

Обзор современных зарубежных исследований по проблемам инклюзивного образования

Н. А. Ливенцева

Для реализации теории и практики инклюзии в России чрезвычайно актуален опыт профессионального сообщества специалистов тех стран, где инклюзия уже не является новой вехой в развитии образования. Для отечественных специалистов наиболее полезна практика развитых стран, в которых инклюзия подкреплена государственной законодательной и нормативно-правовой базой, а также обширными методологическими и методическими разработками. К таким странам относятся США, Великобритания, страны Скандинавии. Тематическое разнообразие зарубежных материалов по проблемам инклюзивного образования можно представить в виде двух обширных групп. В первую группу входят проблематизирующие статьи философско-методологического характера, посвященные теоретическому анализу историко-социальных предпосылок развития инклюзии в различных странах, преемственности инклюзии и специального обучения, формированию основных понятий, изучению ресурсов законодательной и нормативно-правовой баз и их практическая реализация как на федеральном, так и на окружном уровне. Ко второй группе относятся эмпирические исследования по проблемам практической реализации инклюзивного образования. Обзор этой группы материалов представляет содержание данной работы. В статье приводится аналитический обзор 18 научных публикаций из психологических изданий США и Европы по инклюзивному образованию в период с 2006 по 2011 гг.

Большое количество материалов посвящено изучению проблем профессиональной подготовки педагогов и смежных специалистов, работающих с детьми с ограниченными возможностями здоровья. В указанной теме можно выделить следующие направления: структурные и содержательные аспекты организации профессионального образования педагогов; роль и

функции педагога в успешной реализации инклюзии в образовательном учреждении; профессиональная и личностная компетентность педагога как фактор формирования у него определенного отношения к инклюзии.

Исследования особенностей профессиональной подготовки педагогических кадров для работы в инклюзивных группах учащихся имеет несколько направлений. Одно из них – это реорганизация и модификация программ общего профессионального образования, вызванные идеей инклюзии. Так, J.-R. Kim [11] описывает исследование, посвященное изучению взаимосвязи типов программ профессионального образования студентов и их отношения к инклюзии в США. Автор анализирует данные по 10 программам профессионального обучения в высшей школе и выделяет три типа обучающих программ: комбинированный, отдельный, общий профессиональный. Комбинированный тип обучения объединяет в себе курсы факультетов общей и специальной педагогики и, соответственно, читается на каждом из этих факультетов; при завершении обучения выпускнику присваивается квалификация с правом работы в общем и специальном образовании. Отдельный тип обучения предполагает сохранение программ общей и специальной педагогики отдельно на соответствующих факультетах, однако студенты могут получить диплом с двойной специальностью, дополнительно прослушав определенные курсы на нужном факультете. Общий профессиональный тип обучения не предоставляет возможности получить дополнительную квалификацию по специальной педагогике. В результате исследования выяснилось, что студенты комбинированного типа обучения демонстрируют наиболее положительное отношение к инклюзии и готовность к ней.

Помимо компиляции теоретических курсов общей и специальной педагогики эффективны интерактивные методы обучения будущих педагогов, которые предоставляют студентам возможность включения в деятельность, моделирующую реальные жизненные ситуации с их естественными

трудностями. Один из таких способов представлен в работе К. Scorgie [17], описывающей эксперимент, проведенный на педагогах-практикантах США с целью их подготовки к работе с детьми-инвалидами. Специалисты разработали для студентов виртуальный курс, в основу которого вошел интерактивный комплекс упражнений, воспроизводящий семью с ребенком-инвалидом. Целью упражнений было погружение студентов в роль родителей детей с ОВЗ, способствующее осознанному проживанию реальных ситуаций и проблем, с которыми сталкиваются «настоящие» родители. В основу упражнений легли стратегии интерактивной педагогики, связанные с погружающим обучением (*transformative learning*), например, такие, как разбор конкретных случаев, направленных на выявление чувств уверенности и бессилия; ситуаций, вызывающих сильный эмоциональный отклик, ведение рефлексивного дневника. Студентам предлагалось выступить в качестве виртуальных родителей детей с аутизмом, синдромом Дауна, глухотой, трудностями в поведении и обучении, эпилептическими синдромами, задержкой психического развития, умственной отсталостью, детским церебральным параличом. Результаты эксперимента показали, что студенты приобрели более глубокое понимание родителей ребенка-инвалида и готовы оказывать им необходимую поддержку в рамках образовательной среды.

Другим направлением профессиональной подготовки сотрудников образовательных учреждений, переходящих на инклюзивное образование, являются различные проекты по усовершенствованию программ повышения квалификации. В основе этой проблемы лежит базовое профессиональное образование педагогов. А. De Voer, S. J. Pijl, A. Minnaert, B. [4], Cagran, M. Schmidt [3] отмечают, что основная масса учителей подготовлена для работы с детьми с нормативным развитием и не имеет опыта взаимодействия с особым ребенком, в связи с чем нуждается в ознакомлении с особенностями развития детей с ОВЗ, нормативно-правовой и методической базой. Недостаток подобного опыта негативно сказывается на готовности учителей к работе в

инклюзивном классе. Однако вопрос о том, насколько эффективно влияет данная информация на отношение учителей к инклюзии также вызывает обширную дискуссию среди специалистов.

T. Brandon и J. Charlton [2] описывают опыт Англии в создании Центров усовершенствования педагогического мастерства (Centre for Excellence in Teacher Training, CETT). Подобные организации являются важнейшим результатом ряда государственных реформ, направленных на обучение и тренировку педагогических кадров. Они основаны на партнерстве нескольких организаций, объединяющих в единое профессиональное сообщество (community of practice, CoP) преподавателей высшей школы, колледжей, курсов повышения квалификации и учителей, работающих с учащимися с трудностями в обучении и/или инвалидностью с целью обеспечения опыта практической работы последних. Первичные оценки работы этого сообщества показали снижение чувства изолированности у многих учителей, благодаря постоянному обмену опытом с коллегами.

Похожие результаты описаны в работах специалистов из США. Ph. Jones [9] в своей работе представляет результаты проведения курса он-лайн обучения для учителей, работающих с детьми с тяжелой степенью умственной отсталости. Программа подразумевает обмен опытом, анализ и обсуждение наиболее часто возникающих проблем при обучении детей, методические рекомендации по подготовке и планированию обучения. Статья иллюстрирует, как, благодаря успешному дизайну курса, учителя могут находить профессиональную поддержку и предлагать новые идеи по совершенствованию процесса обучения в своих образовательных учреждениях.

В то же время E.-H. Mattson и A.-M. Hansen [13] представляют результаты пролонгированного исследования в Швеции, где в 1996 г. был запущен проект по подготовке наставников для учителей, работающих в инклюзивных классах, в качестве альтернативы дополнительной переподготовке самих педагогов. Руководители учреждений, в которых были

образованы педагогические команды с наставниками, оценивают роль педагога-супервизора как эффективную, в то время как директора остальных учреждений отдают предпочтение традиционной системе обучения, в которой дети с инвалидностью обучаются в специализированных школах со специальными педагогами и дефектологами. Это связано с тем, что в этих школах педагогический коллектив состоит преимущественно из учителей старшего поколения, которые считают себя достаточно опытными для того, чтобы без супервизии решать возникающие педагогические проблемы и в случае возникновения трудностей не обращаться к экспертному мнению специального педагога. Соответственно, школы с системой наставничества проявляют большую гибкость для перехода к инклюзивному обучению, а последние остаются на пути исключения (exclusion), т.е. придерживаются традиционной сегрегированной системы обучения.

C. Forlin и D. Chambers [5] представили оценки студентов-педагогов своей готовности к инклюзии, в результате чего выяснились весьма интересные факты. Было обнаружено, что углубление знаний по законодательству и политике инклюзии, а также укрепление уверенности студентов в выборе профессии коррекционного педагога не способствует решению их личных проблем и снятию напряжения, которое возникает при наличии в классе детей с особыми потребностями. В исследовании E. M. Hoffman [8], посвященном изучению качества отношений между учителем и учащимися инклюзивных классов средней школы, было выявлено, что свои отношения с «обычными» учениками и учениками с инвалидностью учителя описывают в примерно одинаковых понятиях, а характеристики контекстов этого общения отличаются существенно. Так, для описания отношений со здоровыми учащимися педагоги использовали больше научных терминов, чем для такового с детьми-инвалидами. Во взаимодействии с учениками отразились личные биографии и концептуальные представления педагогов о роли школьного учителя.

A. De Boer, S. J. Pijl, A. Minnaert [4] приводят обзор 26 исследований,

направленных на изучение отношения педагогов к инклюзивному образованию. В большинстве случаев у учителей выявлено нейтральное или негативное отношение к инклюзии в систему общего начального образования детей с ограниченными возможностями. Ни одно исследование не представляло абсолютно положительных результатов. Было выделено несколько переменных, оказывающих влияние на отношение учителей к инклюзии, среди них - дополнительное обучение на курсах переподготовки и получение опыта взаимодействия с детьми, имеющими различные типы инвалидности.

В. Cagran, M. Schmidt [3] изучали отношение словенских учителей к инклюзии в начальную школу учащихся с различными видами образовательных потребностей. В качестве наблюдаемых переменных были выбраны две релевантных характеристики выборки, а именно: категория инвалидности (физическая инвалидность, легкая степень умственной отсталости, трудности в обучении, поведенческие/эмоциональные расстройства) и категория профессиональной компетентности учителей, работающих с детьми с ОВЗ. В результате было выявлено, что отношение учителей к инклюзии зависит от того, какой вид инвалидности имеют учащиеся. Педагоги демонстрируют высокую степень принятия учащихся с физической инвалидностью и меньшую — в случае наличия у детей поведенческих/эмоциональных расстройств. Исследование показывает, что помимо категории инвалидности, другим важнейшим условием согласия учителей на инклюзию является их профессиональная компетентность. Выяснилось, что те педагоги, которые проходили обучение на различных курсах повышения квалификации, имеют более положительное отношение к инклюзии.

Также помимо фактора информированности учителя были выделены ключевые компетентностные навыки педагога как условие, способствующее установлению эффективного взаимодействия с особыми учащимися и успешной реализации инклюзии. N. K. French и R. V. Chopra [6] провели аналогию между ролью учителя инклюзивного класса и ролью

исполнительного директора в бизнесе, которая подразумевает развитие следующих навыков: лидерство, сотрудничество, коммуникативные умения. Учителя, демонстрирующие навыки в 5 ключевых функциональных сферах (планирование, сопровождение/поддержка, объяснение, сотрудничество, супервизия коллег) способствуют более успешной адаптации учащихся к инклюзии.

Представленные исследования демонстрируют наличие в мировом научном сообществе проблем, аналогичных отечественному образованию. Чаще всего они связаны с отсутствием готовности у педагога инклюзивного класса расширять сферу своей профессиональной и личностной компетентности за счет освоения новых знаний и навыков, групповой или индивидуальной проработки проблем, возникающих на практике, и напряжения, которое сопутствует их существованию. Интересен также факт того, что в опыте развитых стран отсутствует (или на данный момент никак не обозначена) практика психотерапевтической работы с педагогами, демонстрирующими негативное отношение к инклюзии и тревогу, связанную с взаимодействием с ребенком с ОВЗ и его семьей. В тех случаях, когда педагоги открыты для получения нового профессионального опыта, возникает проблема разработки эффективных форм обучения и профессионального сопровождения педагогов.

Довольно обширная группа исследований посвящена изучению процесса адаптации детей с особыми потребностями к обучению со сверстниками с нормативным развитием в общеобразовательных классах, а также исследованию эффектов взаимодействия здоровых и особых детей друг с другом.

Ирландские специалисты Sh. Hardiman, S. Guerin, E. Fitzsimons [7] провели сравнительное исследование уровня развития социальной компетентности у детей со средней степенью умственной отсталости в инклюзивной и специализированной школе на основе опроса родителей и педагогов учащихся. Социальная компетентность определяется авторами как

многомерный конструкт, включающий в себя социальные, эмоциональные, когнитивные и поведенческие навыки, которые необходимы личности для успешной социальной адаптации; она является наиважнейшим фактором формирования качества жизни для людей с умственной отсталостью. В результате было выявлено, что дети, обучающиеся в инклюзивной школе, несущественно отличаются по уровню развития социальной компетентности от учащихся специализированной школы. Это подтверждает убеждение об успешном функционировании детей с УО вне зависимости от системы обучения.

Норвежские исследователи С. Wendelborg и J. Tøssebro [19] изучали взаимосвязь между установками на обучение и социальной активностью у детей с ограниченными возможностями здоровья в общеобразовательных школах. В основу анализа положены данные, полученные в результате опроса родителей детей с ОВЗ в возрасте 11-13 лет. Предложенные родителям вопросы касались социальной активности их ребенка в коллективе сверстников на и вне уроков в школе, наличия у детей друзей среди одноклассников и способов, которыми сверстники чаще всего реагируют на их ребенка в различных ситуациях. В результате было выявлено, что тип инвалидности и степень нарушения в развитии не оказывают прямого влияния на степень вовлеченности в социальную активность со сверстниками. На основе этих данных, авторы делают вывод о том, что школам следует с особым вниманием относиться к социальной вовлеченности детей с инвалидностью в общую деятельность в процессе обучения в массовой школе, особенно если последние имеют такие же социальные права, как и их сверстники.

Специалисты из Нидерландов и Норвегии М. Koster, М. Е. Timmerman, Н. Nakken, S. J. Pijl, E. J. van Houten [12] изучали социальное взаимодействие учащихся с особыми образовательными потребностями в начальной общеобразовательной школе. Специально для этого был разработан Опросник социального взаимодействия (Social Participation Questionnaire, SPQ),

который содержит 34 утверждения, относящихся к четырем основным аспектам социального взаимодействия: «дружба/отношения», «контакты/взаимодействие», «социальное самовосприятие ученика», «принятие одноклассниками». Они формируют 4 шкалы опросника. Баллы, набранные детьми с особыми потребностями, всегда были значительно ниже показателей их обычных сверстников. Также были выявлены существенные различия между детьми с разными типами инвалидности, например, дети с расстройствами аутистического спектра набрали значительно меньше баллов по двум из четырех шкал, чем дети с различными речевыми нарушениями.

К отдельной группе исследований можно отнести работы, изучающие отношение здоровых детей к сверстникам с ограниченными возможностями и факторов, которые влияют на формирование качества отношения.

В. Cagran и M. Schmidt [18] в Словении исследовали психологический климат в классах с детьми с особыми потребностями в средней общеобразовательной школе. Изучались отношения учащихся в параллели 6-х классов (класс с тремя слабослышащими детьми и общеобразовательный класс, выступающий в качестве контрольной группы). В фокусе исследования, с одной стороны, находился межличностный аспект (удовлетворение и согласованность в коллективе), и, с другой стороны, - особенности личностного развития (склонность к разногласиям и соперничеству). Результаты исследования выявляют наличие как отрицательных, так и положительных последствий инклюзии слабослышащих детей. Неоднородность, достигнутая присутствием детей с нарушениями слуха, стала полезна для учащихся общеобразовательного класса, так как способствовала предотвращению конфликтной атмосферы, благодаря развитию уважения и принятия учащимися сверстников с особыми нуждами, развитию социальных навыков, этических ценностей и способности к эмпатии. С другой стороны, была также выявлена основная проблема, возникающая в классе при смешении учащихся, - это различия в когнитивных способностях, которые

сильно влияют на процесс обучения всего класса.

Английские педагоги R. Bond и E. Castagnera [1] отмечают, что успешная инклюзия учащихся с ограниченными возможностями в общеобразовательные классы требует большого разнообразия в способах поддержки. Они освещают роль одноклассников в оказании взаимной поддержки среди детей. Специалистами представлены стратегии сопровождения класса «Тьюторство над классом» (Class-Wide Peer Tutoring, CWPT) и кросс-возрастное тьюторство. Первая методика сопровождения заключается в том, что каждый учащийся класса может временно стать тьютором. В методике кросс-возрастного тьюторства роль наставника отдается более старшему по возрасту учащемуся. Есть данные о попытках реализации тьюторства над учащимися средней школы, которым избирательно было доверено оказывать помощь сверстникам с инвалидностью, обучающимся в общеобразовательных классах. Предложены рекомендации по осуществлению тьюторства над сверстниками детей с ОВЗ. Описаны 4 типа отношения к помощи, которые необходимы для наиболее эффективного взаимодействия детей в классе: требование, принятие, отказ и оказание помощи.

D. Kam Pun Wong [10] провела исследование, в котором изучалось влияние условий общего образования на формирование отношения к людям с ограниченными возможностями у здоровых учащихся. В исследовании участвовали ученики средней школы Гонконга. В начале и в конце учебного года учащиеся заполняли опросник Students' Attitudes toward People with a Disability Scale. Изучалось влияние повседневных контактов в классе и альтернативных источников информации об инвалидности. В исследовании принимали участие классы с детьми с ОВЗ и состоящие из здоровых учащихся. В результате выяснилось, что наибольший результат в изменении отношения к людям с инвалидностью в положительную сторону наблюдается в процессе ежедневного контакта с ними, наименьший — при использовании любых других способов просвещения (телепередачи, специальные занятия в школе,

статьи в средствах массовой информации). Интересна также работа специалистов из США J. F. Morton и J. M. Campbell [14]. Изучалось влияние источника информации на когнитивные и поведенческие аспекты восприятия здоровыми детьми аутизма. Выборке учащихся 10 лет представляли информацию о незнакомом ребенке с аутизмом, используя следующие источники: видеозапись, учитель, гипотетическая мать, гипотетический отец, гипотетический врач. Выявлено, что каждому источнику информации соответствует определенное когнитивно-поведенческое отношение. Пятиклассники на уровне мышления и поведения проявляют наибольшую степень доверия к «проверенным» источникам информации (например, к врачу) и меньшую — если информация поступает от родителя. В отличие от них ученики третьего класса выражают больше доверия матерям на поведенческом уровне. В целом отношение к аутизму сильно зависит оттого, кто предоставляет информацию об этом заболевании.

Перечисленные исследования позволяют сделать вывод о том, что во многом успех инклюзии ребенка с ОВЗ в массовую школу зависит от позиции взрослого и грамотной системы информирования детей с нормативным развитием об инвалидности.

В основе представленных исследований лежит опыт и методическая база различных дисциплин: специальная и коррекционная педагогика, психология обучения и развития, социальная психология, психология личности, обучение взрослых. Этот факт свидетельствует о том, что инклюзия требует комплексного междисциплинарного подхода с привлечением опыта многих наук.

Эмпирические исследования по проблемам практической реализации инклюзивного образования включают в себя и другие значимые темы, например, методические разработки и рекомендации по организации учебного процесса в инклюзивных классах, проблемы проведения исследований по вопросам инклюзии. Эти направления также заслуживают внимания отечественных специалистов.

Литература.

- 1.) Bond R., Castagnera E.
Peer Supports and Inclusive Education: An Underutilized Resource // Theory Into Practice. 2006. V. 45, № 3.
- 2.) Brandon T., Charlton J.
The lessons learned from developing an inclusive learning and teaching community of practice // International Journal of Inclusive Education. 2011. V. 15, № 1.
- 3.) Cagran B., Schmidt M.
Attitudes of Slovene teachers towards the inclusion of pupils with different types of special needs in primary school // Educational Studies. 2011. V. 37, № 2.
- 4.) De Boer A., Pijl S.J., Minnaert A.
Regular primary schoolteachers' attitudes towards inclusive education: a review of the literature // International Journal of Inclusive Education. 2011. V. 15, № 3.
- 5.) Forlin C., Chambers D.
Teacher preparation for inclusive education: Increasing knowledge but raising concerns // Asia-Pacific Journal of Teacher Education. 2011. V. 39, № 1.
- 6.) French N.K., Chopra R.V.
Teachers as Executives // Theory Into Practice. 2006. Vol. 45, № 3.
- 7.) Hardiman Sh., Guerin S., Fitzsimons E.
A comparison of the social competence of children with moderate intellectual disability in inclusive versus segregated school settings // Research in Developmental Disabilities. 2009. V. 30.
- 8.) Hoffman Elin M.
Relationships between inclusion teachers and their students: Perspectives from a middle school // Dissertation Abstracts International Section A: Humanities and Social Sciences. 2011. V. 71.
- 9.) Jones Ph.
My peers have also been an inspiration for me: developing online learning opportunities to support teacher engagement with inclusive pedagogy

for students with severe/profound intellectual developmental disabilities // International Journal of Inclusive Education. 2010. V. 14, № 7.

10.) Kam Pun Wong D. Do contacts make a difference? The effects of mainstreaming on student attitudes toward people with disabilities // Research In Developmental Disabilities. 2008. V. 29.

11.) Kim J.-R. Influence of teacher preparation programmes on preservice teachers' attitudes toward inclusion // International Journal of Inclusive Education. 2011. V. 15, № 3.

12.) Koster M., Timmerman M.E., Nakken H., Pijl S.J., van Houten E.J. Evaluating Social Participation of Pupils with Special Needs in Regular Primary Schools // European Journal of Psychological Assessment. 2009. V. 25, № 4.

13.) Mattson E.-H., Hansen A.-M. Inclusive and exclusive education in Sweden: principals' opinions and experiences // European Journal of Special Needs Education. 2009. V. 24, № 4.

14.) Morton J.F., Campbell J.M. Information Source Affects Peers' Initial Attitudes Toward Autism // Research In Developmental Disabilities. 2008. V. 29.

15.) Pijl S. J. Preparing teachers for inclusive education: some reflections from the Netherlands // Journal of Research in Special Education Needs. 2010. V. 10, № 1.

16.) Scorgie K. A powerful glimpse from across the table: reflections on a virtual parenting exercise // International Journal of Inclusive Education. 2010. V. 14, № 7.

17.) Schmidt M., Cagran B. Classroom climate in regular primary school settings with children with special needs // Educational Studies. 2006. V. 32, № 4.

18.) Wendelborg C., Tøssebro J. Educational arrangements and social participation with peers amongst children with disabilities in regular schools // International Journal of Inclusive Education. 2011. Vol. 15, № 5.

