

ИНКЛЮЗИВНОЕ ОБРАЗОВАНИЕ В ШВЕЦИИ

О. Винблад, практический психолог, г. Хельсинборг, Швеция

В конце XX столетия во многих развитых государствах мира (США, Великобритания, Швеция, Германия, скандинавские страны) основной тенденцией развития образования детей с особыми потребностями является интегрированное (инклюзивное) образование. Привлечённым к общеобразовательному процессу детям создают специальные дополнительные условия, предоставляют помощь и поддержку, облегчающие обучение.

В каждой из стран реализуют собственные модели интеграции, что свидетельствует о невозможности создания универсальных интегративных моделей образования.

Однако существует ряд предпосылок успешной реализации интегрированного образования в любой стране. К ним относят:

- ▶ демократическое общественное устройство с гарантированным соблюдением прав личности;
- ▶ финансовую обеспеченность, создание адекватного ассортимента специальных образовательных услуг и особых условий жизнедеятельности для детей с особыми образовательными потребностями в структуре массовой общеобразовательной школы;
- ▶ наличие широкого перечня специальных образовательных услуг и особых условий жизнедеятельности детей с особыми образовательными потребностями в структуре массовой школы, детского сада;
- ▶ ненасильственное протекание интеграционных процессов, возможность выбора образовательных и коррекционных услуг, предоставляемых системой образования общего назначения и специального образования;
- ▶ готовность общества к взаимодействию с людьми с особыми потребностями.

В последние годы за рубежом на смену понятию «интеграция» пришло понятие «включение» (*inclusion*). Понятие «инклюзивное образование»

представляет собой такую форму обучения, при которой учащиеся с особыми потребностями посещают те же школы, что и их ровесники. Включение означает борьбу против исключения и таких социальных болезней, как расизм, убеждённости в преимуществе одного пола над другим и пр. Включение означает обеспечение гарантий поддержки тем, кто в ней нуждается, в какой бы форме она им ни была нужна.

Инклюзивное образование предоставляет ребёнку возможность реализовать свои права. Общение со сверстниками является важным фактором социальной интеграции. Школе инклюзивное образование позволит сделать обучение более доступным с учётом индивидуальных потребностей детей, а также даст возможность применить гибкие образовательные технологии, позволяющие в полной мере реализовать способности как одарённых детей, так и детей с задержкой развития, исключая их выпадение из социальных, экономических, политических процессов, обеспечивая возможность вносить в жизнь общества свой вклад. Гражданское общество, в свою очередь, может реализовать потенциал по защите прав человека, что способствует утверждению гуманизма и толерантности в системе общественных отношений.

С другой стороны, общество должно быть готово к внедрению инклюзивного образования как психологически, преодолевая стереотипы восприятия, так и материально-технически (наличие пандусов, подъёмников, оборудованных туалетов, световых и звуковых сигналов, надписей с использованием шрифта Брайля, звукоусилительной аппаратуры коллективного и индивидуального пользования для глухих и полуглухих, читательских комплексов для слепых и т. п.).

Говоря о готовности общества к реформированию в образовании, нельзя не вспомнить о наиболее важном основополагающем международном документе по вопросам специального образования — декларации ЮНЕСКО (Саламанкской декларации) «О мерах в социальной политике, содействующих инклюзивному образованию». Школы с инклюзивным образованием могут эффективно предоставлять образовательные услуги большинству детей, а также повысить эффективность затрат на образование в рамках всей системы.

В начале 60-х гг. XX в. наиболее успешные в социально-политическом и экономическом отношении страны встают на путь интеграции. Каждая

из этих стран пришла к интеграции своим путём, включая объективные и субъективные факторы.

С 1961-го по 1980-й г. в Швеции и других скандинавских странах шла гигантская социально-педагогическая работа по проработке и освоению учителями, родителями, всем населением интеграции. Это было движение множества отдельных инициатив, не регламентированных органами власти. Здесь, как и в США, интеграция постепенно росла «снизу», инициированная и поддержанная социал-демократическим движением, положительным социальным и экономическим развитием страны. И только тогда, когда страна в целом практически и морально освоила феномен интеграции (для чего понадобилось около 20 лет), он был узаконен реальностью: в 1980-м был принят антидискриминационный закон, обеспечивающий право граждан с ограниченными возможностями здоровья на специальное образование.

В конце XX в. во многих странах мира (США, Великобритания, Германия, Италия, скандинавские страны) направление детей в специальные (коррекционные) образовательные заведения считают чрезвычайной мерой, когда все прочие возможности уже использованы и не дали желаемого результата.

Политические и социальные изменения существенно влияют на роль образования в государстве, на то, под каким углом его рассматривают: как частное или общественное благо, а значит, и на выбор образовательных моделей.

В середине 1990-х гг. политические изменения в Швеции таковы, что образование всё чаще рассматривают как частное, а не общественное благо.



В шведском обществе сместился социальный акцент с коллективных ценностей на права личности и персональный выбор. Введение новой финансовой системы способствовало существенному перераспределению ресурсов с национального на местный уровень вместе с новым типом управления и механизмом контроля. Это не случайное явление. Это неотъемлемая часть глобального явления позднего капитализма, явления, которое глубоко срослось со значениями эффективности, конкуренции, стандартизации, свободы выбора. Оно было связано, в частности, со всё возрастающей маргинализацией и исключением детей с особыми образовательными потребностями, учащихся-иммигрантов, а также социально незащищённых слоёв населения.

Эти изменения в обществе в 90-х гг. заложены в неолиберальной философии, выдающей личный выбор за социальную справедливость.

Ранняя политика в области образования ориентирована на модель социального благосостояния и обеспечения равенства, что содействовало уменьшению различий в социальных, культурных и экономических условиях. Исследования также показали, что неравенство в шведском обществе уменьшилось за последнее столетие, а именно: влияние разных факторов, важных для образования, — социальное положение родителей, культурный уровень семей, тип поселения, а также гендерные различия (Wildt Persson & Rosengren, 2001, р. 299). Это может быть обусловлено прежде всего социальной политикой в сфере образования, где центральными особенностями было культурное, историческое и политическое наследие северных стран.

Швеция — страна, активно развивающая разные формы инклюзивного образования. 80 % детей с ограниченными возможностями здоровья посещают обычные школы, для них разработаны специальные образовательные маршруты. Почти все дети с особыми образовательными потребностями посещают обычные детские сады. Однако для детей, которые не имеют возможности посещать обычную школу из-за полной утраты либо сильного снижения зрения и слуха, дефекта органов речи или задержки в умственном развитии, существуют специальные школы.

В шведской системе образования важен элемент общенационального планирования и управления. Цели, продолжительность обучения, финансирование большинства образовательных программ определяет Парламент. До 1989 г. правительство страны также участвовало в разработке общеобразовательных программ.

В последнее время в Швеции было проведено множество реформ в сфере образования. Самым главным в них было достижение наибольшей децентрализации, чтобы предоставить системе в целом

и отдельным учебным заведениям большую самостоятельность, а также расширить возможности учащихся. Не только муниципалитеты, но и коллективы учителей и родителей получили право принимать решения по многим вопросам школьного обучения. Теперь Министерство образования формулирует только общие цели программ обучения. Методы преподавания, подбор материала, условия работы и оплаты, организация учебного процесса — всё это в компетенции самих учителей и директоров школ. Таким образом, расширилась свобода выбора родителями школы с учётом индивидуальных особенностей своего ребёнка.

В 1991 г. вопросы найма, условий работы и оплаты учителей и администрации школы были переданы с уровня государства на уровень местной власти, с того времени последняя полностью несёт ответственность за работу школ.

Во всех муниципальных округах (коммунах) есть принятый муниципальным собранием план работы и развития школ, демонстрирующий, каким образом будет развиваться система школьного образования данного округа. Особое внимание в нём уделяют мерам, запланированным муниципальной властью в отношении достижения целей, поставленных правительством и Парламентом.

Школьное образование было введено в Швеции в 1842 г. Однако в своём нынешнем виде школа существует с 1962 г. В том же году был введён и первый современный учебный план. Для всех детей, проживающих в Швеции, школьное образование является обязательным. Все дети в возрасте от 7 до 16 лет должны посещать школу. А с 1991 г. ребёнок по желанию родителей может пойти в школу уже в возрасте 6 лет при условии, что наличествует согласие муниципальных властей. С 1 июля 1997 года все коммуны обязаны обеспечить приём в школу всех детей в возрасте 6 лет, высказавших такое желание.

Школы в Швеции могут быть государственными, муниципальными или альтернативными. С 1995 г. было отменено существовавшее ранее разделение на младшие, средние и старшие классы. В новом учебном плане определены требования, которым должны соответствовать знания и умения учащихся в конце 5-го и 9-го годов обучения. Такой подход делает возможным проведение оценивания навыков учащихся в масштабе страны.

Ещё в 70-х и 80-х гг. был принят ряд мер по усовершенствованию гимназического образования, чтобы добиться большего соответствия между потребностями рынка труда и системой высшего образования, с одной стороны, и желаниями и требованиями учащихся — с другой. Полностью введение новой системы гимназического образования завершилось в 1995/1996 учебном году. Интегрированная средняя школа высшей ступени (гимназия)

Уважаемые коллеги!

Потрясающая новость!

Готовятся к выпуску новые журналы ИГ «Основа»: «Психолог в школе!» и «ОБЖ. Всё для учителя!»

Журнал «Психолог в школе!» — это уникальное пространство общения для тех, кому есть что сказать и чем поделиться, кто хочет узнать мнение других, кто неравнодушен к проблемам школьной психологии, кто хочет быть сопричастным ко всем изменениям в современной системе образования.

Мы ценим именно ваш опыт — опыт, родившийся не в кабинетах учебных учреждений, а живой, собранный по крупицам в реальной жизни школы.

- Ждём от вас:**
- разработки занятий, игр, тренингов для учеников, родителей и учителей по разным темам;
 - теоретические материалы, методические рекомендации и практические советы по разным направлениям работы школьного психолога;
 - разработки интегрированных занятий;
 - размышления о профессиональных проблемах и др.

Принимаем работы объёмом не менее пяти–семи печатных страниц с обязательным указанием Ф. И. О. автора, его места работы, телефона и электронного адреса. Обязательно наличие списка использованной литературы, использование общепризнанной научной терминологии. Работы присылайте по адресу avtor@e-osnova.ru. Подробнее о том, как стать автором, читайте на сайте издательства www.e-osnova.ru в разделе «Авторам».

Желаем творческих успехов и надеемся на сотрудничество!



РАСПИСКА-РАЗРЕШЕНИЕ	АНКЕТА АВТОРА ИЗДАТЕЛЬСКОЙ ГРУППЫ «ОСНОВА»
Я, _____	Фамилия _____
Учитель _____	Имя _____ Отчество _____
_____ (название учреждения)	Место работы _____ (полное название учреждения)
_____	Должность _____
разрешаю публиковать мой материал _____ (название материала)	Паспортные данные: серия _____ № _____ выдан _____
в научно-методическом журнале _____ (название журнала)	Домашний адрес _____
Издательской Группы «Основа».	Почтовый индекс _____ телефон моб. (_____) _____
Гарантирую, что этот материал является моей собственной разработкой и не будет передан в другие издательства. Материал передаётся на безоплатной основе.	Телефон служеб. (_____) _____ телефон дом. (_____) _____
Дата _____	e-mail _____
Подпись _____	все поля обязательны для заполнения

предусматривает около 26 вариантов программ по трём основным направлениям: одногодичные профессионально ориентированные программы, двухгодичные технические программы и трёхгодичные академические программы. Все типы программ связаны между собой, и учащиеся имеют практически неограниченные возможности перехода с одних программ в другие.

Учащиеся проходят девятилетнее обучение в одной и той же школе. Далее им приходится переходить в другую школу (гимназию). В 4-м классе у учащихся, как правило, заменяют учителя. С 1-го по 6-й класс все предметы преподаёт один учитель, за исключением таких дисциплин, как экономика, физкультура, рисование и музыка. В старших классах, начиная с 7-го, преподавание проводят несколько учителей, каждый из которых специализируется, как правило, на двух или трёх предметах.

Обычно учащиеся автоматически переходят в следующий класс. Но, по согласованию с родителями, директор школы имеет право принять решение о невозможности перевода учащегося в следующий класс. Также директор имеет право принять решение о переводе одарённого учащегося, с ведома родителей, в следующий класс в течение учебного года.

Проведённые исследования выявили, что дети с особыми потребностями в инклюзивном образовании имеют незаурядную академическую и социальную успеваемость (Baker, Wang, & Walberg, 1995; Peetsma, Vergeer, & Karsten, 2001). Это говорит не только о том, что учащиеся достигают значительного прогресса в данном типе образования, но и о том, что инклюзивное образование, в сравнении с отдельным, более положительно в социальных отношениях. Оно обеспечивает всем учащимся более широкие возможности учиться друг у друга. Исследования также показывают, что инклюзивное образование выгодно для учащихся, не имеющих инвалидности. Это делает сильным аргумент в научной литературе и программных документах относительно того, что дети с особыми потребностями должны учиться в общеобразовательных школах вместе с детьми своего возраста, насколько это возможно (Artiles, Kozleski, Dorn, & Christensen, 2006).

Исследования, финансируемые правительством на национальном уровне, также направлены на решение социальных и организационных вопросов, но немного внимания в них уделяют исследованию индивидуального участия в жизни класса. Проводили исследования, направленные на выявление благотворных факторов на разных уровнях образования, способствующих включённости и равенству (например, Bagga-Gupta, 2006; Berhanu, 2006; Eriksson, 2006; Göransson, 2008; Heimdahl Mattsson, 2006; Janson, 2006; Palla, 2006).

Так, исследование (Berhanu, 2006) определило благотворные факторы для полной интеграции детей с особыми потребностями в жизнь школы:

- ▶ финансирование и распределение ресурсов;
- ▶ законодательство, рулевое управление политикой и политическими директивами;
- ▶ позиция школы в воспитании и обучении;
- ▶ взаимодействие, сотрудничество и координация на разных уровнях школьной системы и за её пределами;
- ▶ оценка результатов обучения;
- ▶ социальная и техническая база школы;
- ▶ педагогические методы, разработки учебных программ, а также организация классной комнаты;
- ▶ профессионализм, компетентность, обучение со стороны школьного персонала;
- ▶ участие родителей в процессе принятия решений;
- ▶ адаптированные учебные программы.

Некоторые шведские исследования показали, что включение влияет на самооценку учащихся (например, Westling Allodi, 2000, 2002). Это соответствует результатам международных исследований (Baker et al., 1995; Lipsky & Gartner, 1996).

Oswald, Coutinho, and Best (2000) предложили две основные гипотезы о явлении диспропорции, первая из которых связана с реальными социально-экономическими различиями между социальными группами, то есть некоторые группы (или меньшинства учащихся) пребывают в глубоко неблагоприятной социально-экономической ситуации, маргинализации, подвержены болезням, с ограниченными возможностями, а второй гипотезой является то, что значительная часть из представленных проблем может быть результатом неправильной интерпретации этнических и культурных различий, а также социального положения инвалидов. В отношении явления диспропорции в Швеции существуют весомые доказательства в поддержку второй гипотезы (Dyson & Gallannaugh, 2008).

В большинстве европейских стран основную роль в работе с интегрированными учащимися с особыми образовательными потребностями играют школьные учителя. Дополнительную образовательную поддержку обеспечивают силами профессионалов, преимущественно социальных педагогов.

В Швеции с учащимися специальных классов работают исключительно специальные педагоги. В Италии с такими учащимися могут работать как специальные, так и обычные педагоги, причём те и другие поровну несут ответственность за обучение детей с особыми образовательными потребностями.

Возможны и другие варианты. Например, во Франции помощь школьным учителям предоставляет служба, подведомственная Министерству юстиции. В школах Люксембурга в классе, где есть интегрированные учащиеся, работают «ассистенты», которые не сведущи в школьной учебной программе, но имеют знания в области коррекционной педагогики и специальной психологии. В Ирландии социальные службы непосредственно не принимают участия в предоставлении услуг учащимся с особыми образовательными потребностями.

В Швеции система обеспечения помощи детству высоко институционализована, структура децентрализована. Каждый вид помощи находится под контролем специализированного государственного учреждения, имеющего в административном, правовом, финансовом отношении самостоятельный статус.

Родителей и учителей школ консультирует специальный педагог муниципального Центра детской реабилитации, действующего при Совете округа (коммуны). Исходя из возможностей ребёнка, они вместе составляют индивидуальный учебный план, за выполнение которого отвечает учитель школы. При необходимости в класс приглашают педагога-ассистента.

Шведское Агентство специального образования (SIH) также отвечает за предоставление консультаций и поддержку семей и школ; на практике консультирование осуществляет советник, курирующий конкретного ребёнка. Советник SIH даёт рекомендации, касающиеся, например, учебных предметов; помогает муниципальным властям оптимально организовывать обучение детей с особыми образовательными потребностями.

На базе школы для учителей-предметников при необходимости могут организовывать краткие курсы повышения квалификации (с учётом потребностей и особенностей учащихся, интегрированных в их класс).

СУЩЕСТВУЮТ КАК МИНИМУМ ЧЕТЫРЕ ОСНОВНЫЕ ФОРМЫ ПОДДЕРЖКИ:

- ▶ превентивные меры;
- ▶ информационно-консультативная поддержка (характеристика имеющихся у ребёнка трудностей, ознакомление со специальным учебным материалом, техническими средствами обучения, методиками специального обучения и т. п.);
- ▶ дифференциация (индивидуализация, адаптация) учебной программы и процесса обучения;
- ▶ улучшение условий обучения и пребывания интегрированного ребёнка в школе (консультирование учителей и администрации специалистами, повышение квалификации, распределение ответственности).



Для поддержки национальных и международных целей инклюзии обучение специальных педагогов в Швеции было заменено в 90-х гг. обучением наставников. Роль этих наставников заключается в супервизии учителей на их рабочем месте с организацией в школах так называемой педагогической команды (teaching team).

Е. Н. Mattson и А. М. Hansen представляют результаты пролонгированного исследования в Швеции в связи с запущенным проектом по подготовке наставников для учителей (с 1996-го по 2006 г.). Было проведено сравнительное изучение мнений директоров 14 муниципальных общеобразовательных школ Стокгольма об организации и реализации практики специального обучения в 1996-м и 2006 гг. Согласно результатам, в 2006 г. в этих школах оказалось меньше сегрегированных классов, однако возросло количество учащихся в таких классах, которые были общими одновременно для нескольких школ округа. Руководители учреждений, в которых были созданы педагогические команды с наставничеством, оценивают роль педагога-супервизора как эффективную и координирующую, в то время как другие отдают предпочтение традиционной системе обучения, в которой дети-инвалиды учатся в специализированных школах со специальными педагогами и дефектологами. Это связано с тем, что в этих школах педагогический коллектив состоит преимущественно из учителей старшего поколения, считающих себя достаточно опытными для того, чтобы без супервизии решать педагогические проблемы, а в случае возникновения трудностей обращаться к экспертному мнению специального педагога. Соответственно, школы с системой наставничества проявляют большую гибкость для перехода к инклюзивному обучению, а последние остаются на пути эксклюзии (exclusion), то есть придерживаются традиционной сегрегированной системы обучения.

В связи с массовой миграцией система образования оказалась под серьёзным давлением в течение последних двух десятилетий. Этот экзогенный шок изменил этническую Швецию в эпоху мультикультурализма и глобализации. С отрицательной стороны эти быстрые демографические изменения принесли с собой этническую сегрегацию и неравенство, особенно в больших городах, где уже существовало неравенство между социальными группами из-за децентрализации и конкуренции. И это представляет серьёзную проблему для системы образования, поскольку шведское общество становится всё более многонациональным и многоязычным, и количество детей из неблагополучных семей будет существенно возрастать. По оценкам, 20 % шведского населения иммигрантского происхождения. Ожидается, что демографическая ситуация в 2020 г. будет такой, что 30 % всех трудоспособных лиц в Швеции будут некоренными обитателями Швеции. Многие студенты нуждаются в особых образовательных услугах, если они бедны или входят в число расовых меньшинств либо имеют языковые проблемы.

Образование является основным правом всех граждан. И в школы общества должны быть привлечены все дети, независимо от инвалидности, социально-экономического статуса, пола, вероисповедания или этнической принадлежности. Школы должны также оценить уникальный вклад детей с особыми потребностями в жизнь общества. Швеция приняла инклюзивное образование в качестве главного принципа для обеспечения равного доступа к образованию для всех, а также в рамках концепции прав человека в социальных отношениях. Вопросы социальной справедливости, равенства и выбора имеют решающее значение для спроса на инклюзивное образование. Обучение на основе разнообразия — один из главных принципов всей работы.

ЛИТЕРАТУРА

1. *Englund, T.* (2005). The discourse on equivalence in Swedish education policy // *Journal of Education Policy*, 20(1), 39–57.
2. *Girma Berhanu.* University of Gothenburg even in Sweden? Excluding the included: some reflections on the consequences of new policies on educational processes and outcomes, and equity in education // *International journal of special education*. — Vol. 25, no 3, 2010 p.148–158.
3. *Mattson E.H., Hansen A.M.* Inclusive and exclusive education in Sweden: principals' opinions and experiences // *European Journal of Special Needs Education*. — 2009. — Vol. 24, Iss. 4. — P. 465–472.
4. *Ольсен Х.* «Включённое» образование — стратегия для достижения образования для всех // *Актуальные проблемы интегрированного обучения*. — М., 2001.