

НАУЧНЫЕ ОСНОВЫ И ПУТИ РЕАЛИЗАЦИИ ИНКЛЮЗИВНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

THE SCIENTIFIC BASIS AND THE WAYS OF REALIZATION OF INCLUSIVE EDUCATION

Шайкевич Мария Владимировна, аспирантка кафедры педагогики и менеджмента в образовании, Рязанский государственный университет имени С.А. Есенина.



masha_1989_08@mail.ru

В статье рассматриваются научные основы инклюзивного образования, проблемы формирования инклюзивной культуры участников образовательного процесса, как одного из главных условий реализации инклюзивного образования в средней школе.

The article focuses on the scientific basis of inclusion and on the problems of developing of inclusive culture of the participants of educational process as one of the main conditions of realization of inclusive education in the middle school

Ключевые слова: **инклюзивное образование, инклюзивная культура, психодиагностика, дети с ограниченными возможностями здоровья.**

Keywords: **inclusive education, inclusive culture, psychodiagnosis, children with disabilities.**

Государство нацеливает педагогическое сообщество на решение проблем реализации инклюзивного образования, о чем свидетельствуют программные документы (федеральная целевая программа «Доступная среда» на 2011-2015 годы, подписанная Россией Конвенция ООН «О правах инвалидов», Национальная образовательная инициатива «Наша новая школа» и др.) [4, 5, 8, 9, 10, 13]. Интерес к инклюзивному образованию, возникший в последние годы в нашей стране под влиянием рекламы в СМИ, обеспечил для большинства людей понимание его как возможность обучения детей-инвалидов в обычной школе, с обычными детьми. Это довольно узкое и не компетентное представление о сущности инклюзивного образования порожденное недостаточной нормативно-правовой базой развития инклюзивного образования; отсутствием соответствующей профессиональной переподготовки учителей; неподготовленностью участников школьного сообщества к позитивному и толерантному отношению к особым детям; несовершенством технологий психолого-педагогического сопровождения образования детей-инвалидов в обычной школе.

В силу этого возникает противоречие между стремлением государства и общества в государственном решении проблем инклюзивного образования и недостаточной разработанностью педагогической теории и технологии реализации педагогического сопровождения обучения, воспитания и развития детей-инвалидов в условиях обычной общеобразовательной школы. Это противоречие может быть разрешено только благодаря осуществлению соответствующих научных исследований, направленных на решение проблемы разработки научно-теоретических основ и технологического обеспечения педагогического сопровождения детей-инвалидов в инклюзивном образовании.

Инклюзивное образование имеет глубокие корни в развитии зарубежной педагогики. С VIII в. до н.э. по XII в. н.э. западноевропейская цивилизация прошла путь от отторжения и агрессии по отношению к инвалидам до прецедентов осознания властью (монархом) необходимости помощи им, организации учреждений призрения. Этот путь оказался длинной в два тысячелетия. Анализ эволюции отношения европейцев к названной части населения целесообразно начинать от легендарных законов Ликурга, отразивших агрессивное неприятие ребенка-инвалида античным миром. Средневековое законодательство следовало античному (закрепленному в римском праве) пониманию прав, а точнее, бесправию глухонемых, слепых, слабоумных, калек и уродов [6]. Хронологической нижней границей периода соответственно является VIII в. до н.э. — время создания упомянутых законов. Верхней границей условно можно считать XII в., так как именно на это столетие пришлось появление в Европе первых светских приютов, предназначенных для слепых. Создание по инициативе монархов благотворительных учреждений оценивается как прецедент осознания государством (в лице его правителя) необходимости помощи инвалидам, как свидетель изменения отношения к ним [11].

Первыми, кто смог переступить незримую «черту» и подать пример участливого и милосердного отношения к людям, отторгаемым большинством, оказались немногочисленные церковные подвижники. При монастырях появились хосписы и приюты (в Византии — IV в., в Западной Римской империи — VII в.), в них инвалиды иногда могли получить кров и пищу. Создание институтов призрения со временем перестало быть исключительно прерогативой церкви, войдя в сферу интересов и ответственности городских властей [1].

Возникновение феномена совместного обучения обычных детей и детей с проблемами в развитии было подготовлено широким распространением и внедрением в европейскую образовательную политику педагогических идей И.Г. Песталоцци. Он существенно обогатил положения прогрессивной педагогики о факторах формирования личности и гармонического развития всех сил и способностей человека. Особый интерес в его учении представляет трактовка им принципа природосообразности как необходимости считаться в процессе воспитания наряду с индивидуальными особенностями ребенка и со своеобразием той среды, в которой ему предстоит жить и трудиться.

Значительный вклад в развитие идей инклюзивного образования внесла М. Монтессори [7]. Педагогическая система М. Монтессори основанная на принципах антропологии, концентрации внимания, сенситивности, принципов специально подготовленной обучающей среды, ограничения и порядка, особого места педагога в системе образования, принципа социального воспитания и интеграции, соотносится с принципами и технологиями инклюзивной педагогики. Большое значение имеет общность конечных целей Монтессори-педагогики и инклюзивной педагогики: воспитание самостоятельного, независимого, социально активного и социаль-

но адаптированного человека, овладевшего навыками самостоятельного освоения культуры, использующего их в целях саморазвития и гармонизации окружающей его жизни.

Заслуживает внимания Штайнеровская педагогика, которая с внимательным и бережным отношением к внутреннему миру ребенка оказывает благотворное влияние на детей с проблемами в развитии, позволяет детям с отклонениями в развитии чувствовать себя комфортно, так как учебный процесс позволяет учитывать их особые образовательные потребности. Это созвучно современным гуманистическому, субъектному и личностно-деятельностному подходам в отечественной педагогике, которые должны быть положены в основу педагогического сопровождения обучения детей-инвалидов в обычной школе, то есть в основу инклюзивного образования [12].

Современная гуманистическая педагогика признает необходимость постоянного педагогического сопровождения процессов обучения, воспитания и безопасного личностного развития обычных детей, тем более в таком сопровождении нуждаются дети-инвалиды, обучающиеся в обычной школе. Инвалид – это человек с ограниченными возможностями здоровья: физического или психического. ОВЗ могут быть получены при рождении или приобретены в течение жизни. Степень инвалидности определяет медико-социальная экспертиза (МСЭ). Существуют инвалиды детства (до 18 лет), инвалиды 1-ой, 2-ой и 3-ей групп. Наиболее тяжелая степень утраты здоровья обозначается 1-ой группой, наиболее легкая – 3-ей. Группа периодически проверяется и может быть в дальнейшем изменена в ту или иную сторону. В некоторых случаях, когда выздоровление невозможно (утрата конечности) группа дается пожизненно.

Под ограниченными возможностями физического здоровья подразумеваются тяжелые хронические заболевания, а также сенсорные нарушения, отсутствие или недостаток слуха, зрения, речи, нарушения работы опорно-двигательного аппарата. Под ограниченными возможностями психического здоровья подразумеваются психические расстройства, в т. ч. слабоумие. Инвалиды имеют гражданские и социальные права одинаковые со всеми членами общества, в т. ч. и право на образование.

Педагогическое сопровождение обучения, воспитания и развития детей-инвалидов в обычной школе – это личностно ориентированная поддержка и помощь ребенку, предполагающую взаимодействие и сотрудничество субъектов педагогического процесса, создание условий для позитивного развития каждого ребенка на основе педагогической, психологической и диагностической компетентности учителя. Деятельность учителя по педагогическому сопровождению направлена на создание условий для полноценного, безопасного обучения, воспитания и развития детей в соответствии с индивидуальной образовательной траекторией.

Педагогическое сопровождение обучения, воспитания и развития детей-инвалидов в обычной школе по своей сущности характеризуется *ценностно-смысловым* отношением учителя к ребенку и процессу его инк-

люзивного образования, которое строится на основе убежденности в значимости деятельности по формированию и развитию каждого ребенка с особыми возможностями в условиях обычной школы; признание его субъектом учебной деятельности, оказание помощи в решении личностных проблем; создание для каждого ребенка индивидуальной траектории развития на диагностической основе. Ценностно-смысловое отношение в такой трактовке может рассматриваться одним из главных компонентов, характеризующих процесс педагогического сопровождение обучения, воспитания и развития детей-инвалидов в обычной школе.

Другим, не менее значимым компонентом педагогического сопровождения является *когнитивно-деятельностный компонент, который обеспечивает знание сущности и содержания педагогического сопровождения, владение специальными технологиями инклюзивного образования детей-инвалидов; педагогическая, психологическая и диагностическая компетентность. Когнитивно-деятельностный компонент характеризуется тремя составляющими: ориентировочная составляющая (поставка педагогической проблемы, выдвижение гипотезы, создание индивидуальных программ развития детей-инвалидов); процессуальная составляющая (подбор диагностики, реализация индивидуальных программ обучения, воспитания и развития детей-инвалидов в условиях обычной школы); рефлексивная составляющая (осмысление, анализ и оценка своей деятельности).*

Детерминантами педагогического сопровождения обучения, воспитания и развития детей-инвалидов в обычной школе являются педагогическое взаимодействие детей-инвалидов с другими детьми на основе инклюзивной культуры; личностная позиция учителя; индивидуальная траектория обучения, воспитания и развития личности ребенка, особенности адаптации детей-инвалидов к условиям обычной школы; диагностическая деятельность учителя. Главным среди них является взаимодействие детей-инвалидов с другими детьми. Педагогическое сопровождение предполагает сотрудничество и содействие, которое необходимо детям-инвалидам, особенно в самом начале общения со сверстниками. В практике общения и взаимодействия учителя с ребенком-инвалидом и со сверстниками возникают проблемные педагогические задачи. В педагогике давно установлена связь между успешностью взаимодействия учителя с детьми и его *личностной позицией* (А.А. Бодалев и Г.С. Пьянкова). Отношения педагога с детьми строятся на основе регулирования отношений к другим, к себе и другим к себе (К.А. Абульханова-Славская). В процессе взаимодействия педагога и ребенка возникает мотивированная потребность познания особенностей ученика, выявление причин его поведения, внутренних побудителей его поступков, то есть осуществление диагностической деятельности. Основы педагогических, психологических знаний о *развитии личности ребенка*, куда входят его индивидуально-личностные характеристики, психологические возрастные особенности. Особенности адаптации детей-инвалидов к условиям обычной школы имеют исключительно большое значение для создания условий безопасного личностного развития. В на-

шем исследовании проблем инклюзивного образования изучению этих особенностей отводится особое внимание. *Диагностическая деятельность учителя* открывает возможности воспитывать, обучать и развивать ученика на новом качественном уровне, в основе которого лежит осознанная необходимость в диагностическом сопровождении личностного развития ученика. Диагностическая составляющая становится средством взаимопонимания субъектов педагогического процесса, инструментом творческого исследования в учебной и методической работе позволяет на осознанном уровне решать проблемы индивидуального развития ребенка с особыми возможностями [2].

Процесс педагогического сопровождения обучения, воспитания и развития детей-инвалидов в обычной школе можно представить *в двух планах*: внешнем и внутреннем, объективном и субъективном. Объективный план – социальный, отвечающий потребности общества в осуществлении инклюзивного образования, субъективный – в личностной позиции учителя в заботливом отношении к детям-инвалидам, в профессионально-педагогическом сопровождении их обучения, воспитания и развития. Педагогическое сопровождение обучения, воспитания и развития детей-инвалидов в обычной школе может быть представлено *в трех аспектах* – *всеобщем, особенном и единичном*. *Всеобщей* категорией для нее является педагогическое сопровождение всестороннего развития личности любого ребенка. Педагогическое сопровождение детей-инвалидов в процессе осуществления инклюзивного образования – явление *особенное*, уникальное. Реализация педагогического сопровождения процесса инклюзии для каждого ребенка-инвалида, создание для него индивидуальной программы развития и обучения – явление *единичное*, как и в большинстве случаев единичны сами уникальные сочетания личностных особенностей ребенка-инвалида и его физического состояния.

Качественное своеобразие педагогического сопровождения детей-инвалидов в процессе осуществления инклюзивного образования определяется так же сочетанием общего, особенного и единичного в его содержании. Осуществляет педагогическое сопровождение – учитель, личность, сформировавшаяся в определенных условиях, обладающая индивидуальными особенностями, культурой, неповторимым сочетанием психологических черт, своеобразием взаимодействия с другими людьми. Успешность, особенности и эффективность педагогического сопровождения зависят как от индивидуальности учителя, так и от отношения общества к инклюзивному образованию, от общественного мнения, в частности от участия в этом процессе социального окружения и родителей. Наконец, качественное своеобразие педагогического сопровождения детей-инвалидов в процессе осуществления инклюзивного образования зависит и от субъектной позиции учителя.

Успешность инклюзивного образования зависит от многих условий, вот важнейшие из них: установка, проекция самого учебно-воспитательного процесса на трудовую социализацию и активную самореализацию личности; влияние на гуманизацию общества в целом. К сожа-

лению, даже сами педагоги не всегда готовы к такой работе. Анализ анкет учителей, проведенный на начальном этапе эксперимента, показал неподготовленность педагогов к работе в сфере инклюзии. Часть педагогов (27 %) не понимают суть инклюзивного образования, не знают что это такое, предполагая, что инклюзивное образование – это «обучение инвалидов на дому» или «обучение в специализированной школе». Больше половина учителей (52 %) учителей считают, что «инклюзивное образование» – это обучение детей с ограниченными возможностями здоровья в обычной школе со своими сверстниками. Почти половина учителей (45 %) плохо представляют себе контингент детей, которые относятся к категории «лица с особыми образовательными потребностями». Анализ результатов анкетирования показал, что педагоги никогда ранее не анализировали возможные трудности, связанные с внедрением инклюзивного образования и не готовы выделить наиболее важные моменты в его организации. Большинство учителей в качестве главных называли все условия, а именно «наличие дополнительных специалистов (дефектологов, логопедов)»; «наличие специального оборудования»; «наличие специальных образовательных программ».

Отношение к инклюзивному образованию варьируется от резко отрицательного (32 %) до положительного (38 %). Часть респондентов затрудняется ответить на этот вопрос (30%). Анкета содержала открытые вопросы, учителям предлагалось обосновать свою точку зрения по обсуждаемому вопросу, ответив на вопрос «Как Вы думаете, с какими трудностями могут столкнуться учителя и ученики в инклюзивных классах?» Показательно, что педагоги, с положительным отношением к инклюзивному образованию, не смогли обосновать свою точку зрения, что говорит о наличии лишь эмоциональной реакции, без глубокого анализа. Напротив, учителя, относящиеся отрицательно к инклюзивному образованию, смогли обосновать свой ответ.

Были названы следующие причины:

- отсутствие толерантности и инклюзивной культуры, неуверенность в том, что удастся создать доброжелательную атмосферу по отношению к ученикам с ОВЗ, среди детей и родителей;
- отсутствие специальных образовательных программ для детей с ОВЗ и сложности в организации процесса обучения.

Однако, педагогов, поддержавших идею инклюзивного образования, также беспокоит возможность возникновения межличностных конфликтов в коллективе.

Таким образом, при значительной активности всего общества к решению проблемы включения инвалидов в полноценную социальную жизнь, стремлении реализации инклюзивного образования, пока что общей проблемой, возникающей в школе, остается недостаточная инклюзивная культура всех участников учебно-воспитательного процесса [3, 4, 5, 8, 9, 12, 13]. Все это еще раз доказывает необходимость направлять усилия государства, педагогического сообщества, управленцев системы образования

на формирование инклюзивной культуры учителей, родителей, детей, в первую очередь, и всего общества в целом.

Остановимся на некоторых результатах по решению проблем реализации инклюзивного образования. В ходе нашего исследования был проведен анализ школ г. Рязани, на предмет обучения в них детей с ОВЗ. В Рязанской области зарегистрировано 3522 ребенка-инвалида, что составляет 2% от общей численности детей в Рязанской области. Основными причинами инвалидности являются психические расстройства и расстройства поведения (30,3%), болезни нервной системы (19,3%) и врожденные аномалии (пороки развития), деформации и хромосомные нарушения (18,1%), которые напрямую связаны с образом жизни будущих родителей, низким уровнем ответственности за свое здоровье и здоровье будущего ребенка.

Инклюзивное образование предполагает совместное обучение детей-инвалидов с обычными детьми. С 1 сентября 2010 года в муниципальных общеобразовательных учреждениях обучалось 429 детей-инвалидов. На 1 февраля 2011 года в школах города Рязани обучалось 478 инвалидов. На индивидуальном обучении на дому находились 177 детей-инвалидов. В качестве основной задачи в области реализации права на образование детей с ограниченными возможностями здоровья рассматривается создание условий для получения образования всеми детьми указанной категории с учетом их психофизических особенностей. Для этого создаются классы компенсирующего развития.

Успешная реализация процесса инклюзии в общеобразовательной школе обеспечивается через совместную, добровольную деятельность 4-х компонентов, участников процесса инклюзии: учителя, ученика с ОВЗ, его родителей и коллектива класса. При этом, основным фактором, способствующим внедрению инклюзивного образования, остается наличие инклюзивной культуры у всех участников процесса. Для формирования соответствующих навыков, в школах должны проводиться уроки толерантности; при отсутствии же толерантного отношения со стороны окружающих, даже наличие законодательной базы и финансирования не будет столь значимым для инклюзии.

Учитель, как главный координатор процесса инклюзии, должен быть педагогически и психологически компетентным, владеть методами психодиагностики с тем, чтобы уметь выявлять особенности личности остальных, подчиненных ему участников учебно-воспитательного процесса: ученика с ОВЗ, его родителей и коллектива класса. Наличие соответствующих навыков, позволит учителю грамотно руководить процессом инклюзии, осуществлять психолого-педагогическое и диагностическое сопровождение обучения, воспитания и индивидуальное развитие ребенка с особыми возможностями.

Инклюзия позволяет полноценно включить школьника с ОВЗ в общественную, социально-нравственную и учебную деятельность, в отличие от надомного обучения. При этом, нужно понимать, что существуют

две разные степени включения инвалида в образовательный процесс: инклюзия и интеграция. В первом случае, в расчет берутся тяжелые, комплексные ограничения возможностей (нарушения слуха, зрения, речи и т. д.). Тогда человеку, помимо помощи в доступе и передвижении по школе, нужна индивидуальная образовательная программа, которая составляется с учетом всех его особенностей. Если же нарушения только двигательные (ребенок не может писать или передвигается на коляске), то достаточно интеграции, т. е. простого включения инвалида в класс с обучением по общей программе, при наличии условий для доступа к школе и передвижения по ней.

В процессе исследовательской деятельности по изучению и решению некоторых проблем инклюзивного образования мы пришли к некоторым выводам.

1. При значительной активности всего общества в решении проблемы включения инвалидов в полноценную социальную жизнь, стремлении реализации инклюзивного образования, пока что общей проблемой, возникающей в школе, остается недостаточная инклюзивная культура всех участников учебно-воспитательного процесса [3, 4, 5, 8, 9, 12, 13]. Все это еще раз доказывает необходимость направлять усилия государства, педагогического сообщества, управленцев системы образования на формирование инклюзивной культуры учителей, родителей, детей, в первую очередь, и всего общества в целом.
2. В образовательном учреждении общего типа должны быть созданы надлежащие и материально-технические условия, обеспечивающие возможность для беспрепятственного доступа детей с недостатками физического и психического развития в здания и помещения образовательного учреждения и организации их пребывания и обучения в этом учреждении (включая пандусы, специальные лифты, специально оборудованные учебные места, специализированное учебное, реабилитационное, медицинское оборудование и так далее). Создание подобных условий предусмотрено статьей 15 Федерального закона "О социальной защите инвалидов в Российской Федерации".
3. Совместная работа участников инклюзивного образования (учителя, ученика с ОВЗ, его родителей и коллектива класса) протекает одновременно по следующим направлениям, под руководством учителя: работа по формированию навыков инклюзивной культуры у всех участников учебно-воспитательного процесса; диагностическая и коррекционная работа по определению психофизических особенностей учащегося, в том числе и с ОВЗ; все участники процесса должны иметь знания (на разном уровне) об индивидуальных психофизиологических особенностях личности и возможностях их коррекции; совместное участие в учебно-воспитательном процессе происходит под руководством учителя; привлечение инвалидов к активному совместному участию во внешкольных мероприятиях; формирование активной позиции всех участников инклюзивного.

**БИБЛИОГРАФИЧЕСКИЙ СПИСОК**

1. Бабурин А., Жахов В. «Христианское отношение к болезни и врачеванию» / [http://azbyka.ru/hristianstvo/chelovek/zdorovie i bolezn-all.shtml](http://azbyka.ru/hristianstvo/chelovek/zdorovie_i_bolezn-all.shtml).
2. Еремкина О.В. Понимать проблемы, соучаствовать в саморазвитии школьников // Народное образование. – 2007. – № 2. – С. 184–188.
3. Закон Российской Федерации «Об образовании» от 29 декабря 2012г. № 273-ФЗ.
4. Конвенция ООН о правах ребёнка.
5. Конституция Российской Федерации.
6. Малофеев М. Н. «Специальное образование в меняющемся мире. Европа: учебное пособие для студентов педагогических вузов. М., Просвещение, 160 с.
7. Монтессори М. О принципах моей школы. - М., 1999
8. Постановление Правительства Рязанской области от 28 сентября 2012г. № 278 «Об утверждении долгосрочной целевой программы «доступная среда» на 2013-2015 г.»
9. Программа Правительства РФ «Доступная среда» на 2011-2015 гг. от 18.11.2009 г. №ВП-П13-6734.
10. Протокол № 1 Европейской Конвенции о защите прав человека и основных свобод.
11. Тарасенко Е. А. Государственная социальная политика в отношении лиц с ограниченными возможностями здоровья (сравнительный анализ на примере США, РФ и Великобритании). М., 2005, с. 22-24, 38.
12. Ткаченко В. С. «Общество и проблемы инвалидности: монография. Ставрополь, Сервисшкола, 2006, с. 90
13. Федеральный закон «О социальной защите инвалидов Российской Федерации» от 24 ноября 1995 г. №181-Ф