

Л.М. Беткер

### Принципы инклюзивного образования детей с ограниченными возможностями здоровья в общеобразовательной школе

*Аннотация.* В статье поднимается вопрос о теоретико-прикладных аспектах развития инклюзивного образования на современной этапе. Раскрывается необходимость реконструкции системы общего образования на основании дефектологических принципов построения коррекционно-педагогического процесса. Автор приходит к выводу, что специальное образование ребенка, интегрированного в общеобразовательную среду, должно быть основано на дефектологических принципах, увязанных с общедидактическими принципами построения педагогического процесса.

*Ключевые слова:* инклюзивное образование, специальное образование, дети с ограниченными возможностями здоровья (ОВЗ), дефектологические принципы, коррекционно-педагогический процесс, коррекция, компенсация.

L.M. Betker

### The principles of inclusive education for disabled children in the secondary school

*Summary.* The article deals with the theoretical and applied aspects of the development of inclusive education at the present stage. It is necessary to reconstruct the general education system on the basis of speech pathology principles of correctional and educational process. The author comes to the conclusion that the special education integrated into the educational environment should be based on speech pathology principles linked with common didactic principles of the pedagogical process.

*Keywords:* inclusive education, special education, disabled children, speech pathology principles, correctional and educational process, correction, compensation

Изменение социокультурного контекста специального образования в нашей стране определило приоритетные направления ее модернизации и обусловило переход к практике реализации инклюзивной формы образования. На сегодняшний день жизнеспособность и действенность интеграции детей с отклонениями в развитии в социально-культурную и общеобразовательную среду зависит от создания так называемой системы инклюзивного образования, опирающейся на достижения предшествующих социально-педагогических систем и их опыт.

Ученые предостерегают приверженцев идеологии инклюзивного образования о недопустимости подмены понимания «инклюзии» как не «включения», а скорее, как «перемещения» в общеобразователь-

ную среду [1, 2, 4, 5, 7]. Такая подмена понимания «инклюзии» в практике приводит к принятию неэффективных и некомпетентных управленческих решений, низкому качеству специализированной помощи детям с ОВЗ специалистами, ответственными за оказание этой помощи.

На каких же фундаментальных основаниях должна быть построена инклюзивная практика в школе? Как должно осуществляться обучение ребенка с ОВЗ, интегрированного в общеобразовательную среду?

Во-первых, это обязательно должно быть специальное образование, во-вторых, каждый ребенок должен получить дифференцированную помощь, адекватную его потребностям.

Известно что, при обучении и воспитании детей, имеющих нарушения здоровья,

решающую роль играют коррекционные процессы, затрагивающие все компоненты образовательного процесса – обучение, воспитание, развитие. В коррекционной педагогике Б.К. Тупоноговым выделены принципиальные положения, которые нацеливают специалистов на правильное использование и регулирование содержания, методов и организационных форм построения коррекционно-педагогического процесса. Им сформулированы принципы отбора содержания в системе специального образования. Это:

Коррекционная направленность обучения, воспитания и развития детей с ОВЗ.

Это взаимосвязь и взаимозависимость коррекции вторичных отклонений в развитии детей и компенсации дефекта.

Комплексный (клинико-генетический, нейрофизиологический, психологический, педагогический) подход к диагностике и реализации потенциальных возможностей детей с нарушениями умственного и физического развития в обучения и воспитания.

Цензовость образования, обеспечения уровня подготовки детей с ОВЗ для успешной интеграции и социально-трудовой адаптации в обществе.

Дифференциация образовательного процесса детей с недостатками развития.

Индивидуализация коррекционно-педагогического процесса в зависимости от клинических форм патологии, структурно-функциональных нарушений в развитии детей [6, 7].

Проанализируем некоторые положения, на которых должен строиться коррекционно-педагогический процесс для учащихся с психофизическими недостатками в развитии.

Основным дефектологическим принципом Б.К. Тупоногов выделяет коррекционную направленность обучения, воспитания и развития детей с ОВЗ. По мнению ученого коррекция в учебно-воспитательном процессе должна занимать центральное место и выступать триедино. Коррекционная работа, как и общее образование, также триедино и включает: коррекционное обучение, коррекционное воспитание, коррекционное развитие.

Следующее важнейшее положение (принцип), которое кардинально определя-

ет специфику образовательного процесса детей с ОВЗ. Это взаимосвязь и взаимозависимость коррекции вторичных отклонений в развитии детей и компенсации первичного дефекта. Это означает, что учебно-воспитательный процесс организуется с коррекционной направленностью, с обязательным выходом на определенный компенсаторный эффект. Для того чтобы педагог мог поэтапно, структурно, в определенной последовательности выстроить коррекционно-развивающую работу в образовательном учреждении

Напомним, что коррекция (от лат. исправленный) в коррекционной педагогике определяется как система педагогических мероприятий, направленных на преодоление недостатков психического и физического развития людей с особыми образовательными потребностями [7].

Компенсация (от лат. возмещение) – это замещение, возмещение деятельности утраченного или нарушенного органа (органов) в организме человека за счет использования сохранных сенсорных систем, технических приспособлений и, вследствие этого, нейродинамической перестройки работы анализаторов [7].

Коррекционное воздействие помогает преодолеть недостатки психического развития, связанные с тем или иным заболеванием ребёнка. Например, у ребёнка с сенсорной депривацией это недостатки ощущений, восприятий, представлений, мышления, речи, памяти и др., а также недостатки физического развития детей (в ориентировке в пространстве, осанке, координации движений и др.).

В результате коррекционного воздействия в коре головного мозга человека возникают и углубляются новые временные связи (по И.П. Павлову) или образуются обходные пути (по Л.С. Выготскому), по которым направляется информация в обход поражённых анализаторов или их отдельных участков. Образуются новые внутри- и межанализаторные связи, т.е. возникает компенсаторная перестройка, информация поступает через сохранные сенсорные системы (при отсутствии слуха через зрительный анализатор, при отсутствии зрения через слух и осязание и т.д.)

Коррекция первична, а компенсация вто-

рична. Это тесно увязанные процессы, которые обуславливают друг друга и не могут (в широком смысле) рассматриваться один без другого. Цель коррекционной работы непосредственно связана с результатом (компенсацией).

Педагогическая недоработка или полное отсутствие коррекционной работы на уроке не даст компенсации дефекта, а эффект любого педагогического воздействия на развитие ребёнка с ОВЗ становится минимальным.

Кроме того, коррекционная работа не должна строиться отдельно от образовательного процесса. Ее содержание должно быть увязано с содержанием общеобразовательных предметов. Действительно, каждый учебный предмет содержит коррекционный материал (развивает память, мышление, речь и пр.). Поэтому задача педагога – его вычленивать. Для этого необходимо проанализировать тему каждого занятия, определить какие виды коррекционной работы можно методически увязать с изучаемым программным материалом. Анализ программного материала поможет выделить наиболее рациональные виды коррекции как психического, так и физического развития детей с ОВЗ.

Цели и содержание коррекционной работы должны реализовываться с помощью средств коррекции, методов и организационных форм, они заложены в основе всей системы действий по реализации принципа коррекционной направленности обучения, воспитания и развития детей. Большая доля такой работы носит индивидуальный характер. Если педагоги, специалисты которые не знают специфических средств коррекции, методов коррекционного обучения, воспитания и развития, то ни дети с ОВЗ, ни их родители не смогут получить своевременной и адекватной психолого-педагогической поддержки.

Результат коррекционной работы (ожидаемый эффект компенсации дефекта) будет выражаться в формировании у детей адекватных представлений об изучаемых объектах и явлениях, а также понятий по степени обобщенности на уровне нормы (нормально развивающихся сверстников) или приближенных к ней.

Следующее важное для предварения

инклюзивной практики положение о комплексном подходе к диагностике и реализации потенциальных возможностей детей с нарушениями умственного и физического развития в обучения и воспитания.

Практика показывает, что специалисты общеобразовательных учреждений (педагоги, психологи) не готовые к осуществлению инклюзивного образования, не верят в потенциальные возможности лиц с ОВЗ, плохо ориентируются в особенностях детей с отклонениями в развитии, не хотят принимать и понимать индивидуальное своеобразие и особые образовательные потребности детей с ОВЗ.

Еще Л.С. Выготский предостерегал о недопустимости получения готового вывода относительно уровня психического развития ребенка на основе механической или арифметической обработки выявленных симптомов и их показателей. Это уводит от качественной характеристики новообразований. Он подчеркивал, что целостное изучение личности ребенка в его взаимодействии с окружающей средой должно основываться на длительном наблюдении его в процессе воспитания. По мнению ученого, метод наблюдения (как главный и наиболее доступный для специалиста, работающего с детьми) обеспечивает не только сбор и фиксирование фактов, но и анализ причин, их порождающих: «...задача расшифровки, интерпретации, вскрытия разумных, осмысленных связей, зависимостей и отношений составляет ... основную задачу исследователя» [8].

Реализация этих и других дефектологических принципов, естественно, будет осуществляться с учетом особенностей детей с недостатками умственного и физического развития и конкретизации направлений.

Таким образом, развитие инклюзивного образования невозможно на пустом месте. Оно должно опираться на достижения сложившейся в России традиционной системы специального образования. Отечественная система специального образования должна стать фундамент инклюзивного обучения и воспитания. В.И. Лубовский утверждал, что «...где бы ни обучался ребенок с ограниченными возможностями здоровья – в специальном учреждении или в условиях интеграции – это должно быть специаль-

ное обучение. Только так можно добиться успешной адаптации ребенка в школе и получения им образования, которое будет одним из условий его адаптации и интеграции в последующей взрослой жизни» [4].

В настоящее время построение инклюзивной образовательной практики как социального и образовательного процесса, прежде всего, выдвигает приоритеты равенства, сопричастности, сотрудничества в образовании. Так, инклюзия в образовании включает в себя:

- признание для общества равной ценности всех учеников и педагогов;

- повышение степени участия всех учеников школы во всех аспектах школьной жизни и одновременное снижение уровня изолированности некоторых групп учащихся;

- изменение педагогических методов и технологий обучения таким образом, чтобы школа могла полностью соответствовать разнообразным потребностям всех учеников, проживающих рядом со школой;

- анализ, изучение и преодоление барьеров на пути получения знаний и полноценного участия в школьной жизни для всех учащихся школы, а не только для тех, кто имеет инвалидность или особые образовательные потребности;

- проведение реформ и изменений, направленных на благо всех учеников школы [2].

Признавая за этими принципами первоочередное значение для создания в школе единой системы ценностей, инклюзивной культуры, тем не менее, не следует забывать, что их практическое воплощение предполагает не только техническое или организационное изменение системы, но и реформу методологических оснований общего образования.

Известно, что общеобразовательная школа предъявляет ко всем детям одинаковые требования, стандартность которых определяется тем, что сидящие в одном классе школьники обучаются по одной программе, должны усвоить точно определенный объем знаний в определенном темпе и выполнять одни и те же задания. Несоответствие этим требованиям может осложнить жизнь школьника. У учащихся с ОВЗ, формально помещенных в общеобразовательный

класс (пусть даже с меньшей наполняемостью), существует явное несоответствие между возможностями ребенка и требованиями конкретной программы, труднее усваивается информация, снижается учебная мотивация, возникает стойкое отвращение к учебе. На практике стихийно интегрированные дети зачастую вынужденно переводятся на надомное обучение, что часто еще более усугубляет не только трудности учебного характера, но и социально депривирует ребенка.

На примере проиллюстрируем реализацию открывшихся возможностей образовательной инклюзии для детей с легкими интеллектуальными нарушениями.

В городской центр диагностики и консультирования обратилась за консультацией мама ребенка с ОВЗ. Возраст ребенка 12 лет. Из беседы выяснилось, что ее сын в начальной школе обучался в классе КРО (по месту жительства). Специалистами ПМПК было рекомендовано продолжить обучение в классе КРО и в среднем звене в школе находящейся в другом микрорайоне города (т.к. в данной школе в среднем звене таких классов нет). Однако мама не согласилась с рекомендациями комиссии и настояла на переводе ее сына в обычный класс, но с меньшей наполняемостью. Свой отказ мама аргументировала следующими доводами. Во-первых, мама педагог данной школы и ей удобнее сопровождать сына в школу. Воспитывает мальчика она одна, поэтому матери спокойнее, когда сын будет находиться в поле зрения матери. Во-вторых, самый главный аргумент против – рекомендуемая школа находится далеко от дома – и менять место жительства матери не сподручно. ПМПК было рекомендовано адаптировать к возможностям ребенка программу математика и английского языка. В итоге сын был переведен в обычный класс. По истечению первых двух месяцев обучения выяснилось, что по основным предметам у ребенка стойкая неуспеваемость, работоспособность снижена. Кроме того, сын стал жаловаться на издевательства со стороны сверстников (в столовой одноклассник вылил мальчику компот на голову). Т.к. успевать работать в одинаковом темпе с классом сыну стало трудно, мальчика перевели на надомную форму обучения. По раз-

говору с матерью ребенок стал спокойнее, однако стал ощущать дефицит общения со сверстниками. Тогда мама и обратилась к психологу центра.

Из беседы выяснилось, что специализированного сопровождения ребенку школа не предоставила, рекомендации ПМПК были не учтены и не выполнены. В школе нет дефектолога, специального психолога. Для учащегося некому разработать адаптированную образовательную программу с учетом его особых образовательных потребностей. Теперь по истечению года обучения в обычном классе, мама пересмотрела свое решение оставаться в данной школе. В дальнейшем семья переехала в другой город.

Как видно из примера, на деле ни дети с ОВЗ, ни их родители в общеобразовательной школе не могут получить своевременной и адекватной психолого-педагогической поддержки, в процессе обучения и воспитания ребенка не были созданы специальные условия. В результате ребенок, не получив помощи, направленной на удовлетворение его особых образовательных потребностей, у него сформировалась стойкая неуспеваемость, комплексы неполноценности, которые лишают его радости школьной жизни. Практика показывает, что массовая школа еще не готова к квалифицированной поддержке образовательной интеграции детей с ОВЗ. А это нарушает соблюдение главного принципа инклюзии «свободы выбора».

Таким образом, специальное образование

ребенка, интегрированного в общеобразовательную среду, должно быть основано на дефектологических принципах, увязанных с общедидактическими принципами построения педагогического процесса. Без их взаимосвязи невозможно качественно решать задачи специального обучения детей с ОВЗ. Их комплексное применение будет способствовать формированию нового педагогического мышления, рассматривать их комплексно и системно, с учетом дефекта детей и реальных возможностей их обучения, воспитания и развития. Без этой связи и взаимообусловленности невозможна полноценная и действительная реализация права на образование. Следовательно, только при условии включения принципов специального образования в практику общеобразовательных школ инклюзивное образование на сегодня станет оптимальной формой организации процесса в общеобразовательной школе, вынужденной обеспечивать образование всех детей, независимо от особенностей их развития. Не должно быть решительной смены принципов и методов обучения детей с ОВЗ. Только дифференцированная, необходимая и полезная для развития ребенка доля и форма интеграции, позволит учитывать индивидуальные особенности каждого конкретного ребенка, обеспечит, таким образом, реальное воплощение инклюзивного образования, а общеобразовательная школа сможет быть продуктивной в обучении и воспитании всех учеников школы во всех аспектах школьной жизни.

### Литература

1. Булатова О.В. К вопросу о готовности системы общего образования к инклюзивному обучению / О.В. Булатова // «Личность, семья и общество: вопросы педагогики и психологии»: материалы международной заочной научно-практической конференции (29 мая 2013г). Новосибирск: Изд. «Сибак», 2013. С. 29 – 33.
2. Деятельность руководителя образовательной организации при включении обучающихся с ограниченными возможностями здоровья и детей-инвалидов в образовательное пространство : методические материалы для руководителей образовательных организаций / С.В. Алехина и др.; М.: ГБОУ ВПО МГПУ, 20014. 148 с.
3. Кобрин Л.М. Отечественная система специального образования – фундамент инклюзивного обучения и воспитания // Дефектология. – 2012. – № 3. – С. 14 – 19.
4. Интернет – ресурс: <http://perspektiva-inva.ru/inclusive-edu/law/vw-371/>
5. Малофеев Н.Н. Научные достижения отечественной дефектологии как базис современной профилактической, коррекционной и реабилитационной помощи детям с нарушениями развития // Воспитание и обучение детей с нарушениями развития. – 2014. – № 2. – С. 3 – 10.
6. Тупоногов Б.К. Дефектологические принципы построения коррекционно-педагогического процесса

// Дефектология. – 2013. – № 5. – С. 55 – 63.

7. Тупоногов Б.К. Основы коррекционной педагогики: учебное пособие / Тупоногов Б.К. М.: город Детства, 2008.

8. Ульenkova У.В. Организация и содержание специальной психологической помощи детям с проблемами в развитии: учебное пособие / Ульenkova У.В., О.В. Лебедева. М.: Академия, 2005. 176 с.

### References

1. Bulatova O.V. K voprosu o gotovnosti sistemy obshchego obrazovaniya k inklyuzivnomu obucheniyu / O.V. Bulatova // «Lichnost', sem'ya i obshchestvo: voprosy pedagogiki i psikhologii»: materialy mezhdunarodnoy zaochnoy nauchno-prakticheskoy konferentsii (29 maya 2013g). Novosibirsk: Izd. «SibaK», 2013. S. 29 – 33.

2. Deyatel'nost' rukovoditeleya obrazovatel'noy organizatsii pri vklyuchenii obuchayushchikhsya s ogranichenymi vozmozhnostyami zdorov'ya i detey-invalidov v obrazovatel'noe prostranstvo : metodicheskie materialy dlya rukovoditeley obrazovatel'nykh organizatsiy / S.V. Alekhina i dr.; M.: GBOU VPO MGPU, 20014. 148 s.

3. Kobrina L.M. Otechestvennaya sistema spetsial'nogo obrazovaniya – fundament inklyuzivnogo obucheniya i vospitaniya // Defektologiya. – 2012. – № 3. – S. 14 – 19.

4. Internet – resurs: <http://perspektiva-inva.ru/inclusive-edu/law/vw-371/>

5. Malofeev N.N. Nauchnye dostizheniya otechestvennoy defektologii kak bazis sovremennoy profilakticheskoy, korrektsionnoy i rehabilitatsionnoy pomoshchi detyam s narusheniyami razvitiya // Vospitanie i obuchenie detey s narusheniyami razvitiya. – 2014. – № 2. – S. 3 – 10.

6. Tuponogov B.K. Defektologicheskie printsipy postroeniya korrektsionno-pedagogicheskogo protsessa // Defektologiya. – 2013. – № 5. – S. 55 – 63.

7. Tuponogov B.K. Osnovy korrektsionnoy pedagogiki: uchebnoe posobie / Tuponogov B.K. M.: gorod Detstva, 2008.

8. Ul'enkova U.V. Organizatsiya i sodержание spetsial'noy psikhologicheskoy pomoshchi detyam s problemaми v razvitiі: uchebnoe posobie / Ul'enkova U.V., O.V. Lebedeva. M.: Akademiya, 2005. 176 s.