

Зинина Марина Анатольевна

учитель

МАОУ «СОШ №61 им. С.В. Капранова»

г. Чебоксары, Чувашская республика

ИНКЛЮЗИВНОЕ ОБРАЗОВАНИЕ КАК РЕСУРС СОЗДАНИЯ ТОЛЕРАНТНОЙ СРЕДЫ В НАЧАЛЬНОЙ ШКОЛЕ

***Аннотация:** в статье рассматривается инклюзивное образование как ресурс формирования толерантной среды в начальной школе. Обосновывается положение о том, что совместное обучение детей с ограниченными возможностями здоровья и их типично развивающихся сверстников создаёт воспитательный потенциал, не сводимый к академическим результатам. Раскрываются механизмы влияния инклюзивной практики на установки младших школьников, а также педагогические условия, при которых этот потенциал реализуется. Особое внимание уделяется системному подходу, предполагающему работу со всеми участниками образовательного процесса, использование интерактивных методов обучения, психологическую поддержку и просветительскую работу с родителями.*

***Ключевые слова:** инклюзивное образование, толерантная среда, начальная школа, дети с ограниченными возможностями здоровья, педагогические условия, эмпатия, социальная интеграция.*

Начальная школа представляет собой тот возрастной этап, на котором закладываются базовые социальные установки ребёнка, его отношение к другим людям и к самому себе. В этом контексте особую значимость приобретает вопрос о том, каким образом образовательная среда может способствовать формированию толерантности как личностного качества, а не только как декларируемой ценности. Инклюзивное образование, предполагающее совместное обучение детей с ограниченными возможностями здоровья и детей, не имеющих таких ограничений, создаёт уникальную ситуацию, в которой различия между людьми становятся повседневной реальностью школьной жизни, а не абстрактной категорией.

Актуальность обращения к данной теме обусловлена устойчивой тенденцией роста числа обучающихся с особыми образовательными потребностями в общеобразовательных организациях. Согласно данным федерального мониторинга, в формате совместного обучения (инклюзии) обучается значительная доля детей с ограниченными возможностями здоровья, при этом распределение по видам программ свидетельствует о широком спектре нозологий, представленных в начальной школе: от тяжёлых нарушений речи и задержки психического развития до расстройств аутистического спектра и нарушений опорно-двигательного аппарата. Эти статистические реалии ставят перед педагогическим сообществом задачу не просто обеспечить физическое присутствие таких детей в классе, но и создать условия, при которых совместное обучение будет способствовать взаимному обогащению всех участников образовательного процесса [1].

Понятие толерантности в педагогическом контексте не сводится к терпимости в бытовом смысле слова. Речь идёт о сложном личностном образовании, включающем когнитивный компонент (знание и понимание различий между людьми), эмоциональный компонент (способность к эмпатии, отсутствие враждебности) и поведенческий компонент (готовность к конструктивному взаимодействию, отказ от дискриминационных действий). В младшем школьном возрасте формирование этих компонентов происходит преимущественно через непосредственный опыт общения и наблюдения за поведением значимых взрослых. Инклюзивный класс представляет собой среду, в которой ребёнок ежедневно сталкивается с проявлениями человеческого разнообразия. Это разнообразие может выражаться в темпе работы, способах коммуникации, особенностях поведения, уровне самостоятельности. В отличие от эпизодических бесед о толерантности, такая среда создаёт условия для естественного формирования установок через повторяющийся опыт взаимодействия. Именно поэтому инклюзию можно рассматривать как ресурс, обладающий воспитательным потенциалом, который не реализуется в полной мере при формальном подходе к её организации.

Исследования, проводимые в разных странах, подтверждают, что систематическое взаимодействие типично развивающихся детей с детьми, имеющими

особенности развития, приводит к значимым изменениям в установках первых. Показателен в этом отношении лонгитюдный проект, в рамках которого ученик с множественными тяжёлыми нарушениями на протяжении трёх лет шесть раз участвовал в совместных мероприятиях с учениками местной начальной школы. Результаты показали, что доля детей, отметивших возможность общения без использования речи, возросла с 25 до 80 процентов, а подавляющее большинство участников сообщили о снижении чувства неловкости и появлении понимания того, как взаимодействовать с человеком, имеющим инвалидность. Эти данные важны потому, что демонстрируют: даже относительно кратковременные, но регулярные контакты способны существенно изменить восприятие [2].

Аналогичные выводы содержатся в исследованиях, посвящённых социальным взаимодействиям в инклюзивных классах начальной школы. Наблюдения показывают, что отношение типично развивающихся учеников к сверстникам с особыми потребностями варьируется в зависимости от компонента установки: толерантность как принятие различий может быть достаточно высокой, тогда как готовность к активному сотрудничеству и совместной деятельности формируется сложнее. Это означает, что воспитательный эффект инклюзии не является однородным и требует дифференцированного педагогического внимания к разным аспектам межличностных отношений [3].

Отдельного внимания заслуживает вопрос о соотношении декларируемых и глубинных установок. Исследование, проведённое с использованием как опросных методов, так и имплицитных измерений, показало, что после восьминедельной программы, направленной на формирование открытого отношения к человеческому разнообразию, у младших школьников значительно улучшились самоотчётные установки по отношению к сверстникам с инвалидностью, однако имплицитные, неосознаваемые ассоциации остались неизменными. Этот результат имеет принципиальное значение для педагогики: он свидетельствует о том, что формирование толерантности – это длительный процесс, в котором недостаточно только информационного воздействия или отдельных мероприятий. Необходима

систематическая практика взаимодействия, позволяющая новым установкам закрепиться на уровне автоматических реакций.

Признание инклюзивного образования ресурсом формирования толерантной среды не означает, что этот ресурс реализуется автоматически. Простое присутствие ребёнка с особенностями развития в классе может, при отсутствии целенаправленной работы, привести к изоляции, стигматизации или формальному включению без подлинного принятия. Педагогические условия, при которых инклюзия становится фактором воспитания толерантности, включают несколько взаимосвязанных аспектов.

Прежде всего, необходима подготовка самого педагога. Учитель начальных классов, работающий в инклюзивном классе, должен владеть не только методиками адаптации учебного материала, но и способами формирования благоприятного социально-психологического климата. Согласно результатам исследований, именно педагогическая позиция и целенаправленные усилия учителя по разъяснению особенностей детей с особыми потребностями и развитию эмпатии у остальных учеников являются ключевым фактором успешной социальной интеграции. Без этой работы инклюзия рискует превратиться в механическое объединение детей в одном помещении. Второе условие связано с организацией совместной деятельности, в которой дети с разными возможностями могут участвовать на доступном каждому уровне. Это могут быть проектные работы, творческие задания, игры, где успех зависит от вклада каждого участника. Такая деятельность создаёт ситуацию взаимозависимости и формирует опыт успешного сотрудничества, который в дальнейшем переносится на другие сферы взаимодействия. Исследования показывают, что именно готовность к сотрудничеству является наиболее уязвимым компонентом установок типично развивающихся школьников, и целенаправленное педагогическое сопровождение способно изменить эту ситуацию [4].

Третье условие касается содержания воспитательной работы. Формирование толерантности в инклюзивном классе не должно ограничиваться общими

призывами к доброте и уважению. Необходима работа с конкретными представлениями детей о различиях, обсуждение ситуаций, возникающих в классе, развитие навыков рефлексии собственных реакций. Мультикультурный подход, предполагающий рассмотрение разнообразия в широком контексте – этническом, культурном, религиозном, – позволяет детям увидеть, что различия между людьми не сводятся к наличию или отсутствию инвалидности, а представляют собой универсальную характеристику человеческого сообщества.

Содержательная сторона этой работы предполагает сочетание воспитательных мероприятий и интерактивных форм обучения. Тематические беседы, этические дискуссии, ролевые игры, социальные акции и творческие проекты позволяют детям не просто узнавать о толерантности, но и осваивать навыки уважительного общения на практике. Групповые задания, проектная деятельность, тренинги толерантности, арт- и сказкотерапия развивают эмпатию и способность к сотрудничеству, а психологическая поддержка помогает снимать напряжение и страхи, учит конструктивно разрешать конфликты. Не менее важна адаптация образовательной среды – не только физической, но и методической, предполагающей такие материалы и способы работы, которые позволяют каждому ребёнку полноценно участвовать в обучении. Просветительская работа с родителями замыкает этот круг, поскольку понимание особенностей детей с разными потребностями и готовность поддерживать их в инклюзивной среде формируются в том числе в семье [5].

Таким образом, инклюзивное образование в начальной школе обладает значительным, но не автоматически реализуемым потенциалом формирования толерантной среды. Эмпирические данные свидетельствуют о том, что регулярное взаимодействие с детьми, имеющими особенности развития, способствует снижению социальной дистанции, развитию эмпатии и формированию более сложных представлений о человеческом разнообразии. Однако эти эффекты не являются прямым следствием совместного обучения как такового. Они опосредованы качеством педагогической работы, характером организуемой деятельности и об-

щей атмосферой школьной жизни. Рассмотрение инклюзии как ресурса воспитания толерантности предполагает смещение акцента с организационно-административных аспектов на содержательные. Вопрос состоит не только в том, как обеспечить доступ детей с особыми образовательными потребностями в общеобразовательную школу, но и в том, каким образом совместное обучение может стать фактором личностного развития всех его участников. Ответ на этот вопрос лежит в плоскости повседневной педагогической практики: в том, как учитель организует взаимодействие, как реагирует на различия, какую позицию занимает по отношению к разнообразию. Именно эта практика, а не формальные показатели инклюзии, определяет, станет ли начальная школа пространством подлинного принятия или сохранит скрытые механизмы исключения.

Список литературы

1. Енжевская, М. В. Организация образовательного процесса в начальной школе для обучающихся с ОВЗ / М. В. Енжевская // Вестник практической психологии образования. – 2023. – Т. 20, № 1. – С. 89–97.
2. Лучинина, Е. Д. Использование технологий инклюзивного образования в начальных классах / Е. Д. Лучинина, Е. А. Кувалдина // Концепт. – 2016. – Т. 28. – С. 247–249.
3. Неустроева, Е. Н. Использование педагогических технологий инклюзивного образования в начальной школе / Е. Н. Неустроева, Ю. П. Прокопьева // Инновационные педагогические технологии: материалы VII Междунар. науч. конф. (г. Казань, октябрь 2017 г.). – Казань : Бук, 2017. – С. 45–48.
4. Миронова, М. В. Инклюзивное образование в школе: противоречия и проблемы организации доступной среды (на примере школ Российской Федерации) / М. В. Миронова, Н. С. Смолина, А. Н. Новгородцева // Перспективы науки и образования. – 2019. – № 6 (42). – С. 349–359.
5. Наumenко, Ю. В. Инклюзивное образование: образ выпускника начальной школы / Ю. В. Наumenко, О. В. Наumenко // Народное образование. – 2014. – № 1.