
Общая педагогика, история педагогики и образования
General Pedagogy, History of Pedagogy and Education

DOI: 10.17748/2075-9908-2019-11-6-190-202

УДК-372

НЕЧИТАЙЛО Ирина Сергеевна

Народная Украинская Академия

г. Харьков, Украина

e-mail: nechit@ukr.net

КАЛАМКОВИЧ Мартин

Нови-Садский университет, Школа начального и среднего образования

«Milan Petrovic»

г. Нови-Сад, Сербия

e-mail: kalamkovic@gmail.com

НАЗАРКИН Павел Александрович

Народная Украинская Академия

г. Харьков, Украина

e-mail: pavel.nazarkin@gmail.com

**ИНКЛЮЗИВНЫЙ РОСТ КАК ФАКТОР НАРАЩИВАНИЯ ЧЕЛОВЕЧЕСКОГО
КАПИТАЛА ОБЩЕСТВА: МЕЖДИСЦИПЛИНАРНЫЙ АНАЛИЗ НЕКОТОРЫХ
БАРЬЕРОВ ИНКЛЮЗИВНОЙ ПРАКТИКИ**

Аннотация. В статье освещается взаимосвязь процессов инклюзивного роста и накопления человеческого капитала общества. Осуществляется попытка комплексного междисциплинарного (с позиции социологии, психологии и педагогики) анализа барьеров инклюзивной практики. Цель статьи состоит в теоретической концептуализации этих барьеров, а также их эмпирической идентификации (на основе результатов глубинных индивидуальных интервью). Анализируются четыре типа барьеров, препятствующих полноценному доступу людей с ограниченными возможностями (людей с инвалидностью и т. п.) к образовательным процессам. А именно, акцент делается на таких барьерах, как: институциональные; архитектурные; поведенческие; технологические. Подчеркивается, что наличие этих барьеров свидетельствует о серьезных препятствиях в реализации политики инклюзивного образования. В связи с этим приводятся результаты эмпирического исследования, проведенного при помощи метода глубинных интервью людей с ограниченными возможностями (n=7). В итоге делается вывод о моральной, психологической и профессиональной неготовности некоторых участников образовательного процесса к полноценному общению с людьми с инвалидностью. Поэтому, необходима мощная социальная программа по формированию адекватного и позитивного отношения к таким людям, как гражданам, имеющим равные со всеми права и обязанности.

Ключевые слова: инклюзивное образование, доступность, барьеры, система образования, люди с ограниченными возможностями (люди с инвалидностью), человеческий капитал

Для цитирования: Нечитайло И.С., Каламкович М., Назаркин П. А. Инклюзивный рост как фактор наращивания человеческого капитала общества: междисциплинарный анализ некоторых барьеров инклюзивной практики. Историческая и социально-образовательная мысль. 2019. Том. 11. № 6. с. 190-202.
DOI: 10.17748/2075-9908-2019-11-6-190-202.

I. S. NECHITAILO

People's Ukrainian Academy
Kharkov, Ukraine
e-mail: nechit@ukr.net

Martin KALAMKOVIĆ

School of Elementary and Secondary
Education "Milan Petrovic"
Novi Sad, Serbia
e-mail: kalamkovic@gmail.com

P.A. NAZARKIN

People's Ukrainian Academy
Kharkov, Ukraine
e-mail: pavel.nazarkin@gmail.com

**INCLUSIVE GROWTH AS A FACTOR OF STRENGTHENING HUMAN CAPITAL
OF THE SOCIETY: INTERDISCIPLINARY ANALYSIS
OF SOME BARRIERS OF INCLUSIVE PRACTICE**

Abstract. The article highlights the relationship between the processes of inclusive growth and the accumulation of human capital in society. An attempt is being made to conduct a comprehensive interdisciplinary (from the perspective of sociology, psychology and pedagogy) analysis of barriers to inclusive practice. The purpose of the article is theoretical conceptualization these barriers, as well as their empirical identification (based on the results of in-depth individual interviews). Four types of barriers that impede the full access of people with disabilities (people with disabilities, etc.) to educational processes are analyzed. Namely, the emphasis is on barriers such as: institutional; architectural; behavioral; technological. It is emphasized that the presence of these barriers indicates serious obstacles to the implementation of inclusive education policies. In this regard, the results of an empirical study carried out using the method of in-depth interviews of people with disabilities (n=7) are presented. As a result, it is concluded that there is a moral, psychological and professional unpreparedness of the teaching staff and all participants in the educational process for full communication with people with disabilities. Consequently, a powerful social program is needed to form an adequate and positive attitude towards such people as citizens who have equal rights and obligations with all.

Keywords: inclusive education, accessibility, barriers, education system, people with disabilities, human capital

For citation: Nechitailo I. S., Kalamković M., Nazarkin P.A. Inclusive education as a factor of harmonization of human capital in society: interdisciplinary analysis of some barriers of inclusive practice. Historical and Social-Pedagogical Studies. 2019. Vol. 11. No.6. PP. 190-202.

DOI: 10.17748/2075-9908-2019-11-6-190-202. (In Russ., abstract in Eng.).

Благодарность: Выражаем нашу искреннюю благодарность рецензенту за внимательную и глубокую работу с текстом и очень меткие замечания, которые, с одной стороны, довольно серьезны, но с другой, - высказаны настолько корректно, что не вызвали ни сомнений, ни отторжения.

Acknowledgement: We express our sincere gratitude to the reviewer for attentive and deep work with the text and very accurate remarks, which, on the one hand, are quite serious, but on the other, are expressed so correctly that they did not cause any doubt or rejection.

С социологической точки зрения благополучное общество – это то, которое основывается на принципах социальной справедливости, равенства социальных шансов, возможностей, прав и обязанностей каждого его члена. Общество же, в котором определенные группы людей не имеют доступа к таким социально значимым ресурсам как качественное образование и престижная работа, не является ни справедливым, ни демократическим. Вот почему большинство стран современного мира, которые выбрали демократический путь развития, так озадачены вопросами социальной инклюзии, которая, как известно, представляет собой процесс увеличения степени социального участия всех граждан в процессах, происходящих в обществе, их включенности в различные сферы жизнедеятельности. Именно поэтому каждое общество заинтересовано в инклюзивном росте – позитивном развитии, наращивании количественных и качественных показателей части населения, приобщенной к активной экономической и социальной деятельности. Инклюзия представляется в одинаковой степени важной как для каждого индивидуального члена общества, так и для социума в целом.

На наш взгляд понятие инклюзии неразрывно связано с понятием человеческого капитала, т. к. рост социальной активности большинства членов общества, интенсивность их включенности в различные социальные процессы, обеспечивает его наращивание, что в итоге дает неизменное увеличение показателей уровня и качества жизни.

В современных научном и повседневном дискурсах, когда речь заходит об инклюзии, подразумевается, прежде всего, процесс социальной включенности людей, имеющих определенные трудности со здоровьем, физические и прочие «ограничители» их активности, людей с инвалидностью. Считаем необходимым сделать ударение на том, что само понятие инклюзии далеко не ограничивается данной категорией граждан. Однако если смотреть объективно, то именно им тяжелее всего проявлять свою социальную активность, включаться в социальные процессы (даже такие обыденные и привычные, как получение образования), поскольку их включенность зависит не только от их желания, но и от определенных социальных «барьеров», которые могут препятствовать полноценной реализации этого желания.

В связи с вышеизложенным, цель данной статьи состоит в теоретической концептуализации барьеров инклюзивного образования, а также их эмпирической идентификации (на основе результатов глубинных индивидуальных интервью). Представляется актуальным именно междисциплинарный анализ этих барьеров, поскольку инклюзивная проблематика в наше время приобретает общегуманитарный характер.

Любому государству, ставшему на демократический путь развития, следует, в первую очередь, озаботиться устранением барьеров образовательной инклюзии, поскольку образование является ресурсом социального роста и развития, важнейшим каналом социальной мобильности и «социальным лифтом», а также тем социальным институтом, благодаря которому обеспечивается как сам процесс наращивание человеческого капитала общества, так и его (капитала) высокое качество [2, с. 200; 3, с. 40].

В данном контексте *человеческим капиталом* является комплексная характеристика как отдельного индивида, так и социальной группы и общества в целом, komponированная знаниями, умениями, навыками, профессиональным опытом и включающая в себя компетенции, ценностные установки, личностные качества, физическое состояние. Процесс его накопления начинается в семье, продолжается в системе образования, в профессиональной деятельности, а также тесно связан с поддержанием уровня здоровья и с эффективностью функционирования системы здравоохранения.

Изначально человеческий капитал выступил предметом изучения экономической науки, что нашло свое воплощение в теории Дж. Беккера. В своей работе «Человеческий капитал» ученый показывает и доказывает, что капиталовложение в человеческие ресурсы представляется не менее важным (по уровню экономической отдачи) чем другие виды инвестиций [1]. В социологии человеческий капитал исследуется с позиции разных уровней социального взаимодействия, представляя собой: на макроуровне – достояние общества, государства; на мезоуровне – достояние социальной группы, организации; на микроуровне – достояние личности. Инклюзивный рост обеспечивает наращивание человеческого капитала общества, что в итоге дает неизменное увеличение показателей уровня и качества жизни.

Осознание высокой значимости образования в формировании человеческого капитала привело к разработке теории и практики инклюзивного образования. В специальной научной литературе «инклюзивное образование» рассматриваются с точки зрения обеспечения полноценной включенности в образовательные процессы людей с разным уровнем психического и физического развития, а также людей с ограниченными возможностями. Такие зарубежные исследователи, как Ф. Армстронг, Г. Бланк, И. Грилл, Дж. Депплер, С. Дюран, Т. Лореман, Дж. Мазуркиевич, Е. Маркович, Л. Маршак, Дж. Пивик, С. Филлипс, и другие внесли значительный вклад в разработку данной проблематики. Отдельного внимания заслуживают труды ученых, работающих по проблематике инклюзивного образования на постсоветском пространстве, а именно: А. Базиленко, Н. Гордиенко, А. Екжановой, Ю. Загуменова, М. Мигалуш, Л. Мыщик, А. Резниковой, В. Чепак и др. Украинские социологи Е. Дикова-Фаворская, Д. Зайцев, М. Малафеев разработали модели инклюзивного образования, которые на сегодняшний день активно применяются на практике.

В то же время следует отметить, что в Украине, как и в большинстве других стран с аналогичным уровнем демократического и общесоциального развития наблюдается нехватка фундаментальных исследований всего комплекса социаль-

ных проблем, с которыми сталкиваются люди с ограниченными возможностями (или «люди с инвалидностью», согласно терминологии, утвержденной законодательством Украины) в образовательном процессе, отсутствие единого видения тех барьеров, которые препятствуют процессам включения в образовательные процессы. Что, собственно и обусловило целесообразность написания данной статьи.

По данным ЮНЕСКО (Саламанкинская конференция, 1994 г.) инклюзивное образование включает в себя:

- движение в направлении улучшения системы образования в целом;
- исследование различных образовательных потребностей всех учащихся для обеспечения их полноценного участия в обучении, культуре и сообществе.

Инклюзивное образование не предполагает специального изменения содержания образования, структуры учебных занятий, методов оценивания знаний обучающихся и т. п. Процесс образовательной инклюзии должен происходить на базе обычных стандартных учебных заведений.

- инклюзивное общество – это то, в котором культивируется уважительное отношение к индивидуальным отличиям и особенностям его членов, ведет активную борьбу с дискриминацией и предрассудками в теории и на практике [4, с. 14].

Люди с ограниченными возможностями как те, на которых, в первую очередь, ориентировано инклюзивное образование, имеют (могут иметь) следующие особенности: психические расстройства (слабая обучаемость

и т. п.); слепые и слабовидящие люди; лица с тяжелыми физическими недостатками, нарушениями, дисфункцией двигательных навыков; лица с аутизмом. Поэтому ключевым принципом имплементации практик инклюзивного образования (как и инклюзии в целом) является доступность. Данный термин используется для описания сложности/легкости получения тех или иных продуктов, услуг, условия среды. Такие сербские ученые, как Е. Маркович, М. Каламкович и Дж. Мазуркиевич выделяют и описывают в своих статьях пять типов барьеров, препятствующих доступности образования для людей с ограниченными возможностями: институциональные (или системные); архитектурные (или физические); поведенческие (или коммуникационные); технологические [5, с. 69]. Приведем их характеристику.

Институциональные барьеры – препятствия, связанные с несовершенством определенных устоявшихся институциональных норм, ведущие к изоляции или исключению отдельных лиц или группы из социальной жизни (по причине их инвалидности, социального статуса, этнической или гендерной принадлежности и т. п.). Л. Маршак, Т. Ван Вьерен, С. Дюран и другие отмечают, что эти барьеры возникают, когда то или иное учреждение (или государство в целом) игнорирует индивидуальные разнообразия членов общества. Таким образом, на уровне разных социальных институтов (политики, экономики, образования), как и в правовой системе, создаются условия благоприятные для воспроизводства (несправедливого) социального неравенства, социальной поляризации. Институциональные барьеры являются наиболее сложно устранимыми. Кроме того, они никогда не существуют автономно. Как правило, они способствуют возникновению и/или поддерживают существование других типов барьеров, в основном архитектурных и поведенческих [6, с. 155].

Архитектурные барьеры связаны с ограничениями передвижения на общественном транспорте, в жилых и общественного назначения помещениях, имеющих отношение к образовательной инфраструктуре.

Поведенческие барьеры – препятствия, связанные с социальным взаимодействием участников образовательного процесса, ограничивающие его возможности в силу определенных эмоциональных, психологических и подобных проблем, а также существующих предрассудков и негативных стереотипов. Зарубежные исследователи Дж. Пивик, Дж. Маккомас, М. Лафлейм делают ударение на том, что обозначенные причины возникновения поведенческих барьеров связаны с недостатком информации о людях с инвалидностью. Это проявляется на всех уровнях: семейном, школьном и/или университетском, сообщества сверстников (одноклассников и т. п.), профессиональных коллективов и даже нередко на уровне самих же людей с ограниченными возможностями [7, с. 100]. Формирование новых (положительных) социальных стереотипов – длительный процесс. Важную роль в этом процессе играет распространение информации о положительных историях жизни, историях успеха людей с ограниченными возможностями.

Технологические барьеры – препятствия, обусловленные неразвитостью специальных образовательных, педагогических технологий инклюзивного образования, т. е. совокупности приемов и методов (в том числе, и собственно технических), позволяющих учитывать потребности обучающегося с ограниченными возможностями.

Наличие описанных выше барьеров свидетельствует о серьезных препятствиях в реализации политики инклюзивного образования. Попытка их выявления и идентификации была осуществлена нами в рамках нашего эмпирического исследования. Мы использовали метод глубинных интервью в качестве метода сбора данных. Мы посчитали, что традиционные количественные методы (анкетирование, формализованное интервью и др.) в данном случае не подходят. Во-первых, слишком сложно будет обеспечить репрезентативность выборки, а во-вторых, невозможно выйти на уровень системного и более глубокого понимания природы тех барьеров инклюзивного образования, которые имеют место в современном украинском обществе, несмотря на серьезные правовые и законодательные продвижения в этом вопросе.

Так, нами было опрошено 7 респондентов, имеющих различные заболевания и нарушения¹, существующие либо с момента рождения, либо с раннего детства, которые привели их к инвалидности и ограничению возможностей. Мы не раскрываем имена наших респондентов, поскольку наше исследование было анонимным. В связи с этим для идентификации наших респондентов, в тексте данной статьи вместо их имен будут использоваться алфавитные буквы, подобранные случайным образом. Поскольку данная статья имеет научный характер и выполняется на стыке социологии, психологии и педагогики, мы не будем описывать причины, по которым наши респонденты получили инвалидность. Цель нашего

¹ А – мужчина, 26 лет, детский церебральный паралич, заболевание визуально не идентифицируется.

В – женщина, 21 год, полная слепота, заболевание визуально идентифицируется;

С – женщина, 29 лет, нарушения опорно-двигательного аппарата, заболевание визуально идентифицируется;

Д – мужчина, 17 лет, полная глухота, заболевание визуально не идентифицируется;

Е – женщина, 20 лет, очень маленький рост, заболевание визуально идентифицируется;

Ф – мужчина, 34 года, повреждение позвоночника, паралич нижней части тела, заболевание визуально идентифицируется;

Г – женщина, 25 лет, детский церебральный паралич с нарушением зрения и опорно-двигательной системы, заболевание визуально идентифицируется.

исследования состояла в идентификации институциональных, архитектурных и эмоциональных барьеров инклюзии, имеющих место в современном украинском обществе. Поэтому частности, касающиеся медицинских, антропологических и т.д. аспектов в данной статье будут опущены.

Следует также отметить, что отбор респондентов осуществлялся случайно – методом «снежного кома», а именно, каждый респондент, рекомендовал нам одного из своих знакомых для проведения следующего интервью. Сбор данных был прекращен тогда, когда ответы на вопросы стали дублировать содержание тех ответов, которые были получены от предыдущих респондентов.

Все интервью записывались на диктофон. После этого делалась стенограмма (перенос содержания интервью на бумажный носитель), более удобная для последующего анализа полученной информации.

Бланк интервью включил 20 вопросов. 15 из них были ориентированы на выявление обозначенных выше барьеров, а 5 – на уточнение некоторых социально-демографических характеристик респондентов (возраст, семейное положение и т. п.). В целом же интервью было неформализованным. Вопросы задавались в произвольной форме. Респондент имел возможность излагать свои мысли в том направлении и в том объеме, которые ему удобны. Интервьюер выступал, скорее, в качестве модератора дискуссии, контролируя ее тем и подводя респондентов к тем вопросам, ответы на которые соответствуют цели исследования.

Вначале считаем необходимым дать некоторую обобщающую информацию, касающуюся школьного обучения наших респондентов. Во-первых, подавляющее большинство (5 человек) училось в обычных школах, а не в специализированных учебных заведениях для людей с инвалидностью. 1 респондент (В) большую часть школьного периода обучения учился в специализированной школе в Сингапуре и 1 респондент (F) был на домашнем обучении. Ни один из респондентов не имеет собственной семьи, все они проживают со своими родителями, не имеют детей и никогда не состояли в браке. Отчасти такое семейное положение связано с относительно молодым возрастом наших респондентов, варьирующимся от 17 до 34 лет.

Первый блок вопросов касался институциональных барьеров. Теоретическая интерпретация понятия «институциональный барьер» была дана в первой части данной статьи, в связи с этим, не будем повторять ее. Следует отметить, что подавляющее большинство наших респондентов (5 человек) сошлось во мнении относительно того, что ребенку с инвалидностью довольно сложно поступить в общеобразовательную школу, несмотря на отсутствие каких-либо противопоказаний. Особенно это подчеркнули те респонденты, которые имеют внешние проявления инвалидности. Те двое из них, внешность которых ничем не отличается от внешности среднестатистического человека, отметили, что поступление в школу не вызвало никаких трудностей. Всем остальным для поступления в общеобразовательную школу требовались какие-то дополнительные ресурсы: помощь влиятельных родственников, обращение в органы управления образованием для получения специальных разрешающих документов и т. п.

Подчеркнем, что у наших респондентов нет ментальных расстройств, проблем с умственными способностями. Все они относительно успешны в учебе, а 6 из них на данный момент либо окончили университет, либо учатся в университете, причем вполне успешно. В данном случае весьма негативным является уход учебного заведения от ответственности за таких, как они сами себя называли в интервью «эксклюзивных» людей, а также какая-то подсознательная боязнь их, что скорее, следует отнести, скорее к эмоциональным барьерам, о которых будет

сказано ниже. Все респонденты отмечают, что обычные школы совершенно не подготовлены к обучению детей с инвалидностью. Нет ни специальных учебников (например, аудиокниг для незрячих), ни специальных педагогических техник и технологий для работы с такими учениками.

Имеют место определенные проблемы и на государственном уровне. Респондент В, имеющий полную слепоту, рассказал нам, что он обращался в специальные государственные институты с просьбой о покупке трости для слепых. Ответа от этих институтов он не получил по сегодняшний день. Трость удалось заполучить в Сингапуре, когда он приехал туда для лечения по восстановлению утраченного в семилетнем возрасте зрения и параллельного обучения в специализированной школе для полностью или частично слепых людей. Эта школа была хорошо адаптирована под потребности таких людей. Кроме того, в ней работал психолог, специализирующийся по работе с детьми с инвалидностью.

Респондент В затронул вопрос о таких формах государственного участия в обеспечении инклюзии как подготовка собак-поводырей. Он отметил, что в Сингапуре есть специальные учреждения, которые занимаются разведением и воспитанием таких собак. Такая собака стоит дорого. Но возможность ее приобретения, все-таки есть. В Украине подобная практика, к сожалению, отсутствует. Респондент В отметил, что государство обеспечивает возможность получения сопровождающего, в качестве которого выступает социальный работник, помогающий добраться до необходимого места (например, на учебу в университет). Однако сам путь предполагает передвижение исключительно на общественном транспорте. Общественный транспорт сам по себе является одним большим серьезным барьером для людей с инвалидностью, о чем будет написано ниже.

Следует отметить, что те респонденты, которые могут самостоятельно передвигаться без специальных средств, не склонны обращаться за какой-либо помощью к государственным службам. Они считают, что у них нет каких-то особых потребностей, а, следовательно, нет необходимости требовать от государства особого внимания к своим проблемам. Они отмечают, что в состоянии самостоятельно справиться с этими проблемами.

Что касается поступления в высшее учебное заведение, то все респонденты сошлись во мнении относительно того, что с этим проблем не было. Все они были на равных с теми абитуриентами, которые не имеют инвалидности.

В отношении архитектуры и организации физического пространства учебных заведений все наши респонденты сделали ударение на практически полной неадаптивности к потребностям людей с инвалидностью, особенно тех, которые вынуждены передвигаться при помощи инвалидного кресла или других вспомогательных средств. Имеют место только отдельные элементы в виде пандусов. Более того, даже специализированные (для людей с инвалидностью) учебные заведения обеспечены только пандусами. Те респонденты, которые имели опыт обучения в таких заведениях, говорили приблизительно так: «Несмотря на специализированность заведения, кроме пандуса никаких технических условий там не было. Тех, кто нуждался в большем, туда просто не брали» (респондент А); «...В специализированной школе были созданы определенные условия для обучения детей с инвалидностью, но недостаточные для облегчения их мобильности» (респондент F). Другими словами, внутренние пространства учебных и других заведений не адаптированы на элементарном уровне: по словам респондента С, «человек в инвалидном кресле никогда не смог бы самостоятельно дотянуться до ручки двери, чтобы открыть ее, а дверные проемы слишком узки для инвалидного кресла».

Говоря об архитектурных барьерах, следует также отметить, что все респонденты заострили внимание на неприспособленности городского пространства к потребностям людей с инвалидностью. Общественные заведения, такие, как банки, кинотеатры, театры и другие не имеют пандусов и/или специальных поручней. Кроме того, город перенасыщен бордюрами, которые становятся непреодолимым архитектурным барьером, делающим невозможной мобильность людей с инвалидностью (незрячих или в инвалидных креслах). По словам респондента А, «...если и проводится какая-то работа, то формально – пандусы с большим углом наклона по которым невозможно съехать, тротуары с бордюром 25 см, без съезда, светофоры с интервалом 20 секунд за которые человек с проблемами ног не способен перейти дорогу, плохое качество дорожного покрытия даже в центре города. ... В реальности это выглядит как насмешка над инвалидами, причём повсеместно...». Приблизительно о том же говорит и респондент В, имеющий проблемы со зрением: «...Наш город не адаптирован к потребностям таких людей, как я и подобных. Очень много бордюров. Бордюры – это ужасно! В Сингапуре, например, вообще нет бордюров, что существенно облегчает жизнь людям с инвалидностью...».

Но самый страшный архитектурный барьер – это общественный транспорт, в частности метро. Как отмечает респондент В, в Сингапуре, например, есть специальные «тактильные дорожки из стекла» для людей с проблемами зрения. Там есть лифты на каждой станции метро. У нас люди не воспитанные. Даже если бы сделали лифты, их бы использовали те, кто вполне могут самостоятельно спускаться и подниматься по лестнице...». Респондент F говорит: «...Общественный транспорт в нашем городе вообще не адаптирован под передвижение граждан в инвалидном кресле. Есть бюджетный государственный транспорт, внешне и внутренне предполагает возможность заезда в него инвалидного кресла. Однако на каждой остановке есть бордюр, который становится преградой. Кроме того, водители совершенно не обучены тому, как необходимо остановиться около остановки, чтобы человек с инвалидностью мог зайти или заехать в транспорт. Они останавливаются, где им удобно. Наличие большого входа в транспорт, к сожалению, не облегчает нашу мобильность...». Из положительных моментов отмечает наличие светофоров со звуковыми эффектами. Они есть не везде, но уже установлены в очень многих местах города.

На наш взгляд, большинство тех барьеров, которые обозначены выше, вполне возможно устранить в ближайшем будущем. Но самые сложно устранимые препятствия образовательной инклюзии имеют эмоциональную и психологическую природу. Речь идет о поведенческих барьерах. Прежде чем приступить к их описанию, считаем необходимым отметить, что все без исключения респонденты охарактеризовали себя позитивно – как людей открытых, общительных, доброжелательных. То есть у всех наших респондентов положительное отношение к миру и окружающим. Подавляющее большинство имеет хобби. Для четверых респондентов (А, С, D и F) – это спорт (арм-реслинг, баскетбол, регулярные силовые нагрузки в тренажерном зале). Причем, каждый из них принимал участие в различных соревнованиях всеукраинского и международного уровня. Один респондент (А) увлекается и профессионально занимается фотографией, он организует платные фотосессии, то есть это та ситуация когда хобби является и основным источником дохода. Еще один респондент (Е) активно увлечен наукой. И наконец, последний (В) – увлекается чтением и иногда рисует картины. В принципе, все респонденты – люди всесторонне развитые, имеющие достаточно широкий круг общения и друзей. Для каждого из них базисом поддержки их активности все же

является родительская семья. В то же время следует отметить наличие определенных проблем в личной жизни, т. к. ни один из наших респондентов на момент интервью не имел «второй половинки». И только три респондента (А, С и F) имели соответствующий опыт общения с противоположным полом. При этом их партнеры также имели инвалидность.

В целом же все респонденты оценивают отношение других людей к себе как положительное. У всех респондентов достаточно друзей. В то же время, такая оценка входит в противоречие с отдельными высказываниями, основанными на конкретном жизненном опыте. Например, респондент В говорит так: «Я позитивно отношусь ко всем людям, но люди бывают разные. В нашем обществе люди не воспринимают таких как я как равных себе. Это неправильно. В этом и есть проблема. Они не считают нас полностью обычными людьми...», а респондент А рассказывает следующее: «В школе мне учителя внушали, что я глупый, я считал себя глупым и вел себя также, в техникуме и университете – наоборот. Вот, я и принял позицию победителя в качестве основы своей жизни...».

Важно отметить, что в школе отношения с одноклассниками были весьма сложными и негативными у тех респондентов, которые имеют визуальные проявления инвалидности. В частности, респондент В пишет: «Отношения с одноклассниками были сложными. Такое впечатление было, что они вообще не понимали меня. Кто-то жалел, кто-то обижал. Но однозначно было не такое отношение как к равному себе. В школе обижали часто. Могли поставить подножку, могли обзывать, задать какой-то обидный вопрос по заболеванию и т.д.». Респондент D, имеющий проблемы с ростом, рассказал нам приблизительно о том же: «Иногда были ситуации, когда в школе надо мной издевались из-за роста и выделяющейся внешности. С одноклассниками я не дружила вообще. Но у меня были товарищи из других классов». К стати, респондент А, чьи проблемы со здоровьем почти не отражены на внешности, также отмечает: «В младших классах надо мной регулярно смеялись, били. Это были одноклассники из не очень благополучных семей. Я не мог за себя постоять, т.к. физически слабее, в связи с проблемами со здоровьем. В младшем возрасте, кто сильнее тот и прав...». Респондент G, имеющий весьма заметные внешние проявления инвалидности рассказывает: «В школе я всегда была объектом издевательств. Это было невыносимо. Я умоляла родителей, чтобы они перевели меня на домашнее обучение. Но они не могли, так как медицинских показаний для этого не было... В университете же все сложилось совсем иначе. Я чувствовала поддержку преподавателей, одноклассники относились ко мне как к равной себе. Я показывала успехи в учебе. У меня появился повод гордиться собой». Что касается респондента D, чья инвалидность вообще никак не отражена на внешнем виде, то он отмечает, что его общение с одноклассниками было обычным. С некоторыми из них он поддерживает дружеские отношения и сейчас: «...Среди одноклассников у меня были друзья, со многими из них поддерживаю отношения и сегодня...».

Интересно, что в специализированных учебных заведениях для детей с инвалидностью также могут наблюдаться проявления буллинга, о чем свидетельствует рассказ респондента В из опыта обучения в Сингапуре: «В специализированной школе дети делились на слабовидящих и полностью слепых. Слабовидящие постоянно обижали девочек, которые полностью слепы. Я за них заступилась и потом все эти девочки со мной дружили. В результате образовались две большие постоянно конфликтующие между собой группы...».

Что касается технологических барьеров, то результаты наших интервью показали, что университетские программы и преподаватели в значительно большей

степени адаптированы к особым потребностям людей с инвалидностью, чем школьные. По словам респондента А, «учителя в моей школе не имели абсолютно никакой подготовки и просто нас (инвалидов) игнорировали, не спрашивали домашние задания, не вызывали к доске. Я мог прогуливать занятия без последствий, уходить с уроков – никакого контроля. Они просто боялись, не знали, как с нами работать. Отчасти из-за этого у меня была плохая успеваемость в школе».

Приблизительно о том же говорят и другие респонденты: «Учителя в обычной школе не подготовлены вообще, а в специализированной школе в Сингапуре по инициативе Ассоциации людей с проблемами зрения проводились определенные уроки, обучающие как использовать трость слепых, компьютер, утюг, другую технику, как готовить сэндвичи и т.п.» (респондент В); «...Учителя в школе не готовы были воспринять такого эксклюзивного человека, как я... Они просто не понимали, как себя вести. Где-то чересчур жалели, где-то незаслуженно обижали. Иногда не давали делать какую-то простую работу, которая была мне вполне под силу...» (респондент С).

По словам респондента А, «университетские преподаватели обучены тому как работать с инвалидами и требуют от каждого по способностям...». Всеми другими респондентами также было отмечено, что преподаватели университетов в большинстве своем хорошо владеют средствами дистанционного обучения, у них есть свои собственные разработки в области дистанционной работы со студентами, а также дистанционного контроля знаний, что дает возможность получить высшее образование людям с инвалидностью, которые в силу наличия серьезных архитектурных преград, не являются мобильными (как, например, респондент F, который может передвигаться только при помощи инвалидного кресла). Хотя проблема с аудиокнигами остается весьма актуальной и, к сожалению, далекой от разрешения в ближайшем будущем. Не менее актуальна и проблема полного отсутствия специальных библиотек для людей с проблемами зрения.

В целом же очевидным является то, что все описанные нами типы барьеров инклюзии наиболее ярко и отчетливо проявляют себя в системе школьного образования, в то время как современные университеты в значительно большей степени (особенно психологически и технологически) подготовлены к принятию на равных тех обучающихся, которые имеют инвалидность.

Делая обобщающие выводы, подчеркнем, что осуществленная в рамках данной статьи теоретическая концептуализация и эмпирическая идентификация барьеров инклюзивного образования позволила выявить основные проблемные зоны инклюзивной практики, которые существенно замедляют инклюзивный рост.

Несмотря на значительные продвижения в законодательстве Украины по инклюзивному образованию, несмотря на реально предпринимаемые шаги по реорганизации образовательных пространств учебных заведений, наблюдается весьма слабая результативность всей этой деятельности. Нужно признать, что на уровне инклюзивной практики все описанные в статье барьеры все еще имеют место, а некоторые проявляют себя весьма отчетливо и агрессивно. Самую сложную проблемную зону составляют поведенческие барьеры, связанные с эмоциональным неприятием и даже отторжением учеников с инвалидностью школьным сообществом. Современные учителя, как и большинство учеников (находящихся на стадии недостаточной социальной зрелости), не готовы к полноценному общению с людьми с инвалидностью. Формирование такой готовности – длительный и сложный процесс, требующий значительно более сложной работы с общественным мнением и массовым сознанием, чем корректировка законов и реорганизация социального пространства. Не менее сложную проблемную зону состав-

ляют технологические барьеры, связанные с разработкой релевантных социально-педагогических технологий, позволяющих максимально полно учитывать образовательные потребности и возможности обучающихся, имеющих инвалидность.

Результаты нашего исследования обосновывают необходимость концентрации усилий государства, учебных заведений и ключевых субъектов образовательного процесса (обучающих и обучающихся) на: 1) создании и реализации мощной социальной программы по формированию адекватного и позитивного отношения к людям с инвалидностью, как гражданам, имеющим равные со всеми права и обязанности; 2) разработке и внедрению эффективных, релевантных задач образовательной инклюзии, социально-педагогических технологий.

Такие меры, как нам представляется, положительно повлияют на инклюзивный рост и, вместе с тем, поспособствуют наращиванию человеческого капитала общества.

СПИСОК ИСПОЛЬЗОВАННЫХ ИСТОЧНИКОВ

1. Беккер Г. Человеческий капитал / Г. Беккер [Электронный ресурс] – Режим доступа: <http://methodology.chat.ru/becker1.htm>. – Загл. с экрана (дата обращения: 22.10.2019).
2. Нечитайло И. С. Роль вуза в определении социальных перспектив его выпускников / И. С. Нечитайло // Выпускник вуза в современном социокультурном пространстве : моногр. / под. общ. ред. Е.А.Подольской. – Харьков : Изд-во НУА, 2011. – С. 160–252.
3. Нечитайло І. С. Роль освіти у встановленні самоорганізаційного соціального порядку / І. С. Нечитайло // Науково-теоретичний і громадсько-політичний альманах „Грані” – 2017. – № 11 (151), Листопад-2017. – С. 34–41.
4. Janjić, B., Beker, K. Novine u obrazovnom sistemu Srbije, Bilten „VelikiMali”, tema Obrazovanje; Urednica: Kosana Beker, Izdavač: Inicijativa za inkluziju VelikiMali, U okviru projekta „Stvaranje pravnog okvira i aktivnosti zastupanja u cilju unapređenja realizacije prava dece i odraslih sa invaliditetom u Srbiji”, 2010. – S. 14-16.
5. Marković, S., Kalamković, M., Mazurkijević, J. Asistivne tehnologije u nastavi, specijalnoj edukaciji i rehabilitaciji, ŠOSO „Milan Petrović”, Novi Sad, 2012, – S. 21–30.
6. Marshak, L., Van Wieren, T., Raeke Ferrell, D., Swiss, L., Dugan, C. Barriers to Use of Accommodations, Journal of Postsecondary Education and Disability, 2010. – №22(3). – S. 151–165.
7. Pivik, J., Mccomas, J., Laflamme, M. Barriers and Facilitators to Inclusive Education, Exceptional Children, 2002. – №69 (1). – S. 97–107.

REFERENCES

1. Becker G. Human capital. G. Becker. Available at: <http://methodology.chat.ru/becker1.htm> (accessed: 22.10.2019).
2. Nechitailo I. S. The role of the university in determining the social prospects of its graduates I. S. Nechitailo University graduate in the modern sociocultural space: monograph. by ed. E.A. Podolskaya. Kharkov : Publishing House of the PUA, 2011. Pp. 160–252.
3. Nechitailo I. S. The role of sanctification in the establishment of a self-organizing social order. I. S. Nechitailo. Science-Theoretical and Public-Political Almanac "Grani". 2017. No. 11 (151), November-2017. Pp. 34–41.

4. Janjić, B., Beker, K. Novine u obrazovnom sistemu Srbije, Bilten „VelikiMali”, tema Obrazovanje; Urednica: Kosana Beker, Izdavač: Inicijativa za inkluziju VelikiMali, U okviru projekta „Stvaranje pravnog okvira i aktivnosti zastupanja u cilju unapređenja realizacije prava dece i odraslih sa invaliditetom u Srbiji”, 2010. PP. 14-16.
5. Marković, S., Kalamković, M., Mazurkijević, J. Asistivne tehnologije u nastavi, specijalnoj edukaciji i rehabilitaciji, ŠOSO „Milan Petrović”, Novi Sad, 2012, PP. 21–30.
6. Marshak, L., Van Wieren, T., Raeke Ferrell, D., Swiss, L., Dugan, C. Barriers to Use of Accommodations, Journal of Postsecondary Education and Disability, 2010. №22(3). PP. 151–165.
7. Pivik, J., Mccomas, J., Laflamme, M. Barriers and Facilitators to Inclusive Education, Exceptional Children, 2002. №69 (1). PP. 97–107.

Информация об авторах: Нечитайло Ирина Сергеевна, доктор социологических наук, профессор кафедры социологии и гуманитарных дисциплин, Народная Украинская Академия, г. Харьков, Украина
e-mail: nechit@ukr.net

Каламкович Мартин, PhD - студент педагогического факультета в Сомборе, Нови-Садский университет, Школа начального и среднего образования «Milan Petrovic», г. Нови-Сад, Сербия
e-mail: kalamkovic@gmail.com

Назаркин Павел Александрович, магистр социологии, аспирант кафедры социологии и гуманитарных дисциплин, Народная Украинская Академия, г. Харьков, Украина
e-mail: pavel.nazarkin@gmail.com

Статья поступила в редакцию 02.12.2019

После доработки: 17.12.2019

Принята к публикации: 27.12.2019

Авторы прочитали и одобрили окончательный вариант рукописи

Information about the authors: Nechitailo I. S., Doctor of sociological sciences, Professor of the Department of sociology and humanities, People's Ukrainian Academy, Kharkov, Ukraine
e-mail: nechit@ukr.net

Martin Kalamković , PhD-student of Department of Education in Sombor, School of Elementary and Secondary Education "Milan Petrovic"
Novi Sad, Serbia,
e-mail: kalamkovic@gmail.com

Nazarkin P.A., Master of Sociology, PhD-student of the Department of sociology and humanities, People's Ukrainian Academy, Kharkov, Ukraine
e-mail: pavel.nazarkin@gmail.com

Received: 02.12.2019

Received after reworking: 17.12.2019

Accepted for publication : 27.12.2019

The authors have read and approved the final manuscript.