

УДК 376.2; 376.3; 376.4

А. Э. Ажинова

ИНКЛЮЗИВНОЕ ОБРАЗОВАНИЕ: БАРЬЕРЫ ВНЕДРЕНИЯ И ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ УСЛОВИЯ УСПЕШНОЙ РЕАЛИЗАЦИИ

93

Рассмотрена проблема инклюзивного образования школьников с ограниченными возможностями здоровья (ОВЗ). На основе анализа статистических данных, исследований в области инклюзивного образования в различных регионах нашей страны, таких как Московская, Калужская, Костромская, Ивановская, Калининградская, Самарская области и Кавказский регион, определены основные барьеры на пути внедрения инклюзивного образования в России. К этим барьерам принадлежат негативное отношение к внедрению инклюзии; низкий уровень информированности населения; социальные стереотипы; недостаточность и ограниченность исследований в этой области. На основе выделенных барьеров для инклюзивного образования сделана попытка определить психолого-педагогические условия успешной реализации идей инклюзивного образования.

The article draws attention to the problem of inclusive education of disabled students. The analysis of statistical data, as well as research in the field of inclusive education in different regions of Russia (Moscow, Kaluga, Kostroma, Ivanovo, Kaliningrad, Samara regions and the Caucasus) show that there are barriers to the implementation of inclusive education in Russia. These barriers are: negative attitudes towards the introduction of inclusion, low level of public awareness, social stereotypes; lack of and limited research in this area. On the basis of the identified barriers of inclusive education, an attempt has been made to determine the psychological and pedagogical conditions for the successful implementation of inclusive education.

Ключевые слова: инклюзивное образование, дети-инвалиды, дети с ограниченными возможностями здоровья, социальные стереотипы, отчуждение, учитель.

Keywords: inclusive education, children with disabilities, children with identified disabilities, social stereotype, alienation, teacher.

Концепция инклюзивного образования

В последние годы практика внедрения инклюзивных образовательных технологий приобретает все большую важность. Термин «инклюзивное образование» чаще понимается международным научным сообществом в широком смысле как «реформа поддержки и приветствия разнообразия среди всех учащихся» [31, р. 4]. В нашей стране принята более узкая интерпретация этого феномена: организованный образова-



тельный процесс, обеспечивающий включение и принятие ребенка с ограниченными возможностями здоровья в среду обычных сверстников, обучение по адаптированным общеобразовательным программам с учетом особых потребностей и возможностей [4]. Следовательно, предполагается трансформация традиционных устоев российской школы в инновационные центры обучения, позволяющие ликвидировать проблему *отчуждения* учащихся с ОВЗ, которая проявляется в осознании противоположности (от несходства до неприятия и враждебности) [22].

Образовательная система сегодня начинает менять свои условия и принимать ответственность за обучение разных детей, предоставляя равные условия всем участникам учебно-воспитательного процесса, включая учащихся с ограниченными возможностями здоровья. Образование, основанное на принципах инклюзии, изменяет социальные отношения в сторону принятия различий, определяет приоритетность поддержки и взаимосодействия, подстраивает условия и среду для развития и удовлетворения образовательных нужд каждого ученика (см.: [4]).

Исследование инклюзивных процессов в российской педагогике идет по двум основным направлениям: успешная организация учебно-воспитательного процесса и выявление закономерностей социализации и реабилитации детей с ОВЗ (см. работы Н. Н. Малофеевой, Ю. В. Мельник, Н. М. Назаровой, Г. Н. Пеннина, А. Ф. Сайтханова, Т. В. Фуряевой, Л. М. Шипициной, Н. Д. Шматко [14; 16; 17; 20; 24; 27–29]). Научная работа в этих областях носит преимущественно практический характер [26].

Целесообразность внедрения инклюзивного образования закреплена в Конвенции о правах инвалидов [12], федеральном законе «Об образовании в Российской Федерации» [19], а условия его реализации сформулированы в Федеральных государственных образовательных стандартах. Однако по сей день существует ряд проблем на пути его успешной реализации. Поскольку инклюзивный процесс имеет решающее значение не только для обучения, но и для обеспечения высокого качества жизни учащихся, необходимо рассмотреть имеющиеся возможности и ограничения в практике внедрения инклюзивного образования в России.

Барьеры внедрения инклюзивного образования

Приходится констатировать, что, несмотря на многолетний успешный опыт предоставления равных условий для получения качественных образовательных услуг международным профессиональным сообществом [13; 22], на пути внедрения инклюзивного образования в России стоит ряд сложных преград [23].

В частности, в общеобразовательных школах практически отсутствуют специальное оборудование и дидактические средства для обеспечения разных образовательных возможностей учащихся. Недостаток



финансирования и дефицит материально-технической базы, которая зачастую необходима детям с ограниченными возможностями здоровья, затрудняют предоставление благоприятных академических условий в массовой школе. Кроме того, инклюзия не регламентирована нормативно-правовыми документами, зачастую ограничивается частными призывами к обеспечению реального права учащихся с ОВЗ на полноценное образование. SWOT-анализ, проведенный И. Н. Симаевой и В. В. Хитрюк, подтверждает вывод о том, что на пути успешной реализации инклюзивного образования сейчас существует ряд преград. Ученые констатируют недостаток и неразработанность методического, дидактического материала, отсутствие специального оборудования, а также отсутствие специалистов способных использовать подобное оборудование в своей работе [25]. По этим причинам, к сожалению, не все учебные заведения могут принять и внедрить систему инклюзивного обучения.

95

По данным Института статистических исследований и экономики знаний Национального исследовательского университета «Высшая школа экономики», всего лишь 23,4 % общеобразовательных организаций России имеют логопедический пункт (кабинет), еще меньше школ (6,3 %) имеют кабинет учителя-дефектолога. Лучше всего дело обстоит с кабинетами педагога-психолога – 45,6. Показатели оснащенности школ в сельской местности еще более удручающие, они примерно в три раза ниже, чем в городе. Так, например, кабинет учителя дефектолога имеют 2,4 % сельских школ, а в городских этот показатель равен 11,8 %. Логопедический кабинет в городских школах представлен в 41 % случаев, тогда как на селе показатель равен 10,6 [8, с. 329]. Таким образом, возникает весьма мощный барьер на пути реализации инклюзии – нехватка кадров. Особенно тяжелым признается положение с учителями-дефектологами, от чьей работы зависит успешность адаптации ребенка к массовой школе, освоения детьми с ОВЗ учебного материала.

Современная школа больше ориентирована на высокие результаты и достижения учащихся, нежели на процессы их всестороннего развития. Сложилась пагубная практика разделения учеников на две группы: в первую входят дети, в работе с которыми можно использовать стандартные методы и средства обучения для успешного освоения образовательной программы, ко второй группе относятся обучающиеся, нуждающиеся в специальных технологиях для прохождения учебных курсов. Эта сегрегация порождает проблему стигматизации и стереотипизации детей с ОВЗ.

Многие исследования проблем инклюзивного образования среди основных участников процесса, а именно педагогов, родителей детей с ОВЗ и родителей детей без ОВЗ, проведенные не только в Москве и Московской области, но и в ряде других регионов нашей страны (Калужская, Костромская, Ивановская области, Кавказский регион и др.) показали низкий уровень информированности не только о самом понятии, но и о его внедрении в современную систему образования, то есть несформированность представлений [1; 6; 15]. В исследованиях



эмоционального отношения педагогов города Калуги к внедрению инклюзивного образования в массовых школах выявлена еще одна проблема: неприятие процесса внедрения инклюзии в общеобразовательные школы, и зачастую это связано не с отрицанием самой идеи инклюзивного образования, а с предполагаемыми трудностями, с которыми могут столкнуться педагоги в этом процессе [3]. Недостаточное понимание российскими педагогами стратегии и принципов реализации инклюзивного образования — это отягощающий фактор. Для учителей идея инклюзии является чем-то неподходящим к условиям общеобразовательной школы. Их нежелание изучать этот вопрос становится мощным барьером на пути внедрения инклюзивного образования. Обнаруживается противоречие в системе отечественной инклюзии: с одной стороны, априорно очевидна необходимость предоставления возможности получения качественного образования для всех детей, с другой — четких представлений о том, каким должен быть этот процесс, до сих пор нет. Важное условие преодоления этого барьера — опыт взаимодействия с детьми с ограниченными возможностями здоровья. К этому факту нас подводят исследования сотрудников научно-образовательной лаборатории инклюзивного образования Института образования Балтийского федерального университета имени Иммануила Канта [18]. Исходя из результатов исследования главных факторов, ограничивающих (тормозящих) внедрение инклюзивного образования в практику школьных учреждений Москвы, можно сделать вывод о том, что представления об инклюзивном образовании формируются зачастую на основе предоставляемой обществу информации. Эта информация дает одностороннее и не всегда правдивое представление, которое не отражает все достоинства и риски инклюзивного образования. Чаще всего она направлена только на формирование толерантного отношения общества к инвалидам и не может адекватно отражать проблемы, которые стоят за действиями по созданию «безбарьерной среды» [6]. Примечательно, что к таким же выводам приходят и самарские исследователи О. В. Арзыбова и Н. С. Погуца, которые приводят экспериментальные данные по итогам исследования когнитивного, эмоционального и поведенческого компонентов социальных стереотипов учителей и делают вывод, что учителя общеобразовательной школы реализуют определенные действия по отношению к детям с ОВЗ с некоторой осторожностью, чаще всего жалеют, дают несложные задания [21].

Но помимо этих очевидных барьеров существует и ряд проблем, связанных с исследованиями в области инклюзивного образования. Так, например, при исследовании инклюзии очень сложно сделать количественную оценку в связи с тем, что невозможно ранжировать детей, то есть делить их на группы в зависимости от отклонений в развитии. Многие исследования зачастую носят обобщающий характер, а не рассматривают инклюзивное образование как разнонаправленный процесс. Можем ли мы утверждать, что дети с сенсорными нарушениями и дети с интеллектуальными нарушениями одинаково успешно смогут адаптироваться к массовой школе? Л. Б. Ительсон приходит к



выводу о том, что исследования педагогических и психологических процессов сталкиваются с проблемами точного определения данных. Используемые переменные можно разделить на два вида:

- 1) внешние (наблюдаемые) переменные — неизмеримые объекты или действия, оказывающие влияние на психику и поведение исследуемых;
- 2) внутренние (ненаблюдаемые) переменные — связанные с индивидуальными психическими процессами наблюдаемых [11].

Оба этих вида данных тяжело формализуемы и плохо поддаются исчислению. В связи с этим нередко в исследовании приходится прибегать к экспертным оценкам. В инклюзивном образовании этот процесс становится еще сложнее, так как эти переменные будут меняться в зависимости от имеющихся у детей нарушений.

В подтверждение можно привести мнение директора Института проблем инклюзивного образования С. В. Алехиной, которая считает, что ограниченность исследовательских данных влечет за собой ошибочность многих экспертных оценок, по большому счету методы исследования являются экспериментальными, а поэтому ненадежными. Требуется более глубокое и широкое изучение и обобщение успешного опыта применения инклюзивного образования [9]. Мы не можем отрицать тот факт, что исследования процессов инклюзивного образования принесут возможность повлиять на оценку их эффективности, а также дадут представление о появившихся возможностях в развитии образования.

По статистическим данным НИУ «Высшая школа экономики» можно сделать вывод, что родители учащихся с ограниченными возможностями здоровья, детей-инвалидов отдают предпочтение обучению своих детей в отдельных общеобразовательных учреждениях. Показатели численности лиц с ограниченными возможностями здоровья обучающихся в классах, не являющихся отдельными для обучающихся по адаптированным общеобразовательным программам, составляет 173,9 тыс. человек, а показатель численности в отдельных общеобразовательных организациях для обучающихся с ОВЗ — 213,4 тыс. за 2015/16 уч. год, такая же ситуация складывается и в 2018 г. [7, с. 119–122]. По данным за этот год порядка 20 % детей с ОВЗ посещают общеобразовательные учреждения [8, с. 328], остальные обучаются либо на дому, либо в специализированных школах. Скорее всего родители понимают, что в массовой школе ребенок не получит качественного образования или боятся, что он столкнется с разного рода трудностями. Вопрос о детальном изучении инклюзивного образования становится главным условием для преодоления барьеров инклюзии. Нужно помочь педагогу адаптироваться в условиях изменяющихся практик и технологий образования, научиться правильно подбирать и решать педагогическую проблему, наладить успешный педагогический процесс в рамках реализации инклюзивного образования. Четкое понимание того, что необходимо разным группам детей-инвалидов для успешного обучения,



выявление явных противоречий и социальных стереотипов, сложившихся в обществе, должны послужить сильным импульсом для развития инклюзии в нашей стране.

Условия успешной инклюзии детей с ОВЗ в учебных заведениях РФ

98

Рассматривая инклюзивное образование, исследователи (Т. П. Дмитриева, М. М. Семаго, Н. Я. Семаго и др.) подчеркивают необходимость не просто изменения каких-то частных академических сегментов, а создания новой современной *системы* обучения. Замечено, что частичная реализация инклюзивного образования составляет рискованную перспективу развития [30]. Действительно, *системность* является главной характеристикой педагогических явлений (В. П. Беспалько, М. А. Данилов, Т. А. Ильина, В. И. Андреев), обеспечивая целостность, структурность, иерархичность и взаимозависимость педагогического процесса [10].

Вероятно, процесс поиска новых технологий потребует включения *всех* его участников. Важно понимать, что обучение проходит во множестве институтов одновременно, как внутри семьи, так и в школьной и социальной среде. В данном случае уместны слова выдающегося педагога О. С. Газмана: «Педагогическая поддержка и сопровождение развития личности человека есть не просто сумма разнообразных методов коррекционно-развивающей работы, а комплексная система, особая культура поддержки и помощи человеку в решении задач развития, обучения, воспитания, социализации» [5, с. 51].

Но прежде всего необходимо решить вопрос *подготовки педагогических кадров*. Для успешного внедрения инклюзивного образования школам необходимо располагать подготовленными учителями и другими специалистами, которые способны разработать специальные образовательные программы. Требуется организация и поддержание условий психолого-медико-педагогических консилиумов. Целесообразно создать и апробировать педагогическую технологию, которая внесла бы ясность в сознание педагогов, как нужно проводить урок, какие методы и средства использовать в условиях инклюзивного обучения. Особенно остро стоит этот вопрос на основной ступени образования, так как здесь отсутствуют предписания федеральных стандартов.

Таким образом, инклюзия детей с ОВЗ в образовательное пространство основывается на принципе *адаптации* системы школьного обучения к индивидуальным особенностям учащихся. Для внедрения этого принципа необходимо:

- создать благоприятные условия для профессиональной подготовки педагогических кадров;
- обеспечить психологическую готовность родителей, имеющих детей с ОВЗ и без таковых, к обучению детей в смешанных классах;



- обеспечить психолого-педагогическое сопровождение расщепления социальных стереотипов об учащихся с ОВЗ у их сверстников;
- разработать нормативно-правовую базу и регламенты инклюзивного образования.

Важнейшими задачами для успешного внедрения инклюзивного образования являются преодоление стереотипов и предрассудков, сформированных в обществе, а также информирование не только педагогов, но и родителей о сути, целях, планах внедрения инклюзивного образования. А преодоление этих предрассудков невозможно без более глубокого исследования процесса инклюзии, и важными индикаторами исследований должны служить различные нарушения, с которыми сталкиваются все участники этого процесса, возраст и, конечно же, ориентир на плюсы и минусы, с которыми, возможно, они столкнутся. С большой долей вероятности исследования инклюзивных процессов в ближайшей перспективе позволят преодолеть инерционность мышления массы практикующих педагогов и открыть новые перспективы применения современных методов обучения.

99

Список литературы

1. Адеева Т. Н. Проблемные аспекты психологической готовности педагогов к инклюзивному образованию // Ярославский педагогический вестник. 2016. №5. С. 57–61.
2. Байденко В. И. Болонский процесс: проблемы, опыт, решения. М., 2006.
3. Богомолова Е. А., Спиженкова М. А. Опыт исследования субъективных представлений педагогов об инклюзивном образовании // Личность, интеллект, метакогниции: исследовательские подходы и образовательные практики: матер. II Междунар. науч.-практ. конф. Калуга, 2017. С. 439–447.
4. Борисова Н. В. Инклюзивное образование: право, принципы, практика. М., 2009.
5. Газман О. С. Педагогическая поддержка ребенка в образовании // Директор школы. 2007. №3. С. 51–58.
6. Задорин И. В., Колесникова Е. Ю., Новикова Е. М. Инклюзивное образование в Москве: дифференциация информированности участников как фактор-ограничение // Психологическая наука и образование. 2011. №1. С. 60–73.
7. Индикаторы образования: 2017 : стат. сб. / Н. В. Бондаренко, Л. М. Гохберг, Н. В. Ковалева [и др.] ; Нац. исслед. ун-т «Высшая школа экономики». М., 2017.
8. Индикаторы образования: 2018 : стат. сб. / Н. В. Бондаренко, Л. М. Гохберг, Н. В. Ковалева [и др.] ; Нац. исслед. ун-т «Высшая школа экономики». М., 2018.
9. Инклюзивное образование. М., 2010. Вып. 1.
10. Инклюзивное образование: практика, исследования, методология : сб. матер. II Междунар. науч.-практ. конф. URL: <http://edu-open.ru/Default.aspx?tabid=356> (дата обращения: 10.12.2018).
11. Ительсон Л. Б. Математические и кибернетические методы в педагогике. М., 1964.
12. Конвенция о правах инвалидов: равные среди равных. URL: <http://docplayer.ru/49515222-Konvenciya-o-pravah-invalidov-ravnye-sredi-ravnyh.html> (дата обращения: 08.10.2018).
13. Королева Ю. А. Проблемы жизнеспособности детей и подростков в условиях современного общества // Научно-методический электронный журнал «Концепт». 2015. Т. 8. С. 291–295.



14. Малофеев Н.Н. Инклюзивное образование в контексте современной социальной политики // Воспитание и обучение детей с нарушениями в развитии. 2009. №6. С. 3–9.

15. Мельник Ю.В. Проблемное поле инклюзивного образования нетипичных детей в современных российских условиях // Омский научный вестник. 2011. №3 (98). С. 140–143.

16. Мельник Ю.В. Социально-педагогические детерминанты инклюзивного образования: компаративный анализ западных и российских представлений // Вестник Балтийского федерального университета им. И. Канта. 2013. №11. С. 152–162.

17. Назарова Н.М. Теоретические и методологические основы образовательной интеграции // Инклюзивное образование: методология, практика, технология : матер. междунар. науч.-практ. конф. (20 июня 2011, Москва). М., 2011. С. 9–11.

18. Несына С.В., Старовойт Н.В. Особенности представлений о детях с ограниченными возможностями здоровья у педагогов дошкольного образования // Вестник Череповецкого государственного университета. 2015. №6. С. 142–145.

19. Об образовании в Российской Федерации : федер. закон от 29.12.20126 г. №273-ФЗ (в ред. от 29.07. 2017 г.). Доступ из справ.-правовой системы «КонсультантПлюс».

20. Пеннин Г.Н. Инклюзивное образование как новая парадигма государственной политики // Universum: Вестник Герценовского университета. 2010. №9. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/inklyuzivnoe-obrazovanie-kak-novaya-paradigma-gosudarstvennoy-politiki> (дата обращения: 03.10.2018).

21. Погуца Н.С., Арзыбова О.В. Коррекция социальных стереотипов учителей инклюзивного образования по отношению к детям с ограниченными возможностями здоровья // Вестник педагогических инноваций. 2014. №4 (36). С. 69–74.

22. Психологический словарь / под ред. А.В. Петровского, М.Г. Ярошевского. М., 1985.

23. Психолого-педагогические основы инклюзивного образования / отв. ред. С.В. Алехина. М., 2013.

24. Сайтханов А.Ф. Педагогические условия социальной реабилитации детей со сложной структурой дефекта // Дефектология. 2007. №2. С. 86–94.

25. Симяева И.Н., Хитрюк В.В. Инклюзивное образовательное пространство: SWOT-анализ // Вестник Балтийского федерального университета им. И. Канта. Сер.: Филология, педагогика, психология. 2014. №5. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/inklyuzivnoe-obrazovatelnoe-prostranstvo-swot-analiz> (дата обращения: 24.11.2018).

26. Суницова А.С. Теории и технологии инклюзивного образования : учеб. пособие для студентов пед. вузов. Ижевск, 2013.

27. Фуряева Т.В., Фуряев Е.А. Инклюзивное образование за рубежом: методологический дискурс // Сибирский педагогический журнал. 2016. №4. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/inklyuzivnoe-obrazovanie-za-rubezhom-metodologicheskij-diskurs> (дата обращения: 13.11.2018).

28. Шипицына Л.М. Интеграция и инклюзия: проблемы и перспективы // II региональная научно-практическая конференция «Здоровье и образ жизни учащихся в современных условиях: взгляд врача и педагога». СПб., 2010. С. 14–18.

29. Шматко Н.Д. Совместное воспитание и обучение детей с ограниченными возможностями здоровья и нормально развивающихся дошкольников // Воспитание и обучение детей с нарушениями в развитии. 2010. №5. С. 12–19.

30. Mitchell D. What Really Works in Special and Inclusive Education: Using evidence-based teaching strategies. URL: <http://bookfi.net/dl/1193607/1c1f96> (дата обращения: 12.12.2018).



31. *Policy Guidelines on Inclusion in Education*. URL: <http://unesdoc.unesco.org/images/0017/001778/177849e.pdf> (дата обращения: 11.10.2018).

Об авторе

Аревик Эдуардовна Ажинова – асп., Балтийский федеральный университет им. И. Канта, Россия.

E-mail: arevicha@icloud.com

The author

Arevik E. Azhinova, Graduate student, Immanuel Kant Baltic Federal University, Russia.

E-mail: arevicha@icloud.com