

DOI 10.23859/1994-0637-2018-4-85-18
УДК 371.124-055.2

© Старовойт Н.В., 2018

Старовойт Наталья Васильевна

Кандидат педагогических наук, доцент,
Балтийский федеральный университет
им. Иммануила Канта
(Калининград, Россия)
E-mail: NStarovoit@kantuiana.ru

Starovoit Natalia Vasilievna

PhD in Pedagogical Sciences,
Associate Professor, Immanuel Kant
Baltic Federal University
(Kaliningrad, Russia)
E-mail: NStarovoit@kantuiana.ru

**ПЕДАГОГ ИНКЛЮЗИВНОГО
КЛАССА: СОЦИАЛЬНО-
ПСИХОЛОГИЧЕСКИЙ КОНТЕКСТ
ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ
ДЕЯТЕЛЬНОСТИ**

**THE TEACHER OF INCLUSIVE
CLASS: SOCIAL AND
PSYCHOLOGICAL CONTEXT OF
PROFESSIONAL ACTIVITIES**

Аннотация. В статье обсуждаются проблемы деятельности классного руководителя в условиях инклюзивного образования. Предлагается схема анализа межличностных отношений в инклюзивном классе и описываются некоторые приемы их формирования.

Abstract. The problems of class teacher's activities in conditions of inclusive education are discussed. Pattern analysis of interpersonal relationship in an inclusive class is presented and some methods of its formation are described.

Ключевые слова: инклюзивное образование, инклюзивный класс, учитель начальной школы, классный руководитель, схема анализа межличностных отношений в инклюзивном классе

Keywords: inclusive education, inclusive class, primary school teacher, class teacher, pattern analysis of interpersonal relationship in an inclusive class

Введение

Согласно российскому законодательству, «образование обучающихся с ограниченными возможностями здоровья может быть организовано как совместно с другими обучающимися, так и в отдельных классах, группах или в отдельных организациях, осуществляющих образовательную деятельность» [7]. В законе не используется специальный термин для обозначения класса общеобразовательной школы, в котором совместно обучаются школьники возрастной нормы и с особенностями психофизического развития.

В отличие от нормативно-правовых документов, в научно-методической литературе широко используются такие понятия, как «инклюзивная школа», «инклюзивный класс», «инклюзивная ученическая группа». Ученые активно исследуют разные грани проблемы совместного обучения детей в условиях инклюзии: психологическая безопасность личности, риски возникновения буллинга, особенности социального взаимодействия и социально-психологического климата, применение программы «Социомониторинг» и др. Особое внимание уделяется нравственному развитию

субъектов инклюзивного образования и формированию гуманных межличностных отношений в инклюзивных классах.

Профессиональная деятельность педагога инклюзивного класса требует от него владения новыми психолого-педагогическими компетенциями, среди которых особое место занимает способность к осуществлению педагогического руководства детским коллективом.

Основная часть

Школьный класс традиционно является объектом социально-психологических и педагогических исследований. Эволюция исследуемых феноменов: «дух товарищества» (Щ. Шмидт), «школьное товарищество» (Г.А. Роков), «вожачество» (В.П. Вахтеров, П.Ф. Каптерев, К.Н. Вентцель, П.П. Блонский, Д.Б. Эльконин), «типология детских коллективов» (Г. Фортунатов), «развитие группы как коллектива» (Л.И. Уманский, А.Н. Лутошкин, А.В. Петровский), «эмоциональная жизнь коллектива» (А.Н. Лутошкин), «межличностные отношения в классе» (Я.Л. Коломинский, Р.С. Немов, А.Г. Кирпичник), «психологический климат в ученическом коллективе» (Н.П. Аникеева), «референтные отношения в коллективе» (О.Б. Крушельницкая), «травля в школе» (Д. Ольвеус, Э. Руллан, М. Кравцова) – отражает изменения социокультурной ситуации развития общества. Современные ученые называют жизнь в классе «скрытой программой социализации» (Р. Бернс), «естественной средой обитания» (Ф. Джексон).

Анализ публикаций свидетельствует о том, что ученые выделяют как преимущества, так и проблемы инклюзивного образования в социально-психологическом контексте. К числу преимуществ для социальной группы «дети» ученые относят: 1) возможность для каждого ребенка обучаться в школе по месту жительства, общаться со своими сверстниками, стать частью социального и образовательного сообщества; 2) создание условий социализации и социальной адаптации как «детей с особенностями», так и детей с типичным развитием в естественных социальных (образовательных) условиях; 3) формирование жизненно важных социальных компетенций; 4) расширение возможностей всесторонней коммуникации и взаимодействия, овладения различными коммуникативными техниками и их использования в ситуациях общения; 5) противостояние негативным социальным стереотипам и дискриминации; 6) возможность развития нравственного потенциала каждого обучающегося; 7) снижение опасности возникновения снобизма у преуспевающих детей в условиях подчеркивания их исключительности; 8) исчезновение страха у здоровых детей с нормативными образовательными потребностями перед возможной инвалидностью [8].

В комплекс основных проблем отечественного инклюзивного образования О.А. Денисова и Т.В. Захарова [3] включают: проблему неприятия детей с ограниченными возможностями здоровья (далее – ОВЗ), неадекватное восприятие нормально развивающимися детьми сверстников с ОВЗ, трудности социально-психологической адаптации детей с ОВЗ.

Проблему сохранения социального здоровья детей с ОВЗ анализируют О.Л. Леханова и Р.А. Самофал. Ученые называют образовательные учреждения, наряду с семьей, ведущими микрофакторами, оказывающими влияние на формирование со-

циального здоровья детей. Первый опыт отношений с педагогами и сверстниками, складывающийся в детском саду и начальной школе, во многом определяет отношение ребенка к миру, его поведение и самочувствие среди людей. Исследователи подчеркивают, что «в условиях дизонтогенеза риск нарушения социального здоровья значительно выше. Взаимодействие детей с ОВЗ с социальной средой нередко приобретает неадекватные формы, характеризуется коммуникативными проблемами и барьерами» [3, с. 76].

Перед учителями, как руководителями детского коллектива, вышеобозначенные проблемы выступают как профессиональные задачи, требующие решения. М.Р. Битянова предлагает понимать под педагогическим руководством в широком смысле «управление различной групповой активностью школьников, как в процессе учебной деятельности, так и вне ее» [2, с. 291]. По мнению ученого, в качестве педагога-руководителя может выступать и учитель-предметник, и классный руководитель, и освобожденный воспитатель.

Профессиональный стандарт педагога отражает структуру его профессиональной деятельности: обучение, воспитание и развитие ребенка. В контексте обсуждаемой проблемы педагог должен эффективно управлять классом, уметь анализировать реальное состояние дел в классе, поддерживать в детском коллективе деловую дружелюбную атмосферу; уметь защитить тех, кого не принимают одноклассники, уметь создавать детско-взрослые общности, оказывать помощь и поддержку в организации ученических органов самоуправления [6].

В традициях российской школы организацией, координацией и проведением воспитательной работы занимается классный руководитель. В начальных классах обязанности классного руководителя выполняет учитель, ведущий этот класс. Нормативным актом, регулирующим деятельность классных руководителей, является Приказ Министерства образования и науки Российской Федерации №21 от 3 февраля 2006 года «Об утверждении Методических рекомендаций об осуществлении функций классного руководителя педагогическими работниками государственных общеобразовательных учреждений субъектов Российской Федерации и муниципальных общеобразовательных учреждений» [5]. В документе определяются цели и задачи деятельности классного руководителя, его функции. Следует особо отметить, что большая часть задач связана с формированием и развитием коллектива класса, организацией системы отношений между обучающимися. К функциям классного руководителя отнесены: организационно-координирующие, коммуникативные, аналитико-прогностические и контрольные. Три группы функций содержат указания на работу классного руководителя в обозначенном направлении: организационно-координирующие (организация в классе образовательного процесса, оптимального для развития положительного потенциала личности обучающихся в рамках деятельности общешкольного коллектива; взаимодействие с каждым обучающимся и коллективом класса в целом), коммуникативные (регулирование межличностных отношений между обучающимися; содействие общему благоприятному психологическому климату в коллективе класса; оказание помощи обучающимся в формировании коммуникативных качеств), аналитико-прогностические (определение состояния и перспектив развития коллектива класса).

На необходимость целенаправленной организации педагогами оптимального взаимодействия между субъектами образовательной среды в инклюзивном классе указывается в работах как зарубежных, так и российских исследователей.

По мнению американского исследователя А. Милсома, автора статьи «Creating Positive School Experiences for Students with Disabilities», учителя обязаны помогать детям развивать отношения сотрудничества, понимая, что только совместная работа и непосредственное сотрудничество могут способствовать формированию у детей позитивных взаимоотношений с одноклассниками с ограниченными возможностями. Учителю необходимо внедрять в занятия четко структурированные элементы, направленные на развитие у детей навыков успешного взаимодействия друг с другом [10]. Наиболее эффективно данные навыки, утверждает автор, развивают проблемно-ориентированные задания и игры, выполняемые группами детей, в каждую из которых обязательно включены и дети с ограниченными возможностями. Решение общей задачи или проблемы помогает сплотить коллектив детей и минимизировать акцент на ограниченности возможностей некоторых его членов.

Другой американский ученый, Л. Левинсон, в статье «Disability awareness: We're in it together» [9] описывает такой прием формирования толерантного отношения к сверстникам с ОВЗ, как проектно-ориентированная инклюзия (project-based inclusion), предполагающая совместную работу детей над определенным проектом в течение длительного периода времени.

В книге К.А. Вильямса «Disability Awareness: 24 Lessons for the Inclusive classroom» [11] представлены планы уроков для инклюзивных классов, целью которых является сплочение обычных детей и детей с особыми образовательными потребностями, налаживание более тесного и доброго взаимодействия между всеми членами класса, а также информирование обычных детей об особых потребностях детей с ОВЗ в игровых и интерактивных формах.

Как отмечает профессор Н.М. Назарова, в инклюзивной школе / классе «должны действовать особые компоненты работы, направленные на соучастие, на включение всех – и учащихся, и их родителей – в познавательную деятельность, в школьную жизнь, основанную на взаимном уважении, доверии, позитивных взаимоотношениях» [4, с. 148]. Автор называет некоторые из этих компонентов: взаимообучение обычных детей и детей с особыми образовательными потребностями, совместная работа над разными заданиями, работа в малых группах, коллективная работа над общим заданием с распределением составляющих ее элементов (например, метод проектов и его презентация), возможность свободной самостоятельной работы, воспитательные ситуации, акции, социальные проекты и др.

Разделяем позицию М.Н. Алексеевой об уникальности каждой конкретной ситуации включения ребенка с ОВЗ в общеобразовательный класс: «Социальные отношения в классах, в которые необходимо включить детей, имеющих выраженные особенности внешнего вида, поведения, эмоционального реагирования на внешнее воздействие, способности усваивать учебную информацию, требуют целенаправленной работы педагогов и специалистов службы сопровождения. При этом в данной работе не могут использоваться общие, декларируемые, социально одобряемые цели. В каждом конкретном случае включения конкретного ребенка в конкретный класс необходимо определять индивидуальную тактику управления процессом

включения» [1, с. 137–138]. Для выбора оптимальной тактики включения ребенка с ОВЗ в социальную среду класса исследователь предлагает использовать программно-методический комплекс «Социомониторинг», позволяющий оперативно собирать информацию об актуальном состоянии социальной среды класса, в том числе – особенностях процесса общения и социальной позиции каждого учащегося.

Социометрические исследования, проведенные под нашим руководством в ряде начальных классов школ г. Калининграда, подтверждают явную тенденцию к обособлению (непринятию) обучающихся с ОВЗ их нормативными сверстниками. Наиболее часто в инклюзивных классах занимаются дети, обучающиеся по АООП 7.1 и 7.2. Их социометрические статусы «изолированные», «отвергаемые». Однако собственный опыт работы с детьми с задержкой психического развития (программа 7.1) говорит, что статус среди одноклассников зависит от многих причин, а не только от уровня психофизического развития ребенка.

Первый блок причин назовем «Семья, воспитывающая ребенка с ОВЗ». Это состав семьи (полная/неполная), социальное (в том числе, финансовое) положение семьи, особенности семейного воспитания и родительской позиции по отношению к ребенку с ОВЗ, взаимодействие с учителем и специалистами психолого-педагогического сопровождения, дополнительные занятия с репетиторами, логопедами, дефектологами, психологами.

Блок «Ребенок с ОВЗ» включает индивидуально-психологические особенности самого ребенка (доброжелательность, открытость, коммуникабельность, позитивный настрой, или, наоборот, агрессивность, закрытость, доминирование негативных эмоций), поведенческие паттерны, отношение к одноклассникам.

Блок «Инклюзивный класс» предполагает характеристику класса как социальной группы (уровень интеграции, социально-психологический климат), индивидуально-психологические особенности детей, в том числе уровень эмпатии, толерантности, готовность прийти на помощь и др. Несомненно, принятие детьми нетипичного сверстника во многом определяется позицией родителей нормативных детей. Поэтому не выделяем отдельно блок «Родители».

Блок «Учитель» включает индивидуально-психологические особенности личности и профессиональной деятельности учителя, стиль общения, отношения к ребенку с ОВЗ.

С целью анализа и руководства межличностными отношениями в инклюзивном классе предлагаем учителю воспользоваться схемой анализа школьного класса, разработанной М.Р. Битяновой [2] и модифицированной нами в контексте обсуждаемой проблематики:

1. Системы устойчивых межличностных отношений, основанные на симпатии. Какая конфигурация эмоциональных статусов сложилась в инклюзивной группе? Какой статус (-ы) у обучающегося (-ихся) с ОВЗ? Выборы взаимны? Не является ли он отверженным в группе? Включен ли этот ученик в устойчивые микрогруппы? Насколько стабильны отношения в этих микрогруппах? Доброжелательны ли отношения между микрогруппами в классе?

2. Готовность группы к выдвижению лидера в ситуации, требующей управления групповыми действиями. Выдвигается ли обучающийся с ОВЗ на роль лидера класса? В каких ситуациях? Какой тип лидера востребован группой? Какой стиль управления группой приемлет лидер?

3. Уровень сплоченности группы. Разделяют ли обучающиеся с ОВЗ ценности, общее настроение, общность оценок группы? Является ли класс для такого ребенка эмоционально привлекательной и референтной группой? Гордится ли своим пребыванием в этой группе? Чувствует ли свое единство, сопричастность с одноклассниками («Мы»)?

4. Готовность к принятию групповых решений. Насколько включен обучающийся с ОВЗ в обсуждение? Прислушиваются ли одноклассники к его мнению? Как ребенок с ОВЗ ведет себя в ситуации непринятия большинством его позиции? Как группа реагирует на его возможные протесты? Как все члены группы выполняют принятые обязательства?

5. Уровень доверия и открытость внутригрупповым конфликтам. Какова природа конфликтов в инклюзивной группе? Какую стратегию поведения в конфликте избирают члены группы, в том числе ребенок с ОВЗ? Готовы ли ребята к компромиссу, сотрудничеству? В каких ситуациях?

6. Принятые способы нормативного контроля. Как в инклюзивном классе относятся к фактам нарушения принятых норм и правил общения? Есть ли специфика нормативного контроля относительно одноклассника с ОВЗ? Как сам этот ребенок относится к групповым нормам? Стремится ли их выполнять?

«Насколько велики возможности действенного влияния педагога-руководителя на отношения внутри классной группы?» – задает вопрос М.Р. Битянова. И отвечает: «Принципиальный ответ зависит прежде всего от возраста детей. <...> в начальной школе учитель может в значительной мере влиять через свое отношение, свои санкции на статусную структуру класса, выдвижение лидеров, климат класса...» [2, с. 294]. Согласны с авторитетным социальным психологом и полагаем, что профессиональная задача включения обучающегося с ОВЗ в социальное пространство школы, класса является одной из ключевых в деятельности современного педагога.

Выводы

1. В нормативных документах, регулирующих реализацию инклюзивного подхода в российском образовании, термин «инклюзивный класс» не используется. В то же время ученые широко применяют его при исследовании социально-психологических проблем инклюзивного образования. Отсутствие единства в трактовке терминов порождает непонимание между администраторами образовательных организаций и научными деятелями. Категориальный аппарат инклюзивного образования нуждается в уточнении.

2. Профессиональная деятельность педагога в условиях инклюзии имеет специфику, обусловленную полисубъектностью инклюзивного образования, характером межличностных взаимодействий. Это обуславливает необходимость научного осмысления целей и задач деятельности классного руководителя, определения нового наполнения психолого-педагогических компетенций.

3. Исследователи, практики констатируют, как правило, неблагоприятное положение обучающихся с ОВЗ в системе межличностных отношений, связывая его с особенностями психофизического развития этой категории детей. По нашему мнению, непопулярность нетипичных школьников полидeterminирована. Предлагаем выделять следующие блоки факторов: «Семья, воспитывающая ребенка с ОВЗ», «Ребенок с ОВЗ», «Инклюзивный класс», «Учитель».

4. Каждая конкретная ситуация включения ребенка с ОВЗ в общеобразовательный класс уникальна. Для определения индивидуальной тактики управления процессом включения, психологически грамотного руководства межличностными отношениями в инклюзивном классе может быть использована схема анализа школьного класса, предложенная М.Р. Битяновой и модифицированная нами в контексте обсуждаемой проблематики.

5. Для учителей первоочередным является методический аспект любой педагогической проблемы, в том числе и развития дружеских отношений в инклюзивных условиях. Однако наблюдается недостаток литературы данной тематики. Следовательно, решение задачи педагогического руководства инклюзивным классом представляет для педагога «поле для творчества», «ресурс для личностного и профессионального саморазвития». Считаем, что классному руководителю важно творчески, индивидуализированно подходить к организации жизни в инклюзивном классе, разработке тактики работы с классом в целом и конкретным ребенком с ограниченными возможностями здоровья.

Литература

1. Алексеева М.Н. Организационные модели мониторинга социальных отношений в инклюзивных классах // Инклюзивное образование: результаты, опыт и перспективы: сборник материалов III Международной научно-практической конференции / под ред. С.В. АLEXИНОЙ. М., 2015. С. 137–141.
2. Битянова М.Р. Социальная психология: наука, практика и образ мыслей. М., 2001. 576 с.
3. Инклюзивное образование / сост. О.Л. Леханова. Череповец, 2016. 162 с. URL: <https://инклюзивноеобразование.рф/uploads/umm/document/81/3307b41e41.pdf>
4. Педагогика инклюзивного образования / под ред. Н.М. Назаровой. М., 2017. 335 с.
5. Приказ Министерства образования и науки Российской Федерации №21 от 3 февраля 2006 года «Об утверждении Методических рекомендаций об осуществлении функций классного руководителя педагогическими работниками государственных общеобразовательных учреждений субъектов Российской Федерации и муниципальных общеобразовательных учреждений». URL: <http://mosmetod.ru/metodicheskoe-prostranstvo/vospitatelnaya-rabota/klassnaya-rukovodstvo/normativno-pravovye-dokumenty/metodicheskie-rekomendatsii.html>
6. Приказ Министерства труда и социальной защиты Российской Федерации №544н от 18 октября 2013 года «Об утверждении профессионального стандарта "Педагог (педагогическая деятельность в сфере дошкольного, начального общего, основного общего, среднего общего образования) (воспитатель, учитель)". URL: <http://проф-стандартпедагога.рф/>
7. Федеральный закон №273-ФЗ от 29 декабря 2012 года «Об образовании в Российской Федерации». URL: <http://zakonobobrazovanii.ru/>
8. Хитрюк В.В. Инклюзивная готовность педагогов: генезис, феноменология, концепция формирования. Барановичи, 2015. 276 с.
9. Levinson L. Disability awareness: We're in it together // Teaching tolerance. URL: <http://www.tolerance.org/article/disability-awareness-were-it-together>
10. Milsom A. Creating Positive School Experiences for Students with Disabilities // Professional School Counseling Journal, 2006. vol. 10(1). P. 66–72.
11. Williams K.A. Disability Awareness: 24 Lessons for the Inclusive Classroom. Portland, 2000. 121 p.

References

1. Alekseeva M.N. Organizatsionnyie modeli monitoringa sotsial'nykh otnoshenii v inkluzivnykh klassakh [Organizational models of monitoring of social relations in inclusive classes]. *Inklyuzivnoie obrazovaniie: rezul'taty, opyt i perspektivy: sbornik materialov III Mezhdunarodnoi nauchno-prakticheskoi konferentsii* [Inclusive education: results, experience and perspectives: III International Scientific and Practical Conference Proceedings]. Moscow, 2015, pp. 137–141.
2. Bitianova M.R. *Sotsial'naia psikhologiya: nauka, praktika i obraz mysley* [Social psychology: science, practice and way of thinking]. Moscow, 2001. 576 p.
3. *Inklyuzivnoie obrazovaniie* [Inclusive Education]. Cherepovets, 2016. 162 p. Available at: <https://inkluzivnoyebrazovaniye.rf/uploads/umm/document/81/3307b41e41.pdf>
4. *Pedagogika inkluzivnogo obrazovaniia* [Pedagogy of inclusive education]. Moscow, 2017. 335 p.
5. *Prikaz Ministerstva obrazovaniia i nauki Rossiyskoi Federatsii №21 ot 3 fevralia 2006 goda "Ob utverzhdenii Metodicheskikh rekomendatsiy ob osushchestvlenii funktsiy klassnogo rukovoditel'ia pedagogicheskimi rabotnikami gosudarstvennykh obshcheobrazovatel'nykh uchrezhdeniy subiektov Rossiyskoi Federatsii i munitsipal'nykh obshcheobrazovatel'nykh uchrezhdenii"* [The Order of the Ministry of Education and Science of the Russian Federation no. 21 of February 3, 2006 "On approval of the Methodological Recommendations on the performance of the functions of the class teacher by pedagogical workers of state general educational institutions of the subjects of the Russian Federation and municipal general educational institutions"]. Available at: <http://mosmetod.ru/metodicheskoe-prostranstvo/vospitatelnaya-rabota/klassnaya-rukovodstvo/normativno-pravovye-dokumenty/metodicheskie-rekomendatsii.html>
6. *Prikaz Ministerstva truda i sotsial'noi zashchity Rossiyskoi Federatsii №544n ot 18 oktiabria 2013 goda "Ob utverzhdenii professional'nogo standarta "Pedagog (pedagogicheskaya deiatel'nost' v sfere doskol'nogo, nachal'nogo obshchego, osnovnogo obshchego, srednego obshchego obrazovaniia) (vospitatel', uchitel')"* [Order of the Ministry of Labor and Social Protection of the Russian Federation no. 544n of October 18, 2013 "On the approval of the professional standard" Teacher (pedagogical activity in the field of preschool, primary general, basic general, secondary general education) (educator, teacher)"]. Available at: <http://profstandartpedagoga.rf/>
7. *Federal'nyi zakon «Ob obrazovanii v Rossiyskoi Federatsii» №273-FZ ot 29 dekabria 2012 goda* [Federal Law "On Education in the Russian Federation" no. 273-FZ of December 29, 2012]. Available at: <http://zakonobobrazovanii.ru/>
8. Khitriuk V.V. *Inkl'uzivnaia gotovnost' pedagogov: genezis, fenomenologiya, kontseptsii formirovaniia: monografiia* [Inclusive readiness of teachers: genesis, phenomenology, the concept of formation]. Baranovichi, 2015. 276 p.
9. Levinson L. Disability awareness: We're in it together. *Teaching tolerance*. Available at: <http://www.tolerance.org/article/disability-awareness-were-it-together>
10. Milsom A. Creating Positive School Experiences for Students with Disabilities. *Professional School Counseling Journal*, 2006, vol. 10(1), pp. 66–72.
11. Williams K.A. *Disability Awareness: 24 Lessons for the Inclusive Classroom*. Portland: Walch Publishing, 2000. 121 p.

Для цитирования: Старовойт Н.В. Педагог инклюзивного класса: социально-психологический контекст профессиональной деятельности // Вестник Череповецкого государственного университета. 2018. №4(85). С. 147–154. DOI: 10.23859/1994-0637-2018-4-85-18

For citation: Starovoi N.V. The teacher of inclusive class: social and psychological context of professional activities. *Bulletin of the Cherepovets State University*, 2018, no. 4 (85), pp. 147–154. DOI: 10.23859/1994-0637-2018-4-85-18