

## **ТЕХНОЛОГИИ ОБЕСПЕЧЕНИЯ равноправных отношений между сверстниками с особыми образовательными потребностями и нормативно развивающимися детьми**

*Дария Евгеньевна Шевелёва, соискатель Института теории и истории педагогики РАО (Москва)*

**Интеграция в области образования нормативно развивающихся детей и детей с ограниченными возможностями здоровья рассматривается в России и за рубежом как педагогическая и социальная проблема, включённая в гуманитарное направление педагогических и социальных преобразований и противодействующих изоляции и дискриминации детей с особыми образовательными потребностями.**

### **Проблема интеграции детей с особыми образовательными потребностями в учебный процесс общеобразовательной школы**

Необходимость социальной интеграции детей с особыми образовательными потребностями впервые обоснована за рубежом во второй половине XX в. Согласно обновлённой социальной политике в мире принципиально изменилось отношение к людям с ограниченными возможностями. Возможности рассматриваются в настоящее время специалистами с «конструктивистских» позиций как результат соотношения личности

и окружающей её среды, прежде всего в социальном измерении. Трудности социализации ребёнка с особыми образовательными потребностями отождествляются с преодолением препятствий и ограничений, присутствующих в окружении, а не как это рассматривалось ранее с его физическими или интеллектуальными недостатками. Среди зарубежных сторонников совместного обучения существует мнение, что все люди, вне зависимости от психофизического статуса, должны быть включены в широкий спектр отношений с другими людьми. Интерактивный подход, сформировав-

пийся в зарубежной специальной педагогике в 70-х годах прошлого столетия, рассматривает бытие человека с особыми образовательными потребностями с точки зрения его включения в социум: от характера взаимоотношений (отторжение, принятие, устойчивые контакты) зависит возможность самопрезентации человека в мире.

В России возникновение интеграционных тенденций в системе массового общего образования относится к 90-м гг. прошлого столетия.

Обращение к проблеме социальной интеграции показало, что на сегодняшний день в нашей стране имеет место дефицит исследований, рассматривающих механизмы создания в массовых школах благоприятных условий для социальной интеграции детей с особыми образовательными потребностями; разработано недостаточное количество программ, цель которых — развитие уважительного отношения у здоровых, типично развивающихся школьников.

Таким образом, научный и практический интерес представляет анализ педагогических подходов, направленных на развитие взаимоуважительных и равноправных отношений между детьми, существующих в нашей стране, а также обращение к опыту других стран с целью обогащения теории и практики отечественного образования.

Опыт российских и зарубежных школ, объединяющих нормативно развивающихся детей и детей с особыми образовательными потребностями, показывает модификация содержания обучения — необходимое условие образовательной интеграции детей с нарушениями когнитивного развития. Функциональная недостаточность памяти, внимания и мышления становится причиной значительных трудностей усвоения образовательной программы, разработанной для нормативно развивающихся учащихся. С целью адаптации программы обучения в направлении её большей доступности из общего содержания образования отбираются темы и понятия, обязательные для изуче-

ния особыми детьми; для этой категории детей разрабатываются индивидуальные рабочие планы, в которых определяются уровень знаний, характер умений и навыков, обязательных для овладения каждым конкретным ребёнком. В случае необходимости заимствуются элементы из учебных программ для детей с нарушениями интеллектуального развития.

Для обучения учащихся с особыми образовательными потребностями, чей уровень когнитивного развития соответствует развитию остальных одноклассников, модификация подвергается организация учебного процесса. Содержание образования остаётся единым для учащихся всего класса. Учебный процесс строится с учётом возможностей каждого ребёнка. Это достигается за счёт разнообразия и вариативности педагогических методов и средств. К их числу относятся: разделение заданий на отдельные фрагменты (их пошаговое выполнение), помощь в выделении ключевых понятий в тексте, предоставление дополнительного времени для завершения работы в классе или сдачи домашнего задания, возможность альтернативной формы ответа (замена письменного ответа устным или ответы в форме теста).

Технологии обучения детей с особыми образовательными потребностями в общеобразовательной школе

В классе с гетерогенным составом учащихся совместные занятия сочетаются с разделённым обучением, основанным на делении учащихся на группы внутри одного класса. Изучение общих тем и выполнение общих заданий происходит во время фронтальной работы со всем классом; индивидуальный подход к каждому ребёнку, учитывающий объём и скорость усвоения им учебного материала, обеспечивает деление учащихся на группы (аналогично обучению в малокомплектной школе) в соответствии с их образовательными возможностями. Подобная (раздельная) форма обучения позволяет обучать каждого ребёнка

на доступном для него уровне, своевременно реагировать на возникающие у него трудности и оказывать помощь и, в то же время, исключает вероятность замедления темпа развития хорошо успевающих учеников.

Воплощение в практику массовой российской и зарубежной школы идеи совместного обучения сопровождается отказом от сегрегации учащихся, основанной на особенностях их развития, формированием у типично развивающихся детей уважительного отношения к одноклассникам с такими отличиями, созданием условий для социальной интеграции всех учеников, вне зависимости от их психофизического статуса.

Решение проблемы интеграции детей с особыми образовательными потребностями зарубежные специалисты связывают с понятием «сообщество класса», предложенным североамериканскими педагогами<sup>1</sup>. Сообщество класса понимается как система устойчивых и продолжительных контактов между одноклассниками и причастности каждого ребёнка к происходящим в классе событиям. Вместе с тем, присутствующий в классе проблемный ребёнок может быть изолирован от других детей в силу имеющихся у него нарушений — не иметь с ними длительных контактов, не принимать участие в совместных играх и не рассматриваться как партнёр для выполнения учебных заданий.

Российский педагог Ю.В. Мельник, говоря о социальной структуре класса, под контактами подразумевает не только непосредственные связи, носящие формальный характер, но и структуру неформального диалога, складывающегося в процессе коммуникации и практического освоения социального опыта<sup>2</sup>.

Включение ребёнка с ограниченными возможностями в сообщество типично развивающихся детей сопровождается предварительным

<sup>1</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.

<sup>2</sup> Мельник Ю.В. Толерантное отношение к нетипичности подростка у одноклассников на современном этапе развития инклюзивного образования // Материалы научно-практической конференции «Инклюзивное образование: методология, практика, технология» / Редкол. Алехина С.В. и др. — М., МГППУ, 2011. — С. 154.

мониторингом социальной среды класса, а также исследованием психологических характеристик интегрируемого ребёнка. Исследования показали, что не все учащиеся психологически подготовлены к восприятию «особых» детей. Существуют классы, в которых созданы благоприятные социальные условия для общения с такими детьми, которые проявляются в готовности типично развивающихся детей к контактам с «особым» одноклассником. Для учащихся этих классов степень выраженности нарушений развития не является решающим фактором социальной интеграции детей с особыми образовательными потребностями.

В основе процесса социального включения детей с особыми образовательными потребностями в детский коллектив лежат высокие ожидания, демонстрируемые учителями в отношении каждого ребёнка и исключение конкуренции между учащимися; поддерживается позиция сотрудничества, основанная на взаимном уважении индивидуальности. В силу индивидуальных психологических особенностей, дети с нарушениями развития с разной скоростью могут быть интегрированы в детский коллектив: для некоторых из этих детей характерна выраженная потребность общения со сверстниками при поддержке взрослых, другие — на начальном этапе интеграции ориентированы на индивидуальное взаимодействие с учителем.

Интеграция ребёнка с особыми образовательными потребностями в социальное пространство общеобразовательного класса обеспечивается набором педагогических подходов и методов. На сегодняшний день педагогической практикой оправданы два основных и взаимосвязанных направления работы в рамках интеграции учащихся в сообщество класса — поддержка социального и личностного развития ребёнка, имеющего те или иные отклонения, и формирование у здоровых одноклассников нравственных

гуманистических убеждений по отношению к людям с особыми образовательными потребностями.

Предъявляемые социумом требования, не соответствующие возможностям «особенного» ребёнка, и негативные оценки окружающих людей могут предопределять возникновение неблагоприятного эмоционального фона, вызывающего глубокие переживания неудач, депрессивные состояния, повышенную тревожность, отсутствие доверия к людям. Перечисленные психологические особенности — причина низкой социальной активности учащихся с особыми образовательными потребностями, которая приводит к избеганию контактов со сверстниками и отчуждённости от происходящих в классе событий.

Для эффективной социальной интеграции создаются условия внутри сообщества класса, которые способствуют развитию социальных навыков и формированию устойчивых связей между детьми. К ним относится, прежде всего, позитивная оценка учителя возможностей каждого ребёнка. Излишняя сосредоточенность учителя на трудностях ребёнка с особыми образовательными потребностями привлекает внимание типично развивающихся учеников, прежде всего, к патологическим особенностям одноклассника, отличающим его от большинства сверстников, противопоставляет его другим детям в классе и препятствует развитию равноправных товарищеских отношений; возникает опасность социальной изоляции ребёнка<sup>3</sup>. Таким образом, главная задача педагога, работающего с детьми с разным уровнем психофизического развития — поддержка самооценки каждого ребёнка и положительные отзывы об его индивидуальных качествах вне зависимости от интеллектуальных особенностей и учебных достижений.

<sup>3</sup> Giangreco M.F., Cloninger C.J., Dennis R.E., Edelman S.W. Problem-Solving Methods to Facilitate Inclusive Education / Restructuring for Caring and Effective Education. Piecing the Puzzle Together. Ed. Richard A. Villa, Jacqueline S. Thousand. Toledo, OH, USA: Hippo Books. 1999.

В странах Северной Америки широкое распространение получили еженедельные собрания класса, цель которых — формирование и сохранение общности класса, вовлечение всех учеников в происходящие в классе (школе) события. На собраниях, при активном участии всех детей класса, определяются дела, начатые на прошедшей неделе и требующие завершения, обсуждаются предстоящие мероприятия, обозначаются виды деятельности, требующие взаимодействия и взаимопомощи между одноклассниками<sup>4</sup>.

Аналогичный метод, разработанный в Польше, получил название «В уголке на коврике». Суть метода заключается в свободном рассказе детей о проведённых выходных — подобные обсуждения проводятся каждую неделю по понедельникам. С целью создания неприжудливой обстановки и сохранения эмоционального комфорта дети и учитель располагаются по кругу. Каждый ребёнок получает право на внимание со стороны других детей, которые, в свою очередь, приобретают навык активного слушания собеседника<sup>5</sup>.

В работе, направленной на социальную интеграцию учащихся с особыми образовательными потребностями, активное участие принимает тьютор. Помощь тьютора необходима детям с различными нарушениями речи, которые нарушают коммуникацию между детьми. Тьютор выполняет функцию посредника, доносящего смысл высказывания ребёнка с особыми образовательными потребностями до одноклассников. Также, при необходимости, он интерпретирует и переводит в словесное выражение эмоции, испытываемые ребёнком. Подобный вид помощи способствует

<sup>4</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.

<sup>5</sup> Ryjacska L. Ry nica klasy integracyjnej w szkole masowej: [Электронный ресурс]: <http://www.Edukacja.edux.pl/z-7192-roznica-klasy-integracyjnej-w-szkole-masowej.php>

установлению тесных контактов и пониманию всеми детьми смысла происходящего<sup>6</sup>.

Поддержка социальной интеграции детей с нарушениями психического развития (интеллектуальной и эмоциональной сфер) сопряжена с дополнительными видами помощи. Для детей с дефицитностью высших психических функций характерен низкий уровень социальной компетентности. Особенности поведения этих детей, неадекватные возрасту и зачастую соответствующие поведению детей-дошкольников — значимое препятствие для установления взаимоотношений со сверстниками. Дети этой категории не обладают навыками вербальной коммуникации в объёме, необходимом для тесного общения внутри группы.

Образовательные эффекты обучения сверстников с нормами развития и особыми образовательными потребностями

В процессе психолого-педагогической работы у детей формируются следующие навыки: умение поддерживать разговор при демонстрации уважения и доверия к собеседнику, высказывать благодарность, умение отказываться в вежливой форме от каких-либо предложений, выражать своё мнение социально приемлемым способом. Ребёнок, достигший достаточно высокого уровня социальной зрелости, способен просить о помощи и предлагать свою помощь, понимать скрытый смысл и комичность высказываний, отвечать на шутки<sup>7</sup>.

Для некоторых детей с психическим дизонтогенезом, в частности, с нарушениями эмоционально-поведенческой сферы, свойственны аффективные реакции на происходящее и неумение выражать собственные эмоции в социально приемлемой форме. Негативные эмоции, испытываемые этими детьми, могут проявляться в виде вспышек

<sup>6</sup> *Водинский А.Ф.* Роль тьютора в образовательном процессе ребёнка с особенностями развития / Сборник материалов II Международной научно-практической конференции «Инклюзивное образование: практика, исследования, методология» / Отв. ред. Алёхина С.В. — М.: ООО «Буки Веди», 2013. — 712 с.

<sup>7</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.

гнева и агрессии, направленных против одноклассников. В задачу педагога входит распознавание признаков чрезмерного напряжения нервной системы ребёнка, предупреждение его антисоциальных поведенческих реакций. Им должны быть найдены приемлемые способы восстановления баланса системы «возбуждение — торможение» (например, переключение внимания). Педагог не должен идентифицировать поведение ребенка как «плохое», тем самым создавая у других учащихся установку на исключение одноклассника из сообщества и его негативную оценку. Концентрируя внимание на положительных качествах личности и поощряя просоциальные способы выражения чувств и эмоций, педагог создаёт предпосылки для интеграции в сообщество класса<sup>8</sup>.

Негативные установки здоровых учащихся, отказ от контактов с «особым» одноклассником в ряде случаев объясняются дефицитом знаний об особенностях людей, имеющих те или иные отклонения развития, и отсутствием опыта общения с ними. Следствие недостаточной осведомлённости — выраженный дискомфорт, испытываемый типично развивающимися учениками при установлении контактов с детьми с особыми образовательными потребностями. Следовательно, педагогическая работа одновременно должна быть направлена на большую информированность относительно бытия людей с теми или иными формами патологии и на нравственное развитие школьников в соответствии с принципами гуманизма и равноправия.

М.А. Колокольцева выделяет компоненты развития нравственных чувств младших школьников: мотивационно-потребностный, ценностно-смысловой

<sup>8</sup> *Downing J.E. MacFarland S.* Severe Disabilities (Education and Individuals with Severe Disabilities: Promising Practices): URL: <http://cirrie.buffalo.edu/encyclopedia/en/article/114>.

и поведенческо-волевой, которые рассматриваются как единые для оценки нравственного развития школьников всех возрастов — младшего школьного, подросткового и старшего школьного возраста.

Мотивационно-потребностный компонент выражается как нравственная направленность отношений — готовность прийти на помощь, проявление заботы и стремление к общению со сверстником с особыми образовательными потребностями.

Ценностно-смысловой компонент проявляется в способности к сопереживанию, проявлению чувства эмоционального реагирования на трудности и проблемы одноклассника, культуре выражения собственных чувств и эмоций.

Поведенческо-волевой компонент свидетельствует о степени сформированности нравственного поведения, включающего умения, навыки и привычки, проявляющиеся в процессе общения со сверстниками, социально-нравственную активность и устойчивость нравственного поведения в отношениях со сверстниками с особыми образовательными потребностями<sup>9</sup>.

Разработки отечественных психологов, а также положительный зарубежный опыт, в частности, программа занятий по пониманию инвалидности, проводимых в школах Калифорнии организацией KIDS (Keys to Introducing Disability to Society Project), легли в основу подготовки Региональной общественной организацией инвалидов «Перспектива» цикла занятий «Уроки доброты». Цикл знакомит типично развивающихся детей с жизнью людей с особыми образовательными потребностями в современном мире, принципами помощи этим людям и правилами общения с ними. Цель «Уроков доброты» — форми-

<sup>9</sup> Колокольцева М.А. Воспитание нравственных взаимоотношений младших школьников в инклюзивном образовании: Авт. дисс... канд. пед. наук. — Махачкала, 2012.

рование позитивного отношения к людям с ограниченными возможностями и объяснение, что инвалидность не может быть основанием для отторжения человека социумом и исключения его из различных сфер жизни.

На примере сравнения традиционной (медицинской) и современной (социальной) моделей инвалидности детям демонстрируется разница между существующими стратегиями поддержки людей с ограниченными возможностями. Учитель рассказывает, что в рамках традиционной модели поддержка ограничивается материальной и медицинской помощью, удовлетворением витальных потребностей человека с особыми образовательными потребностями. В случае приоритета социальной модели инвалидности, цель поддержки — создание условий для участия людей с особыми образовательными потребностями во всех сферах жизни (профессиональной, культурной, спортивной). Во время занятий дети приобретают знания о местах обучения и работы для людей с различными нарушениями здоровья, доступных видах спорта.

На «Уроках доброты» рассматриваются следующие темы: стереотипы по отношению к людям с особыми образовательными потребностями, реализация прав и возможностей таких людей, доступность архитектурной среды, инклюзивное образование как форма совместного бытия детей с разным уровнем психофизического развития, этикет при общении с людьми с особыми образовательными потребностями. Основные методы — мини-лекции, ролевые игры, дискуссии, мозговой штурм, просмотр и обсуждение фильмов, совместная работа в малых группах<sup>10</sup>.

Кроме педагогов, занятия со здоровыми учащимися по воспитанию взаимоуважения

<sup>10</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.

проводит психолог, который формирует установку на осознание и принятие индивидуальности другого человека, развитие эмпатии (понимание эмоций и чувств людей), умение устанавливать контакты со сверстниками, имеющими различный психофизический статус. Во время занятий используются методы, предусматривающие активность самих учащихся: 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»). Активное переживание ситуаций и представление себя в различных «ролях» позволяют типично развивающимся учащимся понять эмоциональное состояние людей с особыми образовательными потребностями, самостоятельно сделать вывод о вариантах поддержки со стороны здоровых людей.

Описанные формы работы можно охарактеризовать как предваряющие контакты нормативно развивающихся школьников с детьми с особыми образовательными потребностями, направленные на организацию тесного взаимодействия между детьми и участие детей с нарушениями развития в социальной деятельности класса.

Активное взаимодействие учащихся достигается в отечественной школе применением командных проектов и реализации коллективных творческих дел социальной направленности («Доброе дело — радость себе и людям»).

Во время выполнения работы, предусматривающей тесное взаимодействие одноклассников, задача учителя заключается в поддержании чувства взаимозависимости внутри класса (или малой группы, созданной на время выполнения задания). Учитель определяет для каждого ребёнка вид деятельности, соответствующий его возможностям и склонностям. Оказывая поддержку учащемуся с особыми образовательными потребностями, педагог демонстрирует образец поведения, в соответствии с которым типично развивающиеся дети в дальнейшем будут организовывать собственное поведение и самостоятельно предлагать помощь однокласснику с какими-либо трудностями.

В США и Канаде популярность приобрела Программа «Круг друзей», разработанная для детей с аутистическими чертами. Цель программы — предупреждение социальной изоляции ребёнка, организация взаимодействия между несколькими типично развивающимися детьми (2–4 человека, образующие «круг») и одноклассником, имеющим трудности коммуникации и избегающим контактов (центр «круга»). Участие в Программе небольшого числа нормативно развивающихся учеников объясняется психологическими характеристиками детей с аутистическими чертами, испытывающими значительный дискомфорт при одновременном взаимодействии со многими людьми. Включение в Программу здоровых детей происходит на основании их собственного желания и готовности к оказанию помощи.

Типично развивающиеся дети, составляющие «круг», регулируют собственные действия в соответствии с поведением одноклассника — центра «круга», учатся идентифицировать его трудности и предлагать стратегии помощи. В процессе взаимных контактов, при поддержке педагога, происходит переориентация внимания детей с нарушенных функций сопровождаемого ими одноклассника на собственные действия, необходимые для установления и поддержания контактов с ним<sup>11</sup>.

Деятельность педагога, руководящего Программой, ориентирована не только на создание обстановки, психологически благоприятной для «особого» ребёнка, но и поддержание чувства удовлетворения от участия в Программе у остальных детей. Одновременно учитель предупреждает чрезмерное влияние отдельных учеников на ребёнка

<sup>11</sup> Barratt P., Joy H., Potter M., Thomas G., Whitaker Ph. Circle of Friends. A peer based approach to supporting children with autism spectrum disorders in school: [Электронный ресурс]: [http://www.leics.gov.uk/autism\\_circle\\_of\\_friends.pdf](http://www.leics.gov.uk/autism_circle_of_friends.pdf).

в «центре», определяет для каждого сферу его действий.

Здоровые дети, участники «Круга друзей», попадают в ситуацию, требующую с их стороны социальной активности и умения устанавливать контакт с одноклассником, навыки коммуникации которого чрезвычайно ограничены. В дальнейшем приобретённый ими опыт может быть обобщён и самостоятельно перенесён в ситуацию общения с другими детьми, имеющими аналогичные нарушения.

Проводимая психологическая диагностика детей внешнего «круга», показывает, что по окончании Программы эти дети демонстрируют более высокие результаты по показателю уверенности в собственных возможностях, которые коррелируют у них с альтруизмом и готовностью к заботе об окружающих. Однако полученные данные американские специалисты не расценивают как полностью убедительные и достоверные, так как не проводилось психологическое обследование детей, предваряющее их включение в Программу. Существует вероятность, что согласие на участие в Программе выражают учащиеся, обладающие названными личностными качествами<sup>12</sup>.

<sup>12</sup> Jennio. Review of the Circle of Friends Program: URL: <http://school-psychology.org/review-circle-friends-program>.

\* \* \*

Проведённый анализ педагогических подходов, направленных на интеграцию детей с особыми образовательными потребностями в сообщество нормативно развивающихся одноклассников, показал, что каждый из вышеописанных методов может быть использован не только самостоятельно, но и во взаимосвязи с другими. Так, результативность совместной работы детей с разным уровнем психофизического развития может быть достигнута исключительно при условии высокого уровня социальной компетентности каждого из участников этого процесса. Вместе с тем, установлению контактов между детьми может препятствовать недостаток знаний здоровых детей об особенностях и бытии людей с особыми образовательными потребностями. Таким образом, каждый из этих методов можно охарактеризовать как самодостаточный и, одновременно, как дополняющий другие методы. Вывод об эффективности использования одного метода (или нескольких методов) делается на основании увеличения числа продолжительных и интенсивных контактов между детьми разного психофизического статуса, что свидетельствует об интеграции учеников с особыми образовательными потребностями в коллектив нормативно развивающихся сверстников. **В.Ш**