

List of references:

1. LONGO, C. (2010). Fostering Creativity or Teaching to the Test? Implications of State Testing on the Delivery of Science, Clearing House: A Journal of Educational Strategies, Issues and Ideas, 83(2), pp. 54-57.
2. MOON, T. et al. (2007). State Standardized Testing Programs: Their effects on Teachers and Students, National Research Center on the Gifted and Talented.
3. TAURITZ, R.L. (2012b). Transforming learning environments and learning tools. In: Conference Proceedings ENSI Conference (March 26th – 28th 2009). ‘Creating Learning Environments for the future – Research and Practice on sharing knowledge on ESD’. Leuven: KHL Leuven.
4. A Curriculum for Excellence Scottish Executive, 2004. <http://www.scotland.gov.uk/Resource/Doc/26800/0023690.pdf>
5. [Provision of communication equipment and support: guidance - gov.scot \(www.gov.scot\)](http://www.gov.scot/Topics/People/YoungPeople/gettingitright/national-practice-model)
6. Use of Assistive Technology Hargreaves, A. & Braun, H. (2012). Leading for all: Final report of the review of the development of essential for some, good for all: p. 53, Toronto, Ontario: Council of Directors of Education
7. <https://www.gov.scot/Topics/People/YoungPeople/gettingitright/national-practice-model>
8. Widgit Symbol Software www.widgit.com Romanian version www.qmart.ro

ИНКЛЮЗИВНОЕ ВЫСШЕЕ ОБРАЗОВАНИЕ: КОНТЕКСТ И МОДЕЛЬ ШВЕЦИИ

Liya Kalinnikova Magnusson,
University of Gävle, Sweden

Abstract

Inclusion of students with special educational needs (SEN) has approximately a 50-year Swedish Higher Education history, taking place since 1960–70s. A systematic special education support service for students with SEN in Sweden has developed during the last two decades. During this period, educational support for students' services has become an integral part of the well-functioning network among several Swedish national actors: special education services of HEIs, UHR, SPSM and Stockholm University. Remaining autonomous in carrying out their functions, coordinators of the network universities cooperate with other Swedish universities and develop their high-quality professionalism.

Examining the theoretical foundation engendered conceptual approaches to understanding inclusion in HEIs from both individual and institutional perspectives. Responding to the expansion and belief in the fundamental value of inclusion for European HE, the Swedish Council for Higher Education (UHR) initiated the development of a new program for standardizing different aspects of the inclusion of students with SEN in HEIs, creating NAIS and started its cross-country university functional network implementation in 2017, linking it with 32 HEIs all over Sweden. Introduction to this study data, collected by the NAIS program, is of great interest for the further development of university and societal knowledge about the inclusion of young people with special educational needs in HEIs. The questions discussed and formulated in this presentation reveal that inclusion in Swedish HE got its strong platform for further development.

Key words: Higher Education, inclusion, students with special educational needs, National informational platform NAIS

Введение

Инклюзивный процесс в высшем образовании в странах Северной Европы поставлен на уровень глобального сотрудничества и запротokolирован в целом ряде международных документов, таких, как Цели устойчивого развития (UN, 2015), Конвенция по правам инвалидов (CRPD, 2006); Болонская декларация в сфере высшего образования (Wende, 2000),

а также постоянно продвигается в аспекте традиционных демократических ценностей на всех уровнях образования Северных стран (Montefusco, 2016).

Следуя Болонской траектории, динамика развития инклюзивного высшего образования остается центральным вопросом всех основных Болонских соглашений между странами-членами Европейского Союза и отражает движение за демократические ценности в образовании, направленными на равноправие против дискриминации. Одним из ключевых положений Болонских документов является положение о «социальном измерении в образовании». Первоначально это положение было представлено в Пражском коммюнике 2001 года, принятом вскоре после подписания Сорбоннской декларации в 1998 году (Bundesministerium, 2004). Значение Пражского коммюнике сыграло важную роль в развитии инклюзивных процессов в сфере высшего образования. Коммюнике обозначило множество концептуальных позиций, уделив особое внимание «новым подходам к обучению студентов с особыми образовательными потребностями», укрепив инклюзию в высшем образовании положениями, сформулированными Саламанской декларацией (Salamanca Declaration, 1994).

Таким образом, начиная с Сорбоннской декларации 1998 года, каждая Болонская конференция уточняла цель «социального измерения в образовании», углубляя его значение (London Communiqué, 2007; Bucharest Communiqué, 2012); формулировала принципы диверсификации (diversity) в высшем образовании, подчеркивая необходимость широкой культурной репрезентативности обучающихся в высших учебных учреждениях (Education, 2010). Несмотря на признание значимости социального измерения в Болонских реформах высшего образования, как показывают многочисленные международные исследования, неравенство в области высшего образования продолжает иметь место. У этого неравенства есть свои корни: социально-экономические, гендерные, этнические, географические (место проживания: сельское / городское), образование родителей, состояние здоровья / инвалидность и т. д. Таким образом, преодоление неравенства остается значимым вопросом европейских реформ в области высшего образования (Turan-Wenno, Camilleri, Fröhlich & King, 2016). Соблюдение странами подписантами положений Болонских соглашений рассматривается в качестве основной предпосылки успешной реализации этих реформ. Следование Болонским заявлениям требует фундаментальных структурных изменений на всех уровнях высшего образования: организационном, институциональном, интернационализационном и таким образом привести к решению множества вопросов: повышению качества высшего образования, созданию многоуровневых стандартов и кредитной системы, внедрению в образовательный процесс информационных и коммуникационных платформ, и др.. Реформы высшего образования носят сложный и противоречивый характер, находятся под влиянием различных факторов, доминирующими из

которых являются контекстуальные факторы и культурные ценности высших учебных учреждений (Teelken & Wihlborg, 2012).

Швеция приняла закон о реформировании высшего образования в феврале 2006 г. Это решение происходило в сотрудничестве со странами Северной Европы и стало результатом подписания и ратификации Болонского соглашения в 1999 году (Швеция была одной из первых стран, подписавших этот документ) и Конвенции о правах инвалидов (CRPD) в 2006 году. Ученые отмечают, что реализация Швецией целей Болонских положений в высшем образовании, во многом схожа с опытом других стран и представляет собой «очень сложную культурную и социальную трансформацию» (Huisman, 2010).

Включение студентов со специальными образовательными потребностями в систему высшего образования Швеции является частью фундаментальных изменений в сфере высшего образования, которое началось в 1960-1970х годах, и имело своей целью расширение доступа молодых людей к высшему образованию. Эти изменения способствовали переходу от элитного к массовому высшему образованию, к набору / увеличению новых групп студентов и «результатирующему росту числа студентов» в существующих университетах и создании новых университетов» (Nielsen & Andreasen, 2015). Сформированная этими изменениями Шведская система высшего образования получила дальнейшее укрепление демократических принципов в 2000ые, когда был сформулирован Акт Против Дискриминации в образовании за равные права в образовании. В соответствии с этим актом (Sveriges Riksdag, 2001:1286) университеты несут полную ответственность за обеспечение равных возможностей для всех обучающихся студентов, и если эти условия не выполняются, университет должен «возместить ущерб дискриминированному лицу». После введения этого Закона в действие было внесено несколько изменений: 2006: 308; поправка к закону в 2015 г. (отсутствие доступа к образованию является нарушением Закона) и т. д. И последнее, но не менее важное, - диверсификация, обеспечение равных прав и расширение участия в высшем образовании – является ключевым заявлением Шведского совета по высшему образованию в настоящее время (Universitets-och högskolerådet, UHR, 2019a). На домашней странице UHR записано: : «UHR поддерживает работу высших учебных заведений в расширении диверсификации, продвижении равных прав и возможностей в высшем образовании и в борьбе с дискриминацией. Это делается посредством регулярного мониторинга, анализа, конференций и обучения» (UHR (2019b).

Цель данной статьи - дать краткую теоретическую интерпретацию понимания целей инклюзивного образования для студентов со специальными образовательными потребностями, и представить шведский подход к поддержке таких студентов в высшем образовании; описать функционирование недавно созданной Национальной

административной и информационной системы (NAIS)⁸ для координации поддержки в обучении этих студентов в вузах страны.

Методология данного исследования построена на изучении ряда Европейских/Болонских/Скандинавских и национальных документов, формулирующих фундаментальные ценности и значения высшего образования в отношении социальной инклюзии и ее функциональной операционализации для студентов со специальными образовательными потребностями в шведских вузах. Для этого привлекаются данные шведского агентства по специальному образованию в школах (SPSM, Specialpedagogiska skolmyndigheten); используются данные статистики и отчеты Совета по высшему образованию в Швеции (UHR), а также данные информационной программы NAIS, адресованной студентам со специальными образовательными потребностями высших учебных заведений Швеции. Теоретическая платформа инклюзии в высшем образовании для студентов со специальными образовательными потребностями представлена как результат контент анализа, релевантных для данной статьи научных материалов, опубликованных в реферируемых журналах и отобранных через поисковую систему Discovery. При отборе статей предпочтение отдавалось публикациям, отражающим опыт обучения в высшем учебном заведении студентами со специальными потребностями в образовательной поддержке. Исследование также располагает данными анализа полуструктурированного интервью с координаторами центра образовательной поддержки для студентов университета г. Евле (University of Gävle:HiG), которые были проанализированы с целью последующего мониторинга реализации инклюзивной программы в университете и информационной платформы NAIS.

Теоретическая платформа инклюзии в высшем образования: краткий обзор

Вузы, в общественных и индивидуальных ожиданиях, играют центральную роль в развитии инклюзивных процессов в высшем образовании. Теоретическая платформа отталкивается от этих ожиданий, и обосновывает стратегии изменений университетов, их институциональных, организационных и интернационализационных структур. Эта статья не ставит своей целью представить полное руководство по теоретическим вопросам инклюзивного высшего образования, но проясняет некоторые ключевые теоретические аспекты, освещая его развитие в отношении студентов со специальными образовательными потребностями. Первое, на чем стоит идея инклюзивного образования в вузах- это идея непрерывного образования, на основе которой сформулирована теория «образования на протяжении всей жизни» (lifelong learning). Ссылаясь на Ott и Novdhaugen (2014) обучение

⁸ NAIS -Nationellt administrations-och informationssystem för samordnare(in Swedish), in English: National administration and information system for coordinators.

на протяжении всей жизни для понимания инклюзивного высшего образования является «эндогенным вопросом». Этот вопрос иллюстрируется трудами Деррида, Мишеля Фуко, Делёза и Гваттари, в которых основное внимание уделяется пониманию опыта получения образования студентами-инвалидами, где процесс образования рассматривается в лонгитюдном аспекте, символизирующим «путешествие» по просторам образования, нуждающимся в «осмыслении этого путешествия самими студентами с инвалидностью» и «демистификации» этого путешествия (Harvey, 2018).

Исследования своего собственного опыта обучения, проведенные самими студентами-инвалидами высших учебных заведений, показывают, что исключительную роль в этих теориях играют теории, поддерживающие «нелинейность» обучения на протяжении всей жизни общим (одновременно с другими студентами) и специфическим образом, когда «длительное и постоянное присутствие в университете» бросает своего рода вызов повседневной жизни этих студентов (Harvey, 2018). В таких исследованиях подчеркивается, что допущение «нелинейности» прохождения университетских программ студентами со специальными образовательными потребностями снижает существующие барьеры в образовании и поддерживает развитие автономии таких студентов, их самоопределения и свободы от необходимости получения общественного признания (Goodley, 2014; Harvey, 2018; Ineland, Molin & Sauer, 2015; Madriaga, Hanson, Heaton, Kay, Newitt & Walker, 2019; Nixon, Scullion & Hearn, 2018; Watermeyer & Swartz, 2016).

Другой круг теорий, оказывающих влияние на формирование теоретической платформы инклюзивного высшего образования являются теории, концептуализирующие вопросы университета как организации, осуществляющей реализацию образовательных программ. Этот набор теорий проясняет альтернативные / поддерживающие организационные и инструктивные практики для студентов со специальными образовательными потребностями с тем, чтобы они могли следовать обучению в университете в соответствии с выбранной ими учебной программой (Adamas & Brown, 2016).

Университет г. Евле (University of Gävle, HiG) и платформа инклюзивного образования

Университет Евле (University of Gävle, HiG) - один из молодых университетов Швеции. Университет был основан в 1977 году и насчитывает около 17 000 студентов (2018–2019 годы), 650 из которых являются иностранными студентами из 36 стран мира. Университет сертифицирован ISO «Intertek», агентством по охране окружающей среды и является одним из пяти сертифицированных университетов Швеции. Хотя университет является региональным университетом, количество студентов, желающих получить здесь образование из других регионов Швеции, ежегодно увеличивается. Опрос студентов, получающих

степень бакалавра в течение последних трех лет, показывает, что около 30% учителей, социальных работников и 46% инженеров остаются в регионе. Данные показатели являются результатом сотрудничества университета с различными организациями региона, закрепившем себя в качестве одной из сильнейших стратегий вуза в реализации университетской миссии.

Университет также усиливает целенаправленную работу в отношении устойчивого развития с экологической точки зрения (Högskolan i Gävle, 2019), увязывая ее с социальными и экономическими аспектами. Инклюзия - одна из основных концепций, составляющих стратегическую Платформу университета и конкретизирующих План действий и Годовые отчеты университета (Högskolan i Gävle, 2019), что в полной мере отвечает вызовам Болонских договоренностей. Университетские программы имеют широкую направленность, адресованы потребностям регионального рынка труда, среди которых есть достаточно уникальный по своим идеям и их воплощениям образовательный опыт. Например, университет предлагает образовательные программы для безработных, молодых людей с умственной отсталостью; разрабатывает курсы и программы дистанционного обучения и внедряет цифровую среду в обучение и преподавание (Учебный центр/Learning Center); разрабатывает многоуровневые образовательные программы для студентов бакалавриата (BA), аспирантов (MA, PhD), а также другие программы и курсы в рамках LLL (непрерывного обучения/life long learning). Наконец, университет сосредоточенно работает над программами интернационализации в образовании и научных исследованиях и т. д.

В соответствии с европейскими соглашениями в сфере высшего образования, миссия HiG сосредоточена на развитии знаний об устойчивой жизненной среде человека путем создания доступности университетского образования с помощью гибких пространственно-временных решений и привлекательных стимулирующих условий работы и обучения. Инфраструктура университета отвечает потребностям инвалидности по различным аспектам доступности образовательной среды. В университете функционируют учебный центр специальной поддержки [specialpedagogiskt stöd] студентов со специальными образовательными потребностями; внедрены формальные процедуры сопровождения таких студентов в рамках различных курсов образовательных программ; преподаватели университета обновляют свой опыт через регулярные встречи со специалистами учебного центра по поддержке студентов. Университет входит в национальный нетворк университетов, созданный информационной платформой NAIS для мониторинга учебных вопросов относительно студентов со специальными образовательными потребностями (Adamas & Brown, 2006; Morgan & Houghton, 2011; Järkestig, Rowan, Bergbäck & Blomberg, 2016)

Специальная педагогическая поддержка и функционирование платформы NAIS на национальном и местном уровнях (Университет Евле)

Как подчеркивалось выше, включение студентов со специальными образовательными потребностями в высшие учебные заведения Швеции имеет примерно 50-летнюю историю. Начавшиеся в 1960-1970х процессы демократизации в высшем образовании Швеции, повлекли за собой открытие новых университетов, среди которых был и Университет Евле. Служба систематической поддержки специального образования для студентов со специальными образовательными потребностями была разработана в течение последних двух десятилетий. В течение этого периода образовательная поддержка студентов Университета Евле стала неотъемлемой частью хорошо функционирующей сети между несколькими национальными субъектами Швеции: службы специального образования вузов, UHR, SPSM (Specialpedagogiska skolmyndigheten, 2014) и Стокгольмского университета. Оставаясь автономными в выполнении своих функций, координаторы службы поддержки образования Университета Евле сотрудничают с другими шведскими университетами и развивают свою профессиональную компетенцию в этом сотрудничестве.

В данной публикации основное внимание уделяется обсуждению информационной платформы NAIS, недавно разработанной шведской национальной программы поддержки студентов со специальными образовательными потребностями в вузах (UHR, 2019a). Создание NAIS направлено на систематизацию и стандартизацию деятельности специалистов (samordnare), работающих с такими студентами в шведских вузах по всей стране.

Эта программа была разработана Стокгольмским университетом (Stockholms universitet, 2017) по заказу Университетского Совета по Высшему Образованию (Universitets-och högskolerådet, UHR). Работа над созданием платформы NAIS продолжалась в течение 2013–2014 гг., затем была представлена и обсуждена в этом Совете (UHR) в 2015 году. В январе 2016 года NAIS была включена в национальную операционную систему высшего образования. С осени 2017 года к программе присоединились 32 вуза, в том числе и Университет Евле. Шведский совет по высшему образованию (Universitets-och högskolerådet, UHR) отвечает за национальное управление и программное обеспечение этой платформы. Стокгольмский университет собирает данные платформы NAIS от всех университетов. Каждый студент со специальными образовательными потребностями имеет право на получение индивидуальной поддержки в обучении, заявляя свое право на это через информационную платформу NAIS. При этом университет уполномочен создавать соответствующие условия для этой поддержки для студентов.

Структурно работа NAIS осуществляется через группу управления (Стокгольмский университет и UHR), референтные группы (координаторы из университетов национального нетвока) и специалистов (samordnare), представляющих ресурсы поддержки специального образования в каждом отдельном университете (Specialpedagogiska skolmyndigheten/National Agency for Special Needs Education, 2016). Университетские специалисты/координаторы, обеспечивающие условия для инклюзии в университете, работают не только со студентами, но и проводят регулярные образовательные встречи и консультации с другими сотрудниками/преподавателями университета.

Университет Евле (HiG), как и любой другой университет Швеции, систематически взаимодействует с национальными участниками нетвока (через службы специального образования вузов, UHR, SPSM), используя программу NAIS для разработки унифицированных структур работы со студентами, нуждающимися в поддержке специального образования. Процесс поддержки в обучении начинается, когда студент обращается за такой поддержкой, официально предъявляя свой документ, удостоверяющий инвалидность (funktionsnedsättning). Затем студенты связываются с координатором педагогической поддержки, который изучает, как образовательные потребности студента могут быть представлены, поняты / измерены и обсуждены для дальнейших процедурных решений и рекомендаций.

Внедрение NAIS на национальном уровне создает платформу знаний, основанную на инклюзии студентов со специальными образовательными потребностями в высшее учебное заведение. В Диаграммах 1, 2 и 3 ниже представлена обобщенная статистика этой группы студентов по данным платформы NAIS по университету Евле. NAIS, как упоминалось выше, - недавно разработанная информационная платформа, одна из функций которой – регистрация студентов, нуждающихся в образовательной поддержке. NAIS обеспечивает безопасность всей системы регистрации, гарантировав конфиденциальность и анонимность регистрирующимся студентам. Вместе с тем, необходимо заметить, что некоторые студенты со специальными образовательными потребностями остаются не заявленными на поддержку и, поэтому не могут быть идентифицированы статистически. Такие студенты, не смотря на их потребности в поддержке, «не видны» среди числа формально зарегистрированных студентов, т.к., поступая в университет, они надеются избежать клейма «инвалидности»⁹, продолжая не доверять системе регистрации. Понимание вклада NAIS в качество образовательной поддержки студентов со специальными образовательными

⁹ Personal communication with the NAIS coordinators at HiG: Sofia Lagerberg Alfredsson & Christina Edin, 24 April 2019.

потребностями требует более систематического мониторинга и исследований с привлечением к этому процессу самих этих студентов.

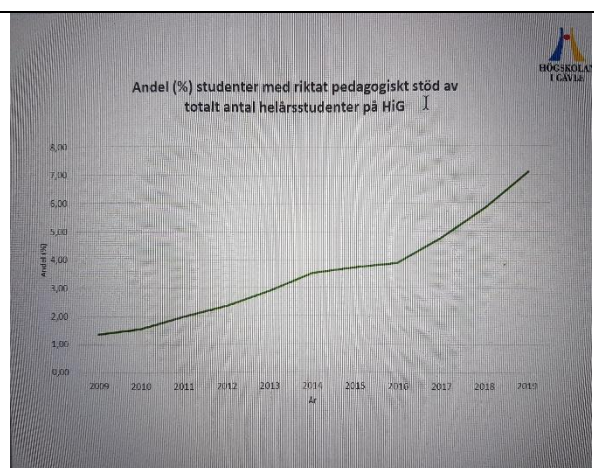
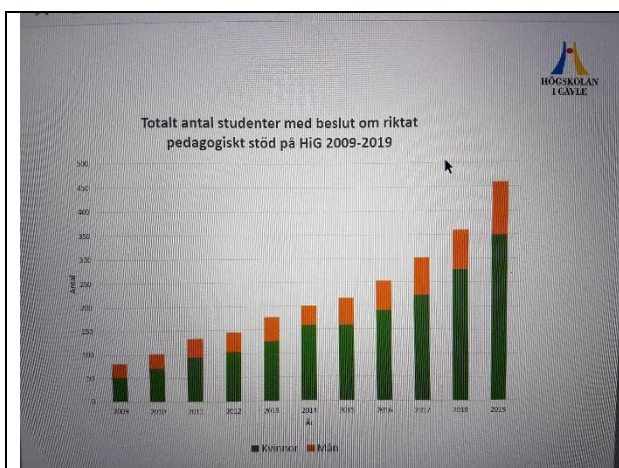


Диаграмма 1 – общее количество студентов, получивших специальную образовательную поддержку в период 2009-2019 гг. (зеленый индикатор – женский показатель, оранжевый индикатор – мужской показатель, данные по университету Евле);

Диаграмма 2 – линейный график роста числа студентов со специальными образовательными потребностями (данные по университету Евле) 2009-2019 гг;

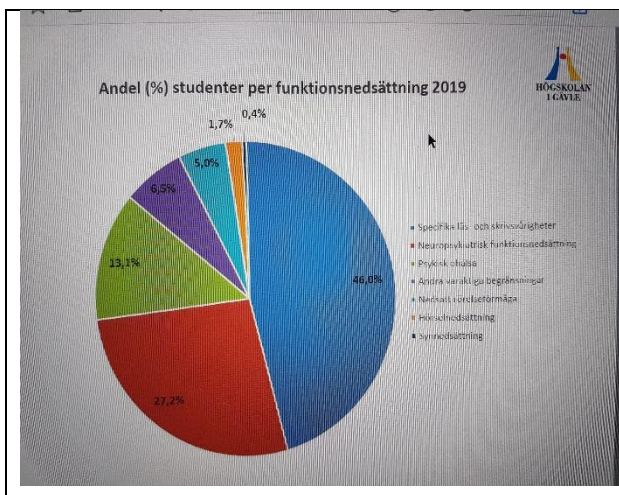


Диаграмма 3- Показатели различных групп студентов в соответствии с их функциональными особенностями, 2019.

- Проблемы чтения и письма;
- **Нейропсихиатрические функциональные особенности (ADHD, autistic spectrum disorders);**
- Группа психического здоровья;
- **Другие длительные ограничения;**
- **Двигательные нарушения;**
- **Нарушения слуха;**
- **Нарушения зрения**

Статистические данные студентов с образовательными потребностями, обобщенные с помощью NAIS на уровне вуза позволяют увидеть некоторые тенденции, например, в предпочтениях выбора образовательной программы. Например, такие студенты чаще выбирают социальные дисциплины, такие, как педагогика и социальная работа, а также экономика и коммуникативные технологии (Таблица №1). Из этих данных возникают новые вопросы: идентифицируются ли схожие интересы при выборе образовательной программы этой группы студентов в других шведских вузах? Насколько стабильны эти интересы или предпочтения на уровне одного университета и национальном уровне, и каковы основные причины этих предпочтений? Как эти данные могут способствовать получению знаний о

студентах с особыми образовательными потребностями в высшем образовании и как эти знания можно применить для развития инклюзивного образования в вузах страны?

Таблица №1 Число студентов со специальными образовательными потребностями, подавших заявки на получение педагогической поддержки (с учетом показателей для каждой академии и входящих в нее департаментов)¹⁰. Данные на октябрь 2018 года по Университету Евле

Академия здоровья и трудовой службы	Число студ	Академия технологий и окружающей среды	Число студ	Академия образования и экономики	Число студ
Департамент здравоохранения	21	Департамент строительства, энергетики и экологической инженерии	14	Департамент экономики	74
Департамент социальной работы и психологии	37	Департамент электроники, математики и естественных наук	20	Департамент гуманитарного знания	17
Департамент здравоохранения и медсестринского ухода	45	Департамент промышленных разработок, информационных технологий и создания сообщества	38	Департамент образования	84
Totalt:	103	Totalt:	72	Totalt:	175

Заключение

В данной статье основное внимание уделяется представлению некоторых аспектов контекста и модели инклюзивного образования в высшей образовательной системе Швеции и показано, что расширение инклюзивных процессов в высшем образовании представляет Швеции представляет собой «социальное измерение в образовании» и имеет важное значение для реализации Болонских документов и соглашений, глобальных целей устойчивого развития, исторических традиций демократических ценностей Скандинавских стран. Изучение теоретических основ породило концептуальные подходы к пониманию инклюзии в вузах как с индивидуальной, так и с институциональной точки зрения. В ответ на расширение и веру в фундаментальную ценность инклюзии для европейского высшего образования, Шведский совет по высшему образованию (UHR) инициировал разработку новой программы для стандартизации различных аспектов включения студентов с инвалидностью в вузы страны, создав информационную платформу NAIS и начал внедрение

¹⁰ The educational programs at the University of Gävle (HiG) are managed by three Academies: Academy of Health and Work Life (AHA), Academy of Technologies and Environment (ATM); Academy of Education and Business Studies (AUE).

этой платформы в функциональную сеть университетов в 2017 г., связав ею 32 вуза по всей Швеции. Данные, собранные программой NAIS, представляют большой интерес для дальнейшего развития университетских и общественных знаний о включении молодых людей с особыми образовательными потребностями в вузы. Вопросы, обсуждаемые и сформулированные в этой статье, показывают, что понимание включения в высшие учебные заведения требует дальнейшего исследования.

Автор этой статьи выражает слова признательности Christina Edin и Sofia Lagerberg Alfredsson, который являются координаторами платформы NAIS в университете Евле, за предоставление материалов, которые легли в основу данной статьи.

Список литературы:

1. ADAMAS, M. & S. BROWN, *Towards Inclusive Learning in Higher Education: Developing Curricula for Disabled Students*. London: Routledge, 2006ю
2. Bucharest Communiqué (2012). <https://enqa.eu/wp-content/uploads/2013/03/Bucharest-Communique-20121.pdf>
3. Bundesministerium für Bildung und Forschung, 'Realizing the European Higher Education Area: Preamble to Communiqué of the Conference of Ministers Responsible for Higher Education', *European Education*, 36(3) (2004): 19–27
4. CRPD, *Convention on the Rights of Persons with Disabilities* (2006). United Nations <https://www.un.org/disabilities/documents/convention/convoptprot-e.pdf>
5. Education, Audio-visual and Culture Executive Agency, *Focus on Higher Education in Europe 2010: The Impact of the Bologna Process*. Brussels: Eurydice, 2010
6. GOODLEY, D., *Dis/ability studies: Theorising Disablism and Ableism*. London: Routledge, 2014
7. HARVEY, J., 'Contemporary Social Theory as a Tool to Understand the Experiences of Disabled Students in Higher Education', *Social Inclusion*, 6 (4) (2018): 107–115. DOI: 10.17645/si.v6i4.1602
8. HÖGSKOLAN i GÄVLE (2019), Platform for strategy 2020, <https://www.hig.se/download/18.7a9ae27e1591eb42ef73a78/1482352427418/Plattform+f%C3%B6r+Strategi+2020.pdf>
9. HUISMAN, J., 'Institutional Diversification or Convergence?', in B. Kehm, J. Huisman & B. Stensaker (eds), *The European Higher Education Area: Perspectives on a Moving Target*, Rotterdam: Sense, 2009
10. INELAND, J., M. MOLIN, & L. SAUER, 'Discursive Tensions in Late Modern Society: On Education and Work for People with Intellectual Disabilities in Sweden', *European Journal of Social Education*, 26/27 (2015): 118-136
11. JÄRKESTIG, B. U., D. ROWAN, E. BERGBÄCK & B. BLOMBERG, 'Disabled Students' Experiences of Higher Education in Sweden, the Czech Republic, and the United States: A Comparative Institutional Analysis', *Disability & Society*, 31(3) (2016): 339–356
12. London Communiqué (2007), *Towards the European Higher Education Area: Responding to challenges in a global world*, http://www.ehea.info/Upload/document/ministerial_declarations/2007_London_Communique_English_588697.pdf
13. MADRIAGA, M., K. HANSON, C. HEATON, H. KAY, S. NEWITT & A. WALKER, 'Confronting Similar Challenges? Disabled and Non-disabled Students' Learning and Assessment Experiences', *Studies in Higher Education*, 35(6) (2010): 647–658, <https://doi.org/10.1080/03075070903222633>
14. MONTEFUSCO, M., *NORDIC Cooperation on Higher Education and Research on Disabilities and Human Rights*. Nordic Welfare Center, December 2016. <https://nordicwelfare.org/wp-content/uploads/2017/10/Nordic20cooperation20on20high>
15. MORGAN, H. & A-M. HOUGHTON, 'Inclusive Curricula Design in Higher Education: Considerations for Effective Practice Across and Within Subject Areas', *The Higher Education Academy*, May 201

16. National Agency for Special Needs Education and Schools and Stockholm University (2016), Mentor handbook: for mentors supporting students in higher education. <https://webbutiken.spsm.se/globalassets/publikationer/filer/mentor-handbook-tillganglig-pdf/>
17. NIELSEN, J.L. & L. BIRCH ANDREASEN, 'Higher Education in Scandinavia: A Case Study', in P. Blessinger & J.P. ANCHAN (eds), *Democratizing Higher Education: International Comparative Perspectives*, pp. 92–110. New York: Routledge, 2015.
18. NIXON, E., R. SCULLION & R. HEARN, 'Her Majesty the Student: Marketised Higher Education and the Narcissistic (Dis)satisfactions of the Student-consumer', *Studies in Higher Education*, 43(6) (2018): 927–943
19. ORR, D. & E. HOVDHAUGEN, "'Second chance" Routes into Higher Education: Sweden, Norway and Germany Compared', *International Journal of Lifelong Education*, 33(1) (2014): 45–61
20. Stockholms universitet (2017). Årsredovisning: Dnr SU FV-1.1.8-3030-17
21. Sveriges Riksdag (2001). Om likabehandling av studenter i högskolan: Lagen (2001:1286), <https://www.riksdagen.se/sv/dokument-lagar/dokument/svensk-forfattningssamling/lag-20011286-om-likabehandling-av-studenter-i-sfs-2001-1286>
22. TEELKEN, CH. & M. WIHLBORG, 'Reflecting on the Bologna Outcome Space: Some Pitfalls to Avoid? Exploring Universities in Sweden and the Netherlands', *European Educational Research Journal*, 9(1) (2010): 105–115
23. M. TUPAN-WENNO, A. CAMILLERI, M. FRÖHLICH & S. KING, *Effective Approaches to Enhancing the Social Dimension in Higher Education*. Malta: Knowledge Innovation Centre, 2016
24. UN, 2015. Sustainable Development Goals (SDGs) and aiming proposals for international aid in the area of education as a democratic mission implementation <https://www.un.org/sustainabledevelopment/sustainable-development-goals/>
25. Universitets- och högskolerådet, UHR (2019a), Nationellt administrations- och informationssystem för samordnare (NAIS), <https://www.uhr.se/systemtjanster-for-larosaten/stodsystem-for-larosaten/nationellt-administrations--och-informationssystem-for-samordnare-nais/> Universitets- och högskolerådet,
26. UHR (2019b), <https://www.uhr.se/en/start/about-the-council/what-uhr-does>
27. WATERMEYER, B. & L. SWARTZ, 'Disablism, Identity and Self: Discrimination as a Traumatic Assault on Subjectivity', *Journal of Community & Applied Social Psychology*, 26(3) (2016), 268–276. <https://doi.org/10.1002/casp.2266>
28. WENDE, M., 'The Bologna Declaration: Enhancing the Transparency and Competitiveness of European Higher Education', *Journal of Studies in International Education*, 25(3) (2000): 305–310

ORGANIZAREA PROCESULUI RECUPERĂRII COPILOR CU DEFICIENȚE MINTALE SEVERE PRIN INTERMEDIUL ALTERNATIVEI EDUCAȚIONALE DE PEDAGOGIE CURATIVĂ ÎN COMPLEXUL "ORFEU"

Ababii Oleg,
doctor în pedagogie,
Director general CPPC "Orfeu,,,

Rezumat

În articol este prezentat procesul recuperării copiilor cu deficiențe mintale severe realizat în Complexul-Pilot de Pedagogie Curativă „Orfeu”. Se descriu abordări ale conceptului de recuperare, etapele lui și modelul organizării recuperării în baza alternativei educaționale de Pedagogie Curativă, diferențele specifice ale alternativei și impactul asupra recuperării copiilor cu deficiență mintală severă, finalitățile recuperării. impactul procesului recuperării.

Cuvinte-cheie: recuperare, deficiență mintală severă, incluziune, alternativă educațională, Pedagogie Curativă.

Summary

The article presents the process of recovering children with severe mental disabilities carried out in the Pilot Complex of Education Curative "Orpheus". It describes approaches to the concept of recovery, its stages and the model of organizing recovery based on the educational alternative of Education Curative, the