

Тхорик Наталья Сергеевна

магистр, старший преподаватель

УО «Барановичский государственный университет»

г. Барановичи, Республика Беларусь

ОРГАНИЗАЦИЯ ИНКЛЮЗИВНОЙ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ СРЕДЫ ДЛЯ ДЕТЕЙ С ОСОБЕННОСТЯМИ ПСИХОФИЗИЧЕСКОГО РАЗВИТИЯ

Аннотация: в статье охарактеризованы этапы и принципы организации инклюзивной образовательной среды для детей с особенностями психофизического развития в Беларуси, что способствует развитию теоретических знаний о природе феномена инклюзивного образования, может составить основу для разработки и реализации программ и мероприятий по организации инклюзивной образовательной среды для детей с особенностями психофизического развития, расширяя возможности образовательных ресурсов в решении этой проблемы.

Ключевые слова: инклюзивное образование, образовательная инклюзия, барьеры в инклюзивном образовании, дети с особенностями психофизического развития.

На современном этапе гуманизации образования, обеспечения необходимых условий для становления личности организация инклюзивной образовательной среды для детей с особенностями психофизического развития (ОПФР) является одной из приоритетных задач системы образования Республики Беларусь. В данном контексте организация инклюзивного образования означает присутствие в едином образовательном пространстве обучающихся с различными образовательными потребностями: разными возможностями в характере, темпе, полноте и глубине овладения учебной информацией. Дети с особенностями психофизического развития при этом испытывают особые сложности, связанные с включением их в единый образовательный процесс [1; 5; 6].

Следует отметить, что в Беларуси создана и успешно функционирует система специального образования, представленная учреждениями специального

образования на уровнях дошкольного и общего среднего образования, специальными группами и классами, группами и классами интегрированного обучения и воспитания, созданными на базе учреждений основного образования [5; 6]. Однако, обеспечивая качественную коррекционную помощь и поддержку детям с ОПФР учреждения специального образования являются сегрегационными и не позволяют в полной мере реализовать социализирующую функцию, обеспечить оптимальные условия социального развития детей. Решить данную проблему позволяет организация инклюзивной образовательной среды для детей с особенностями психофизического развития.

Философско-методологические аспекты инклюзивного образования рассматриваются в исследованиях следующих зарубежных учёных: А.С. Armstrong, D. Armstrong, E. Spandagou, D. Goodley, K. Runswick-Cole, J. MeLeskey. Кроме того, исследования учёных стран Европы и США ведутся в таких направлениях, как: сравнительный анализ исторических и социальных детерминант развития инклюзивных процессов в различных странах (K. Goransson, C. Nilholm, K. Karlsson), взаимодействие и преемственность общего и специального образования (Sh. Hardiman, S. Guerin, C. Wendelborg), практика осуществления инклюзивного образования на уровне дошкольного и школьного образования (J. Goodman, M. Hazelkorn, Y. Kitta) и другие [2; 3; 5]. Таким образом, результаты исследований определяют различные пути, связанные с повышением квалификации практикующих педагогов, обеспечивающих эффективность работы с различными категориями детей в условиях инклюзивного образования посредством овладения знаниями об особенностях их личности, когнитивных и эмоциональных процессов, учебной деятельности.

В свою очередь в Республике Беларусь и в странах постсоветского пространства инклюзивное образование является достаточно новым социальным феноменом и предметом научных исследований. Особый интерес представляют работы таких учёных, как: Н.Н. Малофеев, Н.М. Назарова, Е.И. Пургина, М.М. Семаго и др. Вопросы создания инклюзивной образовательной среды и взаимодей-

ствия участников инклюзивного образовательного пространства рассматриваются в исследованиях Т.В. Кожекиной, В.Ц. Цыренова и др. Кроме того, свой вклад в изучение проблем, связанных с инклюзивным образованием в Беларуси, внесли белорусские ученые: В.В. Хитрюк, Е.И. Пономарёва, И.Н. Симаева и др. Отметим, что включение детей с ОПФР в общий образовательный процесс сопровождается рядом сложностей, обусловленных: особенностями самих обучающихся этой группы (разнообразие образовательных потребностей обобщенной категории обучающихся с ОПФР); традиционными и социально одобряемыми моделями системы образования (практика обучения и воспитания этой категории обучающихся в учреждениях специального образования по отдельным образовательным программам); остро выраженной потребностью и необходимостью в создании адаптивной образовательной среды, учитывающей весь спектр разнообразия особенностей и специфику образовательных потребностей каждого обучающегося, предполагающей подготовку всех участников образовательного пространства к новым условиям обучения, общения, взаимодействия, профессиональной деятельности [1; 5; 6]. Отсюда одним из первоочередных условий, обеспечивающих качество инклюзивного образования, является организации инклюзивной образовательной среды для детей с особенностями психофизического развития.

Инклюзивное образование предполагает создание равных возможностей для получения образования всеми без исключения, включение в образовательный процесс всех детей вне зависимости от происхождения, культуры, пола, нарушений развития [4; 5]. Таким образом, под инклюзивным образованием мы будем понимать включение в общий образовательный процесс детей с особыми образовательными потребностями, в том числе детей с ОПФР и с ограниченными возможностями здоровья (ОВЗ). Понятие «инклюзивное образование» представляет собой такую форму обучения, при которой дети с особыми потребностями: а) посещают те же УДО, школы, что и их братья, сёстры и соседи; б) находятся

в группах, классах вместе с детьми одного с ними возраста; в) имеют индивидуальные, соответствующие их потребностям и возможностям учебные цели; г) обеспечиваются необходимой поддержкой [5; 6].

В свою очередь образовательная инклюзия представляет собой систему условий, процесс и результат удовлетворения индивидуальных образовательных потребностей каждого ученика посредством вовлечения его в учебную, общественную, культурную жизнь группы, класса и УДО, школы в целом. Целью же инклюзивного учреждения образования является обеспечение условия для получения каждой личностью адекватного её возможностям образования и предоставление максимальных возможностей для развития [1; 5; 6].

Теоретический анализ психолого-педагогической литературы позволил определить следующие содержательные и организационные подходы, способы, формы, детерминирующие эффективность реализации принципов инклюзивного образования: индивидуальный учебный план и индивидуальная образовательная программа ребёнка с ОПФР по овладению им академическими и жизненными компетенциями; социальная реабилитация ребёнка с ОПФР в учреждении образования и вне его; психолого-педагогическое и социальное сопровождение ребёнка в процессе обучения и социализации; группа сопровождения ребёнка с ОПФР; индивидуальная психолого-педагогическая карта развития ребёнка с ОПФР; портфолио учащегося с ОПФР; компетентность педагога в области общего образования с элементами специального образования, в области социальной адаптации и реабилитации; повышение квалификации педагогов учреждений образования в области инклюзивного образования; программы освоения предметов образовательной программы в условиях инклюзивного образования детей с ОПФР в соответствии с образовательными стандартами; тьюторское сопровождение ребёнка с ОПФР в процессе обучения; адаптивная образовательная среда: доступность классов и других помещений учреждения образования (устранение барьеров, обеспечение дружелюбности среды учреждения); оснащение образовательного процесса ассистирующими средствами и технологиями;

коррекционно-развивающая предметная среда обучения и социализации; сплочение детского коллектива, развитие навыков сотрудничества, взаимодействия, взаимопомощи; ориентация воспитательной системы учреждения образования на формирование и развитие толерантного восприятия и отношений участников образовательного процесса [1; 4; 5; 6].

Для создания специальных условий обучения и воспитания, возникает необходимость комплексного сопровождения детей с ОПФР в условиях образовательных учреждений. Отсюда, необходима безбарьерная образовательная среда, которая бы позволила детям с ОПФР реализовать в полной мере свои образовательные потребности.

В современной психолого-педагогической литературе понятие «барьеры в инклюзивном образовании» рассматривается в исследованиях отечественных и зарубежных учёных (Я. Корчак, Дж. Гибсон, В.А. Ясвин, С.В. Тарасов, Г.А. Ковалев и др.). Особенности психофизического развития детерминируют ограничение жизнедеятельности (способность к самообслуживанию, передвижению, ориентации, контролю своего поведения, общению, обучению, выполнению трудовой деятельности), т. е. «невозможность выполнять повседневную деятельность способом и в объеме, обычном для человека, что воздвигает барьер в среде его обитания и ставит в невыгодное положение по сравнению со здоровым и приводит к социальной недостаточности» [1; 5; 6].

Ряд заболеваний (нервно-психические, эндокринные, онкологические, поражение и заболевание глаз и органов слуха и др.) делают особыми поведение ребёнка, его восприятие, отношения с окружающими и родителями, создают определенные барьеры для ребёнка и его семьи. Среди основных исследователи называют следующие проблемы (барьеры), с которыми сталкивается семья с ребёнком с ОПФР и сам ребёнок: социальная, территориальная и экономическая зависимость инвалида от родителей и опекунов; при рождении ребёнка с ОПФР семья либо распадается, либо усиленно опекает ребёнка, не давая ему развиваться; слабая профессиональная подготовка таких детей; трудности при передвижении

по городу (не предусмотрены условия для передвижения в архитектурных сооружениях, транспорте и т. п.), что приводит к изоляции инвалида; сформированность негативного общественного мнения по отношению к инвалидам (существование стереотипа «инвалид-беспольный» и т. п.), их возможностям и образу жизни и др. [1; 5; 6].

В дальнейшем мы используем термин «барьеры в образовании». Данное понятие является частью социальной модели инвалидности, важнейшим понятием того, что является основной причиной трудностей в обучении и социального отчуждения учащегося с ОПФР. Барьеры на пути получения образования и полноценного участия в жизни общества очевидным образом являются частью «архитектурного» окружения ребёнка (например, физическая недоступность среды, отсутствие пандусов, подъемников, субтитров в телепередачах и кинофильмах, звуковых светофоров на пешеходных переходах по пути в школу и т. д.), но, согласно социальной модели, это – «вторичные» барьеры. Их необходимо устранять, но без ликвидации первопричин, борьба с такими барьерами оборачивается бесконечной борьбой с последствиями [5].

Отметим, что барьеры в образовании формируются в результате взаимоотношений учеников и социальных контекстов их бытия, таких, как люди, окружающие этих учеников, проводимая в стране социальная политика, существующие учреждения, культура, социальные и экономические факторы. Оказывающие влияние на жизнь людей в этом обществе. То есть, барьеры можно обнаружить как в УДО, школе, так и в местном сообществе, в региональной и национальной политике. Для УДО, школы, выбравшей путь инклюзивной практики обучения, очень важно установить, что может быть конкретной причиной возникновения трудностей в обучении того или иного ребёнка. Возможно, это сложившийся характер взаимоотношений в УДО, школе между детьми, педагогами или родителями, культурные различия, несоответствия воспитательных, учебных планов содержания и методов воспитания, обучения потребностям ребёнка, проводима администрацией политика, недостаток ресурсов. Все это является барьерами на пути образования и полноценного участия детей с инвалидностью во всех сферах

жизни и должно стать предметом тщательного и взвешенного анализа всеми участниками образовательного процесса [1; 4; 5].

Рассмотрим ресурсные барьеры в образовании, представляющие собой недостаточность материальных ресурсов и финансовых средств для удовлетворения ООП детей в условиях инклюзивного образования. Ресурсные барьеры находятся в мышлении и дискриминационных профессиональных установках сотрудников и администраций УДО, школ, в недостаточности знаний и отсутствии ясной политики в отношении инклюзии. Большинство УДО, школ способно преодолеть многие ресурсные барьеры самостоятельно, если не иметь в виду исключительно материальные компоненты ресурсов, как основные барьеры в развитии инклюзии. Минимизация подобных барьеров на пути образования предполагает не только изменение физической среды УДО, школы в направлении большего доступа и увеличение финансирования, но и изменение культуры, политики и практики работы УДО, общих школ [1; 4; 5].

По результатам исследований можно определить основные барьеры на пути становления института инклюзивного образования, и наиболее актуальным для определения этих барьеров будет многоуровневый анализ причин их возникновения, возможных путей преодоления этих барьеров. Мы будем выделять три уровня существования и разрешения социальных проблем:

– *макроуровень* связан с правовым и общественно-политическим подкреплением проблемы развития инклюзивного образования. Это уровень деятельности государственных политических и социально-экономических институтов и системы законодательства. Основным барьер этого уровня для развития образовательной инклюзии являются несовершенство законодательства в отношении образования лиц с ОПФР;

– *мезоуровень* существования проблемы барьеров на пути развития инклюзивного образования связан с уровнем идеологии, массовой культуры и социальных отношений в сфере образования. На этом уровне основными барьерами на пути развития инклюзии в образовании являются: наличие культурных стереотипов в отношении людей с инвалидностью, нетерпимость и нетолерантность по

отношению к ним; сложившаяся в обществе идеологии, при которой главной целью образования является не целостное развитие личности ребёнка, а жестокое достижение единого образовательного стандарта, который должен быть усвоен без исключения всеми учащимися; неготовность сложившейся системы образования отвечать индивидуальным потребностям каждого ребёнка. Вместо этого – «расслоение» УДО, школ по социальному признаку и уровню предлагаемой образовательной программы, что значительно отчуждает педагогов от поисков индивидуального подхода к каждому ребенку в условиях УДО, школы; жесткая регламентация деятельности образовательных учреждений, огромное количество регулирующих норм и правил, которые ограничивают возможности УДО, школы в проведении инклюзивной образовательной политики; отсутствие вариативных программ для обучения детей с ООП, нежелание УДО, школ общего типа брать на себя ответственность за обучение «особого» ребёнка, который не всегда может соответствовать стандарту общего образования; отсутствие законодательно закреплённой возможности проводить обучение «особых» детей по индивидуальному учебному плану, который позволяет использовать адаптированную к специальным образовательным потребностям того или иного ребёнка общеобразовательную программу, и применять в обучении компетентный подход; отсутствие программ по сопровождению ребёнка с инвалидностью, обучающегося в УДО, общеобразовательной школе;

– *микроуровень* барьеров на пути развития инклюзивных подходов в образовании связан с деятельностью конкретных организаций, специалистов и отдельных людей. Для инклюзивного образования – это уровень психологического принятия педагогами УДО, школ самой возможности совместного обучения детей с различными образовательными потребностями, их профессиональные установки, стереотипы и действия по отношению к ребёнку с ОПФР, а также позиция родительского сообщества УДО, школы. Основными барьерами на пути продвижения инклюзивного образования на этом уровне являются: – профессиональные стереотипы и негативные дискриминационные установки педагогов по отношению к детям с особенностями развития и с инвалидностью, к возможности

их воспитания, обучения в УДО, школе общего типа совместно с детьми с привычным ходом развития; неготовность педагогов работать в разнородных средах, отсутствие у них знаний и мотивации к овладению индивидуальным подходом в обучении; неготовность родителей «обычных» детей к появлению в УДО, школе «нетипичных» детей (с особенностями развития или с инвалидностью), последующее их вытеснение из пространства УДО, школы усилиями этих родителей [1; 2; 5; 6].

Существуют и другие барьеры на каждом уровне. Но важным является то, что такой многоуровневый подход к проблеме развития инклюзивного образования позволяет одновременно выстроить и некоторые перспективы их решения во всей совокупности проблематики, не сводя ее только к одному из уровней; способствует стимулированию развития самостоятельности, инициативности и активности ребёнка с ОПФР, обеспечивает разным детям доступ к развитию своих возможностей с учётом особых образовательных потребностей и является эффективным условием реализации инклюзивного образовательного процесса.

Список литературы

1. Гайдукевич С.Е. Организация образовательной среды для детей с особенностями психофизического развития в условиях интегрированного обучения: учеб.-метод. пособие / С.Е. Гайдукевич, Т.А. Григорьева, Н.Н. Баль [и др.]; под общ. ред. С.Е. Гайдукевича, В.В. Чечеты. – Минск: Изд-во БГПУ, 2005. – 98 с.

2. Малофеев Н.Н. Инклюзивное образование в контексте современной социальной политики / Н.Н. Малофеев // Воспитание и обучение детей с нарушениями развития. – 2009. – №6. – С. 3–8.

3. Пургина Е.И. Философские основы инклюзивного образования в контексте специального федерального государственного образовательного стандарта для детей с ограниченными возможностями здоровья / Е.И. Пургина // Пед. образование в России. – 2014. – №2. – С. 152–156.

4. Усачева В.Р. Организация инклюзивной образовательной среды для детей с ограниченными возможностями здоровья / В.Р. Усачева. – Новокузнецк, 2015. – С. 215–219.

5. Хитрюк В.В. Основы инклюзивного образования учеб.-метод. комплекс / В.В. Хитрюк, Е.И. Пономарёва. – Барановичи: Изд-во РИО БарГУ, 2014. – 372 с.

6. Хитрюк В.В. Инклюзивная готовность педагогов: генезис, феноменология, концепция формирования: монография / В.В. Хитрюк; М-во образования Респ. Беларусь, Барановичский государственный университет. – Барановичи: Изд-во БарГУ, 2015. – 276 с.