УДК 37:001.12/18
ББК 74.04(3)

DOI: 10.31862/2218-8711-2020-3-75-82

ОСОБЕННОСТИ ОРГАНИЗАЦИИ ИНКЛЮЗИВНОГО ОБРАЗОВАНИЯ В США

THE FEATURES IN ORGANIZATION OF INCLUSIVE EDUCATION IN THE USA

Максименко Мария Александровна

Младший АВА-куратор центра для детей с ограниченными возможностями здоровья «Мой волшебный ребенок», штат Флорида, США
E-mail: maxsimenkomaria@yandex.ru

Maksimenko Maria A.

Registered behavior technician, center for kids with autism "My precious kids", Florida, USA

E-mail: maxsimenkomaria@yandex.ru

Аннотация. В статье рассматриваем актуальные проблемы в области инклюзивного образования, с которыми сталкивается американская система образования. Проанализированы и обобщены результаты последних исследований, посвященные данной проблеме.

Abstract. This article examines and describes difficulties that the American education system faces with inclusive education. The latest research and data have been analyzed and summarized.

Ключевые слова: инклюзия, инклюзивное образование в США, проблемы инклюзивного образования, учащиеся с особыми образовательными потребностями, аутизм, анализ.

Keywords: inclusion, inclusive education in the USA, difficulties in inclusive education, special needs students, autism, analyses.

Контент доступен по лицензии Creative Commons Attribution 4.0 International License
The content is licensed under a Creative Commons Attribution 4.0 International License

© Максименко М. А., 2020

Инклюзивное образование с каждым годом завоевывает все большую и большую популярность по всему миру. Многочисленные исследования, проведенные в США, подтверждают эффективность инклюзии школьников, отнесенных к категории детей с ОВЗ.

Одной из стран-первопроходцев в этом направлении стали США. Государственные школы США являются инклюзивными и обладают доступной средой для всех категорий детей. Одна из целей инклюзивного образования дать равные возможности и оказать дополнительную поддержку обучающимся с ограниченными возможностями здоровья (далее – ОВЗ).

По данным National Center for Educational Statistics за 2016 г., около 60% учащихся с ОВЗ обучались в школьных классах со своими здоровыми сверстниками. В период с 2000 по 2018 г. удалось увеличить процент учащихся с ОВЗ, проводящих большую часть учебного дня со здоровыми сверстниками, с 47% до 63%. Около 413 000 учащихся с ОВЗ в возрасте от 14 лет до 21 года в 2016–2018 учебном году были зачислены в старшие классы. В дальнейшем 71% учащихся с ОВЗ закончили школу с обычным аттестатом (получили полное среднее образование), 17% не смогли завершить обучение, 10% получили эквивалент аттестата или другой учебный документ, 1% перешагнули возрастной порог и менее 1% умерло [1].

В 2000–2006 гг. было проведено лонгитюдное исследование в области начального специального образования, которое показало поразительные результаты. Учащиеся, которые провели большую часть дня в обычных классах (75% и более), достигли больших результатов в таких дисциплинах, как чтение и математика, нежели те дети, которые большую часть дня провели в коррекционном классе. Более поздние исследования Родди Теобольда и Лауры Шифтер показали схожую положительную динамику [2]. Учащиеся, проводящие больше времени в классах со своими здоровыми сверстниками, показывают лучшие результаты в тестировании. Эти результаты произвели впечатление на общественность и внесли свой вклад в популяризацию идеи инклюзивного образования не только в США, но во всем мире.

На данный момент (2019–2020) в большинстве классов государственных школ США обучаются как минимум два учащихся с особыми образовательными потребностями. Согласно статистическим данным национального центра по образованию в США осенью 2018 учебного года около 95% учащихся с ОВЗ в возрасте от 6 лет до 21 года были зачислены в обычные государственные образовательные учреждения. Около 3% учащихся с ОВЗ стали получать образование в специальных школах (как частных, так и государственных) и 1% был зачислен по инициативе родителей в регулярные частные школы. Только менее 1% учащихся с ОВЗ находятся на домашнем обучении, получают образование в больнице или посещают закрытые коррекционные образовательные учреждения [1].

Основная часть учащихся с ОВЗ, обучающихся большую часть дня в классах со своими здоровыми сверстниками, – это интеллектуально сохраненные дети. Большинство учащихся с ОВЗ (87%) имеют речевые нарушения. Около двух третей учащихся с ОВЗ, проводящих большую часть учебного времени со своими здоровыми сверстниками, имеют следующие особенности: общая задержка развития (65%), нарушения слуха (62%), нарушения зрения (68%). Есть учащиеся с особыми нарушениями обучения (дислексия, дисграфия, СДВГ, нарушения в понимании обращенной речи, диспраксия и т. д.). Однако только

17% учащихся, имеющих интеллектуальные нарушения, и 14% с множественными нарушениями развития проводят большую часть учебного дня в классах со своими здоровыми сверстниками [1].

Работа системы инклюзивного образования США выстраивается следующим образом. При зачислении в школу учащегося с особыми образовательными потребностями собирается психолого-педагогический консилиум, на котором присутствуют родители или опекуны ребенка, педагог, психолог, социальный работник, иногда и сам учащийся. На этом собрании определяются цели и задачи на учебный год и методы их достижения. В план могут быть внесены необходимая дополнительная помощь от самого широкого круга специалистов.

В течение года индивидуальный учебный план может быть скорректирован, а результаты в достижении поставленных задач подвергаются постоянному анализу. При утверждении учебного плана команда специалистов решает, как и где учащийся будет получать образование – в обычном классе самостоятельно, при помощи и поддержке наставника или ему необходим коррекционный класс и только несколько учебных часов с его здоровыми сверстниками, например, на уроках музыки, физического развития или что-то в этом роде.

Следует отметить, что закон об «образовании лиц с особыми образовательными потребностями» (более известный в аббревиатуре IDEA – the individuals with disabilities education act) защищает права учащихся на получение образования в максимально инклюзивной среде. В редких случаях учащийся будет получать образование в коррекционном классе (частичная инклюзия). Кроме того, ребенок может часть времени проводить в классе со здоровым сверстниками и часть – в специальном классе. В любом случае команда специалистов действует в интересах ребенка и старается обеспечить максимально инклюзивную среду для каждого учащегося с особыми образовательными потребностями. Более того, родители или официальные опекуны всегда могут оспорить решение совета.

По мнению учителей США, тема о сложностях, возникающих на пути претворения идей инклюзии в жизнь, зачастую является табуированной. Многие предыдущие исследования и вовсе не рассматривали возможность негативного влияния инклюзивного образования на участников образовательного процесса. В то же время такие сложности есть, и в последнее время появляется все больше работ по их исследованию.

Обозначим ряд основополагающих проблем, с которыми сталкивается американская система образования в области инклюзии, и рассмотрим последние исследования, посвященные данному вопросу.

Первое, что следует подчеркнуть, – это то, что сами учителя отмечают нехватку знаний, умений, навыков в области специального образования. Они не знают, как реагировать на проблемное поведение своих подопечных, не понимают, как донести учебный материал в наиболее доступном виде для всех учащихся и сделать его интересным для всех. Курсы, которые проходит педагогический состав школы, зачастую являются поверхностными и не дают должного уровня знаний и умений.

Как показали исследования профессора в области специального образования из Темпльского университета Алисон Гилмор, с наибольшими сложностями сталкиваются

учителя, в чьих классах обучаются дети с эмоциональными/поведенческими расстройствами. Так, учителя, в классах которых находятся 20% таких детей, на 2,15% чаще своих коллег, не имеющих таких учащихся, меняют школу или вид деятельности [3].

На данный момент Алисон Гилмор является одним из ведущих специалистов в области инклюзивного образования США, который непрерывно подчеркивает необходимость лонгитюдных исследований, посвященных проблеме внедрения и влияния на учащихся инклюзивного образования [3].

Несмотря на то, что для инклюзивных классов предусмотрено социально-педагогическое сопровождение специального педагога, на деле у многих школьных дистриктов нет необходимых средств на специалистов. Стоит также отметить, что заработная плата тьютора, сопровождающего ребенка с ОВЗ в течение школьного дня, зачастую не позволяет найти квалифицированного и мотивированного на результат специалиста в области специального образования.

Проблемой является и планирование урока, а также тайм-менеджмент. Учителя отмечают, что испытывают нехватку учебного времени из-за следования индивидуальным планам учащихся. Кроме того, большая часть времени тратится на решение поведенческих проблем детей с ОВЗ, в то время как другие учащиеся быстро теряют интерес к предмету. Нехватка знаний о том, как следует реагировать на сложные случаи, только усугубляет проблему.

Особую необходимость в наличии специальной подготовки ощущают учителя, работающие с учащимися, страдающими эмоциональными расстройствами. Еще в 2009 г. Джейсон Флетчер обнаружил, что в классах, где обучаются дети с эмоциональными/поведенческими проблемами, результаты в области математики снизились на 9% и на 13% – в чтении [4].

Профессор Калифорнийского университета Майкл Готфрейд провел широкое лонгитюдное исследование, в котором рассмотрел учащихся старших групп детского сада и первого класса, где обучаются как дети с эмоциональными/поведенческими расстройствами, так и их здоровые сверстники. Результаты наблюдений показали, что оценки в области математики и чтения оказались ниже, чем в группах, где не было учащихся с эмоциональными/поведенческими расстройствами, а поведенческих проблем стало больше. Более того, в таких классах дети чаще отсутствовали на уроках. Учителя, имеющие опыт и знания в специальной педагогике, могли бы эффективно решить большую часть возникающих проблем и улучшить результаты своих воспитанников. Однако, как показывает практика, таких учителей катастрофически не хватает в США. Более того, все меньшее и меньшее количество будущих учителей заканчивает отделения, посвященные специальной педагогике [5-6].

Исследования Нота Кука также подтверждают, что многие учителя тратят большую часть времени на решение сложных ситуаций, чем на объяснения учебного материала [7].

Алисон Гилмор отмечает, что проблема многих исследований, показавших эффективность инклюзивного образования (более высокие академические результаты после перевода учащихся в инклюзивные классы), заключается в недостаточно прозрачной выборке. Так, учащиеся, обучающиеся в инклюзивном классе, имеют большие способности к обучению, чем дети, обучающиеся в коррекционном классе [3].

Многочисленные исследования подчеркивают важность и приоритетность роли учителя как для детей с ОВЗ, так и для их здоровых сверстников. При этом проблема подготовки квалифицированных кадров по-прежнему остается актуальной.

Количество учителей в области специального образования продолжает сокращаться, так как все больше и больше учащихся с ОВЗ обучаются в обычных классах [1; 3]. Однако, как замечают учителя, им самим не хватает знаний и тренинга в области специального образования. Необходимы специальные знания о том, как донести материал в наиболее доступной форме для всех категорий учащихся. Особенную сложность вызывают дети с тяжелыми формами аутизма и интеллектуальной недостаточностью.

Следует заметить, что использование прикладного анализа поведения (АВА) для детей, страдающих аутизмом, является хоть и эффективным, но дорогостоящим методом, и, следовательно, доступ к терапии имеют не все семьи. Так, например, не все страховые компании покроют расходы на необходимых специалистов. В связи с этим не все школы могут позволить себе услуги поведенческого специалиста и, таким образом, остаются один на один с возникающими проблемами.

Рут Ридер, заместитель директора по программам специального образования США, отдельно выделяет проблему развития социальных навыков детей с ОВЗ в стенах школ. Как отмечает Рут, и многие учителя соглашаются с ее мнением, система испытывает явную нехватку учебных часов, которые были бы посвящены именно развитию навыков общения [8; 9]. Более того, трудности в социальной адаптации испытывают и здоровые сверстники. Проблема буллинга (школьной травли) по-прежнему остается актуальной для многих американских школ, несмотря на проведение широкой антибуллинговой кампании [9; 10]. Необходимо дополнить образовательные программы социально-педагогическими тренингами, которые позволят решить данную проблему. Более того, такие тренинги помогут учителям узнать лучше своих учеников, отметить их сильные и слабые стороны, сплотить учебную группу и сформировать здоровый коллектив, где важна личность каждого учащегося. Такие тренинги позволят повысить социально-педагогическую компетенцию учителя, дадут необходимые знания, умения и навыки для работы со всеми категориями детей.

Есть, по мнению Р. Ридер, и еще один путь частичного решения проблемы, и им не следует пренебрегать. Если школы будут заключать договоры с высшими учебными заведениями, студенты могут проходить практику в стенах школ, что позволит сэкономить бюджет образовательных учреждений и познакомит будущих учителей и психологов с профессией.

Безусловно, инклюзивное образование необходимо не только для детей с ОВЗ, но и для их здоровых сверстников. У всех детей должны быть равные возможности, и социализация – это необходимый компонент в области развития детей с особыми образовательными потребностями. Да и об уровне развития общества и государства можно судить, смотря на социальную политику и уровень доступной среды.

Выводы

1. Благодаря идеям инклюзии никто не остается без возможности социальной адаптации в окружающем детей мире. Однако ряд проблем настоятельно требует разрешения. В первую

очередь, учителям обычных классов необходима более глубокая подготовка в области специального образования, однако необходимо также большее количество наставников и помогающих специалистов. Следует учесть и результаты проведенных исследований, которые показывают снижение успеваемости здоровых учащихся, интересы которых необходимо учитывать.

2. Особое внимание необходимо также уделять развитию социальных навыков учащихся. Двустороннее сотрудничество с высшими учебными заведениями позволит решить эту проблему, не затронув лимитированного школьного бюджета, познакомит студентов с профессией и повысит компетенцию учителей, работающих в инклюзивном классе. Такие программы необходимо прописывать в учебном плане и закладывать на них дополнительные часы. Такие занятия должны быть систематическими, последовательными и постоянными – только в этом случае они могут принести положительные результаты. Для всестороннего развития личности необходима не только академическая успеваемость, но и развитие социальных компетенций и эмоционального интеллекта.

3. Необходимы дальнейшие лонгитюдные исследования, посвященные проблеме влияния инклюзивного образования на всех участников образовательного процесса: учащихся с ОВЗ, нормотипичных детей и педагогического состава.

Общий вывод состоит в том, что, несмотря на явные успехи США в области инклюзивного образования детей, часть проблем по-прежнему остается нерешенной и требуется постоянный и систематический поиск действенных механизмов их разрешения.

Список литературы

1. National Center for Educational Statistics. URL: <https://nces.ed.gov/> (дата обращения: 07.12.2019).
2. Career and technical education, inclusion, and postsecondary outcomes for students with disabilities / R. Theobald, D. Goldhaber, T. Gratz, K. Holden // CALDER. 2017, No. 177 URL: <https://caldercenter.org/sites/default/files/WP%20177.pdf> (дата обращения: 18.11.2019).
3. Gilmour A. F. Has inclusion gone too far? Weighing its effects on students with disabilities, their peers, and teachers // Education next. 2018. Vol. 18, No. 4. P. 8–16. URL: <https://www.educationnext.org/has-inclusion-gone-too-far-weighing-effects-students-with-disabilities-peers-teachers/> (дата обращения: 20.10.2019).
4. Fletcher J. M. Spillover effects of inclusion of classmates with emotional problems on test scores in early elementary school // SSRN. 29.06.2009. DOI: <https://doi.org/10.2139/ssrn.1424191>.
5. Gottfried M. A., Egalite A., Kirksey J. Does the Presence of a Classmate with Emotional/Behavioral Disabilities Link to Other Students' Absences in Kindergarten? // Early Childhood Research Quarterly. 2016. No. 36. P. 506–520.
6. Gottfried M. A., Le V. Full-versus Part-Day Kindergarten for Children with Disabilities: Effects on academic and social-emotional outcomes // American Educational Research Journal. 2016. No. 53. P. 708–744.
7. Cooc N. Do teachers teach less in classrooms with students with special needs // Trends and predictors from international data. 2017. P. 273–287.

8. A Guide to the Individualized Education Program. Archived Information. URL: <https://www2.ed.gov/parents/needs/sepced/iepguide/index.html> (дата обращения: 06.12.19)
9. Constantinescu C., Samuels C. A. Inclusive classes have downsides, researchers find // *Education week*. 2016. No. 36, Iss. 3. P. 1-11.
10. Whitney I., Nabuzoka D., Smith P. K. Bullying in schools: Mainstream and special needs // *British Journal for Special Education*. 1992. Vol. 7, No. 1. P. 3-7.
11. Wilkerson K. L., Perzigian A. B. T., Schurr J. K. Promoting social skills in the inclusive classroom. The Guilford Press, 2014. 190 p.
12. Mannix D. Social skills activities for special children. Jossey-Bass, 2008. 464 p.
13. Siperstein G. N., Rickards E. P. Promoting social success: a curriculum for children with special needs. Paul H. Brookes Publishing, 2003. 528 p.
14. Hanushek E. A., Kain J. F., Rivkin S. G. Inferring program effects for special populations: Does special education raise achievement for students with disabilities? // *Review of Economics and Statistics*. 2002. Vol. 84, No. 4. P. 584-599.
15. Афанасьев В. В., Афанасьева И. В. Методологический базис решения проблем практической педагогической деятельности // *Научные исследования и разработки. Социально-гуманитарные исследования и технологии*. 2013. № 3(4). С. 26-31.

References

1. National Center for Educational Statistics. Available at: <https://nces.ed.gov/> (accessed: 18.11.2019).
2. Theobald R., Goldhaber D., Gratz T., Holden K. Career and technical education, inclusion, and postsecondary outcomes for students with disabilities. *CALDER*. 2017, No. 177. Available at: <https://caldercenter.org/sites/default/files/WP%20177.pdf> (accessed: 18.11.2019).
3. Gilmour A. F. Has inclusion gone too far? Weighing its effects on students with disabilities, their peers, and teachers. *Education next*. 2018, Vol. 18, No. 4, pp. 8-16. Available at: <https://www.educationnext.org/has-inclusion-gone-too-far-weighing-effects-students-with-disabilities-peers-teachers/> (accessed: 20.10.2019)
4. Fletcher J. M. Spillover effects of inclusion of classmates with emotional problems on test scores in early elementary school. *SSRN*. 29.06.2009. DOI: <https://doi.org/10.2139/ssrn.1424191>.
5. Gottfried M. A., Egalite A., Kirksey J. Does the Presence of a Classmate with Emotional/Behavioral Disabilities Link to Other Students' Absences in Kindergarten? *Early Childhood Research Quarterly*. 2016, No. 36, pp. 506-520.
6. Gottfried M. A., Le V. Full-versus Part-Day Kindergarten for Children with Disabilities: Effects on academic and social-emotional outcomes. *American Educational Research Journal*. 2016, No. 53, pp. 708-744.
7. Cooc N. Do teachers teach less in classrooms with students with special needs. In: *Trends and predictors from international data*. 2017. Pp. 273-287.
8. A Guide to the Individualized Education Program. Archived Information. Available at: <https://www2.ed.gov/parents/needs/sepced/iepguide/index.html> (accessed: 06.12.19).

9. Constantinescu C., Samuels C. A. Inclusive classes have downsides, researchers find. *Education week*. 2016, No. 36, Iss. 3, pp. 1-11.
10. Whitney I., Nabuzoka D., Smith P. K. Bullying in schools: Mainstream and special needs. *British Journal for Special Education*. 1992, Vol. 7, No. 1, pp P. 3-7.
11. Wilkerson K. L., Perzigian A. B. T., Schurr J. K. *Promoting social skills in the inclusive classroom*. The Guilford Press, 2014. 190 p.
12. Mannix D. *Social skills activities for special children*. Jossey-Bass, 2008. 464 p.
13. Siperstein G. N., Rickards E. P. *Promoting social success: a curriculum for children with special needs*. Paul H. Brookes Publishing, 2003. 528 p.
14. Hanushek E. A., Kain J. F., Rivkin S. G. Inferring program effects for special populations: Does special education raise achievement for students with disabilities? *Review of Economics and Statistics*. 2002, Vol. 84, No. 4, pp. 584-599.
15. Afanasiev V. V., Afanasieva I. V. Metodologicheskij bazis resheniya problem prakticheskoy pedagogicheskoy deyatel'nosti. *Nauchnye issledovaniya i razrabotki. Sotsialno-gumanitarnye issledovaniya i tekhnologii*. 2013, No. 3(4), pp. 26-31.

Интернет-журнал
«Проблемы современного образования»
2020, № 3

Статья поступила в редакцию 09.12.2019
The article was received on 09.12.2019