

Инклюзивное образование: развитие равноправных отношений между учащимися

Дария Евгеньевна Шевелева,

соискатель Института теории
и истории педагогики РАО (Москва)

Интеграция в области образования нормативно развивающихся детей и детей с ограниченными возможностями здоровья (ОВЗ), синонимом которой является инклюзия, рассматривается в России и за рубежом как педагогическая и социальная проблема, которая относится к гуманитарному направлению педагогических и социальных преобразований. Это направление противодействует изоляции и дискриминации детей с особыми образовательными потребностями.

● интеграция ● дети с ограниченными возможностями здоровья ● социальное окружение ● сообщество класса

Интеграция в области образования нормативно развивающихся детей и детей с ограниченными возможностями здоровья (ОВЗ), синонимом которой является инклюзия, рассматривается в России и за рубежом как педагогическая и социальная проблема, которая относится к гуманитарному направлению педагогических и социальных преобразований. Это направление противодействует изоляции и дискриминации детей с особыми образовательными потребностями.

Необходимость социальной интеграции детей с ОВЗ впервые была 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 ОВЗ сегодня отождествляются с преодолением препятствий и ограничений, присутствующих в его окружении.

Среди зарубежных сторонников инклюзивного обучения существует мнение, что все люди, вне зависимости от психофизическо-

ТЕХНОЛОГИЯ И ПРАКТИКА

го статуса, должны быть включены в широкий спектр отношений с другими людьми.

В России возникновение интеграционных тенденций в системе массового общего образования относится к 90-м гг. прошлого столетия. Теоретическим основанием явились положения Л.С. Выготского о недопустимости изоляции детей с ОВЗ от их сверстников с нормативным уровнем развития. Включение в социальное пространство массовой школы обеспечивает преодоление излишней сосредоточенности ребёнка с ОВЗ на имеющемся у него нарушении и активизирует компенсаторные механизмы.

Обращение к проблеме социальной интеграции показало, что сегодня в нашей стране имеет место дефицит исследований, рассматривающих механизмы создания в массовых школах благоприятных условий для социальной интеграции детей с ОВЗ; разработано недостаточное количество программ, цель которых — развитие толерантности у здоровых, типично развивающихся школьников.

Таким образом, научный и практический интерес представляет анализ педагогических подходов, существующих в нашей стране, которые направлены на развитие толерантных и равноправных отношений между детьми. Кроме того, важно обращение к опыту других стран с целью обогащения теории и практики отечественного образования.

Включение в систему массового общего образования детей с ОВЗ потребовало определённых изменений в содержании и организации общего образования. Нововведения, воплощающие принципы инклюзивного образования зарубежных стран, были направлены на организацию обучения в соответствии с образовательными возможностями каждого ученика, т.е. реализацию принципа максимальной индивидуализации обучения. В зависимости от формы нарушения развития, имеющейся у ребёнка, преобразованию подверглись содержание образования (образовательная программа) или организация процесса обучения.

Как показывает опыт российских и зарубежных школ, объединяющих нормативно развивающихся детей и детей с особыми образовательными потребностями, модификация содержания обучения является необходимым условием образовательной интеграции детей с нарушениями когнитивного развития. Функциональная недостаточность памяти, внимания и мышления становится причиной значительных трудностей усвоения образовательной программы, разработанной для нормативно развивающихся детей. Для адаптации программы обучения из её общего содержания отбираются темы и понятия, обязательные для изучения особыми детьми. Кроме того, для этой категории детей разрабатываются индивидуальные рабочие планы, в которых определяются уровень знаний, характер умений и навыков, обязательных для овладения каждым конкрет-

Д.Е. Шевелева. Инклюзивное образование: развитие равноправных отношений между учащимися

Индивидуализация обучения, учитывающая возможности каждого ребёнка, достигается, в данном случае, за счёт разнообразия и вариативности педагогических методов и средств.

ным ребёнком. В случае необходимости заимствуются элементы из учебных программ для детей с нарушениями интеллектуального развития.

Для обучения учащихся с ОВЗ, чей уровень когнитивного развития соответствует уровню развития остальных одноклассников, модификации подвергается организация учебного процесса в направлении его индивидуализации. Содержание образования остаётся единым для учащихся всего класса. Индивидуализация обучения, учитывающая возможности каждого ребёнка, достигается, в данном случае, 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).

В классе с гетерогенным составом учащихся совместные занятия сочетаются с отдельным 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 инклюзивного обучения сопровождается отказом от сегрегации учащихся, основанной на особенностях их развития, формированием у типично развивающихся детей толерантного отношения к одноклассникам с ОВЗ, созданием условий для социальной интеграции всех учеников, вне зависимости от их психофизического статуса.

Решение проблемы интеграции детей с ОВЗ зарубежные специалисты связывают с понятием «сообщество класса», предложенным североамериканскими педагогами [1]. Сообщество класса понимается как система устойчивых и продолжительных контактов между одноклассниками и причастности каждого ребёнка к происходящим в классе событиям. Вместе с тем, как показывает опыт, присутствующий в классе проблемный ребёнок может быть изолирован от других детей в си-

ТЕХНОЛОГИЯ И ПРАКТИКА

лу имеющих у него нарушений — не иметь с ними длительных контактов, не принимать участия в совместных играх и пр.

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 [4].

Включение ребёнка с ограниченными возможностями в сообщество типично развивающихся детей сопровождается предварительным мониторингом социальной среды класса, а также диагностикой психологических особенностей интегрируемого ребёнка.

Исследования показали, что не все учащиеся психологически подготовлены к восприятию «особых» детей. Однако существуют классы, где созданы благоприятные условия для общения с детьми с ОВЗ, которые проявляются в готовности типично развивающихся детей к контактам с «особым» одноклассником.

В основе процесса социального включения детей с ОВЗ в детский коллектив лежат высокие ожидания, демонстрируемые учителями в отношении каждого ребёнка, исключение конкуренции между учащимися, позиция сотрудничества, основанная на взаимном уважении.

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, для других — ориентация на начальном этапе интеграции на индивидуальное взаимодействие с учителем.

Интеграция ребёнка с ОВЗ в социальное пространство общеобразовательного класса обеспечивается набором педагогических подходов и методов. Сегодня в педагогической практике осуществляются 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 ОВЗ.

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 являются причиной низкой социальной активности учащихся с ОВЗ, которая приводит к избеганию контактов со сверстниками и отчуждённости от происходящих в классе событий.

Д.Е. Шевелева. Инклюзивное образование: развитие равноправных отношений между учащимися

Для эффективной социальной интеграции должны быть созданы определённые 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 ОВЗ 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 [8]. 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.

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 [1].

Аналогичный метод, разработанный в Польше, получил название «В уголке на коврике». Его суть заключается в свободном рассказе детей о проведённых выходных — подобные обсуждения проводятся каждую неделю по понедельникам. С целью создания непринуждённой 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 [11].

В работе, направленной на социальную интеграцию учащихся с ОВЗ, активное участие принимает тьютор. Помощь тьютора необходима детям с различными нарушениями речи, которые препятствуют коммуникации между детьми. Тьютор выполняет функцию посредника, доносящего смысл высказывания ребёнка с ОВЗ до одноклассников. Также, при необходимости, он интерпретирует и переводит в словесное выражение эмоции, испытываемые ребёнком. Подобный вид помощи способствует установлению тесных контактов и пониманию всеми детьми смысла происходящего [2].

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

ТЕХНОЛОГИЯ И ПРАКТИКА

социальной компетентности. Особенности поведения этих детей, неадекватные возрасту и зачастую соответствующие поведению детей-дошкольников, являются значимым препятствием для установления взаимоотношений со сверстниками. Дети этой категории не обладают навыками вербальной коммуникации в объёме, необходимым для тесного общения внутри группы.

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 [1].

Для некоторых детей с психическим дизонтогенезом, в частности с нарушениями эмоционально-поведенческой сферы, характерны аффективные реакции на происходящее и неумение выражать собственные эмоции в социально приемлемой форме. Негативные эмоции, испытываемые этими детьми, могут проявляться в виде вспышек гнева и агрессии, направленных против одноклассников. В задачу педагога входит распознавание признаков чрезмерного напряжения нервной системы ребёнка, предупреждение его антисоциальных поведенческих реакций. Он должен найти приемлемые способы восстановления баланса системы «возбуждение — торможение» (например, переключение внимания). Педагогу не следует идентифицировать поведение ребёнка 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 [7].

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. Следствием недостаточной осведомлённости становится выраженный дискомфорт, испытываемый типично развивающимися учениками при установлении контактов с детьми с ОВЗ. 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.

В задачу педагога входит распознавание признаков чрезмерного напряжения нервной системы ребёнка, предупреждение его антисоциальных поведенческих реакций.

Д.Е. Шевелева. Инклюзивное образование: развитие равноправных отношений между учащимися

М.А. Колокольцева выделяет компоненты развития нравственных чувств младших школьников: мотивационно-потребностный, ценностно-смысловой и поведенческо-волевой, которые рассматриваются нами 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 ОВЗ.

Ценностно-смысловой компонент проявляется в способности к сопереживанию, проявлению чувства эмоционального реагирования на трудности и проблемы одноклассника, в 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 ОВЗ [3].

Разработки отечественных психологов, а также положительный зарубежный опыт, в частности программа по пониманию инвалидности, занятия по которой проводятся 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 ОВЗ в современном мире, принципами помощи этим людям и правилами общения с ними. Цель «Уроков доброты» — формирование 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 ОВЗ. В случае приоритета социальной модели инвалидности, цель поддержки — создание условий для участия людей с ОВЗ 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 ОВЗ, реализация прав и возможностей людей с ОВЗ, доступность архитектурной среды, инклюзивное

ТЕХНОЛОГИЯ И ПРАКТИКА

образование как форма совместного бытия детей с разным уровнем психофизического развития, этикет при общении с людьми с ОВЗ. Основными методами выступают мини-лекции, ролевые игры, дискуссии, мозговой штурм, просмотр и обсуждение фильмов, совместная работа в малых группах [5].

Кроме педагогов, занятия со здоровыми учащимися по воспитанию толерантности 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 ОВЗ, самостоятельно сделать вывод о вариантах поддержки со стороны здоровых людей.

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

Активное взаимодействие учащихся достигается в отечественной школе за счёт применения командных проектов и реализации коллективных творческих дел социальной направленности («Доброе дело — радость себе и людям») [3].

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 ОВЗ, 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 данной программы — предупреждение социальной изоляции ребёнка, ор-

Оказывая поддержку учащемуся с ОВЗ, 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.

Д.Е. Шевелева. Инклюзивное образование: развитие равноправных отношений между учащимися

ганизация 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 особенностями 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 [6].

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 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, являющиеся обладателями названных личностных качеств [10].

Проведённый анализ педагогических подходов, направленных на интеграцию детей с ОВЗ 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,

ТЕХНОЛОГИЯ И ПРАКТИКА

установлению контактов между детьми может препятствовать недостаток знаний здоровых детей об особенностях и бытии людей с ОВЗ. 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 ОВЗ в коллектив нормативно развивающихся сверстников.

Литература

1. 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.
2. 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. С.В. Алехина. М.: ООО «Буки Веди», 2013.
3. Колокольцева М.А. Воспитание нравственных взаимоотношений младших школьников в инклюзивном образовании: Авт. дисс... канд. пед. наук. Махачкала, 2012.
4. 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». М.: МГППУ, 2011.
5. 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».
6. Barratt P., Joy H., Potter M., Thomas G., Whitaker Ph. Circle of Friends. A peer based approach to supporting children with autistic spectrum disorders in school: [Электронный ресурс]: http://www.leics.gov.uk/autism_circle_of_friends.pdf
7. Downing J. E. MacFarland S. Severe Disabilities (Education and Individuals with Severe Disabilities: Promising Practices): URL: <http://cirrie.buffalo.edu/encyclopedia/en/article/114/>
8. 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. 656 pp.
9. Integracja jako szansa rozwoju dla dzieci ze specjalnymi potrzebami edukacyjnym: [Электронный ресурс]: <http://www.publikacje.edu.pl/publikacje.php?nr=779>
10. Jennio. Review of the Circle of Friends Program: URL: <http://school-psychology.org/review-circle-friends-program>.
11. Rozanska L. Roznica klasy integracyjnej w szkole masowej: [Электронный ресурс]: <http://www.edukacja.edux.pl/p-7192-roznica-klasy-integracyjnej-w-szkole-masowej.php>