

**ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ ОСОБЕННОСТИ ИНКЛЮЗИВНОГО ОБРАЗОВАНИЯ ДЕТЕЙ**

© Т.А. Жданко\*

\*Иркутский национальный исследовательский технический университет,  
664074, Россия, г. Иркутск, ул. Лермонтова, 83.

В данной статье рассмотрены психолого-педагогические особенности инклюзивного образования детей: виды интеграции (комбинированная, частичная, полная, временная, постоянная) детей с особыми нуждами в среду нормально развивающихся сверстников, проектирование компонентов (пространственно-предметный, содержательно-методический, коммуникативно-организационный) и условия инклюзивной образовательной среды, психологическое сопровождение (профилактика, диагностика, консультирование и др.) всех субъектов инклюзивного образования.

*Ключевые слова:* инклюзивное образование, формы интеграция детей с особыми нуждами, компоненты и условия инклюзивной образовательной среды, виды и функции комплексного психологического сопровождения субъектов инклюзивного образования.

**PSYCHOLOGICAL AND PEDAGOGICAL FEATURES OF CHILDREN' INCLUSIVE EDUCATION**

T.A. Zhdanko\*

\*Irkutsk National Research Technical University (INRTU),  
83 Lermontov Str., Irkutsk, Russia, 664074.

The article considers the psychological and pedagogical features of child's inclusive education: types of integration (combined, partial, complete, temporary, permanent) of children with special needs into environment of those who do not have such needs, design of components (spatial and objective, conceptual and methodological, communicative and organizational ones) and conditions of inclusive learning environment, psychological follow-up (preventive measures, diagnostics, counselling, etc.).

*Keywords:* inclusive education, forms of integration of children with special needs, components and terms of inclusive learning environment, types and functions of complex psychological support of inclusive learning objects.

В современных условиях инклюзивное образование является приоритетным направлением развития социальной образовательной политики большинства развитых стран, в том числе и Российской Федерации.

Необходимость инклюзивного образования актуализована статьями 5, 79 Федерального закона «Об образовании в Российской Федерации», где определены право для получения качественного образования лицами с ограниченными возможностями здоровья и правила организации получения образования такими обучающимися [1].

Инклюзивное образование – (от франц. *inclusif* – включающий в себя) термин, используемый для описания процесса обучения детей с особыми потребностями в образовательных (массовых) учреждениях, отражающим новый взгляд не только на систему образования, но и на место человека в обществе [2].

Инклюзивное образование основано на том, что все дети, несмотря на свои физические, интеллектуальные и иные особенности, включены в общую систему образования – они воспитываются и обучаются вместе со своими сверстниками по месту жительства в массовых образовательных организациях, где учитываются их особые образовательные потребности. Особое место в развитии инклюзивного образования принадлежит созданию собственно образовательной среды, в широком смысле слова.

Целесообразным является создание такой образовательной среды, которая обеспечивает процессы гуманизации образования, является природосообразной возможностям ребенка, создает психологические условия, максимально благоприятствующие саморазвитию каждого ребенка.

Идея инклюзивного обучения, как педагогической среды, органично соединяющей специальное и общее образование с целью создания условий для преодоления у детей социальных последствий генетических, биологических дефектов развития («социальных вывихов»), принадлежит Л.С. Выготскому, который еще в 30-е годы XX века одним из первых обосновал необходимость такого подхода для успешной практики социальной компенсации имеющегося у ребенка физического дефекта. Л.С. Выготский писал: «Необходимо создать такую систему обучения, которой удалось бы органично увязать специальное обучение с обучением детей, имеющих нормальное развитие. При всех своих достоинствах наша специальная школа отличается тем основным недостатком, что замыкает своего воспитанника – слепого, глухого или умственно отсталого ребёнка – в узкий круг коллектива, создаёт такой мир, в котором всё фиксирует его внимание на своём недостатке, а не вводит его в настоящую жизнь. Дети с особыми образовательными потребностями нуждаются не только в особом отношении и поддержке, но также в развитии своих способностей и достижении успехов при обучении в школе» [3].

Психологами и педагогами доказано, что отношения и взаимодействие здоровых детей со сверстниками с ограниченными возможностями здоровья являются важнейшим фактором, обеспечивающим успешность инклюзивного образования (С.В. Алехина, Л.Н. Давыдова, Ю.М. Забродин, Э.И. Леонгард, Д.М. Маллаев, Н.Н. Малофеев, Н.Н. Назарова, Л.М. Шипицына, Н.Д. Шматко).

Вместе с тем, ряд важных вопросов остается открытым, в частности, психологические особенности инклюзивного образования для различных категорий детей.

При этом важно помнить, что под «различными категориями детей» понимаются дети с различными вариантами нарушений психофизического развития (по классификации, предложенной В.А. Лапшиным и Б.П. Пузановым):

- дети с нарушениями слуха (глухие, слабослышащие, позднооглохшие);
- дети с нарушениями зрения (слепые, слабовидящие);
- дети с нарушениями речи (логопаты);
- дети с нарушениями опорно-двигательного аппарата;
- дети с умственной отсталостью;
- дети с задержкой психического развития;
- дети с нарушениями поведения и общения;
- дети с комплексными нарушениями психофизического развития, с так называемыми сложными дефектами (слепоглухонемые, глухие или слепые дети с умственной отсталостью) [4].

Одной из психолого-педагогических особенностей инклюзивного образования является интеграция детей с особыми нуждами в среду нормально развивающихся сверстников.

Сегодня специалистами Института коррекционной педагогики Российской Академии образования и Санкт-Петербургского университета им. Валленберга выделены следующие формы интеграции детей с особыми нуждами в среду нормально развивающихся сверстников:

*комбинированная интеграция*, при которой дети с уровнем психофизического и речевого развития, соответствующим или близким к возрастной норме, по 1-2 человека на равных обучаются (воспитываются) в массовых классах (группах), получая постоянную коррекционную помощь учителя-дефектолога специального класса (группы);

*частичная интеграция*, при которой дети с проблемами в развитии, еще не способные на равных со здоровыми сверстниками овладеть образовательным стандартом, вливаются в массовые классы (группы) лишь на часть дня (например, на его вторую половину, на отдельные занятия) по 1-2 человека;

*временная интеграция*, при которой все воспитанники специального класса (группы) вне зависимости от уровня психического и речевого развития объединяются со здоровыми сверстниками не реже 1-2 раз в месяц для проведения различных мероприятий воспитательно-го характера, например, на праздниках, соревнованиях, отдельных занятиях;

*полная интеграция* эффективна для детей, которые по уровню психофизического развития соответствуют возрастной норме и психологически подготовлены к совместному обуче-

нию со здоровыми сверстниками. Такие дети по 1-2 человека включаются в обычные группы детского сада или классы массовых школ. При этом они обязательно должны получать коррекционную помощь либо по месту обучения (например, дети с нарушениями речи в логопункте образовательной организации (ОО), либо в группе кратковременного пребывания специального детского сада или школы, либо в разнообразных центрах (например, дети с нарушениями слуха в сурдологических кабинетах системы здравоохранения).

С точки зрения нахождения ребенка в ОО можно выделить временную и постоянную формы интеграции. Постоянная предполагает воспитание и обучение ребенка с особыми нуждами в массовом ОО на протяжении всего времени. Временная интеграция – включение на определенные периоды (например, для осуществления какого-либо вида совместной деятельности).

Если модели полной и комбинированной интеграции могут быть эффективны для детей с нарушениями речи, зрения, слуха, опорно-двигательного аппарата, задержкой психического развития, то модели частичной и особенно временной интеграции целесообразны для детей-инвалидов и для лиц с интеллектуальной недостаточностью [5].

Проектирование компонентов образовательной среды также является психолого-педагогической особенностью инклюзивного образования детей. Выделение на основе работ Е.А. Климова, В.А. Ясвина, С.В. Тарасова, в которых предложены составляющие образовательной среды учреждения, можно выделить структуру инклюзивной образовательной среды, как пространства социализации детей с различными возможностями и особенностями:

- пространственно-предметный компонент (материальные возможности учреждения – доступная (безбарьерная) архитектурно-пространственная организация; обеспеченность современными средствами и системами, соответствующими образовательным потребностям детей);

- содержательно-методический компонент (индивидуальный маршрут развития ребенка, адаптированный, вариативность и гибкость образовательно-воспитательных методик, форм и средств);

- коммуникативно-организационный компонент (личностная и профессиональная готовность педагогов к работе в смешанной (интегрированной) группе, благоприятный психологический климат в коллективе, управление командной деятельностью специалистов) [6].

К условиям организации инклюзивной образовательной среды А.С. Сунцова относит:

- обеспечение соблюдения прав обучающихся на осуществление полноценного образования. Инклюзивная образовательная среда служит реализации права каждого ребенка на образование, соответствующее его потребностям и возможностям, вне зависимости от региона проживания, тяжести нарушения психофизического развития, способности к усвоению цензового уровня образования и вида учебного заведения;

- организационно-методическая поддержка образовательного процесса (индивидуальный образовательный маршрут, адаптированная образовательная программа ребенка с ОВЗ; инновационные информационные технологии в образовательном процессе; воспитательная работа, используемая в образовательном процессе; текущий и итоговый контроль знаний учащихся);

- преемственность дошкольного и школьного образования на уровне дидактических технологий, образовательных программ, воспитательного пространства учреждений. Создание гибкой и вариативной организационно-методической системы, адекватной образовательным потребностям детей с различными возможностями, обеспечивается преемственностью систем дошкольного и школьного образования. Совместная деятельность специалистов детского сада и школы осуществляется как сотрудничество по выработке совместных решений в сфере создания педагогических условий инклюзии. Сотрудничество осуществляется в следующих формах: совместное проведение педагогических советов и совещаний, родительских собраний, воспитательных мероприятий, занятий в школе будущего первоклассника;

- комплексное и многоуровневое сопровождение участников образовательного процесса: педагога (научный руководитель, администрация), обучения детей (дефектолог, психолог, родители) и социализации детей (психолог, родители, волонтеры).

Психологическое сопровождение, как особенность инклюзивного образования участников образовательного процесса, реализуется посредством следующих инновационных технологий, которые в совокупности реализуют комплексный разноуровневый характер психологического сопровождения участников педагогического процесса: технология адаптации ребенка к новой образовательной ступени; технология сопровождения педагога; технология помощи ребенку в процессе обучения; технология взаимодействия с семьей; технология воспитания личности.

Виды (направления) комплексного психологического сопровождения:

- профилактика;
- диагностика (индивидуальная и групповая (скрининг));
- консультирование (индивидуальное и групповое);
- развивающая работа (индивидуальная и групповая);
- коррекционная работа (индивидуальная и групповая);
- психологическое просвещение и образование (повышение психолого-педагогической компетентности учащихся, администрации, педагогов, родителей).

В основе поддержки лежит метод комплексного психологического сопровождения, реализующего четыре функции:

- диагностика возникающих у ребенка проблем;
  - поиск информации о сути проблемы и способах ее разрешения;
  - консультация на этапе принятия решения и выработке плана решения проблемы;
  - помощь на этапе реализации решения проблемы.
- *техническое обеспечение образовательного процесса как параметр безбарьерной (доступной) среды.* Доступная среда предполагает наличие пандусов, лифтов, специально оборудованных туалетов, ЛФК, медицинского кабинета, специально оборудованного спортивного зала и др. Для различных категорий детей предполагаются специальные технические средства (например, для детей с нарушенным слухом характеристики безбарьерной среды определяются наличием индивидуальных слуховых аппаратов (или кохлеарных имплантов), FM-систем, а также внедрением компьютерных технологий в учебный процесс, облегчающих освоение образовательной программы; для детей с нарушенным зрением необходимо повышенная освещенность (не менее 1000 люкс) или местное освещение не менее 400-500 люкс, оптические средства – лупы, специальные устройства для использования компьютера, телевизионные увеличители, аудиооборудование для прослушивания «говорящих книг», учебные материалы с использованием шрифта Брайля) [6];
- *одной из системообразующих характеристик эффективной образовательной среды выступает ее безопасность (физическая и психологическая).* Психологически безопасной средой можно считать такую среду, в которой большинство участников имеют положительное отношение к ней; высокие показатели индекса удовлетворенности взаимодействием и защищенности от психологического насилия (И.А. Баева, Е.Б. Лактионова). В контексте проблемы построения и функционирования инклюзивной образовательной среды указанный аспект требует специальной разработки и обоснования [6];
- *взаимодействие всех участников образовательного процесса (детей, родителей, педагогов и персонала).* Совместное сотрудничество создает особую среду и культуру, в которой абсолютно все будут равноценны и причастны. Практика совместной работы и участия основывается и поддерживается совместно разделяемыми ценностями учеников и персонала учреждения, в соответствии с которыми учитывались особенности каждого ребенка или взрослого. Эти ценности отражались не только на том, как персонал учреждения относится к детям, но и на взаимодействии взрослых, искренней радости талантам и особенностям каждого человека;
- *мониторинг инклюзивного образования (отслеживание индивидуальных образовательных достижений обучающихся и др.).*

Обучение детей с особыми образовательными потребностями без учета охарактеризованных психолого-педагогических особенностей (различная интеграция детей с особыми нуждами в среду нормально развивающихся сверстников, проектирование компонентов образовательной среды, психологическое сопровождение всех субъектов инклюзивного образо-

вания) представляется весьма затруднительным. При этом следует понимать, что для различных категорий детей с ОВЗ, каждая из приведенных выше особенностей, обеспечивающих реализацию необходимого уровня и качества образования, а также необходимую социализацию этой категории детей, будет представлена различной степенью выраженности.

#### Библиографический список

1. Об образовании в Российской Федерации: федеральный закон РФ от 21 декабря 2012 года № 273 -ФЗ [Электронный ресурс]. URL: <http://www.zakonrf.info/zakon-ob-obrazovanii-v-rf/> (19.09.2016).
2. Форум Inva-life.ru [Электронный ресурс]. URL: <http://www.inva-life.ru/forum/43-86-1> (19.09.2016).
3. Выготский Л.С. Психология развития как феномен культуры / под ред. М.Г. Ярошевского. М., 1996. 512 с.
4. Горбунова А. Ю. От интеграции к инклюзии. [Электронный ресурс]. URL: <http://pandia.ru/text/78/154/17481.php> (24.11.2014).
5. Писаревская, М.А. Формирование толерантного отношения к детям с ограниченными возможностями в условиях инклюзивного образования / М.А.Писаревская. Краснодар: Краснодарский ЦНТИ, 2013. 132 с.
6. Сунцова А.С. Теории и технологии инклюзивного образования: учебное пособие. Ижевск: Изд-во «Удмуртский университет», 2013. 110 с.

**Жданко Татьяна Александровна**, доцент кафедры психологии, e-mail: [tatiana-zhdanko@mail.ru](mailto:tatiana-zhdanko@mail.ru)

**Tatyana A. Zhdanko**, Associate Professor of Psychology Department, e-mail: [tatiana-zhdanko@mail.ru](mailto:tatiana-zhdanko@mail.ru)