

**Васильева Маргарита Игоревна**

студентка

**Волкодав Татьяна Владимировна**

канд. филол. наук, доцент, действительный член

Международной академии гуманизации образования

ФГБОУ ВО «Кубанский государственный университет»

г. Краснодар, Краснодарский край

## **ПРОБЛЕМЫ ВНЕДРЕНИЯ ИНКЛЮЗИВНОГО ОБРАЗОВАНИЯ**

*Аннотация:* в данной статье рассмотрены прикладные вопросы применения экспериментальной программы распространения инклюзивного образования в ганских районах Ашанти и Брон Ахафо. Выявлены такие проблемы, как нехватка мест, нехватка квалифицированных учителей и негативное отношение учителей к детям-инвалидам.

*Ключевые слова:* дети с ОВЗ, инклюзивное образование, Саламанская декларация.

В июне 1994 года приняли участие более 300 представителей 92 правительств и 25 международных организаций во Всемирной конференции по вопросам образования лиц с ограниченными способностями в Саламанке, в Испании. Делегаты конференции пришли к выводу, что образование всех детей-инвалидов должно осуществляться через комплексный подход [7; 19; 13]. На конференции приняли новую программу, которая гарантировала, что в обычные школы будут принимать всех детей, независимо от их физических, интеллектуальных способностей [19]. Таким образом, инклюзивное образование может стать эффективным в борьбе против дискриминации и расширить доступ к образованию большинству инвалидов [8; 13].

Гана, как участник Саламанской декларации, вела работу по внедрению инклюзивного образования в течение 2003–2015 годов [8; 1; 3]. Политика инклюзивного образования направлена на размещение детей с легкой и умеренной степенью инвалидности в общеобразовательные государственные школы.

Внедрение инклюзивного образования было начато в 2003/4 учебных годах, в 60 школах, выбранных для апробации [8; 1]. В 2011 году программа была расширена с 60 до 429 школ. По состоянию на 2012/13 учебный год, в общей сложности 16596 детей с ограниченными возможностями здоровья, обучались в школах с инклюзивным образованием [15]. С начала осуществления программы Гана добилась определенного прогресса в распространении инклюзивного образования. Однако эвалюация по определению доступности школ для осуществления данной программы не производилась. Исследование в регионах Ашанти и Брон Ахафо в Гане выявило несколько важных проблем, которые препятствуют внедрению инклюзивного образования.

Регионы Ашанти и Брон Ахафо были выбраны для исследования на основании самых высоких процентов количества детей в возрасте от 3 до 18 лет, которые не посещали школу в 2010 году [9].

Информация о количестве детей с ограниченными возможностями, которые не посещали школы в этих регионах, отсутствует, но, можно предположить, что они составляют подавляющее большинство. Среди основных причин высокого уровня непосещаемости школ в районе Брон Ахафо выделяют: бедность, нехватку учителей, высокий уровень неполных и несостоятельных семей, беременность в подростковом возрасте, негативное влияние сверстников и плохие результаты экзаменов [12, с. 72–85]. Неизвестно, как эти факторы оказывают влияние на детей-инвалидов, но, вероятно, в большей степени, чем на детей без инвалидности.

В контингент респондентов входили чиновники главного управления специального отдела образования(СОО), службы образования Ганы, районные координаторы специального образования, руководители школ и учителя в инклюзивных и специальных школах, методисты, работающие в инклюзивных школах. В опросе во время исследования принял участие 31 респондент.

Для данного исследования был избран метод целенаправленной выборки, в которой исследователь сам составляет список респондентов на основе определенных характеристик [17; 2; 16]. Помимо опроса, исследователи наблюдали за

учителями и учащимися в их учебно-познавательной деятельности. Они следили за учебными стратегиями, методами управления классом, а также за состоянием учебных и методических материалов. Таким образом, исследователи получали дополнительную информацию о состоянии материальной базы в школе, а также служило подтверждением слов, сказанных во время опроса.

Результаты показали, что физическая среда не была доступна для детей с ограниченными физическими возможностями и для детей с нарушением зрения, местность была неровная, и отсутствовали необходимые пандусы, тротуары, перила и туалеты. Но при этом среда не вызвала никаких проблем для тех, у кого проблемы со слухом и для тех ограниченные интеллектуальные способности [14].

Кроме того, все участники согласились с проблемой нехватки квалифицированных учителей в школах. Педагоги не были осведомлены ни об инклюзивном образовании, ни об удовлетворение особых потребностей детей-инвалидов. Многие учителя подтвердили, что они не имеют профессиональной подготовки, необходимой для обучения детей с ограниченными возможностями. Один учитель заявил, что «воспитывать детей с ограниченными возможностями в общеобразовательной школе не самая лучшая идея, потому что учителя, не могут обучить их должным образом, так как им не хватает навыков» [14].

Основной проблемой, препятствующей внедрению инклюзивной системы в регионы, является нехватка средств. Специальный координатор районного образования сказал во время опроса:

«Министерство образования для образования детей с особыми потребностями только дают обещания, что выделяют средства. Мы достаточно пожертвовали в поддержку сохранения программы; мы делаем все возможное, чтобы повысить квалификацию учителей. Я вкладываю свои собственные деньги для организации семинаров» [14].

Для многих методистов нехватка финансирования затрудняет эффективный контроль и надзор за выполнением программы. Из-за отсутствия денежных средств школам затруднительно приобретение учебно-методических материалов

для детей с особыми потребностями. Классные учителя сталкиваются с аналогичными трудностями.

Некоторые участники затрагивали еще такую проблему, как негативное отношение учителей к детям-инвалидам. Один из учителей во время опроса утверждал:

«Некоторые учителя отговаривают детей с ограниченными возможностями приходить в школу. Они говорят детям, что они ни на что не способны, а также, что будет лучше для них сидеть дома» [14].

По мнению опрошенных, некоторые учителя, по своему мировоззрению, против воспитания детей с ограниченными возможностями. Кроме того, некоторые учителя были против задействования методистов для оказания помощи детям с ограниченными возможностями в своих классах. Из вышесказанного очевидно, что отношение учителей, которые являются важными участниками в процессе обучения детей с ограниченными возможностями, препятствует политике, направленной на внедрение инклюзивного образования.

Результаты исследования показали, что физическая среда в большинстве школ не является доступной для инвалидов. Результаты этого исследования согласуются с результатами Международного чрезвычайного фонда помощи детям Организации Объединенных Наций и Всемирной организацией здравоохранения в том, что здания в большинстве государственных школ оборудованы без учета потребностей инвалидов. Также многие исследования подтвердили важность ресурсов и служб поддержки детей с особыми потребностями в инклюзивной системе [1; 4; 18; 10]. Результаты этих исследований также подтверждают тот факт, что отсутствие социального и педагогического сопровождения детей с ограниченными возможностями и нехватка специализированных ресурсов не позволяют детям-инвалидам учиться в тех же аудиториях, что и их сверстники без особых потребностей. Кроме того, инклюзивное образование должно распознавать различные потребности учащихся и реагировать на них, создавая разные стили и

темпы обучения и обеспечивая качественное образование для всех на основе соответствующих учебных программ, организационных механизмов и стратегий преподавания [11, с. 22–31].

Исследование показало, что практически все учителя в общеобразовательных школах не обучены работать с детьми с особыми потребностями. Это свидетельствует о недостаточной педагогической подготовке со стороны образования в Гане. Этим можно объяснить, почему большинство учителей сложилось негативное отношение к детям с особыми потребностями и почему многие выступали против инклюзивной системы [6; 5]. Без специальной подготовки учителя не обладают достаточными знаниями и им трудно работать с детьми-инвалидами, так как они имеют негативные представления о возможностях детей с особыми потребностями. Как результат, они не видят необходимости обучать таких детей в общих классах. Негативное восприятие детей-инвалидов родителями, обществом и учителями в школах, служит препятствием в обучении. Так, например, есть свидетельства того, что некоторые семьи скрывают своих детей-инвалидов от общественной жизни. Кроме того, часто возникают сомнения по поводу возможностей людей с инвалидностью. Эти убеждения создают барьеры для осуществления прав детей-инвалидов, в том числе и посещение школы.

Результаты исследования, апробированного в ганских регионах, показывают, что дети с ограниченными возможностями в инклюзивных школах не получают необходимую поддержку, которая позволила бы им обучаться. Это результат отсутствия соответствующих ресурсов в школах, в том числе оборудования, инфраструктуры, поддержки со стороны учителей, сверстников и их семей.

Ключевой вывод исследования заключается в том, что необходимо увеличение выделения ресурсов для школ, которые стали участниками пилотных инклюзивных программ. Поскольку большинство инклюзивных школ не были созданы для детей с особыми потребностями, требуется огромный ряд инфраструктурных изменений, чтобы сделать школы доступными и безопасными для учащихся с различными потребностями в обучении. Нехватка квалифицированных

учителей является также одним из препятствий для внедрения системы инклюзивного образования, поэтому учителям следует пройти надлежащее обучение. Такая подготовка должна ориентироваться на философию и концепцию инклюзивного образования и на стратегии оказания помощи детям с ограниченными возможностями. Более того, должны быть задействовано большее число методистов. Это поможет снизить нагрузку на уже ведущих свою деятельность методистов и оставит им больше времени для адекватной и значимой помощи учителям и ученикам с особыми потребностями. Учебные программы в педагогических колледжах и институтах повышение квалификации педагогических работников необходимо, в срочном порядке, пересмотреть, чтобы включить несколько компонентов, связанных с особенными образовательными потребностями, потому что исследования в Гане выявили серьезную проблему недостаточного знания об инклюзивном образовании среди учителей. Во время подготовки будущие учителя должны иметь возможность участвовать в практических занятиях в рамках инклюзивного образования и иметь возможность наблюдать за детьми с особыми потребностями, которые обучаются в инклюзивных классах. Это одно из основных требований, которое поможет разрушить барьеры и сформировать адекватную оценку способностей детей с ограниченными способностями.

### *Список литературы*

1. Agbenyaga J. Building new identities in teacher perception in inclusive education in Ghana / J. Agbenyaga, K. Deku // Current issues in Education. – 2011. – №14 (1). – P. 4–36.
2. Babie E. The basics of social research. – Belmont: Thomson Wadsworth, 2005 [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://dx.doi.org/10.1557/PROC-0886-F11-10>
3. Danso A.K. State of accessibility for the disabled in selected monumental public buildings in Accra Ghana. Retrieved from / A.K. Danso, J. Ayarkwa, A. Donsoh. – 2012 [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://ir.knust.edu.gh/bitstream/123456789/3406/1/Surveyor%20Journal%201.pdf> [Accessed on June 12, 2013].

4. Deku P. Assessing instructional strategies: A case study of selected regular schools in Ghana. Implication for Inclusive education / P. Deku, I. Vanderpuye // African Journal of Special Educational Needs. – 2008. – №5 (4). – P. 67–78.
5. Eleweke C.J. The challenge of enhancing inclusive education in developing countries. International Journal of Inclusive Education / C.J. Eleweke, M. Rodda. – 2002. – №6 (2). – P. 113–126. [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://dx.doi.org/10.1080/13603110110067190>
6. Farrell M. The impact of research on developments in inclusive education. International Journal of Inclusive Education. – 2000. – №4 (2). – P. 53–162 [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://dx.doi.org/10.1080/136031100284867>
7. Forlin C. Inclusion: Identifying potential stressors for regular class teachers. Educational Research. – 2001. – №43 (3). – P. 235–245. [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://dx.doi.org/10.1080/00131880110081017>
8. Gadagbui G.Y. Inclusive education in Ghana: Practices, challenges and the future implications for all stakeholders. Retrieved from. – 2008 [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://www.schoolsandhealth.org/Shared%20Documents/Inclusive%20Education%20in%20Ghana.pdf> [Accessed on 10 November 2013]
9. Ghana Statistical Service. 2010 Population and housing census: Final results. – Accra: Ghana Statistical Service. – 2012.
10. Hayford S.K. Special educational needs and quality education for all. Department of Special Education. University of Education, Winneba. – 2013.
11. Hossain D. Inclusive education: Context Bangladesh. Journal of the Faculty of Arts. – 2004. – №6 (1). – P. 22–31.
12. Imoro B. Dimensions of basic school dropouts in rural Ghana. The case of Asutifi District. Journal of Science and Technology. – 2009. – №29 (3). – P. 72–85.

13. Kuyini A.B. Inclusive education in Ghana. Are we achieving the vision? Retrieved from. – 2010 [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://www.ghanaweb.com/GhanaHomePage/features/artikel.php?ID=179726> [Accessed on 1 May 2014].
14. Maxwell Peprah Oropku, Eric Badu, Michael Amponteng, Elvis Agyei-Okyere (2015). Inclusive Education at the crossroads in Ashanti and BrongAhafo regions in Ghana: Target not achievable by 2015.
15. Ministry of Education. Education sector performance report. – Accra: Ministry of Education, 2013.
16. Osuala E.C. Introduction to research methodology (3rd ed.). – Onitsha Africana-First Publishers Ltd, 2005.
17. Payne G. Key concepts in social research / G. Payne, J. Payne. – London: Sage publication Ltd, 2004.
18. Stubbs S. Inclusive education: Where there are few resources. – Oslo: The Atlas Alliance, 2008.
19. UNESCO. Guidelines for inclusion: Ensuring access to education for all. – Paris: UNESCO, 2005.