



---

Н.С. Грозная

# ВКЛЮЧАЮЩЕЕ ОБРАЗОВАНИЕ. ИСТОРИЯ И ЗАРУБЕЖНЫЙ ОПЫТ

*В данном обзоре рассмотрена краткая история зарубежного опыта реализации идей интеграции в общеобразовательную школу учащихся с особенностями развития. Этот процесс рассматривается в контексте изменения взглядов на права людей с особыми образовательными потребностями и их места в обществе. Представлены некоторые статистические данные, характеризующие положение дел в разных странах Европы и Северной Америки, особенности процесса перехода к включающему образованию на примерах нескольких стран. Приводятся основные выводы относительно подходов, способных обеспечить эффективность учебного процесса в интеграционной школе.*

Аннотация

---

В свете современных взглядов, которые заняли прочные позиции в большинстве демократических стран мира, включающее образование рассматривается не как отдельная составляющая общественной жизни, а в более широком контексте. Профессор Манчестерского университета Питер Миттлер дал ему такое определение: «Включающее образование — это первый шаг на пути достижения конечной цели — создания включающего общества, которое позволит всем детям и взрослым независимо от пола, возраста, этнической принадлежности, способностей, наличия или отсутствия нарушений развития и ВИЧ-инфекции полноценно участвовать в жизни общества и вносить в нее свой вклад. В таком обществе отличия уважаются и ценятся, а с дискриминацией и предрассудками в политике, повседневной жизни и деятельности учреждений ведется активная борьба» [1].

Тема обзора связана с положением дел в мире сегодня, поэтому нам придется пренебречь серьезным экскурсом в прошлое и ограничиться недавним периодом. Тогда историю обучения детей с особенностями развития в школе можно условно разбить на следующие этапы [2]:

1. Начало XX века — середина 60-х годов — «медицинская модель» > сегрегация.



2. Середина 60-х — середина 80-х годов — «модель нормализации» > интеграция.

3. Середина 80-х годов — настоящее время — «социальная модель» > включение.

Точкой отсчета, однако, правильно было бы считать середину XX в. Стремление к гуманизации общественной жизни началось после окончания Второй мировой войны в ответ на ее ужасы и зверства. Человечество стало искать средства, которые могли бы в этом смысле оказать воздействие на весь мир, и одним из таких средств было создание Организации Объединенных Наций. Не стоит подробно останавливаться на всех международно-правовых актах ООН, важно назвать те, которые связаны с правами человека и повлияли на ситуацию с детьми, имеющими особенности развития. Это: Всеобщая декларация прав человека (1948), Декларация прав ребенка (1959), Конвенция о правах ребенка (1989), Всемирная декларация об обеспечении выживания, защиты и развития детей (1990), Стандартные правила по созданию равных возможностей для людей с инвалидностью (1993) и, наконец, Декларация, принятая в 1994 г. в Саламанке, о развитии включающего образования.

К деятельности ООН и законодательной базе, на которой развивался процесс интеграции, мы вернемся немного позже.

Реальные перемены в идеологии и практике стали происходить в середине 1960-х годов в связи с расформированием государственных учреждений опеки и психиатрических больниц, в которых содержались люди с отклонениями в развитии. Изолированность обитателей этих учреждений от мира, отсутствие условий, стимулирующих развитие, отсутствие любви, а зачастую и просто жестокое обращение были свидетельствами грубейшего нарушения прав человека. Стало очевидно, что в условиях закрытого учреждения способности человека не развиваются, круг общения сужается, самооценка падает, навсегда закрывается дорога к полноценной жизни.

Именно тогда появились сомнения в правомерности «медицинской модели». Эта модель предполагает, что человек с особенностями развития — больной, ему необходим долговременный уход и лечение, которые лучше всего осуществлять в специальном учреждении.

В ответ на отмеченное положение вещей во многих странах, среди которых можно в первую очередь назвать США, Великобританию, Швецию и Италию, стали раздаваться голоса с призывом реформировать всю систему, сделать ее более гуманной. В результате сиротских учреждений, в которые помещаются младенцы, оставленные родителями сразу после появления на свет, на Западе практически не осталось. Так, в Англии более 90% семей, в которых рождаются дети с отклонениями в развитии, воспитывают детей дома. Остальных младенцев усыновляют либо помещают в патронатные семьи. Интернаты для взрослых во многих странах уже расформированы или расформируются.

В 1970-х годах в Скандинавии появилось понятие «нормализация» как альтернатива представлениям, лежащим в основе «медицинской



модели». Это понятие и определило политику в отношении детей с особенностями развития в последующие 15–20 лет.

Понятие «нормализация» было принято и развито в США и Канаде и стало катализатором формирования так называемых «паттернов культурно-нормативной жизни» тех, кто ранее был исключен из общества [3]. С этим периодом связан процесс интеграции детей с особенностями развития в среду обычных сверстников.

Интеграция в этом контексте обычно рассматривалась как процесс ассимиляции, требующий от человека принять нормы, характерные для доминирующей культуры, и следовать им в своем поведении.

Итак, в основе понятия «нормализация» лежат следующие положения:

- ребенок с ограниченными возможностями имеет одинаковые для всех детей потребности, главная из которых — потребность в любви и заботе;
- ребенок с особенностями развития — в первую очередь ребенок, и он должен вести жизнь, в максимальной степени приближенную к нормальной;
- лучшим местом для ребенка является его родной дом, и обязанность местных властей — способствовать тому, чтобы дети с особыми потребностями воспитывались в семьях;
- учиться могут все дети, и каждому должна быть предоставлена возможность получить образование, какими бы тяжелыми ни были нарушения в развитии.

Внедрение модели «нормализации» приводит к:

- давлению на общество с целью изменения его отношения к проблеме;
- давлению на ребенка с целью побудить его учиться и мобилизовать силы.

Постепенно эта концепция стала вызывать сомнения. Она по существу предполагала, что ребенок должен быть готов для принятия его школой и обществом. Однако меняться быстро общество не способно, и при таких условиях можно говорить только о физической составляющей интеграции и отсутствии социальной составляющей. Кроме того, как подчеркивают некоторые исследователи, нормализация не предполагает учета широкого спектра индивидуальных отличий в обществе. К тому же неизбежно возникают вопросы, что есть «норма» и какова ценность программ, обеспечивающих конформность по отношению к некоторым заранее определенным нормам поведения.

В настоящее время развитие служб поддержки людей с ограниченными возможностями идеологически определяется так называемой **«социальной моделью»**, которая предполагает, что человек не обязан быть «готовым», для того чтобы участвовать в жизни семьи, учиться в школе, работать. Больше внимание уделяется адаптации среды к его возможностям, созданию системы социальных связей и развитию его способностей, которые могут быть востребованы там, где он живет, учится и работает (функциональный подход к обучению).



С переходом к этой модели связано понятие «включение». В противоположность интеграции включение предполагает сохранение относительной автономности каждой группы. Тогда, согласно этой идеологии, представления и стиль поведения, свойственные традиционно доминирующей группе, должны модифицироваться таким образом, чтобы допускать плюрализм обычаев и мнений.

Таким образом, в англоязычных странах термин «включение» стал заменять термин «интеграция». Такая замена, по-видимому, кажется естественной жителям этих стран, если понимать этимологический смысл слова «integrate» как объединять в единое целое и слова «include» — как содержать, включать, охватывать, иметь в своем составе. Тогда слово «inclusion» представляется термином, в большей степени отражающим новый взгляд не только на образование, но и на место человека в обществе.

Вопрос терминологии, тем не менее, на Западе все еще обсуждается. Т. Бут [3] считает, что при подходе, который ставит задачу-максимум — попытаться устранить всяческие барьеры на пути к образованию — правомерно рассматривать «интеграцию» и «включение» как две фазы одного процесса, когда вначале обеспечивается просто присутствие и далее полное включение в образовательную систему. В этом смысле он вообще предложил заменить их словами «доступ» и «участие». «В первую очередь, — пишет Бут, — мы должны сделать систему достаточно гибкой, чтобы она могла отвечать на разнообразные запросы людей. Но если мы понимаем включение как трансформацию, мы должны коренным образом изменить наше отношение к разнообразию человеческого материала, с которым приходится сталкиваться образовательной системе. Это разнообразие нужно рассматривать не как досадный источник затруднений, а, напротив, как некий атрибут реальности, который следует принимать и, более того, ценить. При таком подходе мы отвергаем прочно укоренившийся взгляд на норму как на что-то гомогенное и стабильное, мы видим норму в многообразии. Существование разных категорий учащихся, каждая из которых имеет свои особые образовательные потребности, становится тогда фундаментальным фактом, на котором строится вся педагогика».

Вернемся к правовой стороне реформ. Законодательства большинства стран — членов ООН менялись, отражая правовые нормы документов, принятых этой организацией. Так, Декларация, принятая в июне 1994 г. в Саламанке, обязывает правительства всех стран, которые ее подписали, сделать «включение» детей с особыми потребностями приоритетной задачей. Ее положения позволяют защитникам прав и интересов детей с особыми потребностями с большей уверенностью оказывать давление на свои правительства.

Современные исследователи отмечают, что на сегодняшний день среди стран с наиболее совершенными законодательствами можно выделить Канаду, Кипр, Данию, Исландию, Индию, Мальту, Нидерланды, Норвегию, ЮАР, Испанию, Швецию, Уганду, США и Великобританию [4]. В Италии законодательство поддерживает

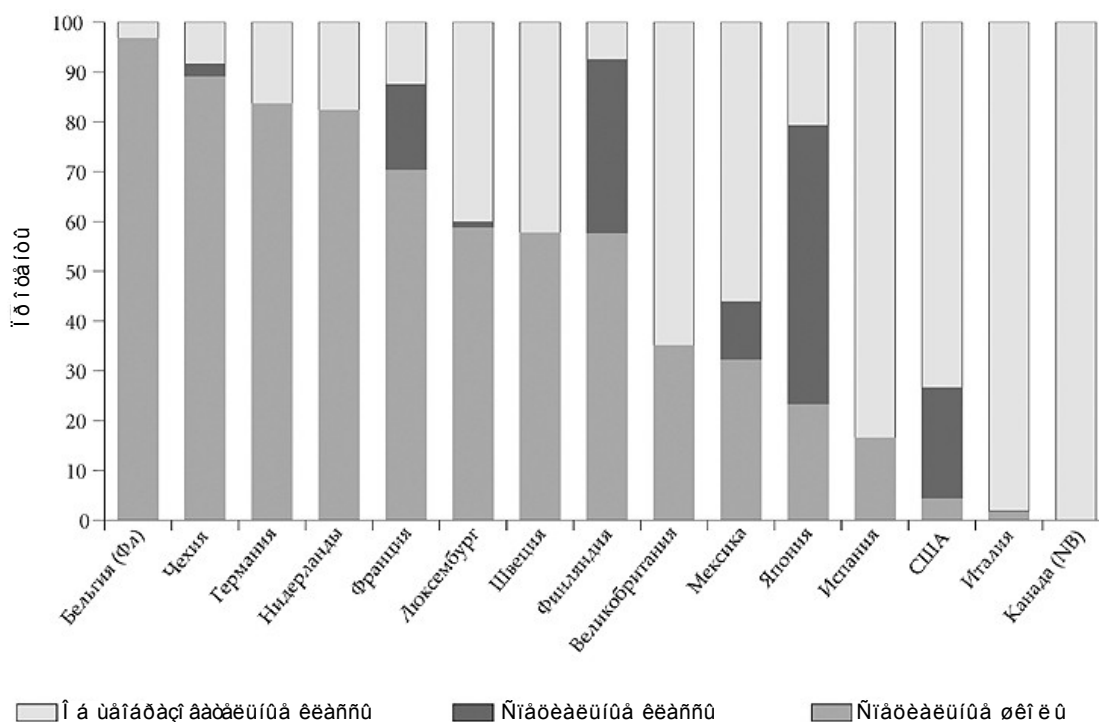


включающее образование с 1971 г. Однако при наличии хорошего законодательства «включение» работает не везде. Такое положение характерно, например, для Индии. В Германии имеется хорошая законодательная база, однако большинство детей с интеллектуальными нарушениями учатся в специализированных школах. Дания — пионер в переходе к включающему образованию, но там число детей с особыми потребностями в специальных школах заметно растет. Во Фламандской части Бельгии давно существует и очень хорошо развита система специализированных школ; некоторые ученые считают этот факт серьезным препятствием к развитию включающего образования. По данным 2000 г., всего 0,1% детей с особенностями развития в этой стране учатся в интеграционных школах [5].

На уровень развития включающего образования, безусловно, влияет активность родителей. Так в Нидерландах традиционно сильным было движение родителей детей с синдромом Дауна, и, несмотря на невысокий процент детей с особенностями развития в общеобразовательных школах, именно дети с синдромом Дауна в настоящее время все чаще принимаются в начальные классы обычных школ.

Еще немного цифр. В Греции таких детей меньше 1%, в США — чуть более половины, в Италии — до 95% [6]. В канадской провинции Новый Брансуик вообще нет специальных школ. В других провинциях Канады, в Австралии и Великобритании ситуация сильно меняется от района к району. Согласно анализу правительственной

Рис. 1





информации, проведенному Британским центром исследований в области включающего образования (New segregation statistics 2005), в процентном отношении количество детей с особыми потребностями, интегрированных в массовую школу, в разных районах Англии может отличаться в 24 раза [7].

На рис. 1 представлено соотношение (в процентах) числа учащихся, посещающих общеобразовательные школы, специальные школы и специальные классы в 15 странах мира [8].

Данные, представленные на рис. 1, относятся к учащимся, ограниченные возможности которых обусловлены органическими поражениями (по одной из международных классификаций — категория А)

Любопытно, что самые радикальные и быстрые перемены наблюдаются в беднейших странах мира — Уганде, Лесото, Вьетнаме, Лаосе, Иордании, Палестине, Марокко, Египте и Йемене. Причем в Уганде и арабских странах одновременно с интеграцией детей с особыми потребностями идет процесс интеграции девочек в массовые школы [1]. Эта динамика во многом объясняется эффективной реализацией программ ЮНЕСКО в вышеназванных странах. Одна из таких крупных программ «Образование для всех» нацелена на вовлечение детей, ранее не имевших возможности посещать школы, в образовательный процесс. И этот процесс уже с самого начала предполагал включение «особых» детей. В рамках этих программ развивающимся странам (а также многим странам бывшего социалистического лагеря, например, Словении, Хорватии, Македонии, Болгарии и Румынии) оказывают помощь специалисты таких стран, как Швеция, Норвегия, Великобритания. В 1980-х годах ЮНЕСКО разработала ряд информационных пакетов и руководств, касающихся подготовки педагогов и администраторов, практических рекомендаций по работе в классах и т.п., и эта информационная поддержка оказывала и оказывает влияние на успех перехода к включающему образованию.

Как показывает опыт, одних хороших законов недостаточно. В разных странах ситуация, даже сугубо статистически, очень разная. Было бы интересно выявить причины такого положения дел. Можно предположить, что они носят и исторический, и культурный, и религиозный характер. Попробуем лучше взглянуть в то, что происходит в некоторых конкретных странах мира.

#### **Греция**

Иметь больного ребенка в Греции до недавнего времени считалось позором. Многие нездоровые дети были вообще неграмотными. В 80-х годах Греция стала членом Европейского союза. Тогда же были приняты важные законы о всеобщем начальном образовании для инвалидов [9].

В отличие от многих других стран, решение начать процесс интеграции было принято не благодаря давлению со стороны заинтересованных групп — педагогов и родителей, а вследствие появления



соответствующего законодательства (1981 г.). Статистика показывает, однако, что с 1983 по 1993 г. число специальных классов и специальных школ сильно увеличилось.

Почему же процесс интеграции в стране не идет? Помимо отношения к людям с особенностями развития, авторы выделяют несколько причин, среди которых:

- 1) отсутствие физического доступа в обычные школы для детей с нарушениями опорно-двигательного аппарата;
- 2) отсутствие широкодоступных тестов и традиций диагностики;
- 3) отсутствие педагогов, обученных методам работы с детьми, имеющими особые потребности;
- 4) безразличие местных властей к таким вопросам, как ранняя помощь и интеграция;
- 5) крайняя нехватка центров, предоставляющих необходимые услуги (в области физической терапии, логопедии, психологической помощи, правовой поддержки и т.п.) [10].

#### **Италия и США**

Как уже было отмечено, количество детей с особыми потребностями, которые учатся в массовых школах Италии, превышает 90%, в то время как в США — чуть больше половины.

Д-р Рафаэль Тортора, национальный директор исследований в области инноваций в образовании (Италия), объясняет такое положение культурными различиями. По-видимому, это не единственное объяснение, но, по словам д-ра Торторы, латинская культура в большей степени ориентирована на то, «кто есть тот или иной человек», на его автономность и достоинство. В культуре Северной Европы и США упор делается на то, что человек имеет, и весьма позитивный смысл придается таким понятиям, как индивидуализм и конкуренция [11].

Говорят, что Италия стала лабораторией для остального мира. Группа специалистов Университета в Сиракузах (штат Нью-Йорк, США), занимающихся проблемой интеграции, проходила серьезную стажировку в Италии. В своем рассказе об итальянском опыте Кэрол Берриган [12] напоминает, что еще до появления в 1971 г. первого закона о праве детей с особыми потребностями на обучение в массовых школах некоторых районов Италии процесс интеграции уже начался. Это произошло после закрытия психиатрических больниц и интернатов для детей с нарушениями развития. «Закон последовал за практикой, потому что она была правильной», — приводит автор слова одного из педагогов «первой волны». Ранний период итальянцы называют «дикой интеграцией». Однако слова «интеграция» и «включение» для той ситуации весьма условны. По существу то, что происходило там с самого начала, было ближе к включению потому, что главной целью была социализация и адаптация детей в школьное сообщество таким образом, чтобы у всех было чувство **принадлежности**. И с самого начала **принятие и уважение отличий как неотъемлемых черт личности** ставились на первый план. Вспоминая тот первый период, итальянские педагоги



говорят, что они шли вперед, не зная ответов на все вопросы. Важнейшими для обеспечения успеха считались тогда четыре фактора:

Команда поддержки классного руководителя, состоящая из специального педагога, врача, психолога, социального работника, медсестры и логопеда.

Разделение ответственности между родителями, педагогами, медицинским персоналом и представителями местного общества как условие создания эффективной коалиции — альтернативы традиционной «медицинской модели».

Просвещение общества с помощью всех средств массовой информации и публичных собраний.

Наличие харизматических лидеров на начальной стадии процесса.

В 1977 г. в Италии был принят закон, который уже устанавливал определенные нормативы:

- максимальное количество детей в классе — 20 человек;
- максимальное количество детей с особенностями развития в классе — 2 человека;
- специальные мероприятия по поддержке детей с особыми потребностями «встроены» в занятия в классе;
- классы, занимающиеся по специальным программам, упраздняются;
- специальные педагоги объединяются в команды с обычными школьными учителями;
- обе категории педагогов взаимодействуют со всеми учащимися.

Официально соотношение количества специальных педагогов и учащихся с особыми потребностями 1:4, но в действительности получилось примерно 1:2. Если в классе есть слепой или глухой ребенок, то весь класс учит азбуку Брайля или язык жестов.

Новый закон, который вступил в силу в 1992 г., ставит во главу угла не только социализацию, но и качественное обучение академическим дисциплинам. В 2003 г. Министерство образования обязывает всех директоров принять участие в тренинге без отрыва от работы, чтобы усовершенствовать проведение в жизнь национальной политики включения.

Отмечается, что особенность итальянского подхода заключается в тесном взаимодействии школ со специалистами организаций, относящихся к сфере здравоохранения, которые осуществляют диагностику и терапию. Среди этих специалистов врачи, психологи, социальные работники, медсестры, логопеды, функциональные и физические терапевты.

Диагностика, помимо оценки развития ребенка, включает определение эмоциональных ресурсов семьи, чтобы на них можно было опереться. Диагностика должна быть точной, но она лишь часть картины, в которой есть «оттенки, отсветы, глубина и другое».

Тина Калабро [6], мама ребенка с ДЦП, пишущая и публикующая в различных периодических изданиях материалы о проблемах





людей с особенностями развития, приехав в Италию из Бостона (США), тоже посетила ряд итальянских школ. На ее взгляд, класс в итальянской школе совсем не похож на американский. Главное ощущение — это атмосфера тепла и заботы. По словам Тины, *итальянцы сделали революционный шаг, позволив эмпатии и здравому смыслу направлять работу с учащимися с особыми потребностями.*

### **Македония**

Македония — одна из стран, в реформе системы образования которой активное участие принимает ЮНЕСКО. Консультант ЮНЕСКО М. Болшоу [13] отмечает, что в ходе реформ выявились интересные особенности работы в Македонии. Македония, бывшая республика в составе Югославии, достаточно бедна в смысле материальных ресурсов, однако, по мнению сотрудников ЮНЕСКО, она обладает большой силой — креативностью в использовании человеческого ресурса. И именно человеческий фактор нередко играет решающую роль.

Особенностью ситуации в Македонии являются некоторые моменты, доставшиеся этой стране в наследство от прежнего режима. Влиянием истории автор объясняет большие трудности с привлечением к сотрудничеству родителей. Иной была и роль директора. Обычно он был ставленником режима, а не тем, кто отвечает перед правлением или местной администрацией. Директоров могли автоматически смещать после очередных выборов. Обеспечивать преемственность и единое управление, таким образом, было сложнее. Но, как было обнаружено, проникнувшись идеей, они становились важным фактором успеха.

За 30 с лишним лет, прошедших с тех пор, как началось движение за интеграцию, исследователи смогли обобщить как проблемы, с которыми сталкиваются участники реформ, так и положительный опыт.

Весной 2003 г. были опубликованы отчеты о двух крупномасштабных исследованиях в области включающего образования. Целью первого исследования, которое проводилось Европейским агентством по развитию образования для детей с особыми образовательными потребностями [14], были: выявление, анализ, описание и распространение наиболее эффективных методов работы в интеграционном классе начальной школы. Второе, глобальное, исследование [15] было посвящено анализу ситуации в разных странах мира и проводилось по заказу Всемирного банка. Если обобщить выводы обоих исследований, то достижения в области включающего образования и трудности, характерные для большинства стран Европы и Северной Америки, можно обозначить следующим образом:

1. Интеграционные классы в европейских странах, в США и Канаде действительно существуют.
2. Самая трудная категория учащихся — дети с проблемами поведенческого, социального и эмоционального характера.
3. Самая трудная задача — добиться эффективности учебного процесса в условиях многообразия возможностей учащихся.



Другие трудности:

1. Удовлетворение образовательных потребностей учащихся с нарушениями развития в средних и старших классах.
2. Недостаток финансирования и ресурсов.
3. Отсутствие конкретных наработок в области аттестации учащихся с проблемами в развитии.

Эффективность работы в условиях интеграции обеспечивается:

- 1) широким диапазоном знаний и умений, педагогических подходов, владением адекватными методами обучения, наличием соответствующих материалов и времени;
- 2) поддержкой внутри и вне школы, сильным руководством со стороны директора, местных органов образования, местного общества и государственных органов;
- 3) четкой позицией правительства в отношении включающего образования и возможностью гибкого использования имеющихся ресурсов;
- 4) интенсивной и непрерывной подготовкой и переподготовкой учителей, в частности, в деле разработки и адаптации программ;
- 5) реформированием школы как единого целого.

Любопытно, что выводы, касающиеся подходов, которые обеспечивают эффективность учебного процесса, подтверждают итоги ранее проведенного анализа (см. Приложение).

## Заключение

---

Интеграция — это целый комплекс серьезных изменений: изменений во всей школьной системе, в ценностных установках, в понимании роли учителя, в педагогике вообще.

По-видимому, здесь уместно привести размышления Г. Стангвика [16] из статьи «Политика интегрированного обучения в Норвегии». Он пишет: «Профессиональная компетенция прямо связана с ценностными установками. Интеграция базируется на определенном комплексе ценностей, позволяющих судить, что является важным, значимым, правильным и обоснованным в образовательном процессе. Поэтому любая попытка перенести знания и умения из одной системы в другую наталкивается на значительные трудности, если в основе этих систем лежат разные ценности. Для того чтобы идея интеграции действительно «заработала», необходимо, чтобы она овладела умами учителей, стала составной частью их профессионального мышления. А это, в свою очередь, означает необходимость специальных усилий по изменению последнего». Норвежский опыт, по мысли Стангвика, показывает, что специалисты далеко не сразу овладевают теми профессиональными ролями, которые требуются для интеграции. «Процесс включает несколько стадий: от явного или скрытого сопротивления через пассивное принятие к активному принятию. Сегодня мы уже близки к заключительной стадии. Но для этого потребовалось примерно 20 лет».

Рассмотрение опыта разных стран мира приводит к выводу о многообразии эффективных моделей реализации идеи включающего образования. Описать все или даже самые значительные модели



в рамках данного обзора невозможно. Однако в приложении мы поместили описание одной такой модели, созданной на основе опыта американских школ.

### **Подходы к преподаванию школьных дисциплин, обеспечивающие эффективность учебного процесса в условиях включения**

Приложение

В свете своей задачи автор настоящего обзора [17] — доцент Университета Джона Гопкинса (США) Маргарет Кинг-Сирс — сочла нужным воспользоваться следующим определением термина «включающее образование».

Включающее образование — это такая форма обучения, при которой учащиеся с особыми потребностями: а) посещают те же школы, что и их братья, сестры и соседи, б) находятся в классах вместе с детьми одного с ними возраста, в) имеют индивидуальные, соответствующие их потребностям и возможностям учебные цели и г) обеспечиваются необходимой поддержкой.

Обучение не является включающим, если учащиеся с особыми потребностями: а) не находятся каждую минуту пребывания в школе в обычном классе, б) посещают индивидуальные занятия в малых группах, в) занимаются в обычных классах только для прохождения основных предметов.

Успешное включение, как здание, должно строиться на соответствующем фундаменте, который, по мысли автора, может быть крепким только при наличии четырех составляющих: коллектива единомышленников, информации о процессе преобразований, подготовки и постоянной поддержки. Рассмотрим вкратце эти составляющие.

**Коллектив единомышленников.** Педагоги могут объединиться в коллектив единомышленников на основе общих ценностей и убеждения в том, что учащиеся с проблемами в развитии и учащиеся, развивающиеся обычным образом, должны в школе больше времени проводить вместе — как во время занятий, так и во время игр.

**Наличие информации о процессе преобразований.** Запланированные преобразования обычно проходят в три этапа: восприятие идеи или инициирование процесса, проведение в жизнь всех необходимых изменений и воплощение идеи. Участников процесса преобразования необходимо на начальной стадии обеспечить информацией и обучить. Все они должны чувствовать себя активными действующими лицами процесса преобразований и принятия решений. Кроме того, сотрудникам важно знать, что директор привержен идее преобразования и намерен поддерживать их, пока они учатся и осваивают новые методы.

**Подготовка и постоянная поддержка.** Развитие персонала — один из критически важных моментов. Рекомендуется, например, при переходе на включающую форму обучения выделять на развитие персонала, особенно на первом этапе, сумму, равную той, которая необходима для включения в штат одного нового сотрудника. Рекомендуется также, чтобы педагогический коллектив сам решал,



что будет эффективнее — брать на работу нового сотрудника, который будет пытаться удовлетворить потребности всего остального персонала или использовать эти деньги как-то иначе. Опыт показал, что проводить полный курс обучения до того как персонал попробует на практике, что такое включение, не стоит. Определенная часть курса должна быть перенесена на столько времени, сколько требуется педагогам, чтобы, столкнувшись с конкретными трудностями, точнее определить, чему необходимо поучиться.

Продолжая сравнение процесса создания условий для эффективного обучения детей в ситуации включения со строительством здания, автор называет 10 подходов, образующих каркас здания, которые должны использоваться при преподавании школьных дисциплин. При этом подчеркивается, что значение имеет не каждый подход сам по себе, но их совокупность. В зависимости от школы и ее учащихся содержание и процесс реализации этих подходов могут приобретать свои индивидуальные черты.

Успех  
Закрепление  
Постоянное совершенствование  
Совместный подход к разрешению  
проблем

- № 1 Совместная работа над усвоением материала
- № 2 Обучение стратегии усвоения материала
- № 3 Дифференциация учебного материала
- № 4 Развитие способности к самоопределению
- № 5 Ясная, структурированная подача материала
- № 6 Оценка усвоения учебного материала
- № 7 Обучение применению освоенных навыков на практике, в обычной жизни
- № 8 Сотрудничество
- № 9 Профилактика нежелательного поведения
- № 10 Поддержка сверстников

|                                        |                                         |
|----------------------------------------|-----------------------------------------|
| Наличие коллектива<br>единомышленников | Информация о процессе<br>преобразования |
| Подготовка                             | Постоянная поддержка                    |

Рассмотрим вкратце эти подходы.

### **Подход № 1. Совместная работа над усвоением учебного материала**

В настоящее время в классах с включающей формой обучения используются разные методы совместной работы учащихся. Для участия в совместной работе школьникам с особыми образовательными потребностями важно хорошо владеть социальными навыками. Так, наблюдения за успеваемостью учеников 3-го класса, в котором вместе с обычными детьми занимались дети с аутизмом, трудностями



в обучении и с серьезными проблемами поведения, показали, что, хотя совместная работа над усвоением учебного материала дает неплохие результаты в плане успеваемости, но все же, когда такая работа проводится в сочетании с обучением социальным навыкам, успеваемость у всех категорий учащихся этого класса повышается еще больше.

### **Подход № 2. Обучение стратегии усвоения материала**

Обучение стратегии здесь представлено как альтернатива подходу, традиционно используемому в специальной педагогике. Усилия педагогов предлагается направить не на ежедневную помощь ученику в усвоении соответствующей части материала, а на помощь в усвоении стратегии, которая позволит ему справляться с работой самостоятельно.

В процессе обучения стратегии выделяют 8 этапов:

1. Предварительная проверка и привлечение школьника к изучению стратегии.
2. Описание шагов, из которых состоит процесс (обычно для младших школьников и учащихся с тяжелыми нарушениями в развитии используются картинки или условные изображения).
3. Моделирование процесса путем объяснения, о чем нужно думать при переходе от одного шага к другому.
4. Словесная отработка стратегии, которая продолжается до тех пор, пока учащийся не запомнит всех шагов.
5. Практическая отработка стратегии под руководством педагога. Учащийся отрабатывает стратегию на материале, с которым он может справиться или на еще более легком; причем замечания о том, как выполняется работа, даются очень ясно в четкой последовательности, что должно позволить учащемуся в дальнейшем оценивать свою работу самостоятельно.
6. Практическая отработка на более трудном материале с последующими замечаниями.
7. Проверка, которая проводится таким же образом, что и предварительная, что позволяет провести прямое сравнение между тем, как учащийся выполнял работу до обучения стратегии и после.
8. Перенос. На этом, последнем этапе главное внимание уделяется тому, где, когда, почему и как учащийся может применить данную стратегию.

### **Подход № 3. Дифференциация учебного материала**

Для того чтобы учесть потребности всех учащихся, педагог должен подавать материал и требовать его усвоения дифференцированно.

Существуют разные методы и уровни дифференциации. Представим один из подходов, который предполагает, что способ подачи материала и способ выполнения заданий учащимися могут быть в меньшей или большей степени модифицированы в зависимости от степени тяжести нарушения.

1. Адаптация — это такая модификация, которая не предполагает существенного изменения содержания и степени концептуальной



сложности предмета. К адаптации прибегают, например, в случае, когда учащийся способен решить меньшее количество примеров или задач по математике.

2. Упрощение — это такая модификация, которая предполагает изменение содержания и степени концептуальной сложности предмета. Например, в то время пока большинство учащихся работают над анализом сюжета литературного произведения, побочных сюжетных линий, проблем и их разрешения, детей с особенностями в развитии можно попросить попытаться выявить основных персонажей и место действия.

3. Параллельные учебные планы — это такая модификация, при которой преподается тот же предмет, но концептуальная сложность существенно меняется. Например, большинство учащихся решают примеры с дробями, а учащийся, имеющий нарушения средней степени тяжести, считает от 1 до 10.

4. Частично пересекающиеся учебные планы — это модификация ожидаемых результатов работы учащихся, когда все занимаются одним общим делом, но при этом и содержание, и степень концептуальной сложности для разных учащихся разные.

5. Индивидуальные учебные планы, когда они составляются командой педагогов и родителей (а в некоторых случаях вместе с самими учащимися), могут стать ценной основой для принятия решения о том, как модифицировать общую программу. Особенно удобно использовать такие индивидуальные учебные планы, в которых цели и задачи предлагают качественную и количественную информацию.

#### **Подход № 4. Развитие способности к самоопределению**

Слово «самоопределение» применительно к людям с особыми потребностями появилось сравнительно недавно, но уже успело занять твердую позицию, по крайней мере в США. Смысл этого термина автор представляет следующим образом: «Самоопределение — это способность учащегося наметать цели и достигать их, основываясь на знании себя и своей ценности». Самоопределению способствует обучение умению самостоятельно управлять своим поведением. Владение этим умением позволяет школьникам любого возраста и с нарушениями любой степени тяжести в любой обстановке выполнять задания и контролировать собственное поведение более самостоятельно.

#### **Подход № 5. Ясная, структурированная подача материала**

Большинство учащихся с особыми потребностями не смогут раскрыть и развить свои способности, если в классе в определенных случаях материал не подается в четкой и структурированной форме. Такой способ подачи материала состоит из следующих шагов:

1. Представление темы.
2. Описание и моделирование умения или стратегии.
3. Практическая отработка умения под руководством педагога.
4. Самостоятельная практическая отработка умения вплоть до полного овладения им.



5. Осуществление обратной связи, когда педагог комментирует работу учащегося и делает конструктивные замечания.

6. Обучение использованию умения в разных ситуациях.

#### **Подход № 6. Оценка усвоения учебного материала**

Отмечено, что у педагогов, которые производят оценки часто (до, во время и после подачи материала) с использованием приемов непосредственного наблюдения (например, сколько задач по математике учащийся решит верно, насколько хорошо он описывает словами правильное применение методов решения) и используют данные оценок для принятия педагогических решений, ученики достигают более высоких академических целей.

#### **Подход № 7. Обучение применению освоенных навыков в реальных условиях**

Оценки показали, что в условиях интеграции учащимся предоставляется больше возможностей для отработки бытовых, игровых и других навыков в разнообразных естественных ситуациях, чем это происходит в специальных школах. Учащиеся с тяжелыми нарушениями в развитии в среде обычных сверстников чувствуют себя и действуют существенно лучше, чем в условиях сегрегации: они чаще являются инициаторами контактов, больше перенимают поведение товарищей, в большей степени склонны принимать предлагаемую помощь и чаще проявляют свои предпочтения, чем их ровесники в специальной школе. Однако это не значит, что применению усвоенных навыков в различных жизненных ситуациях не нужно учить специально.

#### **Подход № 8. Сотрудничество**

Доказано, что включающая форма обучения наиболее эффективна в тех случаях, когда методы работы определяются, внедряются и отслеживаются командой, в которую входят педагоги, другие работники школы, родители и сверстники. При этом наилучшие результаты работы отмечены у междисциплинарных команд. Говоря о сотрудничестве, авторы имеют в виду также и сотрудничество педагогов с учащимися.

#### **Подход № 9. Профилактика плохого поведения**

Автор отмечает важность принятия специальных мер по профилактике нежелательного поведения как одного из условий эффективности учебного процесса. Приводится пример удачной школьной политики в области дисциплины. Она предполагает: а) профилактический подход к проблемам поведения во всей школе; б) наличие четких и обязательных для выполнения школьных правил; в) частые контакты с семьями, осуществляемые в позитивном ключе; г) наличие команд сотрудников, которые способны оказывать поддержку отдельным преподавателям и учащимся; д) тренинги и привлечение всего коллектива школы к обеспечению безопасной школьной среды.

#### **Подход № 10. Поддержка сверстников и дружеские отношения**

Автор еще раз подчеркивает, что одно лишь физическое присутствие детей с особыми образовательными потребностями в обычном



классе не дает толчка к взаимодействию. Необходимо проведение специальных программ, которые стимулировали бы такое взаимодействие.

## Литература

1. *P. Mittler*. International Experience in Including Children with Disabilities in Ordinary Schools. [http://www.eenet.org.uk/theory\\_practice/internat\\_exp.shtml](http://www.eenet.org.uk/theory_practice/internat_exp.shtml)
2. *A. Vermeer* (1999). The role of the environment in the promotion of well-being of persons with disabilities. In: H. Valcova, Z. Hanelova (eds.), Proceedings Movement and Health (Supplement) (pp. 11–16). Olomouc (Czech Republic): Palacky University.
3. *Бут Т.* Политика включения и исключения в Англии: В чьих руках сосредоточен контроль? /Сост. Ш. Рамон и В. Шмидт. Московская высшая школа социальных и экономических наук. Хрестоматия по курсу «Социальная эксклюзия в образовании». М., 2003. С. 36–44.
4. *Sh. Rustemier*. Inclusive Education — a Worldwide Movement. Inclusion Week, 11–15 Nov. 2002.  
<http://inclusion.uwe.ac.uk/inclusionweek/articles/worldwide.htm>
5. *T. Mardulier*. Towards More Inclusive Education in Flanders. Presented at ISEC 2000. [www.isec2000.org.uk/abstracts/papers\\_m/mardulier\\_1.htm](http://www.isec2000.org.uk/abstracts/papers_m/mardulier_1.htm)
6. *T. Calabro*. In Italy, a Passion for Integrating Students with Disabilities. [www.post-gazette.com/healthscience/20030121hdisability3.asp](http://www.post-gazette.com/healthscience/20030121hdisability3.asp)
7. *Sh. Rustemier & M. Vaughan*. Are LEAs in England abandoning inclusive education? <http://inclusion.uwe.ac.uk/csie/segregationstats2005.htm>
8. *P. Evans*. Promoting inclusive education. Commonwealth Education Partnership, 2004. [www.15ccem.com/15CCEM/files/CEP2004/5PROMOTI.PDF](http://www.15ccem.com/15CCEM/files/CEP2004/5PROMOTI.PDF)
9. *Влашу-Балафути А., Зонцу-Сидерис А.* Политика и практика в области специального и интегрированного обучения в Греции /Сост. Ш. Рамон и В. Шмидт. Московская высшая школа социальных и экономических наук. Хрестоматия по курсу «Социальная эксклюзия в образовании». М., 2003. С. 29–35.
10. The Integration of a Visually-Impaired Child in a Mainstream Kindergarten. In First Steps. Stories on Inclusion in Early Education. UNESCO, pp. 39–44.
11. *Carol Berrigan and Dennis Taylor*. Everyone Belongs: School Inclusion and Social Relationships in Italy. <http://soeweb.syr.edu/thechp/italy2.htm>
12. *Carol Berrigan*. Schools in Italy: A National Policy made Actual. <http://soeweb.syr.edu/thechp/italy.htm>
13. *Maggie Balshow*. Developing Inclusive Practices: an International Comparison. [http://www.eenet.org.uk/theory\\_practice/comparison.shtml](http://www.eenet.org.uk/theory_practice/comparison.shtml)
14. Inclusive Education and Classroom Practices. Summary Report March 2003. European Agency for Development in Special Needs Education. <http://www.european-agency.org/iecp/downloads/summary/IECP.doc>
15. *Susan J. Peters*. Inclusive education: achieving education for all by including those with disabilities and special education needs. [siteresources.worldbank.org/DISABILITY/Resources/Education/Inclusive\\_Education\\_En.pdf](http://siteresources.worldbank.org/DISABILITY/Resources/Education/Inclusive_Education_En.pdf)
16. *Стангвик Г.* Политика интегрированного обучения в Норвегии/ Сост. Ш. Рамон и В. Шмидт. Московская высшая школа социальных и экономических наук. Хрестоматия по курсу «Социальная эксклюзия в образовании». М., 2003. С. 46–60.
17. *Margaret E. King-Sears*. Best Academic Practices for Inclusive Classrooms. Focus on Exceptional Children. V. 29. N 7. 1997. С. 1–22.