

Юдина Татьяна Алексеевна

Аспирант, Московский городской психолого-педагогический университет, ta.yudina@gmail.com, Москва

Алехина Светлана Владимировна

Кандидат психологических наук, проректор по инклюзивному образованию, директор Института проблем инклюзивного образования, Московский городской психолого-педагогический университет, ipio.mgppri@gmail.com, Россия

ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ УСЛОВИЯ ВКЛЮЧЕНИЯ ДЕТЕЙ С СИНДРОМОМ ДАУНА В ИНКЛЮЗИВНЫЕ КЛАССЫ НАЧАЛЬНОЙ ШКОЛЫ

Аннотация. В статье представлены результаты эмпирического исследования психолого-педагогических условий включения детей с синдромом Дауна в коллектив сверстников при совместном обучении в инклюзивной начальной школе. Гипотеза исследования состояла в том, что социально-психологический статус детей с синдромом Дауна, включаемых в коллектив сверстников, связан с отношением к ним педагогов. Выборку составили 117 учащихся 2–4 классов московской инклюзивной школы в возрасте от 7 до 11 лет и шесть педагогов начальных классов с педагогическим стажем от 1 до 25 лет. Методы исследования: наблюдение, интервью и психодиагностические методики («Социометрия», «Цветовой тест отношений») и проективный рисуночный метод). Установлено, что чем шире репертуар действий педагогов по включению детей с синдромом Дауна в общеобразовательный процесс, тем меньше одноклассников эмоционально отвергают этих детей. Получены данные о специфике процесса образовательной инклюзии детей с синдромом Дауна в массовой начальной школе.

Ключевые слова: инклюзивное образование, инклюзия детей с синдромом Дауна, инклюзия детей с интеллектуальными нарушениями, младший школьный возраст, начальная школа.

Актуальность данного исследования связана с интенсивным развитием инклюзивной образовательной практики в России. Концепция инклюзивного образования основана на социальной модели отношения к другим. Эта модель предполагает изменение институтов общества таким образом, чтобы они содействовали включению в активную социальную жизнь людей с ограниченными возможностями здоровья.

На современном этапе, когда утвержден федеральный государственный образовательный стандарт образования обучающихся с умственной отсталостью (Приказ Министерства образования и науки Российской Федерации от 19.12.2014 № 1599), перед школой стоит задача обеспечить достижения образовательных результатов при обучении каждого ребенка. Поэтому сегодня в массовую школу приходят те категории детей, которые раньше обучались в системе специального образования, на дому или не обучались вовсе.

Отечественные и зарубежные исследования показывают, что готовность учителей работать с детьми с особыми образователь-

ными потребностями связана с тяжестью нарушений: чем легче нарушения, тем выше готовность работать. Наиболее трудными категориями для включения в массовое образование учителям представляются дети с интеллектуальными и эмоциональными нарушениями [1; 3; 6].

На основе обзора современных исследований [3] нам удалось выделить факторы, связанные с отношением к лицам с интеллектуальными нарушениями: возраст, гендерное образование, религиозность, культурная принадлежность и опыт непосредственного общения с людьми с ограниченными возможностями здоровья (далее – ОВЗ). Большее принятие по отношению к людям с интеллектуальными нарушениями демонстрируют более молодые и образованные люди, специалисты в области психологии, социальной работы и специального образования, ориентированные на работу с людьми с особыми потребностями, а также люди, имеющие родственников с нарушениями или опыт общения с людьми с ОВЗ. Исследователи отмечают, что положительное отношение учителей к инклюзии детей

с интеллектуальными нарушениями связано с их профессиональной подготовкой и опытом работы в инклюзивном образовании [4; 8].

Несмотря на трудности в понимании инструкций учителей, социальной и эмоциональной адаптации в массовой школе, в ряде стран дети с интеллектуальными нарушениями, учащиеся в инклюзивных школах показывают более развитые социальные навыки и более высокий уровень достижений по сравнению с учениками специальных школ [9]. Общение детей с интеллектуальными нарушениями со сверстниками, как правило, протекает в форме рекреационной и игровой деятельности. Однако при специально организованных условиях инклюзия таких детей возможна и в образовании. Зарубежные исследования показывают, что при грамотной поддержке общества для лиц с интеллектуальными нарушениями возможна самостоятельная, социально активная и приносящая удовлетворение жизнь, что и является целью инклюзии [3; 5].

Особую категорию среди детей с интеллектуальными нарушениями представляют дети с синдромом Дауна (далее – дети с СД). В настоящее время это самая распространенная генетическая патология. По статистике, частота рождений детей с СД в мире составляет 1 на 1000 [10]. По данным фонда «Даунсайд Ап», в России ежегодно рождается около 2500 детей с СД.

Дети с СД имеют ряд особенностей физического, когнитивного и эмоционального развития. Как правило, они позже своих ровесников проходят общие этапы развития. Хотя сегодня такие дети официально уже не считаются необучаемыми, их социальная и образовательная инклюзия по-прежнему затруднена. По данным исследований до 92 % беременностей в Европе прерываются, если у ребенка диагностирован синдром Дауна [7].

Препятствиями для образовательной инклюзии детей с СД являются трудности в организации для них образовательного процесса и аттестации. Такие дети не всегда могут осваивать программу в одном темпе со всем классом, а их образовательные успехи не всегда возможно оценить по общему стандарту. Для каждого ребенка с СД необходимо создание специальных условий и построение индивидуальной образовательной

траектории. Большинство таких детей нуждаются в сопровождении тьютора, который помогает учителю работать с учеником с СД.

Исследование российского Благотворительного фонда «Даунсайд Ап», которое проводилось в начале 2015 г. в виде анкетирования 535 семей, участвующих в программах фонда, показало, что 59 % семей сталкиваются со сложностями, устраивая своего ребенка в детский сад. Дети с СД от трех до восьми лет (39 %), по свидетельству опрошенных родителей, вообще не охвачены дошкольным образованием, 9 % этих детей не посещают никаких образовательных или досуговых учреждений. Таким образом, несмотря на изменения в законодательстве, реализация принципов инклюзии на практике сталкивается с рядом трудностей. В первую очередь речь идет о психологических барьерах восприятия учеников с СД, которые связаны с отсутствием опыта взаимодействия с ними как у здоровых сверстников, так и у учителей и родителей.

Нами проведено эмпирическое исследование психолого-педагогических условий включения детей с СД в коллектив сверстников при совместном обучении в массовой начальной школе. Гипотеза исследования состоит в том, что социально-психологический статус включаемых детей с СД связан с отношением к ним педагогов.

Базой для исследования стала средняя общеобразовательная школа г. Москвы, в которой более 10 лет осуществляется практика инклюзии детей с особыми образовательными потребностями. Многие годы школа адаптировала учебные материалы для детей с интеллектуальными нарушениями, обучала этому учителей, создавала культурные традиции принятия детей со сложной структурой дефекта в развитии.

В эмпирической части исследования приняли участие 117 учащихся 2–4-х классов в возрасте от 7 до 11 лет и шесть педагогов начальных классов с педагогическим стажем от 1 до 25 лет. В каждом из шести обследованных инклюзивных классов учится один ребенок с СД. В одном из третьих классов учатся два таких ребенка.

В качестве методологической основы исследовательской программы нами были взяты концептуальные положения отечественной психологии отношений В. Н. Мя-

пищева. В этой концепции психологические отношения человека рассматриваются как целостная система индивидуальных избирательных, сознательных связей личности с различными сторонами действительности. В. Н. Мясичев подчеркивал значение отношений для проявления и развития способностей человека – тех характеристик его индивидуальности, от которых зависит успех при выполнении им различных видов деятельности.

В соответствии с теорией отношений В. Н. Мясичева отношение педагогов к детям с СД, включаемых в коллектив сверстников, было проанализировано нами по трем компонентам: 1) эмоциональному, 2) когнитивному, 3) поведенческому. Социально-психологический статус младших школьников определялся как осознанное (когнитивный компонент) и неосознанное (эмоциональный компонент) отношение со стороны сверстников.

В исследовании были использованы методы, позволяющие объективно зафиксировать и описать отношения в инклюзивных классах: наблюдение, интервью и психодиагностические методики.

С целью определения социально-психологического статуса младших школьников были использованы психодиагностические методики «Социометрия», «Цветовой тест отношений» (ЦТО) и проективный рисуночный метод (рисунок «Мой класс»). Перед началом исследования было получено согласие родителей на работу психолога с детьми.

Классическая социометрическая оценка во многом зависит от принятых в конкретной социальной среде одобряемых норм и отражает осознанное и вербализованное отношение к людям. При проведении социометрической методики учащимся были заданы три вопроса, на которые они должны были ответить, сделав три положительных и три отрицательных выбора среди своих одноклассников. Таким образом, мы получили положительный и отрицательный социометрические статусы каждого ученика.

Использование ЦТО основывается на предположении о том, что характеристики невербальных компонентов отношений к значимым другим отражаются в цветовых ассоциациях к ним. Это дает возможность

выявить неосознаваемые компоненты отношений, минуя при этом защитные механизмы вербальной системы сознания [2]. С помощью ЦТО определялось неосознанное эмоциональное отношение сверстников к включаемым детям с СД, к учителю, к одноклассникам.

Рисуночный проективный метод (рисунок «Мой класс») был использован с целью анализа эмоционально значимых отношений и видов деятельности учеников. Н. Я. Семаго и М. М. Семаго указывают среди прочих такие показатели анализа рисунков детей младшего школьного возраста: 1) оценка сформированности учебной мотивации и принятие социальной роли школьника; 2) выявление наиболее ярких, эмоционально окрашенных переживаний по взаимодействию со сверстниками и педагогами [2].

Во время исследования ученикам было дано задание нарисовать свой класс так, чтобы каждый был чем-то занят, что-то делал. Затем в индивидуальной беседе с каждым ребенком выяснялось, кого он нарисовал и чем эти люди заняты.

Эмоциональный компонент отношения педагогов к ученикам определялся с помощью методики ЦТО, процедура которого описана выше. Тест подходит для диагностики неосознанного эмоционального отношения к другим людям как у детей, так и у взрослых.

Для оценки когнитивного компонента отношения педагогов к ученикам нами была разработана анкета, содержащая 13 вопросов. Интервью с учителями проводилось в форме индивидуальной беседы. Устные ответы учителей в краткой форме фиксировались исследователем на подготовленном бланке.

Критериально-ориентированное наблюдение проводилось исследователем в каждом классе во время одного из уроков общеобразовательного цикла. Протокол наблюдения был подготовлен на основе анализа литературы и содержал 12 возможных действий учителя по включению ребенка с СД в общеобразовательный процесс.

Анализ социометрической структуры шести инклюзивных классов показал, что во всех классах ученики с СД имеют средне-статусную позицию. Ни в одном из обследованных классов они не занимали «звездные»

позиции, но также и не становились «изгоями». В пяти из шести классов включае- дети получили положительные выборы от своих одноклассников (рис. 1).

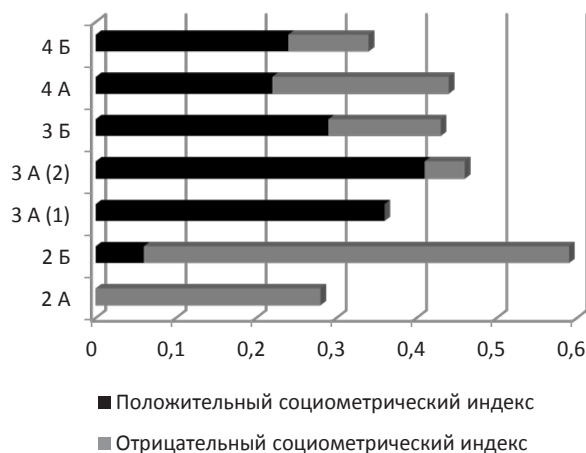


Рис. 1. Социометрический статус включаемых учеников

В пяти из шести обследованных классов процент одноклассников, эмоционально принимающих детей с СД, включенных в коллектив сверстников, оказался выше (от 42 % до 68 %), чем процент одноклассников, отвергающих этих детей (от 9 % до 37 %). Кроме того, во всех классах число одноклассников, которые относятся к детям с СД, включенным в коллектив сверстников, положительно или нейтрально, больше (от 55 % до 91 %), чем число одноклассников, эмоционально отвергающих включаемых детей (от 9 % до 45 %) (рис. 2).

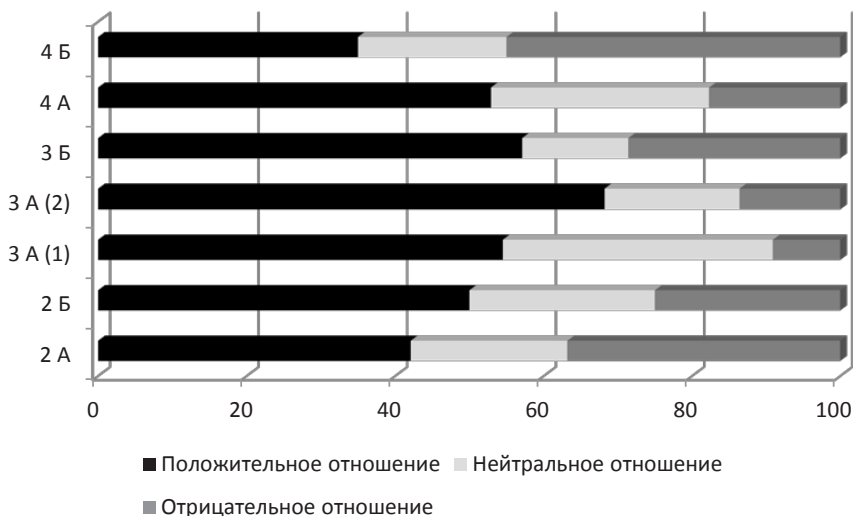


Рис. 2. Эмоциональное отношение одноклассников к включаемым ученикам

Анализ содержания рисунков «Мой класс» показал, что учитель является эмоционально значимым лицом для младших школьников. При этом были обнаружены заметные различия между классами: от 14 % до 67 % рисунков учеников всех классов содержали фигуру учителя. Себя на рисунках изобразили от 29 % до 57 % младших

школьников. Дети с СД, включенные в коллектив сверстников, либо не представлены на рисунках одноклассников, либо изображены на рисунках до 25 % одноклассников. Эти данные свидетельствуют о том, что отношения с такими детьми не являются эмоционально насыщенным и значимым сюжетом для большинства младших школьников. Кроме того, в рисунках обнаружены различия между классами по видам деятельности, эмоционально значимым для учеников. В одних классах преобладала игровая, в других учебная деятельность. Связи с возрастной динамикой развития детей при этом не обнаружено.

Результаты диагностики с ЦТО показали, что педагоги шести обследованных инклюзивных классов эмоционально принимают детей с СД.

В интервью педагоги шести инклюзивных классов дали развернутые, содержательные ответы на вопросы о включении детей с СД в коллектив сверстников. По свидетельству учителей, совместная рекреационная и игровая деятельность способствует включению учеников с СД в коллектив сверстников, особенно в начальный период адаптации в классе. В дальнейшем значительная часть взаимодействия между учениками также происходит во внеучебных видах совместной деятельности: игровой, рекреационной. Эти выводы согласуются с результатами предыдущих исследований [3].

На основе ответов учителей мы сделали вывод о том, что младшие школьники не поддерживают те игры, которые не соответствуют их возрастным интересам, но при этом они находят общие виды совместной деятельности и готовы гибко адаптировать их к возможностям включаемых детей. Взаимодействия между учениками вне школы, как правило, не происходит. Лишь в одном из шести классов общение между одноклассниками вне школы проходило по инициативе родителей ребенка с СД, включенного в коллектив сверстников.

Учителя четырех классов из шести считают, что включаемые дети с СД воспринимают учебу как серьезную деятельность. Все педагоги отметили позитивную динамику в развитии включаемых детей и освоении ими образовательной программы.

По мнению учителей, успешному вклю-

чению детей с СД в коллектив сверстников мешают застенчивость, специфическая внешность, неумение включаемых детей удерживать границы в общении и расхождение в возрастном развитии с одноклассниками. Перечисляя характеристики учеников, помогающие включению в коллектив одноклассников, учителя называют как личностные качества детей с СД (доброта, общительность, чувство юмора, отзывчивость), так и навыки, в которых они успешны (хорошо танцует, рисует и т. д.).

Оценка поведенческого компонента отношения педагогов к ученикам производилась с помощью критериально-ориентированного наблюдения. Подготовленный заранее протокол наблюдений содержал 12 критериев. Во время наблюдений на уроках было зафиксировано и добавлено в общий список еще три варианта действий. Таким образом, был получен список из 15 возможных действий. По результатам наблюдений мы составили рейтинг действий учителей по включению детей с СД в общеобразовательный процесс на основе частоты использования методов включения и числа учителей, на уроках которых были зафиксированы такие действия. Рейтинг действий учителей представлен в таблице.

Самыми популярными действиями учителей по включению детей с СД являются выражение эмоциональной поддержки и одобрения действий таких детей, вопросы и задания им во время фронтальной работы класса. Кроме того, учителя нередко оказывают поддержку детям с СД, включенным в коллектив сверстников, при решении учебных задач в форме вопросов и рекомендаций. Гораздо реже учителя акцентируют внимание класса на способностях и успехах детей с СД, включенных в коллектив сверстников, организуют на уроках парную работу учеников с такими детьми, оказывают поддержку таким ученикам в самоорганизации, вызывают их к доске, просят одноклассников помочь детям с СД, включенным в коллектив сверстников, в решении учебных задач.

Ни на одном из уроков не наблюдалось действий учителей по организации обсуждения одноклассниками ответов или работ ребенка с СД, включенного в коллектив сверстников, а также взаимодействия учеников в мини-группах с участием такого ребенка.

**Рейтинг действий учителей по включению детей с синдромом Дауна
в общеобразовательный процесс**

№	Действие учителя	Частота наблюдаемых проявлений	Число учителей
1	Выражает эмоциональную поддержку/одобрение действий ребенка с СД, включенного в коллектив сверстников	21	3
2	Задает вопрос ребенку с СД, включенному в коллектив сверстников, во время фронтальной работы класса	16	3
3	Дает задание ребенку с СД, включенному в коллектив сверстников, во время фронтальной работы класса	11	3
4	Оказывает поддержку ребенку с СД, включенному в коллектив сверстников, в форме рекомендаций (при решении учебных задач)	7	3
5	Оказывает поддержку ребенку с СД, включенному в коллектив сверстников, в форме вопросов (при решении учебных задач)	7	2
6	Делает дисциплинарное замечание ребенку с СД, включенному в коллектив сверстников	3	2
7	Акцентирует внимание класса на способностях/успехах ребенка с СД, включенного в коллектив сверстников	3	1
8	Подходит к ребенку с СД, включенному в коллектив сверстников, и обращается к нему индивидуально	3	1
9	Оказывает поддержку ребенку с СД, включенному в коллектив сверстников, в самоорганизации	2	2
10	Организует парную работу учеников с участием ребенка с СД, включенного в коллектив сверстников	2	2
11	Вызывает к доске ребенка с СД, включенного в коллектив сверстников	1	1
12	Просит одноклассников помочь ребенку с СД, включенному в коллектив сверстников, в решении учебных задач	1	1
13	Дает индивидуальное задание ребенку с СД, включенному в коллектив сверстников	1	1
14	Организует обсуждение одноклассниками ответов/работ ребенка с СД, включенного в коллектив сверстников	0	0
15	Организует взаимодействие учеников в мини-группах с участием ребенка с СД, включенного в коллектив сверстников	0	0

Количественный анализ критериально-ориентированного наблюдения на уроках позволил увидеть существенные различия по количеству (от 0 до 31) и разнообразию репертуара (от 0 до 10) практических профессиональных действий педагогов, направленных на включение детей с СД в общеобразовательный процесс. При этом в нашем исследовании не обнаружено связи между педагогическим стажем и количеством и репертуаром действий учителей.

Для проверки основной гипотезы о связи между отношением учителей к детям с СД, включенным в коллектив сверстников, и их социально-психологическом статусом в классе, а также для анализа взаимосвязи между другими переменными была произ-

ведена статистическая обработка данных. Обработка результатов исследования проводилась с помощью компьютерных программ MS Excel и PASW Statistics 18.0. Были использованы следующие статистические методы: коэффициент ранговой корреляции Спирмена, критерий Краскела-Уоллиса, критерий Манна-Уитни.

По результатам корреляционного анализа данных обнаружено, что в начальных классах два компонента отношения сверстников к детям с СД, включенным в коллектив сверстников: осознанное вербализованное отношение и неосознанное эмоциональное отношение – согласуются между собой. Кроме того, корреляционные связи подтверждают, что в начальной школе учителя задают нор-

му отношений, которая отражается не только в отношении учеников к одноклассникам, но и в их самооценке.

Для сравнения данных между шестью классами был использован непараметрический критерий Краскела-Уоллиса. Обнаружены статистически значимые различия между классами по следующим переменным:

1) социометрическому статусу учеников с СД, включенным в коллектив сверстников ($p = 0,00$);

2) эмоциональному отношению учителей к ученикам ($p = 0,02$);

3) самооценке учеников ($p = 0,033$);

4) эмоциональному отношению учеников к учителям ($p = 0,00$).

Обнаружена статистически значимая отрицательная корреляционная связь между разнообразием репертуара действий учителей по включению детей с СД в общеобразовательный процесс и процентом одноклассников, которые эмоционально отвергают детей с СД, включенных в коллектив сверстников ($p = 0,038$). То есть чем шире репертуар действий учителя по включению ребенка с СД в общеобразовательный процесс, тем меньше одноклассников эмоционально отвергают этого ребенка. Это подтверждает нашу гипотезу о связи между социально-психологическим статусом включаемых младших школьников в инклюзивных классах и отношением к ним педагогов.

В результате проведенного эмпирического исследования нам удалось подтвердить основную гипотезу о связи между социально-психологическим статусом младших школьников с СД, включенных в коллектив сверстников, в инклюзивных классах и отношением к ним педагогов. Эти результаты согласуются с положениями культурно-исторической концепции Л. С. Выготского и данными возрастной психологии о том, что в начальной школе учителя задают норму отношений, которая отражается не только в отношении учеников к одноклассникам, но и в их самооценке. Наше исследование показывает, что эти выводы справедливы не только для однородных групп, но и для ин-

клюзивных классов.

Установлено, что как в начальный период адаптации в классе, так и в дальнейшем значительная часть взаимодействия между детьми с СД, включенными в коллектив сверстников, и их одноклассниками происходит во внеучебных видах совместной деятельности: игровой, рекреационной. Взаимодействия между учениками вне школы, как правило, не происходит.

Включению детей с СД в коллектив сверстников, по мнению учителей, мешают некоторые личностные особенности, специфическая внешность и отставание в возрастном развитии. Тем не менее эмоциональная открытость таких детей, ранняя социализация и наличие навыков, в которых они успешны, способствует адаптации таких детей в коллективе сверстников.

Во всех обследованных классах учеников, которые относятся к детям с СД, включенным в коллектив сверстников, положительно или нейтрально, больше, чем тех, кто их отвергает. Социометрическая структура классов показывает, что дети с СД, включенные в коллектив сверстников, занимают среднестатусные позиции. Ни в одном из классов они не были «изгоями». В пяти из шести классов такие дети получили положительные выборы со стороны одноклассников.

Таким образом, в исследовании получены данные, характеризующие особенности учебных отношений в инклюзивных классах начальной школы. Установлена связь между социально-психологическим статусом включаемых детей с синдромом Дауна и отношением к ним педагогов на начальном уровне образования. Показано, что чем шире репертуар действий педагогов по включению детей с СД в общеобразовательный процесс на уроках, тем меньше одноклассников эмоционально отвергают этих детей. Раскрыто своеобразие процесса образовательной инклюзии детей с СД в массовой начальной школе. Полученные в исследовании результаты могут использоваться в практике психологического сопровождения инклюзивного процесса в начальной школе.

Библиографический список

1. Алехина С. В., Алексеева М. Н., Агафонова Е. Л. Готовность педагогов как основной

фактор успешности инклюзивного процесса в образовании // Психологическая наука и образова-

ние. – 2011. – № 1. – С. 83–92.

2. *Семаго Н. Я., Семаго М. М.* Теория и практика оценки психического развития ребенка. Дошкольный и младший школьный возраст. – СПб.: Речь, 2005. – 384 с.

3. *Юдина Т. А., Алехина С. В.* Исследования по проблемам социальной и образовательной инклюзии лиц с интеллектуальными нарушениями [Электронный ресурс] // Современная зарубежная психология. – 2015. – № 2. – URL: <http://psyjournals.ru/jmfp/index.shtml> (дата обращения: 26.08.2015).

4. *Alquraini T. A.* Factors related to teachers' attitudes towards the inclusive education of students with severe intellectual disabilities in Riyadh, Saudi // Journal of Research in Special Educational Needs. – 2012. – № 3. – P. 170–182.

5. *Hall I., Strydom A., Richards M., Hardy R., Bernal J., Wadsworth M.* Social outcomes in adulthood of children with intellectual impairment: evidence from a birth cohort // Journal of Intellectual Disability Research. – 2005. – № 3. – P. 171–182.

6. *Lifshitz H., Glaubman R.* Religious and secular students' sense of self-efficacy and attitudes towards

inclusion of pupils with intellectual disability and other types of needs // Journal of Intellectual Disability Research. – 2002. – № 5. – P. 405–418.

7. *Mansfield C., Hopfer S., Marteau T. M.* Termination rates after prenatal diagnosis of Down syndrome, spina bifida, anencephaly, and Turner and Klinefelter syndromes: a systematic literature review // Prenatal Diagnosis. – September 1999. – Vol. 19, Issue 9. – P. 808–812.

8. *Ojok P., Wormnae S.* Inclusion of pupils with intellectual disabilities: primary school teachers' attitudes and willingness in a rural area in Uganda // International Journal of Inclusive Education. – 2013. – № 9. – P. 1003–1021.

9. *Ozkubat U., Ozdemir S.* A comparison of social skills in Turkish children with visual impairments, children with intellectual impairments and typically developing children // International Journal of Inclusive Education. – 2014. – № 5. – P. 500–514.

10. *Weijerman M. E., Winter J. P.* The care of children with Down syndrome // European Journal of Pediatrics. – December 2010. – Volume 169, Issue 12. – P. 1445–1452.

Поступила в редакцию 16.12.2015