

**Снежко Галина Евгеньевна**

директор Ростовского областного центра  
обработки информации в сфере образования

## **ОБРАЗОВАТЕЛЬНАЯ СРЕДА КАК ФАКТОР ФОРМИРОВАНИЯ ИДЕНТИЧНОСТИ РЕБЕНКА С ОГРАНИЧЕННЫМИ ВОЗМОЖНОСТЯМИ**

---

---

**Аннотация:**

*В статье рассматривается проблема инклюзивного образования детей с ограниченными возможностями с точки зрения формирования идентичности, позволяющей строить жизненную стратегию, адекватную динамике современного общества. На основе анализа эмпирического материала автор показывает, что для совместного обучения «обычных» детей и детей с ограниченными возможностями необходимо, кроме прочего, изменение ценностей в целом (переход от терпимого отношения к людям с ограниченными возможностями к признанию за ними права быть другими).*

**Ключевые слова:**

*ребенок с ограниченными возможностями, жизненная стратегия, инвалид, идентичность, достигаемость, пассивность, самореализация.*

---

---

**Snezhko Galina Evgenyevna**

Director of Rostov Regional Centre of  
Data Processing in the Sphere of Education

## **EDUCATIONAL ENVIRONMENT AS A FACTOR OF IDENTITY FORMATION OF A CHILD WITH DISABILITIES**

---

---

**Summary:**

*The article discusses the problem of inclusive education of children with disabilities from the perspective of identity formation, allowing a person to build a life strategy appropriate to the modern society development. Basing upon the empirical data, the author shows that the effective collaborative learning of children without and with disabilities is determined by, among other things, the change of value systems, in particular, shift from the tolerance to people with disabilities to the recognition of their right to be different.*

**Keywords:**

*child with disabilities, life strategy, disabled people, identity, achievement ability, inactivity, personal fulfillment.*

---

---

Отчетливым трендом современной социальной политики России является ориентация на включение (инклюзию) людей с ограниченными возможностями во все сферы жизнедеятельности общества. Эта тенденция проявляется через активное обсуждение проблемы и создание безбарьерной среды. Такой курс требует оформления соответствующей образовательной политики, позволяющей формировать у индивидов этой группы с раннего детства установку на равные возможности и ответственность за собственную жизнь и собственные достижения, то есть самоотжествление с «обычными» людьми.

Подписание Россией в 2008 г. Конвенции ООН о правах инвалидов и ее ратификация 15 мая 2012 г. определяет приоритетным направлением в сфере образования переход к стратегии инклюзивного обучения. ЮНЕСКО рассматривает инклюзию как «динамически развивающийся подход, заключающийся в позитивном отношении к разнообразию учеников и в восприятии индивидуальных особенностей не как проблемы, а как возможностей для обогащения процесса познания» [1]. Инклюзия дает право на образование каждому независимо от соответствия или несоответствия критериям школьной системы. Школа выполняет не только образовательные функции, но и является основной сферой жизнедеятельности ребенка. Уважение и принятие индивидуальности каждого ребенка является основой для формирования его собственной индивидуальной образовательной траектории.

Концепция инклюзивного образования является основой для формирования у ребенка с ограниченными возможностями в школьном коллективе позитивной «Я-идентичности», соответствующей идентичности остальных детей. При отсутствии инклюзивного образования в сознании ребенка с ограниченными возможностями формируется идентичность, в которой отсутствует установка на перспективу самостоятельной жизни и на достигаемые цели.

Правда, на пути становления института инклюзивного образования возникает ряд проблем, связанных с реальным включением ребенка с ограниченными возможностями в школьное пространство. Они связаны, прежде всего, с уровнем социальных отношений в сфере образования: наличие в школьной среде стереотипов в отношении людей с ограниченными возможностями здоровья; неготовность сложившейся системы образования отвечать индивидуальным потребностям каждого ребенка; отсутствие специальных стандартов образования и вариативных программ для обучения детей с ограниченными возможностями здоровья [2; 3].

Другой уровень барьеров развития инклюзии в школах связан с психологическими и профессиональными установками учителей общеобразовательных школ, а также с позицией родителей «нормально» развивающихся учеников. Сюда относятся неготовность учителей работать в разнородных средах, отсутствие у них знаний и мотивации к овладению индивидуальным подходом в обучении, отсутствие соответствующей подготовки для работы с детьми с ограниченными возможностями здоровья, а также неготовность родителей здоровых учеников к появлению в школе детей с особыми образовательными потребностями.

В мае 2013 г. в ряде образовательных учреждений г. Ростова-на-Дону был проведен пилотный социологический опрос по проблемам инклюзивного образования основных участников образовательного процесса. В нем приняли участие 184 учащихся восьмых и десятых классов средних общеобразовательных школ, которые были разделены на две подгруппы: учащиеся школ, практикующих инклюзивное обучение сегодня (школы № 16 и № 18, они составили 49,8 % от всего количества опрошенных), и школ, не имеющих практики инклюзивного образования (№ 25, 105, – 50,2 %). Кроме этого, участниками опроса стали 42 учителя средней общеобразовательной школы № 16, которые имеют опыт обучения детей с особыми потребностями.

*Цель опроса:* выявить степень лояльности к инклюзивному образованию основных участников образовательного процесса.

*Задачи:*

1) выделить степень осведомленности учителей и учеников о практике инклюзивного образования;

2) изучить социально-психологическую готовность учителей и учеников к совместному обучению с людьми с ОВЗ;

3) выявить оценку практики и перспектив инклюзивного образования учениками и педагогами.

Одна из *гипотез исследования* – предположение о том, что практика совместного обучения снимает барьер недоверия к детям с ограниченными возможностями. Согласно гипотезе, дети и учителя школ, в которых совместно обучаются дети с ограниченными возможностями, и дети, свободные от таких ограничений, поддерживают идеи инклюзивного образования.

Результаты проведенного опроса показывают, что, в целом, отношение педагогов к людям с ограниченными возможностями здоровья можно охарактеризовать как эмпатийное. Эта группа людей вызывает у респондентов различные альтруистические эмоции: жалость и сострадание (92,9 %), неловкость и смущение (69,1 %), страх (ведь от серьезных проблем со здоровьем я не застрахован (64,2 %), восхищение и уважение (78,6 %). Третья часть опрошенных респондентов полагают, что люди с ОВЗ могут работать не менее продуктивно, чем люди без ограничений по здоровью (31,0 %). Половина (52,4 %) опрошенных учителей основными причинами беспокойства людей с ОВЗ назвали возможность ощущать себя полноправным членом общества, еще 31 % респондентов указали на отсутствие должной материальной помощи со стороны государства.

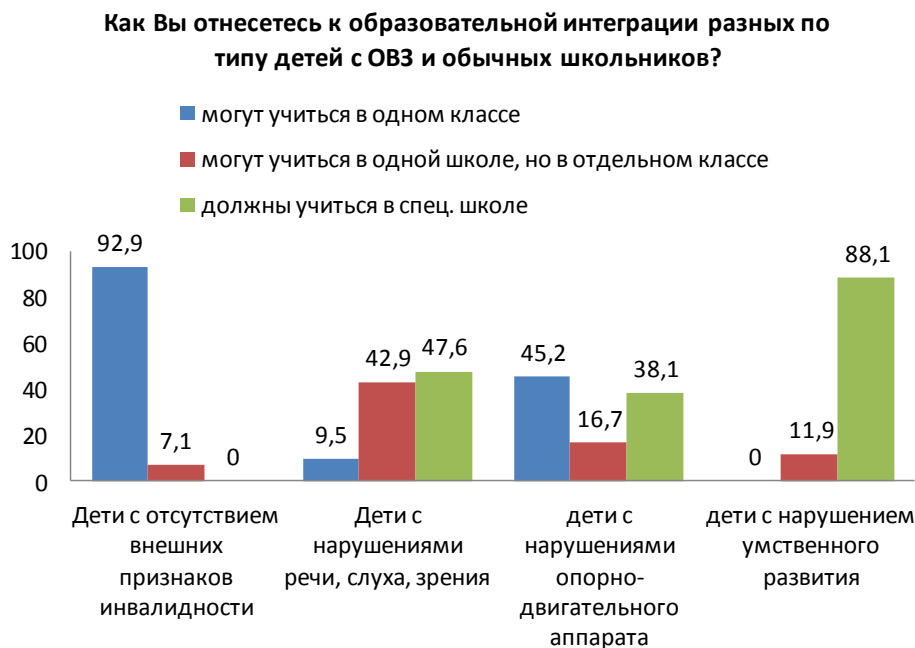
Тем не менее, при оценке перспектив инклюзивного образования учителя оказались достаточно сдержанными. Ответы распределились примерно на три равные части: инклюзивному образованию отдали предпочтение 28,6 % опрошенных учителей, 26,2 % – поддержали концепцию обучения детей с ОВЗ в специальных образовательных учреждениях, 38,1 % – выступили за домашнее обучение. Более половины опрошенных (52,4 %), поддерживая идею инклюзивного образования в целом, считают его введение преждевременным.

Противоречивость в оценке инклюзивного обучения объясняется несколькими причинами. Во-первых, фрагментарными знаниями целей и принципов инклюзивного образования: так, только 14,3 % респондента считают, что хорошо осведомлены в этих вопросах, еще 43,9 % отметили свое поверхностное знакомство с концепцией инклюзивного обучения; и столько же признались в том, что почти ничего не знают об этом. Во-вторых, срабатывает стереотипное восприятие инвалидности как медицинских ограничений, болезни. Такая позиция объясняет интерпретацию смысла инклюзивного образования большей частью как помощи со стороны общества (23,8 %), гуманизации социальной среды (69 %), то есть в патерналистском контексте. В меньшей степени инклюзивное образование рассматривается с позиции индивида с ОВЗ, а именно как механизм реализации социальной справедливости (38,1 %), и обеспечение гражданских прав и свобод (28,6 %).

Всех участников исследования, независимо от наличия опыта работы с детьми с ОВЗ, просили отметить, какие требования надо предъявлять такой категории школьников в инклюзивных классах. Только 23,8 % респондентов отметили вариант «такие же, как к остальным детям». Это говорит о том, что не все педагоги готовы принять инклюзию, опираясь на равенство прав и возможностей. Инклюзивное образование не предполагает льгот, которые могут расцениваться как ущемление потенциальных прав, дискриминация по здоровью и развитию, что является одной из форм неравенства в обществе. Льготы и повышенное внимание учителей к специфическим

потребностям детей затрудняет у них формирование идентичности, позволяющей им чувствовать себя на равных по отношению ко всем остальным учащимся класса. Трудности в освоении образовательных предметов преодолеваются не за счет снижения требований, а за счет углубления педагогической подготовленности преподавателей, позволяющей им выстроить индивидуальную траекторию обучения по отношению к различным учащимся.

Другая проблема, которая фиксируется в результате опроса, состоит в неготовности учительского состава работать с классами, в которые могут быть включены дети с разной категорией ограничений. Не каждая категория детей с ОВЗ, по мнению учителей, может обучаться в общих классах (рис. 1).



**Рисунок 1 – Распределение ответов респондентов на вопрос «Как вы отнесетесь к образовательной интеграции разных по типу детей с ОВЗ и обычных школьников?»**

Данные, приведенные в диаграмме, показывают лояльность учительского состава преимущественно к двум категориям особенных детей: к тем, у которых отсутствуют внешние признаки нарушений; и к тем, у которых ограничены двигательные возможности. Но даже в этом варианте развития инклюзивного обучения учителя прогнозируют не только его позитивный эффект, но и ряд негативных позиций. В частности, они вызовут трудности в работе учителя, которые связаны с ожидаемыми конфликтами между обычными школьниками и детьми с ОВЗ (26,8 %); с необходимостью разрешать конфликты между родителями обычных школьников и детей с ОВЗ (26,8 %). Добавим также, что учителя ожидают увеличения объема неоплачиваемых обязанностей (19,5 %); повышения административно-управленческих (17,1 %) и учебно-методических видов нагрузки (14,6 %), что вряд ли скажется на позитивном отношении к источнику такого роста – детям с ОВЗ.

Говоря об отрицательных эффектах, учителя прогнозируют проблемы, которые будут возникать в школьных коллективах, в частности: пренебрежительное, насмешливое отношение к детям с ОВЗ со стороны других детей (35,7 %); недовольство родителей «обычных» детей практикой совместного обучения (26,2 %); трудности восприятия нестандартных подходов, методов обучения (21,4 %), напряженные или конфликтные отношения в классе (19 %).

В этом контексте интерес представляет анализ позиций учащихся относительно возможности и перспектив совместного обучения с детьми с ограниченными возможностями. Сравнительный анализ ответов учащихся общеобразовательных и инклюзивных школ показывает влияние на учащихся опыта их совместного обучения с детьми с ограниченными возможностями. В частности, опыт совместного обучения определяет большую сдержанность учащихся относительно перспектив интеграции людей с ограниченными возможностями (табл. 1).

**Таблица 1 – Распределение ответов респондентов на вопрос: «Согласен ли ты с утверждением, что люди с ОВЗ выглядят и ведут себя иначе, чем другие граждане, поэтому не вписываются в общество?», %**

Варианты ответа	Ученики общеобразовательных школ	Ученики инклюзивных школ	Всего
согласен	13,0	30,8	10,4
в чем-то согласен, в чем-то нет	42,4	56,0	45,4
не согласен	44,6	13,2	44,3
Итого	100,0	100,0	100,0

Также, согласно данным опроса, ученики, имеющие образовательный опыт сотрудничества с детьми с ОВЗ, в отличие от учеников, не обучающихся в совместных школах, менее склонны полагать, что люди с ОВЗ могут работать так же продуктивно, как и люди без ограничений по здоровью. В целом, треть опрошенных всех учеников (31,7 %) убеждены в эффективности деятельности людей с ОВЗ, и только десятая часть респондентов (13,1 %) не согласна с предлагаемым утверждением (табл. 2).

**Таблица 2 – Распределение ответов респондентов на вопрос: «Согласен ли ты с утверждением, что люди с ОВЗ могут работать так же продуктивно, как и люди без ограничений по здоровью?», %**

Варианты ответа	Ученики общеобразовательных школ	Ученики инклюзивных школ	Всего
согласен	32,6	7,7	31,7
в чем-то согласен, в чем-то нет	54,3	48,4	55,2
не согласен	13,0	44,0	13,1
Итого	100,0	100,0	100,0

Несмотря на то, что основное большинство учащихся в целом позитивно оценивают возможность инклюзивного образования, более половины респондентов обычных и инклюзивных школ отдали предпочтение разделительному обучению детей с ограниченными возможностями и всех остальных детей. Совокупность позиций «специальные образовательные учреждения», «домашнее обучение» и «могут вообще не учиться» у учащихся обычных школ достигает 70 %, у учащихся инклюзивных школ – 63,8 % (табл. 3).

**Таблица 3 – Распределение ответов респондентов на вопрос: «Каким образом, с твоей точки зрения, должно быть в обществе организовано обучение детей с ОВЗ?», %**

Варианты ответа	Ученики общеобразовательных школ	Ученики инклюзивных школ	Всего
для этого должны быть специальные образовательные учреждения	59,8	49,5	54,6
в обычной общей средней школе	18,5	24,2	21,3
должно быть доступно домашнее обучение	8,7	14,3	11,5
они могут вообще не учиться	1,1	0,0	0,5
другое	0,0	0,0	0,0
затрудняюсь ответить	12,0	12,1	12,0
Итого	100,0	100,0	100,0

Анализ результатов исследования показал, что наибольшая терпимость к тому, чтобы учиться в одном классе, проявляется у респондентов по отношению к детям с отсутствием внешних признаков инвалидности (сахарный диабет, порок сердца); средний рейтинг этой позиции по всему массиву опрошенных учеников составляет 78,7 %.

Более половины всех опрошенных школьников (61,2 %) считают возможной образовательную интеграцию детей с поражением опорно-двигательного аппарата, хотя 38,8 % респондентов-учеников отклоняют такую перспективу.

Самый низкий уровень терпимости был выявлен в отношении детей с нарушениями в умственном развитии – более чем половина учащихся (61,7 %) высказали пожелание, чтобы такие дети учились в отдельной школе. Совершенно очевидно, что в данном случае обнаруживает себя социальный стереотип, создающий серьезные барьеры для интеграции детей не только в систему образования, но и в социокультурную среду.

Несмотря на проявление указанного стереотипа по отношению к некоторым формам инвалидности, около половины респондентов общеобразовательных школ (41,2 %), как показывают

данные опроса, убеждены, что при совместном обучении они готовы к открытым и свободным отношениям с детьми с ОВЗ. 13 % школьников общеобразовательных школ отметили нейтральную обособленность в таком случае, еще 15,2 % отметили, что будут испытывать чувство неловкости.

Учащиеся, независимо от опыта совместного обучения, прогнозируют (или отмечают) позитивное влияние инклюзивного обучения. Так, около 60 % респондентов считают, что инклюзивное образование позволяет приобрести коммуникационные навыки при общении с разными людьми, преодолеть социальные стереотипы и существующие психологические барьеры в общении с другими школьниками (29 %), а также научиться сдерживать и контролировать свое поведение и эмоции (18,6 %).

Вместе с тем опрошенные учащиеся допускают и отрицательные эффекты инклюзивного образования, которые могут затронуть детей с ОВЗ. К числу таких эффектов можно отнести насмешливое отношение со стороны других школьников (так ответили 48,9 % респондентов), трудности в образовательной подготовке (21,7 %), напряженные отношения в классе (17,4 %). Видение отрицательных эффектов учащимися инклюзивных школ менее выражено (табл. 4).

**Таблица 4 – Распределение ответов респондентов на вопрос: «Какие отрицательные эффекты возникают при обучении детей с ОВЗ в обычных школах?», %**

Варианты ответа	Ученики		Всего
	общеобразовательных школ	инклюзивных школ	
напряженные или конфликтные отношения в классе	17,4	13,2	15,3
насмешливое отношение со стороны других школьников	48,9	40,7	44,8
трудности в образовательной подготовке	21,7	11,0	16,4
трудности восприятия нестандартных подходов, методов обучения	7,6	5,5	6,6
недовольство родителей практикой совместного обучения	8,7	4,4	6,6
участие в нестандартных подходах, методах обучения	0,0	0,0	0,0
другое (впишите)	1,1	1,1	1,1
ничего отрицательного не вижу	25,0	35,2	30,1

Приведенные результаты опроса учителей и школьников, непосредственно участвующих в совместном обучении с детьми с ОВЗ и только осведомленных о такой форме образования, показывают психологическую неготовность большей половины к инклюзивному образованию. Она проявляется в том, что распространённые в обществе стереотипы в настоящее время трансформируются в терпимость и сочувствие к людям с ОВЗ. При таком подходе включение ребенка с ОВЗ в обычную общеобразовательную школу не решит своей главной задачи – формирования гомогенной идентичности у учащихся независимо от качественных характеристик их здоровья. Терпимость к непохожим людям не перерастает в другое отношение, позволяющее включить детей с ОВЗ в общность «Мы», только благодаря их включению в обычную общеобразовательную среду, даже если здание школы переоборудовано с учетом требований безбарьерной среды. Требуется формирование у педагогического состава и учащихся ценности *толерантности* – которая переходит с психологического уровня терпимого принятия другого, на уровень *признания за ним права быть другим*. Эта ценность лежит в основе педагогической мотивации разработки разнообразных методик включенного образования, нацеленных на формирование позитивной идентичности ребенка через создание комплементарной и поддерживающей социокультурной среды образовательного учреждения. Эта ценность – необходимое условие для формирования социальной идентичности у ребенка с ОВЗ, позволяющей ему строить жизненную стратегию, адекватную динамике современного общества.

#### Ссылки:

1. ЮНЕСКО. Руководство по инклюзии: обеспечение доступа для образования для всех / пер. с англ. С. Котова ; ред. М. Перфильева. М. ; Владимир, 2007. С. 13.
2. Брызгалова С.О., Зак Г.Г. Инклюзивный подход и интегрированное образование детей с особыми образовательными потребностями // Специальное образование. 2010. № 3. С. 17.
3. Григорьева М.А. Интеграция детей с ограниченными возможностями здоровья в общеобразовательное пространство // Специальное образование. 2009. № 4. С. 100.

#### References:

1. UNESCO. *Guidelines for Inclusion: Ensuring Access to Education for All 2007*, Moscow, Vladimir, p. 13.
2. Bryzgalova, SO & Zak, GG 2010, 'Inclusive approach and integrated education of children with special educational needs', *Special education*, no. 3, p. 17.
3. Grigorieva, MA 2009, 'Integration of children with disabilities in general education space', *Special education*, no. 4, p. 100.