

УДК 37.015.324.2

Е. А. Клещёва, И. Е. Валитова, Е. И. Пономарёва

Учреждение образования «Барановичский государственный университет», Министерство образования Республики Беларусь, ул. Парковая, 62, 225320 Барановичи, +375 (29) 726 19 60, elena-klescheva@yandex.ru

СПЕЦИФИЧЕСКИЕ ПОТРЕБНОСТИ СУБЪЕКТОВ ИНКЛЮЗИВНОГО ОБРАЗОВАНИЯ КАК ОСНОВА ИХ ПСИХОЛОГИЧЕСКОГО СОПРОВОЖДЕНИЯ

В статье рассматриваются субъекты инклюзивного образования и их специфические потребности. Анализ потребностей необходим для определения содержания их психологического сопровождения, которое потребует модернизации в связи с появлением новых субъектов инклюзивного образования и новых отношений между ними. К субъектам инклюзивного образования авторы относят детей с особыми образовательными потребностями (ООП), обычных детей, родителей особых детей и родителей обычных детей, педагогов. В статье систематизированы и описаны специфические потребности в соответствии с классификацией потребностей А. Маслоу.

Ключевые слова: инклюзивное образование; субъекты инклюзивного образования; дети с особыми образовательными потребностями; психологическое сопровождение инклюзивного образования; потребности субъектов инклюзивного образования.

Табл. 1. Библиогр.: 6 назв.

E. A. Klescheva, I. E. Valitova, E. I. Panamarova

Baranovichi State University, Ministry of Education of the Republic of Belarus, 62 Parkovaya str., 225320 Baranovichi, the Republic of Belarus, +375 (29) 726 19 60, elena-klescheva@yandex.ru

SPECIFIC NEEDS OF THE SUBJECTS OF INCLUSIVE EDUCATION AS THE GROUND OF THEIR PSYCHOLOGICAL SUPPORT

The article deals with the subjects of inclusive education and their specific needs. Needs analysis is necessary to determine the content of their psychological support, which will require modernization due to the emergence of new subjects of inclusive education and new relationships between them. To the subjects of inclusive education, the authors refer children with special educational needs, ordinary children, special children's parents, parents of ordinary children and educators. The article systematizes and describes the specific needs in accordance with the classification of needs presented by A. Maslow.

Key words: inclusive education; subjects of inclusive education; children with special educational needs; psychological support of inclusive education; needs of the subjects of inclusive education.

Table 1. Ref.: 6 titles.

Введение. В связи с внедрением инклюзивного образования в Республике Беларусь в систему внутришкольных отношений включаются новые субъекты, требующие психологического сопровождения. Значит, в существующую модель психологического сопровождения обучающихся необходимо вносить коррективы, которые, по нашему мнению, будут состоять в появлении у всех участников инклюзивного процесса новых потребностей. Именно поэтому мы остановимся на описании природы потребностей человека и определим их спектр у субъектов инклюзивного образования.

Результаты исследования и их обсуждение. Гуманистическая персонология открыла в свое время перспективы для психологов-практиков в оказании психологической поддержки отдельно взятой личности. Ученые (Г. Олпорт, К. Роджерс, В. Франкл, Э. Фромм и др.) считали, что человек по своей природе способен к самосовершенствованию, обладает свободой в формировании уникального стиля жизни. Мотивация психически здорового че-

ловека состоит в стремлении к самоактуализации — реализации своего предназначения (по А. Маслоу) [1]. Инклюзивная школа призвана к обеспечению условий для самоактуализации каждого участника образовательного процесса (субъекта инклюзивного образования): 1) обучающихся двух групп: «обычные» дети и «особые» дети с особыми образовательными потребностями; 2) родители «обычных» и «особых» детей; 3) педагоги. На наш взгляд только психологически зрелая личность может достичь самоактуализации и нести ответственность за собственную жизнь и судьбу.

Учреждения инклюзивного образования, как, впрочем, и существующие учреждения образования разных типов, в перспективе становятся основным социальным институтом, направленным на решение задач самореализации личности обучающегося на этапе возникновения у него ряда потребностей. Потребность — это состояние психологического или функционального ощущения недостаточности чего-либо из-за ситуационных факторов (И. А. Беляев, Ф. Н. Ильясов, С. Л. Рубинштейн). Она проявляется в виде желаний, стремлений, а её удовлетворение — в виде оценочных эмоций (А. Н. Леонтьев, А. Маслоу), которые определяют избирательность восприятия мира, фокусируя внимание человека на тех объектах, которые могут удовлетворить его потребность (Л. С. Выготский). Ни одна из изученных нами классификаций потребностей (Дж. Гилфорд, Б. И. Додонов, Х. Мюррей) не дала ясного представления о важности удовлетворения потребностей для формирования личности. Наиболее подробно описанию базовых потребностей в иерархии и стратегии их удовлетворения, на наш взгляд, отвечает модель самоактуализации личности А. Маслоу:

– физиологические потребности призваны удовлетворять запросы организма человека. Это потребность человека в еде, питье, кислороде, оптимальном температурном режиме и влажности воздуха, отдыхе, половой активности и пр.;

– потребность в безопасности, надежности и защите, т. е. потребность в стабильности существующего порядка, уверенность в будущем, отсутствие угрозы жизни и здоровью. Природа потребности в безопасности так или иначе затрагивается в психоанализе З. Фрейда, а также А. Адлером в индивидуальной теории личности [2], где её неудовлетворение рассматривается как причина возникновения невроза. Базовое ощущение безопасности окружающего мира, уверенности в собственной полноценности формируется на ранних этапах детско-родительских отношений (по эпигенетической концепции Э. Эриксона);

– потребности принадлежности и любви: потребность в социальном статусе, принадлежности к семье, общине; потребность любить и быть любимым. Ещё в индивидуальной психологии А. Адлер [2] указывал на стремление к превосходству и социальной принадлежности человека, и как результат — выработку уникального стиля жизни. Частично соглашаясь с А. Адлером, А. Маслоу считал, что групповая принадлежность становится доминирующей целью для человека;

– потребность в самоуважении как самоуважение и уважение другими. Самоуважение определяется стремлением к свободе и независимости, желанием быть компетентным и уверенным в себе. Уважение другими связано с желанием обладать репутацией, престижем, общественным положением и властью;

– потребность в самоактуализации, в которую А. Маслоу включает стремление к применению своих талантов, к реализации своей уникальности. По его мнению, человек сам определяет конечную точку своего развития, сопровождающуюся чувством удовлетворённости. Большинство людей не достигают самоактуализации в связи с тем, что не уверены в наличии у себя каких-либо способностей.

Остановимся на специфике удовлетворения субъектами инклюзивного образования потребностей первых трёх уровней, так как в инклюзивной образовательной среде психологическая безопасность личности напрямую связана с возможностью удовлетворения физиологических потребностей и возможностью принадлежать к социальной группе.

Субъекты инклюзивного образования — это люди различных возрастов. Однако если взрослые (родители, педагоги) самостоятельно регулируют собственное физическое здоровье, то обучающиеся нуждаются в поддержке оптимального физического состояния со стороны взрослого. Они большую часть времени проводят в учреждении образования, именно поэтому школа обязана способствовать удовлетворению их нормативных возрастных физиологических потребностей. Инклюзивная школа обеспечивает обучение всех детей вне зависимости от физиологической нормы развития. Тогда будут ли совпадать физиологические потребности «обычных» и «особенных» учащихся? Наши исследования по методике «Диагностика личностных и групповых базовых потребностей (А. Маслоу)» [3] на разных возрастных срезах обучающихся в смешанных классах по физиологическим характеристикам позволили ответить на поставленный вопрос. Базой исследования стало ГУО «СШ № 13 г. Барановичи», в котором практикуется совместное обучение нормально развивающихся детей и детей с особенностями психофизического развития (далее — ОПФР). Было определено, что независимо от физического состояния организма человек испытывает потребность в полноценной пище и сне, посильных физических нагрузках, оптимальном кислородном и температурном режиме, а также испытывает половое влечение. В ходе исследования установлено доминирование потребностей: в младшем школьном возрасте преобладают физиологические потребности и потребность в безопасности, тогда как у подростков и старших школьников появляются потребности более высокого порядка.

В теории А. Маслоу потребность в безопасности рассматривается как стимул к структурированию жизни личности. Так, взрослый человек выбирает стабильную работу, определяет перспективную профессию для своего ребёнка, накапливает материальные средства, формирует систему религиозных убеждений, выполняет ритуалы, тем самым обеспечивая безопасность своей жизнедеятельности. Безопасность жизнедеятельности детей, обучающихся в инклюзивной школе, на наш взгляд, становится актуальной потребностью именно для родителей. Их задача — помочь ребёнку адаптироваться к условиям учреждения образования. Независимо от образовательных потребностей и особенностей развития ребёнка и родитель, и сам ребёнок испытывают потребность в качественном образовании, благоприятной эмоциональной атмосфере, принятии в детском коллективе, в обеспечении поддержки со стороны педагогов, в отсутствии дискриминации.

Потребность ребёнка в принадлежности имеет возрастные особенности, не зависящие от уровня его психофизического развития. Так, младшие школьники нуждаются в ласке, заботе, атмосфере удовлетворения всех желаний. Подростки, стремясь к независимости, самостоятельности, уважению, приоритетным считают принадлежность к сплочённой группе. Обучающиеся юношеского возраста в большей степени нуждаются в любви, переживаниях интимного характера. В связи с этим в инклюзивной школе необходимо учитывать не столько психофизические особенности обучающегося, сколько его возрастные особенности.

Мы с помощью нескольких разработанных анкет провели исследование по выявлению психологических барьеров у субъектов образовательного процесса по внедрению инклюзивного образования. Психологический барьер — это специфические психологические состояния личности, которые не позволяют ей занять активную позицию и реализовать тот или иной вид деятельности и общения [4, с. 234], препятствуя удовлетворению потребностей.

Были опрошены родители 30 семей, дети которых обучаются в школах г. Барановичи. Исследование показало, что большинство родителей нормально развивающихся детей (70%) не знакомы с понятием «инклюзивное образование», со спецификой обучения в инклюзивных классах. Они считают, что совместное обучение с «особым» ребёнком будет ухудшать успеваемость их детей, исключает индивидуальный подход учителя и провоцирует дискриминацию относительно них, приведёт к разделению класса на группировки. Эта группа родителей считает, что «особые» дети должны заниматься в специальных учебных заведениях отдельно от их «нормальных» сверстников. Они выразили сомнения относи-

тельно качества профессиональной и психологической готовности педагогов, администрации к работе в инклюзивной школе, что, несомненно, является серьезным препятствием для внедрения инклюзии в образовательный процесс.

Большинство опрошенных родителей детей с ОПФР (95%) знают о сути инклюзивного образования, им нравится идея совместного обучения. Однако у них возникают опасения по поводу безопасности их ребёнка из-за отсутствия специальных условий и безбарьерной среды в учреждениях образования. Респонденты (57%) считают, что педагоги не готовы к обучению детей в новых условиях, а у администрации отсутствует желание внедрять инклюзивное образование. Большая часть родителей «особых» детей (63%) опасаются дискриминации относительно их ребёнка. Многие считают, что достаточно «найти подход к ребёнку» (42%), «принять его другим» (41%). Они указывают на неготовность педагога к установлению равноправных отношений в детском коллективе (54%). Родители (84%) беспокоятся за будущее своего «особого» ребёнка, к которому, по их мнению, не готовят в учреждениях образования.

Мы определили психологические барьеры по внедрению инклюзивного образования и у обучающихся. Отметим, что обучающиеся разных возрастов, которые уже включены в систему совместного обучения, положительно относятся к идее инклюзивного образования. Опрос тех школьников, которые не включены в совместное обучение с детьми с психофизическими особенностями, дал иные результаты. Около половины испытуемых (46%) осведомлены о сущности инклюзивного образования и считают, что «особые» дети должны учиться в специализированных учреждениях образования (63%). Они не готовы впустить в свою референтную группу детей с «особенностями», хотя при этом в своём товарище отдают предпочтение личностным характеристикам, а не особенностям его физического развития. Нами выявлены некоторые стереотипы: «дети с “особенностями” не могут быть полноценными друзьями»; «он может меня заразить: начну общаться — стану таким же», «меня друзья засмеют», «о чём мне с ним разговаривать?», «он не сможет разделить со мной мои увлечения» и т. д. Нам удалось установить, что большее влияние на восприятие ребёнком Другого оказывают не педагоги, а родители.

Рассматривая потребность в самоуважении, подчёркиваем, что педагог реализует её через компетентность в профессиональной деятельности, престиж профессии в окружении и наличие власти над учеником. Опрос учителей и специалистов социально-педагогическо-психологической службы школ (120 человек в возрасте от 25 до 53 лет) г. Барановичи, г. Пинска и Лунинецкого района выявил ряд психологических барьеров по внедрению инклюзивного образования, а следовательно, препятствия в удовлетворении потребности в самоуважении как профессионала [5]. Данная категория опрошенных является самой осведомленной, они более других профессионально подготовлены к работе в условиях инклюзивного образования. Педагоги дифференцируют обучающихся по психофизическим особенностям, что, на наш взгляд, является основанием для индивидуального подхода в сопровождении их развития. Они считают, что дети различных категорий при равных правах имеют разные шансы быть принятыми в детском коллективе из-за наличия предубеждений относительно них. Школьники могут иметь разные результаты в учёбе, некоторые трудности в усвоении учебной программы, что влечёт за собой её переосмысление со стороны учителей. Педагоги сходятся в том, что детям с ОПФР необходимо обучаться в интегрированных классах либо в условиях надомного обучения. Однако учителями интегрированных классов г. Бреста названы трудности по внедрению инклюзивного образования (таблица 1) [6].

Т а б л и ц а 1. — Отрицательные стороны инклюзивного и/или интегрированного образования, по мнению учителей

Варианты ответов	%
Проблемы обучения связаны с особенностями ребёнка	60
Мало внимания детям с ОПФР со стороны учителя	28
Родители нормально развивающихся детей отрицательно относятся к идее совместного обучения	28
Педагогу сложно осуществлять индивидуальный подход	28
Мало внимания обычным детям со стороны педагога	18
Тяжёлая организация труда	17
Снижается качество образования у всех обучающихся	16
По-разному усваивают материал	15
Отторжение детей с ОПФР как педагогами, так и обучающимися	14
Члены детского коллектива не воспринимают детей с ОПФР как равных, как следствие, чувствуют себя неуютно все дети в классе	12
Недостаточно литературы, пособий	12
Психолог не принимает участия в адаптации ребёнка	10
Педагоги не информированы об особенностях ребёнка	10
Трудности у детей с ОПФР в социализации	9
Отсутствие обучающих семинаров и методического сопровождения	9
Больше внимания детям с ОПФР со стороны педагога	6

Ответы педагогов вскрывают пробелы в их инклюзивной компетентности и знаниях об индивидуальном развитии обучающегося, свидетельствуют о недостаточной методической поддержке профессиональной деятельности. Существуют проблемы в организации взаимодействия обучающихся разных категорий.

Однако выявленные нами у учителей образы обучающихся потенциальных инклюзивных школ, которые, на наш взгляд, стереотипные, являются ведущим барьером к качественному осуществлению профессиональной деятельности [5]. Детей с ОПФР учителя выделяют в отдельную группу, могут называть их «умственно отсталыми», «с нарушением интеллектуальной функции», «с ограниченными возможностями», «с трудностями в обучении», «с проблемным поведением», «другие/странные», а также «дети-инвалиды». Они считают, что любой ребёнок, независимо от особенностей развития, имеет потребности в любви, заботе, принадлежности к группе, но у него мало шансов стать лидером. На почве неподготовленности общества к совместному обучению всех детей могут возникать конфликтные ситуации между ними. Однако учителя всё же рекомендуют получать образование детям с ОПФР в учреждениях общего среднего образования, так как это способствует успешности их социализации.

Заключение. На основании вышеизложенного нами сформулирован перечень потребностей субъектов инклюзивного образования:

1) потребности обучающихся:

- потребность в оптимальном режиме дня;
- потребность в соразмерности физических нагрузок;
- потребность в свободном (безбарьерном) перемещении;
- потребность в непредвзятом отношении и уважении со стороны сверстников и педагогов;

- потребность в гармоничном и продуктивном взаимодействии со сверстниками и педагогами;
- возрастные потребности (дошкольник и младший школьник — потребность в ласке, заботе, в атмосфере удовлетворения желаний; подросток — потребность в независимости, самостоятельности, юноша — потребность в любви, переживаниях интимного характера);
- 2) потребности родителей детей с ОПФР:
 - потребность в сохранении и поддержании физического здоровья их ребёнка;
 - потребность в безбарьерном перемещении их ребёнка;
 - потребность в непредвзятом отношении и уважении их ребёнка со стороны сверстников и педагогов;
 - потребность в организации условий для социализации их ребёнка;
 - потребность в обеспечении их ребёнка качественным образованием;
 - потребность в личностном самоуважении и уважении другими через успешное родительство;
- 3) потребности педагогов:
 - потребность в профессиональном самоуважении и уважении другими через демонстрацию инклюзивной компетентности;
 - потребность в дополнительных знаниях в области психологии индивидуального развития, медицинской психологии;
 - потребность в дополнительной методической поддержке.

Список цитируемых источников:

1. *Maslow, A. H.* Motivation and personality (3 ed.) / A. H. Maslow. — New York : Harper & Row, 1987. — 369 p.
2. *Хьелл, Л.* Теории личности / Л. Хьелл, Д. Зиглер. — СПб. : Питер, 2003 — 608 с. : ил. — (Серия «Мастера психологии»).
3. *Фетискин, Н. П.* Социально-психологическая диагностика развития личности и малых групп / Н. П. Фетискин, В. В. Козлов, Г. М. Мануйлов. — М. : Изд-во Ин-та психотерапии, 2002. — 362 с.
4. *Азимов, Э. Г.* Новый словарь методических терминов и понятий (теория и практика обучения языкам) / Э. Г. Азимов, А. Н. Щукин. — М. : ИКАР, 2009. — 448 с.
5. *Клещёва, Е. А.* Образ обучающегося в структуре психологической готовности педагога к осуществлению инклюзивного образования / Е. А. Клещёва, А. С. Горбач, Д. А. Лосюк // Инклюзивные процессы в образовании : материалы Междунар. конф., Минск, 27—28 окт. 2016 г. / М-во образования Респ. Беларусь ; редкол. А. М. Змушко [и др.]. — Минск : БГПУ, 2016. — С. 121—125.
6. *Валитова, И. Е.* Социально-психологические проблемы внедрения инклюзивных моделей / И. Е. Валитова // Социально-педагогическая и медико-психологическая поддержка развития личности в онтогенезе : сб. материалов междунар. науч.-практ. конф., Брест, 19—20 апр. 2012 г. — Брест : Альтернатива, 2012. — С. 36—37.

Поступил в редакцию 19.06.2017