

ИНКЛЮЗИЯ КАК СРЕДСТВО СОЦИАЛИЗАЦИИ НЕТИПИЧНЫХ ДЕТЕЙ: ВОЗМОЖНОСТИ ИСПОЛЬЗОВАНИЯ ЕВРОПЕЙСКОГО ОПЫТА В РОССИИ

Мазниченко Марина Александровна,

доктор педагогических наук, доцент кафедры педагогического и психолого-педагогического образования, Сочинский государственный университет, e-mail: maznichenkoma@mail.ru

Хайбуллаева Фериде Рустемовна,

преподаватель кафедры специального (дефектологического) образования, ГБОУ ВО РК «Крымский инженерно-педагогический университет» (г. Симферополь), аспирант Сочинского государственного университета, e-mail: kaka01994@mail.ru

В СТАТЬЕ ОБОСНОВЫВАЕТСЯ СОЦИАЛИЗАЦИЯ ДЕТЕЙ С ОВЗ КАК ГЛАВНАЯ ЦЕЛЬ ИНКЛЮЗИИ. ОПИСАНЫ ПРОБЛЕМЫ, ПРЕПЯТСТВУЮЩИЕ ЭФФЕКТИВНОМУ ДОСТИЖЕНИЮ ЭТОЙ ЦЕЛИ В ОТЕЧЕСТВЕННОМ ИНКЛЮЗИВНОМ ОБРАЗОВАНИИ. ДАН СРАВНИТЕЛЬНЫЙ АНАЛИЗ КОНЦЕПТОВ И ОРГАНИЗАЦИИ ИНКЛЮЗИВНОГО ОБРАЗОВАНИЯ В РОССИИ И РАЗВИТЫХ ЗАРУБЕЖНЫХ СТРАНАХ. ПОКАЗАНЫ ВОЗМОЖНОСТИ АДАПТАЦИИ И ПРИМЕНЕНИЯ ОТДЕЛЬНЫХ ПОДХОДОВ И ИДЕЙ В РФ, В ЧАСТНОСТИ, СОЗДАНИЕ ЦЕНТРОВ ИНКЛЮЗИВНОГО ОБРАЗОВАНИЯ И КОРРЕКЦИИ ВЗАИМООТНОШЕНИЙ В РАЗЛИЧНЫХ ТИПАХ СОВМЕСТНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ ТИПИЧНЫХ И НЕТИПИЧНЫХ ДЕТЕЙ.

• нетипичные дети • дети с ОВЗ • социализация • инклюзия • использование европейского опыта в России

В современном мире, в том числе и в России, увеличивается число нетипичных детей, которые имеют особые образовательные потребности и испытывают определённые трудности в социализации и освоении образовательной программы.

В Российской Федерации ежегодно растёт количество детей с особыми образовательными потребностями. По данным Росстата, только с 2013 по 2015 год численность детей с нарушениями в психофизическом развитии возросла на 18 тысяч человек. Около 100 тысяч лиц имеют физический статус инвалидности, что непосредственно уменьшает их мобильность в пространстве и возможность использования социально-образовательных ресурсов общества [1].

Для детей с ограниченными возможностями характерны незрелость высших психических функций, дефективность познавательных интересов, функциональная недостаточность слухового и зрительного восприятия, нарушенная координация крупной

и мелкой моторики, что затрудняет их социализацию, негативно влияет на процесс адаптации к школе или дошкольному учреждению. Дефективность познавательных процессов выражается в трудностях формирования практических навыков, в низком запасе знаний об окружающем мире. Дефекты эмоционально-волевой сферы и поведения проявляются в нарушении волевых установок, импульсивности, аффективной возбудимости, эмоциональной неустойчивости, двигательной расторможенности либо, наоборот, апатичности, вялости. Разные нозологии развития имеют свои специфические особенности, но практически каждая нозология сопровождается нарушением способности к приёму и переработке информации, речевого развития, вследствие чего дети с особыми образовательными потребностями испытывают трудности в обучении в процессе выработки учебных навыков и умений, изучения родного языка, чтения. Названные причины препятствуют овладению коммуникативной компетенцией и интеллектуальному развитию. Основной проблемой ребёнка

с ограниченными возможностями является нарушение взаимосвязи с миром, вызванное недостаточной мобильностью, скупостью коммуникаций со сверстниками и взрослыми, нарушениями общения, недоступностью некоторых культурных ценностей, а иногда и просто обучения; поэтому основной целью их образования должна выступать социализация.

Важными достижениями демократического общества выступают: предоставление детям с ограниченными возможностями и особыми образовательными потребностями права на получение образования в общеобразовательных учреждениях, развитие инклюзивного образования как средства реализации такого права, что позволяет более эффективно решать проблемы социализации детей с ОВЗ. В развитых европейских странах, США это право закреплено в законах и имеет длительную историю реализации посредством инклюзии.

Интересно, что теоретические основы инклюзии были разработаны российским учёным Л.С. Выготским, однако внедрены за рубежом значительно раньше, чем в РФ. Наш соотечественник считал, что ключевой задачей воспитания ребёнка с нарушением развития является его интеграция в жизнь и создание условий для целенаправленной компенсации его недостатка с учётом не только биологических, но и социальных факторов. Исследователь предложил новый подход к построению процесса социализации детей с ограниченными возможностями здоровья (ОВЗ). В своих трудах он рассматривал общение детей с окружающим миром как необходимый компонент процессов развития и коррекции недостатков и предлагал создать совместные условия для обучения и воспитания детей с ограниченными возможностями и ребят, соответствующих норме развития. На основе его теории разработано и внедрено инклюзивное, или включённое, образование. Его особенность — интегрированная направленность взаимодействия детей с нормой и детей с особыми потребностями, что подразумевает совместную учебно-воспитательную деятельность, а также участие детей с ОВЗ во всех видах внеклассной работы.

Однако до 2010 г. государственная социальная политика Российской Федерации придерживалась стратегии изоляции детей с ог-

раниченными возможностями здоровья в образовательных учреждениях интернатного типа. Основой стратегии выступал тезис о том, что в условиях специального (коррекционного) образовательного учреждения детям данной категории можно создать оптимальную среду для развития, коррекции нарушений, обучения и воспитания [2, с. 128]. Отечественная система образования предлагала детям с ограниченными возможностями здоровья надомное индивидуальное обучение, специальное обучение в школах и школах-интернатах. Учреждения коррекционного типа полностью направлены на категорию детей с ограниченными возможностями здоровья. Но специальные коррекционные учреждения и надомное обучение несут в себе и негативный аспект для детей данной категории — социальную изоляцию. В связи с дефектами интеллектуального развития, поступая в специализированные учреждения, дети с первых же дней начинают отставать в развитии от своих сверстников [3, с. 22]. Они не видят необходимости принимать решения за себя самого, не усваивают правила поведения в жизненных ситуациях, теряются; у них не формируются умения и навыки, необходимые в жизни, вне стен коррекционного учреждения. Коррекционные образовательные учреждения заявляют, что главной задачей их деятельности является социализация детей с нарушениями в психофизическом развитии. Но практика показывает, что задача социализации выполняется не в полной мере, так как выпускники специализированных учреждений испытывают трудности адаптации в последующей профессиональной подготовке, решении бытовых проблем, создании семьи и др.; не все могут трудоустроиться после окончания профессионального обучения. Вместо полной социализации ребёнка с ограниченными возможностями в современное общество специальная школа развивает в нём навыки, которые ведут к большей изоляции и усиливают его отдалённость. «При всех достоинствах коррекционное учреждение отличается тем главным недостатком, что изолирует своего воспитанника — слепого, глухого или ребёнка с умственной отсталостью — в узкий круг школьного коллектива, создаёт замкнутый мир, в котором всё приспособлено к дефекту ребёнка, всё фиксирует его внимание на своём недостатке и не вводит его в настоящую жизнь», — отмечал Л.С. Выготский [4].

Создание в России гражданского общества, вступление в Болонский процесс выдвинули на первый план предоставление детям с ограниченными возможностями здоровья прав на образование, равных с правами их нормально развивающихся сверстников, и в то же время обеспечивающих успешную социализацию и освоение образовательной программы. В «Национальной стратегии действий в интересах детей на 2012–2017 годы», утверждённой Указом Президента Российской Федерации от 1 июня 2012 г. № 761, говорится о необходимости «создания условий для социализации детей-инвалидов и детей с ограниченными возможностями здоровья с внедрением их в среду здоровых сверстников и обеспечением их участия в культурной и спортивной жизни и других массовых мероприятиях...» [5]. При наличии соответствующего заключения психолого-медико-педагогической комиссии или социальной экспертной комиссии закон Российской Федерации гарантирует детям с ограниченными возможностями здоровья право обучения в образовательном учреждении общего образования [6].

В России инклюзивное образование имеет менее длительную историю, чем в развитых зарубежных странах, и потому сталкивается с множеством трудностей и проблем:

- проблемы подготовки педагогов: педагогов-дефектологов на все инклюзивные классы не хватает, а у учителей и воспитателей детских садов нет специальной подготовки для работы с нетипичными детьми; у педагогов в ряде случаев имеют место деструктивные установки в отношении инклюзии, им трудно справиться с проблемами дисциплины, отставания от программы детей с ОВЗ;
- проблемы нетипичных детей: насмешки, травля одноклассников, предвзятое отношение, унижение или чрезмерная опека со стороны учителей, акцентирование внимания на дефектах, проблемы с социализацией. Соответственно, необходима психокоррекционная работа;
- проблемы родителей детей с ОВЗ: необоснованные страхи, неадекватные установки, неэффективные модели семейного воспитания, трудности в построении взаимоотношений с учителями;

- проблемы нормально развивающихся детей, обучающихся в инклюзивном классе: недостаток внимания учителя, который много времени тратит на решение проблем нетипичного ребёнка, неадекватное восприятие нетипичных детей, трудности взаимодействия с ними;
- проблемы родителей нормально развивающихся детей инклюзивного класса: необоснованные страхи, предвзятые установки и т.д.

В развитых западных странах инклюзивное образование имеет более длительный период развития, чем в России. При этом имеют место различные подходы к организации инклюзии и различия в понимании основных терминов и концептов инклюзивного образования за рубежом и в России. Обобщение имеющихся исследований [7, 8] позволило провести сравнительный анализ тезауруса и концептов инклюзии в России и в развитых западных странах. Анализ проводился по основным составляющим инклюзивной образовательной системы (субъекты, цели, средства, технологии).

Субъекты инклюзивного образования

На Западе принят термин «нетипичный ребёнок», под которым понимаются не только дети с ограниченными возможностями здоровья, но и одарённые дети, представители национальных и религиозных меньшинств и другие социальные группы детей, которые не соответствуют принятым нормам. С педагогических позиций нетипичные дети рассматриваются как дети с особыми образовательными потребностями (соответственно, педагогу необходимо обнаружить, конкретизировать и удовлетворить эти потребности). В России в качестве объекта педагогических воздействий и одновременно субъекта инклюзивного образовательного процесса рассматриваются прежде всего «дети с ограниченными возможностями здоровья» и делается акцент не столько на особенностях, сколько на дефектах развития. При этом в нормативной документации внимание педагогов концентрируется не на «особых образовательных потребностях», а на «учёте особенностей психофизического развития и состояния здоровья» (Закон «Об образовании в Российской Федерации»).

Что касается педагога инклюзивного образования, то на Западе чаще используется термин «команда», в которую входят учителя-предметники, тьютор, фасилитатор, специальный педагог, психолог, медицинский работник. В российской системе рассматриваются отдельные субъекты инклюзивного образования — педагог и педагог-дефектолог по конкретным нозологическим группам (дефицит второй категории приводит к тому, что на практике в инклюзивном классе работают обычные учителя без специальной подготовки).

Цели инклюзивного образования

На Западе основной акцент делается на социализацию нетипичного ребёнка, в России — на освоение образовательной программы, выполнение требований образовательных стандартов.

Интересно, что как на Западе, так и в России более значимое внимание уделяется потенциалу инклюзии в отношении нетипичных детей и практически не рассматриваются её возможности в воспитании нормально развивающихся сверстников (не ставятся цели воспитательного использования инклюзивной среды для нормально развивающихся учащихся), хотя такой потенциал однозначно имеется.

Средства и технологии инклюзивного образования

На Западе большое внимание уделяется образовательной среде, в России — специальным методам и технологиям, техническим средствам обучения. В США используется термин «наименее ограничительная среда», в России — «безбарьерная среда». При этом следует отметить, что именно преодоление барьеров позволяет нетипичным детям социализироваться в обществе, поэтому необходимо не столько устранять барьеры, сколько учить детей преодолевать их.

В развитых зарубежных странах существуют особые подходы и способы, многие из которых не получили должного распространения в России. В частности, на базе центров инклюзивного образования трудятся педагоги-дефектологи, психологи, кото-

рые систематически работают в инклюзивных классах, консультируют учителей, проводят занятия с нетипичными детьми и их родителями. Кроме того, к ученику с особыми образовательными потребностями в инклюзивном классе прикрепляются тьютор и фасилитатор.

В развитых зарубежных странах имеется интересный опыт организации инклюзии, который может быть осмыслен и адаптирован в России. Представим возможности применения в России практики создания ресурсных центров инклюзивного образования, которые оказывают консультационную и методическую поддержку родителям детей с ОВЗ и педагогам инклюзивных классов, действующих в Европе и внедряемых в настоящее время на Украине. Проведённые нами исследования показали, что такой центр может выполнять гораздо более широкий спектр функций, чем предоставлены ему сейчас в украинской образовательной практике, и в этой связи он может стать «единым окном» для решения ключевых проблем всех субъектов инклюзивного образования.

Задачи ресурсного центра

- Педагогическое просвещение педагогов и родителей ребёнка с ограниченными возможностями здоровья;
- психологическое консультирование семей нетипичного ребёнка и педагогов, работающих с ними;
- презентация возможностей здоровьесберегающих технологий в работе с детьми с особыми образовательными потребностями;
- привлечение волонтеров, студентов педагогических факультетов к работе с детьми с ОВЗ для приобретения ими профессионального опыта;
- консультирование субъектов инклюзивного образования по вопросам его нормативно-правового обеспечения;
- подготовка тьюторов и фасилитаторов для работы с детьми с ОВЗ.

Эффективная организация работы ресурсного центра позволяет получить следующие *результаты*:

- повышение уровня педагогической компетентности родителей, их активности в образовательном процессе;

- позитивные изменения в характере детско-родительских отношений;
- стойкое продвижение нетипичных детей в развитии и социализации;
- создание родительского сообщества детей с ОВЗ и инклюзивного класса, расширение социального пространства семьи;
- повышение профессиональной компетентности педагогов в работе с детьми с разными возможностями;
- повышение мотивационной готовности субъектов инклюзивного образования к сотрудничеству;
- повышение профессионального мастерства педагогов, их стремления к самосовершенствованию, обобщение и трансляция лучших практик, расширение границ профессиональных интересов педагогов.

Также в России может быть внедрена практика создания специальных классов в рамках обычной школы, которая сейчас мало распространена.

В то же время следует отметить, что в РФ не созданы необходимые условия для внедрения системы инклюзивного образования на основе западных концептов: в частности, в штатном расписании ряда школ нет должности тьютора.

Ещё одна практика, которая может быть внедрена в России, — методика *коррекции взаимоотношений в различных типах совместной деятельности типичных и нетипичных детей*. Важным условием для зарождения межличностных отношений выступает совместная деятельность. Детей объединяют непосредственно симпатия друг к другу и отношения, возникающие в ходе выполнения тех или иных заданий. В ходе возникновения ролевой игры складывается целостная система отношений со своей структурой и динамикой. В процессе развития заметными становятся структурные компоненты межличностных отношений: функционально-ролевые, эмоционально-оценочные и личностно-смысловые отношения, выступающие в роли регуляторов во взаимоотношениях с людьми [9, с. 45].

Эмоционально-оценочные отношения открывают детям с ОВЗ возможность осознать, соответствует ли их поведение в группе социальным требованиям, понять, какие

эмоции вызывает их поведение у нормально развивающихся детей, что нравится или не нравится им в сверстниках. Главная функция эмоционально-оценочных отношений в детской и подростковой группе — коррекция поведения типичных и нетипичных детей в соответствии с принятыми нормами совместной деятельности.

Функционально-ролевые отношения разворачиваются в ходе усвоения ребёнком норм и способов действий в группе под непосредственным руководством и контролем со стороны взрослого или же самостоятельно в неформальных группах и проявляются в различных видах деятельности (трудовой, учебной, игровой, продуктивной и др.).

Личностно-смысловые отношения — это взаимоотношения в группе, при которых мотив одного ребёнка приобретает для других детей мотивационный смысл, значение «для меня». Субъекты процесса совместной деятельности переживают ценности и интересы друг друга, принимают социальные роли.

Учиться взаимодействовать с социумом, осваивать нормы человеческих отношений помогает включение в различные совместные виды деятельности. Проигрывание соответствующих ролей даёт возможность познать окружающий мир [10, с. 194].

Социализация детей с ограниченными возможностями здоровья остаётся актуальной в Российской Федерации. Одним из эффективных вариантов её является инклюзия — включение ребёнка с особыми образовательными потребностями в общество нормально развивающихся сверстников. Полезным может стать более широкий обмен опытом организации инклюзивного образования между Россией и развитыми западными странами, проведение совместных научных исследований, международных стажировок педагогов инклюзивных классов. □

Литература

1. Положение инвалидов в РФ [Электронный ресурс]: режим доступа: URL: http://www.gks.ru/wps/wcm/connect/rosstat_main/rosstat/ru/statistics/population/disabilities/# (дата обращения 22.10.2015)

2. *Зайцев Д.В.* Интегрированное образование детей с ОВЗ // Социологические исследования. — 2004. — № 7. — С. 127–132.
3. *Жаворонков Р.Н.* Реализация права детей-инвалидов на образование (европейская практика и российский опыт) [Текст] / Р.Н. Жаворонков // Человек и труд. — 2005. — № 9. — С. 22–28.
4. *Выготский Л.С.* Собрание сочинений в 6 т. Т. 5 Основы дефектологии / под ред. Т.А. Власовой. — М.: Педагогика, 1983. — 369 с.
5. О Национальной стратегии действий в интересах детей на 2012–2017 годы: Указ Президента РФ от 2012-06-01 № 761: принят Гос. Думой Фед. собр. РФ 1 июня 2006 г. [Электронный ресурс]: режим доступа: URL: <http://base.garant.ru/70183566> (дата обращения 30.11.2015).
6. *Поликашева Н.В.* Формирование социального опыта у детей и подростков / Н.В. Поликашева // Социализация детей с ОВЗ на современном этапе: научно-методический и прикладной аспекты. — 2014. — № 1. — С. 43–52.
7. *Сигал Н.Г.* Современное состояние и тенденции развития инклюзивного образования за рубежом: Дисс... канд. пед. наук. 13.00.01. — Казань, 2016. — 210 с.
8. *Мельник Ю.В.* Сравнительный анализ общего инклюзивного образования в странах запада (Канада, США, Великобритания) и России: Дисс... канд. пед. наук. 13.00.01. — Ставрополь, 2012. — 238 с.
9. *Шевчук Л.Е.* Интегрированное обучение учащихся с особенностями развития в общеобразовательном учреждении / Л.Е. Шевчук // Дефектология. — 2004. — № 6. — С. 28–31.
10. *Акатов Л.И.* Социальная реабилитация детей с ограниченными возможностями здоровья [Текст] / Л.И. Акатов. — М.: Владос, 2003. — 368 с.
3. *Zhavoronkov R.N.* Realizatsiya prava detey-invalidov na obrazovaniye (yevropeyskaya praktika i rossiyskiy opyt) [Tekst] / R.N. Zhavoronkov // Chelovek i trud. — 2005. — № 9. — S. 22–28.
4. *Vygotskiy L.S.* Sobraniye sochineniy v 6 t. T. 5. Osnovy defektologii / pod red. T.A. Vlasovoy. — M.: Pedagogika, 1983. — 369 s.
5. O Natsional'noy strategii deystviy v interesakh detey na 2012–2017 gody: Ukaz Prezidenta RF ot 2012-06-01 № 761: prinyat Gos. Dumoy Fed. sobr. RF 1 iyunya 2006 g. [Elektronnyy resurs]: rezhim dostupa: URL: <http://base.garant.ru/70183566> (data obrashcheniya 30.11.2015).
6. *Polikasheva N.V.* Formirovaniye sotsial'nogo opyta u detey i podrostkov / N.V. Polikasheva // Sotsializatsiya detey s OVZ na sovremennoy etape: nauchno-metodicheskiy i prikladnoy aspekty. — 2014. — № 1. — S. 43–52.
7. *Sigal N.G.* Sovremennoye sostoyaniye i tendentsii razvitiya inklyuzivnogo obrazovaniya za rubezhom: Diss... kand. ped. nauk. 13.00.01. — Kazan', 2016. — 210 s.
8. *Mel'nik Yu.V.* Sravnitel'nyy analiz obshchego inklyuzivnogo obrazovaniya v stranakh zapada (Kanada, SSHA, Velikobritaniya) i Rossii: Diss... kand. ped. nauk. 13.00.01. — Stavropol', 2012. — 238 s.
9. *Shevchuk L.Ye.* Integrirovannoye obucheniye uchashchikhsya s osobennostyami razvitiya v obshcheobrazovatel'nom uchrezhdenii / L.Ye. Shevchuk // Defektologiya. — 2004. — № 6. — S. 28–31.
10. *Akatov L.I.* Sotsial'naya reabilitatsiya detey s ogranichennymi vozmozhnostyami zdorov'ya [Tekst] / L.I. Akatov. — M.: Vlados, 2003. — 368 s.

References

1. Polozheniye invalidov v RF [Elektronnyy resurs]: rezhim dostupa: URL: http://www.gks.ru/wps/wcm/connect/rosstat_main/rosstat/ru/statistics/population/disabilities/# (data obrashcheniya 22.10.2015)
2. *Zaytsev D.V.* Integrirovannoye obrazovaniye detey s OVZ // Sotsiologicheskiye issledovaniya. — 2004. — № 7. — S. 127–132.