

А. В. Шелия

**Включение детей с ограниченными возможностями здоровья
в образовательную среду: британский опыт**

В статье описывается практический опыт современных британских исследователей по решению проблем инклюзивного образования. Уточняются понятия инклюзии и интеграции, рассматриваются наиболее характерные проблемы при реализации инклюзии в образовании. Приведены свидетельства самих обучающихся с ОВЗ.

Ключевые слова: инклюзия, инклюзивное образование, интеграция, дети с ограниченными возможностями здоровья.

A. V. Shelia

**Inclusion of Children with Limited Opportunities of Health
into the Educational Environment: a British Experience**

In the article a practical experiment of modern British researchers on solving problems of inclusive education is described. Notions of inclusion and integration are specified, the most characteristic problems are considered in realization of inclusion in education. Evidences of students with LOH are presented.

Keywords: inclusion, inclusive education, integration, children with limited opportunities of health.

Распространение в России процесса включения детей с ограниченными возможностями здоровья (далее ОВЗ) в образовательную среду является не только отражением времени, но и шагом к реализации прав детей на получение образования и включение их в жизнь общества. Инклюзивное образование призвано обеспечить равный доступ к образовательным ресурсам и создать необходимые условия для получения образования всеми без исключения детьми, независимо от их индивидуальных особенностей, учебных достижений, психических и физических возможностей.

На сегодняшний день инклюзивное образование в России находится на этапе становления: идет разработка и внедрение законодательной базы, программно-дидактических материалов, обучение и переподготовка педагогических кадров. Учитывая богатый научно-практический опыт западных стран в сфере реализации инклюзивного образования, думается целесообразным обратиться к работам зарубежных авторов с целью разработки оригинальных методик и стратегий включения детей с ОВЗ в образовательную среду в России.

В этой статье мы рассмотрим значение понятия «инклюзивное образование», как его понимают современные британские авторы, а также наиболее типичные трудности, возникавшие при реализации инклюзивного обучения в образовательных учреждениях Великобритании. Следует также отметить, что англоязычные исследовате-

ли особое внимание уделяют мнению и свидетельствам самих обучающихся с ОВЗ. Британские авторы убеждены, что инклюзивное образование может быть успешным только в случае полного вовлечения в процесс детей с ОВЗ. Но прежде следует определить значение понятия «инклюзия» и его отличие от понятия «интеграция».

Британские исследователи понимают интеграцию как способ помещения ребенка с ОВЗ в образовательную среду массовой школы, как правило, с использованием дополнительных вспомогательных средств для получения ребенком доступа к ресурсам школы; изменение ребенка с целью его соответствия социальной и образовательной среде школы [12].

Инклюзия понимается как оценивание всех детей безотносительно типа или степени дефекта, как переустройство учреждения с целью устранения барьеров таким образом, чтобы обучение позволяло оценивать индивидуальность ребенка, степень его участия и вовлеченности в процесс обучения [12].

Таким образом, принципиальное отличие интеграции и инклюзии, по мнению британских авторов, заключается в различии объектов, подвергающихся изменениям: в интегрированном образовании – попытка изменить ребенка с ОВЗ, в инклюзивной модели – изменение образовательной среды с учетом индивидуальных потребностей обучающихся. Более гуманной моделью, безусловно, нам видится инклюзивная мо-

дель. Однако это и более сложная и противоречивая, трудоемкая в реализации модель организации образовательной среды. В случае инклюзивного образования масштаб и глубина изменений, вносимых в образовательную и социальную среду школы, несоизмеримо больше по сравнению с моделью интегрированного обучения. Некоторые авторы называют интеграцию и инклюзию фазами одного процесса, когда сначала обеспечивается просто присутствие, а затем полное включение в образовательную систему [5].

Наиболее точно инклюзию можно характеризовать как постепенно разворачивающийся и эволюционирующий процесс [3]. При этом англоязычные авторы подчеркивают, что большая часть того, что сегодня называют инклюзией, на самом деле является переносом специального (коррекционного) образования в условия массовой школы [7].

Наиболее значимая и часто встречающаяся проблема детей с ОВЗ, с которой они сталкиваются при обучении в массовой школе, по их собственным словам, это смущение и стеснение, которое они чувствуют, осознавая себя «другими», и то, как это влияет на их взаимоотношения со сверстниками. Вот как одна из интервьюированных авторами девушек с частичной потерей зрения описывает свои чувства, когда ей предложили пользоваться тростью:

«В школе мне сказали, что теперь при передвижении мне следует пользоваться тростью. Я согласилась, потому что думала, что это необходимо только когда я перехожу дорогу. Но мне сказали, что я должна использовать ее все время, даже когда я иду по тротуару. Мне это совсем не понравилось. Я отказалась ее использовать. Мне было стыдно и неудобно. Мне бы не хотелось никого обидеть, но с этой тростью я чувствовала себя беспомощной старушкой» [9, р. 98].

Адам, слабовидящий юноша, считает, что специальные средства и специальная помощь, предоставленная ему в массовой школе, мешали его взаимоотношениям со сверстниками: «Меня дразнили, потому что я должен был сидеть на первой парте, и у меня на столе была эта огромная лампа, и мне не разрешали писать на нормальной бумаге. Мне давали специальную бумагу, с толстыми линейками, и я чувствовал себя очень глупо» [9, р. 102].

Франклин отмечает, что 26 % опрошенным слабовидящим ученикам средней школы не нравилось использовать вспомогательные средства.

Основной причиной этого было чувство дискомфорта, ощущение себя «другими» [8].

Далее Франклин пишет: «Подростковый возраст – это время, когда желание соответствовать нормам, принятым в группе, особенно сильно, и все, что может тем или иным образом выделить подростка из группы сверстников, будет, скорее всего, отрицаться» [8, р.112].

Некоторые дети с ОВЗ не одобряли предоставление им специального помощника в классе. Так, девушка с ОВЗ, интервьюированная Пристли, сказала: «Я бы предпочла работать без поддержки, это интереснее, и есть возможность попросить помощи у одноклассников» [11, р. 94].

Интервьюированные подростки также отмечали, что иногда их дразнили из-за специального помощника в классе, занижали их собственные способности. И все же некоторые дети с ОВЗ отмечали улучшение своих результатов в учебе и общего самочувствия благодаря такому помощнику: «Я стала учиться гораздо лучше с тех пор, как мне выделили помощника. Она стала моим другом. Она понимает природу моих трудностей и помогает их преодолеть» [13, р.78].

Поведение детей с ОВЗ очень часто квалифицируется как трудное, без попыток его интерпретировать или понять причины. В личном деле одного из учеников отмечалось: «...не желает признавать, что ему необходима помощь, и делает вид, что может читать печатный текст, который, как мы знаем, слишком мелкий для него» [1, р.74].

Подобное поведение обусловлено традиционно свойственной Западу исключительной ценностью независимости и неприятием зависимого положения. В этом контексте можно привести пример нежелания получать помощь от своих здоровых сверстников. Один из интервьюированных подростков получал помощь от своих одноклассников в порядке очереди: «Некоторые ученики жаловались, что не успевают заниматься своими делами, так как вынуждены помогать мне. В классе ввели систему очередности, когда каждый из одноклассников должен был по очереди со мной заниматься, я ненавижу это» [4, р.110].

Подростки с ОВЗ хотят быть частью толпы, им категорически не нравится быть выделенными из группы сверстников, что очень часто происходит, когда в массовой школе таким детям предоставляют специальную помощь.

Например, Джеймс, подросток больной муковисцидозом, раздражался, когда учителя то и де-

ло спрашивали, как он себя чувствовал, так как это постоянно привлекало к нему внимание: «Меня постоянно спрашивали, все ли со мной в порядке. Вижу ли я, понимаю ли я, нужна ли мне помощь. Подобная гиперопека не может не раздражать» [2, р. 58].

Интересно отметить, что время от времени обучающиеся с ОВЗ использовали свой дефект для извлечения выгоды или для помощи друзьям. Так, один молодой человек попросил педагога предоставить ему помощника из числа своих одноклассников с целью освободить своего друга от урока математики. Крейг, инвалид-колясочник, говорит: «Иногда я не особенно торопился на уроки, а опоздав, мог сказать, что с моим креслом было что-то не в порядке...» [11, р. 100].

С другой стороны, дети с ОВЗ ощущают на себе постоянное пристальное внимание педагогов, что является стрессовым фактором. Баллард и Макдональд интервьюировали девушку, страдающую от такой проблемы: «Из-за того, что все окружающие меня люди очень хотели, чтобы у меня все получилось, я чувствовала, что постоянно должна трудиться, у меня не было никакой возможности стать хотя бы чуточку «невидимой». Если у меня что-то не получалось, то по этому поводу обязательно было собрание. Я чувствовала, что мне всегда нужно было работать над результатом» [4, р. 110].

Опрос здоровых подростков показал, что попытки их сверстников с ОВЗ казаться максимально «нормальными», кажутся им вполне логичными и адекватными. Однако многие здоровые подростки были склонны относиться к сверстникам с ОВЗ как к стоящим ниже их самих, зависимым и менее компетентным. Такое восприятие было во многом обусловлено наличием специального вспомогательного оборудования и специальных помощников. Вот какие высказывания встречались у здоровых подростков: «У них есть специальное оборудование и специальные учителя, которые помогают им понять материал, и специальные компьютеры, чтобы они знали, что делать» [14, р. 125]. «Им нужна помощь, потому что они не знают, что делать» [14, р. 153].

Совместное пребывание вместе с детьми с ОВЗ может быть неприятным для подростков с нормой развития, так как способно, по их мнению, навредить их имиджу. По словам здоровых подростков, «инвалидов считают слабыми людьми,

поэтому многие стесняются их общества и не хотят, чтобы их видели вместе» [14, р.162].

Молодые люди с ОВЗ вынуждены противостоять подобному отношению к себе, чтобы войти в культурную среду сверстников с нормой развития. Льюис, слабовидящий молодой человек, говорит: «Ты должен постоянно доказывать, что ты что-то можешь. Ты должен стараться всегда быть первым. Никогда нельзя отставать» [14, р.171].

Исследования показали, что дети с ОВЗ в два раза чаще подвергаются унижениям со стороны одноклассников, чем их здоровые сверстники. Можно обозначить четыре фактора, наиболее часто приводящих к издевательствам над детьми, которые выглядят иначе, чем большинство: мужской пол, одиночество на переменах, меньше двух друзей в классе, получение специальной помощи от педагогов [6, р. 603].

Систематизируя вышесказанное, можно выделить несколько основных проблем, возникающих в ходе реализации инклюзивного образования:

1. Слишком пристальное внимание к обучающимся с ОВЗ и результатам их учебы.
2. Оценивание поступков и поведения подростков с ОВЗ по особым критериям.
3. Навязывание специального оборудования и специальной помощи.
4. Психологическая неготовность обучающихся с нормой развития к взаимодействию со сверстниками с ОВЗ.

Подростки с ОВЗ не отрицают сложностей и усилий, которые они прикладывают, чтобы получить доступ к образовательным возможностям и обойти физические преграды окружающей среды. Однако, рассматривая свидетельства самих подростков с ОВЗ комплексно, можно заключить, что инклюзия детей с ОВЗ в социальную среду школы гораздо более важна, чем просто предоставление доступа к образовательным возможностям [10].

Подводя итог, можно сказать, что опыт реализации инклюзивного образования в Великобритании поможет уточнить понятия интеграции и инклюзии, может стать базой для создания оригинальной модели инклюзивного образования в России, позволит организовать эффективное социально-педагогическое сопровождение всех участников процесса инклюзии и качественную подготовку педагогических кадров.

Библиографический список

1. Allan, J. I don't need this: Acts of transgression by students with special educational needs, in K. Ballard (ed.), *Inclusive Education: International Voices on Disability and Justice*. London: Falmer, 1999. P. 74.
2. Bailey, J. and Banton, B. The impact of hospitalization on school inclusion: the experiences of two students with chronic illness, in K. Ballard (ed.), *Inclusive Education: International Voices on Disability and Justice*. London: Falmer, 1999.
3. Ballard, K. Concluding thought, in K. Ballard (ed.), *Inclusive education: International Voices on Disability and Justice*. - London: Falmer, 1999.
4. Ballard, K. And McDonald, T. Disability, inclusion and exclusion: some insider accounts and interpretations, in K. Ballard (ed.), *Inclusive Education: International Voices on Disability and Justice*. - London: Falmer, 1999. P. 110.
5. Booth, T. And Ainscow. M. *From them to us; An International Study of Inclusion in education*. - London, Routledge, 1998.
6. Dawkins, J.L. Bullying, physical disability and the paediatric patient', *Developmental Medicine and Child Neurology*. - London, 1996.
7. Dyson, A. and Millward, A. Falling down the interfaces: from inclusive school to an exclusive society', in K. Ballard (ed.), *Inclusive Education: International Voices on Disability and Justice*. - London: Falmer, 1999.
8. Franklin, A., Keil, S., Crofts, K. and Cole-Hamilton, I. *Shaping the Future: The Educational Experiences of 5 to 16 year old Blind and Partially Sighted Children and Young People*. - London: Royal National Institute for the Blind, 2001.
9. French, S., Gillman, M. And Swain, J. *Working with Visually Disabled People: Bridging Theory and Practice*. Birmingham: Venture, 1997.
10. French, S. and Swain, J. *Controlling inclusion in education: young disabled people's perspectives, Disabling Barriers – Enabling Environments*. London: Sage, 2004.
11. Priestley, M. *Discourse and Identity: disabled children in mainstream high schools*, in M. Corker and S. French (eds), *Disability Discourse*. - Buckingham: Open University Press, 1999. P. 94.
12. Rieser, R. The struggle for inclusion: the growth of a movement, in L. Bartrun (ed.), *Disability Politics and the Struggle for Change*. - London: David Fulton, 2002. P. 132.
13. Shaw, L. Children's experiences of school, in C. Robinson and K. Stalker (eds), *Growing Up with Disability*. - London: Jessica Kingsley, 1998. P. 78.
14. Vlachou, A.D., *Struggles for Inclusive Education*. - Buckingham: Open University Press, 1997. P. 125.