

# Интеграция детей с особенностями развития в среду здоровых сверстников

*Дария Евгеньевна Шевелёва*

**Успешная интеграция и положительные академические результаты детей с психофизическими аномалиями становятся возможными в случае индивидуализации обучения, которая заключается в выборе педагогических подходов и методов, наиболее соответствующих познавательным способностям учеников.**

Теоретическое обоснование интеграции детей с особыми образовательными потребностями в массовую школу, сопровождающейся гибкостью и вариативностью среды обучения, содержится в психолого-педагогических концепциях, которые содержательно близки для гуманитарных наук разных стран. В XX в. было положено начало исследованиям в сфере аномального развития, обучения и социализации детей с особыми образовательными потребностями, по итогам которых поставленные вопросы были введены в контекст межличностных отношений и состояния окружающей среды. Теориями, разработанными в прошлом столетии (Л.С. Выготский — Россия; Дж. Мид, Г. Блумер, Э. Гоффман, М. Кун — США; В. Брэнц, М. Вольфер — Германия) и выдвинутыми в настоящее время (А. Лоренцер, Р. Коон — Германия; Г. Фойзер — Швейцария), поддерживается тезис об отсутствии жёсткой детерминации между состоянием психофизических функций человека и его благополучием, возможностью самореализации и межличностными отношениями с другими людьми. Учёные разных стран сходятся в выдвинутом положении: биологический дефект развития не является фактором, на основании которого может быть сделано заключение и дан исчерпывающий прогноз относительно качества жизни ребёнка. Среди факторов, значимо влияющих на качество жизни, психологами и педагогами называются социальная ситуация развития (принятие/одобрение или негативное отношение окружающих к имеющимся у ребёнка ограничениям), наличие внешних условий, стимулирующих появление новообразований психики, форма обучения и характер педагогических действий со стороны школы. Суммарное благоприятное влияние этих факторов позволяет разворачиваться жизненному сценарию, внутри которого ребёнок получает возможность обнаруживать и совершенствовать способности к различным видам деятельности, взаимодействовать на принципах равноправия с другими людьми и проявлять индивидуальные качества личности.

Пристальное внимание учёных к социальной ситуации развития актуализировало вопрос о деятельности системы образования, характеристики которой должны соответствовать задачам — всестороннее развитие каждого ребёнка с его погружением в социум. К настоящему времени в педагогике разных стран единогласно признано, что обучение

детей с особыми образовательными потребностями в специальных школах, отдельно от здоровых сверстников, не обеспечивает их достаточное социальное развитие и предпосылки для дальнейшего расширения сферы контактов. Таким образом, к системе общего образования было предъявлено требование — интеграция детей с психофизическими аномалиями в массовую школу, методическое обеспечение которой позволяет удовлетворять особые образовательные потребности, вне зависимости от характера нарушений у ребёнка. Одновременно с формулировкой задач, обращённых к школе, педагогическое знание развивалось в направлении, которым каждый ребёнок наделялся правом развиваться соответственно собственной индивидуальной траектории, не детерминированной жёсткими внешними критериями и нормативами.

### Обучение детей со спецификой развития

К настоящему времени в системе образования разных стран, включая Россию, существуют аналогичные подходы к индивидуализации обучения, применение которых обеспечивает положительные учебные результаты детей с различными формами патологии. В отношении детей с нарушениями слуха, зрения и опорно-двигательного аппарата (с сохранным интеллектуальным развитием) необходимая и достаточная мера — индивидуализация непосредственно процесса обучения. Эта форма индивидуализации включает варианты подачи учебной информации и альтернативные способы выполнения учебных заданий. К вариантам содействия ученикам этой группы учёные относят прослушивание аудиозаписей вместо самостоятельного чтения, предоставление дополнительного времени для завершения работы в классе или сдачи домашнего задания. Нарушения мелкой моторики и обусловленные этим трудности письма компенсируются посредством уменьшения объёма письменных работы, и замены развёрнутых письменных ответов их альтернативной формой — устные ответы, ответы в форме теста или в электронной форме<sup>1</sup>.

Другую группу преобразований представляет индивидуализация содержания образования, в результате чего достигается интеграция детей с нарушениями познавательной сферы (задержка психического развития — ЗПР и умственная отсталость). Опыт обучения детей с этими патологиями и данные о состоянии их когнитивных процессов свидетельствуют, что содержание образования, разработанное для массовой школы, для этих учеников недоступно. Вследствие этого, аналогично обучению в специальных (коррекционных) школах, образовательную траекторию детей с ментальными нарушениями, интегрируемых общеобразовательный класс, составляют учебные программы, в которых содержится доступный для усвоения материал. Анализ механизмов адаптации учебного материала, проводимой в инклюзии разных стран, показал, что к настоящему времени разработаны различные подходы, приводящие программу обучения в соответствие с когнитивной сферой детей. Один из подходов, распространённый, в том числе, в российском инклюзивном образовании, заключается в сокращении материала, включённого в программу для массовой школы, с одновременным привлечением элементов из программ коррекционных

<sup>1</sup> Гончаренко М.С. Индивидуализация подхода в обучении детей с ОВЗ в условиях общеобразовательной программы // Материалы научно-практической конференции «Инклюзивное образование: методология, практика, технология» (20–22 июня 2011, Москва), редкол. С.В. Алехина и др. — М.: МГППУ, 2011. — 244 с.

школ. В нашей стране содержание обучения, представленное фрагментами общеобразовательной программы, обогащается и дополняется материалом, заимствованным из программ для школ V вида (для детей с тяжёлыми нарушениями речи), VII вида (для детей с задержкой психического развития и трудностями обучения) и VIII вида (для детей с умственной отсталостью)<sup>2</sup>.

В странах зарубежья, преимущественно Северной Америки, представлен подход, в основе которого находится не обращение к какой-либо программе, наиболее приближённой к возможностям ребёнка, а конструирование содержания образования в соответствии с индивидуальными целями обучения. Принимая во внимание психологический профиль детей с ментальными нарушениями, учёными обращается внимание, что академические цели обучения в ряде случаев носят подчинённый характер и определяются с учётом общих перспектив жизни учеников. В качестве аргументов, подтверждающих эту позицию, учёные ссылаются на данные, полученные по итогам психодиагностических процедур в отношении детей этой группы. В отличие от детей с нормативным уровнем интеллектуального развития, детей с умственной отсталостью и ЗПР отличают низкий уровень жизненной компетентности и затруднённое формирование практических навыков. Следовательно, кроме академической составляющей, в индивидуальную учебную программу надлежит включать жизненные компетентности, то есть навыки и умения, необходимые в повседневной жизни. Обогащение содержания образования компонентом «жизненная компетентность» служит дополнительным фактором, который позволяет прогнозировать успешность ребёнка в окружающем мире и дальнейшую интеграцию с расширением области контактов<sup>3</sup>.

### **Проблемы интеграции в среду здоровых сверстников и пути их преодоления**

Индивидуальный подход к организации — не единственная характеристика, в соответствии с которой обеспечивается интеграция детей с особыми образовательными потребностями в массовую школу. Одновременно с индивидуализацией обучения значимым условием инклюзии становится организация психолого-педагогического сопровождения, в процессе которого преодолеваются проблемы и трудности, связанные с ситуацией обучения в массовой школе. Сопровождение, аналогично понимаемое в педагогике разных стран, представляет собой наиболее индивидуализированную форму работы, которая ориентирована на потребности и нужды конкретного ученика. Анализ технологий, составляющих работу по сопровождению, и обращение к работам учёных разных стран позволяет выделить две группы трудностей у учеников с особыми образовательными потребностями.

Первую группу составляют своеобразие психических функций при той или иной патологии и, следовательно, особенности учебной деятельности. Вторая группа — осложнённая интеграция таких детей в среду здоровых сверстников. Однако, следует заметить, разделяя на теоретическом уровне вопросы обучения и интеграции детей с аномалиями в развитии, в практической сфере они тесно взаимосвязаны — успешность одного из аспектов положительно влияет на другие характеристики пребывания ребёнка в массовой школе. В исследованиях североамериканских (США) и европейских (Польша) учёных приводятся данные, что ученики с особыми образовательными потребностями, принятые и поддерживаемые одноклассниками, демонстрируют более высокие учебные результаты, по сравнению с детьми с аналогичными нарушениями, которые исключены из социальных отношений внутри класса.

<sup>2</sup> *Екжанова Е.А., Резникова Е.В.* Основы интегрированного обучения. — М.: Дрофа, 2008. — 286 с.

<sup>3</sup> *Банч Г.* Включающее образование. Как добиться успеха? Основные стратегические подходы к работе в интегративном классе / Пер. с англ. Н. Грозной и М. Шихиревой. — М.: Прометей, 2005. — 88 с.

Также, как пишет польский специалист Б. Марчинковская, положительные академические результаты становятся основанием для формирования у ребёнка чувства безопасности и комфортного обучения в школе. Эти психологические характеристики, в свою очередь, создают внутренние предпосылки для социальной активности ребёнка и привлекательности для него новых контактов<sup>4</sup>.

Методы работы, направленные на совершенствование познавательных процессов, достаточно полно представлены в трудах российских учёных, которые проводили исследования в области дефектологии, специальной психологии и специальной педагогики. Обращается внимание, что в помощи специалистов нуждаются не только дети с когнитивными нарушениями, но и дети с патологиями слуха, зрения и опорно-двигательного аппарата, имеющие при этом сохранный уровень интеллектуального развития. Так, в частности, слабовидящие учащиеся испытывают затруднения распознавания мелких деталей изображения, что приводит к ошибочному восприятию букв и цифр, нечёткому их различению и замене одного символа другим. Вследствие этого процессы чтения, письма и решения математических задач для этих учеников сопряжены со стойкими трудностями и определяют низкие результаты (неуспеваемость) по академическим дисциплинам. Согласно рекомендации тифлопедагогов, работа со слабовидящими детьми направляется на развитие способности выделять и различать детали, что достигается при большей концентрации внимания. При этом интенсивность сопровождения учеников с нарушениями зрения в массовой школе не постоянна: на начальных этапах обучения в помощи нуждаются практически все дети, в средних и старших классах помощь оказывается эпизодически, в случае возникновения проблем обучения<sup>5</sup>.

Снижение слуха и нарушения речи, схожие по психологическому профилю, часто сопровождаются сложностями восприятия и оперирования вербальной информацией. Отрицательное влияние этих симптомов на успеваемость имеет тенденцию увеличиваться при переходе учеников в средние и старшие классы. Это объясняется сокращением доли наглядных образов, которые дополняют и обогащают устную информацию, и необходимостью производить мыслительные операции с абстрактными понятиями. Также в результате анализа причин учебных трудностей, проведённого нейropsychологами и дефектологами, установлено, что вследствие недостаточности слухового восприятия у детей наблюдается большое число аграмматизмов — ошибок при письме. Это обстоятельство зачастую становится причиной низкой оценки, которая даётся общим учебным способностям ребёнка.

Коррекционно-развивающая работа с детьми заключается в расширении их способности воспринимать устную информацию и проводить звуко-буквенный анализ слов для правильного их написания. В отдельных случаях проводится индивидуальная работа, предшествующая диктанту в классе, во время которой делается разбор трудных для написания слов. С целью облегчить понимание нового

<sup>4</sup> *Marcinkowska B. Kształcenie specjalne w szkole ogólnodostępnej / Wspanie dziecka z niepełnosprawnością w rodzinie i szkole, pod red. D. Gorajewskiej. Warszawa, Copyright by Stowarzyszenie Przyjaciół Integracji. 2008. — 158 s.; Together We Learn Better: Inclusive Schools Benefit All Children: URL: <http://inclusiveschools.org/> Дата обращения 08.11.2013.*

<sup>5</sup> *Инклюзивное образование. Настольная книга педагога, работающего с детьми с ОВЗ / Методическое пособие, под ред. М.С. Старовой. — М.: Гуманитарный изд. центр ВЛАДОС, 2011. — 167 с.*

материала может быть введён пропедевтический (предварительный) этап, во время которого происходит первичное знакомство с темой через систему домашних заданий<sup>6</sup>.

Широкий спектр специфических особенностей, определяющих учебную деятельность, свойственен при ДЦП. На современном этапе развития науки учёными собран обширный материал, в котором содержатся данные о своеобразии психических процессов у детей с этой патологией и подходах к их обучению. При общем сохранном уровне интеллектуального развития (что отмечается в ряде случаев) детей отличают сниженная работоспособность и быстрая истощаемость психической деятельности, что существенно влияет на качество выполнения учебных заданий. Идентичные по сложности задания могут выполняться существенно хуже или лучше в зависимости от актуального психофизического состояния ребёнка. В случае чрезмерных нагрузок и вызванного ими переутомления у детей возможны психоэмоциональные реакции, диапазон которых — от апатии и безучастности к происходящему в классе до чрезмерного возбуждения. Нарушения в двигательной сфере проводят к трудностям ориентации в пространстве («вверху», «внизу», «слева», «справа») и квазипространстве (тетради, книги), а также к ошибкам восприятия букв и цифр. В отдельных случаях, при сопровождающих эту патологию нарушениях речи, у детей фиксируются дефицит фонематического слуха и низкий уровень словесно-логического мышления.

К числу рекомендаций по организации обучения и помощи ученикам с ДЦП относят: гибкость учебного плана и индивидуальных занятий, которые позволяют подбирать оптимальный уровень нагрузки, введение пропедевтического этапа на начальной ступени обучения, включение занятий по коррекции психических функций<sup>7</sup>.

Многосторонняя сопроводительная работа требуется детям с умственной отсталостью и ЗПР, в картине нарушений которых — несформированность (относительно возрастных показателей) большинства психических процессов. Наряду со сниженным уровнем мыслительных операций и их медленным темпом детей этой категории отличают трудности точного зрительного восприятия и дифференциации сложных объектов, затруднено понимание сюжетных картин. Отсутствуют или слабо представлены приёмы логического запоминания, внимание неустойчиво, с произвольным переключением на привлекательные объекты. Приобретённые знания и навыки отличаются косностью, то есть неспособностью ребёнка переносить их на другие объекты и использовать в новой ситуации. Учебные задания выполняются спонтанно, без предварительной ориентировки в условиях задачи<sup>7</sup>. Для детей с умственной отсталостью свойственна более сильная выраженность перечисленных нарушений, по сравнению с психологическим профилем детей с ЗПР.

Проводимыми в нашей стране на протяжении десятилетий исследованиями показано, что для детей с названными патологиями свойственны не только дефекты памяти, внимания и мышления. К специфическим характеристикам этих детей школьного возраста относятся низкая учебная мотивация (или её отсутствие) и отсутствие целей достижения среди целей, значимых для ребёнка. В числе мотивов, делающих привлекательным посещение школы, преобладают мотивы, непосредственно не связанные с учебной деятельностью, например, выполнение режимных моментов — приход в школу, приветствие учителя. Для некоторых детей и после начала обучения ведущими остаются игровые мотивы. В отдельных случаях, преимущественно у учеников с ЗПР, в начале обучения

<sup>6</sup> Инклюзивное образование. Настольная книга педагога, работающего с детьми с ОВЗ / Методическое пособие, под ред. М.С. Старовой. — М.: Гуманитарный изд. центр ВЛАДОС, 2011. — 167 с.; Специальная педагогика. В 3 т. Учеб. пособие для студ. высш. учеб. заведений под ред. М.Н. Назаровой — М.: Академия, 2007.

<sup>7</sup> Там же..

отмечается достаточно высокая учебная мотивация, которая имеет тенденцию к снижению по мере увеличения объёма и сложности учебного материала. Следовательно, при организации психолого-педагогической работы в содержание занятий, кроме активизации познавательных функций, включаются подходы, направленные на повышение для детей значимости их обучения в школе и формируется заинтересованность в получении положительных учебных результатов<sup>8</sup>.

Сопроводительная работа, направленная на погружение в среду одноклассников и равноправные контакты между всеми учениками, охватывает не только непосредственно адресатов помощи — детей с особыми образовательными потребностями. Адресатами работы также становятся здоровые ученики. В качестве аргумента, подтверждающего необходимость включения в работу здоровых детей, учёными разных стран приводятся данные: здоровые дети часто занимают позицию отторжения сверстников с психофизическими нарушениями. Одной из причин подобной реакции называется, что в содержании предыдущего опыта у этих детей нет ситуации встреч, контактов и совместных действий. Из этого следует, что один из аспектов социальной интеграции — содействие большему уважению у здоровых учеников, обогащение их интеллектуальной и эмоционально-нравственной сфер, появление готовности общаться со сверстниками, имеющими психофизические аномалии.

В настоящее время в мировой практике инклюзии существуют два вида подходов, с помощью которых здоровые дети узнают об особенностях детей с особенностями развития, учатся взаимодействовать с ними и воспринимать как равноправных членов их коллектива. Одно из направлений заключается в обогащении кругозора здоровых учеников, который пополняется сведениями о людях с психофизическими аномалиями и условиях их интеграции в социум. Это направление представлено в российской системе образования. Второе направление — непосредственная организация контактов между здоровыми детьми и детьми с аномалиями в развитии, вследствие чего в детской среде возникают горизонтальные социальные связи.

### Уроки доброты

Познакомить школьников с некоторыми социальными и практическими аспектами жизни людей с нарушениями физического или психического здоровья и сформировать позицию, утверждающую восприятие людей с особыми образовательными потребностями как неотъемлемую и равноправную часть социума, в российских школах позволяет цикл занятий «Уроки доброты». Этот цикл разработан Региональной общественной организацией инвалидов «Перспектива». В основе цикла — программа занятий по пониманию инвалидности, проводимых в школах Калифорнии организацией KIDS (Keys to Introducing Disability to Society Project). Во время занятий ученики узнают о своеобразии бытия людей, имеющих различные формы патологий, современных принципах социальной помощи, правилах этикета при общении с такими людьми. Кроме методов, которые знакомят учеников с различными сторонами вопроса, на занятиях ис-

<sup>8</sup> Инклюзивное образование. Настольная книга педагога, работающего с детьми с ОВЗ / Методическое пособие; под ред. М.С. Старовойтовой. — М.: Гуманитарный изд. центр ВЛАДОС, 2011. — 167 с.; Специальная педагогика. В 3 т. Учеб. пособие для студ. высш. учеб. заведений; под ред. М.Н. Назаровой — М.: Академия, 2007.

пользуются активные формы работы — ролевые игры, дискуссии, мозговой штурм, просмотр и обсуждение тематических фильмов, работа в малых группах<sup>9</sup>.

Обращение к описанному подходу представляется целесообразным в период, который предшествует появлению ученика с особенностями развития в общеобразовательном классе. В случае успешной предварительной работы вероятно безболезненная интеграция нового ученика в среду одноклассников. Технологии, направленные на организацию непосредственных контактов между одноклассниками, могут рассматриваться как преобладающие первому направлению и создающие более тесные связи между детьми. В рамках этого направления в странах зарубежья разработаны идентичные методы, в результате применения которых устраняются эмоционально-психологические барьеры между детьми.

В инклюзивной практике Польши представлен метод «В уголке на коврике», который расширяет темы общения одноклассников за пределы непосредственно учебных интересов. Суть метода заключается в рассказе каждого ребёнка о проведённых выходных и в активном слушании других детей. Внимание учеников класса к событиям, которые произошли в жизни их одноклассника, создаёт и закрепляет у рассказывающего позицию собственного, равного с другими значения. Одновременно с этим у детей, слушающих рассказ, формируется отношение заинтересованности и соучастия сверстнику, которых входит в ближний круг их общения. Аналогичный метод, который позволяет учащимся свободно высказываться на предложенную тему и приобретает навык активного слушания, применяется в школах США и Канады и представляет собой еженедельные собрания в классе. Во время собраний обсуждаются события, произошедшие в классе/школе за неделю, школьники узнают о планируемых мероприятиях и под руководством учителя определяют форму участия каждого из них<sup>10</sup>.

К методам, устанавливающим связи между детьми, в российской педагогике могут быть отнесены формы психологической работы, которые входят в общую, без указаний на целевую аудиторию практику работы со школьниками. Для создания прочных связей между здоровыми детьми и детьми с особыми образовательными потребностями в содержание занятий специалистами предлагается включать ролевые игры (например, «Слепой и поводырь»), игры и упражнения на формирование эмпатийного принятия другого человека («Друг для друга», «Мы так похожи»), коммуникативные и перцептивные игры («Я знаю, что тебе снилось», «Мне не встать без твоей руки»). Рассматривая эти методики в перспективе уважительных, дружеских отношений, можно заключить, что совместные действия и обмен сообщениями дают детям возможность понять эмоционально-психологическое состояние другого ребёнка и его потребность в какой-либо помощи.

Одними из причин, осложняющих включение в среду здоровых сверстников, в некоторых случаях у ребёнка с особенностями в развитии служат низкий уровень развития навыков взаимодействия с другими детьми и незнание образцов поведения в группе. Этот аспект социальной интеграции привлекает наибольшее внимание североамериканских учёных. Названные психологические особенности относятся, прежде всего, к детям с нарушениями интеллектуального развития (умственная отсталость и ЗПР). Низкий уровень развития умения у ребёнка сотрудничать становится причиной лишения его внимания со стороны одноклассников,

<sup>9</sup> Пособие по проведению «Уроков доброты» со школьниками младших классов / Авт. -сост. Е.А. Выговская, Ю.П. Симонова, Н.Н. Хлудов, С.А. Прушинский, М.Ю. Перфильева. — М.: РООИ «Перспектива». — 44 с.

<sup>10</sup> Гончаренко М.С. Индивидуализация подхода в обучении детей с ОВЗ в условиях общеобразовательной программы // Материалы научно-практической конференции «Инклюзивное образование: методология, практика, технология» (20–22 июня 2011, Москва); редкол. С.В. Алёхина и др. — М.: МГППУ, 2011. — 244 с.

низкого социального статуса в классе и отрицательных характеристик, которыми он наделяется здоровыми детьми. Полученные психологами и педагогами данные стали основанием для создания подходов, при обращении к которым происходит восполнение недостающих навыков и усваиваются нормы поведения в детском коллективе. Технологиями, которые отвечают поставленной задаче, учёными называются обучение через примеры и подражание, контроль и исправление ошибок в действиях других людей (детей и взрослых), обращение к правилам поведения в социуме. По итогам сопровождения, ставящего целью — моделирование поведения, у ребёнка с особыми образовательными потребностями формируются умения поддерживать разговор при демонстрации уважения и доверия к собеседнику, высказывать благодарность, умение отказываться в вежливой форме от каких-либо предложений, выражать мнение социально приемлемыми способами. Для выхода из затруднительных ситуаций (собственных или кого-либо из членов группы) ребёнком должны быть усвоены и введены в схему собственного поведения следующие навыки: просьба о помощи и предложение помощи со своей стороны<sup>11</sup>.

Идентичность педагогических подходов и методов позволяет сделать вывод: национальными системами образования ученикам с особыми образовательными потребностями предоставляются равные шансы на успешное обучение в среде здоровых сверстников. Между тем, внимания российской педагогики заслуживает опыт других стран, который составляют технологии, направленные на повышение сплочённости в среде детей.

---

**Дария Евгеньевна Шевелёва,**  
соискатель Института стратегии развития образования  
Российской академии образования, г. Москва

---

<sup>11</sup> Банч Г. Включающее образование. Как добиться успеха? Основные стратегические подходы к работе в интегративном классе / Пер. с англ. Н. Грозной и М. Шихиревой. — М.: Прометей, 2005. — 88 с.