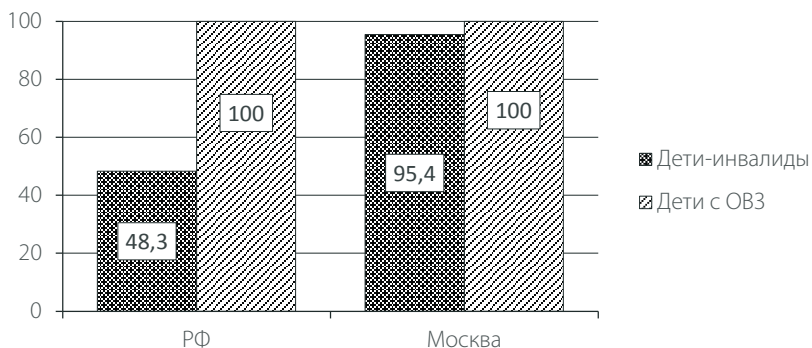


Рис. 7. Доля детей-инвалидов в численности детей с ОВЗ в РФ и в Москве, 2012/2013 г., %

Источник: Форма № Д-9 «Сведения о специальных (коррекционных) образовательных учреждениях для обучающихся, воспитанников с ограниченными возможностями здоровья и оздоровительных образовательных учреждениях санаторного типа для детей, нуждающихся в длительном лечении», РФ, Москва, 2012/2013 г.

це также ниже численность детей-инвалидов в детской популяции. Если предположить, что численность детей с ОВЗ по регионам распределяется аналогично численности детей-инвалидов и зависит от уровня социально-экономического развития регионов, то неблагополучные субъекты РФ находятся в уязвимом положении. Им требуются огромные средства и колоссальные ресурсы для того, чтобы образование для детей-инвалидов и детей с ОВЗ, которых больше по численности, стало доступным. В свою очередь, в регионах-лидерах меньшее количество детей-инвалидов, детей с ОВЗ и больше возможностей для развития образования и здравоохранения.

Расхождения показателей численности детей с ОВЗ в Москве и Российской Федерации дают повод задуматься о механизмах, обуславливающих процедуру прохождения ПМПК, факторах, влияющих на формирование численностей детей с ОВЗ, которые проходят эту комиссию или остаются неучтёнными. Очевидно, что при таком масштабе регионального неравенства система государственного управления страны может получать ложные сигналы, препятствующие развитию образования, как специального, так и инклюзии. Правовые механизмы Закона № 273-ФЗ этот процесс не регулируют. Меры государственной образовательной политики, не учитывающие региональной специфики контингента детей и запросов насе-

ления, затронутого этой проблемой, имеют невысокий шанс на реализацию.

Во-вторых, в Москве по сравнению с Российской Федерацией созданы лучшие условия для обеспечения доступности образования: более высокий процент детей-инвалидов и детей с ОВЗ обучается в специальных (коррекционных) школах. Доля детей-инвалидов в таких учреждениях составляет 41 % в Москве и 34,8 % в целом по стране. Благодаря этому в столице меньше доля детей-инвалидов в специальных (коррекционных) классах и обычных классах общеобразовательных учреждений общего типа (рис. 8).

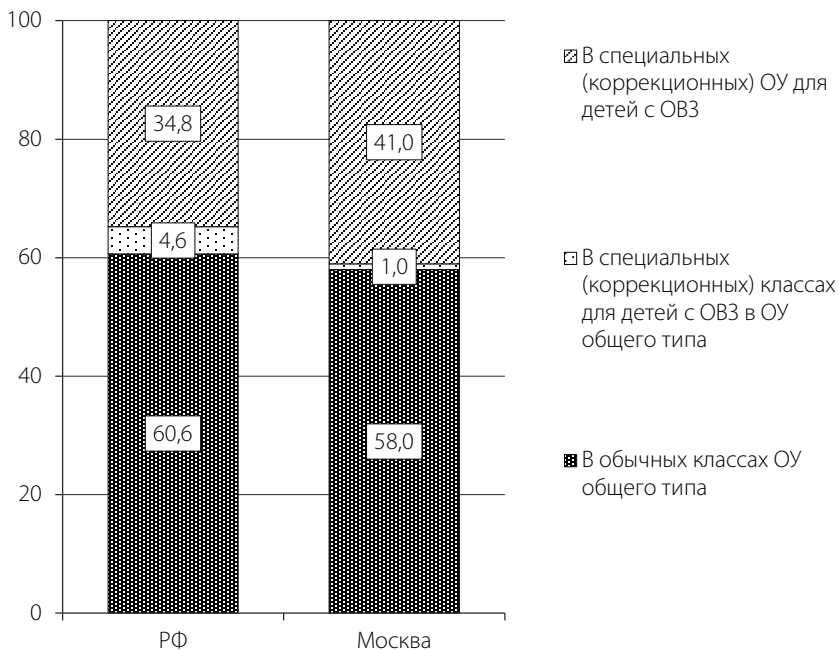


Рис. 8. Структура распределения детей-инвалидов по видам получения образования, РФ, Москва, 2012/2013 г., %

Источник: Форма № Д-9 «Сведения о специальных (коррекционных) образовательных учреждениях для обучающихся, воспитанников с ограниченными возможностями здоровья и оздоровительных образовательных учреждений санаторного типа для детей, нуждающихся в длительном лечении», РФ, Москва, 2012/2013 г.

В столице дети-инвалиды имеют больше возможностей для развития и получения качественного образования, поскольку реже обучаются на дому. Доля таких детей в Москве составляет 16 %, в

Российской Федерации — 28,6 %. Основное количество детей-инвалидов, обучающихся на дому в Москве — это дети, осваивающие общеобразовательные программы в школах общего типа (80 %). В среднем по стране доля таких детей существенно ниже — 59,3 %, одновременно выше доля детей, получающих образование по программам коррекционных школ I–VIII вида, которая составляет более 40 % от общей численности детей-инвалидов, обучающихся на дому. В столице доля детей-инвалидов, обучающихся по программам коррекционных школ I–VIII вида, вдвое меньше — 19,5 %. Соответственно, система коррекционного образования г. Москвы обеспечивает лучшие условия для включения в процесс обучения детей-инвалидов и создаёт большие возможности для получения качественного образования (рис. 9).

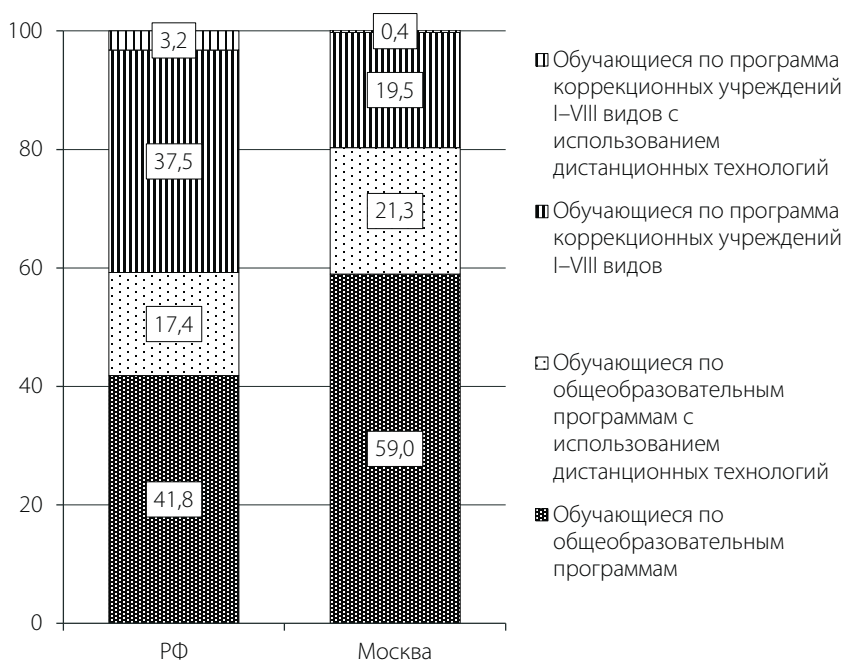


Рис. 9. Структура распределения детей-инвалидов, обучающихся на дому, по программам ОУ общего типа и специальных (коррекционных) учреждений, РФ, Москва, 2012/2013 г., %

Источник: Форма № 76-РИК «Сведения об учреждениях, реализующих программы общего образования», РФ, 2012/2013 г.

Основной вид образовательных учреждений для детей с ОВЗ в Москве — это специальные (коррекционные) школы (80 % детей). В столице практически нет детей с ОВЗ, обучающихся в специальных классах. Их немного и в обычных классах школ общего типа — в 3 раза ниже численности детей-инвалидов (рис. 10). В Российской Федерации, как уже было замечено, численность детей с ОВЗ в обычных классах чуть выше численности детей-инвалидов (рис. 3).

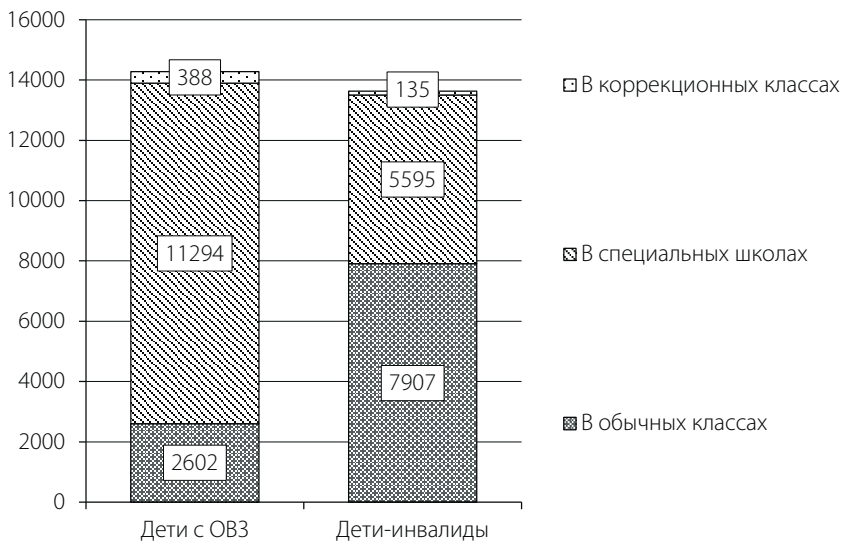


Рис. 10. Распределение численности детей с ОВЗ и детей-инвалидов по общеобразовательным учреждениям разного вида, Москва, 2012/2013 г., чел.

Источник: Форма № Д-9 «Сведения о специальных (коррекционных) образовательных учреждениях для обучающихся, воспитанников с ограниченными возможностями здоровья и оздоровительных образовательных учреждений санаторного типа для детей, нуждающихся в длительном лечении», Москва, 2012/2013 г.

В-третьих, в столице, в отличие от России в целом, иная структура распределения детей с ОВЗ в специальных (коррекционных) школах. Система коррекционного образования столицы позволяет включить в процесс обучения в равной мере детей с физическими и с умственными нарушениями. В Москве доля детей с физическими нарушениями в специальных школах составляет 45,9 %, с умственной отсталостью — 44,9 %, с задержкой психического развития —

9,2 %. В целом по стране, как уже было отмечено, в системе специального образования обучаются главным образом дети с умственными нарушениями. Из них 66,5 % имеют умственную отсталость, 9,3 % — задержку психического развития. Система московского специального образования обеспечивает более широкий выбор специальных образовательных услуг, опираясь на более развитую медико-педагогическую базу. Это обуславливает возможности для расширения доступности образования детей с ОВЗ, в том числе по инклюзивной форме обучения (рис. 11). В столице ниже риск того, что при инклюзивном обучении в обычных классах окажутся дети с умственными нарушениями. В обычных классах учатся всего 22 ребёнка с умственной отсталостью и 360 человек с задержкой психического развития, что, в общей сложности, составляет всего 14,7 % от численности детей с ОВЗ, обучающихся в обычных классах. Очевидно, что по сравнению со средними данными по Российской Федерации (рис. 4) различия существенные.

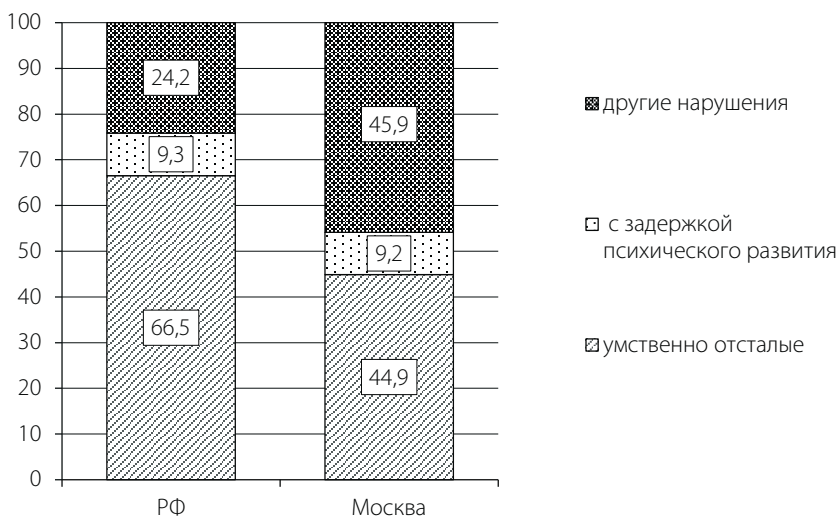


Рис. 11. Распределение детей с ОВЗ по видам нарушений в специальных (коррекционных) учреждениях в РФ и в Москве, 2012/2013 г., %

Источник: Форма № Д-9 «Сведения о специальных (коррекционных) образовательных учреждениях для обучающихся, воспитанников с ограниченными возможностями здоровья и оздоровительных образовательных учреждениях санаторного типа для детей, нуждающихся в длительном лечении», РФ, Москва, 2012/2013 г.

Таким образом, анализ статистических данных показывает, что категории детей-инвалидов и детей с ОВЗ значительно различаются между собой по ряду параметров, в том числе по количеству, по структуре нарушений, по формам обучения. Кроме того, численность детей-инвалидов и детей с ОВЗ неравномерно распределена по субъектам РФ. Заметна тенденция снижения показателя численности детей-инвалидов и повышения доступности образования в субъектах с высоким уровнем экономического развития. Основное количество регионов не располагает достаточными ресурсами для обучения детей с особыми образовательными потребностями. Распространена практика, когда дети-инвалиды переводятся на надомную форму обучения, как в массовых, так и в коррекционных школах. В свою очередь, дети с ОВЗ, имеющие умственные нарушения, обучаются в обычных классах без необходимой специальной поддержки. Часть из них с большим запозданием переводится из обычных классов в систему коррекционного образования. Шансы детей-инвалидов и детей с ОВЗ на социализацию и интеграцию в общество снижены. Соответственно, возрастает вероятность социального неблагополучия и увеличения иждивенческой нагрузки на общество, на региональные бюджеты. Единственно верное решение должно основываться на признании существующих проблем и выстраивании образовательной и социальной политики с учётом интересов каждой категории детей и возможностей регионов. Вопросы, которые не обойти, — сокращение регионального неравенства в уровне и качестве жизни населения, в доступности и качестве услуг системы здравоохранения и образования. Одна из первоочередных задач — приведение законодательства об образовании в Российской Федерации, а также статистического инструментария в соответствие с требованиями Конвенции ООН о правах инвалидов и нормативными правовыми актами Российской Федерации, в том числе в части содержания инклюзии и специальных условий для обучения, выделения в отдельные группы детей-инвалидов и детей с ОВЗ.

1.3. Проблемы выбора общеобразовательного учреждения

Право выбора образовательного маршрута, учитывающего интересы детей-инвалидов и детей с ОВЗ, остаётся за родителями. При этом многое зависит от факторов, обуславливающих принятие ре-

шений: компетентности родителей и подготовленности среды к обеспечению свободы действий. Рассмотрим некоторые из них.

Ввиду того, что данные статистики высвечивают проблему вы- бытия детей с ОВЗ из общеобразовательных учреждений обычного типа в систему специального (коррекционного) образования на про- тяжении всего учебного цикла — с 1 по 11 классы, есть основания обратить внимание на некоторые обстоятельства, в результате ко- торых дети с особыми образовательными потребностями оформля- ются в обычные школы. Одним из них становится количество и ка- чество учреждений, где могли бы учитываться особые потребности детей. Родителям может быть удобнее обучать детей в обычной или коррекционной школе, расположенной рядом с местом жительства, даже если для этого нет соответствующих условий:

«Перевести ребенка в другое учреждение без согласия ро- дителей невозможно, даже если назначенное учреждение не соответствует его диагнозу. Такое согласие родители часто отказываются давать по различным причинам — “близко к дому”, “ребенок привык”» (Представитель комиссии ПМПК).

Важным фактором при выборе образовательного учреждения становится уровень включённости родителей в процесс коррекции нарушений, имеющих у детей, а также в процесс дошкольного образования последних. Опыт занятий с детьми, понимание спе- цифики их развития, информированность о качестве услуг в образо- вательных учреждениях, о возможностях ребёнка, помещенного в обычную образовательную среду, способствуют принятию более обоснованного решения. В том случае, когда особенности разви- тия детей выясняются только по результатам заключения комиссии перед оформлением в школу, родители оказываются к этому психо- логически не готовыми. Они могут отказываться признать наличие у детей умственных нарушений, сотрудничать со специалистами ПМПК и выполнять их рекомендации. Соответственно, выбор в пользу какой-либо формы обучения не всегда учитывает интересы детей:

«Обычно первое посещение комиссии вызывает негатив, а иногда и шок, хотя, возможно, они предполагали, что труд- ности и особенности ребёнка вызваны какими-то серьёзными проблемами. Задача специалистов ПМПК — негативный моно- лог родителей постепенно превратить в конструктивный.

Только когда дефектологу доверяют, убеждаются в его компетентности, в том, что он всё сделает для ребёнка, с ним будут плодотворно сотрудничать. Достижения ребёнка во многом зависят от родителей, как они приняли советы специалистов ПМПК и что они поняли из этого»⁶⁰.

«Я, конечно, в ужасе была, когда мне сказали. Тогда, собственно, не спрашивали, ребенка привели на комиссию... У меня ведь двое детей с такой проблемой. Первый сын пришел в эту школу, для меня трагедия была полная. Как в такую школу, не такую как все! Когда он пришел уже сюда, я как-то с этим смирилась. А вот второго ребенка я уже даже не сомневалась, что приведу сюда, я поняла... Хотя вот второй ребенок начинал образование в детском саду обычном, он был среди обычных ребят, он очень много принял. Они же в игре все воспринимают, а в саду они много играют, и, конечно, в школу он пришел более подготовленным, более организованным» (Мать двоих детей-инвалидов).

В то время как одни родители осознают необходимость получения образования в коррекционной школе, постепенно убеждаются в преимуществах такого обучения и принимают ситуацию, другие не могут психологически перестроиться либо остаются в неведении. Они могут не придавать должного значения проблемам обучения детей даже в случае негативного опыта их обучения в общей школе, при наличии оснований, позволяющих убедиться в необходимости особых условий. Хуже всего, если дети с умственными нарушениями остаются всё это время без необходимой помощи:

«Мы даем возможность родителям, перед тем как к нам привести ребёнка, пройти по всей школе, присутствовать на уроке, посмотреть на детей. Потому что родители боятся этого учреждения. Идут смело те, у которых тяжелые дети, кто опасается, что их nikуда не возьмут, те, кто уже был в дошкольных учреждениях. Те, кто идут переводом из

⁶⁰ Кильдибекова Л. И., Хасанова Э. А. Психологические особенности коммуникации в ПМПК // Инклюзивное образование: практика, исследования, методология: Сб. материалов II Международной научно-практической конференции / Под ред. С. В. Алёхиной. М.: ООО «Буки Веди», 2013.

общеобразовательной школы, им страшно, потому что в быту школа коррекционная совсем по-другому называется. И всегда мама говорит: “У меня ребенок не дурак!” Это их слова, это не мои. “У него просто память плохая, внимание никакого нет, он неусидчивый”. А, извините, умственная отсталость это что? Нарушение процессов памяти, восприятия, мышления, речи» (Представитель комиссии ПМПК, Директор коррекционной школы).

Очень часто родители отказываются от перевода своих детей в специализированные учреждения только потому, что недооценивают серьёзность нарушений у детей:

«Несмотря на всю профилактическую и просветительскую работу, родители не следуют рекомендациям специалистов, тем самым лишая ребёнка необходимой помощи»⁶¹.

Плохую услугу оказывает ссылка на умственную отсталость и слово «интернат» в названии коррекционного учреждения VIII вида. Щадящий режим обучения и возможность проживания детей в семьях выходят на второй план по сравнению со стигмой умственной отсталости, запускающей механизм дискриминации:

«На комиссии ставишь диагноз легкой умственной отсталости. И говоришь родителям, что это школа VIII вида — интернат. И сразу: “Нет, мы не пойдём”. Когда “интернат” — это уже всё. Говоришь: “Здесь все родительские дети, вы можете его забирать. Вы же не сдаёте ребенка. Раньше было название очень хорошее — вспомогательная школа”» (Представитель комиссии ПМПК, зам. директора коррекционной школы).

Решение об определении ребёнка в специальную (коррекционную) школу VIII вида может быть отложено из-за контингента обучающихся, поскольку в таком случае увеличивается вероятность пополнения социального окружения из группы неблагополучных детей, а также детей разных возрастных групп:

⁶¹ Палецкая А. Н., Полянская Е. С. Трудности реализации процесса инклюзии в общеобразовательном пространстве города Москвы // Инклюзивное образование: практика, исследования, методология: Сб. материалов II Международной научно-практической конференции / Под ред. С. В. Алёхиной. М.: ООО «Буки Веди», 2013.

«Главными проблемами наших детей является алкоголизм, наркомания родителей. Родители нигде не работают, живут на детские пособия». (Зам. директора коррекционной школы)

«Мне не очень нравится ситуация коррекционной школы. В коррекционные школы собирают детей с примерно одинаковым уровнем развития. Например, в первый класс собираются дети от 7 до 11 лет. Ну, допустим, в первом классе это нормально, но когда они подрастут, то у кого-то начнут гормоны играть, а другой еще под стол пешком ходит. Мне кажется, что такой разницей — это не совсем хорошо» (Мать ребёнка-инвалида).

Родители могут быть противниками обособленности коррекционных школ, так как считают, что в них не созданы возможности для развития детей, активного взаимодействия с внешним миром:

«Конечно же, дети очень замкнуты в коррекционных школах, изоляция от внешнего мира» (Мать ребёнка-инвалида).

Вместе с тем те, кто руководствуются требованиями особого режима обучения, ухода за детьми, специальных условий, наличия опыта в сфере коррекционной педагогики, выбирают именно коррекционные школы:

«У нас здесь классы 12—15 человек, а то бывает, что кто-то заболел, вдвое меньше. У учителя есть возможность больше работать с учениками. А там сидят 25 человек, а он как сидел на задворках и до конца своего обучения в школе, так и просидит» (Мать ребёнка-инвалида).

«Коррекционная школа намного лучше. Во-первых, нагрузка методическая. Здесь нет необходимости учить физику, химию, иностранные языки. Мама, конечно, в каждом чаде видит свое очень способное дитя, но оцените свои возможности. Ребенок получает общение, получает профессиональные навыки, меньше нагружен теми предметами, которые совершенно не нужны» (Мать двух детей-инвалидов).

Среди основных причин, которые отмечают родители, сделавшими выбор в пользу коррекционных школ, — необходимость специальной учебной программы (41,3 % родителей), невозмож-

ность соблюдать обычный режим и стандартные требования (40 %), трудности обучения в обычной школе (34,4 %), требования к получению качественного образования (20,6 %) ⁶². Специалисты, взаимодействующие с населением на этапе составления Индивидуальной программы реабилитации инвалида (ИПР), подчёркивают, что коррекционные школы более предпочтительны, в том числе по причине существования непреодолимых барьеров окружающей среды и стремления избежать дискриминации по отношению к детям как со стороны учителей, так и со стороны учащихся. Есть серьёзные сомнения, что в общеобразовательных школах общего типа дети:

- будут приняты учителями, школьниками и их родителями на совместную форму обучения вопреки распространённым культурным стереотипам и предубеждениям в отношении инвалидов;
- не будут переведены на домашнее обучение педагогами, имеющими психологические барьеры и профессиональные стереотипы;
- смогут преодолеть барьеры физической среды, не только в образовательном учреждении, но и в собственном подъезде, на улице, в транспорте ⁶³.

Эти выводы также подтверждаются данными социологических исследований. С негативным отношением приходится сталкиваться достаточно часто (46 %) ⁶⁴, поэтому высказывается мнение, что обучение в массовых школах будет сопряжено с опасностью травмирования детей:

⁶² Кучмаева О.В., Дементьева И.Ф., Сабитова Г.В., Синельников А.Б., Петрякова О.Л. Проблема доступности среднего образования для несовершеннолетних лиц с ограниченными возможностями здоровья в городе Москве: Научный отчёт. М.: ФГНУ ИСВ РАО, 2012.

⁶³ Информационный материал Федерального государственного бюджетного учреждения Федеральное бюро Медико-социальной экспертизы на тему «Роль инклюзивного образования лиц с ограниченными возможностями здоровья в системе комплексной медико-социальной реабилитации инвалидов». ГД РФ. Парламентские слушания «Инклюзивное образование лиц с ограниченными возможностями здоровья в Российской Федерации: проблемы отрасли и общества». Москва. 12 апреля 2012 г.

⁶⁴ Кучмаева О.В., Дементьева И.Ф., Сабитова Г.В., Синельников А.Б., Петрякова О.Л. Проблема доступности среднего образования для несовершеннолетних лиц с ограниченными возможностями здоровья в городе Москве.

«Дети у нас достаточно жестокие и в массовой школе их там, что называется, заключают. Поэтому коррекционные школы для наших детей, мне кажется, более удачный вариант» (Мать близнецов-инвалидов).

Нередки случаи, когда образовательная траектория детей складывается неудачным образом по причине халатности родителей и их безразличия. Действия, а, вернее, бездействие последних вызывают серьёзное беспокойство специалистов ПМПК, а также специалистов и учителей, работающих с особыми детьми. Отдельно стоит вопрос о том, что делать с теми, кто не готов выполнять свои обязанности по отношению к детям. В ходе работы комиссий ПМПК есть достаточно примеров, когда в результате безответственного отношения родителей уровень развития здоровых детей соответствует тому, который наблюдается у их сверстников с умственными нарушениями:

«Много детей, которые не обучены. На комиссии (ПМПК) есть такая специальная таблица с разграничениями задержки психического развития от умственной отсталости. Картинки, которые ребенок должен дорисовать и выдержать логическую цепочку из 6 звеньев. И получается, что ребенок необученный. Тогда мы родителям говорим, что вашему ребенку надо учиться в самом обычном общем классе. Часто сталкиваемся, что ребенку нужно закрепление, 3, 4 класс, уроки все равно с ним надо делать» (Представитель комиссии ПМПК, Директор коррекционной школы).

Неслучайно звучат предложения по усилению мер ответственности для родителей, достигших совершеннолетия, за здоровье, жизнь, социальное благополучие рождённых ими детей, за преднамеренный отказ от семейного воспитания. Предлагается совершенствование Семейного кодекса Российской Федерации и ужесточение наказания⁶⁵. Возмущение оправдано, поскольку без участия членов семей достичь положительных результатов в обучении детей с особенностями развития очень сложно. Вместе с тем решить эту проблему репрессивными мерами не получится. Природа этого яв-

⁶⁵ Багжнюкова И. М. Общее и специальное образование: пути к взаимодействию и интеграции // Вопросы образования. 2006. № 2.

ления лежит в плоскости социальной политики, отвечающей за качество и уровень жизни населения, состояние социальной сферы, в том числе в учреждениях образования, социального обслуживания и центрах помощи семье. Мотивы поведения населения обусловлены качеством психолого-медико-педагогических и социальных услуг. В том числе доступностью образования в дошкольных учреждениях, библиотеках, центрах раннего развития, группах кратковременного пребывания, учреждениях дополнительного образования; доступностью дошкольного и общего образования, в специальных (коррекционных) учреждениях, надомных и инклюзивных школах. Отдельно стоит вопрос комплексного подхода к решению проблем семей, согласованного взаимодействия специалистов из медицинских, образовательных и социальных учреждений в процессе коррекции, лечения, обучения и развития детей. Нередки случаи, когда родители отказываются проходить ПМПК, так как не доверяют социальным институтам и не видят в них никакого смысла. В стране недопустимо низкий уровень демонстрируют не только культура и степень ответственности отдельных граждан, но также вся система государственных социальных гарантий для населения. То, что население не может или не хочет выполнять свои обязанности, в том числе остаётся в неведении о проблемах развития детей, свидетельствует о кризисном состоянии общества.

Социальная инфраструктура для поддержки семей, воспитывающих детей с ОВЗ или детей-инвалидов, развита слабо⁶⁶. Задача преодоления отставания в сфере сопровождения раннего развития детей и семейного воспитания сформулирована и актуализирована в Государственной программе Российской Федерации «Развитие образования» на 2013–2020 гг.⁶⁷ В ней поднимаются вопросы, касающиеся формирования у родителей ответственности и заинтересованности в воспитании и дополнительном образовании детей. В том

⁶⁶ К сожалению, официальная точка зрения по этому поводу расходится с практикой. Согласно Концепции совершенствования государственной системы медико-социальной экспертизы (МСЭ) и реабилитации инвалидов, существующая численность учреждений МСЭ, а также наличие более 600 реабилитационных центров, учреждений и специализированных отделений на всю Российскую Федерацию являются достаточной базой для реабилитации инвалидов всех возрастов.

⁶⁷ Государственная программа РФ «Развитие образования» на 2013–2020 гг. Утверждена Распоряжением Правительства РФ от 22 ноября 2012 г. № 2148-р.

числе отмечается необходимость информационно-просветительской работы с родителями, чьи дети не посещают дошкольные учреждения, и введение опыта тьюторства. Все указанные в программе меры актуальны, однако для того, чтобы приоритеты государственной семейной политики смогли обеспечиваться на региональном уровне, необходим механизм её регулирования⁶⁸. Кроме того, следует обратить отдельное внимание на семьи, оказавшиеся в трудной жизненной ситуации, для которых требуются особые социальные меры и виды помощи — педагогической, социальной, материальной, медицинской, психологической, юридической и т. д., в том числе помощи на дому. Результаты Европейского социального исследования показывают, что неблагополучные в социально-экономическом отношении группы населения с большей вероятностью подвержены социальной изоляции⁶⁹. Потребность в социальных и медицинских услугах может быть либо неосознанной, либо недооценённой, либо технически сложной для понимания⁷⁰. По данным службы медико-социальной экспертизы, родители детей-инвалидов нуждаются в оповещении и информировании, касающемся развития и образования детей, современных средств обучения и реабилитации, нормативно-правовых вопросов. Они также указывают на отсутствие единого информационного пространства, которое бы позволяло ознакомиться с тем, какую базу для обучения инвалидов имеют образовательные учреждения (доступная среда, наличие специальных учебных пособий и др.). Это в равной степени относится к инклюзивным школам, к специальным школам, к реабилитационным центрам, к негосударственным учреждениям⁷¹.

⁶⁸ Система мер государственной поддержки семей, имеющих детей. Региональный аспект. По материалам выездного заседания Комитета Государственной Думы по вопросам семьи, женщин и детей (в рамках Плана мероприятий по взаимодействию Государственной Думы с законодательными (представительными органами) государственной власти субъектов РФ на 2012 г.) 29 мая 2012 г. М.: Издание Государственной Думы (электронное), 2012.

⁶⁹ Кислицына О. А. Риск социальной изоляции среди россиян с низким социально-экономическим статусом // Народонаселение. 2012. № 4.

⁷⁰ Чубарова Т. В. Обеспечение населения медицинскими услугами: экономические проблемы // Проблемы прогнозирования. 2008. № 6.

⁷¹ Информационный материал Федерального государственного бюджетного учреждения Федерального бюро медико-социальной экспертизы на тему «Роль инклю-

На протяжении десятилетий опросы подтверждают необходимость оказания населению информационной поддержки, но заметных сдвигов в этом направлении не происходит. Как показывают результаты исследования, у каждого четвёртого ребёнка-инвалида мать не владеет навыками коррекционной работы, тогда как это существенно расширило бы их представления о возможностях развития детей и их обучения⁷². Как правило, семьи с детьми-инвалидами остаются плохо осведомлёнными по различным аспектам, касающимся не только образования, но и занятости, социальной защиты и семейной поддержки. По данным исследования, проведённого в 2011 г. в г. Москве, две трети родителей детей с ОВЗ (66 %) не информированы или недостаточно информированы о возможностях обучения своих детей в различных учреждениях города. Примечательно, что родители остаются в неведении, даже если их дети посещают какие-либо учреждения. Доля таких родителей составляет 67 % среди тех, чьи дети посещают службы ранней помощи, 57 % среди тех, чьи дети учатся в специальных классах общеобразовательной школы, 80 % среди тех, чьи дети учатся в детском саду компенсирующего типа, 41 %, среди тех, чьи дети обучаются в общеобразовательных школах, 40 % среди тех, чьи дети посещают библиотеки и т. д. Доля родителей, не знающих о возможностях получения детьми образования, высока даже среди тех, кто имеет высшее и послевузовское образование (47–48 %)⁷³.

Проблемы родителей, возникающие при выборе образовательного учреждения, указывают на необходимость комплексного подхода в решении проблемы обучения инвалидов и детей с ОВЗ. Этот вопрос выходит за рамки образования, поскольку не прилагаются надлежащие усилия в социальной политике, направленные на обеспечение населения. Не уделяется достаточно внимания даже таким, казалось бы, простейшим вещам, как информационная поддержка и консультирование. Соответственно, ждут ответа вопросы более

живного образования лиц с ограниченными возможностями здоровья в системе комплексной медико-социальной реабилитации инвалидов». ГД РФ.

⁷² Кулагина Е. В. Семьи с детьми-инвалидами: социально-экономическое положение // Народонаселение. 2002. № 1. С. 20–32.

⁷³ Кучмаева О. В., Дементьева И. Ф., Сабитова Г. В., Синельников А. Б., Петрякова О. Л. Проблема доступности среднего образования для несовершеннолетних лиц с ограниченными возможностями здоровья в городе Москве.

сложного порядка, касающиеся развития системы ранней коррекционной помощи детям и помощи семьям с детьми, обеспечения доступности услуг коррекционного и инклюзивного образования, формирования культуры толерантности нации, создания безбарьерной среды. Силами системы образования данные проблемы не решить. Узкий коридор возможностей, в котором действуют родители, указывает скорее на ограничение прав, чем на свободу выбора. Отчасти такому положению вещей способствует недостаточно широкая активность населения. Однако главное в этом вопросе — социально ответственная политика на уровне принятия решений, поскольку граждане, столкнувшиеся с трудной жизненной ситуацией, как правило, обладают низким ресурсным потенциалом и не в состоянии запросить необходимые виды помощи.

Глава 2

СПЕЦИАЛЬНОЕ (КОРРЕКЦИОННОЕ) ОБРАЗОВАНИЕ: СОСТОЯНИЕ И ТЕНДЕНЦИИ РАЗВИТИЯ

2.1. Основные характеристики сети учреждений

Опыт специального (коррекционного) образования формировался в рамках комплексного государственного подхода к решению проблемы социальной защиты детей, имеющих нарушения в состоянии здоровья. Одна из целей коррекционного образования заключалась в подготовке к самостоятельной жизни, к трудовой деятельности. Важным обстоятельством является то, что система коррекционного образования обеспечивала и продолжает обеспечивать социальную защиту детям-инвалидам, учащимся с ограниченными возможностями здоровья и детям-сиротам, большая часть которых имеют проблемы умственного развития. Услуги специальных (коррекционных) школ предоставляются на безвозмездной основе, в том числе для детей, проживающих в интернатах. В советское время коррекционное образование было частью социальной инфраструктуры, объединяющей образовательные, медицинские, социальные, протезно-ортопедические, лечебные, санаторно-профилактические учреждения, а также специальные предприятия. Задача подготовки детей к трудовой жизни соответствовала целям экономического развития: в условиях экстенсивно развивающейся экономики рабочие руки были всегда востребованы, а низкая техническая оснащенность производства позволяла ориентировать выпускников системы коррекционного образования на определённые виды низкоквалифицированного труда. Выпускники коррекционных школ могли также трудоустроиться на специальные предприятия, деятельность которых поддерживалась государством и рассматривалась как одно из направлений социальной политики⁷⁴.

⁷⁴ Кулагина Е.В. Кризис специального образования для учащихся с инвалидностью // Экономика образования. 2007. № 9.

Экономическая трансформация и последовавший за ней кризис промышленного производства, с одной стороны, а также снижение гарантий государства в сфере занятости инвалидов, с другой — привели к тому, что потенциал коррекционного образования оказался недоиспользованным. Предприятия, на которых старшеклассники проходили производственную практику и куда впоследствии трудоустраивались, были ликвидированы. Значительно сократилось количество специальных предприятий для инвалидов⁷⁵. Рабочие специальности, по которым происходит трудовое обучение в этих школах, оказались либо невостребованными, либо низкооплачиваемыми. Выпускники коррекционных школ стали неконкурентоспособными как на рынке труда, так и на рынке образования. Если до 1991 г. доля трудоустроенных выпускников специальных (коррекционных) учреждений VIII видов составляла до 90—95 % от всех окончивших обучение, то впоследствии она сократилась до 25—30 %⁷⁶. В 2012 г. доля выпускников коррекционных школ, участвующих в едином государственном экзамене (ЕГЭ), обязательном для поступления в высшие профессиональные учреждения⁷⁷, составила всего 2,2 % от выпуска⁷⁸. Ресурсы развития коррекционного образования сузились, в результате чего был изменён государственный подход к его целеполаганию. Более актуальной стала задача социальной адаптации выпускников — их активного приспособления к условиям социальной среды, принятия ценностей, норм, правил и способов поведения в обществе. Особое внимание было уделено умственно отсталым детям, которые получили право продолжить обучение в 10—12 классах с углублённой трудовой подготовкой⁷⁹.

⁷⁵ Положение инвалидов в Российской Федерации: Доклад Федерального научно-практического центра медико-социальной экспертизы и реабилитации инвалидов Министерства здравоохранения и социального развития РФ. М., 2004.

⁷⁶ Методические рекомендации о деятельности 10—12 классов в специальных (коррекционных) образовательных учреждениях VIII вида с углубленной трудовой подготовкой: Письмо Минобрнауки России от 19 июня 2003 г. № 27/2932-6.

⁷⁷ Статьи 70, 71 Закона «Об образовании в Российской Федерации».

⁷⁸ Рассчитано по данным: Форма № Д-9, РФ (государственные учреждения), 2012/2013 г.

⁷⁹ Методические рекомендации о деятельности 10—12 классов в специальных (коррекционных) образовательных учреждениях VIII вида с углубленной трудовой подготовкой.

Преобразования, вызванные процессом реорганизации сети образовательных учреждений, а также Законом «Об образовании в Российской Федерации» № 273-ФЗ, вносят изменения в устоявшееся распределение специальных (коррекционных) школ по типам и по видам обучения. В скором времени структура этих учреждений уже утратит свой строгий вид, поскольку, с одной стороны, запущены процессы слияния, ликвидации и разделения, а с другой стороны, отменено жёсткое разделение школ и дошкольных учреждений по видам нарушений в состоянии здоровья детей⁸⁰. В настоящее время система специального (коррекционного) образования пока ещё сохраняет свои контуры. Она объединяет специальные (коррекционные) начальные школы-детский сад; специальные (коррекционные) общеобразовательные школы; специальные (коррекционные) школы-интернаты, в которых реализуются программы дошкольного, начального общего, основного общего, среднего (полного) общего, основного общего образования с дополнительной трудовой подготовкой и начальным профессиональным образованием⁸¹.

Особенностью коррекционного образования является дифференцированный подход к обучению детей с разными видами нарушений в состоянии здоровья. В специальных (коррекционных) общеобразовательных учреждениях созданы возможности для обучения детей как с психическими, так и с физическими нарушениями. Как уже было отмечено, численность учеников с умственной отсталостью (138,4 тыс. чел. в школах VIII вида по данным 2011/2012 г.) и с задержкой психического развития (19,9 тыс. чел. в школах VII вида) составляет большинство. Между тем благодаря специальным условиям здесь также обучается основное количество незрячих — 2,3 тыс. чел. в школах III вида, неслышащих — 7 тыс. чел. в школах I вида, слабослышащих детей — 9,7 тыс. чел. в школах II вида, а также детей с тяжёлыми нарушениями речи — 9,6 тыс. чел. в школах V вида. Многие из перечисленных детей имеют инвалид-

⁸⁰ Пункт 5 статьи 79 Закона «Об образовании в Российской Федерации».

⁸¹ Типовое положение о специальном (коррекционном) образовательном учреждении для обучающихся, воспитанников с ограниченными возможностями здоровья. Утверждено Постановлением Правительства РФ от 12 марта 1997 г. № 288 (в ред. Постановлений Правительства РФ от 10 марта 2000 г. № 212, от 23 декабря 2002 г. № 919, от 1 февраля 2005 г. № 49, от 18 августа 2008 г. № 617, от 10 марта 2009 г. № 216).

ность. В *специальных (коррекционных) классах обычных школ* также обучаются дети с указанными нарушениями, но здесь их немного. В 2011/2012 г. — 1 незрячий ребёнок, 276 слабослышащих и 379 неслышащих детей. Более заметно представлены слабовидящие и поздноослепшие дети — 4,2 тыс. чел., а также дети с тяжёлыми нарушениями речи — 3,4 тыс. чел.

Численность учеников коррекционных школ могла бы быть больше при условии увеличения числа таких учреждений. Десятки тысяч детей с физическими нарушениями, в том числе инвалидов, обучаются в *обычных классах общеобразовательных учреждений* без необходимой поддержки. В 2011/2012 г. в классах общего типа обучалось 138 незрячих, 539 неслышащих детей, 2,5 тыс. слабослышащих и позднооглохших, 2,7 тыс. детей с тяжёлыми нарушениями речи. Численность детей с нарушением опорно-двигательного аппарата (15,6 тыс. чел.) оказалась выше, чем в специальных школах VI вида (8 тыс. чел.). Примерно на одном уровне с коррекционными школами сохраняется доля слабовидящих и поздноослепших детей — соответственно 10,2 тыс. чел. и 11,1 тыс. чел. в школах IV вида (рис. 12). Хочется подчеркнуть, что условия для обучения всех этих детей, а также многих тысяч и сотен других, которые «выдавливаются» в обычные школы, не соответствуют их особым образовательным потребностям. В то же время полагаться на улучшения в связи с новым законом об образовании, утверждающем инклюзию, не приходится. Специальные условия должны быть всесторонне продуманы и обеспечиваться в режиме, сохранном для здоровья ребёнка, что вряд ли обеспечит современная уплотнённая и реорганизованная российская школа. Кроме того, есть такие качества, как толерантность и гуманизм, которые не подчиняются никаким законам и вердиктам⁸².

Численность детей-инвалидов, обучающихся в специальных (коррекционных) школах, составляет около трети (76,2 тыс. чел.) от общей численности учащихся с ОВЗ. Однако в отдельных видах школ их доля превышает 80 %. В школах I вида для неслышащих и II вида для слабослышащих и позднооглохших детей учатся главным образом только дети-инвалиды — соответственно 83 % от общей

⁸² Борта Ю. Подопытные дети. Почему маленьких инвалидов лишают образования? // АИФ. 2013. № 46. [Электронный ресурс]. URL: <http://www.aif.ru/society/education/1020861> (дата обращения: 15.06.2014).

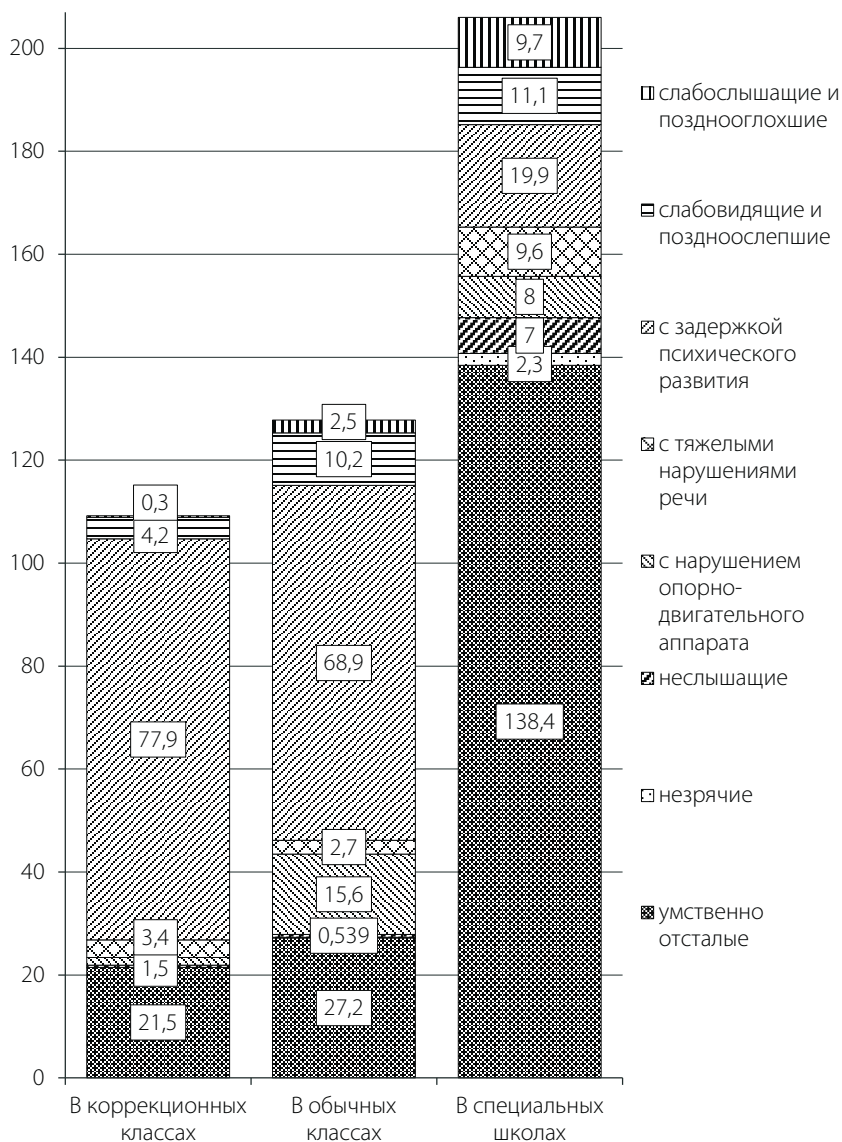


Рис. 12. Численность учащихся с ОВЗ в коррекционных школах, в специальных (коррекционных) и в обычных классах общеобразовательных школ, РФ, 2011/2012 г., тыс. чел.

Источник: Форма № Д-9, РФ, 2011/2012 г.

численности учеников таких школ. В школах III вида для незрячих детей ученики с инвалидностью составляют 63,4 %, в школах VI вида для детей с нарушениями опорно-двигательного аппарата — 58,7 %, в школах IV вида для слабовидящих детей — 41,4 %. Таким образом, специальные (коррекционные) учреждения незаменимы для детей-инвалидов с тяжёлыми ограничениями жизнедеятельности (рис. 13).



Рис. 13. Доля детей-инвалидов в общей численности учеников специальных (коррекционных) школ, РФ, 2011/2012 г., %

Источник: Форма № Д-9 «Сведения о специальных (коррекционных) образовательных учреждениях для обучающихся, воспитанников с ограниченными возможностями здоровья и оздоровительных образовательных учреждениях санаторного типа для детей, нуждающихся в длительном лечении», РФ, 2011/2012 г.

В соответствие со структурой нарушений в здоровье детей с ОВЗ, наибольшую долю в общем количестве учреждений специального (коррекционного) образования составляют школы VIII вида для умственно отсталых учащихся — 69 % (1 201 ед. по данным 2012/2013 г.), на долю всех остальных приходится менее трети. Сеть коррекционных учреждений не развита. Некоторых видов школ в лучшем случае могло бы хватить по одному на субъект РФ: для слабовидящих и поздноослепших детей IV вида — 90 ед., для слабослышащих и позднооглохших II вида — 87 ед., а также для детей с задержкой психического развития VII вида — 126 ед. Количество учреждений для незрячих детей III вида (16 ед.), для детей с

нарушением опорно-двигательного аппарата VI вида (61 ед.), с тяжёлыми нарушениями речи V вида (64 ед.), индивидуального обучения на дому (18 ед.) значительно меньше числа субъектов Федерации (рис. 14, табл. 8). В 2003 г. все типы специальных учебных заведений были представлены только в 20 субъектах РФ⁸³. По прошествии 10 лет количества школ по-прежнему недостаточно, чтобы обеспечить услугами специального образования детей на различных территориях — в республиках, краях, областях, не говоря уже об отдельных городах, поселках или других населенных пунктах. Низкий уровень социально-экономического развития субъектов РФ с высокой численностью детей-инвалидов и детей с ОВЗ не способствуют разрешению проблемы. Федеральный центр переложил на субъекты Федерации все основные обязанности и ответственность за содержание социальной сферы, но справиться с этим



Рис. 14. Число специальных (коррекционных) учреждений I–VII вида для детей с ОВЗ в РФ, 2012/2013 г., ед.

Источник: Форма № Д-9 «Сведения о специальных (коррекционных) образовательных учреждениях для обучающихся, воспитанников с ограниченными возможностями здоровья и оздоровительных образовательных учреждениях санаторного типа для детей, нуждающихся в длительном лечении», РФ, 2012/2013 г.

⁸³ Волосовец Т. Вне социума (Интервью начальника управления специального образования Минобразования России) // Земское обозрение. Саратов, 2 декабря 2003 г. [Электронный ресурс]. URL: http://www.zeminfo.ru/news_line/?id=2299 (дата обращения: 15.06.2014).

могут не все регионы в связи с недостатком необходимых финансовых средств⁸⁴. Сохраняется неизменной ситуация, при которой нуждающимся в создании специальных условий для обучения предлагается получить образование в школах-интернатах на расстоянии 200–300 км от дома, за пределами регионов проживания⁸⁵. Обучение в другом субъекте РФ многократно усложняется, поскольку каждый раз встаёт вопрос финансирования, которое является расходным обязательством принимающего региона⁸⁶. Не менее остро стоит проблема профессиональной подготовки кадров — специальных педагогов и специальных психологов (дефектологов). По данным Федерального научно-практического центра медико-социальной экспертизы и реабилитации инвалидов, в начале 2000 г. доля специалистов, имеющих необходимую квалификацию по соответствующему профилю, в кадровом составе педагогов-практиков составляла 10 % в среднем по России⁸⁷. В европейских странах и США этот показатель составляет более 90 %⁸⁸. Система подготовки педагогических кадров неравномерно распределена по территории страны, в то же время государственные программы развития профессионального образования, учитывающие потребности каждого региона, отсутствуют. Одновременно нет механизмов государственного регулирования качества подготовки таких специалистов и закрепления их в школах. Наделение регионов полномочиями по профессиональному обучению кадров для системы специального образования эту проблему не решает и не решит по причине отсутствия таких специалистов в системе профессиональной подготовки, необходимых финансовых средств, а также наличия других факторов⁸⁹.

⁸⁴ Бочкарёва В. К., Мигранова Л. А. Реформирование межбюджетных отношений и социальная политика регионов // Народонаселение. 2009. № 2.

⁸⁵ Волосовец Т. Указ. соч.

⁸⁶ Смолин О. Н. Образование лиц с ограниченными возможностями здоровья: процедура законодательного обеспечения // Дефектология. 2007. № 5.

⁸⁷ Проблемы инвалидности в России. Состояние и перспективы. М.: Медицина, 2002.

⁸⁸ Малофеев Н. Н. Социальное образование в России и за рубежом. М., 1997.

⁸⁹ Назарова Н. М. Факторы и тенденции развития профессиональной подготовки кадров для системы специального образования в вузах Российской Федерации // Специальное образование. 2008. № 11.

В наиболее критической ситуации оказываются дети, проживающие в сельской местности. В 2011/2012 г. на долю сельских школ приходилось всего 23 % специальных учреждений⁹⁰, тогда как с учётом пространственного расселения населения пропорции между количеством городских и сельских школ должны быть обратными. Именно поэтому большинство государственных и муниципальных учреждений Российской Федерации в системе общего образования (60 %) расположены в сельской местности⁹¹. Согласно распределению специальных школ по видам обучения, едва заметно представлены только школы VIII вида для умственно отсталых детей, однако даже в этом случае их доля составляет менее трети от общего числа



Рис. 15. Доля специальных (коррекционных) учреждений, расположенных в сельской местности, от общего количества специальных учреждений в РФ, по видам обучения, 2011/2012 г., %

Источник: Форма № Д-9 «Сведения о специальных (коррекционных) образовательных учреждениях для обучающихся, воспитанников с ограниченными возможностями здоровья и оздоровительных образовательных учреждениях санаторного типа для детей, нуждающихся в длительном лечении», РФ, 2011/2012 г.

⁹⁰ Форма № Д-9 «Сведения о специальных (коррекционных) образовательных учреждениях для обучающихся, воспитанников с ограниченными возможностями здоровья и оздоровительных образовательных учреждениях санаторного типа для детей, нуждающихся в длительном лечении», РФ (государственные учреждения), 2011/2012 г.

⁹¹ Российский статистический ежегодник. 2012.

по стране — 376 ед. Остальные виды учреждений представлены в единичном варианте, несмотря на то, что в 2010 г. в сельской местности насчитывалось 153,1 тыс. населённых пунктов с общим числом жителей 37,5 млн чел.⁹² Школ для слабовидящих детей IV вида — 1 ед. (1,1 % от общего количества школ такого вида в стране), для слабослышащих детей II вида — 3 ед. (3,2 %), для неслышащих детей I вида — 5 ед. (7,1 %), для детей с нарушением опорно-двигательного аппарата — 5 ед. (7,7 %) (рис. 15).

Отсутствие в сельской местности специальных (коррекционных) школ, а, соответственно, материальной и медико-педагогической базы для обучения детей с ограниченными возможностями здоровья, порождает проблемы развития образования. В сельских школах страны нет опыта по созданию специальных условий для обучения, нет квалифицированных педагогических и медицинских кадров. Вопрос доступности образования детей с ОВЗ — это, в пер-



Рис. 16. Доля учителей, работающих в сельской местности, от общей численности учителей специальных (коррекционных) учреждений, по видам учреждений, РФ, 2011/2012 г., %

Источник: Форма №Д-9 «Сведения о специальных (коррекционных) образовательных учреждениях для обучающихся, воспитанников с ограниченными возможностями здоровья и оздоровительных образовательных учреждениях санаторного типа для детей, нуждающихся в длительном лечении», РФ, 2011/2012 г.

⁹² Российский статистический ежегодник. 2012.

вую очередь, наличие опытных педагогов-дефектологов, психологов, логопедов, врачей, медицинских сестёр и других специалистов, участвующих в этом процессе. В 2011/2012 г. доля учителей в школах для слабовидящих составляла 1 % (25 чел.) от их общей численности в учреждениях такого вида, в школах для слабослышащих — 3 % (120 чел.). Доля учителей, работающих в школах VII вида для детей с задержкой психического развития, VI вида для детей с нарушением опорно-двигательного аппарата, I вида для неслышащих, III вида для незрячих, V вида для детей с тяжёлыми нарушениями речи составляла от 5 до 11 % — соответственно 185, 158, 66 и 188 чел. Доля учителей в школах VIII вида составляла 25 % (7804 чел.) от общей численности учителей в учреждениях этого вида в Российской Федерации (рис. 16).

Аналогичная картина наблюдается в отношении численности врачей и медицинских сестёр, работающих в специальных (коррекционных) учреждениях в сельской местности. В 2011/2012 г. доля врачей в учреждениях IV вида для слабовидящих детей составляла 1,6 % (3 чел.) от их общей численности в учреждениях этого вида, медсестёр — 0,4 % (1 чел.). Доля врачей в школах VII вида для детей с задержкой психического развития, VI вида для детей с нарушением опорно-двигательного аппарата, I вида для неслышащих, III вида для незрячих, V вида с тяжёлыми нарушениями речи составляла от 4 до 12 % — соответственно 8, 16, 6, 2, 9 чел. Доля врачей в школах VIII вида составляла 27 % (339 чел.) от общей численности врачей в учреждениях этого вида (рис. 17, 18).

Территориальное неравенство в доступности образования проявляется не только в распределении специальных (коррекционных) учреждений, но и в объемах финансирования последних и в уровне заработной платы учителей. Определение нормативов и предоставление субвенций местным бюджетам, включая расходы на оплату труда, приобретение учебников и учебных пособий, средств обучения, относится к полномочиям органов государственной власти субъектов РФ⁹³. Поскольку уровень экономической активности регионов может различаться в 16 и более раз⁹⁴, условия для развития коррекционного образования не могут быть равными. Несмотря на то, что бюджеты коррекционных школ формируются с использова-

⁹³ Пункт 6 статьи 8 Закона «Об образовании в Российской Федерации».

⁹⁴ Кулагина Е. В. Региональные диспропорции в накоплении и реализации образовательного потенциала // Экономика региона. 2012. № 1. С. 53—62.



Рис. 17. Доля врачей, работающих в сельской местности, по видам специальных учреждений, РФ, 2011/2012 г., %



Рис. 18. Доля медицинских сестёр, работающих в сельской местности, по видам специальных учреждений, РФ, 2011/2012 г., %

Источник: Форма № Д-9 «Сведения о специальных (коррекционных) образовательных учреждениях для обучающихся, воспитанников с ограниченными возможностями здоровья и оздоровительных образовательных учреждениях санаторного типа для детей, нуждающихся в длительном лечении», РФ, 2011/2012 г.

нием федеральных методик⁹⁵, наблюдается существенная региональная дифференциация в удельных расходах на учащегося по видам школ. В 2006 г. в группе регионов, участвующих в проекте по адаптации нормативного финансирования специальных (коррекционных) учреждений VIII вида, различия в оплате труда составили 4 раза, различия в материально-технических расходах — 202 раза, различия на содержание зданий и сооружений — 205 раз (табл. 6). Возможности для формирования медико-педагогической базы и привлечения квалифицированных специалистов на отдельных территориях сведены до минимума.

Таблица 6. Средние фактические расходы на одного учащегося по регионам в специальных (коррекционных) учреждениях VIII вида, 2006 г. (руб. на 1 чел.)

Наименование региона	На оплату труда с начислениями	Материально-технические расходы	На содержание зданий и сооружений
Астраханская область	57 225	3 173	15 079
Воронежская область	44 368	11 784	13 271
Карачаево-Черкесская Республика	36 290	2 425	415
Московская область	89 054	206 905	8 649
Пензенская область	46 207	39 182	85 389
Саратовская область	23 278	1 023	24 302
Тамбовская область	48 156	22 301	70 458

Источник: *Типенко Н. Г., Никитина Е. Н., Крауш В. А., Тер-Григорьянц Р. Г.* Материалы итогового семинара-совещания: Целевые индикаторы и показатели эффективности механизма нормативного подушевого финансирования лиц с ограниченными возможностями здоровья / Центр социальных исследований и инноваций. М., 2006. [Электронный ресурс]. URL: <http://www.pandia.ru/text/77/191/15731.php> (дата обращения: 15.06.2014).

Недопустимо высокое социально-экономическое неравенство регионов создаёт непреодолимые сложности для проведения в стране единой образовательной и социальной политики. В то же время нет ни одной государственной программы, которая бы была направлена на выравнивание региональных систем образования, укрепле-

⁹⁵ Федеральный закон от 4 июля 2003 г. № 95-ФЗ «О внесении изменений и дополнений в Федеральный закон «Об общих принципах организации законодательных (представительных) и исполнительных органов государственной власти субъектов Российской Федерации», Федеральный закон от 6 октября 2003 г. № 131-ФЗ «Об общих принципах организации местного самоуправления в Российской Федерации».

ние позиций субъектов РФ в реализации задач по расширению доступа к обучению для детей-инвалидов и детей с ОВЗ, а также по профессиональной подготовке кадров в области коррекционной педагогики. Ввиду отсутствия в регионах медико-педагогической базы для развития специального образования, а соответственно и инклюзии, необходимо вернуться к прежнему опыту и финансировать специальное образование из федерального бюджета.

Таблица 7. Материальная база государственных общеобразовательных учреждений общего типа и специальных (коррекционных) образовательных учреждений для обучающихся с ОВЗ в городской местности, РФ, 2011/2012 г., %

	Общеобразовательные учреждения	Специальные (коррекционные) образовательные учреждения для обучающихся с ОВЗ
Учреждения, требующие капитального ремонта	17,1	18,8
Учреждения, в которых созданы условия для беспрепятственного доступа инвалидов	19,7	32,6

Рассчитано по данным Формы № Д-4 «Сведения о материальной базе учреждений, реализующих программы общего образования» на начало 2011/2012 г., РФ (государственные учреждения).

Согласно данным статистики, заслуживают внимания отдельные характеристики материальной базы специальных (коррекционных) школ. В 2011/2012 г. в поселениях городского типа Российской Федерации доля специальных учреждений, требующих капитального ремонта, составляла около 18,8 %. Доля специальных школ, в которых созданы все условия для беспрепятственного доступа инвалидов, — всего 32,6 % (табл. 7). Для того чтобы выполнить требования статьи 24 Конвенции ООН о правах инвалидов, где указывается, что государства-участники должны обеспечить инвалидам наравне с другими доступ к качественному и бесплатному начальному и среднему образованию в местах их проживания, необходима дальнейшая работа. К сожалению, роль специальных (коррекционных) учреждений недооценивается. В государственной программе «Доступная среда» решаются задачи по созданию безбарьерной среды только в обычных школах⁹⁶. Коррекционные учреждения да-

⁹⁶ Государственная программа РФ «Доступная среда» на 2011—2015 гг.

же не упоминаются, тогда как именно в них обучается основное количество детей с ОВЗ, составляющее более 200 тыс. чел.

Как показывает анализ данных государственной статистики за период с 1980 по 2012 гг., сеть специальных (коррекционных) учреждений мало изменилась. Число школ всего на 9 % превышает показатель базового года — с 1 576 до 1 728 ед. Ощутимый прирост происходил в 1990-е годы и в начале 2000-х годов до тех пор, пока

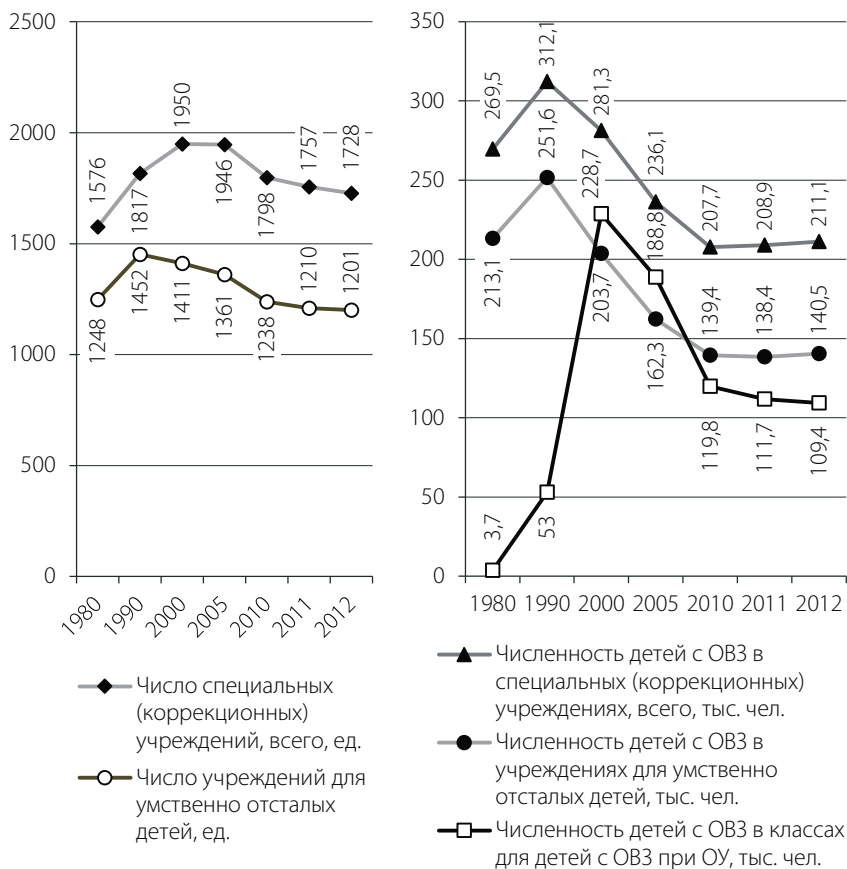


Рис. 19. Динамика изменения числа государственных и муниципальных специальных (коррекционных) образовательных учреждений для обучающихся с ОВЗ (ед.) и численности учащихся за период с 1980 по 2012 гг., РФ, тыс. чел.

Источник: Российский статистический ежегодник. 2013.

ответственность за коррекционные школы не была передана на региональный уровень⁹⁷. Все последующие годы наблюдается обратная тенденция. Наиболее заметные изменения касались повышения доступности образования для основного контингента этих школ — детей с умственными нарушениями. Во-первых, появились школы VII вида для детей с задержкой психического развития, во-вторых, — специальные (коррекционные) классы для детей с ОВЗ при образовательных учреждениях общего типа. Соответственно, более 100 тыс. чел. детей были перенаправлены в специальные классы и более 19 тыс. детей — в школы VII вида (рис. 19, табл. 8).

Таблица 8. Государственные и муниципальные специальные (коррекционные) образовательные учреждения для обучающихся и воспитанников с ограниченными возможностями здоровья

	1980/81	1990/91	2000/01	2005/06	2010/11	2011/12	2012/13
	Число образовательных учреждений, ед.						
Специальные (коррекционные) образовательные учреждения для обучающихся и воспитанников с ограниченными возможностями здоровья — всего	1 576	1 817	1 950	1 946	1 798	1 757	1 728
в том числе для детей:							
умственно отсталых	1 248	1 452	1 411	1 361	1 238	1 210	1 201
незрячих	26	20	16	18	16	17	16
слабовидящих и поздноослепших	45	51	84	94	96	90	90
неслышащих	93	82	82	87	73	70	65
слабослышащих и позднооглохших	58	70	84	87	90	92	87
с нарушениями опорно-двигательного аппарата	42	40	74	77	70	65	61
с тяжелыми нарушениями речи	58	61	65	67	65	63	64

⁹⁷ Федеральный закон от 22 августа 2004 г. № 122-ФЗ «О внесении изменений в законодательные акты Российской Федерации и признании утратившими силу некоторых законодательных актов Российской Федерации в связи с принятием федеральных законов «О внесении изменений и дополнений в Федеральный закон “Об общих принципах организации законодательных (представительных) и исполнительных органов государственной власти субъектов Российской Федерации” и “Об общих принципах организации местного самоуправления в Российской Федерации”».

	1980/81	1990/91	2000/01	2005/06	2010/11	2011/12	2012/13
с задержкой психического развития	4	41	114	131	131	131	126
индивидуального обучения на дому для детей-инвалидов	2	...	20	24	19	19	18
Численность обучающихся, тыс. чел.							
Специальные (коррекционные) образовательные учреждения для обучающихся и воспитанников с ограниченными возможностями здоровья — всего	269,5	312,1	281,3	236,1	207,7	208,9	211,1
в том числе для детей:							
умственно отсталых	213,1	251,6	203,7	162,3	139,4	138,4	140,5
незрячих	4,6	3,7	3,0	2,4	2,3	2,3	2,2
слабовидящих и поздноослепших	7,3	7,8	10,3	10,8	11,1	11,1	11,4
неслышащих	15,1	12,5	10,8	9,1	7,2	7,0	6,5
слабослышащих и позднооглохших	10,7	11,2	10,5	9,9	9,0	9,7	9,9
с нарушениями опорно-двигательного аппарата	7,3	6,5	9,3	9,0	8,0	8,0	7,8
с тяжелыми нарушениями речи	10,1	10,8	11,5	10,6	9,6	9,6	9,9
с задержкой психического развития	1,0	8,0	19,2	19,3	18,7	19,9	19,6
индивидуального обучения на дому для детей-инвалидов	0,3	...	3,0	2,7	2,3	2,8	3,1
Кроме того, классы для детей с ограниченными возможностями здоровья, организованные при общеобразовательных учреждениях — всего	3,7	53,0	228,7	188,8	119,8	111,7	109,4
из них классы для детей:							
умственно отсталых	...	7,1	24,2	26,7	22,6	21,8	23,2
с задержкой психического развития	...	44,9	202,2	149,0	86,8	80,2	76,2
Численность учителей, тыс. чел.							
Специальные (коррекционные) образовательные учреждения для обучающихся и воспитанников с ограниченными возможностями здоровья — всего	...	...	...	...	...	48,8	47,6

Источники: Российский статистический ежегодник. 2012; Российский статистический ежегодник. 2013; Форма № Д-9 «Сведения о специальных (коррекционных) образовательных учреждениях для обучающихся, воспитанников с ограниченными возможностями здоровья и оздоровительных образовательных учреждениях санаторного типа для детей, нуждающихся в длительном лечении», РФ, 2011/2012 г., 2012/2013 г.

В отношении детей с физическими нарушениями тенденции к изменению числа школ не были однозначны. Несмотря на увеличение последних по отдельным видам за период с 1980 по 2012 гг. всё ещё остаются субъекты РФ, где нет даже по одной школе определённого вида. Выросло количество школ для слабовидящих детей IV вида и для слабослышащих II вида — соответственно с 45 до 90 ед. и с 58 до 87 ед. В то же время сократилось число школ для самых уязвимых категорий детей: I вида для неслышащих детей и III вида для незрячих детей — соответственно с 93 до 65 ед. и с 26 до 16 ед. Не последнюю роль в сдерживании развития сети этих учреждений мог сыграть демографический фактор, поскольку снизилась общая численность детей в стране. Кроме того, за указанный срок, составляющий более трети века, усовершенствовались медицинские технологии, что в первую очередь повлияло на сокращение численности слабослышащих и неслышащих учеников. В итоге даже при небольшом росте числа учреждений, а в ряде случаев, напротив, при сокращении, численность учеников в школах каждого вида снижалась. Так, например, сокращение числа школ I вида для неслышащих детей или школ III вида для незрячих детей происходило одновременно с процессом снижения численности детей — соответственно со 162 до 75 чел. на школу I вида и со 177 до 138 чел. в среднем на школу III вида в среднем по стране.

Темп снижения численности учеников на одну школу различается в зависимости от вида школ. На общем фоне выделяются школы VII вида для детей с задержкой психического развития, где шли встречные процессы — рост числа учреждений способствовал сокращению численности детей на одну школу (в 1,6 раза за период с 1980 по 2012 гг.). Схожие закономерности происходили в школах II вида для слабослышащих детей. В свою очередь, несмотря на удвоение количества школ IV вида для слабовидящих детей (с 45 до 90 ед.) численность учеников в них снизилась незначительно — в 1,3 раза (со 162 до 127 чел. в среднем на одно учреждение данного вида). Очевидно, что недостаточно усилий прилагается для развития сети учреждений V вида, где обучаются дети с тяжёлыми нарушениями речи. Фактическое отсутствие прироста числа этих учреждений (с 58 до 64 ед.) оборачивается высокой наполняемостью классов, мало изменившейся за последние тридцать с лишним лет, несмотря ни на какие демографические перемены (со 174 до 155 чел.

на одно учреждение такого вида в среднем по стране). В целом школы для детей со зрительными нарушениями в наибольшей степени удерживают контингент детей, численность которых за столь длительный временной промежуток, выбранный для анализа, осталась почти неизменной. В школах III вида для незрячих детей средняя численность учеников сократилась со 177 до 138 чел., всего в 1,3 раза. Однако при этом была закрыта почти половина таких школ. Последних было недопустимо мало ещё в 1980 г. — 26 ед. К 2011/2012 г. их оставалось 17 ед., к 2012/2013 г. — 16 ед. Причина невнимания государства к проблеме незрячих детей заключается в их малочисленности и более высоких затратах на их обучение. Дети

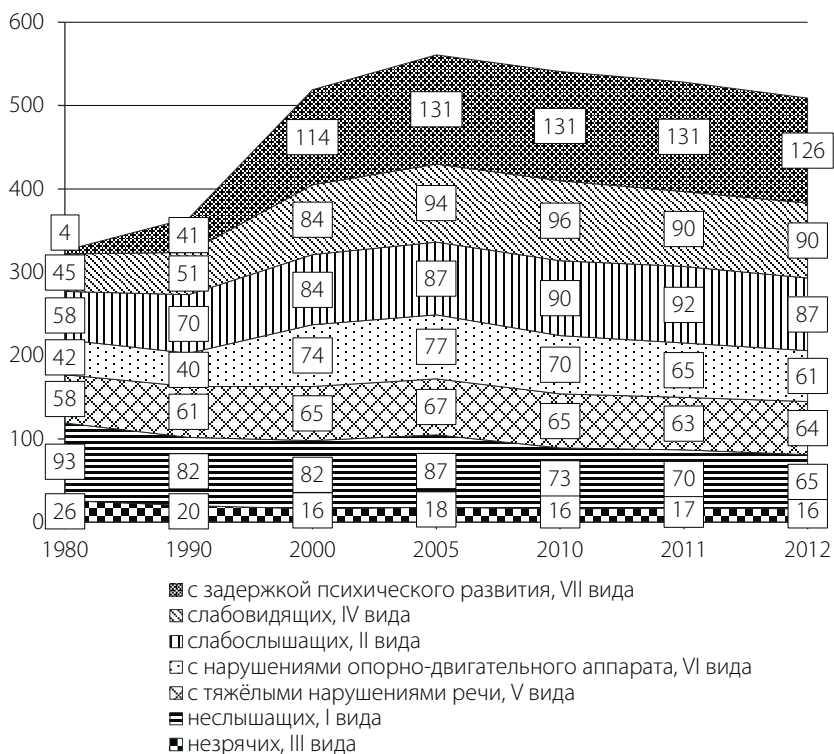


Рис. 20. Изменения числа специальных (коррекционных) школ I—VII видов за период с 1980 по 2012 гг., РФ, ед.

Источники: Российский статистический ежегодник. 2012; Российский статистический ежегодник. 2013.

с нарушениями зрения и слуха в структуре учащихся коррекционных школ составляют всего 9 % от общей численности учеников. Незрячим детям «не повезло» особенно, они составляют всего 1 % (2,3 тыс. по данным 2011 г.) (рис. 20, 21). В обстоятельствах экономии на «неэффективных» ресурсах в социальной сфере практика сокращения числа малокомплектных, дорогостоящих коррекционных школ при сокращении численности детей неизбежна. Между тем ликвидировать школы, число которых составляет единицы на всю Российскую Федерацию и где учатся одни инвалиды, совершенно недопустимо. Вопрос развития системы специального образова-

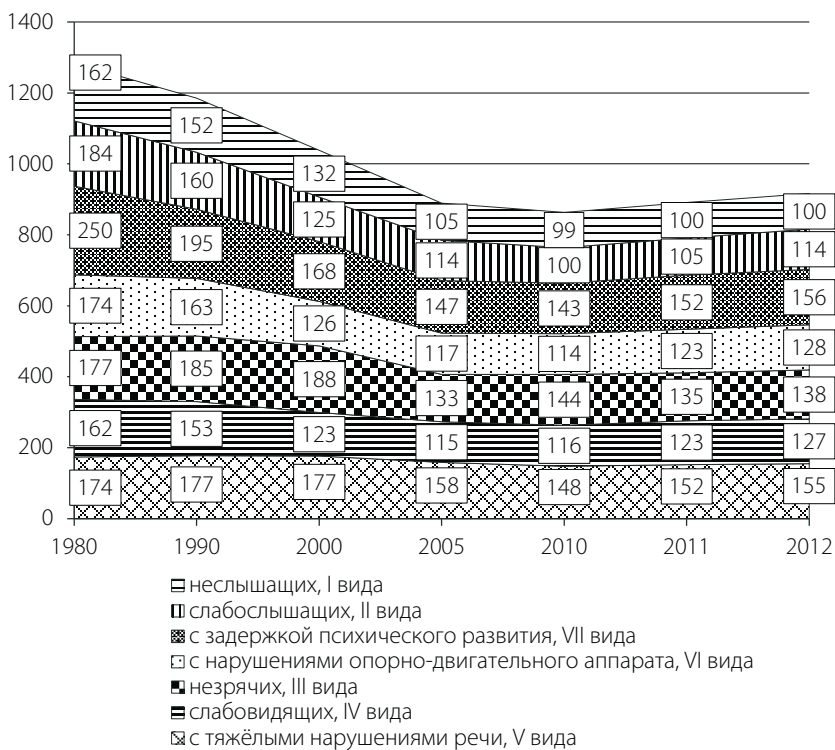


Рис. 21. Изменение численности учеников школ на одну коррекционную школу I–VII видов за период с 1980 по 2012 гг., РФ, чел.

Источники: Российский статистический ежегодник. 2012; Российский статистический ежегодник. 2013.

ния для незрячих учащихся должен быть поставлен жёстко, поскольку наблюдаемые тенденции свидетельствуют о нарушении их прав на получение качественного образования. Предлагаемые государством паллиативные меры для незрячих детей, которых предлагается обучать в классах наравне с другими категориями учащихся, это не выход из положения, даже если учитель опирается на систему Брайля.

Параметры, характеризующие тенденции развития сети учреждений, тесно взаимосвязаны с состоянием коррекционного образования и медико-педагогической базы для обучения детей-инвалидов и детей с ОВЗ. Обстоятельства для расширения доступности образования этих категорий учеников чрезвычайно неблагоприятные. Опыт коррекционной педагогики сконцентрирован в малочисленных специальных школах, тогда как на государственном уровне ставится задача повсеместного создания специальных условий для обучения детей с ОВЗ и развития инклюзии. Наиболее слабая медико-педагогическая база для обучения детей с нарушением зрения (незрячих), слуха (неслышащих) и с тяжёлым нарушением речи. В сельской местности медико-педагогическая база для развития доступности образования практически не сформирована совсем. Сотни детей в стране вынуждены обучаться в обычных школах. Нельзя исключить, что законодательное закрепление возможности совместного обучения, так называемой инклюзии, без конкретизации требований к специальной помощи, приведёт к ухудшению положения детей-инвалидов и детей с ОВЗ, в том числе снизит требования к качеству их образования.

В то время как количество отдельных видов коррекционных учреждений настолько мало, что дети не могут обучаться не только по месту жительства, но даже в субъекте Федерации, к которому они относятся, появилась угроза дальнейшего ухудшения положения. Одним из поводов для сужения сети учреждений стала проходящая в стране реорганизация общеобразовательных учреждений. В 2012/2013 г. не было открыто ни одной коррекционной школы. При этом процесс их реорганизации происходил различными способами:

- присоединение к ним другого учреждения — 3 ед.;
- преобразование — 8 ед. (из них 1 ед. в сельской местности);
- разделение или выделение — 2 ед.;

- закрытие (ликвидация) — 10 ед. (из них 3 ед. в сельской местности);
- присоединение к другому учреждению — 10 ед. (из них 3 ед. в сельской местности)⁹⁸.

Реструктуризация образовательных учреждений проводится без надлежащих механизмов, противодействующих закрытию специальных (коррекционных) школ, что признаётся даже на официальном уровне Министерством образования и науки. В таких обстоятельствах рекомендации Департамента государственной политики в сфере защиты прав детей, указывающие на необходимость сохранения «лучших достижений» российской системы специального (коррекционного) образования, выглядят мало убедительными⁹⁹. Тем более что здесь же даются ссылки на документы, где наряду с требованиями по сохранению и совершенствованию сети специальных учреждений, вводятся показатели результативности (эффективности) региональных программ по развитию образования, в которых нет прямого указания на увеличение доли детей, обучающихся в специальных школах, и на увеличение числа коррекционных школ:

- увеличение доли образовательных учреждений, в которых созданы необходимые условия для доступа к качественному образованию детей с ОВЗ, в общем числе образовательных учреждений в субъекте РФ;
- увеличение доли детей с ОВЗ, обучающихся в образовательных учреждениях общего типа по месту жительства, в численности детей с ОВЗ, обучающихся в субъекте РФ¹⁰⁰.

Одновременно ограничивается возможность проживания детей в специальных (коррекционных) школах в режиме интерната:

- сокращение доли детей с ОВЗ, обучающихся в интернатных учреждениях, в численности детей с ОВЗ в субъекте РФ¹⁰¹.

⁹⁸ Форма № 76-РИК «Сведения об учреждениях, реализующих программы общего образования», РФ (государственные учреждения), 2012/2013 г.

⁹⁹ О коррекционном и инклюзивном образовании детей: Письмо Министерства образования и науки РФ от 7 июня 2013 г. № ИР-535/07.

¹⁰⁰ О создании условий для получения образования детьми с ограниченными возможностями здоровья и детьми-инвалидами: Письмо Министерства образования и науки РФ от 18 апреля 2008 г. Исх. № АФ-150/06.

¹⁰¹ Там же.

Показатель сокращения количества детей, которым предоставляется возможность проживания в школах на полном государственном обеспечении, является ключевым для понимания официальной позиции. Он отражает меру ответственности государства не только в вопросах специального (коррекционного) образования, но и в вопросе социальной защиты больных детей, получающих образование. Механизмы взаимодействия системы образования, здравоохранения и социальной защиты населения не налажены, качество и доступность образовательных, социальных, медицинских и реабилитационных¹⁰² услуг находятся на недопустимо низком уровне, транспортные барьеры непреодолимы, большинство семей с детьми-инвалидами бедные (72 %)¹⁰³. Высокая численность детей-инвалидов концентрируется в регионах с низким уровнем жизни населения. При этом на государственном уровне ставятся задачи, сужающие возможности для проживания детей в коррекционных образовательных учреждениях на полном обеспечении. Соответственно, вопросы организации обучения и лечения, финансирования различных процедур, а также жизнеобеспечения семей перекладываются на плечи родителей, большая часть которых не располагают для всего этого достаточными ресурсами. С учётом названных обстоятельств призывы к деинституционализации воспитания детей-инвалидов выглядят неуместными¹⁰⁴. Учитывая проблемы, с которыми сталкивается население, имеющее детей с тяжелыми формами нарушений в состоянии здоровья, а также неравенство ресурсов семей, помощь детям в процессе обучения следует оказывать в разных направлениях. Можно приветствовать развитие новых форм поддержки семей и видов обучения детей, но зачем же отказываться от образовательных услуг, сглаживающих острые социально-экономические проблемы?

¹⁰² Дети в трудной жизненной ситуации: новые подходы к решению проблем: Доклад Фонда поддержки семей, находящихся в трудной жизненной ситуации. М., 2010.

¹⁰³ О соблюдении прав детей-инвалидов в Российской Федерации: Доклад Уполномоченного по правам человека в Российской Федерации. Июль 2011 г. [Электронный ресурс]. URL: <http://www.bestpravo.ru/rossijskoje/hm-pravo/z1g.htm> (дата обращения: 15.06.2014); Кулагина Е. В. Семьи с детьми-инвалидами: социально-экономическое положение // Народонаселение. 2002. № 1. С. 20–32.

¹⁰⁴ Дети в трудной жизненной ситуации: новые подходы к решению проблем.

Содержание и обучение детей в школах-интернатах является одним из механизмов социальной защиты населения. Речь идёт о создании условий, при которых образовательные и социально-экономические проблемы детей и семей, попавших в трудную жизненную ситуацию, решаются за государственный счёт, в комплексе. Таким образом устраняются недоразумения межведомственного взаимодействия (здравоохранения, образования, реабилитации и социальной защиты), детям обеспечиваются содержание, уход и питание, родители и дети освобождаются от лишней беготни по различным школам, центрам, социальным учреждениям и поликлиникам, кроме того они избавляются от транспортных проблем и преодоления неизбежных барьеров физической среды. На сегодняшний день для детей с выраженными ограничениями жизнедеятельности, для учащихся из малообеспеченных и неблагополучных семей, для детей из семей, оказавшихся в кризисной ситуации, такая форма обучения единственно возможная.

Запрограммированное сокращение специальных школ-интернатов в отсутствие других эффективных мер защиты детей-инвалидов и детей с ОВЗ обернётся далеко идущими негативными последствиями для общества, которое получит очередной очаг социальной напряженности. Вопрос, который следовало бы поставить на государственном уровне, заключается в необходимости увеличения числа коррекционных школ, создания безбарьерной среды и реализации комплексных механизмов социальной защиты населения, с тем, чтобы дети-инвалиды и дети с ОВЗ, а также их родители могли иметь свободу выбора образовательного учреждения и основного места проживания в ходе обучения. Складывается впечатление, что население подталкивают к единственно возможной форме образования — в обычных учреждениях. Как уже было отмечено, Государственная программа «Доступная среда» не рассматривает создание безбарьерной среды в специальных (коррекционных) школах. Кроме того, в ней не отмечены проблемы повышения квалификации работающих в коррекционном образовании специалистов, информационного освещения опыта специального (коррекционного) образования. Упоминание о таких учреждениях исключено из всех государственных документов.

Структура сети специальных (коррекционных) учреждений имеет значительные различия в доле школ-интернатов в зависимости

от вида нарушений в состоянии здоровья детей. Это обстоятельство требует переосмысления поставленной задачи по сокращению доли детей, обучающихся в интернатных учреждениях¹⁰⁵. В среднем в режиме интернатов работают 69,2 % специальных школ, но значение этого показателя зависит от вида учреждения. Больше всего интернатов среди школ, численность которых устойчиво сокращается: III вида для незрячих и I вида для неслышащих — соответственно 94,1 % и 91,4 %. Высокая доля интернатов также среди школ II вида для слабослышащих — 82,6 %, рост которых происходит замедленными темпами, и среди школ VI вида для детей с нарушением опорно-двигательного аппарата — 72,3 %, число которых никогда не было велико и к тому же сокращается в последнее время. Напротив, самая низкая доля интернатов наблюдается среди школ VII вида для детей с задержкой психического развития, число которых выросло — 46,6 %. Структура распределения детей по школам-интернатам с I по VII виды имеет те же тенденции: чем динамичнее растёт число школ, тем ниже численность детей, использующих такую форму обучения. Чаще всего в интернатах живут дети с нарушениями слуха и зрения: незрячие (95,7 %), неслышащие (94,3 %) и слабослышащие (91,8 %), большая часть которых являются инвалидами с тяжёлыми расстройствами функций организма, приводящими к ограничению жизнедеятельности (рис. 22, 23). Очевидно, что альтернативных форм получения качественного образования для указанных групп детей на сегодняшний день нет. Ценность специального образования, в том числе и возможность круглосуточного ухода в образовательном учреждении, для них особенно значима, именно поэтому ликвидация школ III вида недопустима. Ученики, имеющие подобные нарушения, вынужденные обучаться в общих классах обычных школ, остаются без специальных условий и социальной защиты. Отказ в возможности обучения в школах-интернатах для таких детей будет означать отказ в доступе к образованию.

То, что специфика обучения детей в интернатах вызвана сочетанием разного рода факторов, среди которых вид нарушений в состоянии здоровья учащихся, количество учреждений в субъектах РФ, а

¹⁰⁵ О создании условий для получения образования детьми с ограниченными возможностями здоровья и детьми-инвалидами: Письмо Министерства образования и науки РФ.

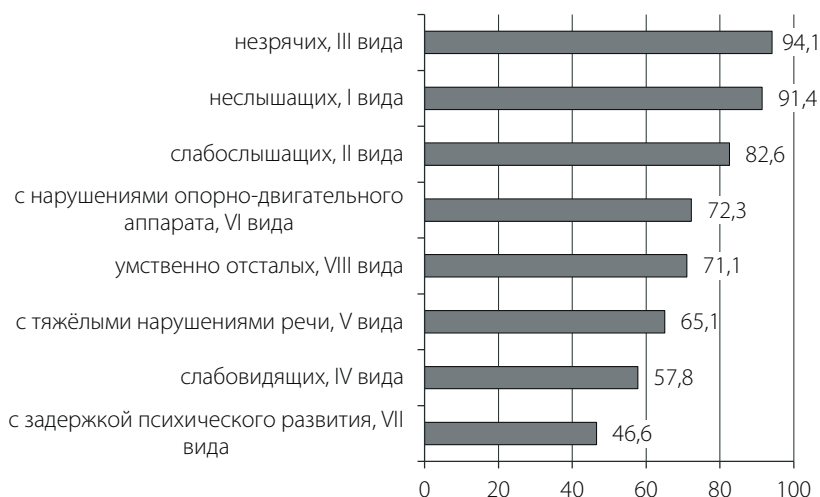


Рис. 22. Доля школ-интернатов в общей численности специальных (коррекционных) школ, по видам учреждений, РФ, 2011/2012 г., %



Рис. 23. Доля учащихся с ОВЗ, обучающихся в школах-интернатах, по видам учреждений, РФ, 2011/2012 г., %

Источник: Форма № Д-9 «Сведения о специальных (коррекционных) образовательных учреждениях для обучающихся, воспитанников с ограниченными возможностями здоровья и оздоровительных образовательных учреждениях санаторного типа для детей, нуждающихся в длительном лечении», РФ, 2011/2012 г.

также состояние физической среды и инфраструктуры подтверждается долей приходящих детей по видам школ-интернатов. В 2011/2012 г. в среднем по школам-интернатам доля приходящих учеников составляла 29,4 %, однако по видам учреждений разница значительная. Меньше всего таких учеников (14 %) среди незрячих детей (рис. 24). В школах-интернатах I вида доля приходящих учеников составляет чуть больше — 25,8 %. Самая высокая доля приходящих учащихся в школах V вида для детей с тяжёлыми нарушениями речи — 41 %, а также в школах-интернатах VII вида для детей с задержкой психического развития, где доля приходящих учащихся составляет 37,4 %. Обратим внимание, что численность приходящих учеников в школах V вида для детей с тяжёлыми нарушениями речи остаётся самой высокой, несмотря на то, что такой вид школ есть далеко не в каждом регионе (64 ед.). В то же время в школах II вида для слабослышащих, число которых выше — 87 ед., ученики, напротив, чаще обучаются в режиме интерната. Таким образом, дети, не имеющие ограничений в передвижении и не нуждающиеся



Рис. 24. Доля приходящих детей, которые обучаются в школах-интернатах, по видам школ, РФ, 2011/2012 г., %

Источник: Форма № Д-9 «Сведения о специальных (коррекционных) образовательных учреждениях для обучающихся, воспитанников с ограниченными возможностями здоровья и оздоровительных образовательных учреждениях санаторного типа для детей, нуждающихся в длительном лечении», РФ, 2011/2012 г.

в обеспечении безбарьерной среды, более свободны в выборе места проживания. Для других категорий детей возможность проживания в интернате является вынужденной необходимостью.

Сохранить функции коррекционных школ по круглосуточному уходу чрезвычайно важно, чтобы дети, оказавшиеся в трудной жизненной ситуации, могли быть защищены от угрозы прерывания образования и снижения его качества. Следует учитывать, что пропуски занятий, обусловленные состоянием здоровья и лечением, являются одной из центральных проблем в процессе обучения детей-инвалидов и детей с ОВЗ. Переезды до места учёбы и обратно сопряжены с рисками прогрессирования заболевания, инфицирования, усталости, трудностями преодоления транспортных проблем. Как показывают данные исследования, проведённого автором совместно с коллективом исследователей Центрального научно-исследовательского института экспертизы трудоспособности и организации труда инвалидов (ЦИЭТИН), дети-инвалиды, посещающие специальные (коррекционные) учреждения, реже пропускают занятия (17,9 % детей), чем их сверстники, обучающиеся в обычных школах (40,3 %) ¹⁰⁶. Разница существенная. Стоит также учитывать, что родители, оказавшиеся в трудной жизненной ситуации, а также родители из социально-неблагополучных семей, не могут приводить детей на занятия. Во всяком случае, исключить такой вариант развития событий невозможно, поскольку таких примеров достаточно.

Задачи сокращения доли детей с ОВЗ в школах-интернатах, которые ставятся без учёта потребностей таких учащихся и их семей, уже начали реализовываться разными способами. Нет гарантий, что коррекционные школы останутся в ведомстве системы образования, а не социальной защиты и не будут реорганизованы под какие-либо социальные проекты. Обучать по основным и дополнительным общеобразовательным программам вправе не только образовательные организации, но и учреждения, осуществляющие лечение,

¹⁰⁶ Исследование социально-экономических характеристик семей, имеющих детей-инвалидов, проведённое автором совместно с коллективом специалистов ЦИЭТИН в рамках выполнения Комплексной программы «Реабилитация инвалидов Москвы на 1998–2000 гг.», принятой постановлением Правительства Москвы от 14 октября 1997 г. № 731.

оздоровление и (или) отдых, а также социальное обслуживание¹⁰⁷. Согласно Закону «Об образовании в Российской Федерации», особенности деятельности организаций, обучающихся по адаптированным образовательным программам, определяются на совместной основе федеральными органами исполнительной власти в сфере образования и социальной защиты населения¹⁰⁸. Соответственно, вполне допустима передача специальных (коррекционных) школ из подчинения системы образования в систему социальной защиты. В этом случае трансформация специфики деятельности специальных учреждений неизбежна, так как основной упор в социальных учреждениях делается на реабилитационные мероприятия, а не на образование. Ответственность за создание образовательных организаций, предназначенных для обучения детей с ОВЗ, закреплена за органами государственной власти субъектов РФ, поэтому дальнейшая судьба таких учреждений зависит от региональной политики. Примеры перевода специальных (коррекционных) школ-интернатов в ведомство Департамента социальной защиты уже наблюдаются в Москве в ходе реорганизации. Известны также дальнейшие планы по использованию потенциала этих учреждений. К концу 2015 г. коррекционные школы-интернаты, находящиеся в ведомстве Департамента социальной защиты (8 ед. на конец 2013 г.) наряду с детскими домами (20 ед.), домами ребёнка (10 ед.) и социально-реабилитационными центрами для несовершеннолетних (10 ед.) будут преобразованы в Центры содействия семейному воспитанию. Воспитанники учреждений будут интегрированы в единый воспитательный процесс и будут обучаться в образовательных учреждениях г. Москвы¹⁰⁹.

¹⁰⁷ Пункт 3 статьи 31 Закона «Об образовании в Российской Федерации».

¹⁰⁸ Пункт 6 статьи 79 Закона «Об образовании в Российской Федерации».

¹⁰⁹ *Петросян В.А.* Модель профилактики социального сиротства и развития семейного устройства детей, оставшихся без попечения родителей, в г. Москве // Эффективные региональные модели и лучшие практики профилактики социального сиротства, устройства в семьи детей-сирот и детей, оставшихся без попечения родителей, и их сопровождения: Сб. материалов Второй всероссийской видеоконференции. 20 июня 2013 г. М.: АНО «Совет по вопросам управления и развития»; ООО «Вариант», 2013.

2.2. Принципы организации образовательной деятельности

Помимо реорганизации сети специальных (коррекционных) учреждений происходят изменения и в порядке их деятельности. После вступления в силу Закона «Об образовании в Российской Федерации» возникла вероятность того, что задачи этого вида образования, заключающиеся в компенсации нарушений в состоянии здоровья обучающихся и формировании образовательных, социальных и трудовых навыков¹¹⁰, упростятся. В период, предшествующий реформе образования, специфика образовательного процесса, направление деятельности по реабилитации обучающихся с ОВЗ, а также уровень программ определялись Министерством образования и науки по согласованию с Министерством здравоохранения и социального развития. Учебные планы в учреждениях каждого вида составлялись с учётом особенностей нарушений в состоянии здоровья детей. В течение первого года действия Закона «Об образовании в Российской Федерации» радикальных изменений в содержании деятельности специальных (коррекционных) учреждений не произошло, но на некоторых из них все же стоит остановиться. Кроме того, не исключены какие-либо нововведения по мере вступления в силу нормативных актов.

Основные принципы деятельности учреждений, установленные утратившим силу Типовым положением о специальном (коррекционном) учреждении, пока ещё продолжают действовать. Воспитанникам специальных школ создаются условия для обучения, воспитания, лечения, трудового обучения, социальной адаптации и интеграции в общество. В коррекционных учреждениях всех видов проводятся медикаментозное и физиотерапевтическое лечение, климатолечение и закаливание, физкультура, массаж и психотерапия, организуется диетическое питание¹¹¹. Воспитанники, прожи-

¹¹⁰ О специфике деятельности специальных (коррекционных) образовательных учреждений I–VIII видов: Письмо Министерства общего и профессионального образования РФ от 4 сентября 1997 г. № 48 (в ред. письма Минобразования России от 26 декабря 2000 г. № 3).

¹¹¹ Типовое положение о специальном (коррекционном) образовательном учреждении для обучающихся, воспитанников с ограниченными возможностями здоровья. Утверждено Постановлением Правительства РФ от 12 марта 1997 г.

вающие в коррекционных учреждениях, находятся на полном государственном обеспечении, которое гарантирует получение питания, одежды, обуви. Все остальные ученики обеспечиваются бесплатным двухразовым питанием. Обучающимся с ОВЗ бесплатно предоставляются специальные учебники, учебные пособия, а также услуги сурдо- и тифлосурдопереводчиков¹¹².

На данном этапе продолжают сохраняться принципы организации образовательного процесса, который осуществляется специалистами в области коррекционной педагогики, а также учителями, воспитателями, прошедшими соответствующую переподготовку по профилю деятельности коррекционного учреждения. Состав специалистов зависит от вида учреждения и его штатного расписания¹¹³. Согласно рекомендациям Министерства образования, в состав педагогических коллективов должны входить учителя-логопеды, педагоги-психологи, социальные педагоги, учителя-дефектологи. Кроме того, в образовательном процессе принимают участие социальные педагоги и учебно-вспомогательный персонал¹¹⁴. Образовательные программы специальных учреждений разрабатываются исходя из особенностей психофизического развития и возможностей учащихся, поэтому проводятся как групповые, так и индивидуальные коррекционные занятия¹¹⁵. Для детей со сложной структурой дефекта, имеющих помимо основного ограничения умственную отсталость, задержку психического развития и др., учебные планы составляются отдельно. Объем и уровень образования, темпы обучения, учеб-

№ 288 (в ред. Постановлений Правительства РФ от 10 марта 2000 г. № 212, от 23 декабря 2002 г. № 919, от 1 февраля 2005 г. № 49, от 18 августа 2008 г. № 617, от 10 марта 2009 г. № 216).

¹¹² Пункты 7 и 11 статьи 79 Закона «Об образовании в Российской Федерации».

¹¹³ Типовые штаты специальных школ-интернатов для детей с дефектами умственного или физического развития: Утверждены Приказом Министерства просвещения СССР от 29 августа 1979 г. № 165; Рекомендации по формированию штатной численности работников специальных (коррекционных) образовательных учреждений для обучающихся, воспитанников с отклонениями в развитии: Приложение к письму Министерства образования РФ от 30 марта 2000 г. № 27/909-6.

¹¹⁴ Там же.

¹¹⁵ Типовое положение о специальном (коррекционном) образовательном учреждении для обучающихся, воспитанников с ограниченными возможностями здоровья.

ные предметы для факультативов выбираются с учётом возможностей учеников, качества их дошкольной подготовки, способности усваивать образовательную программу¹¹⁶.

Сохранятся ли принципы деятельности учреждений, установленные в специальных (коррекционных) школах, понять довольно сложно. Есть все основания полагать, что при новой образовательной политике, устанавливаемой Законом «Об образовании в Российской Федерации», объём государственных гарантий в специальных (коррекционных) школах будет снижен. Ранее коррекционные учреждения несли ответственность за жизнь воспитанников и реализацию их конституционного права на получение бесплатного образования в пределах специального государственного стандарта¹¹⁷. Теперь этого обязательства больше нет. Согласно новым правилам, предполагается изменение штата отдельных категорий персонала и расширение наполняемости классов. Численность учеников с ОВЗ в классе уже не распределяется по видам учреждений и может составлять вариативную величину, исходя из категории учащихся, в том числе достигать 15 человек. В частности, довольно просто решается вопрос обучения незрячих детей. Вместо того, чтобы строить новые школы, вводится совместное обучение слепых и слабовидящих учащихся, а также учащихся с пониженным зрением¹¹⁸.

Организация образовательной деятельности для лиц с ОВЗ предполагает наличие педагогического персонала, отвечающего за проведение восстановительной работы и коррекционных занятий с детьми, численность которого должна составлять:

- учитель-дефектолог (сурдопедагог, тифлопедагог) на каждые 6—12 учащихся с ОВЗ;
- учитель-логопед на каждые 6—12 учащихся с ОВЗ;
- педагог-психолог на каждые 20 учащихся с ОВЗ;

¹¹⁶ Об утверждении учебных планов специальных (коррекционных) образовательных учреждений для обучающихся, воспитанников с отклонениями в развитии: Приказ Министерства образования РФ от 10 апреля 2002 г. № 29/2065-п.

¹¹⁷ Типовое положение о специальном (коррекционном) образовательном учреждении для обучающихся, воспитанников с ограниченными возможностями здоровья.

¹¹⁸ Об утверждении порядка организации и осуществления образовательной деятельности по основным общеобразовательным программам — образовательным программам начального общего, основного общего и среднего общего образования: Приказ Министерства образования и науки РФ от 30 августа 2013 г. № 1015.

- тьютор, ассистент (помощник) на каждые 1—6 учащихся с ОВЗ;
- педагог-психолог на каждые 5—8 учащихся с расстройством аутистического спектра.

Для успешной адаптации учащихся с расстройствами аутистического спектра на групповых занятиях кроме учителя присутствует воспитатель (тьютор)¹¹⁹.

Если сравнить порядок деятельности организаций с тем, что был ранее, то очевидны существенные различия. Согласно утратившему силу Типовому положению о специальном (коррекционном) образовательном учреждении, вопрос наполняемости классов являлся предметом пристального внимания и контроля. Предельная наполняемость класса (группы), в том числе специальных классов (групп) для детей со сложными дефектами, а также группы продленного дня определялась в зависимости от вида коррекционного учреждения:

- для глухих, слабослышащих и позднооглохших с глубоким недоразвитием речи — 6 человек;
- для слабослышащих и позднооглохших с легким недоразвитием речи, обусловленным нарушением слуха, для имеющих нарушения опорно-двигательного аппарата, для глубоко умственно отсталых — 10 человек;
- для слепых — 8 человек;
- для слабовидящих и поздноослепших, для имеющих тяжелые нарушения речи, для имеющих задержку психического развития, для умственно отсталых — 12 человек.

При проведении занятий по трудовому обучению, социально-бытовой ориентировке, факультативных занятий класс (группа) делился на две подгруппы¹²⁰. Для воспитанников, имеющих сложный дефект (любое сочетание психических и (или) физических недостатков), допускалось создание специальных классов, групп продленного дня. Предельная наполняемость последних должна была быть не более 5 человек, при условии, что число воспитанников, способных самостоятельно передвигаться и частично обслуживать себя, должно быть не менее трёх. Учреждения, имеющие в своей структуре та-

¹¹⁹ Там же.

¹²⁰ Типовое положение о специальном (коррекционном) образовательном учреждении для обучающихся, воспитанников с ограниченными возможностями здоровья.

кие классы, должны были располагать дополнительными ставками воспитателя, помощника воспитателя для постоянного обеспечения охраны жизни и здоровья воспитанников, оказания им помощи в обслуживании¹²¹.

Согласно анализу показателей, характеризующих количество учеников на единицу педагогического и медицинского персонала, индивидуальный подход оставался одним из важнейших принципов специального (коррекционного) образования. Численность педагогов (дефектологов, логопедов, сурдопедагогов и т. д.) определялась исходя из расширенного учебного плана, особого режима обучения, большого количества часов на коррекцию нарушений. В 2011/2012 г. в среднем по учреждениям Российской Федерации, расположенным в городской местности, на каждые четыре ученика приходилось по одному учителю, на каждые 95 учеников имелся врач и на каждые 57 учеников — медсестра. Самое большое количество учителей было в школах VI вида для детей с нарушением опорно-двигательного аппарата, III вида для незрячих, II вида для слабослышащих и I вида для неслышащих детей, где на каждые три ученика приходилось по одному учителю. Численность учителей в школах VII вида для детей с задержкой психического развития и V вида для детей с тяжёлыми нарушениями речи, но и там на каждые 6 учеников есть учитель. Наиболее полный медицинский уход был предусмотрен в школах VI вида для детей с нарушением опорно-двигательного аппарата, где на 31 ученика приходился один врач и на каждые 14 — одна медсестра. В учреждениях IV вида для слабовидящих, III вида для незрячих, II вида для слабослышащих, I вида для неслышащих детей один врач приходился на каждые 50—72 учеников. Под наблюдением одной медсестры находилось от 40 до 70 учеников в зависимости от вида учреждений. Больше всего медицинских сестёр было в учреждениях IV вида для слабовидящих детей, где на каждые 40 человек приходилась одна медсестра. Самая низкая численность врачей была в школах V вида для детей с тяжёлыми нарушениями речи (один врач на 137 чел.), а также школах VII вида для детей с задержкой психического развития и VIII вида для умственно отсталых детей, где один врач приходился на 116 чел. В то же время в

¹²¹ Об организации работы с обучающимися, имеющими сложный дефект: Письмо Министерства образования РФ от 3 апреля 2003 г. № 27/2722-6.

этих учреждениях чуть меньше численность медицинских сестёр (рис. 25).

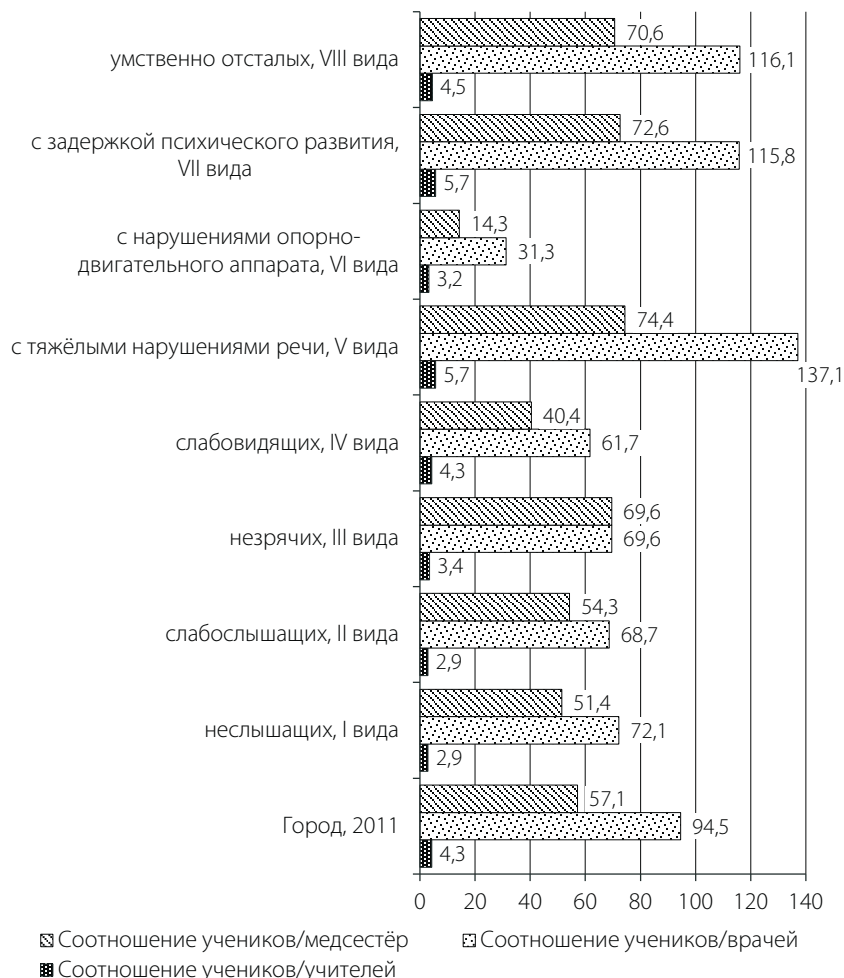


Рис. 25. Количество учеников на одного учителя, на одного врача, на одну медицинскую сестру в специальных (коррекционных) учреждениях, расположенных в городской местности, РФ, 2011/2012 г., чел.

Источник: Форма № Д-9 «Сведения о специальных (коррекционных) образовательных учреждениях для обучающихся, воспитанников с ограниченными возможностями здоровья и оздоровительных образовательных учреждений санаторного типа для детей, нуждающихся в длительном лечении», РФ, 2011/2012 г.

Что касается сельской местности, то в среднем по учреждениям сохранялись всё те же пропорции в численности медико-педагоги-



Рис. 26. Количество учеников на одного учителя, на одного врача, на одну медицинскую сестру в специальных (коррекционных) учреждениях, расположенных в сельской местности, РФ, 2011/2012 г., чел.

Источник: Форма № Д-9 «Сведения о специальных (коррекционных) образовательных учреждениях для обучающихся, воспитанников с ограниченными возможностями здоровья и оздоровительных образовательных учреждениях санаторного типа для детей, нуждающихся в длительном лечении», РФ, 2011/2012 г.

ческого персонала на одного ученика по видам школ. Количество учителей, врачей и медицинских сестёр, приходящихся на одного ученика, было даже выше, чем в городской местности. Таким образом, отличием прежнего порядка организации деятельности специального (коррекционного) образования являлось высокое требование к условиям обучения детей. Наполнение школ педагогическим и медицинским персоналом происходило на основе единого подхода, обязательного для всех учреждений Российской Федерации (рис. 26).

До вступления в силу Федерального закона от 21 ноября 2011 г. № 323-ФЗ «Об основах охраны здоровья граждан в Российской Федерации» медицинские работники входили в штат образовательного учреждения. Как уже было отмечено, в утратившем силу Типовом положении было указано, что в коррекционных учреждениях всех видов должны проводиться медикаментозное и физиотерапевтическое лечение, климатолечение и закаливание, лечебная физкультура, массаж и психотерапия и организоваться диетическое питание. Были также расписаны обязанности медицинских работников (врач-офтальмолог, врач-психиатр, врач-стоматолог, врач-ортопед, врач-невропатолог, врач-педиатр, врач-физиотерапевт, врач игло-рефлексотерапевт и др.) по оказанию своевременной систематической медицинской помощи детям с ОВЗ. Кроме того, указывались такие их функции, как: помощь педагогам в организации индивидуального и дифференцированного подхода к обучению детей, рекомендации по медико-педагогической коррекции, подбору профиля трудового обучения, профессиональной ориентации, трудоустройству, а также информирование родителей (законных представителей) о необходимости соблюдения охранительного режима в домашних условиях в целях профилактики заболеваний¹²². Перевод медицинских работников из штата школ в поликлиники существенно снизил возможности учреждений в оказании качественной медицинской помощи, а следовательно, и в доступности услуг образования для детей-инвалидов и детей с ОВЗ. Как показывает практика, вывод медицинских работников из штата школ не гарантирует, что уволенный специалист появится в образовательном учреждении в

¹²² Типовое положение о специальном (коррекционном) образовательном учреждении для обучающихся, воспитанников с ограниченными возможностями здоровья.

новом качестве¹²³. Однако проблема заключается не только в том, что медицинские работники были исключены из штата школ. Более всего тревожит то, что о них исчезло даже упоминание. Порядок организации образовательной деятельности по основным общеобразовательным программам для лиц с ограниченными возможностями здоровья не имеет ни одной ссылки на медицинское обеспечение, медицинскую помощь и медикаментозное лечение¹²⁴.

Вопрос медицинского сопровождения в процессе обучения детей с ОВЗ висит в воздухе, тогда как потребность в медицинских услугах расширяется, поскольку вводится инклюзивное образование. Этот вопрос не нашёл отражение и в Законе «Об образовании в Российской Федерации», в котором не учтены особенности отдельных образовательных организаций, осуществляющих обучение по адаптированным программам. Оговаривается только первичная медико-санитарная помощь учащимся, которая должна оказываться органами исполнительной власти в сфере здравоохранения¹²⁵. Обязанности образовательной организации ограничиваются предоставлением помещения для работы медицинских работников и оказанием таких форм охраны здоровья учащихся, как:

- организация питания;
- определение оптимальной учебной и внеучебной нагрузки, режима учебных заведений и продолжительности каникул;
- пропаганда и обучение навыкам здорового образа жизни, выполнение требований охраны труда;
- создание условий для профилактики заболевания и оздоровления обучающихся; контроль периодических медицинских осмотров и диспансеризации;
- профилактика и запрещение курения, алкогольных напитков и наркотических средств;

¹²³ Реализация Федерального закона «Об образовании в Российской Федерации»: Информационный портал по внедрению эффективных организационно-управленческих и финансово-экономических механизмов, структурных и нормативных изменений, новаций. [Электронный ресурс]. URL: http://273-фз.рф/voprosy_i_otvety/iz-shtatnogo-raspisaniya-municipalnyh-doshkolnyh-obrazovatelnyh-uchrezhdeni (дата обращения: 15.06.2014).

¹²⁴ Об утверждении порядка организации и осуществления образовательной деятельности по основным общеобразовательным программам — образовательным программам начального общего, основного общего и среднего общего образования: Приказ Министерства образования и науки РФ от 30 августа 2013 г. № 1015.

¹²⁵ Пункт 3 статьи 41 Закона «Об образовании в Российской Федерации».

- обеспечение безопасности учащихся во время пребывания в образовательной организации;
- профилактика несчастных случаев с учащимися;
- проведение санитарно-противоэпидемических и профилактических мероприятий¹²⁶.

Очевидно, что среди указанного перечня мер нет таких, которые бы обеспечивали медицинское сопровождение детей с ОВЗ, способствовали созданию специальных условий. Исключение медицинского персонала из коллективов школ приводит к выхолащиванию социальной функции специального образования, к отказу от комплексного подхода к решению образовательных и медицинских проблем детей, а следовательно, к ухудшению качества их обучения. Установившиеся порядки вызывают возражения в среде педагогов, родителей и представителей сферы управления образованием:

«Есть категория детей, около которых должно быть определённое количество специалистов, составляющих единый коллектив. Должно быть одинаковое понимание, одинаковые задачи. Каждый выполняет свою функцию: психологического, медицинского, дефектологического сопровождения, но в компании с педагогом. А когда это разрушается, то получается, что “у семи нянек дитя без глаза”» (Представитель органов управления образованием).

Изменение отношения к формированию штатного расписания учреждений, обучающих детей с ОВЗ и детей-инвалидов, а также к медицинскому сопровождению образовательного процесса неслучайно. И вряд ли тут что-либо изменится в лучшую сторону при новом порядке, регламентирующем расширение отдельных категорий педагогических работников. Практика показывает, что, несмотря на установленные законодательством гарантии, идёт процесс ежегодного сокращения медико-педагогического персонала и увеличения наполняемости классов практически во всех видах коррекционных и обычных школ вследствие оптимизации штатного расписания¹²⁷. К сожалению, реформа образования не делает исключения для детей-инвалидов и детей с ОВЗ.

¹²⁶ Федеральный закон от 21 ноября 2011 г. № 323-ФЗ «Об основах охраны здоровья граждан в Российской Федерации».

¹²⁷ Концепция модернизации российского образования на период до 2010 г. Утверждена Распоряжением Правительства РФ от 29 декабря 2001 г. № 1756-р.

Анализ изменения численности учеников на одного учителя, численности учеников на одного врача, численности учеников на одну медицинскую сестру в учреждениях специального (коррекционного) образования Москвы показывает, что за период с 2006/2007 по 2012/2013 гг. произошли заметные перемены. В то время как средняя численность детей на одного учителя изменилась не так существенно — с 4,4 до 4,8 чел., численность учащихся на одного врача выросла с 68 до 86 чел., численность учащихся на одну медсестру — с 49,6 до 52,5 чел. Численность медицинского персонала сократилась во всех видах учреждений, однако наиболее значительно это затронуло школы I вида для незрячих детей, III вида для незрячих детей, V вида для детей с тяжёлыми нарушениями речи, VII вида для детей с задержкой психического развития, IV вида для слабовидящих детей. В школах I вида для незрячих на 3 учреждения осталось только 2 врача, в результате чего показатель численности учеников на одного врача вырос с 38,5 до 219 чел. В школах III вида для незрячих детей показатель численности учеников на одну медсестру вырос с 45,8 до 91,3 чел. (рис. 27, 28).

Признаки ухудшения условий для обучения детей в специальных (коррекционных) учреждениях, зафиксированные в столице — самом экономически развитом регионе, — видны и в целом по стране. За период с 2011/2012 по 2012/2013 гг. численность учеников в коррекционных учреждениях *в городской местности* Российской Федерации увеличилась на 3 тыс. 279 чел., в то же время численность учителей сократилась на 754 чел., численность врачей — на 24 чел., медицинских сестёр — на 176 чел. В общей сложности (в городской и сельской местности) численность учеников коррекционных школ увеличилась на 2 194 чел, численность учителей сократилась на 1 126 чел.¹²⁸

Количество учеников, приходящихся на одного учителя, на одну медсестру и на одного врача, растёт ускоренными темпами почти во всех видах учреждений. Наиболее заметно увеличилось количество учеников на одного учителя в школах для незрячих детей III вида —

¹²⁸ Рассчитано по данным: Форма № Д-9 «Сведения о специальных (коррекционных) образовательных учреждениях для обучающихся, воспитанников с ограниченными возможностями здоровья и оздоровительных образовательных учреждений санаторного типа для детей, нуждающихся в длительном лечении», РФ (государственные учреждения), 2011/2012-2012/2013 гг.

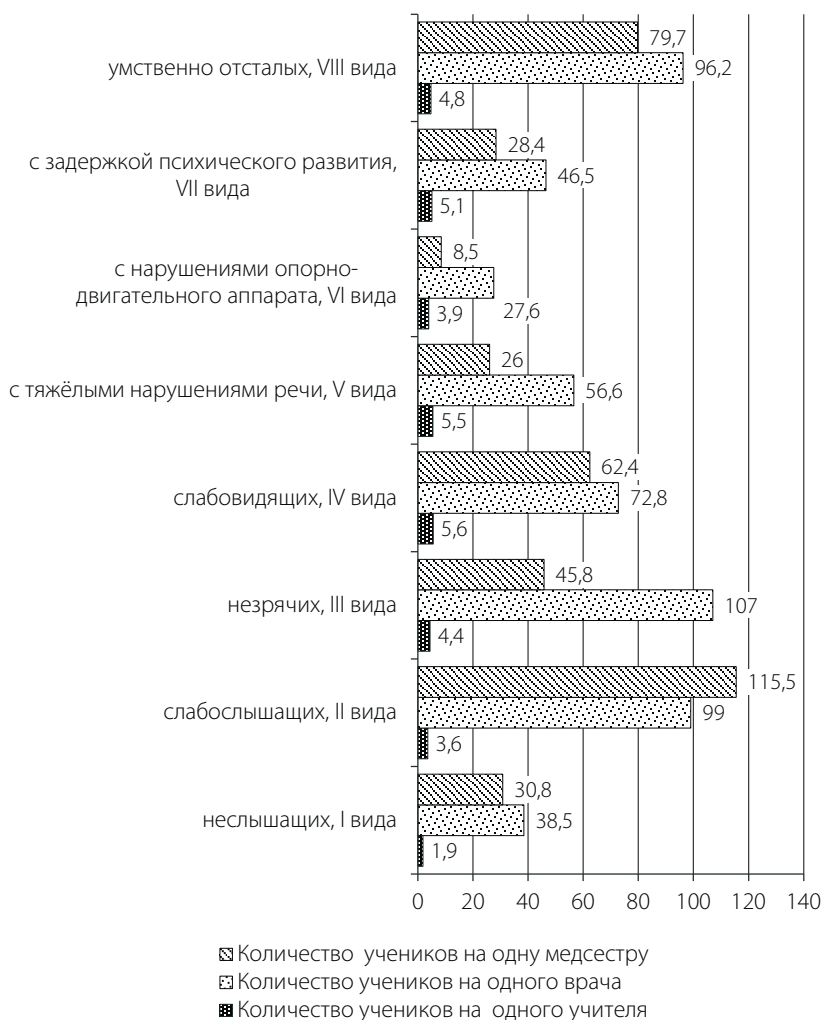


Рис. 27. Количество учеников на одного учителя, на одного врача, на одну медицинскую сестру в специальных (коррекционных) учреждениях, Москва, 2006/2007 г., чел.

Источник: Форма № Д-9 «Сведения о специальных (коррекционных) образовательных учреждениях для обучающихся, воспитанников с ограниченными возможностями здоровья и оздоровительных образовательных учреждений санаторного типа для детей, нуждающихся в длительном лечении», Москва, 2006/2007 г., 2012/2013 г.

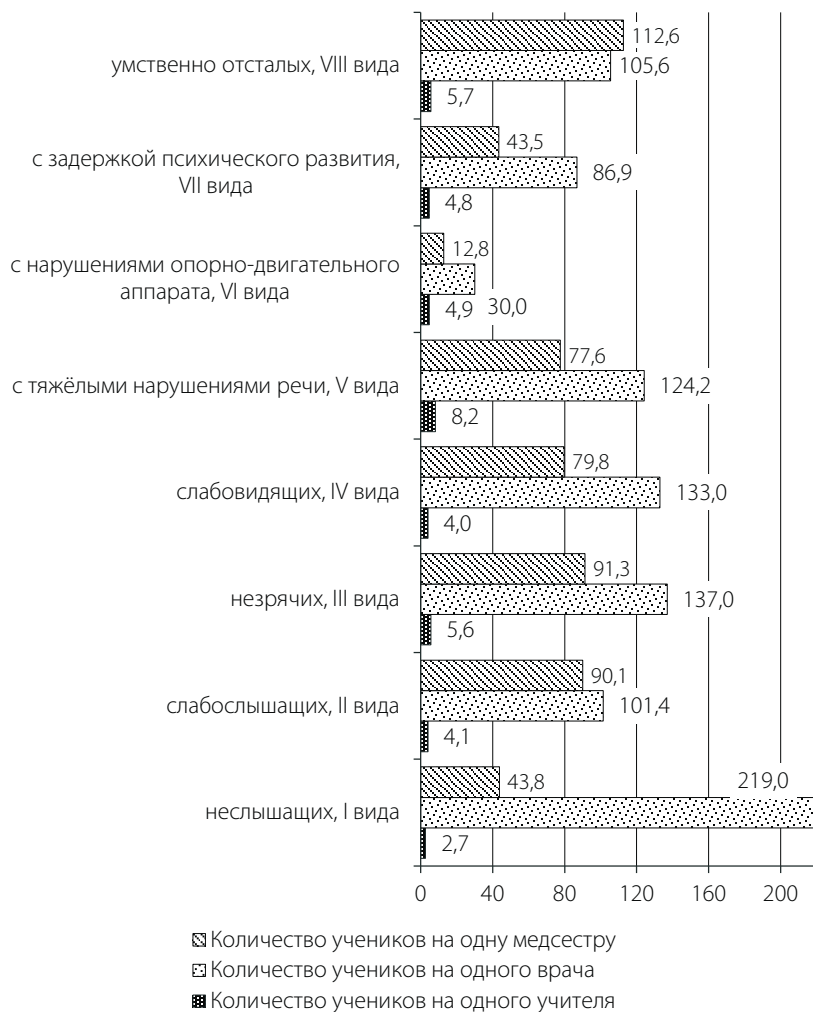


Рис. 28. Количество учеников на одного учителя, на одного врача, на одну медицинскую сестру в специальных (коррекционных) учреждениях, Москва, 2012/2013 г., чел.

Источник: Форма № Д-9 «Сведения о специальных (коррекционных) образовательных учреждениях для обучающихся, воспитанников с ограниченными возможностями здоровья и оздоровительных образовательных учреждениях санаторного типа для детей, нуждающихся в длительном лечении», Москва, 2006/2007 г., 2012/2013 г.

с 3,5 до 4,4 чел., а также в школах для умственно отсталых детей VIII вида и в школах для детей с задержкой психического развития VII вида (рис. 29). Сокращение численности медицинского персонала происходит усиленными темпами, поэтому приращение численности детей на одну медсестру измеряется уже не единицами, а десятками. Более всего от сокращения медицинских сестёр пострадали дети с умственными нарушениями и с тяжёлыми нарушениями речи. В школах для умственно отсталых детей VIII вида численность учеников на одну медсестру увеличилась с 59,8 до 74 чел., в школах VII вида для детей с задержкой психического развития — с 68,7 до 90,3 чел. В школах для незрячих детей ситуация как будто улучшилась, если не знать, что в стране была закрыта одна школа из 17 ед.

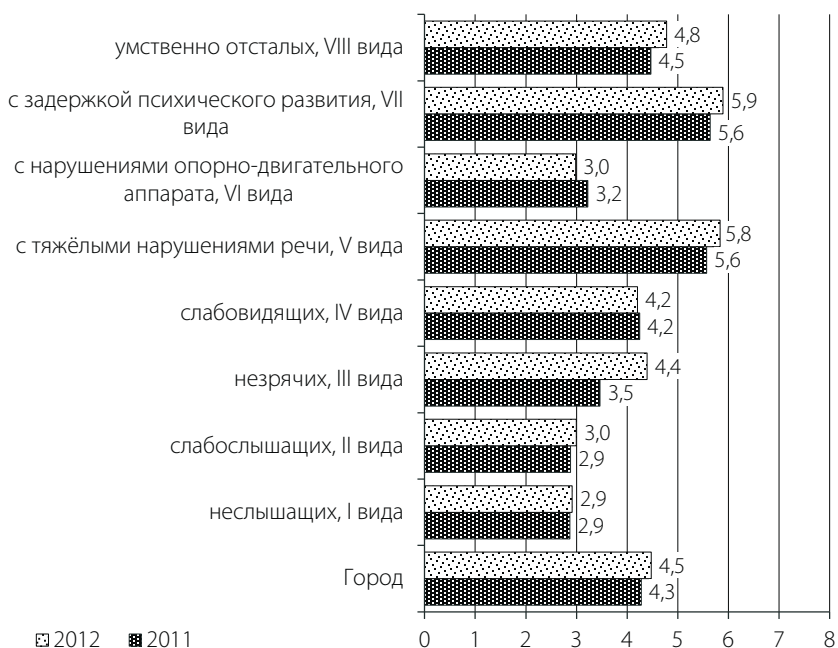


Рис. 29. Динамика изменения количества учеников на одного учителя в коррекционных школах городской местности за период с 2011/2012 по 2012/2013 гг., РФ, чел.

Источник: Форма № Д-9 «Сведения о специальных (коррекционных) образовательных учреждениях для обучающихся, воспитанников с ограниченными возможностями здоровья и оздоровительных образовательных учреждениях санаторного типа для детей, нуждающихся в длительном лечении», РФ, 2012/2013 г.

и уплотнилось количество незрячих учеников на одно учреждение (рис. 30). Сокращение педагогического и медицинского персонала в специальных (коррекционных) школах приводит к падению качества образования, так как нарушаются основополагающие принципы индивидуального подхода и сохранного режима обучения.

Федеральный закон «Об образовании в Российской Федерации» № 273-ФЗ, а также соответствующий ему порядок деятельности организаций, осуществляющих образовательную деятельность по адаптированным программам, не позволяют надеяться, что не будут ухудшены условия для трудового обучения. Последнее является важнейшей составляющей образовательного процесса и играет ключевую роль в развитии детей, их подготовке к самостоятельной

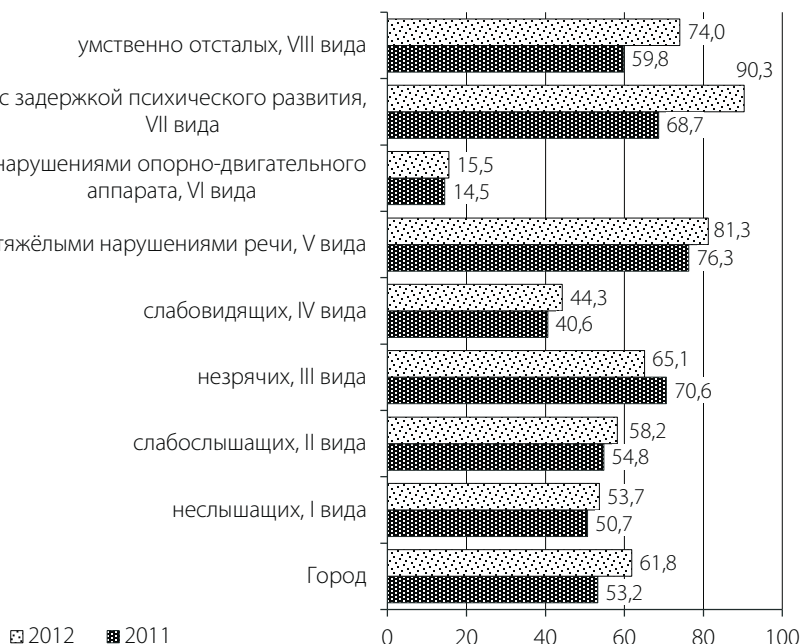


Рис. 30. Динамика изменения количества учеников на одну медсестру в коррекционных школах городской местности за период с 2011/2012 по 2012/2013 гг., РФ, чел.

Источник: Форма № Д-9 «Сведения о специальных (коррекционных) образовательных учреждениях для обучающихся, воспитанников с ограниченными возможностями здоровья и оздоровительных образовательных учреждениях санаторного типа для детей, нуждающихся в длительном лечении», РФ, 2012/2013 г.

жизни, трудовой и социальной адаптации. Актуальность трудового обучения вызвана преобладанием среди учащихся с ОВЗ детей с умственными нарушениями, которые обучаются в каждом из восьми видов учреждений. Можно заметить, что доля умственно отсталых детей по видам школ, исключая специальные школы для умственно отсталых детей, где все ученики имеют соответствующий диагноз, и школы для детей с тяжёлыми нарушениями речи, где таких учеников всего 2,3 %, составляет от 12,5 до 24 % (рис. 31).

Объемы трудового воспитания различаются в зависимости от вида коррекционного учреждения. Например, в коррекционных учреждениях VI вида для детей с нарушениями опорно-двигательного аппарата трудовое воспитание рассматривается как трудотерапия, направленная на восстановление, компенсацию и развитие умений и навыков профессиональной подготовки. В учреждениях VIII вида для детей с умственной отсталостью делается акцент на трудовом



Рис. 31. Доля детей с умственной отсталостью среди обучающихся в специальных (коррекционных) учреждениях, по видам учреждений, РФ, 2011/2012 г., %

Источник: Форма № Д-9 «Сведения о специальных (коррекционных) образовательных учреждениях для обучающихся, воспитанников с ограниченными возможностями здоровья и оздоровительных образовательных учреждениях санаторного типа для детей, нуждающихся в длительном лечении», РФ, 2011/2012 г.

обучении, которое становится ведущим в образовательном процессе. Посредством трудовой подготовки осуществляются обучение навыкам самообслуживания, коррекция двигательных функций, формирование интеллектуальных умений в труде, становление личности детей, их социально-психологическая реабилитация, позволяющая интегрироваться в общество. Учитывая то, что в составе коррекционных учреждений школы VIII вида составляют 70 %, можно говорить о том, что трудовое обучение является ведущим в большинстве школ. При наличии производственной базы в учреждениях VIII вида с 10- и 11(12)-летним образованием проводятся углублённая трудовая подготовка и производственная практика, предусматривающая последующее трудоустройство или продолжение обучения в учреждениях профессионального образования.

Исходя из утратившего силу Типового положения о специальном (коррекционном) образовательном учреждении, трудовое обучение должно было ориентироваться на потребность в рабочих кадрах с учётом специфики рынка занятости данной местности. В то же время следовало исходить из учёта возможностей и интересов воспитанников, их психофизического развития, здоровья, возможностей, а также пожеланий их родителей (законных представителей). Мастерские коррекционных учреждений должны были обеспечиваться оборудованием и инструментом со специальными приспособлениями, предупреждающими травматизм и позволяющими преодолевать сенсорные и двигательные нарушения в состоянии здоровья воспитанников¹²⁹. Новый порядок организации образовательной деятельности для лиц с ОВЗ сохранил возможность трудового обучения. Вместе с тем требование к углублённой трудовой подготовке для учащихся, окончивших 9(10) классы, было заменено на *углублённое изучение отдельных предметов* или предметных областей образовательной программы. Факт необъяснимый, учитывая то обстоятельство, что речь идёт о детях с умственными нарушениями. Кроме того, исчез пункт, касающийся обеспечения

¹²⁹ О специфике деятельности специальных (коррекционных) образовательных учреждений I—VIII видов: Письмо Министерства общего и профессионального образования РФ от 4 сентября 1997 г. № 48 (в ред. письма Минобразования России от 26 декабря 2000 г. № 3).

мастерских оборудованием и инструментом¹³⁰. Следует также отметить, что указанный документ не внёс разъяснений по поводу возможности трудового обучения в инклюзивных школах. Трудовая подготовка учащихся с ограниченными возможностями здоровья актуальна для всех типов школ, так же как и вопрос наличия производственной базы, о которой документы умалчивают. Остаётся загадкой, каким образом учащимся с ОВЗ (согласно законодательству — с различными формами умственной отсталости) будет обеспечено профессиональное обучение¹³¹. Перспективы у выпускников с ОВЗ, не получивших основного общего или среднего образования, а также профессии, остаются туманными. По окончании школы им выдаётся справка об обучении или свидетельство¹³². Профессиональное образование либо трудоустройство им не гарантируются.

¹³⁰ Об утверждении порядка организации и осуществления образовательной деятельности по основным общеобразовательным программам — образовательным программам начального общего, основного общего и среднего общего образования: Приказ Министерства образования и науки РФ от 30 августа 2013 г. № 1015.

¹³¹ Пункт 8 статьи 79 Закона «Об образовании в Российской Федерации».

¹³² Пункт 13 статьи 60 Закона «Об образовании в Российской Федерации».

Глава 3

ПОТЕНЦИАЛ КОРРЕКЦИОННЫХ ШКОЛ: ОПЫТ РОДИТЕЛЕЙ И ПЕДАГОГОВ

3.1. Специфика образовательного процесса¹³³

Неравенство в экономическом благополучии регионов, в показателях развития сети и медико-педагогической базы специального (коррекционного) образования влияет на доступность и качество образовательных услуг. Как уже было отмечено, остро стоят вопросы увеличения числа этих учреждений, их финансирования, обеспечения доступной среды, подготовки кадров, имеющих профессиональное образование в области коррекционной педагогики. Вместе с тем, несмотря на указанные проблемы, специальное (коррекционное) образование продолжает выполнять функцию социальной защиты категорий населения, оказавшихся в трудной жизненной ситуации. Учащиеся с тяжелыми ограничениями жизнедеятельности получают комплексную поддержку, предусматривающую обучение, лечение, воспитание, уход, содержание, трудовую подготовку и культурное развитие. При этом общей практикой специальных (коррекционных) школ в каждом из видов является индивидуальный подход и сохраненный режим обучения¹³⁴:

«Здесь идет разброс — есть дети умственно отсталые и с сохранным интеллектом, кто-то может писать, кто-то в силу дефекта рук не может, кто-то умеет читать, у кого-то возникают сложности, у кого-то речь достаточно сформирована, у кого-то она совершенно “смазана” и непонятна.

¹³³ Параграф является расширенной, доработанной редакцией статьи: Кулагина Е. В. Вопросы образования детей с ограниченными возможностями здоровья: опыт коррекционных и интеграционных школ // Социологические исследования. 2009. № 2.

¹³⁴ Результаты исследования включают анализ глубинных интервью с учителями и директорами коррекционных и интеграционных школ в городе Москве, а также с родителями детей-инвалидов, обучающихся в этих учреждениях.

Коррекционная школа — это школа фактически индивидуального обучения» (Директор коррекционной школы).

При необходимости учебная программа может быть составлена на каждого ребёнка в отдельности, что усложняет воспитательные задачи. Индивидуальное обучение опирается на работу с детьми, направленную на признание различий и взаимное уважение друг друга:

«Часть детей обучаются по индивидуально программе. И таких в классе может быть до половины. Учитель составляет программу и определяет ближайшую траекторию обучения. Все оценки разные. У каждого своя пятерка. Объясняем детям, почему ставим одинаковые отметки за разные знания, кто-то может знать лучше, а кто-то не может» (Педагог коррекционной школы).

Роль коррекционного образования становится всё более актуальной в современных условиях при снижении потенциала здоровья российского населения, в первую очередь детей¹³⁵. Как отмечают педагоги из коррекционных школ, имеющие многолетний опыт работы, численность больных детей интенсивно нарастает. Общей тенденцией становится постепенное ухудшение состояния здоровья детей с умственными нарушениями:

«Больше детей появилось и агрессивных, и психопатов. Вернуться на 30-летний срок давности, у нас было очень много социально-педагогической запущенности. Сейчас много именно больных детей. Раньше доля родителей умственно отсталых была больше половины. Сейчас контингент родителей по уровню образования поменялся в лучшую сторону — приблизительно 1/3. Но у многих родителей с высшим образованием больные дети» (Директор коррекционной школы).

Характер заболеваемости детей усложнился. В системе специального образования появились ученики, не способные к освоению

¹³⁵ Римашевская Н. М., Бреева Е. Б., Шабунова А. А. Здоровье детей: тенденции и перспективы // Народонаселение. 2008. № 3; Кислицына О. А. Здоровье детей — богатство нации: тенденции, факторы риска, стратегии сбережения. М.: МАКС Пресс, 2011.

программ прежнего уровня. Соответственно, встают вопросы, касающиеся содержания образования и целей их обучения. Работоспособность таких учеников низкая, к тому же не отличается стабильностью в связи с изменениями в состоянии их здоровья:

«Специальное образование сейчас работает в новых условиях, когда пришли дети с тяжелыми нарушениями развития, не способные освоить ни одну из ранее разработанных учебных программ восьми видов. Непонятно, как проводить их аттестацию, как переводить из класса в класс? Как и чему их учить, как дать им максимум знаний и социальных компетенций для адаптации в общество?»¹³⁶.

«Если мы говорим о том, что мы должны каждому ребенку дать средний уровень программы, который он может усвоить, значит, вариантов контрольных работ может быть и 6, и 7 в зависимости от состава класса. А кто учитывает погодные условия, когда дети реагируют на изменения давления, когда они лежат, спят за партами? Ведь никто же этот день по состоянию здоровья не включает? А заболеваемость у них на первом месте у всех» (Директор коррекционной школы).

Ориентация коррекционного образования на обучение детей с тяжёлыми ограничениями жизнедеятельности достигается за счет введения ряда защитных мер. С одной стороны, это малочисленность учеников школ, низкая наполняемость классов, усиленное педагогическое и медицинское сопровождение, подбираемое в соответствии со спецификой нарушений в состоянии здоровья. С другой стороны, более упрощенный (программа может включать меньшее количество предметов), растянутый во времени образовательный процесс (меньшее количество уроков в день), сочетающий занятия, лечебные процедуры и релаксацию. Следует также подчеркнуть особые условия, включающие техническое оснащение образовательного процесса, питание и содержание за государственный счёт.

¹³⁶ Учебно-методические рекомендации для управленческих кадров по вопросам организации обучения детей с ограниченными возможностями здоровья и детей-инвалидов. Министерство образования и науки Российской Федерации. Государственное образовательное учреждение высшего профессионального образования «Ярославский государственный педагогический университет им. К. Д. Ушинского». Ярославль, 2010.

Обучение и социальная защита детей соединены в единое целое, что становится действенным механизмом социальной защиты детей и семей, в которых они воспитываются:

«Уроки перемежаются часами здоровья. Сначала урок, потом час здоровья — процедуры, массаж, лечебная физкультура и т.д. осуществляются ежедневно по определенной системе. Потом еще какой-то урок, потом час коррекционно-развивающей деятельности. Специалисты-дефектологи — логопеды и олигофренопедагоги — занимаются коррекцией нарушенных функций, в частности, речи, мелкой моторики рук, памяти, повышения работоспособности, логического мышления и т.д. Это идет отдельно от уроков. Параллельно. Плюс к тому, учителя имеют специальную подготовку. Плюс особое питание, потому что наши дети имеют трудности при жевании и глотании» (Директор коррекционной школы).

«Штат 130 человек, а детей 75. Это вместе с медицинским блоком, воспитателями, учителями и техническим персоналом. Конечно, учреждение дорогостоящее. Но вот за эти десять лет государство обязано что-то дать этим детям, потому что потом сложностей будет гораздо больше» (Директор коррекционной школы).

«Шестиразовое питание, содержание школы и специальное оборудование. Это же деньги огромные. Те же самые компьютеры должны идти с другой программой, брайлевский дисплей должен быть, больше слуховой аппаратуры, говорящая книга. Не все могут дома это себе позволить» (Директор коррекционной школы).

Педагоги из коррекционных школ VIII вида для детей с умственными нарушениями, которых большинство, отмечают, что для усвоения учебного материала таким ученикам требуется приблизительно одинаковый темп и ритм, а также продолжительное время, иногда годы. Только в таком случае появляются возможности для раскрытия личностного потенциала детей и получения ими удовлетворения от прилагаемых усилий. На фоне успевающих сверстников в обычном классе таких результатов не достичь, тем более что при совместном обучении всегда будет появляться повод для насме-

шек и для одёргиваний, травмирования особого ребёнка. Этой точки зрения придерживаются все специалисты, работающие с детьми, у которых сложные умственные нарушения в развитии. Комфортная образовательная среда, предполагающая полноценное участие в образовательном процессе на основе взаимодействия, особенно важна на начальном этапе обучения¹³⁷. Коррекционные школы обеспечивают условия, принципиально отличающиеся от созданных в обычных классах общего типа. Это способствует решению нескольких задач как в интересах учащихся с ОВЗ, так и в интересах всего общества, поскольку дети с умственными нарушениями, лишённые квалифицированной поддержки и не вовлечённые в образовательный процесс, могут остаться в изоляции и оказаться на улице:

«Если наших детей отдать в общеобразовательную школу, то они там не выживут. Они будут загнаны в угол, абсолютно не состоять как личности. Они, может быть, будут заниматься по индивидуальной программе, если будет учитель грамотный. Но там ребенок сразу замкнется. Результат мы получаем на третий год обучения. Первый-второй это только закладывается. А там это не получится. Сначала он будет поднимать руку, чтобы ответить, потом будет бояться ответить неправильно, потому что он несколько раз получил: “Сядь, ты ничего правильно не скажешь”, а дети смеются, потом он перестанет совсем отвечать, потом он перестанет ходить в школу, потому что его будут дразнить, потом он будет на улице» (Директор коррекционной школы).

Данные исследования показывают, что учителям из коррекционных школ нередко приходится реабилитировать учащихся, поступивших к ним из обычных массовых учреждений. Как уже отмечалось, выбор родителей с пользу школ общего типа не всегда оправдывается. В результате дети остаются необученными, а у некоторых из них оказывается травмированной психика:

¹³⁷ Права особого ребенка в России: как изменить настоящее и обеспечить достойное будущее: Руководство для родителей, социальных адвокатов, работников системы образования и сферы реабилитации / Под ред. И.Лариковой. М.: Тервинф, 2010.

«Сколько нам приходится отогревать детей, которые приходят! Год, два, три, но они становятся, людьми, которым не страшно учиться, не страшно общаться с другими, которые понимают тебя. Они приходят и говорят, а меня там дразнят! А мне учительница говорит, что ты сумасшедшая, или ты сумасшедший и ничего не знаешь!» (Педагог из коррекционной школы).

«Коррекционная школа создает охранный, благополучный режим. Потому что когда ребенок чувствует себя комфортно и когда изгоем — это разные вещи. Ребята, которые “затюканы” в общеобразовательной школе, приходят сюда и по-другому себя воспринимают, они расцветают, потому что видят — нет давления со стороны сверстников и неприятия. Здесь все понимают друг друга» (Мать двух детей-инвалидов).

По щадящим режимам занятий и спокойной обстановке, способствующей сохранению здоровья, коррекционные школы обособляются от обычных массовых школ, в которых помимо отсутствия специальных условий наблюдается ухудшение микроклимата и ослабление качества учебно-воспитательной работы с учениками. В тексте основных государственных документов подчёркиваются такие проблемы современной школы, как ухудшение дисциплины и работоспособности учащихся, снижение уровня их этического, гражданско-патриотического, культурно-эстетического развития, дискриминационное поведение, агрессивность¹³⁸, употребление алкоголя, наркотиков, насилие, ксенофобия¹³⁹. Ресурс коррекционного образования, в том числе малочисленность школьных коллективов и расширенный штатный состав педагогических работников, позволяет сглаживать социальную напряжённость и конфликты между учениками, контролировать их поведение:

«Что такое обычная школа, нам объяснять не надо. У него зрение минус 17. Вот ему дали портфелем по голове и всё. Слепота. Ему в школе до учебы, если он думает только о том,

¹³⁸ Национальная стратегия действий в интересах детей на 2012–2017 гг.: Указ Президента Российской Федерации от 1 июня 2012 г. № 761.

¹³⁹ Государственная программа РФ «Развитие образования» на 2013–2020 гг. Утверждена Распоряжением Правительства РФ от 22 ноября 2012 г. № 2148-р.

что бы ему никто не засветил ничем?» (Директор коррекционной школы).

Родители подчёркивают, что одним из преимуществ перед массовыми школами является отсутствие дискриминации по причине неуспеваемости, внешних различий, нарушений в состоянии здоровья:

«Как во всяких в общеобразовательных школах, здесь у нас так же бывают конфликты между детьми. Но здесь не на почве — ты глупее, ты умнее. Тут просто конфликты: ты мое взял, я тебе сейчас то-то, т. е. совершенно разные направления тематик конфликтов» (Мать двух детей-инвалидов).

Необходимым условием для соблюдения сохранного режима является профессиональный и человеческий ресурс педагогов. Большое значение имеет их подготовленность к обучению детей с психическими или физическими нарушениями в состоянии здоровья:

«Люди, которые здесь работают, — это особые люди. Вот у меня есть подруга, замечательный педагог, её очень любят дети. Но она категорически отказалась работать в коррекционной школе. Она сказала: “ЭТИХ ДЕТЕЙ Я УЧИТЬ НЕ МОГУ. Я ИХ ВИДЕТЬ НЕ МОГУ”. Это что, её каприз? Нет не каприз. Далеко не каждый способен учить таких детей. У нас здесь работают энтузиасты. Потому что надо ежедневно видеть детей с проблемами, понимать их, но воспринимать их как нормальных и требовать от них приблизительно столько же» (Директор коррекционной школы).

Комплексная помощь детям в специальных (коррекционных) учреждениях позволяет решать вопросы воспитания и развития учеников. К сожалению, многие из них не получают такого рода поддержку от родителей. С одной стороны, если последние вынуждены работать, они не располагают достаточным временем для занятий с детьми. С другой стороны, далеко не все из них хотят и могут проводить такие занятия в силу своей некомпетентности в вопросах воспитания и коррекции нарушений¹⁴⁰, а также неразвито-

¹⁴⁰ Кулагина Е. В. Семьи с детьми-инвалидами: социально-экономическое положение // Народонаселение. 2002. № 1. С. 20—32; Дети в трудной жизненной

сти и асоциального образа жизни. Всё чаще наблюдаются случаи, когда дети, поступающие в школу, не обучены самому элементарному. Указанная проблема характерна для всего общества. Коррекционные учреждения здесь не являются исключением. В то же время контингент детей, поступающих в эти школы, более сложный. Дети-инвалиды и дети с ОВЗ реже, чем их сверстники, посещают дошкольные образовательные учреждения и дополнительные занятия. По данным исследований, в первый класс коррекционных школ VIII вида для детей с умственной отсталостью поступает всего 10–15 % детей, имеющих опыт дошкольного образования¹⁴¹. Службы ранней коррекционной помощи пока ещё не решают эту проблему. Эффективность обучения не подготовленных детей снижается:

«В прошлом году был набор, когда дети семилетнего возраста не знали, что у лошади есть жеребёнок, что у кошки есть котёнок, что у собачки есть щёнок. Мы это изучали в первом классе. Учительница хваталась за голову и говорила: “У меня такого никогда не было”. Теперь это есть. Потому, что родители заняты совсем другим. Они заняты добыванием материальных ценностей. Они не понимают, что у них дети этого не видят (слабовидящие) и им некогда этим заниматься» (Директор коррекционной школы).

«Родители сейчас совсем не касаются уроков, считают, что это не их обязанность. Они все работают, очень многие на нескольких работах и им действительно некогда, а есть достаточный процент родителей, которые прикрываются тем, что они должны работать, чтобы этим не заниматься» (Директор коррекционной школы).

Нередки случаи, когда в коррекционных школах VIII вида для умственно отсталых детей оказываются ученики с сохранным интеллектом из социально-неблагополучных семей, которые были лишены возможности дошкольного развития и обучения:

ситуации: новые подходы к решению проблем: Доклад Фонда поддержки семей, находящихся в трудной жизненной ситуации. М., 2010.

¹⁴¹ Андреева Л. В., Бойков Д. И., Войлокова Е. Ф. и др. Образование для лиц с ограниченными возможностями в контексте программы ЮНЕСКО «Образование для всех»: опыт России: Аналитический обзор / Под ред. Г. А. Бордовского. СПб.: Изд-во РГПУ им. А. И. Герцена, 2007.

«У нас ребята с разным уровнем интеллектуальным. Есть очень сохранные. Просто они идут из семей неблагополучных, а так у них уровень IQ норма. И вот наши ученики присматриваются к ним. Как правило, это лидеры, они ведут всех за собой» (Мать двух детей-инвалидов).

К сожалению, привлечь родителей к воспитанию детей не всегда возможно, так как этот вопрос выходит за рамки компетенций коррекционной школы. Школам, в частности, и системе образования в целом не решить социальные проблемы, накопившиеся в российском обществе. Тем более что в ряде случаев они серьёзные. Некоторые родители относятся к категории неблагополучных по причине алкоголизма и наркомании, имеют нарушения умственного развития (вероятность этого повышается в школах для умственно отсталых детей, а их большинство). Положиться на таких родителей невозможно, поэтому качество образования детей полностью зависит от педагогов школы. Вместе с тем работа с семьями проводится, их привлекают к занятиям с детьми, кроме того принимаются также меры для преодоления социального неблагополучия:

«Они практически все не подготовлены к школе. Дома ими не занимаются. Основной процент детей из неблагополучных семей. У наших родителей такое понятие: “Вот мы привели вам детей, отдали, занимайтесь с ними, как хотите”. Помощи нам от них не дожидаться. Это в редком случае. Поэтому работа с родителями у нас на первом месте стоит. Как-то их активировать. Главное — это посещение семьи, выявление проблем на месте, сбор информации. И в дальнейшем начинаем сотрудничать с больницами, с диспансерами, с комиссиями при муниципалитете. Мы не имеем право лечить их принудительно, пытаемся убедить их. Для этого привлекаем все службы» (Заместитель директора коррекционной школы по социальной защите).

За счёт небольшого количества учеников в классах и в школах, а также социальной направленности учреждений, в штате которых есть заместитель директора по социальной защите, проблемы семей решаются практически индивидуально. Есть возможность уделить время каждому ученику и каждой семье:

«В классе 12 человек и с 12 родителями можно работать. Правильно? Когда будет 24, это очень тяжело. Если какая-нибудь проблема есть, сразу видно. Начинаем уже с администрацией работать, связываться с комиссией, с отделом внутренних дел, смотрим, что за семья. Я не знаю, сможет ли так работать массовая школа? Потом массовая школа требует денег, здесь дай, сюда принеси. У родителей денег таких нет. Есть родители, которые пока все помойки не обойдут, бутылок не соберут, ребенка не приведут. В шесть часов вечера она опять все помойки обошла, пришла за ним с пустыми бутылками. Какая массовая школа это будет терпеть? А мы терпим, мы потихонечку говорим, общаемся» (Заместитель директора коррекционной школы по социальной защите).

В Законе «Об образовании в Российской Федерации» предусматривается предоставление психолого-педагогической, медицинской и социальной помощи родителям детей, испытывающих трудности в освоении основных общеобразовательных программ. Такая помощь может быть оказана на основании письменного заявления или согласия родителей (законных представителей) в специальных центрах или психологами организаций¹⁴². Законодательная инициатива своевременная, однако для социально-неблагополучных родителей, а также родителей, оказавшихся в трудной жизненной ситуации, в том числе по причине болезни детей, следует предусматривать виды помощи в формах, максимально удобных и доступных, не ожидая первого шага и инициативы от этой категории населения.

Одной из значимых и, похоже, обречённых на исчезновение функций специальных (коррекционных) учреждений является предоставление возможности для проживания детей в форме интерната. В современных экономических условиях, учитывая рост платности образовательных, медицинских, реабилитационных услуг, усиление неравенства в доступе к образованию детей из социально-незащищенных слоев населения, усугубление дифференциации в уровне и качестве образования¹⁴³, возможность проживания детей в школах на полном государственном обеспечении является важной мерой

¹⁴² Статья 42 Закона «Об образовании в Российской Федерации».

¹⁴³ Баранов А. А. «Подводные рифы» социального неравенства: чем они грозят нашей школе // Директор школы. 2003. № 10.

государственной защиты социально-уязвимой части населения. Согласно данным интервью, родители отдают должное этой форме обучения, поскольку за счет пребывания детей в школе на протяжении рабочей недели появляется возможность решения ряда социально-экономических проблем. В том числе устраняется проблема ежедневных переездов, выдержать которые может не каждый больной ребенок; обеспечивается сочетание комплекса услуг по обучению, лечению и развитию; решается вопрос трудоустройства родителей и, таким образом, выживания семей, треть из которых относятся к категории неполных¹⁴⁴, кроме того, появляется возможность зарабатывать средства на лечение. Для родителей детей с тяжелыми нарушениями в состоянии здоровья такая форма обучения позволяет высвободить время для решения текущих задач и прийти в себя. Немало родителей, даже тех, которые имеют высокий уровень ответственности перед своими детьми, рассматривают форму проживания детей в школе-интернате как единственно возможную в сложившихся обстоятельствах. При других обстоятельствах они не смогли бы трудоустроиться, поскольку приходилось бы возить их в школу и обратно, обеспечивать им сопровождение, уход и развивающие занятия, находиться с детьми 24 часа в сутки. Есть случаи, когда количество желающих устроить ребёнка в интернат превышает число мест в таких учреждениях:

«В школу (коррекционную) мы на автобусах ездили. В автобус нужно помочь зайти, с автобуса надо помочь выйти. А сейчас нам как-то повезло, что интернат открыли рядом и нас взяли, потому что он только еще открывался. Сейчас уже не набирают. Там до 23 лет, а ей уже 21 будет скоро. Хорошо нам сейчас» (Мать ребенка-инвалида).

«Целый день находиться с ребенком — это очень тяжело. Какой-то должен быть и для мам выход. Надо обязательно работать, а как тогда быть с ним?» (Мать ребенка-инвалида).

«Много женщин остается без мужей в семье, у них денег ни на что нет. Лечение психотропными препаратами дорогое — упаковка стоит от 500 рублей. А курс лечения, как пра-

¹⁴⁴ Кулагина Е.В. Семья с детьми-инвалидами: социально-экономическое положение.

вило, это 3—4 препарата в комплексе. Даже если родители работают, у них средств даже на лечение не хватит. Работать полный рабочий день они практически не могут. Ребеночка-то нужно в школу привести и забрать. С учетом транспорта на дорогу уходит колоссальное количество времени» (Директор коррекционной школы).

Часть детей, обучающихся в интернатах, живут дома, остальные приезжают домой на субботу-воскресенье:

«Интернат не может быть в каждом микрорайоне построен. Тех, кто рядом живет, родители забирают каждый день. Остальные привозят нам в понедельник и забирают в пятницу» (Директор коррекционной школы).

Для многих детей единственной альтернативой интернатам является «надомная» форма обучения, предполагающая освоение предметов и выполнение домашнего задания без специальных помощников, без медицинских и прочих услуг, без взаимодействия со сверстниками. Между тем в коррекционных школах проводится активная внеклассная работа: конкурсы, олимпиады, концерты, театральные представления и общение детей друг с другом, которого, как правило, лишены «надомники»:

«Что такое обучение на дому? Это четыре стены на всю жизнь. А здесь — специализированные автобусы, экскурсии, концерты, конкурсы, к нам приезжают то одни артисты, то другие. Здесь идет развитие и общение» (Директор коррекционной школы).

«Вы придите, посмотрите, какие у нас концерты. Какие стихи читают! Вот, например, Блинов говорит: “Я пойду в артисты!” Представляете?! Кто он был? Он сидел, молчал и всё. С ним разговаривать было нельзя, ничего не говорил! И вдруг он мне это выдает! Он уже выступал, они ставили пьесы, он уже уверен, в нем уже что-то есть! Это же прекрасно!» (Заместитель директора коррекционной школы по социальной защите).

«Если бы вы видели, как они этот телевизор несли и как они кричали: “А мы на первом месте! А нам дали!” Это представить себе невозможно! Вот вам, пожалуйста, и патрио-

тизм, и любовь к школе, и все, что угодно» (Педагог коррекционной школы).

Следует также отметить, что коррекционное образование, вызванное необходимостью создания специальных условий для детей с тяжёлыми нарушениями в состоянии здоровья, не является препятствием для интеграции и социализации. Дети из коррекционных и обычных школ отлично взаимодействуют друг с другом в процессе вне учебной деятельности, на дополнительных занятиях, на культурных мероприятиях. Обучение взаимодействию, терпимости и позитивному отношению детей друг к другу успешно развивается во время проведения досуга, когда сглаживаются различия в физических или умственных возможностях:

«Учить их действительно нужно по-разному, а вот на всех внеклассных мероприятиях очень важно, нужно и правильно объединение детей. Ведь жизнь не только из учебы складывается. Вот существует дом детского творчества... Там занимаются дети и здоровые, и с проблемами здоровья. Они помогают друг другу, когда перед ними ставится не учебная, а более простая и спокойная задача. При этом больной ребенок не вызывает такого раздражения, как на уроке. Здоровый ребенок учится милосердию, пониманию. Вот именно здесь они как раз-то и смогут сблизиться и подружиться» (Директор коррекционной школы).

Ценно, что функции коррекционного образования имеют широкий социальный контекст, в котором объединены задачи не только образования и социальной защиты, но также социальной адаптации, профориентации и трудоустройства. По мере того как в массовых общеобразовательных школах произошел отказ от профессиональной подготовки учащихся, в коррекционных школах не только сохранились, но и по-прежнему остаются обязательными задачи трудового воспитания, причем руководство участвует в вопросах трудоустройства детей:

«У нас большое число часов в учебной программе на труды, и мы подбираем под каждого ученика ту профессию, какая ему лучше и ближе, т. е. попробовали в картонажке, попробовали в гончарке, потом в слесарке. Что в нем заложено, что он может к себе применить? И когда они заканчивают школу, вид-

но, кто пойдет дальше учиться, а кому нужно хорошее рабочее место подготовить. Договариваемся» (Заместитель директора коррекционной школы по социальной защите).

«Стараемся найти подходящий вариант: если сильные руки, чтобы работал руками, если с руками проблема — есть компьютерные технологии. Если речь хорошая, это может быть и работа на телефоне. Каждого так или иначе трудоустроиваем за редким исключением, когда ребенок совсем тяжелый. Дети у нас работают в библиотеках, в архивах, в со-бесах, психологами» (Директор коррекционной школы).

«В программе есть все социальные предметы и социально-бытовая ориентировка, домоводство, уход за детьми, уход за мебелью, трудовые профили» (Директор коррекционной школы).

Конечно, нельзя отрицать того, что в современных российских условиях возможности коррекционных школ не так велики. Но их социальная направленность сохраняется, что прослеживается в ответах респондентов — директоров и учителей школ, которые стараются передать ученикам не только знания, но и навыки для социально-экономической адаптации: *«Дать объем знаний массовой школы, чтобы он мог выбрать, к чему он способен», «приспособить его к жизни. Найти для него ту нишу, которую он мог бы занять, окончив школу»*. При этом помощь, оказываемая в коррекционных школах, особенно актуальна для населения, не способного передать детям социальный капитал, необходимый для интеграции:

«Есть родители, которые могут идти, кричать, говорить, шуметь, которые добьются. Есть другие родители, которые не пойдут и не будут просить. Вот их не пробьешь, а кто за них? Они не могут ничего для ребенка. И поэтому таким родителям помощь нужна» (Заместитель директора коррекционной школы по социальной защите).

Минимум государственной поддержки, предоставляемый ученикам с тяжелыми заболеваниями в коррекционных школах, может быть расширен благодаря различным социальным программам, направленным в адрес таких семей, способствующим укреплению активной социальной позиции родителей. По мнению наиболее энер-

гичных из них, именно от семьи, а не от школы и не от общественно-го мнения в большей степени зависит, будет ли интегрирован или изолирован ребенок, как сложится его судьба в дальнейшем:

«Конечно, очень многое зависит, в какой семье воспитывается ребенок, от позиции родителей, их подхода, их видения. Нельзя все спихнуть на школу. Хотя вот здесь с детьми проводилось много часов, основная задача лежит на плечах родителей. Но, если они не хотят или не могут, никакая интеграция тут не поможет. Если я хочу, чтобы мой ребенок был социализирован, интегрирован, не был выброшен за борт, я буду делать все, чтобы он был принят. У меня дома вторая работа. Мы с Ваней сидели допоздна, делали уроки, ко всему прочему я нанимала дефектолога, приходилось решать массу вопросов медицинского характера и т.д. Он сейчас работает тележечником в “Континенте”, его воспринимают очень даже доброжелательно, я его так воспитала» (Мать двух детей-инвалидов).

Вывод, сделанный активными родителями, очевиден. Вместе с тем — неутешителен. Низкий уровень жизни, культурного и социального потенциала российского населения не позволяют надеяться, что система образования может опереться на родителей. Роль государственных и общественных институтов в вопросах интеграции и социализации инвалидов должна быть обозначена более ярко и очевидно, чтобы население, воспитывающее детей с нарушениями в состоянии здоровья, располагало необходимыми ресурсами для укрепления своих позиций.

3.2. Трудоустройство выпускников с ОВЗ и с инвалидностью

После ратификации Российской Федерацией Конвенции ООН о правах инвалидов вопрос занятости этой категории населения сдвинулся с мёртвой точки. Появилась надежда, что проблема трудоустройства выпускников с инвалидностью или ОВЗ будет решаться. В течение последних лет в России устраняются пробелы правового поля, вводятся изменения в законодательство, а также реализуется

ряд государственных программ, обеспечивающих инвалидам право на труд и на профессиональное образование¹⁴⁵. Политика занятости инвалидов развивается в нескольких направлениях: задействованы службы занятости населения, службы медико-социальной экспертизы и реабилитации, работодатели, общественные организации, учреждения профессионального образования. Активизирована работа по доступности инженерной и транспортной инфраструктуры¹⁴⁶. На государственном уровне впервые встал вопрос, который неоднократно поднимался экспертами¹⁴⁷, — об экономических преимуществах от профессиональной реабилитации и трудоустройства инвалидов¹⁴⁸.

Магистральные направления социальной политики определены. На данном этапе важно обратить внимание на решение конкретных задач, касающихся трудовой подготовки, профориентации и трудоустройства инвалидов с детства. В свою очередь, требует ответа вопрос: как быть с выпускниками, имеющими ограниченные возможности здоровья, не являющимися инвалидами? Как уже было отмечено, численность обучающихся с ОВЗ превышает количество детей-инвалидов в два раза. 80 % из них — это дети с умственными нарушениями, нуждающиеся в особых условиях занятости. В системе общего образования их насчитывается сотни тысяч человек. Соответственно, вновь становится очевидной необходимость разграничения этих категорий детей и проведения целенаправленной образовательной и социальной политики, в том числе способствующей профориентации и трудоустройству.

Отечественного опыта трудоустройства инвалидов, а особенно тех из них, которые стали ими в детстве, в условиях рыночной экономики не накоплено¹⁴⁹. Этот механизм нужно будет создавать заново. Решение вопросов занятости выпускников с ОВЗ или с инва-

¹⁴⁵ Волкова Г.Н. Конвенция ООН «О правах инвалидов» и эволюция российского законодательства // Народонаселение. 2014. № 1.

¹⁴⁶ Государственная программа РФ «Доступная среда» на 2011–2015 гг.

¹⁴⁷ Кавокин С.Н. Профессиональная реабилитация инвалидов в России // Досье на цензуру. 2008. № 28.

¹⁴⁸ Государственная программа РФ «Доступная среда» на 2011–2015 гг.; Концепция совершенствования государственной системы медико-социальной экспертизы и реабилитации инвалидов. Министерство труда и социальной защиты РФ.

¹⁴⁹ Кулагина Е.В. Проблемы социальной защиты инвалидов в современном российском обществе // Народонаселение. 2009. № 2. С. 99–112.

лидностью осложнено вследствие особенностей российского рынка труда: диспропорций в развитии экономической деятельности¹⁵⁰; чрезмерной дифференциации в уровне заработной платы¹⁵¹; безработицы среди молодёжи¹⁵²; развития неформальных форм занятости. Проблемы поиска рабочих мест связаны также низким уровнем оплаты труда. Основная часть профессий, по которым ведётся трудовое обучение инвалидов: столярное, слесарное, переплётно-картонажное, швейное дело, сельскохозяйственный труд, цветоводство и декоративное садоводство¹⁵³, — относятся к разряду малопрестижных и низкооплачиваемых. Отношение средней заработной платы в видах экономической деятельности, соответствующих указанным профессиям, к средней оплате труда в экономике составляет 45—57 %¹⁵⁴. Величина оплаты труда, которую получают выпускники с инвалидностью или с ограниченными возможностями здоровья, может быть намного ниже средних показателей вследствие дифференциации заработной платы по профессиональным группам, по формам собственности и по видам экономической деятельности.

Предстоит переосмыслить всю систему трудовой подготовки в специальных (коррекционных) и в инклюзивных школах. В том числе следует выстроить взаимодействие образовательных учреждений, где будет проводиться углублённая трудовая подготовка учащихся, с предприятиями или с работодателями. Необходимы схемы, кото-

¹⁵⁰ За период с 2000 по 2012 гг. численность занятых в торговле, увеличилась на 3 млн 486 тыс. чел., в то время как в обрабатывающих производствах этот показатель сократился на 2 млн 127 тыс. чел. См.: Российский статистический ежегодник. 2013: Стат. сб. / Росстат. М., 2013.

¹⁵¹ В 2009 году различия между максимальными и минимальными затратами на одного работника в месяц составляли 29 раз в производстве пищевых продуктов, 15,2 раза в текстильном и швейном производстве, 23,6 раза в полиграфической и издательской деятельности, 43,2 раза в производстве машин и оборудования, 64,6 раза в строительстве, 89,2 раза в торговле (см.: О составе затрат на рабочую силу в 2009 году. Росстат. [Электронный ресурс]. URL: http://www.gks.ru/bgd/regl/b10_04/IssWWW.exe/Stg/d08/2-zatrat.htm (дата обращения: 15.06.2014)

¹⁵² Уровень безработицы среди молодёжи — 28,5 % в возрасте от 15 до 19 лет, 8,9 % в возрасте от 20 до 29 лет при среднем уровне в стране — 5,5 %. См.: Труд и занятость в России. 2013: Стат. сб. / Росстат. М., 2013.

¹⁵³ Андреева Л.В., Бойков Д.И., Войлокова Е.Ф. и др. Образование для лиц с ограниченными возможностями в контексте программы ЮНЕСКО «Образование для всех»: опыт России.

¹⁵⁴ Труд и занятость в России. 2013: Стат. сб. / Росстат. М., 2013.

рые обеспечат выпускникам с инвалидностью или с ОВЗ переход из системы специального (инклюзивного) образования на рынок труда. Руководители коррекционных школ вспоминают, что существовавшее в прошлом взаимодействие с предприятиями было взаимовыгодным. Выпускники проходили практику и могли закрепиться на рабочих местах, школы пользовались поддержкой предприятий, последние поучали льготы, стимулирующие трудоустройство инвалидов.

«В прежнее время, когда мы жили при социализме, у нас были базовые предприятия, и проблем с трудоустройством учеников с легкой формой умственной отсталости не было. Были объявления однотипных работ, на которые не пойдёт никто с интеллектом: поточные линии, конвейеры. Нам всё время звонили и говорили в конце месяца — дайте нам старшеклассников. Я давал им, они к ним приглядывались и тут же на них заказ делали. А я им: “А вы нам за это оплачивайте такой-то счёт”, или материал у них берём. И хорошая была сделка. А теперь её нет. Эти предприятия поощрялись властью. Чем больше они брали проблемных людей, тем больше им давали льготы. Как-то отмечали их» (Директор коррекционной школы-интерната).

«Раньше с удовольствием работодатели предоставляли рабочие места таким детям. У них это было связано с налогами. Они имели льготы. А сейчас, как только им отменили эти льготы, они перестали брать детей-инвалидов на работу» (Заместитель директора коррекционной школы по социальной защите).

Для того чтобы работодатели заинтересовались в кадрах с инвалидностью или с ОВЗ, да ещё и без опыта работы, понадобятся особые стимулирующие меры. Вопрос такого порядка в стране никогда не ставился, поскольку в отечественной практике были развиты механизмы трудоустройства на специальные предприятия, куда принимались ученики со сложными нарушениями в состоянии здоровья¹⁵⁵. Примеры успешных трудовых стратегий граждан с тя-

¹⁵⁵ Положение инвалидов в Российской Федерации: Доклад Федерального научно-практического центра медико-социальной экспертизы и реабилитации инвалидов Министерства здравоохранения и социального развития РФ. М., 2004.

жёлыми формами инвалидности остались в воспоминаниях людей, обучавшихся в специальных (коррекционных) школах-интернатах. Вместе с тем важно, чтобы возможности для занятости и личностного развития граждан с нарушениями здоровья и ограничениями жизнедеятельности появились в наше время и стали стимулом для активной жизненной позиции:

«Сейчас вызывают горькую улыбку воспоминания про гневные советские публикации о талантливых слепых с высшим образованием, не принятых на работу по специальности. Могли быть учёными, могли быть учителями, да не брали ни в НИИ, ни в школу, даже в школу слепых, и они шли на учебно-производственные предприятия в системе ВОС (Всероссийское общество слепых), становились — о, ужас! — заместителями директоров... Сейчас такая перспектива, пусть “не по специальности”, — несбыточная мечта»¹⁵⁶.

«Из интерната вышли хорошо идущие по жизни люди, не смотря на то, что многие из них тяжелые инвалиды, передвигающиеся в коляске»¹⁵⁷.

В современных условиях, когда занятость выпускников с инвалидностью предполагает поиск рабочих мест на широком рынке труда, возрастает потребность в профориентации. Получить представление о доступности той или иной профессии или рабочего места в первую очередь должны родители. Следует задействовать различные средства, в том числе профессиографические справочники¹⁵⁸. Между тем необходимы социальные услуги, обеспечивающие подготовку родителей и детей к осмысленному выбору профессии, который будет способствовать занятости. Как показывают данные исследования, при выборе профессии и трудоустройстве детей с

¹⁵⁶ Суворов А. В. Проблема внутренней и внешней личностной инклюзии (на примере Сергиево-Пасадского детского дома для слепоглухих) // Инклюзивное образование: практика, исследования, методология: Сб. материалов II Международной научно-практической конференции / Под ред. С. В. Алёхиной. М.: ООО «Буки Веди», 2013.

¹⁵⁷ Как это было. Очерки истории инвалидного движения в России и создания ВОИ. М.: «Сопричастность» МО ВОИ, 1998.

¹⁵⁸ Кавокин С. Н. Профессиональная реабилитация инвалидов в России // Досье на цензуру. 2008. № 28.

ОВЗ вопрос о компетентности родителей, об их личностных, умственных и физических ресурсах встаёт вновь. Остроту проблеме придаёт то обстоятельство, что, как уже было отмечено, часть родителей относятся к категории социально-неблагополучных или имеют умственные нарушения. Программ поддержки и консультирования семей по вопросам профессиональной ориентации детей с ОВЗ либо нет, либо недостаточно. Родители не могут выстроить трудовые стратегии, адекватные возможностям детей, организовывать их трудоустройство. Мнения и советы педагогов из коррекционных школ не всегда принимаются в расчёт. Совершенно очевидно, что для решения этой задачи должны быть подключены другие, внешние по отношению к школе структуры. Кроме того, профориентацию детей с ОВЗ желательно начинать на стадии раннего развития при тесном взаимодействии с их родственниками:

«Уже с первого класса нужно думать, или с пятого — а дальше-то что? У нас обычно начинают думать в девятом классе. Я им сразу говорю — где вы раньше были? Вы уже должны с пятого класса смотреть, что он делает, что он может делать. — “Вот, он у меня хочет пойти слесарем, машины ремонтировать!” — Да какой он слесарь! Мало ли что он хочет. Он физически не может. Он устает» (Мастер производственного обучения).

«Есть родители, которые сами умственно отсталые, они не понимают, им миллион раз объясняешь — “Ну, разве ваш ребенок может быть водителем? Вы в этот автобус сядете, если он будет вести? Он неадекватен, он неуравновешен. Ему рабочее место дать и чтобы он сидел там, что-нибудь делал, — отнес, принес, записал, оформил. Это он может. А водителем машины, как?” — “Нет, он будет водителем!” Всё» (Заместитель директора коррекционной школы по социальной защите).

Вопросы профориентации и трудоустройства держатся на энтузиазме отдельных педагогических работников, родителей, общественных организаций. Не все родители учащихся (даже не самими выпускники) могут взаимодействовать со службами занятости, с другими структурами и инстанциями. Дополнительная организационная и сопроводительная поддержка для налаживания контакта с

представителями служб занятости, центров реабилитации или медико-социальной экспертизы способствовала бы решению этой проблемы. Руководители или социальные педагоги образовательных учреждений также должны знать, куда обратиться по этому вопросу и как может быть налажена схема оказания такого рода помощи для населения с низким ресурсным потенциалом:

«Для чего служба занятости? Сколько раз общалась, родителей туда подвигала. Всё бесполезно. Если они и берутся, то и родителям помощь должна быть оказана. Потому что и родители бывают инвалиды, умственно отсталые. А такой помощи нет. Я сколько раз связывалась и родители мне потом говорят, что нужно что-то требовать, куда-то писать, или ещё что-нибудь. Поэтому есть очень много выпускников, которые никуда не трудоустраиваются и именно из числа инвалидов» (Заместитель директора коррекционной школы по социальной защите).

Подчеркнём, основная часть детей с ОВЗ имеют умственные нарушения. Численность детей с умственными нарушениями составляет более полутора сотен тысяч человек только в коррекционных школах. Проблема трудоустройства таких выпускников осложняется необходимостью создания специальных условий труда, а также особого режима работы в процессе деятельности. Требований множество: сменность работы, отсутствие монотонности, шума, сокращённый режим трудовой деятельности, возможности для отдыха, смена деятельности, низкий темп работы, ровные отношения, окружение, состоящее из людей без умственных нарушений:

«У них уставаемость жуткая. Устал — значит надо отвлечь, комната релаксации рядом. Можно отвлечь игрой, а можно переключить на другую работу. Они не могут на одной работе, это утомляет. Смена действий должна быть обязательно. Микроклимат, отношения. Один ребёнок понимает поласковее, другого нельзя спускать. Их нельзя сгруппировывать. Один-два человека. Больше нельзя. Нужно, чтобы он был “сын полка”. Тогда к ним относятся хорошо. Если их больше, они тогда группируются и становятся неуправляемые» (Мастер производственного обучения коррекционной школы).

Значительная часть выпускников, устроившись на работу, не удерживаются на рабочем месте. Им необходима помощь по сопровождению в процессе трудовой деятельности, регулирующая условия занятости, характер труда с учётом заболевания и смены состояния. Кроме того, у таких работников неизбежны перерывы по временной нетрудоспособности. По данным опросов, 95 % граждан с умственными нарушениями указывают на отсутствие подготовленных рабочих мест¹⁵⁹. Следить за выполнением требований, курировать этот процесс и трудовые отношения некому:

«Процентов 50 меняют работу. Бывает так, что мы их трудоустроили, они год проработали и ушли. Выясняем причину. Почему? Может быть, условия труда не позволяют, может быть, шумное производство. Дети у нас особенные, не могут долго выдерживать режим и шум. Некоторые не находят контакт с коллективом» (Заместитель директора коррекционной школы по социальной защите).

Производительность труда граждан, имеющих ограниченные возможности в состоянии здоровья, или инвалидность может быть ниже, уровень оплаты не всегда соответствует ожиданиям, что становится поводом для увольнения:

«В основном жалоба такая — мало платят. Им же надо сразу и много. Начинаем убеждать, что поработай, к тебе присмотрятся, ты освоишь весь процесс производства. Наши дети же заторможенные. А на многих производствах сделанная оплата труда. И они не успевают за остальными работать» (Заместитель директора коррекционной школы по социальной защите).

Одна из острейших проблем трудоустройства выпускников с ОВЗ заключается в том, что им, в отличие от инвалидов, не положены квоты. Для людей с умственными нарушениями вопрос установ-

¹⁵⁹ Региональные аспекты развития инклюзивного образования в деятельности организаций — участников Национальной коалиции «Образование — право для всех»: Ежегодный отчёт. 2011—2012 гг. РООИ «Перспектива». [Электронный ресурс]. URL: http://perspektiva-inva.ru/userfiles/education/publication/Otchet_2011-2012_Aspекты-razvitiia-IO-v-deiatel'nosti-natsionalnoi-koalitsii.pdf (дата обращения: 15.06.2014).

ления инвалидности чрезвычайно болезненный. С одной стороны, получить инвалидность по психическому заболеванию или задержке психического развития сложно. С другой стороны, нередко случаи отказа родителей от оформления детям инвалидности ввиду боязни стигматизации их как психически больных со всеми вытекающими из этого последствиями для дальнейших образовательных и трудовых траекторий¹⁶⁰. Выпускники с ОВЗ, но без инвалидности не защищены, хотя имеют особые потребности и нуждаются в государственной поддержке. Они уязвимы не только на рынке труда, но и в жизненных обстоятельствах, так как находятся в группе риска правонарушителей и, напротив, жертв разного рода аферистов. Такие проблемы бывших учеников хорошо знакомы педагогам из коррекционных школ:

«Олигофрения — это ведь не заболевание, это состояние. Многие дети не имеют инвалидности. Т.е. социально они не защищены. Они не понимают, что они инвалиды и с задержкой развития, и с дебильностью. По квоте они проходят, либо как несовершеннолетние, либо как малоимущие. Как правило, они на этом и идут. Они временно устраиваются, а потом их по истечении срока выбрасывают на улицу. Или в магазинах ящики с водкой разгружать» (Мастер производственного обучения коррекционной школы).

«Я всегда злился на свою коллегу, говорил: “Зачем с первого класса заставляешь родителей инвалидность брать!” А теперь я понял, что она права. Она смотрела вперёд. При нашей сейчас жизни, нашего сумасшествия, они хоть какую-то социальную защиту имеют. Пусть это рабочие группы, но они имеют инвалидность. Наши дети наполовину без инвалидности. Сколько косяков на них вешает милиция. Потому что никто не понимает. Им шьют всё, что хотят. И бьют их. Сколько я их вытащил из милиции. Только из поля зрения вылезает, смотришь, он уже не в своей комнате, он уже где-то там, в полуподвале, а участковый купил ему телевизор, шкаф

¹⁶⁰ Региональные аспекты развития инклюзивного образования в деятельности организаций — участников Национальной коалиции «Образование — право для всех»: Ежегодный отчёт. 2011–2012 гг.

поставил и вместе с пьяницей на первом этаже поселил» (Мастер производственного обучения коррекционной школы).

Более продолжительное обучение, в том числе углублённая трудовая подготовка в школах VIII вида, а также обучение в профессиональных учреждениях дают возможность отсрочить проблемы, возникающие после окончания общеобразовательного учреждения, или избежать их совсем. Однако в этом направлении воздвигаются барьеры.

Во-первых, как уже было отмечено, углублённая трудовая подготовка в 10–11(12) классах школ VIII вида заменена на *углублённое изучение отдельных предметов*. Из порядка организации образовательной деятельности исчез пункт, касающийся обеспечения мастерских оборудованием и инструментом¹⁶¹. Изменения в порядке трудового обучения ослабляют материально-технологическую базу образовательных организаций и не способствуют развитию такого опыта:

«Многие школы открывают 10-е классы, производственные классы, но базы нет. Как это можно без базы? Ну, они и ходят с веником» (Заместитель директора коррекционной школы по социальной защите).

Роль трудовой деятельности в развитии детей с умственными нарушениями недооценивается, несмотря на то, что ставится задача социализации и дальнейшей экономической активности людей с инвалидностью. Трудовая подготовка в равной степени актуальна для всех типов школ, где будут обучаться такие категории учащихся, как для коррекционных, так и для массовых. Вместе с тем этот вопрос не проработан и не осмыслен на государственном уровне. Школам требуются оснащение, инструменты, сырьё и материалы, условия для практической деятельности, дополнительные расходы материалов на брак, а также специалисты — мастера производственного обучения. Мастерские коррекционных школ выживают, главным образом, за счёт случайных спонсоров:

¹⁶¹ Об утверждении порядка организации и осуществления образовательной деятельности по основным общеобразовательным программам — образовательным программам начального общего, основного общего и среднего общего образования: Приказ Министерства образования и науки РФ от 30 августа 2013 г. № 1015.

«Никто не помогает абсолютно. Вот англичане мне очень много помогли. Часть оборудования покупали. Родители, как правило, не помогают. Есть только один родитель. Он богатый человек. Бумагу покупает. Бумаги очень много уходит, пока их научишь. Потом очень трудно найти заказчика. Это очень сложно всё. Вот мы уже много лет этим занимаемся, нашли какие-то ходы. Никто не знает, что уже три месяца мы зарплату платим ребятам из собственного кармана. Я же всё равно плачу, даже если они гуляют 11 дней. Я же их не выброшу. Это очень сложно всё» (Мастер производственного обучения коррекционной школы).

Во-вторых, Закон «Об образовании в Российской Федерации» исключил возможность неоднократного получения бесплатного профессионального образования, право на которое предусматривалось ранее¹⁶². Такая льгота расширяла шанс на трудоустройство. Она позволяла инвалидам и детям с ОВЗ оставаться в социуме, набирать опыт за пределами школьного коллектива, приучаться к самостоятельности, продолжать развитие, взаимодействовать с другими людьми, избегать деградации:

«Училища разноплановые — автомеханика, строительство, цветоводство, поварское дело, швейное дело, — и очень много приходят к нам, приглашают из колледжей, в которых есть коррекционные классы. Старший сын в трех училищах проучился. Ему просто надо было подрасти. Такие дети, они идут с задержкой, социализируются и взрослеют очень медленно. Сейчас мой ребёнок не отличается особо уже от обычных. Он работает. Он за это время повзрослел. Понимаете, один коллектив, второй, третий — и отношение было к ребятам очень доброе. В трех училищах, где был коррекционный класс, их не рассматривали как изгоев, их принимали... Те же выпускники, которые пришли в училище, они терпимее относятся к таким ребятам. Они уже их не обижают, не третируют. Ребята постарше начинают чувствовать себя взрослыми, потому что они уже передвигаются дальше от дома, новые предметы, учителя, все это по-другому, профессио-

¹⁶² Пункт 7 статьи 50 Закона РФ от 10 июля 1992 г. № 3266-1 «Об образовании» (ред. от 1 апреля 2012 г.).

нальные навыки. Они потихонечку растут, взрослеют» (Мать двух детей-инвалидов).

«Сейчас очень интересная позиция колледжей. Они поступают на первое отделение, где получают профессию, на два года, потом на три года, потом еще... До 25 лет он уже пять лет там учится, или шесть, или семь. В колледже у них набор есть, потому что их переводят из группы в группу дальше и потом все-таки они где-то работают, находят себе профессию, место рабочее» (Заместитель директора коррекционной школы по социальной защите).

«Идут некоторые ребята работать, которым нужны деньги в семье: папа пьет, мама не работает, или родители очень пожилые. Здесь навыкам мы его обучили. Но обычно 70–80 % детей поступают в училища» (Заместитель директора коррекционной школы по социальной защите).

Для детей с умственными нарушениями, с замедленным развитием, с проблемами социализации неоднократное обучение особенно значимо. Отмена такой льготы приведёт к возрастанию вероятности, что они останутся не у дел или на улице. Изменение законодательной нормы, касающейся неоднократного профессионального обучения, затронет всех. Механизмов социализации или трудоустройства инвалидов с детства или граждан, которые на протяжении всей своей жизни имели ограниченные возможности здоровья, нет. Наиболее остро стоит проблема трудоустройства учеников с тяжёлыми формами инвалидности, которые не могут получить профессиональное образование. В том случае, когда образовательная или трудовая траектории обрывается, усилия, затраченные в системе образования, обесцениваются:

«Жалко, что дальнейшая судьба инвалидов не определена. Дети-инвалиды, которые не могут идти в училища, — вот это, конечно, очень тяжело. Я не могу эту проблему решить, — куда их, кому они нужны и где они нужны? Везде все только говорят, куда ни ткнись, они не нужны» (Заместитель директора коррекционной школы по социальной защите).

«Учили-учили, а после школы деградация! Выпускать ребят некуда. Для подавляющего большинства выпускников

“перспективы” сводятся к различным вариантам прозябания: в семье ли, в доме ли престарелых...»¹⁶³

«Когда дети идут на выброс — это самое страшное. Бешенные государственные деньги и на выброс. Девятый класс и на выброс! Тем более, половина наших детей не имеют инвалидности» (Мастер производственного обучения коррекционной школы).

Проблемы трудоустройства инвалидов и учеников с ОВЗ перечёркивают усилия, затрачиваемые в образовательном процессе. Выпускники, отягощенные проблемами со здоровьем и лишённые возможности трудиться или обучаться, выпадают из социума. Достижения в развитии утрачиваются, к тому же нет ни здоровья, ни жизненного опыта.

Опыт, накопленный в специальных (коррекционных) школах по обучению, трудовой подготовке и трудоустройству детей, а также по взаимодействию с родителями, можно было бы использовать в ходе развития государственной социальной политики. Вопросы занятости инвалидов с детства и детей с ОВЗ следует рассматривать в нескольких направлениях: 1) социальное сопровождение семей, оказание консультационной и организационной помощи в профориентации и трудоустройстве; 2) поддержка трудового обучения детей в общеобразовательных школах, укрепление материально-технической базы производственных мастерских, установление контакта с работодателем; 3) продолжительные образовательные траектории, в том числе неоднократное обучение; 4) социальное сопровождение процесса занятости, оказание индивидуальной помощи, учитывающей специфические особенности таких работников.

¹⁶³ *Суворов А. В.* Проблема внутренней и внешней личностной инклюзии (на примере Сергиево-Пасадского детского дома для слепоглухих) // Инклюзивное образование: практика, исследования, методология: Сб. материалов II Международной научно-практической конференции / Под ред. С. В. Алёхиной. М.: ООО «Буки Веди», 2013.

Глава 4

ИНКЛЮЗИВНОЕ ОБРАЗОВАНИЕ: ПЕРСПЕКТИВЫ РАЗВИТИЯ В УСЛОВИЯХ РЕФОРМ

4.1. Педагогические кадры: опыт модернизации образования

Реформы в российской системе образования меняют государственный подход к условиям накопления образовательного потенциала населения. Основными ориентирами становятся установки на эффективность и конкурентоспособность, используемые в большинстве развитых стран мира¹⁶⁴. Очевидное отставание отечественной экономики и худшие условия развития социальной сферы, которая недофинансировалась на протяжении последних десятилетий, в расчёт не принимаются. В период с 2001 по 2009 гг. расходы на образование составляли 3,6 % – 4,1 % от ВВП, тогда как в других странах они были заметно выше (в США – 5,6 % – 5,4 % от ВВП)¹⁶⁵ (рис. 32, 33). Отношение среднемесячной начисленной заработной платы работников системы образования к среднемесячной заработной плате по экономике в целом составляло от 56 % до 68 % в период с 2000 по 2011 гг.¹⁶⁶ В последние два года проводится активная государственная политика, направленная на повышение среднего уровня оплаты труда работников бюджетного сектора, в том числе учителей¹⁶⁷. Однако по-прежнему остаётся под вопросом соответствие образовательных реформ потребностям народного хозяйства, интересам нации. Как никогда актуальна проблема доступности и

¹⁶⁴ Canning M., Moock P., Heleniak T. Reforming Education in the Regions of Russia // World Bank Technical Paper. No. 457. Washington, D.C.: World Bank Publications, 1999; Education at a Glance 2012: Highlights, OECD Publishing. Paris: OECD Publishing, 2012.

¹⁶⁵ Россия и страны мира. 2012: Стат. сб. / Росстат. М., 2012.

¹⁶⁶ Российский статистический ежегодник. 2012: Стат. сб. / Росстат. М., 2012.

¹⁶⁷ Указ Президента РФ от 7 мая 2012 г. № 597 «О мероприятиях по реализации государственной социальной политики».



Рис. 32. Государственные расходы на образование в 2001 г. (в % к ВВП)

Примечание. Данные по России и Белоруссии за 2003 г.; по Великобритании за 2000 г.; по Польше и Чехии за 2002 г.

Источник: Россия и страны мира 2004: Стат. сб. / Росстат. М., 2004.



Рис. 33. Государственные расходы на образование в 2009 г. (в % к ВВП)

Примечание. Данные по России и Белоруссии за 2011 г., по Австрии, Бельгии, Болгарии, Германии, Ирландии, Швейцарии, Эстонии, Канаде за 2008 г., по Греции 2005 г.; по Японии, Ирану за 2010 г., по Новой Зеландии за 2006 г.

Источник: Россия и страны мира 2012: Стат. сб. / Росстат. М., 2012.

качества образования учащихся, в том числе тех из них, у которых инвалидность и ограниченные возможности здоровья.

Политика в сфере образования ограничивается созданием инструментов (механизмов) бюджетного финансирования¹⁶⁸. Реформы в сфере общего образования начались с изменения принципов финансирования, с требований об увеличении объёмов внебюджетных средств, а также об «эффективном» использовании человеческих, информационных и финансовых ресурсов. Был осуществлён переход к нормативно-подушевому финансированию; нормативно-правовому обеспечению экономической самостоятельности учреждений; ответственность за оплату труда работников общеобразовательных учреждений перенесена на уровень субъектов Федерации; расширена практика дополнительных платных образовательных услуг¹⁶⁹; бюджеты общеобразовательных учреждений децентрализованы и переданы в ведение директоров школ¹⁷⁰. На следующем этапе основное внимание будет уделено развитию финансово-экономических механизмов управления и системы эффективного контракта педагогических работников, разработке показателей, направленных на оценку результатов их труда и эффективности деятельности учреждений. Ожидается, что за счёт реорганизации неэффективных организаций (включая реструктуризацию сети школ) будет обеспечено не менее трети необходимых ресурсов для повышения оплаты труда¹⁷¹. Вместе с тем в обстановке, когда увеличены классы, ликвидированы или реорганизованы школы, а росту оплаты труда сопутствует увеличение нагрузки, будет намного сложнее обучать детей-инвалидов и детей с ОВЗ.

Проблем, влияющих на качество образования, предостаточно. Падают дисциплина учащихся и их работоспособность, нарастают насилие, ксенофобия, дискриминационное поведение, растёт уровень заболеваемости детей и подростков, ухудшаются показатели

¹⁶⁸ Клячко Т.Л. Образование в России: основные проблемы и возможные решения. М.: Издательский дом «Дело» РАНХиГС, 2013.

¹⁶⁹ Концепция модернизации российского образования на период до 2010 г.

¹⁷⁰ Финансирование школьного образования в Российской Федерации: опыт и проблемы. М.: Алекс, 2004. (Серия «Актуальные вопросы развития образования»).

¹⁷¹ Программа поэтапного совершенствования системы оплаты труда в государственных (муниципальных) учреждениях на 2012–2018 гг. Утверждена Распоряжением Правительства РФ от 26 ноября 2012 г. № 2190-р.

их социального здоровья¹⁷², усиливается неравенство в доступе к образованию на отдельных территориях Российской Федерации. Намечается тенденция к формированию сегмента школ (как сельских, так и городских), устойчиво демонстрирующих низкие учебные результаты, что приводит к воспроизводству и закреплению социальной и культурной дифференциации¹⁷³. Не уделяется серьезного внимания вопросам *регулирования* оплаты труда педагогических работников, в том числе снижению уровня её дифференциации внутри учреждений, муниципалитетов, территорий. Величину средней начисленной заработной платы не удаётся зафиксировать на достигнутом уровне¹⁷⁴. Нормы, касающиеся уровня заработной платы учителей, а также механизмы их реализации и ответственность за их соблюдение не установлены правовыми документами¹⁷⁵. Перечисленные, а также другие проблемы преодолеть не удаётся, в то время как все они требуют безотлагательного решения. Между тем перед российским образованием ставятся задачи более глобального порядка. Оно выстраивается под стандарты постиндустриального, информационного общества, основанного на расширении межкультурного взаимодействия, сокращении сферы неквалифицированного труда¹⁷⁶. Центральное место занимает проблема независимой оценки учеников и работы учителей. Ориентирами для системы управления образованием наряду с результатами единого государственного экзамена (ЕГЭ) становятся выводы, полученные в ходе международных исследований PISA (Programme for International Student

¹⁷² Римашевская Н. М., Бреева Е. Б., Шабунова А. А. Здоровье детей: тенденции и перспективы // Народонаселение. 2008. № 3; Кислицына О. А. Здоровье детей — богатство нации: тенденции, факторы риска, стратегии сбережения. М.: МАКС Пресс, 2011.

¹⁷³ Государственная программа РФ «Развитие образования» на 2013—2020 гг.

¹⁷⁴ По данным электронного мониторинга Министерства образования и науки, только 35—40 % учителей имеют среднюю зарплату по экономике региона. См.: Кузнецова Е. Ловушки неэффективного контракта. Новостная служба ГУ ВШЭ. 3 апреля 2013 г. [Электронный ресурс]. URL: <http://www.hse.ru/news/recent/50466633.html> (дата обращения: 15.06.2014).

¹⁷⁵ О результатах контрольного мероприятия «Проверка целевого и эффективного использования субсидий из федерального бюджета, направленных субъектами РФ на модернизацию региональных систем образования в 2011 г. и истекший период 2012 г.»: Отчет. Утверждён Коллегией Счетной палаты РФ. Протокол от 20 июня 2012 г. № 29К (862).

¹⁷⁶ Концепция модернизации российского образования на период до 2010 г.

Assessment), PIRLS (Progress in International Reading Literacy Study), TIMSS (Trends in International Mathematics and Science Study)¹⁷⁷.

Особое внимание в вопросе повышения качества образования уделено «обновлению состава и компетенций педагогических кадров». В 2010 г. доля молодых учителей в возрасте до 30 лет (13 %) была ниже доли пенсионеров (18 %)¹⁷⁸. Тенденции старения кадров в системе образования характерны для постиндустриального общества и проявляются во многих экономически развитых государствах, где указанные показатели ещё хуже, чем в России. В среднем по странам ОЭСР доля учителей моложе 30 лет составляет 9,8 %, старше 50 лет — 34 %. Указанное соотношение ещё более неравномерно в Германии — соответственно 4,3 % против 50 %, во Франции — 8,2 % против 32,3 % и т.д.¹⁷⁹ Вместе с тем для России старение педагогических кадров не совсем типичное явление. До начала трансформационных экономических преобразований доля учителей, имеющих стаж работы до 5 лет, соответствовала доле отработавших 25 лет и более — соответственно по 20 %¹⁸⁰. В 2010 г. первые составляли всего 10 % и уже у каждого второго учителя был накоплен стаж работы свыше 20 лет. Смещение возрастной структуры в сторону работников, находящихся на завершающем этапе учительской карьеры, — тревожный фактор, указывающий на низкий престиж профессии, неуважительное отношение к которой отмечается у половины граждан страны¹⁸¹. Выпускники педагогических вузов не склонны трудоустраиваться по полученной специальности, только 30 % из них идут в школы. Даже те, кто получают квалификацию учителя начальных классов, более других мотивированные к педагогической деятельности, не считают её многообещающей (58 %

¹⁷⁷ Государственная программа РФ «Развитие образования» на 2013–2020 гг.

¹⁷⁸ Концепция долгосрочного социально-экономического развития РФ до 2020 г. Утверждена Распоряжением Правительства РФ от 17 ноября 2008 г. № 1662-р.

¹⁷⁹ Education at a Glance 2012: Highlights, OECD Publishing. Paris: OECD Publishing, 2012.

¹⁸⁰ Народное хозяйство СССР в 1978 г.: Статистический ежегодник. М.: Статистика, 1979; Народное хозяйство СССР в 1985 г.: Статистический ежегодник. М.: Финансы и статистика, 1985.

¹⁸¹ Престиж профессии учителя. Опрос 6–7 февраля 2010 г. Фонд общественного мнения. [Электронный ресурс]. URL: <http://bd.fom.ru/report/map/az/0-9/dom1005/d100515> (дата обращения: 15.06.2014).

ответов респондентов)¹⁸². Доля учителей, остающихся в профессии после первых трёх лет работы, составляет в отдельных регионах одну шестую часть от выпуска¹⁸³.

Вопреки задаче сбережения кадрового потенциала в системе образования на протяжении последнего десятилетия проводится политика, не отличающаяся дальновидностью. За период с 2000 по 2011 гг. произошло значительное сокращение рабочих мест, что привело к исключению из отрасли высококвалифицированных специалистов, поскольку более 80 % учителей в Российской Федерации имеют высшее образование. С одной стороны, сказалось воздействие демографического кризиса, обусловившего снижение численности учеников на 6,6 млн чел. С другой стороны, сыграла роль государственная политика, направленная на «оптимизацию» бюджетных расходов: сокращение штатного расписания и сети школ за счёт укрупнения показателей: а) соотношения численности учителей и учеников; б) наполняемости классов. За указанный период численность обучающихся сократилась более чем на 33 % (с 20 493 до 13 569 тыс. чел.), количество общеобразовательных учреждений — на 30 % (сокращено без малого 20 тыс. школ преимущественно в сельской местности). Численность учителей сократилась на 40 % (с 1 751 до 1 047 тыс. чел.). Согласно плану мероприятий Правительства — «дорожной карте», — увеличение к 2018 г. показателя численности обучающихся на 1 учителя с 10,9 до 13 чел. будет сопровождаться сокращением ещё 200 тыс. учителей¹⁸⁴. Процесс проводится в действие, несмотря на наблюдаемое изменение демографического тренда в сторону увеличения когорты детей школьного возраста. За год с 2011/2012 по 2012/2013 гг. численность учеников увеличилась на 59 тыс. чел., численность учителей государственных общеобразовательных учреждений сократилась на 6 тыс. чел.¹⁸⁵ Как

¹⁸² Ковалёва Г. С., Денищева Л. О., Шевелёва Н. В. Педвузы дают высокое качество математического образования, но их выпускники не спешат в школу (по результатам TEDS-M) // Вопросы образования. 2011. № 4.

¹⁸³ Концепция Федеральной целевой программы развития образования на 2011—2015 гг. Утверждена Распоряжением Правительства РФ от 7 февраля 2011 г. № 163-р.

¹⁸⁴ План мероприятий («дорожная карта») «Изменения в отраслях социальной сферы, направленные на повышение эффективности образования и науки»: Распоряжение Правительства РФ от 30 декабря 2012 г. № 2620-р.

¹⁸⁵ Рассчитано по данным: Российский статистический ежегодник. 2013.

уже было отмечено, в процессе сокращения педагогических кадров пострадали даже ученики специальных (коррекционных) классов и специальных школ. За указанный период численность педагогических работников специальных школ и классов в столице сократилась на 25 % по сравнению с предшествующим годом, несмотря на то, что численность учеников осталась на прежнем уровне¹⁸⁶.

В результате оптимизации штатных расписаний резко снизилась доля учебно-вспомогательных и других категорий педагогических работников (логопеды, педагоги-психологи, социальные педагоги, воспитатели и др.)¹⁸⁷. В среднем по Российской Федерации в 2010 г. доля «других педагогических работников» составляла всего 8,8 % в структуре работников школ. В Москве они «уцелили» в большей степени — 17,7 % (в том числе воспитателей — 10 %, учителей-логопедов, педагогов-психологов, социальных педагогов вместе взятых — менее 7 %). По уровню обеспеченности персоналом столичные школы приближаются к школам США, где при той же доле учителей (49—50 %) сохраняется штат помощников, консультантов и наблюдателей из числа педагогического и вспомогательного персонала. Доля учебно-вспомогательного персонала (вожатые, помощники воспитателя, младшие воспитатели и др.) невелика как в столице, так и в среднем по РФ — соответственно 5,6 % и 4,9 % (рис. 34).

Структура распределения работников учреждений между округами Москвы указывает, что численность учебно-вспомогательного персонала может сильно различаться. Вместе с тем сохранение оптимальной структуры кадрового персонала — вопрос решаемый. В школах Департамента образования г. Москвы отмечаются лучшие показатели: доля учебно-вспомогательного и обслуживающего персонала намного выше. Окружные различия по доле учебно-вспомогательного персонала составляют 2 раза, по доле руководящих работников — 1,7 раза. В среднем по столице в 2011/2012 г. на одного

¹⁸⁶ Рассчитано по данным: Форма № 83-РИК «Сведения о численности и составе педагогических работников общеобразовательных учреждений», РФ (государственные учреждения), Москва, 2011/2012—2012/2013 гг. Утверждена Приказом Росстата от 27 июля 2009 г. № 150.

¹⁸⁷ Номенклатура должностей педагогических работников организаций, осуществляющих образовательную деятельность, должностей руководителей образовательных организаций. Постановление Правительства РФ от 8 августа 2013 г. № 678.

учителя приходилось 14 учеников, на одного воспитателя — 102, на одного педагога-психолога — 325, на одного социального педагога — 600, на единицу учебно-вспомогательного персонала — 123. В разрезе по округам разброс соотношения учитель-ученик составил от 13 до 15 чел. Строгих закономерностей, касающихся количества учеников на одного руководящего работника или на единицу учебно-вспомогательного персонала, нет, что вызывает серьезные опасения относительно возможностей школ для обеспечения устойчивости учебно-воспитательного процесса. Так, например, в Северо-Восточном округе на единицу учебно-вспомогательного персонала

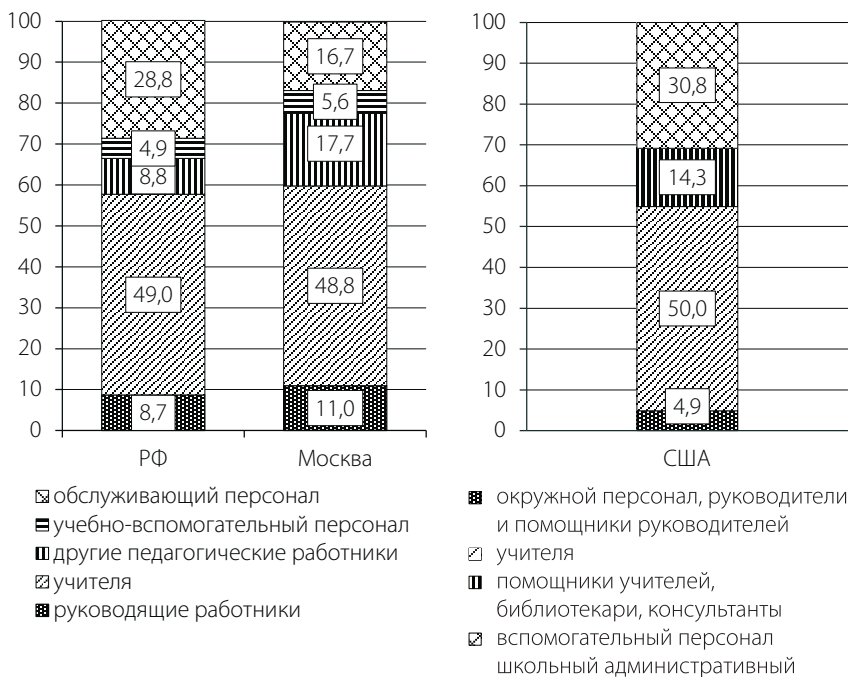


Рис. 34. Структура работников общеобразовательных учреждений РФ (2010/2011 г.) и города Москвы (2011/2012 г.), учреждений начальных и средних школ США (2009/2010 г.), %

Рассчитано по: Образование в РФ: 2012: Стат. сб. М.: Национальный исследовательский университет «Высшая школа экономики», 2012; Форма № 83-РИК «Сведения о численности и составе педагогических работников общеобразовательных учреждений». Москва, 2011; U.S. Department of Education, National Center for Education Statistics, Schools and Staffing Survey (SASS), Public Teacher Questionnaire. October 2009.

приходится 181 ученик, в Южном округе — 153, в Западном округе — 144, в школах, подчиняющихся непосредственно Департаменту города Москвы, — 51 (рис. 35).

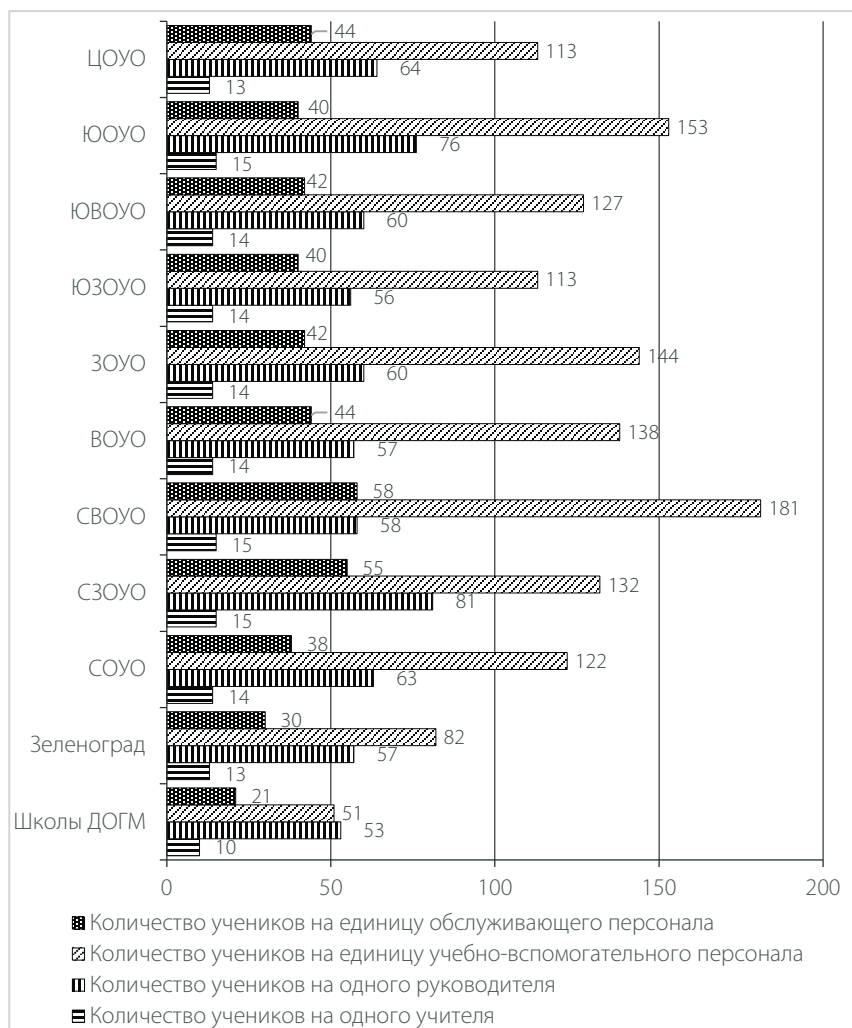


Рис. 35. Количество учеников на каждую из категорий педагогических работников учреждений по округам Москвы, 2011/2012 г., чел.

Источник: Форма № 83-РИК «Сведения о численности и составе педагогических работников общеобразовательных учреждений», государственные учреждения, Москва, 2011/2012 г.

Сокращение численности педагогических работников, ответственных за проведение учебно-воспитательного процесса, привело к ухудшению условий труда учителей, лившихся необходимой профессиональной поддержки. Фактически школы оказались неспособными к проведению воспитательного процесса, выполнению своей традиционной основополагающей функции¹⁸⁸. Усугубляет ситуацию отсутствие должного взаимодействия с родителями, на нарушение которого сетует всё больше учителей. Негативное отношение родителей к учителям и к школе отмечают 22,5 % респондентов по данным московского исследования¹⁸⁹. В большинстве случаев учителя не рассматривают родителей как партнёров, даже если дети имеют ограниченные возможности здоровья и вызывают сложные проблемы в процессе обучения (80 %). Наиболее часто в роли консультантов учителя видят своих коллег — педагогов-психологов (41 %) и других преподавателей, ответственных за учебные предметы (26 %)¹⁹⁰.

По мере сокращения педагогического персонала нарастают тенденции к бюрократизации профессии. В итоге увеличиваются рабочая нагрузка и подотчетность, педагоги утрачивают самостоятельность и возможности для творчества. На возрастание рабочей нагрузки в ходе реформы образования указывают 47,7 % учителей московских школ¹⁹¹. Основная часть из них вынуждены работать выше ставки заработной платы¹⁹², установленной учителям 1–11 (12)

¹⁸⁸ Кулагина Е.В., Елисеева М.А. Ресурсы педагогических работников школ на этапе модернизации образования: опыт Москвы, России и развитых стран // Социологические исследования. 2014. № 2.

¹⁸⁹ Аналитический отчет по результатам социологического исследования «Московский учитель сегодня» / МГУ им. М.В. Ломоносова, Институт комплексных исследований образования. М., 2011. [Электронный ресурс]. URL: http://www.msu.ru/projects/amv/doc/h2_1_2_1_an.pdf (дата обращения: 15.06.2014).

¹⁹⁰ Алехина С.В., Алексеева М.А., Агафонова Е.Л. Готовность педагогов как основной фактор успешности инклюзивного процесса в образовании // Психологическая наука и образование. 2011. № 1.

¹⁹¹ Аналитический отчет по результатам социологического исследования «Московский учитель сегодня» / МГУ им. М.В. Ломоносова, Институт комплексных исследований образования. М., 2011.

¹⁹² О продолжительности рабочего времени (норме часов педагогической работы за ставку заработной платы) педагогических работников: Приказ Министерства образования и науки РФ от 24 декабря 2010 г. № 2075.

классов образовательных учреждений. Треть учителей (32,6 %) загружены от 19 до 25 часов в неделю. Около половины (51,2 %) имеют нагрузку от полутора ставки и выше (свыше 26 часов в неделю)¹⁹³.

Объемы и виды отчётности учителей и руководителей школ превышают допустимые пределы, снижают производительность труда, вносят искажения в содержание профессии¹⁹⁴. Большинство из видов отчётности дублируют друг друга. 30 % составляют разовые запросы на предоставление количественной информации (численность обучающихся и учителей, текущая успеваемость учащихся, результаты промежуточного контроля и государственной (итоговой) аттестации), 20 % составляют запросы в рамках федеральных мониторингов «Наша новая школа», «Модернизация региональных систем общего образования», касающиеся образовательного процесса, основных и дополнительных образовательных программ, а также контрольно-оценочной деятельности учреждения — от заработной платы учителей до потребления школами топливно-энергетических ресурсов¹⁹⁵. 26 % составляют отчеты о проведении отдельных воспитательных, спортивных и других мероприятий: дня охраны труда, новогодних праздников, последнего звонка, выпускного вечера, тематических уроков, профилактических мероприятий и т. п., 20 % — запросы, связанные с плановыми и внеплановыми проверками со стороны контрольно-надзорных органов. Ещё 20 % — необоснованные запросы иных органов и организаций. Кроме того, нагрузку учителей увеличивают отчеты, подтверждающие качество работы: сбор дополнительной информации в рамках введения новой системы оплаты труда, согласование учебных планов и программ, отчеты по участникам, победителям, призерам различных олимпиад, конкурсов и т. п.¹⁹⁶ Проверки, осуществляемые с целью повышения

¹⁹³ Опрос на сайте «Учительской газеты», ноябрь 2013 г., приняли участие 340 чел. [Электронный ресурс]. URL: <http://www.ug.ru/polls/archive/page/2> (дата обращения: 15.06.2014).

¹⁹⁴ Кулагина Е. В., Войтенкова Г. Ф. Педагогические кадры в фокусе реформы образования: социально-экономический аспект // Экономика образования. 2013. № 5 (78).

¹⁹⁵ Национальная образовательная инициатива «Наша новая школа». Утверждена Президентом РФ от 4 февраля 2010 г. № Пр-271.

¹⁹⁶ О сокращении объемов и видов отчётности, предоставляемой общеобразовательными учреждениями: Письмо Министра образования и науки РФ от 12 сентября 2012 г. № ДЛ-150/08.

качества образования, *«носят исключительно карательный характер»*, усиливают напряжение в педагогическом коллективе, парализуют самостоятельность и инициативу директоров школ¹⁹⁷.

На условия труда педагогических работников и микроклимат школ оказывают негативное влияние изменившиеся принципы управления педагогическими коллективами, в основе которых лежит эффективный менеджмент. Как показывают данные по Москве, за период с 2009 по 2012 гг. доля руководящих работников с педагогическим образованием снизилась с 67,3 до 65 %. В 2012/2013 г. более 1/3 из них не имели диплома педагогического вуза. Немаловажную роль в проведении переговорных процессов играет уровень нагрузки руководящих работников. Более половины из них перегружены, в том числе потому что имеют внутреннее совместительство (52,7 %) ¹⁹⁸. Опросы на сайте «Учительской газеты» показывают, что стратегия эффективного менеджмента не вызывает поддержки среди педагогических работников. Примерно 2/3 из учителей считают, что директор школы, не являющийся педагогом, не может быть авторитетом для своих подчинённых. Только каждый пятый учитель согласен с утверждением, что директор школы должен быть в первую очередь менеджером¹⁹⁹.

Делегирование полномочий в сфере управления образованием менеджерам, не имеющим педагогического образования, можно было бы считать в какой-то мере обоснованным, если бы сохранялась автономность учителей в их профессиональной сфере, существовал диалог между руководителем и педагогическим сообществом. В то же время уровень доверия к учителям низкий. По данным обследования PISA, контроль руководителей школ за деятельно-

¹⁹⁷ Аналитическая записка об отчетности, предоставляемой общеобразовательными учреждениями на запросы органов и организаций, а также проверках, мониторингах и других бюрократических действиях. Министерство образования и науки РФ. [Электронный ресурс]. URL: <http://минобрнауки.рф/новости/2577/файл/1061/12.08.30-ОС-1-Дебюрократизация-Справка.pdf> (дата обращения: 15.06.2014)

¹⁹⁸ Рассчитано по данным: Форма № 83-РИК «Сведения о численности и составе педагогических работников общеобразовательных учреждений», Москва (государственные учреждения), 2011/2012 г.

¹⁹⁹ Опрос на сайте «Учительской газеты», апрель 2012 г., приняли участие 417 чел. [Электронный ресурс]. URL: <http://www.ug.ru/polls/archive/page/19> (дата обращения: 15.06.2014).

стью учителей в Российской Федерации выше, чем в среднем по странам Организации экономического сотрудничества и развития. В США и Великобритании показатели близки к России, но во многих государствах с высокими результатами системы образования вполне успешно работают другие модели. Если в нашей стране 92 % детей обучаются в школах, где руководители следят за процессом обучения в классах, то в Финляндии таких учеников всего 9 %, в Германии — 40 %, в Японии — 37 %. Что касается контроля за учебной деятельностью, то в России у 97 % школьников руководители следят за соответствием учебной деятельности образовательным целям школ, в то время как в Финляндии таких 59 %, в Германии — 57 %, в Норвегии — 48 %, в Японии — 31 %. В условиях, когда руководители дают учителям советы, касающиеся преподавания, обучаются 87 % школьников в России, но в Германии таких 53 %, в Японии — 38 %, в Норвегии — 49 %, в Финляндии — 40 %²⁰⁰.

По данным Института комплексных исследований МГУ, отрицательных мнений по вопросу изменения самостоятельности учителей в ходе реформ больше, чем положительных. В первую очередь это касается методики проведения уроков (32,2 % учителей считают, что лишились самостоятельности выбора в ходе проведения реформ, 23,7 % придерживаются обратного мнения), а также выбора учебников (соответственно 24,3 % и 17,6 %). Как отмечают педагогические работники в ходе интервью, преподавательская деятельность всё больше регламентируется и превращается в конвейер: *«Учителя поставлены в эти условия. У нас всё стало стандартизировано, всё рамочно. Только ТАК и никак по-другому. Самое главное, что ТАК неправильно»*. Усугубляет положение дел отстранённость учителей от деятельности в общественных органах управления образованием (совет образовательного учреждения, органы педагогического самоуправления, родительский совет и т. д.): 48,4 % из них не принимают в ней никакого участия, 10,2 % затрудняются ответить на этот вопрос²⁰¹.

²⁰⁰ Preparing Teachers and Developing School Leaders for the 21st Century: Lessons from around the World / Ed. by A. Schleicher. Paris: OECD Publishing, 2012.

²⁰¹ Аналитический отчет по результатам социологического исследования «Московский учитель сегодня» / МГУ им. М. В. Ломоносова, Институт комплексных исследований образования. М., 2011.

Условия труда в профессии настолько ухудшились, что вызвали всплеск научных исследований, посвящённых изучению качества жизни и психическому здоровью учителей. В частности, исследуется воздействие таких факторов, как интенсивная нагрузка, интенсивное общение с учащимися, коллегами и родителями, концентрация на одной и той же задаче в течение длительного периода времени. Выделяется также специфика труда учителей коррекционных и инклюзивных школ. Учитываются повышенные психоэнергетические затраты, обусловленные сложностью педагогических ситуаций²⁰², невозможность быстрого достижения результатов²⁰³. Также учитывается состояние стресса, в котором оказываются учителя, вынужденные обучать детей с ОВЗ и детей-инвалидов на условиях инклюзии, но не подготовленные к этому ни психологически, ни профессионально. Психодезадаптационные состояния отмечаются у всех категорий педагогов, в том числе в городских общеобразовательных (72,8 %) и в коррекционных школах (74 %) ²⁰⁴. Исследования также показывают, что у 41 % учителей из коррекционных школ наблюдается эмоциональное истощение, у 39,9 % — редукция личных достижений. Среди причин, влияющих на снижение чувства успешности у учителей-дефектологов, отмечаются такие факторы, как состояние здоровья детей, в том числе их низкая работоспособность, низкий уровень восприятия, повышенная истощаемость, а также экономические причины: низкий уровень оплаты труда и социальной защищённости²⁰⁵. Половина учителей из коррекционных школ не удовлетворены своей профессиональной деятельностью, около 40 % не совсем удовлетворены. Основной причиной этого у учителей, имеющих стаж работы более 15 лет, является невозможность использовать свой опыт и знания в новых условиях (82 %). У молодых специалистов неудовлетворённость работой вызвана недоста-

²⁰² Феофанов В.Н. Психическое выгорание учителей специальных (коррекционных) школ как фактор психологического здоровья учащихся с отклонениями в развитии // Известия Российского государственного педагогического университета им. А.И. Герцена. 2008. № 58.

²⁰³ Куприянова И.Е., Дашева Б.А., Карауш И.С. Качество жизни и психическое здоровье педагогов, работающих в различных системах образования (общее, коррекционное, инклюзивное) // Вестник ТГПУ (TSPU Bulletin). 2013. № 11 (139).

²⁰⁴ Там же.

²⁰⁵ Феофанов В.Н. Указ. соч.

точной сплочённостью педагогического коллектива (78 %), а также низкой материально-технической базой школ (78 %) ²⁰⁶.

Проблемы кадровой политики нашли отражение в программе развития образования до 2020 г., где они рассматриваются в аспекте качества обучения. В частности, отмечается, что высокий возрастной порог педагогических работников становится фактором, ограничивающим их возможности в быстроизменяющемся информационном обществе и приводящим к снижению конкурентоспособности российских школьников. Ожидается, что перераспределение средств на основе эффективного контракта обеспечит мотивацию к непрерывному профессиональному развитию, к стимулированию производительности труда, привлечет в школы лучших выпускников вузов, талантливых специалистов в различных областях знания, культуры, техники. С целью повышения качества образования вводятся меры кадровой политики, предполагающие следующие действия:

- доведение среднего уровня заработной платы педагогических работников до 100 % от средней по экономике субъекта РФ;
- утверждение стандартов профессиональной деятельности;
- развитие новых моделей педагогической карьеры и сопровождения профессионального развития;
- развитие деятельности профессиональных ассоциаций;
- привлечение на работу в организации общего образования лучших выпускников вузов;
- введение системы эффективного контракта ²⁰⁷.

Есть большая доля сомнения в том, что предложенные меры могут способствовать повышению производительности труда и обновлению кадрового состава. Прежде всего потому что накопившиеся за долгие годы проблемы планируется решить посредством внутренних резервов самой отрасли, за счёт максимального сохранения прежнего уровня финансирования, а также укрепления практики организации труда, вызывающей возражения в педагогических коллективах. Усложнение воспитательного процесса по мере сокращения учебно-вспомогательного персонала, снижение творческой со-

²⁰⁶ Дунаевская Э.Б. Причины неудовлетворённости работой учителей коррекционных классов с разным стажем // Известия Российского государственного педагогического университета им. А.И. Герцена. 2009. № 98.

²⁰⁷ Государственная программа РФ «Развитие образования» на 2013–2020 гг.

ставляющей профессии, её бюрократизация, ухудшение микроклимата школ и принципов коллегиальности профессии, низкая социальная защищённость учителей, высокая нагрузка — проблемы, которые не компенсируются предложенными мерами. Кроме того, следует отметить, что в ходе кадровой политики не выделены отдельные профессиональные группы, как это делается в развитых странах мира, когда ставятся задачи развития приоритетных направлений общества и экономики²⁰⁸.

Педагогические работники²⁰⁹ — учителя-дефектологи, коль скоро речь идёт о развитии доступности образования для детей-инвалидов и детей с ОВЗ, востребованные обществом, остаются без должной поддержки в ходе проведения кадровой политики, как и группа других учителей — естественнонаучного профиля. Данные исследования показывают, что проблема вхождения молодых специалистов в профессию обусловлена сложностью предмета и связанными с ним трудозатратами. Так, например, дисциплины, по большей части тяготеющие к естественнонаучному профилю, — математика, физика, химия менее привлекательны для молодёжи. В 2012/2013 г. доля учителей физики в пенсионном возрасте составляла 30,7 % в Российской Федерации и 27,7 % в Москве, химии — соответственно 32,1 % и 32,7 %, физики — 32,6 % и 37,2 %. В указанных группах также много ниже доля учителей в возрасте до 25 лет, от 25 до 35 лет. Молодые специалисты, трудоустраивающиеся в школы, чаще всего преподают другие предметы. Это, как правило, общественные дисциплины, информатика и иностранные языки. Доля учителей истории, права, обществознания и экономики в пенсионном возрасте составляет 21,4 % в РФ и 22,9 % в Москве,

²⁰⁸ Preparing Teachers and Developing School Leaders for the 21st Century: Lessons from around the World / Ed. by A. Schleicher. Paris: OECD Publishing, 2012; President honors outstanding science, math, engineering teachers and mentors. [Электронный ресурс]. URL: http://www.whitehouse.gov/the_press_office/president-honors-outstanding-science-math-engineering-teachers-and-mentors/; <http://www.whitehouse.gov/blog/2012/01/10/recognizing-science-math-and-engineering-mentoring> (дата обращения: 15.06.2014).

²⁰⁹ Согласно Форме № 83-РИК «Сведения о численности и составе педагогических работников общеобразовательных учреждений», к числу педагогических работников относятся учителя, учителя-логопеды, мастера производственного обучения, педагоги-психологи, социальные педагоги, воспитатели, тьюторы, другие педагогические работники.

доля учителей иностранных языков — соответственно 21,5 % и 20,8 %. Средняя доля педагогических работников в пенсионном возрасте составила 25,5 % в РФ и 23 % в Москве. Можно заметить, что в отдельных округах Москвы возраст учителей физики, математики, химии, биологии, географии намного старше, чем показывают средние показатели по этим дисциплинам. Доля учителей пенсионного возраста может достигать и 40 %²¹⁰.

Беспредметный подход в решении кадровых вопросов будет способствовать консервации существующих проблем в области подготовки и трудоустройства работников отдельных категорий. Для того чтобы привлечь на работу именно таких специалистов, нужны особые меры и механизмы кадровой политики. Система эффективного контракта не является панацеей для поощрения учителей. Успешность педагогической деятельности при работе с детьми-инвалидами и с детьми с ОВЗ, с сиротами, мигрантами не может быть оценена ни ЕГЭ, ни мировыми рейтингами.

Средние данные возрастной структуры педагогических работников в системе специального образования, в том числе в специальных (коррекционных) школах и специальных классах, а также в обычных классах, где обучаются дети с ОВЗ, указывают, что проблема воспроизводства кадров сохраняется и в этой профессиональной группе. В среднем по Российской Федерации доля педагогических работников указанных категорий, имеющих возраст до 35 лет, ниже доли пенсионеров. В свою очередь, данные по Москве позволяют заметить, что проблемы воспроизводства таких педагогов могут сохраняться даже при более динамичном обновлении кадрового состава. Притом, что в среднем по столице обновление педагогических работников происходит интенсивнее, чем в среднем по стране, возраст учителей в коррекционном образовании более зрелый. Если в среднем доля педагогов пенсионного возраста составляет 21,2 %, то среди тех, кто работает в специальных (коррекционных) классах и школах, — 25,5 %. Отчасти смещение в сторону работников пенсионного возраста в системе специального образования компенсируется притоком молодых специалистов. Однако в регионах воз-

²¹⁰ Рассчитано по данным: Форма № 83-РИК «Сведения о численности и составе педагогических работников общеобразовательных учреждений», РФ, Москва, (государственные учреждения), 2012/2013 г. Утверждена Приказом Росстата от 27 июля 2009 г. № 150.

растная структура педагогических работников указанного профиля может отличаться в худшую сторону. Именно поэтому данный вопрос заслуживает особого внимания (рис.36).

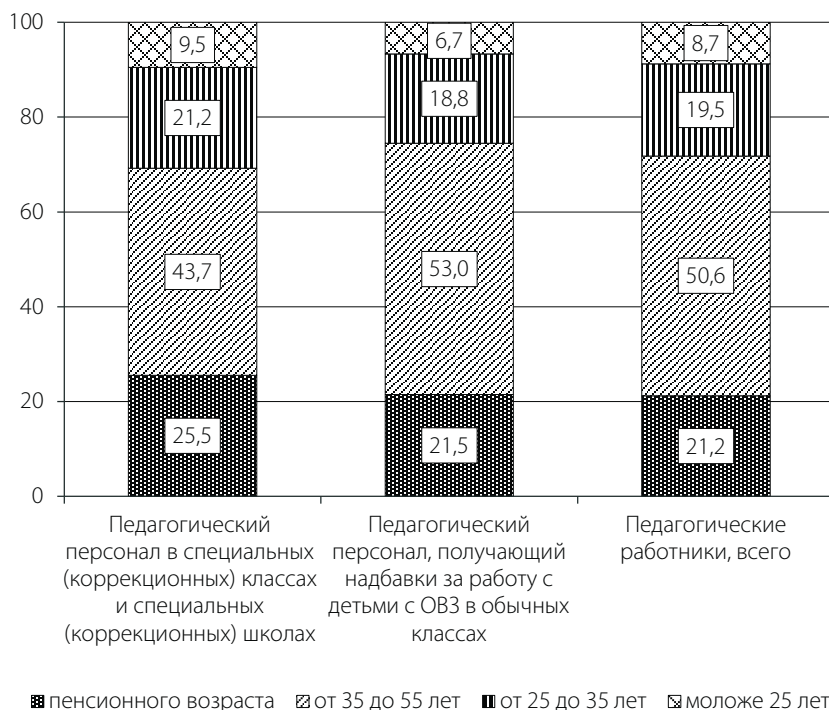
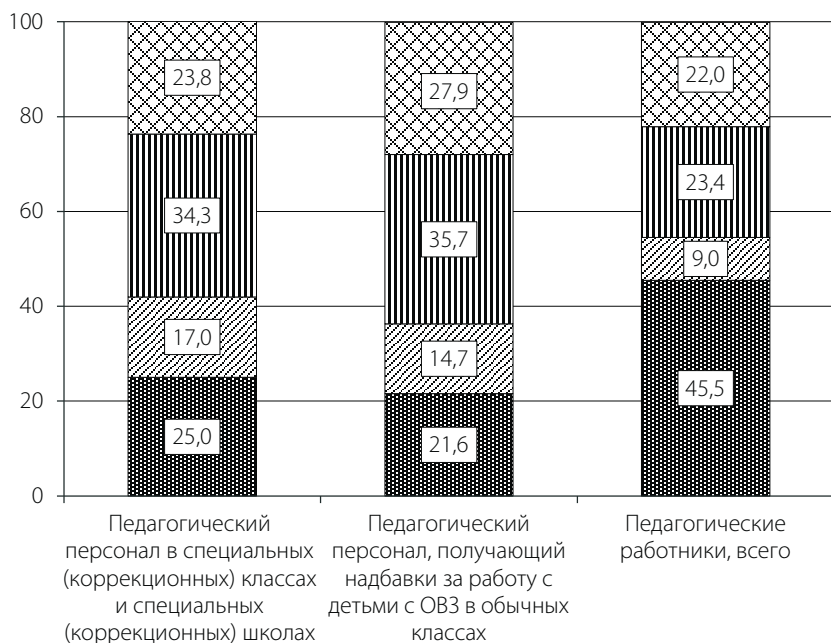


Рис. 36. Возрастная структура педагогического персонала, работающего с детьми с ОВЗ, Москва, 2012/2013 г., %

Источник: Форма № 83-РИК «Сведения о численности и составе педагогических работников общеобразовательных учреждений», Москва, 2012/2013 г.

Уровень квалификации педагогических работников в системе специального и общего образования высокий, что отражают средние показатели по Российской Федерации и по Москве. Наиболее квалифицированы педагоги, обучающие детей с ОВЗ в обычных классах. Если в среднем по стране доля работников школ с высшей квалификацией составляет 22 %, то в специальном образовании их 23,8 %, в инклюзивном образовании — 27,9 %. Ещё более заметны различия в доле педагогических работников с первой категорией. В

среднем по России первую категорию имеют 23,4 % работников общеобразовательных учреждений. В системе специального образования таких 34,3 %, среди работников обычных классов, где обучаются дети с ОВЗ, – 35,7 %. Заметно, что среди последних меньше тех, кто не имеет категории. Среди персонала специальных школ и классов таких 25 %, а среди педагогов, получающих надбавки за детей с ОВЗ в обычных классах, – 21,6 %, в то время как в структуре кадрового состава РФ их 45,5 % (рис. 37).



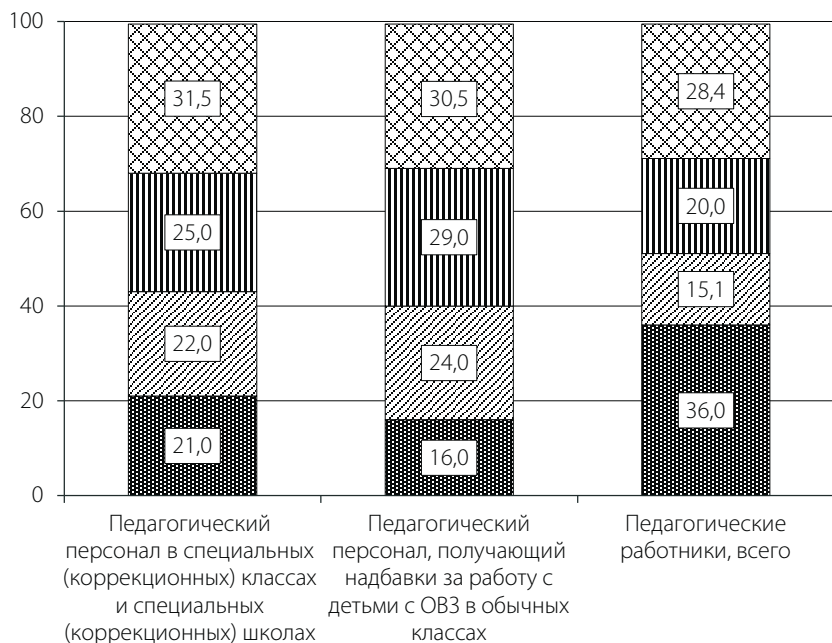
■ не имеют категории ▨ вторая категория ▤ первая категория ▩ высшая категория

Рис. 37. Структура педагогического персонала, работающего с детьми с ОВЗ, по уровню квалификации, РФ, 2012/2013 г., %

Источник: Форма № 83-РИК «Сведения о численности и составе педагогических работников общеобразовательных учреждений», РФ, 2012/2013 г.

В субъектах РФ чаще, чем в столице, детей-инвалидов и детей с ОВЗ обучают педагогические работники, не имеющие категории. Если в системе коррекционного образования Российской Федера-

ции, включая школы и отдельные классы при общеобразовательных учреждениях, категории не имеет каждый четвёртый педагог, то в Москве — только каждый пятый. Доля педагогов без категории, обучающих детей с ОВЗ в обычных классах, составляет соответственно 21,5 % в среднем по стране и 16 % в Москве (рис. 38).



■ не имеют категории ▨ вторая категория ▮ первая категория ▩ высшая категория

Рис. 38. Структура педагогического персонала, работающего с детьми с ОВЗ, по уровню квалификации, Москва, 2012/2013 г., %

Источник: Форма № 83-РИК «Сведения о численности и составе педагогических работников общеобразовательных учреждений», Москва, 2012/2013 г.

Цели развития системы образования и кадровой политики нуждаются в переосмыслении, если ставится вопрос о расширении доступа к образованию для инвалидов и детей с ОВЗ. Естественным движением в этом направлении могло бы быть государственное регулирование объёмов подготовки кадров в области дефектологии, а также обеспечение мер, способствующих их трудоустройству и за-

креплению в профессии. В большинстве регионов РФ нет материальной и медико-педагогической базы для специального образования и коррекционной педагогики. Кроме того, нет базы для подготовки таких специалистов в высшем профессиональном образовании. По данным за 2013 г., всего восемь вузов страны осуществляли подготовку студентов по профилю «Психология и педагогика инклюзивного образования». Как показывает практика, желающих посвятить себя деятельности в инклюзивном образовании немного, буквально единицы. Подготовка магистров развита ещё в меньшей степени: в 2012 г. магистерские программы были открыты только в трёх вузах. В то же время увеличить объёмы выпуска специалистов не представляется возможным, так как в вузах нет педагогических кадров требуемой квалификации²¹¹. Основное количество педагогических работников, обучающихся детей-инвалидов и детей с ОВЗ, в субъектах Федерации не имеет специального образования и ограничивается курсами повышения квалификации. Необходимы также стимулирующие меры для привлечения в вузы сильных студентов и повышения качества образования педагогов-дефектологов, на ухудшение которого указывают директора школ:

«Уровень выпускников-дефектологов абсолютно не тот, что был 20—30 лет назад. Раньше человек шел в педвуз по призванию. Сейчас идет, чтобы получить высшее образование и работать в фирме. Это очень многое значит. В педагогическом вузе все лестницы в банках из-под пива, в сигаретах, затушенных об стену. Педагоги!» (Директор коррекционной школы).

Опросы, проведённые Институтом проблем инклюзивного образования в московских школах, показывают, что доля педагогических работников, не владеющих навыками коррекционной педагогики, составляет 51 %. Кроме того, высока доля учителей, психологически и эмоционально не подготовленных к обучению детей с ОВЗ. Хуже всего воспринимаются дети с умственными нарушениями. Доля учителей, не готовых обучать детей с нарушением интеллекта, составляет почти 40 %, с нарушением поведения, зрения

²¹¹ Алехина С. В. Подготовка педагогических кадров для инклюзивного образования // Педагогический журнал. 2013. № 1 (44). С. 26—32.

и слуха — 35 %, с двигательными нарушениями — 25 %²¹². Курсы повышения квалификации учителей, обучающихся детей-инвалидов, включены в государственную программу «Доступная среда». К 2015 г. по программе продолжительностью 72–36 часов должно быть обучено 24 тыс. специалистов из комиссии ПМПК и из образовательных учреждений²¹³. В этом случае общая цифра повысивших квалификацию будет примерно соответствовать численности педагогического персонала, получавшего надбавки за работу с детьми с ОВЗ в обычных классах в 2012/2013 г. (24 228 чел.)²¹⁴. Учитывая количество обучившихся, а также качество курсов, основанных на дистанционных методах и проведённых в интенсивном режиме, следует заметить, что простыми методами и в короткие сроки данную проблему не решить. Для освоения тонкостей коррекционной педагогики и практики инклюзивного обучения требуются долгосрочные стратегии, направленные на расширение опыта коррекционного образования посредством профессиональной подготовки специалистов в высших учебных учреждениях.

Меры кадровой политики, предлагаемые в государственной программе развития образования, в том числе повышение заработной платы до уровня средней в регионе, важны. Хотелось бы при этом надеяться, что указанный уровень оплаты труда будет гарантирован каждому учителю. Вместе с тем для привлечения в школы специалистов по направлениям, предполагающим повышенный уровень интеллектуальных и эмоциональных затрат, предстоит решить и другие проблемы. Трудности по обучению детей многократно возрастают в связи с ухудшением их поведения, снижением работоспособности, увеличением численности больных детей. Обеспечить индивидуальный подход и достичь качественного образования учеников, большая часть которых обладает низким уровнем восприятия, в условиях увеличения наполняемости классов становится всё

²¹² *Алехина С.В., Алексеева М.А., Агафонова Е.Л.* Готовность педагогов как основной фактор успешности инклюзивного процесса в образовании // Психологическая наука и образование. 2011. № 1.

²¹³ Государственная программа РФ «Доступная среда» на 2011–2015 гг.

²¹⁴ Форма № 83-РИК «Сведения о численности и составе педагогических работников общеобразовательных учреждений», РФ (государственные учреждения), 2012/2013 г.

сложнее. В свою очередь, возможность поддержки в учебно-воспитательном процессе минимизирована. Родители могут быть либо некомпетентны, либо заняты, либо не способны к диалогу. Учебно-педагогический и медицинский персонал сокращён. Одновременно увеличена учебная нагрузка, усилен бюрократический прессинг, снижен уровень социальной защищённости. Сужены возможности для коллегиальности, особенно необходимые в коррекционном образовании. Эмоциональное истощение учителей, неудовлетворённость профессией — достаточно явные сигналы того, что реформы в образовании чреваты необратимыми последствиями. Направления в сфере педагогической деятельности, требующие повышенных трудозатрат, в том числе при работе с детьми-инвалидами и детьми с ОВЗ, могут оказаться без квалифицированных работников. К тому же профессиональная подготовка кадров по таким специальностям проблематична. Качество образования, на достижение которого как раз и направлены реформы, оказывается под угрозой. Дальнейшая экономия ресурсов в отрасли с низким уровнем финансирования становится социально опасной.

4.2. Международный опыт реформ: требования к учителям и качеству учебного процесса

Политика реформирования образования препятствует созданию социальной и культурной среды, необходимой для развития инклюзии. Развивать новое направление в отрасли чрезвычайно сложно, когда экономические факторы, в числе которых уровень и принципы финансирования системы образования, ухудшают условия труда, усиливают административное давление на учителей, ограничивают творческий рост и снижают заинтересованность учителей в обучении детей с нарушениями здоровья. Зарубежный опыт показывает, что реформы усложняют педагогическую деятельность²¹⁵ и не способствуют гуманизации образования.

²¹⁵ Preparing Teachers and Developing School Leaders for the 21st Century: Lessons from around the World / Ed. by A. Schleicher. Paris: OECD Publishing, 2012; School Teachers' Review Body Twenty-First Report — 2012. London: Stationery Office, 2012.

Большая часть реформ в сфере образования внедряется «сверху», по какой-то общей схеме и замыслу группы специалистов, которые не принимают во внимание опыт и мнение практиков, а также интересы современного поколения школьников. Инновационные преобразования носят декларативный характер и не дают устойчивых результатов. Причиной может быть не только сопротивление учителей, но и нереалистичное определение их потребностей и возможностей, а также надежных методов и критериев оценки их деятельности педагогических работников. Успех реформ зависит от долговременного наблюдения за результатами и от поддержки учителей, которая должна обеспечиваться руководителями, педагогическими работниками и родителями школьников. Кратковременное наблюдение за выполнением поставленных задач и отсутствие поддержки приводят к упадку мотивации и возвращению к прежнему способу работы²¹⁶.

Модернизация образования, основанная на позициях небольшого количества лиц, лишена ясных и конкретных целей, которые важны для общества. Достижение высокого качества образования в значительной степени связано с собственным взглядом учителя на преподавание и свою миссию, с его полномочиями, компетенциями, позволяющими ему адекватно реагировать на противоречия и изменения современного мира. Между тем реформы не уделяют внимания значению личности педагога и его роли в формировании социальной среды. Учитель не должен ограничиваться наставничеством. Его следует рассматривать как педагога в самом широком смысле этого слова, оценивающего современное общество и понимающего, что необходимо для устойчивого развития. Педагог, поощряющий активную гражданскую позицию школьников и критическое отношение к глобальной несправедливости, способен воспитать молодых людей ответственными и научить их ценить знания. Конечно, это означает, что ученики в соответствии с их уровнем личного развития и жизненного опыта в первую очередь будут предъявлять более высокие требования к самому учителю, затем к школе и затем к обществу. Таким образом, в процессе модернизации должен быть смещен традиционный взгляд на профессиональный авторитет и

²¹⁶ Зиндович В.Г. Школьные реформы и профессиональное развитие учителей // Муниципальное образование: инновации и эксперимент. 2012. № 4.

изолированное внутреннее пространство учителей в сторону новых форм отношений с коллегами, с учениками и с их родителями²¹⁷.

Между тем, несмотря на очевидные противоречия и возражения, профессия учителя подвергается многочисленным внешним вызовам. Под маской модернизации профессии для повышения её привлекательности и сокращения утечки кадров вводятся «улучшенные» режимы менеджмента. Большая часть последнего заимствована в частном секторе и далеко не всегда пользуется высоким доверием. Школы начинают рассматриваться как бизнес-организации: «Менеджеры учителей, как лица, занимающие руководящие посты в армии или на государственной гражданской службе, будут натренированы в центральных колледжах, спонсируемых государством. Предполагается, что им будет дана расширенная власть для надзора и контроля над профессиональным развитием учителей и производительностью их труда... Для многих работников будут снижены гарантии стабильной занятости. Их задача должна сузиться. Они будут соревноваться друг с другом за получение вознаграждений; традиции кооперации и коллегиальности будет трудно сохранить». Философия проводимых преобразований не воплощает принципа высокого доверия к педагогическим работникам, предполагающего поощрение и большую автономность в работе. Внедрение этой модели не принесет ничего хорошего ни детям, ни обществу²¹⁸.

Активные призывы к повышению ответственности преподавателей привели к тому, что значение тестовой оценки знаний резко возросло. Желание усилить подотчетность учителей и качество преподавания приводит к маркетингу учебных программ. В своих наиболее крайних формах эти программы меняют роль учителей — профессиональные творческие работники становятся пассивными исполнителями заданного сценария. Переход к «вертикальному» стилю управления снижает возможности для творчества. Даже там, где наблюдается продвижение «разумного менеджмента», усиливается

²¹⁷ Javrh P., Kalin J. Critically responsible teachers, schools' modernization and inter-generational cooperation // *Procedia Social and Behavioral Sciences*. Vol. 2. No. 2. 2010. P. 5006—5011.

²¹⁸ Merson M. Teachers and the myth of modernization // *British Journal of Educational Studies*. Vol. 48. No. 2. June 2000. P. 155—169.

роль руководителей и других школьных лидеров в ущерб профессиональной деятельности учителей²¹⁹.

С 2001 г. образовательная политика США регулируется законом «Ни один ребенок не останется вне закона» (No Child Left Behind Act), который требует, чтобы к 2014 г. успеваемость 100 % школьников соответствовала образовательным стандартам. Школы, не демонстрирующие на этом пути прогресса в течение года, подвергаются наказанию — теряют государственное финансирование. Давление, оказываемое посредством установления требований к достижению стандартизированных показателей успеваемости, приводит к тому, что образовательные учреждения становятся похожими друг на друга. В таких условиях снижается мотивация к учебе и повышается уровень тревожности. Школы в массовом порядке могут начать производить граждан «макдоналдизированного» общества²²⁰.

Некоторые штаты США приняли законы, которые позволяют использовать результаты тестов, оценивающих знания учеников, как повод для дисциплинарных взысканий, материального стимулирования или увольнения учителей²²¹. Система моделирования добавленных знаний (*value-added modeling*), оценивающая ежегодный вклад учителей, сравнивает результаты тестирования учеников в текущем году с предшествующим годом. В ходе прогнозных расчетов используется множество факторов, позволяющих максимально учесть вклад ученика (уровень знаний, социально-экономический статус, расовая/этническая принадлежность), учителя (уровень сертификации, опыт работы, уровень оплаты труда, учебные материалы, методы обучения, учебные программы), школы (размер, тип, комплектность). Разница между прогнозными показателями и полученной фактической оценкой приписывается заслуге учителя и школе в большей степени, чем способностям ученика и социально-

²¹⁹ Fessler R., Rice E. Teachers Career Stages and Professional Development // International Encyclopedia of Education / Ed.-in-Chief: P. Peterson, E. Baker, B. McGaw. 3rd ed. Oxford: Elsevier Science, 2010. P. 582–586.

²²⁰ Curcic S., Gabel S., Zeitlin V., Cribaro-DiFatta Sh., Glarner C. Policy and challenges of building schools as inclusive communities // International Journal of Inclusive Education. Vol. 15. No. 1. February 2011. P. 117–133.

²²¹ Baker E.L., Barton P.E., Darling-Hammond L. et al. Problems with the Use of Student test scores to evaluate teachers. (EPI Briefing Paper No. 278). Washington, D.C.: Economic Policy Institute, August 29, 2010.

экономическим факторам. Результаты, представленные списком, в котором учителя ранжируются от лучшего к худшему, становятся достоянием широкой общественности, в том числе учеников и их родителей. Инициаторы метода *value-added modeling* считают его более эффективным, чем традиционное наблюдение за учителями, проводимое администраторами школ, и полагают, что это подходящий инструмент для повышения ответственности учителей и качества их работы, для определения величины заработной платы и принятия административных решений по увольнению²²².

Упрощенный взгляд на образовательный процесс и проблему повышения качества образования, замыкающий её на формальных критериях оценки учителей, вызывает резкую критику. Как и в случае с любой другой профессией, которая требует комплексного учета опыта и авторитетного мнения, точность и безупречность в оценке трудозатрат в педагогике никогда не будет возможной. На успеваемость учащихся помимо вклада учителей оказывает влияние ряд иных факторов, в первую очередь, трудозатраты других педагогических работников: воспитателей и помощников учителей. Следует также учитывать условия школ, например, качество учебных материалов, размер класса, школьное расписание и др. Тестовая оценка учащихся существенно зависит от посещаемости занятий, внешкольного обучения, включая музеи, библиотеки, летние программы, а также различные формы общественного взаимодействия. Дети хорошо образованных и заботливых родителей могут получать помощь в выполнении домашних заданий и иметь ряд других преимуществ. Кроме того, на успеваемость учеников оказывают влияние состояние их здоровья, доходы и мобильность семей, а также уровень развития сверстников в классе и в районе проживания. По этим и другим причинам учителя, обучающие детей мигрантов, учащихся с ограниченными возможностями здоровья и детей из низкодоходных групп, могут получить низкие оценки и оказаться менее эффективными, чем их коллеги, обучающие более богатых и более образованных учеников. Рассматривать результаты труда учителей на основании оценок школьных тестов недопустимо. Тем более ошибочно использовать результаты тестовой оценки для принятия ре-

²²² Dillon S. Formula to Grade Teachers' Skill Gains Acceptance, and Critics. How good is one teacher compared with another? // The New York Times. 2010. August 31.

шения по заработной плате, о предоставлении льгот на получение жилья, а также видеть в этом основания для увольнения²²³.

Исследователи подвергают сомнению доводы о том, что гибкая система оплаты труда, основанная на тестовом измерении эффективности, позволит восстановить численность квалифицированных учителей и что более высокий уровень заработной платы, установленный за лучшую работу, будет способствовать привлечению квалифицированных специалистов в профессию. Нет никаких оснований считать, что процесс оценивания учителей, основанный на ранжировании тестовых баллов, обеспечит более продуктивную передачу знаний. В любом случае результаты тестовой оценки, в отличие от традиционных методов контроля, использующих внешнее наблюдение со стороны специалистов и администрации, не могут сообщить главного — почему был получен данный результат и как его можно повысить. Деление учителей на успешных и неуспешных ограничивает взаимное сотрудничество, сказывается на моральном климате, снижает заинтересованность в обучении проблемных учащихся²²⁴.

Преимущества от введения тестовой системы довольно сомнительны даже для тех учителей, которые признаются «эффективными». Набавки учителям не способствуют заметному повышению учительского жалования. Если не увеличивать среднюю заработную плату, то потенциал для привлечения квалифицированных работников останется довольно ограниченным. Вследствие большого количества неопределенных факторов при начислении заработной платы более талантливые педагоги будут находиться в более уязвимом положении. Информация об успеваемости учащихся может быть полезной, только если она будет использоваться более широко, в комплексном подходе, дающем обратную связь, поддерживающем лидерство, обеспечивающем условия труда и повышение его производительности, устраняющем порочную стандартизированную систему, которая позволяет увольнять неэффективных учителей²²⁵. Риторика реформ переходит в русло вопросов, далёких от проблемы финансирования, вопреки общему пониманию, что для сохранения кадрового потенциала и повышения качества образования необхо-

²²³ Baker E. L., Barton P. E., Darling-Hammond L. et al. Op. cit.

²²⁴ Ibid.

²²⁵ Ibid.

димо поднимать уровень оплаты труда. Для того чтобы учителя получали компенсацию в соответствии с результативностью своей деятельности, заработная плата должна быть увеличена в несколько раз. Это было бы экономически оправданным. «Если мы не сможем заменить существующую систему на лучшую, включая наём, оплату труда и сохранение эффективных учителей, мы должны ожидать, что наши школы и наша экономика будут оставаться неблагополучными в плане их потенциала. Расходы, которые заплатит нация во время усиления международной конкуренции, должны быть достаточно высоки»²²⁶.

Вопреки ожидаемому повышению качества преподавания в ходе образовательных реформ раскрыть потенциал учителей пока ещё не удаётся. Как показывают данные опроса TALIS Организации экономического сотрудничества и развития, по прошествии длительного периода модернизации учителя по-прежнему не имеют возможности повышать квалификацию в соответствии со своими потребностями и тем самым улучшать качество образовательного процесса. Среди причин, препятствующих профессиональному росту, 47 % учителей указывают на график работы, 42,3 % — на отсутствие подходящих программ профессионального развития, 28,5 % на слишком высокую плату за обучение, порядка 15 % — на отсутствие поддержки со стороны руководства. При этом более половины учителей, участвующих в программах повышения квалификации, ожидают более высоких результатов, чем они получают²²⁷. Наблюдается типичная для большинства стран картина: «Впервые в истории школы были поставлены перед необходимостью конкурировать в борьбе за лучший результат, но они оказались неготовыми к этому»²²⁸.

Набор квалифицированных кадров в учительскую профессию оказался довольно непростым делом. Убежденность в том, что личность педагога влияет на успешность жизненных стратегий учени-

²²⁶ Hanushek E. A. Valuing Teachers: How Much is a Good Teacher Worth? // Education Next. Vol. 11. No. 3. Summer 2011. P. 41–45.

²²⁷ Creating Effective Teaching and Learning Environments: First Results from TALIS. Paris: OECD Publishing, 2009.

²²⁸ Johnson S. M. How Best to Add Value? Strike a balance between the individual and the organization in school reform. (EPI Briefing Paper No. 249). Washington, D.C.: Economic Policy Institute, October 23, 2009.

ков, привело к тому, что школы официально признали важность поиска подходящих кандидатов. Встал вопрос, кто может стать эффективным учителем? Казалось бы, в их число должны войти кандидаты с высокими тестовыми оценками и багажом знаний. Однако нет очевидных доказательств того, что тренинг перед поступлением на службу и магистерская степень будут как-то способствовать успеху специалистов, начинающих работать в педагогике, и что последние могут внести вклад в успех учебного процесса. Отсутствие достаточных исследований, касающихся квалификации учителей, вкупе с широко распространённым мнением, что выпускники университетов с высоким уровнем образования могут успешно преподавать, привели к существенному снижению требований к молодым специалистам²²⁹.

Вводимые требования становятся причиной нисходящей трудовой мобильности. Новому поколению учителей трудно работать в изменившихся обстоятельствах. Например, во многих городских округах США в первые пять лет выходят из профессии половина приступивших к работе учителей, и организационные факторы играют здесь не последнюю роль. Несмотря на признаки некоторого позитивного развития, общим трендом является ухудшение морального самочувствия учителей и усиление разочарования. Даже те, кто задерживаются в образовании на длительный срок, в конце концов уходят. Ещё одной из причин преждевременного увольнения становится давление на хороших учителей, оказываемое с целью их продвижения к административной работе, где также имеются проблемы с кадрами. Исследователи указывают, что на самом деле стоит говорить не о проблеме найма учителей, а о проблеме их сохранения. С этой целью должны быть изучены разные подходы, чтобы возвратить учителей в школы и, с одной стороны, обеспечить им теоретическую подготовку для утверждения профессиональной идентичности, а с другой — предотвратить тенденцию перевода лучших педагогических кадров на административную работу с последующим увольнением²³⁰.

²²⁹ *Johnson S. M.* How Best to Add Value? Strike a balance between the individual and the organization in school reform.

²³⁰ *Fessler R., Rice E.* Teachers Career Stages and Professional Development // International Encyclopedia of Education / Ed.-in-Chief: P. Peterson, E. Baker, B. McGaw. 3rd ed. Oxford: Elsevier Science, 2010. P. 582–586.

В научных публикациях поднимаются вопросы о разумности перекладывания ответственности на отдельных учителей. Ставится под сомнение идея, что персональные знания, самоотверженность и убеждения могут быть достаточным основанием для того, чтобы добиться успеха в одиночку при любом уровне подготовки учащихся и не полагаться на поддержку со стороны коллег. Не все педагоги в равной степени высокоэффективны. Чем более скоординированными будут усилия в удовлетворении образовательных потребностей учащихся, тем более эффективным будет школьное обучение в целом. Сотрудничество учителей с различным уровнем квалификации и опытом работы предназначено для того, чтобы использовать сильные стороны одних и компенсировать недостатки других и, таким образом, повысить общую профессиональную ёмкость школы. Исследования, проводимые с начала 2000-х годов в США, показали, что когда работа в педагогических коллективах была более тесной, новые учителя с большей вероятностью оставались в профессии и были в большей степени удовлетворены преподаванием²³¹.

В текущих условиях, когда во многих странах политика в области образования ставит во главу угла отчеты школ об успеваемости, измеряемой в баллах стандартизированных тестов, задача построения инклюзивного школьного сообщества становится почти невыполнимой. Неразбериха в отношении инклюзивного обучения усиливается. Требования к достижению федеральных образовательных стандартов приводят к тому, что число учащихся, окончивших среднюю школу, снижается. Наиболее заметно сократилась доля выпускников с особыми потребностями. Судебные разбирательства, касающиеся обучения детей с проблемами развития, указывают на грубое нарушение их права на образование. Менеджеризм школ и упор на успеваемость приводят тому, что педагогические работники, по-видимому, не способны сфокусироваться ни на чем, кроме вопроса о том, достигнет ли их школа в этом году требуемого прогресса²³².

Образовательные реформы несут в себе риск исключения из школьных сообществ детей с ограниченными возможностями, что

²³¹ Johnson S. M. Op. cit.

²³² Curcic S., Gabel S., Zeitlin V., Cribaro-DiFatta Sh., Glarner C. Policy and challenges of building schools as inclusive communities // International Journal of Inclusive Education. Vol. 15. No. 1. February 2011. P. 117–133.

противоречит идеологии конвенций ООН о правах ребенка и о правах инвалидов. Попытка органов образования усовершенствовать работу по развитию инклюзии оказалась вполне успешной в идеологическом плане, но не на практике. Одна из причин заключается в том, что педагогическая работа с трудом поддается изменениям. Исследователи отмечают низкие темпы перестройки сознания, консерватизм и несклонность педагогов к рефлексии. Фундаментальные перемены возможны, если обратиться к теории и практике «обучения двойного цикла», когда не только выявляются и корректируются ошибки, но и подвергаются сомнению ценности, нормы, правила и задачи, которые лежат в основе используемого опыта. Это требует времени для переосмысления той идеологии, которая воспринимается как данность, и более широких возможностей. Условия для этого в настоящее время неблагоприятны: установка на экономию финансовых ресурсов приводит к постоянному сокращению персонала. Тенденции к ужесточению требований государственных органов к успеваемости и отчетности с применением административных санкций приводят к тому, что учителя, даже стремящиеся к реализации идеи инклюзии, рискуют быть обвиненными в том, что не справляются с задачей. Кроме того, всё меньше времени остаётся для воспитания моральных качеств и выполнения заявленной миссии — формирования инклюзивных школьных сообществ²³³.

Опыт развития инклюзивного образования в ряде стран показал, что эта модель не смогла оправдать себя и необходимо вернуться к специальному (коррекционному) образованию, даже если эти школы уже были упразднены. По мнению министра образования г. Базеля (Швейцария), «нельзя допустить, чтобы учитель доходил до эмоционального истощения из-за одного ребёнка, который не поддаётся интеграции». Учитель должен иметь возможность удалить такого ребёнка из класса хотя бы на время²³⁴. В США и Ав-

²³³ *Warming H.* Inclusive discourses in early childhood education? // International Journal of Inclusive Education. Vol. 15. No. 2. March 2011. P. 233–247.

²³⁴ *Eymann Ch.* Künftiger EDK-Präsident hält nichts vom Zürcher Tagesschulversuch // Tages Anzeiger. 06.10.2013. В Швейцарии пришли к выводу о бессмысленности интегрированного обучения в школах. Инновационная образовательная сеть «Эврика». 14 октября 2013 г. [Электронный ресурс]. URL: <http://www.eurekanet.ru/ewww/promo/21660.html> (дата обращения: 15.06.2014).

стралии уже увеличивается число специальных (коррекционных) школ²³⁵.

4.3. Ресурсы инклюзивного образования: мнения родителей и педагогов²³⁶

Реформы образования, направленные на достижение эффективности и конкурентоспособности, значительно сужают возможности для инклюзии, основанной на критериях гуманизма, толерантности и взаимном уважении — качествах, которые не измеряются инструментами новой образовательной политики. Особенностью социальной функции инклюзивного образования является расширение жизненного пространства детей с ограниченными возможностями здоровья, а также зарождение в общественном сознании представления о ценности человеческой личности. Опыт инклюзивного обучения основан на инициативе родителей и педагогическом эксперименте. Его модели и формы многообразны и зависят от приоритетов региональной политики, финансовых возможностей субъектов РФ, качества медико-педагогической базы специального (коррекционного) образования, ресурсов высшего профессионального образования в сфере подготовки специалистов-педагогов. Такой вид обучения стремительно распространяется, так как входит в число государственных приоритетов²³⁷. Однако, поскольку на законодательном уровне нет ясности, что следует понимать под инклюзией, существует высокая вероятность вольного истолкования целей и задач такого процесса, а также его содержания и качества. Этому способствует укрепившаяся в стране практика, когда большое количество детей-инвалидов и детей с ОВЗ, в том числе с умственными нару-

²³⁵ Грозная Н. С. Инклюзивное образование за рубежом: от мечты к реальности // Синдром Дауна XXI век. 2011. № 1. С. 34–40. [Электронный ресурс]. URL: http://psyjournals.ru/files/47744/SD_XXI_2010_n5_Groznaaya.pdf (дата обращения: 15.06.2014).

²³⁶ В параграфе используются фрагменты статьи: Кулагина Е. В. Вопросы образования детей с ограниченными возможностями здоровья: опыт коррекционных и интеграционных школ // Социологические исследования. 2009. № 2.

²³⁷ Государственная программа РФ «Развитие образования» на 2013–2020 гг.

шениями, обучаются в обычных классах массовых школ без необходимой поддержки.

Как правило, спецификой инклюзивной формы обучения в российском варианте являются избирательность, исходящая из критерия сохранного интеллектуального потенциала детей; отсутствие специальных требований к организации безбарьерной среды, особым условиям; минимальный уровень государственной социальной поддержки; опора на семейный ресурс. Если в коррекционных школах энергия и способности родителей — дополнительное условие обучения детей, то в инклюзивных школах, — основное. Важной чертой инклюзии становится поиск способов для развития новых форм обучения и воспитания, что дистанцирует её как от коррекционного, так и от массового образования. Предполагается создание комфортной образовательной среды для учащихся с любыми особенностями, в том числе этнического, религиозного и статусного характера, за счет формирования системы, включающей уважение к ближнему, воспитание внутренней свободы:

«В основном это касается вопросов гуманного, толерантного отношения ко всем. Критерий интеграционной школы — это не здоровье-болезнь. Это более сложное образование, куда придут дети с иным языком, из иных социальных и этнических групп и можно будет их объединить» (Директор инклюзивной школы).

«Эта школа имеет своей целью подготовить детей к жизни в изменяющемся обществе, где каждому человеку можно найти свое место, где каждый может принять другого и у него для этого было 11 лет школьной жизни, чтобы научиться, чтобы это стало естественным, внутренним» (Директор инклюзивной школы).

Проведение воспитательных задач при таком виде обучения усложняется, поскольку для сохранения комфортной обстановки в классе и в школе нужно донести до каждого ученика понимание особенностей развития не такого, как они, ребёнка и привить ценности уважения к человеческой личности:

«Здесь речь идет не о толерантности, не о терпимости, в частности, но о том, что нужно учиться делать уступки.

И это уже совершенно другое дело. Это нравственно-этические нормы восприятия того, что люди бывают разные, с разными возможностями и все имеют равные шансы идти по жизни вперед. Они все вместе» (Завуч инклюзивной школы).

Родители и специалисты указывают, что цели обучения могут не иметь ничего общего с принятыми нормами в ценовой системе образования, существующими как в массовых, так и в коррекционных школах. Главное, чтобы дети научились взаимодействию в среде обычных сверстников:

«Наш психоневролог считает, что пребывание Миши в этой школе — совершенно бредовая идея. Для нее единственный путь, — это коррекционная школа, где он должен усваивать должное количество знаний. Я считаю, что это не очень хорошо работает. Да, знает это ребенок, ну и что? Жизнь представляет собой широкий спектр разных обстоятельств и контактов. Важнее, чтобы у него были предпочтения во всех других областях, а не только в арифметике. Этим детям надо быть хоть как-то самостоятельным, хоть что-то иметь в своем багаже, чтобы встретиться с жизнью один на один» (Мать ребенка-инвалида).

«К концу первого класса были достигнуты следующие результаты: ребёнок может в течении 45 минут сидеть на уроке, занимаясь с тьютором при условии частой смены деятельности. Когда учитель спрашивает, то при помощи тьютора может поднять руку и ответить на простой вопрос»²³⁸.

Поскольку специальные Федеральные государственные образовательные стандарты для лиц с ОВЗ ещё не приняты, обучение проводится по программе школ общего типа. Ученики с ограниченными возможностями здоровья должны обладать сохранным интеллектом и быть готовыми получать образование в том режиме, который существует в массовых школах, и на общих основаниях:

²³⁸ Галиулина Л.Р., Ермакова О.В. Роль тьютора в школе, реализующей инклюзивную форму практику (из опыта работы в ГБОУ СОШ № 97 // Инклюзивное образование: практика, исследования, методология: Сб. материалов II Международной научно-практической конференции / Под ред. С. В. Алёхиной. М.: ООО «Буки Веди», 2013.

«Традиционно у нас очень много детей с изменениями в нервно-психической сфере, с нарушениями аутического спектра. Все-таки интеллектуально ученики должны быть готовы к общему образованию. Т.е. детей с глубокими, множественными нарушениями развития в школе не так много. Это одно из ограничений, потому что мы вынуждены вписываться в образовательный стандарт» (Директор инклюзивной школы).

Помимо сохранного интеллекта необходима способность к преодолению барьеров физической среды, которые в той или иной степени существуют в каждом доме, в каждой школе, на улице и в транспорте. Детям с тяжелыми физическими нарушениями в состоянии здоровья, в том числе передвигающимся на колясках, может быть отказано в инклюзивной форме обучения, если нет возможностей обеспечить специальные условия:

«Условий нет на самом деле. Те дети инклюзивные, которых мы берём, мы их тщательно подбираем. Они должны быть такими детьми, которые удовлетворяют нашим условиям, потому что мы им условия создать не можем» (Педагог инклюзивной школы).

«У нас нет такого доступа физической среды, который подходил бы для детей с ограничением движения. Пандус был сделан только для въезда в школу и все. Лифтов нет, этажи недоступны, двери не распашные» (Директор инклюзивной школы).

Несмотря на меры Госпрограммы «Доступная среда» на 2011–2015 гг., согласно которым число инклюзивных школ в стране, имеющих безбарьерную среду, постепенно увеличивается, инфраструктура продолжает оставаться не подготовленной к потребностям инвалидов. Такие условия сложно обеспечить в принципе, учитывая тесноту внутреннего пространства типовых советских школ, а также плотность их заполнения учениками. Для масштабного переоборудования нужны не только финансовые средства, но и дополнительные площади. В интервью сотрудники школ указывают, что «доступная среда» ограничивается полумерами, мало что решающими:

«На 1 сентября нам не подпишут план сдачи школы, если не будет туалета для инвалидов. Приходится убрать одну раздевалку. А где раздевать детей? Пока распоряжение только относительно туалета на первом этаже. Здесь у нас находится столовая, медицина. ДЦП-шники учатся на третьем этаже и спускаются на первый несколько раз в день. Остальные этажи не оборудованы, нет подъемника или лифта. Туалеты не приспособлены. Возможности такой нет» (Заместитель директора инклюзивной школы).

Одним из основных вопросов, возникающих у педагогического коллектива при комплектовании классов и в ходе дальнейшего обучения, является обеспечение благоприятной психологической среды в общеобразовательном учреждении. Учитываются интересы не только детей с ОВЗ, но и всех остальных учащихся, которые также нуждаются во внимании:

«Трудно становится учиться, если количество детей с особенностями и без не соответствует распределению, которое есть в обществе. Когда в школе начинает превалировать инвалидность, то это, конечно, не является средством для достижения целей интеграции. Образование имеет большую ценность для всех. Группа здоровых детей – это не просто некая безликая среда, а это такие же дети со своими устремления, желаниями, с большим потенциалом, и его надо тоже реализовывать и насыщать это пространство. Поэтому нарастает напряжение, вследствие чего двигаться в этом направлении непросто» (Директор инклюзивной школы).

Процесс подбора учеников для инклюзивного класса является настолько сложным, что даже при массовом числе обращений педагогические коллективы не всегда решаются на его комплектование:

«Мы стремимся каждый год открывать один интеграционный класс, один коррекционный и надомный, но не каждый год получается открыть интеграционный большой класс. Иногда у нас бывает два коррекционных класса и один класс надомного обучения» (Директор инклюзивной школы).

Инклюзивное обучение предполагает высокий уровень социального партнерства с родителями, ресурсный потенциал которых

в реабилитации и интеграции детей является определяющим для такой формы образования. Культурный и интеллектуальный капитал семей, заинтересованность родителей, готовность поддерживать этот педагогический эксперимент, мотивация и ориентация на положительный результат, активный поиск вариантов помощи детям, убежденность в пользе совместного обучения — все это имеет значение:

«Отношение родителей к образованию, к дальнейшей жизни своих детей несколько иное в большинстве. Это зависит, наверное, от их социального состава. Это ведь не так, просто дети из окрестных домов пришли первые попавшиеся. Это все-таки нетрадиционный тип образования» (Директор инклюзивной школы).

Шансы для накопления образовательного потенциала детей-инвалидов и детей с ОВЗ при таком виде обучения также зависят от материальной обеспеченности родителей и их возможности принимать непосредственное участие в образовательном процессе. Члены семей, участвующие в процессе образования, не получают социальной помощи — ни финансовой, ни в виде каких-либо услуг по уходу и сопровождению детей, что резко ограничивает развитие такой формы обучения. Результаты исследований показывают, что большинство родителей работают²³⁹. В том случае, если будет хотя бы частично решена задача трудоустройства матерей детей-инвалидов, поставленная в Концепции долгосрочного социально-экономического развития Российской Федерации²⁴⁰, численность родителей, располагающих возможностью личного участия в инклюзии, может ещё больше снизиться. В свою очередь, матери детей-инвалидов, часто прерывающие работу из-за болезни детей (около 40 %), и без того загружены многочисленными заботами, обусловленными необходимостью ухода за детьми. Около половины из них тратят на уход за детьми-инвалидами школьного возраста до 5 часов в день, около

²³⁹ Кулагина Е. В. Семьи с детьми-инвалидами: социально-экономическое положение // Народонаселение. 2002. № 1. С. 20—32.

²⁴⁰ Концепция долгосрочного социально-экономического развития РФ до 2020 г. Утверждена Распоряжением Правительства РФ от 17 ноября 2008 г. № 1662-р.

четверти — от 8 часов и выше²⁴¹. Между тем успех инклюзивного обучения достигается только в том случае, когда родители принимают на себя значительную долю ответственности:

«Я могу не работать и помогать ребенку в школе. Это, конечно, не все себе могут позволить, да и тяжело морально 24 часа находиться в одной и той же проблеме» (Мать ребенка-инвалида).

«Есть родители, им есть на что жить, кто-то есть, кто обеспечивает жизнь этой семьи, и тогда мама или бабушка могут присутствовать и в связке вместе с нами осуществляют это совпадение индивидуального расписания с обще-школьным расписанием» (Педагог инклюзивной школы).

Чтобы компенсировать последствия нарушений в состоянии здоровья детей и добиться качественных результатов, требуется прикладывать огромные усилия. Неизбежны значительные финансовые затраты на оплату лекарств, медицинских услуг и занятий со специалистами-дефектологами, логопедами, психологами и др., а также на содержание неработающего родителя. Такие расходы неподъемны для населения, не обладающего необходимым ресурсным потенциалом, доля которого велика, поскольку, как уже было отмечено, большинство семей с детьми-инвалидами относятся к категории бедных²⁴²:

«Вся интеграция у нас, к сожалению, для очень богатых. Родители могут рассчитывать только на специалистов в центрах, а это огромные деньги. Я знаю родителей, вот, например, мать-одиночка, на трех работах. Она забыла, когда последний раз спала больше 4 часов, для того, чтобы её ребенок мог заниматься в реабилитационном центре. А многие просто машут рукой: нам это не потянуть! Действительно, не потянуть. Их не осудишь. Не скажешь: “Что ж ты ребенком не занимаешься?”» (Мать ребенка-инвалида).

²⁴¹ Кулагина Е.В. Домашний труд по уходу за детьми-инвалидами: проблемы замещения на институциональном уровне // Журнал исследований социальной политики. Т. 2. № 1. 2004.

²⁴² Кулагина Е.В. Семьи с детьми-инвалидами: социально-экономическое положение; О соблюдении прав детей-инвалидов в Российской Федерации: Доклад Уполномоченного по правам человека в РФ, июль 2011 г.

Формы участия родителей в учебном процессе различны. В случае необходимости они находятся с детьми постоянно, оказывают частичную помощь во время занятий, либо обеспечивают контроль при возникновении «внештатных» ситуаций:

«Мы обсуждаем, на каких уроках присутствует родитель. Многие родители детей с нарушениями поведения находятся за пределами класса, ждут в коридоре. Потому что вот “взрыв” на уроке произошел, вылетел он из класса, и куда помчался, и что с ним? С ними часто бывают такие истерики. И здесь уже должен быть кто-то на подхвате» (Директор инклюзивной школы).

«Родители пока остаются нашими самыми надежными союзниками, это понимающая сторона и они, собственно, и выбрали нашу школу, потому что в противном случае дети оказались бы в интернатах» (Директор инклюзивной школы).

Следует быть готовым выполнять функции «адаптеров», ассистентов и всех остальных представителей сферы социальных услуг, существование которых не предусмотрено отечественной системой социальной защиты:

«Тут полно детей, которые нуждаются в адаптерах. Видите, сколько родителей в коридорах сидит. Я чаще всего в классе. Без меня не обойтись» (Мать ребенка-инвалида).

«Кто-то должен быть с того берега, от семьи, кто его приводит, кто делает уроки, кто, когда он не хочет идти, делает каким-то образом, чтобы он пришёл в школу, когда он не хочет проснуться всё-таки его будит. Кто-то с той стороны должен делать чудовищную, огромную работу» (Педагог инклюзивной школы).

«Я переписываюсь с одной женщиной из Швейцарии, у её сына такие же проблемы, и социальная служба того городка, в котором она живет, предоставляет ей человека на весь рабочий день в её отсутствие, который мало того, что сопровождает ребенка в школу и помогает там, занимается с ним дома. И это для нее совершенно естественно, так со всеми детьми в её стране. Она, конечно, удивилась, что у нас этим ассистентом явлюсь я сама» (Мать ребенка-инвалида).

Поскольку помощь со стороны социальных служб при инклюзивной форме обучения не учтена в федеральном законодательстве, для детей, чьи родители не имеют возможности использовать услуги нянь, сопровождающих работников или родственников, существует достаточно высокий риск срыва образовательного процесса. Вероятность такого поворота событий велика. Треть семей с детьми-инвалидами неполные, помощь близких родственников могут использовать не более 16 % родителей²⁴³. Службы патронирования являются большой редкостью. Силами государственной программы развития образования, где ставятся задачи психолого-медико-педагогического сопровождения инклюзии²⁴⁴, эта проблема не устраняется. Если родители по причине семейных обстоятельств или болезни оказываются не в состоянии выполнять свои многочисленные функции, помочь им некому. Особенно сложно обстоят дела в отношении детей с умственными нарушениями или аутизмом. Если в коррекционных школах предусмотрена возможность проживания в интернатах, благодаря которым ученики реже пропускают занятия, то при инклюзивном образовании аналогичных мер социальной защиты уже нет:

«Мама одна, живут они на пенсию по инвалидности. Вот сейчас мама от всей этой картины впала в клиническую депрессию. Ей необходима стационарная помощь. Но куда она его денет на это время? Мы обзваниваем приют, интернат, куда можно помещать на время болезни родителей. Но выясняется, что аутистов не берут. Что делать с такой ситуацией? Государство, которое должно на каком-то этапе подключиться и подхватить, его нет. Нет тех органов. Мы можем писать в разные места, но мы понимаем, что помощи ждать не от кого» (Координатор инклюзивного обучения).

В последнее время в штате педагогических работников появились тьюторы — ассистенты (помощники), численность которых может составлять по одному на каждые 1—6 учащихся с ОВЗ²⁴⁵. Тью-

²⁴³ Кулагина Е. В. Семьи с детьми-инвалидами: социально-экономическое положение.

²⁴⁴ Государственная программа РФ «Развитие образования» на 2013—2020 гг.

²⁴⁵ Об утверждении порядка организации и осуществления образовательной деятельности по основным общеобразовательным программам — образовательным

тором принято считать помощника, осуществляющего физическое сопровождение педагога, помогающего в учебном процессе, и специалиста, занимающегося с ребёнком дополнительно. В его обязанности также входит создание условий для усвоения материала, посредничество между учеником с ОВЗ и учителем, установление контакта между учеником с ОВЗ и остальным классом. Помощь тьютора облегчает процесс усвоения материала, однако позиция такого педагога уязвима. С одной стороны, он может быть не компетентен в вопросах, касающихся коррекционной педагогики, особенностей детей-инвалидов и детей с ОВЗ, так как перечень должностных обязанностей Единого квалификационного справочника не содержит указаний, что такие специалисты могут работать с детьми данных категорий.²⁴⁶ С другой стороны, активное взаимодействие с подопечным учеником во время урока может создавать конфликтную ситуацию в классе, в которую втягиваются учителя и ученики:

«Тьютор должен быть подкован юридически, знать устав школы, понимать, какие договорённости были достигнуты между разными участниками учебного процесса. Бывают случаи, когда учитель категорически против того, чтобы на его уроке за партой с особым учеником сидел тьютор, мотивируя это тем, что его объяснения мешают всему классу. Если к этой ситуации добавляется отсутствие позиции у руководства, то это становится проблемой тьютора»²⁴⁷.

Однако роль тьютора не стоит переоценивать, поскольку такие специалисты пока ещё не стали полноправными участниками педагогических коллективов. Их появление зависит от количества учеников с ОВЗ в учреждении. В Москве такая цифра должна состав-

программам начального общего, основного общего и среднего общего образования: Приказ Министерства образования и науки РФ от 30 августа 2013 г. № 1015.

²⁴⁶ Об утверждении Единого квалификационного справочника должностей руководителей, специалистов и служащих, раздел «Квалификационные характеристики должностей работников образования»: Приказ Министерства здравоохранения и социального развития РФ от 26 августа 2010 г. № 761н (в ред. от 31 мая 2011 г.).

²⁴⁷ *Водинский А. Ф.* Роль тьютора в образовательном процессе ребенка с особенностями развития // Инклюзивное образование: практика, исследования, методология: Сб. материалов II Международной научно-практической конференции / Под ред. С. В. Алёхиной. М.: ООО «Буки Веди», 2013.

лять не менее 6 человек²⁴⁸. Отсутствие возможности использовать на уроке услуги тьюторов приводит к резкому возрастанию педагогической нагрузки и эмоциональному «выгоранию» учителей, а также к ухудшению успеваемости, в том числе учащихся с ОВЗ, имеющих низкую работоспособность и уровень восприятия:

«В основном, конечно, “выгорают” учителя, потому что отсутствие в классе ассистента в качестве помощника дает очень большую нагрузку. Ты должен весь свой урок разбить на уровни и каждый раз выдерживать изменение физического состояния детей, когда меняются метеоусловия. Все дети органики, они “едут”, у них начинает меняться работоспособность. И с этим надо справляться каким-то образом. Родители, конечно, нам помогают в этом смысле, но не все» (Директор инклюзивной школы).

В инклюзии так же, как и в коррекционном образовании, для обучения детей-инвалидов и детей с ОВЗ требуется профессиональный и человеческий ресурс. Необходимо владеть методами коррекционной педагогики, в том числе поддерживать контакт с педагогами из специальных школ и перенимать накопленный у них опыт. Кроме того, чтобы прийти на помощь детям с особыми образовательными потребностями и разными видами физических и психических нарушений в состоянии здоровья, нужно обладать душевными качествами:

«Это очень разумный путь, если школы коррекционные будут профессиональными центрами помощи, где накоплен колоссальный опыт. Я очень высоко оцениваю уровень отечественной дефектологии и отечественной педагогики, потому что очень хорошо знаю, каких результатов достигают учителя и как они замечательно работают с детьми» (Мать ребенка-инвалида).

«Работа с детьми-инвалидами подразумевает очень высокий уровень образования. Базовое образование может быть

²⁴⁸ Об утверждении порядка организации и осуществления образовательной деятельности по основным общеобразовательным программам — образовательным программам начального общего, основного общего и среднего общего образования.

педагогическое, но очень хорошо, когда в дополнение есть медицинское, психологическое образование. У нас неспроста работают люди со степенями на преподавательской работе» (Директор инклюзивной школы).

«Дело в том, что это школа энтузиастов. Здесь работают удивительные люди» (Мать ребенка-инвалида).

Инклюзия также предполагает участие специалистов-профессионалов — логопедов, психологов и реабилитологов, психиатров, педагогов-дефектологов, проводящих коррекцию нарушений, отрабатывающих совместно с учителями индивидуальные модели включения детей в работу класса:

«Конечно, в интеграционной школе должен быть штат специалистов — психологов и логопедов, осуществляющих индивидуальную помощь, коррекцию, иногда на уроках. Это уже совместная с учителем работа, при которой рассматриваются возможности каждого ребенка и определяется, как лучше построить урок» (Заместитель директора инклюзивной школы).

Учащиеся с ОВЗ нуждаются в коррекционной, логопедической, психологической поддержке не только во время занятий, но и вне их. Под давлением реформ руководители образовательных учреждений вынуждены ограничивать ставки таких специалистов в штатном расписании или даже исключать их совсем. Вследствие этого коллективы, имевшие опыт развития инклюзии до начала преобразований, оказываются не способными обеспечить прежнее качество образования для детей с ОВЗ. Пик реформ по оптимизации штатного расписания совпал по времени с процессом ратификации Конвенции ООН о правах инвалидов, что вызывает особенное недоумение у педагогических работников:

«Наше государство противоречит себе с точностью до наоборот. Как только оно подписало Конвенцию о правах инвалидов и решило вводить инклюзивное образование, с этого момента почему-то стали изыматься ставки на коррекционную работу, которые были. Вместо того, чтобы добавлять, их стали изымать» (Педагог инклюзивной школы).

Есть примеры, когда в условиях подушевого финансирования дети-инвалиды и дети с ОВЗ пострадали вдвойне, поскольку лишились дополнительных услуг и индивидуальных занятий, расходы на которые стали невыгодными для бюджетов учреждений:

«Сейчас индивидуально занятия не оплачиваются, только если у родителей есть возможность это финансировать. Если это всё из подушевого финансирования, то у школы нет возможностей. Формально это можно сделать, своим локальным актом. Но проблема в том, что тех денег, которые сейчас есть у школы, не хватает на оплату учителей. Поэтому, если из этого забрать ещё на тьютора и на индивидуальные занятия, то все остальные учителя пострадают. Реакция на инклюзивного ученика в школе, который отнимает у них зарплату, будет отрицательная» (Педагог инклюзивной школы).

Порядок организации образовательной деятельности для лиц с ОВЗ спасает ситуацию только отчасти. Указанные в нём специалисты вводятся, если обучается определённое количество учащихся с ОВЗ: например, учитель-дефектолог (сурдопедагог, тифлопедагог) и учитель-логопед при условии не менее 6—12 учащихся с ОВЗ; педагог-психолог — не менее 20 учащихся с ОВЗ или не менее 5—8 учащихся с расстройством аутистического спектра²⁴⁹.

Помощь педагогического и учебно-вспомогательного персонала также необходима для проведения воспитательного процесса, поскольку, когда в одном классе учатся дети с разными образовательными потребностями, они нуждаются в особом внимании. Негативного восприятия инвалидности и отторжения детей избежать не удастся, несмотря на то, что к инклюзивному обучению, как правило, подключаются родители и специалисты, постоянно присутствующие в школе. Включение в общий класс ребёнка с ОВЗ предполагает специальную, иногда даже психотерапевтическую работу с учениками и родителями:

²⁴⁹ Об утверждении порядка организации и осуществления образовательной деятельности по основным общеобразовательным программам — образовательным программам начального общего, основного общего и среднего общего образования.

«Бывает, что в некоторых классах формируются противоречивые родительские группы, оказывающие взаимно негативное влияние. Родители здоровых детей и родители детей с инвалидностью. Нужна специальная терапевтическая работа, чтобы их объединить. Дети гораздо быстрее объединятся» (Директор инклюзивной школы).

«В каждом классе, хотя у нас учатся в основном интеллигентные дети, возникает проблема обижания, поиск слабого звена и компенсации за счет другого. Это такие человеческие проблемы, которые возникают в самых хороших, в самых высокоинтеллектуальных классах» (Завуч инклюзивной школы).

Культура и менталитет российского общества настолько не подготовлены к восприятию инвалидов, людей с особенностями во внешности или поведении, что родителям приходится преодолевать мощное сопротивление среды. Приходится доказывать право на существование, личным примером переламять стереотипы, налаживать взаимодействие. Успехи такой работы достигаются с большим трудом, постепенно, по мере накопления позитивных суждений об особых детях:

«Капля камень точит. Вот эта школа, в ней уже никто таких детей не боится. Те, кто соприкасается с этой школой, тоже перестают их бояться» (Мать ребенка-инвалида).

«Даже от меня, от Миши расходятся маленькие круги. Все мои знакомые узнали, что такие дети обучаемы. В детский сад теперь принимают таких детей, потому что педагоги узнали... Круги расходятся вокруг каждой семьи, вокруг каждой организации» (Мать ребенка-инвалида).

Традиционно проведение воспитательной работы и создание толерантной атмосферы облегчалось за счет малочисленности школ и классов, при которой все ученики были охвачены вниманием педагогов и совместной внеклассной деятельностью. В целом до последнего времени общие принципы обучения в инклюзивных школах больше соответствовали коррекционным школам, чем массовым. Соблюдался индивидуальный подход, проводились занятия со специалистами, обеспечивался «сохранный» режим (за счет специального чередования уроков музыки, технологии и физкультуры в

обычном школьном расписании), происходило обучение различным видам творческой деятельности. Опыт взаимодействия педагогов и родителей детей с ОВЗ с системой массового образования негативный. В этом педагоги и родители из инклюзивных и коррекционных школ солидарны:

«Во многих гимназиях и школах очень конкурентная обстановка, я называю её “давиловкой”, когда в детях воспитывается жесткость, ты должен быть первым любой ценой. К нам иногда приходят дети из других школ именно травмированные: либо выгнаны, либо сами ушедшие от этой жесткой системы» (Заместитель директора инклюзивной школы).

«Должно быть многообразие. Сейчас вот, к счастью, есть интеграционные, есть коррекционные школы. Что касается общеобразовательных школ, мне кажется, что они совсем не готовы к приему таких детей. Там обычных-то задрачивают до потери сознания» (Мать ребенка-инвалида).

Увеличение наполняемости классов, объединение малочисленных инклюзивных школ в процессе реорганизации сети образовательных учреждений, а также эффективный менеджмент поставили под вопрос возможность обучения детей-инвалидов и детей с ОВЗ в прежних условиях. Этот вид образования, опирающийся на ресурс населения и на энтузиазм педагогических работников, не имеет запаса прочности. Инклюзия нежизнеспособна в среде, где действуют жесткие правила, направленные на всеобщую мобилизацию ресурсов. Учителя отмечают, что философия инклюзии и эффективный менеджмент — это разнонаправленные вещи. Подходы и методы этой деятельности единичны и эксклюзивны, они не вписываются в стандартные схемы управления, заданные реформой образования:

«Нас объединили с другой школой. Удастся ли нам транслировать опыт на тот коллектив, на детей? В нашей школе до 400 человек, всё-таки все знают всех. В идеале инклюзивная школа — это школа семейного типа. Сейчас идёт объединение, чтобы было нормальное финансирование и чтобы учителя получали зарплаты человеческие. Но при этом невозможно сохранить инклюзивные принципы» (Педагог инклюзивной школы).

«В предельном переходе нас переведут на аутсорсинг: клининговая фирма пришлёт уборщицу, бухгалтера, географа. Эффективный менеджмент никакого отношения к индивидуализации не имеет. Не может быть индивидуализации на конвейере. Это философское противоречие. Если у нас конвейер и все на выходе должны сдать ЕГЭ, тогда нет возможности говорить ни о какой инклюзии» (Педагог инклюзивной школы).

«Шансов на развитие инклюзии нет. Мы не можем удерживать то, что было с таким трудом достигнуто. Мы сейчас захлебываемся от количества детей, которым некуда пойти, но мы вынуждены им отказать» (Педагог инклюзивной школы).

Резкие изменения в системе образования нарушают хрупкую устойчивость процесса инклюзии. Опытом располагает малое число педагогических работников-энтузиастов. Их разочарование вкупе с высоким эмоциональным напряжением, вызванным интенсивной нагрузкой, не предвещает ничего хорошего для детей с разными образовательными потребностями. Ранее баланс интересов достигался благодаря компромиссам: сохранению сносных условий труда, творческой составляющей профессии, особой атмосферы в педагогических коллективах и школах, взаимодействию с высокомотивированными родителями. Нарушение принципов образовательной деятельности не способствует повышению производительности труда и заинтересованности в обучении детей со сложными нарушениями:

«Ребёнок такой на уроке очень сильно меняет атмосферу. Он может что-то неожиданно сказать не впопад, как-то среагировать. Учитель должен быть всё время в напряжении. Это требует от него дополнительной подготовки. Должны быть запасные какие-то ходы: “Тебе сейчас такое-то индивидуальное задание”, “Тебе сейчас то-то”. Это требует и более интенсивной работы, которая должна каким-то образом оплачиваться. А сейчас она не оплачивается никак» (Педагог инклюзивной школы).

Увеличением уровня заработной платы, которое, безусловно, необходимо, данная проблема не решается, поскольку речь идёт об охране труда и особых режимах обучения. Преподаватели в ин-

клюзивных школах так же, как их коллеги в коррекционных учреждениях, указывают на усложнение профессиональной деятельности вследствие ухудшения здоровья детей. Всё чаще появляются гиперактивные ученики без установленного диагноза, без справки о прохождении комиссии ПМПК, на которую опирается Закон «Об образовании в Российской Федерации». Таких детей множество, и, по мнению учителей, их численность может достигать до трети класса. В этих условиях задача инклюзии и учебно-воспитательного процесса усложняется: больной ребёнок включается не в группу здоровых сверстников, на которых можно было бы опереться во время учебного процесса, а в класс со сложными детьми, может быть, такими же, как он сам:

«Помимо инклюзивных детей-инвалидов сейчас нарастает лавинообразно количество гиперактивных детей с синдромом ММД (минимальная мозговая дисфункция), который не ставят, но он есть. Эти дети составляют треть класса. Раньше их практически не было. Они были не заторможенными, а флегматиками, не гиперактивными, а холериками. А теперь мы не можем выделить у ребёнка темперамент, потому что дети больные. Причём родители скрывают, не показывают диагноза. Мы беремся с ними, воюем. С этими детьми работать тоже очень трудно. Но им тьютор не положен» (Педагог инклюзивной школы).

Определение финансовых нормативов, включая расходы на оплату труда, относится к полномочиям органов государственной власти субъектов РФ²⁵⁰, единых правил для стимулирования учителей, обучающихся в инклюзивном классе детей с ОВЗ, нет. В Москве за детей с ОВЗ надбавки не положены, несмотря на то, что есть обещания относительно положительного решения этого вопроса. Увеличение коэффициента, влияющего на уровень заработной платы при расчёте подушевого финансирования, возможно только при обучении детей-инвалидов. Между тем эти доплаты также ничего не решают в принципе, поскольку корректирующий коэффициент к нормативам финансового обеспечения государственной услуги имеет символическое значение. Трудозатраты на обучение одного

²⁵⁰ Пункт 1 статьи 8 Закона «Об образовании в Российской Федерации».

ребёнка-инвалида приравниваются к тем, которые бы потребовались на обучение двух или трёх здоровых детей²⁵¹. Соответственно, численность учеников в инклюзивном классе может быть меньше на одного или два ученика. В проекте специального Федерального образовательного стандарта указано, что требования к наполняемости классов, где обучаются ученики с ОВЗ, должны уточняться в каждом из четырех вариантов стандарта и применительно к каждой категории обучающихся. В варианте А (инклюзивное образование) количество детей с ОВЗ в классе не должно превышать двух учеников, при этом их особые образовательные потребности должны быть сходными. Введение одного ученика с ограниченными возможностями здоровья сокращает общую наполняемость класса на двух человек²⁵². Поскольку наполняемость классов составляет 25 человек, послабления для учителей делаются незначительные.

Очевидно, что, если в инклюзивном классе вместо 25 окажется 24 или 23 ученика, это мало что упрощает с точки зрения учебно-воспитательной нагрузки и обстановки, в которой будет обучаться ребёнок, имеющий проблемы со здоровьем. К тому же дополнительная помощь со стороны тьютора может быть не предусмотрена, если в школе обучаются менее 6 детей с ОВЗ²⁵³. Материального стимула для работы с такими детьми нет. До вступления в силу Закона № 273-ФЗ по инклюзивной форме обучались главным образом дети-инвалиды, имеющие зрительные, слуховые и двигательные нарушения. Введение адаптированных образовательных программ и специальных Федеральных образовательных стандартов может сделать основными претендентами на инклюзию детей умственными нарушениями, учить которых сложнее²⁵⁴. Развитие инклюзии не

²⁵¹ Постановление Правительства Москвы от 29 декабря 2011 г. № 669-ПП «О внесении изменений в Постановление Правительства Москвы от 14 сентября 2010 г. № 789-ПП».

²⁵² Концепция федерального государственного образовательного стандарта для обучающихся с ограниченными возможностями здоровья. Проект. 2013 г. Институт коррекционной педагогики. [Электронный ресурс]. URL: <http://институт-коррекционной-педагогики.рф/specialnyj-figos/> (дата обращения: 15.06.2014).

²⁵³ Закон г. Москвы от 28 апреля 2010 г. № 16 «Об образовании в Российской Федерации лиц с ограниченными возможностями здоровья в городе Москве».

²⁵⁴ Кулагина Е. В. Инклюзивное образование детей с ограниченными возможностями здоровья: тенденции и условия развития в России // Народонаселение. 2013. № 4.

имеет перспектив, когда ухудшены сохраненные режимы обучения и условия труда учителей:

«Что такое коэффициент 2? Значит, этот ребёнок равен двум. Класс должен быть 25, а так сидит 24. Намного ли учителю от этого легче? Ребёнок с ОВЗ ни копейки не приносит. От ребёнка, у которого, например, инвалидность по сердцу, или по зрению, никакого убытка учителю на уроке нет. Ну, он должен посадить инвалида по зрению поближе, понимать, что он может часто болеть. Дополнительных трудозатрат не требуется. А ребёнок не инвалид, а с аутистическим расстройством — это колоссальная проблема. Никакого стимула, кроме общечеловеческого гуманизма у учителя в данный момент нет. Значит, настрой именно на то, что собираем команду гуманистов. А если все школы должны быть инклюзивные, потому, что дети имеют право ходить в школу по месту жительства? Все 100 % педагогов гуманисты? Это хорошая идея, но она абсолютно нереалистична» (Педагог инклюзивной школы).

Напряжение педагогических работников усиливается вследствие введения механизма эффективного контракта, основанного на успеваемости учащихся. Система оценки качества образования, включающая тестовые результаты (ГИА, ЕГЭ), оставляет всё меньше места для философии инклюзии. Ученики должны быть аттестованы, в том числе дети с ОВЗ, в независимости от того, получается или нет достичь результатов по обычной программе. Во всяком случае, пока не вступили в силу специальные Федеральные образовательные стандарты, такие правила сохраняются. В итоге возникает сомнительный компромисс, подталкивающей к имитации образовательной деятельности:

«Мы составили индивидуальный график сдачи материала, как нам посоветовали в Департаменте. Каждый учитель назначил срок, когда ученик должен прийти и сдать конкретное задание, где таблицу нарисовать, где реферат сделать, где презентацию, т. е. индивидуализировали каким-то образом, чтобы он действительно сдал. Мы понимаем, что выставили минимальную планку, и этой планке он смог соответствовать. Но это не является инклюзивным образованием в на-

шем понимании. Инклюзивное образование — это другое» (Педагог инклюзивной школы).

Ожидается, что введение адаптированных образовательных программ и специальных ФГОС позволит разработать условия аттестации применительно к каждой категории детей с ОВЗ. Обучающиеся по первому и второму варианту *А* и *В* смогут по окончании школы получить обычные документы²⁵⁵. Ученики с ОВЗ (с различными формами умственной отсталости), обучающиеся по адаптированным общеобразовательным программам, получают свидетельство²⁵⁶. Вес этого свидетельства волнует как родителей, так и учителей, поскольку образовательные и трудовые траектории для детей-инвалидов и детей с ОВЗ не выстроены. Им не гарантируется получение профессионального образования. Те, кто получают аттестаты, также столкнутся с проблемами при выстраивании дальнейших образовательных и трудовых стратегий. По новым правилам при поступлении в вузы дети-инвалиды и ученики с ОВЗ должны обязательно сдавать ЕГЭ²⁵⁷, что сокращает их доступ к профессиональному образованию. Тестовая оценка знаний этих школьников вряд ли справедлива, учитывая количество нареканий к этому способу оценки знаний²⁵⁸, а также процедуру экзамена, который трудно выдержать физически ученикам с высокой утомляемостью:

«Сейчас обязаны вводить в инклюзивное обучение детей-инвалидов и при этом ввели ЕГЭ и его ужесточают. Понятно, что ни один ребёнок-инвалид за редким исключением не может прилично сдать ЕГЭ, а если баллов не хватает, то куда он пойдёт потом? Сейчас говорят, что вводят аттестаты и для инклюзивных детей, но как они будут выглядеть, какой у них будет вес? Жизнь инвалида в России не построена никак. То, что мы видим на улицах, эти несчастные инвалиды зарабатывают попрошайничеством» (Педагог инклюзивной школы).

²⁵⁵ Концепция федерального государственного образовательного стандарта для обучающихся с ограниченными возможностями здоровья. Проект. 2013 г.

²⁵⁶ Пункт 13 статьи 60 Закона «Об образовании в Российской Федерации».

²⁵⁷ Статьи 70, 71 Закона «Об образовании в Российской Федерации».

²⁵⁸ Голубицкая Ж. Садовничий предлагает бороться с ЕГЭ своими силами // Московский комсомолец. 2013. 22 ноября. № 26391.

Пока нет никакой ясности, будут ли выполнены гарантии на получение качественного образования в обычных школах. Будут ли у педагогических коллективов стимулы и возможности поднимать уровень образования детей-инвалидов и детей с ОВЗ? Сложность положения состоит в том, что годами ученики с разными нарушениями в состоянии здоровья, включая умственные, сидели в обычных классах. В отдельную группу — детей с ОВЗ — эти ученики не выделялись, задача обеспечения равного доступа к образованию не рассматривалась, поскольку проблема их социальной адаптации и интеграции не проявлялась так остро, как в современных экономических условиях. Больных детей было меньше, возможности обучения рабочим профессиям и трудоустройства были шире:

«Когда повесили этот статус “ребенок с ОВЗ”, вот тогда начались все проблемы. Почему-то раньше их всех учили. Почему все сейчас говорят, что их трудно стало учить? Потому что не знают, куда их деть. Раньше они все шли в ПТУ и могли работать. А сейчас они никуда не могут пойти после школы» (Педагог инклюзивной школы).

К тому же не было установки на эффективное использование ресурсов в системе образования. Сейчас она появилась, вследствие чего возникли ориентиры на увеличение численности детей с нарушениями в состоянии здоровья в обычных классах по месту жительства²⁵⁹, слабо согласующиеся с предварительными подготовительными мерами. Если ранее основная часть учеников была включена в систему специального (коррекционного) образования, то под воздействием новой образовательной политики количество детей с ОВЗ и детей-инвалидов в обычных классах может составить сотни тысяч. К сожалению, давление на учителей под воздействием принципов эффективного менеджмента, стандартизации и формализации, усилившееся в ходе образовательных реформ, вынуждает педагогических работников приспосабливаться к любому развитию сценария, в том числе нарушать принципы профессиональной этики:

«Как 100 лет учили, так и будем учить. Партия сказала надо, значит, есть! Придёт два раза пересдаст двоечку, переписшет тему. Найдём способы, как ему поставить три. Мы же

²⁵⁹ Государственная программа РФ «Развитие образования» на 2013–2020 гг.

все знаем, что мы уже давно перешли на трехбалльную систему» (Педагог инклюзивной школы).

Процесс инклюзии в российском образовании уже запущен. Однако нет ответа на вопрос, расширяет ли эта форма образования перспективы учащихся? Будут ли вложения в инклюзивное образование эффективны, и какой результат получит общество? Согласно многолетнему опыту инклюзивных школ, проблема дальнейшего обучения и трудоустройства выпускников-инвалидов и с ОВЗ с тяжёлыми нарушениями в состоянии здоровья ничуть не слабее, чем в коррекционных школах. Итог обучения одинаковый, трудозатраты родителей, учителей, школ в большинстве случаев не окупаются. Жизненные траектории детей обрываются, даже если они обучаются со сверстниками, по месту жительства и «не изолируются»:

«Что дальше — пока не знаю. Это очень большая проблема. Конечно, образование даёт общее развитие, это, безусловно. Я знаю очень много людей с разными проблемами, знакома с детьми. И вот детям 16, 18, 20 лет. Счастливые матери закончили за них школы, кто-то закончил школу на дому и все. Дальше начинается “и все”. Ребёнку, получившему какие-то знания и какие-то корочки, найти себе применение в жизни достаточно сложно» (Мать ребенка-инвалида).

«Нужны, конечно, варианты, чтобы были созданы возможности для тяжелобольных детей с множественными нарушениями развития. У них нет будущего в профессиональной сфере. Это пенсия, инвалидность и сидение дома. В колледжи для инвалидов попадают люди, способные к передвижению, к обучению и к работе. Но есть много людей, которые в те условия не вписываются. Вся работа, которая была проведена в школе, обрывается, заканчивается. Это ужасно и неправильно. Переходных сервисов нет. Что мы можем, мы делаем. У нас есть несколько проектов общественной организации в этом отношении. Но эта деятельность должна быть поддержана государством» (Заместитель директора инклюзивной школы).

Анализа опыта инклюзивного образования в 13 субъектах РФ, проведённый общественной организацией «Перспектива» в 2011—

2012 гг., показывает, что проблемы, препятствующие развитию этого вида обучения, вызваны схожими причинами. Это недоработки федеральных органов власти в области законодательного и финансового обеспечения. Именно поэтому в большинстве субъектов Федерации возникают непреодолимые барьеры для развития инклюзии, которая носит локальный, точечный характер²⁶⁰.

Вместе с тем родители, прилагающие огромные усилия для инклюзивного обучения детей, как раз и подчёркивают уникальность этого процесса и его исключительность. Такой опыт не может быть массово растиражирован и распространён с той скоростью, с которой происходит создание так называемой безбарьерной среды в российских школах. Здесь требуется особая политика, направленная на сбережение населения, на изменение культурной среды и менталитета нации:

«Развивать интегрированное образование в массовых школах нужно, но делать из этого формальный процесс — опасно, поскольку невозможно мгновенно изменить общество и найти огромное количество профессионалов-энтузиастов, готовых работать с проблемными детьми» (Мать ребёнка-инвалида).

Доля населения, способного противостоять дискриминационным проявлениям среды, инициировать процесс инклюзии и принимать в нём полноценное участие, в принципе, невелика. Готовых к такому эксперименту учителей-профессионалов ещё меньше. Опора на социально-экономический ресурс населения и энтузиазм педагогических работников, а также сохранный умственный и физический потенциал здоровья детей-инвалидов и детей с ОВЗ существенно сужают доступность этого вида обучения и устойчивость образовательного процесса. Между тем опыт инклюзии, сложившийся до начала реформ, пользовался поддержкой у определённой части населения, несмотря на отсутствие механизмов социальной защи-

²⁶⁰ Региональные аспекты развития инклюзивного образования в деятельности организаций — участников Национальной коалиции «Образование — право для всех»: Ежегодный отчёт. 2011—2012 гг. РООИ «Перспектива». [Электронный ресурс]. URL: http://perspektiva-inva.ru/userfiles/education/publication/Otchet_2011-2012_Aspekty-razvitiia-IO-v-deiatelnosti-natsionalnoi-koalitsii.pdf (дата обращения: 15.06.2014).

ты и перспектив для продолжения образования и трудоустройства детей. Реформы, направленные на повышение эффективности использования ресурсов, не позволяют сохранить имеющиеся условия обучения, принципы трудовой деятельности учителей и, как следствие, качество образования. Помещение инклюзии в число государственных приоритетов ведёт к формализации этого вида обучения, подстегивает образовательные коллективы к его имитации. Такое положение дел усугубляют проблемы законодательного обеспечения на федеральном уровне, перераспределение ответственности на субъекты Российской Федерации, не располагающие для этого финансовыми, организационными, профессиональными ресурсами. Применяемые в настоящее время методы государственного регулирования приводят к снижению социального эффекта, достигаемого этим видом образования, разрушению уникальных для отечественной практики социальных благ, востребованных населением, но не обеспеченных на сегодняшний день системой социальной защиты и системой образования.

ЗАКЛЮЧЕНИЕ

Изменение современной образовательной политики в отношении инвалидов и лиц с ограниченными возможностями здоровья происходит в период реформирования социальной сферы, становления механизмов управления, направленных на оптимизацию ресурсов и эффективный менеджмент. Ответственность за реализацию образовательной политики делегирована субъектам РФ, несмотря на то, что не все из них располагают достаточными ресурсами для обеспечения равного доступа к образованию. Вполне закономерно, что в таких обстоятельствах законодательное обеспечение ограничивается полумерами. В системе образования, которая недофинансировалась на протяжении последних десятилетий, расширяются границы доступности: вводится инклюзия и сохраняется право обучаться в отдельных организациях. Между тем дети-инвалиды с соматическими заболеваниями, способные к усвоению образовательных программ, не рассматриваются в качестве претендентов на специальные условия, вопреки требованиям социальной защиты, установленным нормативными правовыми актами Российской Федерации и Конвенцией ООН о правах инвалидов. Внимание государства сосредоточено на учащихся с ОВЗ, численность которых на 80 % состоит из детей с умственными нарушениями, но при этом на законодательном уровне не предлагаются виды специальной поддержки, оказываемой населению при такой форме обучения.

Различия между детьми-инвалидами и детьми с ОВЗ в численности, в структуре нарушений, в состоянии здоровья, в распределении по формам и видам обучения весомы и имеют ярко выраженные региональные особенности. Они проявляются в показателях доступности образования для каждой из данных категорий детей, наблюдаемых в регионах с разным уровнем экономического развития. В худшем положении оказываются неблагополучные субъекты Федерации, где отмечаются высокие показатели численности детей-инвалидов и детей с ОВЗ. Ресурс специального образования, который следовало бы использовать, чрезвычайно ограничен и неравномерно распределён по территории России. Специальные учреждения всех восьми видов представлены в малом количестве субъектов Фе-

дерации. В сельской местности таких школ практически нет. Аналогичным образом обстоят дела с медико-педагогической базой и системой подготовки профессиональных кадров. Соответственно, повышается вероятность увеличения доли детей-инвалидов, которые обучаются на дому, как в обычных, так и в коррекционных школах, а также доли детей с ОВЗ, имеющих умственные нарушения, которые обучаются в обычных классах.

Неравенство в доступе к образованию для детей-инвалидов и детей с ОВЗ, проявляющееся на региональном уровне, требует дифференцированного подхода в процессе разработки государственной политики. Это тем более необходимо, учитывая, что гарантированные законом формы обучения детей с ОВЗ предполагают различные объемы социальной поддержки. Специальное коррекционное образование, гарантирующее высокий уровень социальной защиты, наиболее востребовано населением, которое имеет детей-инвалидов с тяжёлыми нарушениями зрения, слуха и опорно-двигательного аппарата, а также детей с ограниченными возможностями здоровья по причине умственных нарушений. Комплексные меры социальной, образовательной и медицинской поддержки, трудовое обучение, а также возможность проживания в школах-интернатах на полном обеспечении незаменимы как для тяжелобольных детей, так и для детей, которые воспитываются в семьях с низким ресурсным потенциалом. В свою очередь, инклюзия востребована населением с высоким запасом социально-экономических ресурсов, имеющим детей с сохранным интеллектуальным и физическим потенциалом, позволяющим обучаться в обычных школах. В тех регионах, где выше уровень детской инвалидности и доля детей с ОВЗ, а также ниже уровень жизни населения, может оказаться актуальным специальное (коррекционное) образование. Если влияние факторов, воздействующих на показатели инвалидности детей и имеющиеся у них ограничения в состоянии здоровья, минимизировано, можно с большей вероятностью говорить о развитии инклюзии.

Вместе с тем возможности для социально ориентированной образовательной политики сужаются. Принципы финансирования, приводящие к увеличению наполняемости классов, сокращению педагогических и медицинских работников, к изменению порядка медицинского сопровождения и трудового обучения, разрушают условия для сохранных режимов и индивидуального подхода во всех

видах школ. Планомерно сокращаются коррекционные учреждения, отсутствуют инвестиции в этот вид образования и в систему подготовки кадров, происходит отказ от интернатной формы обучения. Ликвидируются школы-интернаты, где обучаются дети-инвалиды с тяжёлыми нарушениями, несмотря на то, что такие учреждения единичны в Российской Федерации. В свою очередь, вызывают тревогу перспективы развития инклюзии. Такой вид обучения не приемлет формализма и экономии средств, не может развиваться в условиях, когда классы переполнены, опытных специалистов нет, комплексный подход и социальная защита не предусмотрены, значительная часть родителей некомпетентна и безответственна в вопросах воспитания и обучения детей, физическая среда не готова, уровень культуры населения низкий. Опыт подобных образовательных реформ в других странах показывает, что приходится возвращаться к специальному образованию.

В ходе изменения механизмов государственного управления в социальной сфере и развития образовательной политики в отношении детей-инвалидов и детей с ОВЗ недооценивается воздействие социально-экономических факторов, что ведёт к негативным последствиям. Во-первых, возникает угроза падения качества образования, обострения проблемы воспроизводства педагогических кадров. Во-вторых, повышается вероятность ухудшения социально-экономического положения семей с больными детьми; снижения возможности интеграции и занятости граждан с инвалидностью и с ОВЗ; увеличения доли депривированного населения, зависимого от социальных выплат. В-третьих, появляется опасность ухудшения социального здоровья граждан и роста правонарушений ввиду увеличения количества психологически травмированных и выбывших из системы образования учащихся. Именно поэтому следует защитить эту категорию населения. Необходимо сохранить опыт коррекционного образования и сделать всё возможное, чтобы расширить сеть специальных школ как в городской, так и в сельской местности. Кроме того, важно остановить формальное внедрение инклюзии и не утратить уникальные наработки в этой области. Принципы социального государства требуют справедливости, бережного отношения к людям и соответствующего финансового обеспечения.

БИБЛИОГРАФИЯ

Документы

1. Конвенция о правах инвалидов (принята Резолюцией Генеральной Ассамблеи ООН от 13 декабря 2006 г. № 61/106).
2. Федеральный закон от 24 ноября 1995 г. № 181-ФЗ «О социальной защите инвалидов в Российской Федерации» (в ред. Федерального закона от 2 июля 2013 г. № 185-ФЗ).
3. Федеральный закон от 22 августа 2004 г. № 122-ФЗ «О внесении изменений в законодательные акты Российской Федерации и признании утратившими силу некоторых законодательных актов Российской Федерации в связи с принятием федеральных законов “О внесении изменений и дополнений в Федеральный закон «Об общих принципах организации законодательных (представительных) и исполнительных органов государственной власти субъектов Российской Федерации» и «Об общих принципах организации местного самоуправления в Российской Федерации»”».
4. Федеральный закон от 21 ноября 2011 г. № 323-ФЗ «Об основах охраны здоровья граждан в Российской Федерации».
5. Федеральный закон от 3 мая 2012 г. № 46-ФЗ «О ратификации Конвенции о правах инвалидов».
6. Федеральный закон от 29 декабря 2012 г. № 273-ФЗ «Об образовании в Российской Федерации».
7. Закон Российской Федерации от 10 июля 1992 г. № 3266-1 «Об образовании» (в ред. от 1 апреля 2012 г.).
8. Указ Президента РФ от 28 июня 2007 г. № 825 «Об оценке эффективности деятельности органов исполнительной власти субъектов Российской Федерации».
9. Указ Президента РФ от 7 мая 2012 г. № 597 «О мероприятиях по реализации государственной социальной политики».
10. Национальная образовательная инициатива «Наша новая школа». Утверждена Президентом РФ от 4 февраля 2010 г. № Пр-271.

11. Национальная стратегия действий в интересах детей на 2012–2017 гг.: Указ Президента РФ от 1 июня 2012 г. № 761.
12. О проекте Федерального закона «Об образовании лиц с ограниченными возможностями здоровья (специальном образовании)»: Постановление ГД ФС РФ от 14 мая 1998 г. № 2440-II ГД.
13. Информационный материал Федерального государственного бюджетного учреждения Федеральное бюро Медико-социальной экспертизы на тему «Роль инклюзивного образования лиц с ограниченными возможностями здоровья в системе комплексной медико-социальной реабилитации инвалидов». Государственная Дума. Парламентские слушания «Инклюзивное образование лиц с ограниченными возможностями здоровья в Российской Федерации: проблемы отрасли и общества». Москва, 12 апреля 2012 г.
14. Система мер государственной поддержки семей, имеющих детей. Региональный аспект. По материалам выездного заседания Комитете Государственной Думы по вопросам семьи, женщин и детей (в рамках Плана мероприятий по взаимодействию Государственной Думы с законодательными (представительными) органами государственной власти субъектов Российской Федерации на 2012 г.) 29 мая 2012 г. М.: Издание Государственной Думы (электронное), 2012.
15. Государственная программа РФ «Доступная среда» на 2011–2015 гг. Утверждена Распоряжением Правительства РФ от 26 ноября 2012 г. № 2181-р.
16. Государственная программа РФ «Развитие образования» на 2013–2020 гг. Утверждена Распоряжением Правительства РФ от 22 ноября 2012 г. № 2148-р.
17. План мероприятий («дорожная карта») «Изменения в отраслях социальной сферы, направленные на повышение эффективности образования и науки». Распоряжение Правительства РФ от 30 декабря 2012 г. № 2620-р.
18. Программа поэтапного совершенствования системы оплаты труда в государственных (муниципальных) учреждениях на 2012–2018 гг. Утверждена Распоряжением Правительства РФ от 26 ноября 2012 г. № 2190-р.

19. Номенклатура должностей педагогических работников организаций, осуществляющих образовательную деятельность, должностей руководителей образовательных организаций: Постановление Правительства РФ от 8 августа 2013 г. № 678.
20. Концепция модернизации российского образования на период до 2010 г. Утверждена Распоряжением Правительства РФ от 29 декабря 2001 г. № 1756-р.
21. Концепция долгосрочного социально-экономического развития Российской Федерации до 2020 г. Утверждена Распоряжением Правительства РФ от 17 ноября 2008 г. № 1662-р.
22. Концепция Федеральной целевой программы развития образования на 2011–2015 гг. Утверждена распоряжением Правительства РФ от 7 февраля 2011 г. № 163-р
23. Концепция федерального государственного образовательного стандарта для обучающихся с ограниченными возможностями здоровья. Проект. 2013 г. Институт коррекционной педагогики. [Электронный ресурс]. URL: <http://институт-коррекционной-педагогики.рф/specialnyj-fgos/> (дата обращения: 15.06.2014).
24. Концепция совершенствования государственной системы медико-социальной экспертизы и реабилитации инвалидов. Министерство труда и социальной защиты РФ. Опубликовано на сайте 09.10.2012. Изменено 09.10.2012. [Электронный ресурс]. URL: <http://www.rosmintrud.ru/docs/mzsr/handicapped/3> (дата обращения: 15.06.2014).
25. Государственный доклад «О положении детей и семей, имеющих детей, в Российской Федерации. 2011 г.». Министерство труда и социальной защиты РФ. Опубликовано на сайте 28.12.2012. Изменено 26.02.2013. [Электронный ресурс]. URL: <http://www.rosmintrud.ru/docs/mintrud/protection/7> (дата обращения: 15.06.2014).
26. О соблюдении прав детей-инвалидов в Российской Федерации: Доклад Уполномоченного по правам человека в РФ, июль 2011 г. [Электронный ресурс]. URL: <http://www.bestpravo.ru/gossijskoje/hm-pravo/z1g.htm> (дата обращения: 15.06.2014).
27. Доклад об эффективности деятельности органов исполнительной власти субъектов РФ по итогам 2011 г. [Электронный ре-

супс]. URL: <http://www.minregion.ru/uploads/attachment/edaed215-3f13-4f67-b132-2905466299f5.pdf> (дата обращения: 15.06.2014).

28. Дети в трудной жизненной ситуации: новые подходы к решению проблем: Доклад Фонда поддержки семей, находящихся в трудной жизненной ситуации. М., 2010.
29. Положение инвалидов в Российской Федерации: Доклад Федерального научно-практического центра медико-социальной экспертизы и реабилитации инвалидов Министерства здравоохранения и социального развития РФ. М., 2004.
30. Закон г. Москвы от 28 апреля 2010 г. № 16 «Об образовании лиц с ограниченными возможностями здоровья в городе Москве».
31. Индивидуальная программа реабилитации ребёнка-инвалида, выдаваемая федеральными государственными учреждениями медико-социальной экспертизы: Утверждена Приказом Министерства здравоохранения и социального развития РФ от 4 августа 2008 г. № 379н «Об утверждении форм индивидуальной программы реабилитации инвалида, индивидуальной программы реабилитации ребенка-инвалида, выдаваемых федеральными государственными учреждениями медико-социальной экспертизы, порядка их разработки и реализации».
32. Методические рекомендации о деятельности 10–12 классов в специальных (коррекционных) образовательных учреждениях VIII вида с углубленной трудовой подготовкой. Письмо Министерства образования РФ от 19 июня 2003 г. № 27/2932-6.
33. Национальный стандарт РФ «Социальное обслуживание населения. Термины и определения. Social service of the population. terms and definitions ГОСТ Р 52495-2005. Утвержден Приказом Федерального агентства по техническому регулированию и метрологии от 30 декабря 2005 г. № 532-ст. Дата введения — 1 января 2007 г.
34. О коррекционном и инклюзивном образовании детей: Письмо Министерства образования и науки РФ от 7 июня 2013 г. № ИР-535/07.
35. О продолжительности рабочего времени (норме часов педагогической работы за ставку заработной платы) педагогических

- работников: Приказ Министерства образования и науки РФ от 24 декабря 2010 г. № 2075.
36. О результатах контрольного мероприятия «Проверка целевого и эффективного использования субсидий из федерального бюджета, направленных субъектами Российской Федерации на модернизацию региональных систем образования, в 2011 году и истекший период 2012 года»: Отчет. Утверждён Коллегией Счетной палаты РФ. Протокол от 20 июня 2012 г. № 29К(862).
 37. О создании условий для получения образования детьми с ограниченными возможностями здоровья и детьми-инвалидами: Письмо Министерства образования и науки РФ от 18 апреля 2008 г. № АФ-150/06.
 38. О сокращении объемов и видов отчетности, предоставляемой общеобразовательными учреждениями: Письмо Министерства образования и науки РФ от 12 сентября 2012 г. № ДЛ-150/08.
 39. О специфике деятельности специальных (коррекционных) образовательных учреждений I—VIII видов: Письмо Министерства общего и профессионального образования РФ от 4 сентября 1997 г. № 48 (в ред. Письма Минобразования России от 26 декабря 2000 г. № 3).
 40. Об индивидуальном обучении больных детей на дому: Письмо Министерства народного образования РСФСР от 14 ноября 1988 г. № 17-253-6.
 41. Об организации работы с обучающимися, имеющими сложный дефект: Письмо Министерства образования РФ от 3 апреля 2003 г. № 27/2722-6.
 42. Об утверждении Единого квалификационного справочника должностей руководителей, специалистов и служащих, раздел «Квалификационные характеристики должностей работников образования»: Приказ Министерства здравоохранения и социального развития РФ от 26 августа 2010 г. № 761н (в ред. от 31 мая 2011 г.).
 43. Об утверждении порядка организации и осуществления образовательной деятельности по основным общеобразовательным программам — образовательным программам начального общего, основного общего и среднего общего образования: Приказ Министерства образования и науки РФ от 30 августа 2013 г. № 1015.

44. Об утверждении статистического инструментария для организации Министерством образования и науки РФ федерального статистического наблюдения за деятельностью образовательных учреждений: Приказ Росстата от 20 июля 2011 г. № 329.
45. Об утверждении формы статистического инструментария для организации Минздравсоцразвития России федерального статистического наблюдения за деятельностью учреждений системы здравоохранения: Приказ Росстата от 31 декабря 2010 г. № 483 (в ред. от 16 октября 2013 г.).
46. Об утверждении статистического инструментария для организации Рособразованием статистического наблюдения за деятельностью образовательных учреждений: Приказ Росстата от 27 июля 2009 г. № 150.
47. Об утверждении учебных планов специальных (коррекционных) образовательных учреждений для обучающихся, воспитанников с отклонениями в развитии: Приказ Министерства образования РФ от 10 апреля 2002 г. № 29/2065-п.
48. Перечень заболеваний, по поводу которых дети нуждаются в индивидуальных занятиях на дому и освобождаются от посещения массовой школы: Письмо Министерства просвещения РСФСР от 8 июля 1980 г. № 281-М, Министерства здравоохранения РСФСР от 28 июля 1980 г. № 17-13-186.
49. Положение о психолого-медико-педагогической комиссии. Утверждено Приказом Министерства образования и науки РФ от 20 сентября 2013 г. № 1082.
50. Постановление Правительства Москвы от 29 декабря 2011 г. № 669-ПП «О внесении изменений в постановление Правительства Москвы от 14 сентября 2010 г. № 789-ПП».
51. Реализация Федерального закона «Об образовании в Российской Федерации» Информационный портал по внедрению эффективных организационно-управленческих и финансово-экономических механизмов, структурных и нормативных изменений, новаций. [Электронный ресурс]. URL: http://273-фз.рф/voprosy_i_otvety/iz-shtatnogo-raspisaniya-municipalnyh-doshkolnyh-obrazovatelnyh-uchrezhdeni. (дата обращения: 15.06.2014).
52. Рекомендации по формированию штатной численности работников специальных (коррекционных) образовательных учреж-

- дений для обучающихся, воспитанников с отклонениями в развитии: Приложение к письму Министерства образования РФ от 30 марта 2000 г. № 27/909-6.
53. Типовое положение о специальном (коррекционном) образовательном учреждении для обучающихся, воспитанников с ограниченными возможностями здоровья. Утверждено Постановлением Правительства РФ от 12 марта 1997 г. № 288 (в ред. Постановлений Правительства РФ от 10 марта 2000 г. № 212, от 23 декабря 2002 г. № 919, от 1 февраля 2005 г. № 49, от 18 августа 2008 г. № 617, от 10 марта 2009 г. № 216).
54. Типовые штаты специальных школ-интернатов для детей с дефектами умственного или физического развития. Утверждены Приказом Министерства просвещения СССР от 29 августа 1979 г. № 165.
55. Учебно-методические рекомендации для управленческих кадров по вопросам организации обучения детей с ограниченными возможностями здоровья и детей-инвалидов: Министерство образования и науки РФ. Государственное образовательное учреждение высшего профессионального образования «Ярославский государственный педагогический университет им. К.Д. Ушинского». Ярославль, 2010.

Статистические материалы

56. Здравоохранение в России. 2013: Стат. сб. / Росстат. М., 2013.
57. Народное хозяйство СССР в 1978 г.: Статистический ежегодник. М.: Статистика, 1979.
58. Народное хозяйство СССР в 1985 г.: Статистический ежегодник. М.: Финансы и статистика, 1985.
59. Образование в РФ: 2012: Стат. сб. М.: Национальный исследовательский университет «Высшая школа экономики», 2012.
60. Российский статистический ежегодник. 2012: Стат. сб. / Росстат. М., 2012.
61. Российский статистический ежегодник. 2013: Стат. сб. / Росстат. М., 2013.
62. Россия и страны мира 2004: Стат. сб. / Росстат. М., 2004.
63. Россия и страны мира 2012: Стат. сб. / Росстат. М., 2012.

64. Форма № Д-4 «Сведения о материальной базе учреждений, реализующих программы общего образования». Утверждена Приказом Росстата от 27 июля 2009 г. № 150.
65. Форма № Д-9 «Сведения о специальных (коррекционных) образовательных учреждениях для обучающихся, воспитанников с ограниченными возможностями здоровья и оздоровительных образовательных учреждений санаторного типа для детей, нуждающихся в длительном лечении». Утверждена Приказом Росстата от 20 июля 2011 г. № 329.
66. Форма № Д-12 «Сведения об обучающихся, выбывших из образовательных учреждений, реализующих программы общего образования». Утверждена Приказом Росстата от 20 июля 2011 г. № 329.
67. Форма № 1-НД «Сведения о численности детей и подростков, не обучающихся в образовательных учреждениях». Утверждена Приказом Росстата от 20 июля 2011 г. № 329.
68. Форма № 76-РИК «Сведения об учреждениях, реализующих программы общего образования». Утверждена Приказом Росстата от 27 июля 2009 г. № 150.
69. Форма № 83-РИК «Сведения о численности и составе педагогических работников общеобразовательных учреждений». Утверждена Приказом Росстата от 27 июля 2009 г. № 150.
70. U.S. Department of Education, National Center for Education Statistics, Schools and Staffing Survey (SASS), Public Teacher Questionnaire. October 2009.

Литература

71. Алёхина С.В. Подготовка педагогических кадров для инклюзивного образования // Педагогический журнал. 2013. № 1 (44). С. 26–32.
72. Алехина С.В., Алексеева М.А., Агафонова Е.Л. Готовность педагогов как основной фактор успешности инклюзивного процесса в образовании // Психологическая наука и образование. 2011. № 1.
73. Аналитическая записка об отчетности, предоставляемой общеобразовательными учреждениями на запросы органов и

- организаций, а также проверках, мониторингах и других бюрократических действиях. Министерство образования и науки Российской Федерации. [Электронный ресурс]. URL: <http://минобрнауки.рф/новости/2577/файл/1061/12.08.30-ОС-1-Дебюрократизация-Справка.pdf> (дата обращения: 15.06.2014).
74. Аналитический отчет по результатам социологического исследования «Московский учитель сегодня» / МГУ им. М. В. Ломоносова, Институт комплексных исследований образования. Москва, 2011. [Электронный ресурс]. URL: http://www.msu.ru/projects/amv/doc/h2_1_2_1_an.pdf (дата обращения: 15.06.2014).
75. *Андреева Л. В., Бойков Д. И., Войлокова Е. Ф. и др.* Образование для лиц с ограниченными возможностями в контексте программы ЮНЕСКО «Образование для всех»: опыт России. Аналитический обзор / Под ред. Г. А. Бордовского. СПб.: Изд-во РГПУ им. А. И. Герцена, 2007.
76. *Балева Л. С., Кобринский Б. А., Лаврентьева Е. Б. и др.* Проблемы реабилитации детей-инвалидов (по данным федерального регистра) // Российский вестник перинатологии и педиатрии. 2011. № 3. С. 5—12.
77. *Баранов А. А.* «Подводные рифы» социального неравенства: чем они грозят нашей школе // Директор школы. 2003. № 10.
78. *Бгажнокова И. М.* Общее и специальное образование: пути к взаимодействию и интеграции // Вопросы образования. 2006. № 2.
79. *Борта Ю.* Подопытные дети. Почему маленьких инвалидов лишают образования? // АИФ. 2013. № 46. [Электронный ресурс]. URL: <http://www.aif.ru/society/education/1020861> (дата обращения: 15.06.2014).
80. *Бочкарёва В. К., Мигранова Л. А.* Реформирование межбюджетных отношений и социальная политика регионов // Народонаселение. 2009. № 2.
81. *Водинский А. Ф.* Роль тьютора в образовательном процессе ребенка с особенностями развития // Инклюзивное образование: практика, исследования, методология: Сб. материалов II Международной научно-практической конференции / Под ред. С. В. Алёхиной. М.: ООО «Буки Веди», 2013.

82. *Волкова Г.Н.* Конвенция ООН «О правах инвалидов» и эволюция российского законодательства // Народонаселение. 2014. № 1.
83. *Волосовец Т.* Вне социума (Интервью начальника управления специального образования Минобрнауки России) // Земское обозрение. Саратов, 2 декабря 2003 г. [Электронный ресурс]. URL: http://www.zeminfo.ru/news_line/?id=2299 (дата обращения: 15.06.2014).
84. *Галиулина Л.Р., Ермакова О.В.* Роль тьютора в школе, реализующей инклюзивную практику (из опыта работы в ГБОУ СОШ № 97) // Инклюзивное образование: практика, исследования, методология: Сб. материалов II Международной научно-практической конференции / Под ред. С.В. Алёхиной. М.: ООО «Буки Веди», 2013.
85. *Голубицкая Ж.* Садовничий предлагает бороться с ЕГЭ своими силами // Московский комсомолец. 2013. 22 ноября. № 26391.
86. *Грозная Н.С.* Инклюзивное образование за рубежом: от мечты к реальности // Синдром Дауна XXI век. 2011. № 1. С. 34–40. [Электронный ресурс]. URL: http://psyjournals.ru/files/47744/SD_XXI_2010_p5_Groznaia.pdf (дата обращения: 15.06.2014).
87. *Дунаевская Э.Б.* Причины неудовлетворённости работой учителей коррекционных классов с разным стажем // Известия Российского государственного педагогического университета Известия Российского государственного педагогического университета им. А.И. Герцена. 2009. № 98.
88. *Зиндович В.Г.* Школьные реформы и профессиональное развитие учителей // Муниципальное образование: инновации и эксперимент 2012. № 4.
89. Инклюзивное образование в России. М.: Детский фонд ООН (ЮНИСЕФ), 2011.
90. *Кавокин С.Н.* Профессиональная реабилитация инвалидов в России // Досье на цензуру. 2008. № 28.
91. Как это было. Очерки истории инвалидного движения в России и создания ВОИ. М.: «Сопричастность» МО ВОИ, 1998.
92. *Каткова И.П., Андрюшина Е.В., Катков В.И., Жилинский Е.В.* Российское здравоохранение в ракурсе мировых

тенденций / Под ред. А. Ю. Шевякова, И. П. Катковой. М.: ИСЭПН РАН, 2009.

93. *Кильдибекова Л. И., Хасанова Э. А.* Психологические особенности коммуникации в ПМПК // Инклюзивное образование: практика, исследования, методология: Сб. материалов II Международной научно-практической конференции / Под ред. С. В. Алёхиной. М.: ООО «Буки Веди», 2013.
94. *Кислицына О. А.* Здоровье детей — богатство нации: тенденции, факторы риска, стратегии сбережения. М.: МАКС Пресс, 2011.
95. *Кислицына О. А.* Риск социальной изоляции среди россиян с низким социально-экономическим статусом // Народонаселение. 2012. № 4.
96. *Клячко Т. Л.* Образование в России: основные проблемы и возможные решения. М.: Издательский дом «Дело» РАНХиГС, 2013.
97. *Ковалёва Г. С., Денищева Л. О., Шевелёва Н. В.* Педвузы дают высокое качество математического образования, но их выпускники не спешат в школу (по результатам TEDS-M) // Вопросы образования. 2011. № 4.
98. *Кузнецова Е.* Ловушки неэффективного контракта // Новостная служба ГУ ВШЭ. 3 апреля 2013 г. [Электронный ресурс]. URL: <http://www.hse.ru/news/recent/50466633.html> (дата обращения: 15.06.2014).
99. *Кулагина Е. В.* Семьи с детьми-инвалидами: социально-экономическое положение // Народонаселение. 2002. № 1.
100. *Кулагина Е. В.* Домашний труд по уходу за детьми-инвалидами: проблемы замещения на институциональном уровне // Журнал исследований социальной политики. Т. 2. 2004. № 1.
101. *Кулагина Е. В.* Кризис специального образования для учащихся с инвалидностью // Экономика образования. 2007. № 9.
102. *Кулагина Е. В.* Вопросы образования детей с ограниченными возможностями здоровья: опыт коррекционных и интеграционных школ // Социологические исследования. 2009. № 2.
103. *Кулагина Е. В.* Проблемы социальной защиты инвалидов в современном российском обществе // Народонаселение. 2009. № 2.

104. *Кулагина Е.В.* Региональные диспропорции в накоплении и реализации образовательного потенциала // Экономика региона. 2012. № 1. С. 53–62.
105. *Кулагина Е.В., Войтенкова Г.Ф.* Педагогические кадры в фокусе реформы образования: социально-экономический аспект // Экономика образования. 2013. № 5(78).
106. *Кулагина Е.В.* Инклюзивное образование детей с ограниченными возможностями здоровья: тенденции и условия развития в России // Народонаселение. 2013. № 4.
107. *Кулагина Е.В., Елисеева М.А.* Ресурсы педагогических работников школ на этапе модернизации образования: опыт Москвы, России и развитых стран // Социологические исследования. 2014. № 2.
108. *Куприянова И.Е., Дашиева Б.А., Карауш И.С.* Качество жизни и психическое здоровье педагогов, работающих в различных системах образования (общее, коррекционное, инклюзивное) // Вестник ТГПУ (TSPU Bulletin). 2013. № 11(139).
109. *Кучмаева О.В., Дементьева И.Ф., Сабитова Г.В., Синельников А.Б., Петрякова О.Л.* Проблема доступности среднего образования для несовершеннолетних лиц с ограниченными возможностями здоровья в городе Москве: Научный отчёт. М.: ФГНУ ИСВ РАО, 2012.
110. *Малофеев Н.Н.* Социальное образование в России и за рубежом. М., 1997.
111. *Назарова Н.М.* Факторы и тенденции развития профессиональной подготовки кадров для системы специального образования в вузах Российской Федерации // Специальное образование. 2008. № 11.
112. *Палецкая А.Н., Полянская Е.С.* Трудности реализации процесса инклюзии в общеобразовательном пространстве города Москвы // Инклюзивное образование: практика, исследования, методология: Сб. материалов II Международной научно-практической конференции / Под ред. С.В.Алёхиной. М.: ООО «Буки Веди», 2013.
113. *Петросян В.А.* Модель профилактики социального сиротства и развития семейного устройства детей, оставшихся без попечения родителей, в г.Москве // Эффективные региональные модели и лучшие практики профилактики социального сирот-

ства, устройства в семьи детей-сирот и детей, оставшихся без попечения родителей, и их сопровождения: Сб. материалов Второй всероссийской видеоконференции. 20 июня 2013 г. М.: АНО «Совет по вопросам управления и развития»; ООО «Вариант», 2013.

114. Права особого ребенка в России: как изменить настоящее и обеспечить достойное будущее. Руководство для родителей, социальных адвокатов, работников системы образования и сферы реабилитации / Под ред. И. Лариковой. М.: Теревинф, 2010.
115. Престиж профессии учителя. Опрос 6—7 февраля 2010 г. Фонд общественного мнения. [Электронный ресурс]. URL: <http://bd.fom.ru/report/map/az/0-9/dom1005/d100515> (дата обращения: 15.06.2014).
116. Проблемы инвалидности в России. Состояние и перспективы. М.: Медицина, 2002.
117. Региональные аспекты развития инклюзивного образования в деятельности организаций — участников Национальной коалиции «Образование — право для всех»: Ежегодный отчёт 2011—2012 гг. РООИ «Перспектива». [Электронный ресурс]. URL: http://perspektiva-inva.ru/userfiles/education/publication/Otchet_2011-2012_Aspekty-razvitiia-IO-v-deiatelnosti-natsionalnoi-koalitsii.pdf (дата обращения: 15.06.2014).
118. Римашевская Н. М., Бочкарёва В. К., Мигранова Л. А., Молчанова Е. В., Токсанбаева М. С. Человеческий потенциал российских регионов // Народонаселение. 2013. № 3.
119. Римашевская Н. М., Бреева Е. Б., Шабунцова А. А. Здоровье детей: тенденции и перспективы // Народонаселение. 2008. № 3.
120. Римашевская Н. М. Детство как потенциал социально-демографического развития России // Народонаселение. 2011. № 2.
121. Смолин О. Н. Образование лиц с ограниченными возможностями здоровья: процедура законодательного обеспечения // Дефектология. 2007. № 5.
122. Смолин О. Н. Инклюзивное образование лиц с ограниченными возможностями здоровья в Российской Федерации: проблемы отрасли и общества. Стенограмма от 12 апреля 2012 г. ГД РФ. Парламентские слушания в Комитете по образованию. [Элек-

- тронный ресурс]. URL: <http://www.smolin.ru/duma/audition/2012-04-12.htm> (дата обращения: 15.06.2014).
123. *Суворов А.В.* Проблема внутренней и внешней личностной инклюзии (на примере Сергиево-Пасадского детского дома для слепоглухих) // Инклюзивное образование: практика, исследования, методология: Сб. материалов II Международной научно-практической конференции / Под ред. С.В. Алёхиной. М.: ООО «Буки Веди», 2013.
 124. *Типенко Н.Г., Никитина Е.Н., Крауш В.А., Тер-Григорьянц Р.Г.* Материалы итогового семинара-совещания: Целевые индикаторы и показатели эффективности механизма нормативного подушевого финансирования лиц с ограниченными возможностями здоровья / Центр социальных исследований и инноваций. М., 2006. [Электронный ресурс]. URL: <http://www.pandia.ru/text/77/191/15731.php> (дата обращения: 15.06.2014).
 125. *Феофанов В.Н.* Психическое выгорание учителей специальных (коррекционных) школ как фактор психологического здоровья учащихся с отклонениями в развитии // Известия Российского государственного педагогического университета Известия Российского государственного педагогического университета им. А.И. Герцена. 2008. № 58.
 126. Финансирование школьного образования в Российской Федерации: опыт и проблемы (Серия «Актуальные вопросы развития образования»). М.: Алекс, 2004.
 127. *Хяккинен С.* Инклюзивное образование и педагогическая практика в Финляндии // Инклюзивное образование: практика, исследования, методология: Сб. материалов II Международной научно-практической конференции / Под ред. С.В. Алёхиной. М.: ООО «Буки Веди», 2013.
 128. *Чубарова Т.В.* Обеспечение населения медицинскими услугами: экономические проблемы // Проблемы прогнозирования. 2008. № 6.
 129. *Baker E.L., Barton P.E., Darling-Hammond L. et al.* Problems with the Use of Student test scores to evaluate teachers. (EPI Briefing Paper No. 278). Washington, D.C.: Economic Policy Institute, August 29, 2010.

130. *Canning M., Moock P., Heleniak T.* Reforming Education in the Regions of Russia // World Bank Technical Paper. No. 457. Washington, D.C.: World Bank Publications, 1999.
131. *Creating Effective Teaching and Learning Environments: First Results from TALIS.* Paris: OECD Publishing, 2009.
132. *Curcic S., Gabel S., Zeitlin V., Cribaro-DiFatta Sh., Glarner C.* Policy and challenges of building schools as inclusive communities // International Journal of Inclusive Education. Vol. 15. No. 1. February 2011. P.117–133.
133. *Dillon S.* Formula to Grade Teachers' Skill Gains Acceptance, and Critics. How good is one teacher compared with another? // The New York Times. 2010. August 31.
134. *Education at a Glance 2012: Highlights,* OECD Publishing. Paris: OECD Publishing, 2012.
135. *Eymann Ch.* Künftiger EDK-Präsident hält nichts vom Zürcher Tagesschulversuch // Tages Anzeiger. 06.10.2013 [Электронный ресурс]. URL: http://www.tagesanzeiger.ch/schweiz/standard/Kuenftiger-EDKPraesident-haelt-nichts-vom-Zuercher-Tagesschulversuch/story/26406177?dossier_id=2228 (дата обращения: 15.06.2014).
136. *Fessler R., Rice E.* Teachers Career Stages and Professional Development // International Encyclopedia of Education / Ed.-in-Chief: P.Peterson, E.Baker, B.McGaw. 3rd ed. Oxford: Elsevier Science, 2010. P.582–586.
137. *Hanushek E.A.* Valuing Teachers: How Much is a Good Teacher Worth? // Education Next. Vol. 11. No.3. Summer 2011. P.41–45.
138. *Javrh P., Kalin J.* Critically responsible teachers, schools' modernization and intergenerational cooperation // Procedia Social and Behavioral Sciences. Vol. 2. No. 2. 2010. P.5006–5011.
139. *Johnson S.M.* How Best to Add Value? Strike a balance between the individual and the organization in school reform. (EPI Briefing Paper No.249). Washington, D.C.: Economic Policy Institute, October 23, 2009.
140. *Merson M.* Teachers and the myth of modernization // British Journal of Educational Studies. Vol. 48. No. 2. June 2000. P.155–167.
141. *Oliver M.* The Politics of Disablement. London: Macmillan Education, 1996.

142. Preparing Teachers and Developing School Leaders for the 21st Century: Lessons from around the World / Ed. by A. Schleicher. Paris: OECD Publishing, 2012.
143. President honors outstanding science, math, engineering teachers and mentors. [Электронный ресурс]. URL: http://www.whitehouse.gov/the_press_office/president-honors-outstanding-science-math-engineering-teachers-and-mentors/; <http://www.whitehouse.gov/blog/2012/01/10/recognizing-science-math-and-engineering-mentoring> (дата обращения: 15.06.2014).
144. School Teachers' Review Body Twenty-First Report – 2012. London: Stationery Office, 2012.
145. *Warming H.* Inclusive discourses in early childhood education? // International Journal of Inclusive Education. Vol. 15. No. 2. March 2011. P. 233–247.

Кулагина Елена Викторовна

ОБРАЗОВАНИЕ ДЕТЕЙ-ИНВАЛИДОВ
И ДЕТЕЙ С ОГРАНИЧЕННЫМИ ВОЗМОЖНОСТЯМИ ЗДОРОВЬЯ:
СОЦИАЛЬНО-ЭКОНОМИЧЕСКИЙ АСПЕКТ

Научное издание

Рекомендовано к печати Учёным советом
Института социально-экономических проблем народонаселения
Российской академии наук
22 апреля 2014 г.

Редакторы *Л.А.Могусева,*
П.К.Кулагина

Компьютерная верстка *В.Б.Сидорович*

ИД №02811 от 11.09.00

Подписано в печать 25.06.2014
Формат 60×90 1/16. Бумага офсетная
Печать офсетная. Усл. печ. л. 13,0
Тираж 300 экз. Заказ № ____

ООО «Деловые и юридические услуги “ЛексПраксис”»
129090, г. Москва, ул. Щепкина, д. 8

Отпечатано: ООО «Буки Веди»
119049, г. Москва, Ленинский проспект, д. 4, стр. 1А