

УДК 37.013.41:376+37.012.5

Мельник Ю.В.

РЕФЛЕКСИЯ ИНДЕКСА ИНКЛЮЗИВНОГО ОБРАЗОВАНИЯ НЕТИПИЧНЫХ ДЕТЕЙ В ЗАПАДНОЙ И ОТЕЧЕСТВЕННОЙ ПЕДАГОГИКЕ: СРАВНИТЕЛЬНЫЙ АНАЛИЗ

Ключевые слова: инклюзия, инклюзивное образование, индекс инклюзивного образования, нетипичный ребенок, личностный подход, учебный проект.

Образовательная составляющая жизнедеятельности любого индивида служит для него неотъемлемым атрибутом расширения познавательных, личностных, интерактивных и перцептивных возможностей. В детском возрасте процесс овладения образовательными стандартами играет двойную роль, так как помимо общего увеличения гносеологического запаса ребенок приобретает возможность оптимальной социокультурной интериоризации основных ценностей, принятых в данном обществе, и интенсифицирует свою внутреннюю мотивацию к социальному познанию окружающего мира.

Инклюзивная форма обучения представляет собой процесс совместного образования и воспитания всех детей в рамках общеобразовательной школы, где реализуется тактика индивидуального подхода к каждому ребенку. Инклюзия в образовании означает реализацию личностно ориентированных практик в учебно-воспитательной составляющей, когда происходит максимально возможное удовлетворение особых образовательных потребностей каждого учащегося, учет его специфических нужд и интересов.

Как вариация усвоения нормативно определенных социумом знаний, умений и навыков инклюзивная форма обучения несет в себе двойную ценность. Данный факт детерминирован наличием потенциального позитива, скрытого в совместном обучении типичных и нетипичных детей, вне зависимости от их особенностей. В широком смысле под инклюзивным образованием следует понимать процесс устранения неравенства для любых форм социальной исключительности и нестандартности индивида.

Понятийное содержание инклюзивного образования на Западе опирает-

ся на такую диспозицию, как индекс инклюзии, который основывается на четкой фиксированности разнообразных составляющих включающей образовательной среды. В соответствии с индексом инклюзии, разработанным западными исследователями Т. Бутом, М. Эйнскоу и А. Дайзоном, инклюзивный образовательный процесс представляет собой тесное переплетение учебных, социальных, психологических, личностных задач развития ребенка. Успешность либо неуспешность функционирования инклюзивного образовательного пространства детерминруется степенью решения перечисленных телеологических составляющих. Их эффективное разрешение позволяет нетипичному ребенку чувствовать себя комфортно в среде своих сверстников, что способствует активному внедрению тенденций нормализации, когда отличительные индивидуальные признаки не трактуются в качестве ограничительных сил для осуществления учебной деятельности, а, напротив, определяются как положительные стимулы при выстраивании оптимума инклюзии в образовании [5–7].

Опираясь на выделенные данными исследователями центральные компоненты индекса инклюзивной образовательной среды, мы полагаем, что их практическое внедрение имеет ряд положительных моментов с точки зрения педагогической рентабельности.

1. Равная оценка всех учащихся и персонала образовательного учреждения. Понимание оценки не с позиции сугубо академического плана, а с точки зрения социальной стимуляции нетипичного учащегося позволяет выстроить педагогически корректные формы взаимодействия с ним. Положительным моментом указанной диспозиции индекса инклюзии является двухуровневое видение, состоящее

в признании социальной ценности как каждого ребенка, так и учителя инклюзивного класса. Подобная горизонталь интеракций позволяет в целом либерализовать контекст включающей образовательной среды и создать принимающую модель отношения к каждому нетипичному субъекту процесса обучения и воспитания.

2. Расширение участия всех детей в жизни инклюзивного школьного сообщества и снижение случаев их исключения из культурной атмосферы школы. Увеличение включенности в существующие социетальные условия инклюзивного класса позволяет как типичным, так и нетипичным детям максимальным образом раскрыть собственный латентный потенциал вне зависимости от выраженности их имманентных особенностей. В педагогическом контексте позитивность данного процесса состоит в экстернальной обогащенности мотивационно-потребностной сферы личности каждого ребенка, которая является стимулом для улучшения академических и социальных результатов. Только при условии непосредственного участия в жизни школьного коллектива возможно создание взаимосвязанной системы поддержки инклюзивного класса, где все дети имеют возможность в равной степени получать и предоставлять необходимые нетипичному однокласснику услуги, повышая при этом уровень собственной социальной субъектности.

3. Модификация восприятия нетипичности при создании включающей образовательной среды. Инклюзивное школьное сообщество предполагает действие резистентного эволюционного механизма, состоящего в постепенном переосмыслении отношения к любым видам нетипичности, где все отклонения рассматриваются как

имманентный атрибут личностной индивидуальности. Педагогическая позитивность данного явления состоит в выработке качественно новой линии гуманизации образовательного процесса, в рамках которого демонстрируются бихевиоральные стратегии принятия, уважения человеческого достоинства и толерантности к нетипичным проявлениям жизнедеятельности.

4. Уменьшение барьеров в обучении и участии всех детей в жизни школьного коллектива, а не только лиц, имеющих особые образовательные потребности. Это позволяет создать гибкую принимающую среду, когда каждый ребенок оценивается с позиции сильного вклада в развитие местного обучающего сообщества. Педагогическая продуктивность данной диспозиции детерминирована выстраиванием гуманного отношения к различным формам нетипичности, что позволяет обучить всех детей на ранних онтогенетических этапах развития тактикам релевантного взаимодействия со сверстником, отличающимся от большинства по какому-либо признаку. При этом истинное изменение физической и социально-психологической среды обучения индивида следует строить на основе поэтапной модификации аксиологических установок у всех субъектных групп инклюзивного типа обучения: учителей, детей, администрации школы, родителей, волонтеров и т.д.

5. Обучение всех учащихся стратегиям эффективного преодоления барьеров, которые в силу различных причин еще не устранены. Данная составляющая индекса инклюзивного обучения предполагает выработку специфичной жизнестойкости индивида, столкнувшегося в силу различных обстоятельств с социально-педагогическими, психологическими или физическими проблемами. Педагогический компонент

данной составляющей определяется эксплицитной и имплицитной продуктивностью, которая заключается в понимании барьеров как временных трудностей. При их преодолении у всех субъектов инклюзивного образования формируется выраженный механизм саморегуляции, однако такое явление возможно лишь в случае целенаправленной подготовки всех учащихся к потенциально возникающим противоречиям личностного или физического характера. В зависимости от типа доминирующего педагогического стиля руководства классом рассматриваемый элемент может явиться как своеобразным средовым толчком для эффективного включения нетипичных детей в детский коллектив, так и препятствием, затрудняющим общий процесс социализации, обучения и воспитания всех участников инклюзивного класса.

6. Понимание различий между учащимися как естественного механизма существования человеческого разнообразия, а не как трудности, сдерживающей нормальный социально-академический процесс. Подобное видение формирует тенденцию к нормализации всех форм нетипичности, что создает необходимый уровень педагогической базы для устранения отрицательных эмоций, вызванных средой. Фиксация на разнообразии как источнике благополучного существования инклюзивной школьной общины создает продуктивные элементы для отказа от жестких императивов в ходе обучения и воспитания особенного ребенка, что, в свою очередь, приводит к личностно ориентированному гибкому взаимодействию, в рамках которого любой человек не рассматривается как продукт универсалия, а имеет собственные неповторимые черты, признаки и способности к обучению.

7. Расширение знаний учащихся о присущем им праве получения качественного образования. Основывается на резистентной правовой просвещенности детей о собственном спектре законодательных возможностей. Овладение элементарными базовыми знаниями о собственном правовом статусе с вытекающими правами и обязанностями способствует пониманию детьми обязательности интериоризации некоторого познавательного запаса. Данная установка позволяет избежать педагогически-филантропического осмысления инклюзивного образования, когда обучение нетипичного ребенка воспринимается в качестве некоторой благотворительной акции, а не как естественный процесс обеспечения заданного государством права на качественное образование.

8. Улучшение качественного функционирования общей школьной системы как для учащихся, так и для учителей инклюзивного образовательного пространства. В рамках данного элемента индекса инклюзивного обучения школьная структура понимается как гибкая интерактивная система, находящаяся под влиянием множества экстерналичных факторов. В зависимости от степени конструктивности при ее тесной взаимосвязи с другими учреждениями и структурами формируется определенное содержание целостной школьной культуры, вбирающей в себя совокупность психологических, социальных, академических и иных компонентов. Педагогическая рентабельность в данном случае определяется способностью учителя изменять тактику своей работы в зависимости от требований среды.

9. Увеличение роли школы в развитии социального партнерства для достижения истинной инклюзии. Данная составляющая индекса в инклюзивном образовательном пространстве

основывается на своих проективных началах. Школа трактуется как своеобразный микросоциум, выступающий моделью отношений при практической интервенции успешных перцептивно-коммуникативных взаимодействий в более широкое социальное пространство. Педагогическая конструктивность рассматриваемой ситуации состоит в достижении достаточно комплексного эффекта инклюзии, где образовательная система является пилотной площадкой для внедрения успешной социальной контактности. Все дети, приобретая опыт взаимодействия с нетипичностью, воспринимают в дальнейшем любые отклонения от нормы с большей долей эмпатии.

10. Взаимосвязь между социальными навыками жизнедеятельности, полученными в школе, и окружающей действительностью. Ситуация социальной исключительности создает дефицит практических умений и навыков социально-бытового плана. Поэтому образование инклюзивного типа всегда должно строиться на когерентном видении сложившейся проблематики, когда ребенок с любыми формами нетипичности апробирует полученный школьный запас знаний и умений в реальной действительности. Педагогическая эвристическая ценность указанного структурного элемента индекса инклюзивного образования состоит в возможности усиления его предметно-функциональной стороны. Однако подобный акцент не является исключительно положительным, так как чрезмерное опредмечивание учебного процесса часто влечет за собой недостаток гносеологической базы, что является своеобразным барьером для полной включенности нетипичного ребенка в образовательную среду.

11. Осознание факта инклюзивного образования только как одной

из составляющих при создании комплексного механизма включенности в социум. Указанная детализация позволяет определить учителю инклюзивного класса необходимые формы подготовки нетипичного ребенка для дальнейшей жизнедеятельности. Подобная ситуация позволяет устранить фрагментарность инклюзии в целом, так как создает благоприятную фоновую ситуацию для включения нетипичного ребенка в различные сферы его экзистенции.

Необходимо отметить, что в российской практике отсутствует четко разработанный индекс инклюзии, а исследователи данного вопроса затрагивают в своих работах лишь некоторые его элементы, которые в общих чертах сближаются с западными составляющими включающего типа обучения.

Так, характеризуя базовые педагогические условия обучения любого ребенка в общеобразовательной школе, О.В. Орлова определяет в качестве главного фактора успешности обучения и развития познавательных интересов учащихся внедрение проблемно ориентированных учебных проектов, которые позволяют реализовать личностно ориентированный подход к каждому ребенку, повысить деятельностно-субъектную позицию всех детей, развить навыки толерантного общения с нетипичным сверстником, увеличить персональную способность к самовыражению и самореализации [3].

Вариативные представления об индексе включения нетипичного ребенка в общеобразовательный континуум отражены во взглядах Д.В. Ермолаева, И.Ю. Захаровой, Н.Н. Малофеева, Н.Д. Шматко, А.М. Щербаковой. Рассматривая содержание системы совместного обучения всех детей, данные исследователи определяют необходимость модификации среды

как одно из базовых педагогических условий достижения продуктивной включенности ребенка с таким видом нетипичности, как патологии психофизиологического развития, в образовательное пространство и жизнь социума в целом. Исходя из комплексного понимания средовых модификаций, необходима системная перестройка ценностно-смысловых, организационных, управленческих компонентов, что позволит особенному ребенку чувствовать себя комфортно в детском коллективе и будет способствовать формированию необходимых навыков успешной коммуникации с окружающей социальной средой [1; 2; 4].

Мы разделяем безусловную педагогическую продуктивность точек зрения отечественных ученых и считаем, что модификацию среды необходимо сочетать с ранней диагностикой, которая позволяет на первичных этапах онтогенетического развития выявить различные отклонения у нетипичных детей. Это, в свою очередь, позволит учителю инклюзивного класса подобрать необходимые формы взаимодействия как с самим нетипичным ребенком, так с инклюзивным детским коллективом.

Таким образом, компаративный анализ индекса инклюзии на Западе и в России выявляет единую общую линию – нацеленность на среду как базовую диспозицию успешной реализации инклюзивных стратегий обучения. Вместе с тем российские трактовки индекса инклюзивного обучения отличаются достаточно узким осмыслением, в рамках которого фактически не затрагиваются моменты взаимосвязи инклюзивного типа обучения с дальнейшей жизнедеятельностью нетипичного ребенка. Недостаточный учет коммуникаций со сверстниками как одного из компонентов создания успешного инклюзивного обра-

зовательного механизма приводит к трактовке инклюзивного обучения в технологическом русле, предполагающем набор определенных тактик изменения содержательной стороны инклюзивного класса и применение ряда диагностических процедур. Западная трактовка инклюзивного обучения в философско-педагогическом плане в большей степени генерализирована, концептуализирована и предполагает целостное видение ситуации, когда происходит большая ориентация на индивидуализацию и автономность процесса обучения и воспитания.

Литература

1. Ермолаев Д.В., Захарова И.Ю. Средовой подход в работе с детьми с нарушениями развития эмоциональной сферы // Особый ребенок. Исследования и опыт помощи: науч.-практ. сб. / под ред. М. Дименштейн. М.: Теревинг, 2006. Вып. 5. С. 9–33.
2. Малофеев Н.Н., Шматко Н.Д. Интеграция и специальные образовательные учреждения // Дефектология. 2008. № 2. С. 86–94.
3. Орлова О.В. Учебный проект как условие развития познавательных интересов старшеклассников // Известия Южного федерального университета. Педагогические науки. 2010. № 1. С. 96–105.
4. Щербакова А.М. Роль среды в самореализации человека с интеллектуальной недостаточностью // Инклюзивное образование: методология, практика, технология: материалы международной науч.-практ. конференции (Москва, 20–22 июня 2011) / под ред. С.В. Алехиной [и др.]. М.: МГППУ, 2011. С. 44–45.
5. Ainscow M. Understanding the development of inclusive schools. L.: Falmer Press, 1999.
6. Ainscow M., Booth T., Dyson A. Improving schools, developing inclusion. L.: Routledge, 2006.
7. Booth T., Ainscow M. Index for inclusion: Developing learning and participation in schools. Bristol: Centre for Studies on Inclusive Education, 2002.