

Инклюзивное образование интенсивно входит в практику современной школы, ставя перед ней много сложных вопросов и новых задач. Зарубежная практика инклюзии в образовании имеет богатый опыт и законодательное закрепление, в то время как российский опыт только начинает складываться и развиваться.

Включение России в общемировые социальные, культурные и политические процессы привело к закономерному результату – провозглашению прав человека на социальную реализацию как основы становления современного демократического государства, где жизнь каждого человека независимо от особенностей его развития является исключительной ценностью.

Проблемы организации инклюзивного образования в современной школе связаны в первую очередь с тем, что внутренняя культура школы не ориентирована на различия детей и их способностей. С одной стороны, «массовое образование с его консервативной концепцией в виде сравнительно однородных по успешности учебных групп (классов), с мотивацией учения на основе нормативного оценивания и межличностного сравнения создает в реальности значительные трудности для реализации идеи инклюзивного образования», с другой стороны, новый Федеральный Государственный Образовательный Стандарт начального общего образования устанавливает требования к результатам обучающихся, включающие «готовность слушать собеседника и вести диалог»¹; готовность признавать возможность существования различных точек зрения и права каждого иметь свою; излагать свое мнение и аргументировать свою точку зрения и оценку событий.

Не вызывает сомнения тот факт, что проблема инклюзивного образования в современной школе является актуальной. В связи с чем возникает достаточное количество вопросов по данной проблематике, один из которых следует разобрать более подробно, а именно концептуальные подходы к инклюзивному образованию для детей с ограниченными возможностями здоровья (на примере детей с тяжелыми нарушениями речи).

ГЛАВА 1. ПОНЯТИЕ И СУЩНОСТЬ ИНКЛЮЗИВНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

1. ОПРЕДЕЛЕНИЕ ПОНЯТИЯ «ИНКЛЮЗИЯ»

Политика инклюзии² декларирует необходимость изменения общества и его институтов таким образом, чтобы они благоприятствовали включению любого другого (человека другой расы, вероисповедания, культуры, людей с ОВЗ). Причем предполагается такое изменение институтов, чтобы это включение содействовало интересам всех членов общества, росту их способности к самостоятельной жизни (включая лиц с ОВЗ), обеспечению равенства их прав и т.п. Интеграция как политика сформировалась на основе иного подхода – концепции «нормализации».

Мы часто приводим расхожий тезис о равенстве всех людей. Но ведь ни по здоровью, ни по интеллекту, ни по возможностям люди не равны, и речь здесь следует вести не о мифическом равенстве, о равноправии всех людей перед законом, одинаковых правах инвалидов и здоровых людей.

Зарубежные исследователи говорят об «опыте трансформации», который переживается педагогами, ставшими инклюзивными учителями. Постепенная профессиональная трансформация, в которую вовлекаются учителя, связана с освоением новых профессиональных навыков, с изменением своих установок в отношении учеников, отличающихся от своих сверстников. Наш опыт показывает, что негативное отношение к инклюзии меняется, когда учитель начинает работать с такими детьми, приобретает свой собственный педагогический опыт, видит первые успехи ребёнка и принятие его в среде сверстников. Школьным психологам нужно помочь педагогам разобраться со своими скрытыми убеждениями и ценностями и узнать у них, те ли это убеждения и ценности, которые они хотели бы защищать. Чтобы программа инклюзивного образования была устойчивой, в определенный момент эти убеждения и ценности должны быть открыто и четко сформулированы.

Инклюзивное образовательное сообщество во многом изменяет роль учителя. Липски и Гартнер³ считают, что учителя способствуют «активизации потенциала учащихся, сотрудничая с другими преподавателями в междисциплинарной среде без искусственного разграничения между специальными и массовыми педагогами». Учителя вовлекаются в разнообразные виды общения с учениками, так что узнают каждого индивидуально. Кроме того, учителя участвуют в широких социальных контактах вне школы, в том числе с социальными ресурсами поддержки и родителями. Такая профессиональная позиция учителя позволяет ему преодолеть свои опасения и тревоги, выйти на совершенно новый уровень профессионального мастерства, понимания своих учеников и своего призвания⁴.

В современной литературе, посвященной образованию лиц с ограниченными возможностями здоровья (ОВЗ), термин «инклюзия»⁵ стал вытеснять ранее употреблявшееся понятие интеграции и в ряде случаев в определенной мере противопоставляться ему, претендуя на более точное выражение изменившегося понимания реализации прав людей с инвалидностью (и ОВЗ в целом).

Инклюзивное образование (французский вариант «inclusif» – включающий в себя; от латинского слова «include» – заключаю, включаю) – процесс развития общего образования, который подразумевает доступность образования для всех, в том числе и для детей с особыми потребностями. В основу инклюзивного образования заложена идеология, исключаящую любую дискриминацию детей и обеспечивающая отношение ко всем людям как к равным, но и при этом создает необходимые условия для детей, которые имеют особые образовательные потребности.

Именно на это направлена национальная образовательная инициатива «Наша новая школа», выдвинутая президентом Дмитрием Анатольевичем Медведевым: «Новая школа – это школа для всех. В любой школе будет обеспечиваться успешная социализация детей с ограниченными возможностями здоровья, детей-инвалидов, детей, оставшихся без попечения родителей, находящихся в трудной жизненной ситуации»⁶.

Актуальность уяснения международной практики применения этих понятий и споров вокруг нее определяется не только тем, что инклюзивное образование постепенно получает в нашей стране законодательно закрепленный статус (с принятием в 2011 г. Закона города Москвы «Об образовании лиц с ограниченными возможностями здоровья»)⁷.

Движение за «включение» людей с особыми потребностями в единую образовательную среду своих «здоровых» сверстников появилось в Западной Европе в 70-тые годы прошлого столетия, как следствие провозглашения равноправия – основной ценности мирового сообщества людей. Возведение в культ прав человека привело к определению специального образования (образования детей с ограниченными возможностями в специализированных учреждениях для детей с патологией в развитии) как дискриминационного.

В 1985 году ООН провозгласило Декларацию о правах умственно отсталых лиц и инвалидов⁸. Этот год можно считать рождением нового концепта общемирового гуманизма – культуры инклюзии.

В 2012 г. Россия также взяла на себя международные обязательства, ратифицировав Конвенцию ООН о правах инвалидов, поскольку статья 24 этой Конвенции возлагает на государства-участников обязанность обеспечивать для людей с инвалидностью «инклюзивное образование на всех уровнях и обучение в течение всей жизни»⁹.

В настоящее время в современном рискогенном обществе определены тенденции развития инклюзивного образования¹⁰. Несмотря на некоторые возникающие проблемные моменты в специальном (коррекционном) образовании, имеется тенденция к объединению детей с нормальным психическим развитием и детей с ограниченными возможностями здоровья. Все вышеизложенные процессы, происходящие в «обществе риска», вероятно, способствуют интеграции разных групп детей в современное образовательное пространство массовых школ, что не может позитивно не отражаться на данном процессе. Хотя некоторые ученые-исследователи говорят и об амбивалентном процессе.

На наш взгляд, для здоровых школьников процесс инклюзии в общеобразовательной среде это опыт, понимание проблемы, толерантность, воспитание эмпатийного отношения к другим детям, не таким как «Я». Для детей с ОВЗ это возможность быть услышанными, увиденными, принятыми как педагогами, так и другими детьми.

1. СУЩНОСТЬ ИНКЛЮЗИВНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

Культурно-историческая концепция, основоположником которой является отечественный исследователь-дефектолог Л.С. Выготский¹¹, наметила продуктивный выход из противопоставления природного и социального начала в онтогенезе человека. Дальнейшее развитие эта идея получила в попытках понять становление субъектности, развитие символической деятельности и рефлексивности индивида в процессе взаимодействия в интегративном творческом коллективе, в котором происходит освоение культурных форм, выработка общего языка коммуникации, возникают навыки культурного выражения своих телесно-психических особенностей при решении творческих задач.

В настоящее время данное направление начинает оформляться в качестве культурологического подхода к проблемам педагогической коррекции и инклюзии детей с ОВЗ¹².

Устанавливая федеральные государственные образовательные стандарты, Конституция России поддерживает развитие различных форм образования и самообразования¹³. К их числу можно отнести специальное, инклюзивное, дистанционное образование.

Те учителя, которые уже имеют опыт работы на принципах инклюзивного образования, разработали следующие способы включения:

- 1) принимать учеников с инвалидностью «как любых других ребят в классе»;
- 2) включать их в те же активности, хотя ставить разные задачи;
- 3) вовлекать учеников в групповые формы работы и групповое решение задачи;
- 4) использовать активные формы обучения - манипуляции, игры, проекты, лаборатории, полевые исследования.

Группа школьников с ограниченными возможностями здоровья чрезвычайно неоднородна¹⁴. Это определяется, прежде всего, тем, что в нее входят дети с разными нарушениями развития:

- нарушениями слуха,
- нарушениями зрения,
- нарушениями речи,
- нарушениями опорно-двигательного аппарата,
- нарушениями интеллекта,
- с выраженными расстройствами эмоционально-волевой сферы, включая РДА;
- с задержкой психического развития,

-комплексными нарушениями развития¹⁵.

Специфика различных типов ОВЗ определяет выработку различных рекомендаций.

Например, организуя образовательный процесс в классе, где обучается ребенок с нарушенным слухом, учитель должен соблюдать следующие правила:

1. Тесное сотрудничество с сурдопедагогом и родителями ребёнка;
2. Стимулирование полноценного взаимодействия глухого/слабослышающего ребенка со сверстниками, адаптации в детском коллективе;
3. Организация рабочего пространства педагога: месторасположение относительно ученика с нарушенным слухом; соблюдение требований к речи педагога; использование наглядного и дидактического материала во время устных объяснений; контроль понимания ребёнком заданий и инструкций до их выполнения (обратная связь) и т. д.;
4. Организация рабочего пространства ученика с нарушением слуха: месторасположение; наличие исправных слуховых аппаратов/кохлеарного импланта; готовность работать по индивидуальным дидактическим пособиям и т. д.;
5. Включение глухого/слабослышающего ребёнка в учебную деятельность на уроке, используя специальные методы, приемы и средства, учитывая возможности ученика и избегая гиперопеки, не снижая при этом темп проведения урока;
6. Решение задач коррекционной направленности в процессе урока: стимулирование слухозрительного внимания; коррекция речевых ошибок и закрепление навыков грамматически правильной речи; расширение словарного запаса и пояснение слов и словосочетаний; специальная помощь при написании изложений, диктантов, при составлении пересказов.

Иными являются рекомендации по созданию условий для адаптации детей с расстройствами аутистического спектра:

1. Консультация врача психиатра;
2. Наличие специалиста сопровождения (тьютора) при посещении детской группы;
3. Составление индивидуальной образовательной программы и программы сопровождения;
4. Щадящий режим пребывания в школе (дополнительный выходной день или сокращение общей нагрузки во времени и т.п.);
5. Индивидуальные и групповые занятия с психологом, по формированию позитивного опыта и навыков межличностного взаимодействия.

Специфика работы с детьми, имеющими ТНР, отличается особым образом от других видов нарушений у детей с ОВЗ. На примере, обучающегося 2 класса N. начал обучение, по адаптированной рабочей программе для учащихся с тяжелыми нарушениями речи (вариант 5.1) с сентября 2018 года. Учащийся испытывает в некоторой степени выраженные затруднения в усвоении учебных программ, обусловленные тяжелыми нарушениями речи и легким когнитивным нарушением. Речь учащегося характеризуется развернутой фразовой речью с элементами недоразвития лексики, грамматики и фонетики. В активном словаре мальчик чаще произносит существительные и глаголы, но недостаточно слов, обозначающих качества, признаки, состояние предметов, страдает словообразование, затруднен подбор однокоренных слов. Для грамматического строя характерны ошибки в употреблении предлогов, в согласовании различных частей речи. Звукопроизношение ребенка не соответствует возрастной норме: учащийся не всегда дифференцирует близкие звуки, искажает звуковую структуру слов. Связное речевое высказывание у ребенка отличается отсутствием четкости, последовательности изложения. В устном изложении больше отражает внешнюю сторону явлений и не учитывает причинно-следственные и временные отношения между предметами и явлениями.

Также наблюдается сужение объема внимания, быстрое забывание материала, особенно вербального (речевого), снижение активной направленности в процессе припоминания последовательности событий, сюжетной линии текста; недоразвитие мыслительных операций, снижение способности к абстрагированию, обобщению.

Учащийся быстро утомляется, имеет пониженную работоспособность. Он долго не включается в выполнение задания. Ему легче выполнять задания, представленные не в речевом, а в наглядном виде. Также наблюдаются трудности формирования саморегуляции и самоконтроля.

Для учащегося характерны следующие специфические потребности:

- уточнение и коррекция навыков звукобуквенного анализа и синтеза;
- формирование, уточнение, обогащение и коррекция словарного запаса;
- коррекция специфических ошибок устной и письменной речи;
- развитие связной речи;
- мотивация языковой и речевой активности;
- наглядно-действенный характер содержания образования;
- развитие внимания и памяти;
- формирование и совершенствование коммуникативных умений и навыков;
- развитие саморегуляции и самоконтроля.