

УДК 376.1

DOI 10.23951/2307-6127-2018-2-95-105

ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКОЕ СОПРОВОЖДЕНИЕ НЕТИПИЧНОГО РЕБЕНКА В ИНКЛЮЗИВНОМ КЛАССЕ: КОМПАРАЦИЯ ЗАПАДНОЙ И РОССИЙСКОЙ РЕФЛЕКСИИ

Ю. В. Мельник

Московский государственный психолого-педагогический университет, Москва

Проведен сравнительный анализ теоретико-концептуальных представлений в области организации и дальнейшей реализации психолого-педагогического сопровождения нетипичного учащегося в условиях инклюзивного образовательного процесса. Выделены психолого-педагогические приемы инициации эмфатической комфортности каждого ребенка в инклюзивной образовательной среде. Приведены практические примеры подобных приемов: создание ситуаций социальной успешности для нетипичного лица в инклюзивной группе, внедрение элементов креативности для решения проблем в инклюзивном коллективе и ряд других приемов. Представлены принципы психолого-педагогической поддержки, способствующие успешности нетипичного ребенка в инклюзивном классе (резистентность, кооперация между всеми субъектами, опора на потенциал личности учащегося и другие). Обозначены педагогические модификации, оптимизирующие процесс инклюзивного обучения (смена мотивов инклюзивного обучения, закрепление позитивных поведенческих форм коммуникации в инклюзивной группе и ряд других модификаций). Рассмотрены виды адаптивности, сформированные как результат эффективного психолого-педагогического сопровождения нетипичного ребенка в условиях инклюзии: гносеологическая, перцептивная, социально-коммуникативная и семиотическая адаптации.

Ключевые слова: *психолого-педагогическое сопровождение, инклюзивное образование, нетипичный ребенок, нетипичность, педагог-психолог.*

Организация инклюзивного образовательного процесса представляет собой комбинаторное слияние различных детерминант, определяющих успешность психологического самочувствия нетипичного ребенка в инклюзивной группе и результативность его академического функционирования. Под нетипичностью в данном исследовании подразумевается присутствие эксплицитных (внешних) либо имплицитных (внутренних) индивидуальных характеристик, наличие которых вызывает определенные антагонизмы в сфере полной культурной, социально-психологической и педагогической адаптации к требованиям общеобразовательной системы, а также непосредственным образом влияет на формирование нетривиального образа я-концепции с измененным набором социально-ролевого репертуара. К подобным онтогенетическим отклонениям биосоциального порядка могут быть отнесены инвалидность, одаренность, бедность, принадлежность к этническим, религиозным, культурным, лингвистическим меньшинствам и т. д. В данных условиях реализация техник релевантного психолого-педагогического сопровождения выступает существенным фактором для элиминации состояния внутренней фрустрации нетипичного ребенка и увеличения его гносеологического потенциала к адекватной интериоризации познавательной базы и выработке адекватной модели поведения в социуме.

Формирование и практическая интервенция стратегий психолого-педагогической поддержки в инклюзивном классе всегда выступают политематической смысловой категорией,

вбирающей в себя комплекс вариативных диспозиций. Описывая сущностное содержание сопроводительного маршрута для нетипичного ребенка в психологическом и педагогическом аспектах, Т. Смит и М. Петерсон указывают на наличие приоритетной экспрессивно-эмфатической телеологии (целевой базы, направленной на решение вариативных психо-эмоциональных задач) педагога-психолога при его взаимодействии со всеми участниками инклюзивного образовательного процесса. В ходе установления диалогического режима с нетипичным ребенком ключевой целью психологической поддержки является конструирование базы позитивного коннотативного (положительно окрашенного) фона экспрессии, дающей возможность каждому ребенку в максимальной степени экстерииоризировать (раскрыть) заложенные способности к обучению и развить навыки эффективной коммуникации со сверстниками, а также продуктивной культурной социализации [1, 2].

Авторы оценивают данную точку зрения как продуктивную, поскольку первичная трансформация эмфатического фона инклюзии является одним из ведущих и приоритетных составляющих при разработке стратегии удовлетворения личностных, коммуникативных, интерперсональных, культурных и образовательных потребностей каждого ребенка. В случае присутствия определенных органических либо социальных флуктуаций (выраженных отклонений) от заданного императива создание положительного психологического фона взаимодействия между всеми субъектами инклюзивного образования играет бинарную роль в конструировании состояния индивидуальной удовлетворенности особенного учащегося своим положением в детской группе и интенсификации его мнемических (операционально-мыслительных) функций к усвоению требуемого объема материала, апробации подходящей бихевиоральной модели. Одновременно с этим авторы полагают необходимым выделить конкретные психолого-педагогические приемы инициации эмфатической комфортности каждого ребенка в инклюзивной образовательной среде, которые способствуют достижению эффектов холистичности и антропофилии при работе педагога-психолога как с целостным детским коллективом, так и с отдельно взятыми индивидами. К ним относятся:

1. Создание положительного я-образа особенного учащегося на личностном уровне. Обеспечение психолого-педагогической поддержки в данном случае исходит из сознательной разработки спектра средовых условий, благоприятствующих становлению и дальнейшему развитию качественных техник индивидуальной социальной перцепции. Важным аспектом здесь выступает закладывание и раскрытие потенциальных резервов к позитивному аутовосприятию посредством реализации тренингов по созданию релевантного и целостного самообраза. В этом контексте главную семантическую роль играет владение психологом базовыми знаниями об основах детской компенсаторики, культурной идентичности в детском возрасте и практическими навыками внедрения приемов компенсации определенных ограничительных сил, возникающих в результате биологического, социального, личностного либо коммуникативного дисбалансов.

2. Восприятие плюрализма в инклюзивной среде через призму позитивного когнитивно-бихевиорального подхода. Становление психолого-педагогической поддержки нетипичного учащегося в этом случае исходит из формирования устойчивой мотивационной базы у всех субъектов инклюзии к положительному восприятию любых форм нестандартности в качестве имманентных (неотъемлемых) элементов существования антропологического континуума в целом и конкретного образовательного сообщества в частности. Когнитивно-бихевиоральные стратегии работы состоят при этом в постепенной разработке у всех детей в инклюзивном классе устойчивой когезии (взаимосвязи) между психическими новообразованиями, касающимися нормализации различных форм инаковости, и закреплением созданных перцептивных образов в системе социально одобряемых норм поведения при об-

щении со своим нетипичным сверстником. Построение подобного баланса дает возможность оптимизировать психологический настрой в детской группе на реализацию тактик принятия нетипичного ровесника в академической и социальной составляющих учебного процесса.

3. Поиск и постепенная интервенция в учебную деятельность элементов креативного решения возникающих антиномий (противоречий) различного уровня. Психолого-педагогическая работа определяется здесь в качестве пускового механизма для инициации возможных нетривиальных проявлений экзистенции (осмысленной жизнедеятельности) в предметно-деятельностном, философском, личностно ориентированном и морально-нравственном аспектах. Нахождение совокупности нестандартных решений по устранению фактической и потенциальной проблематики инклюзивного класса должно строиться с учетом выраженной психологической корреляции между мыслительными процессами возбудимости и торможения у каждого субъекта инклюзии. Адекватная и своевременная центрация на указанных психических функциях позволяет подобрать спектр заданий для каждого ребенка, которые в максимально полной степени учитывают его индивидуально-темперальные характеристики и способности к обучению.

4. Разработка на сознательном уровне ситуаций успешности особенного учащегося как в академической, так и социальной области. Сознательное создание педагогом-психологом условий для экстерииоризации латентных резервов каждого субъекта деятельности дает возможность закрепить на ментальном, социальном, экзистенциональном, чувственном уровнях ощущение индивидуальной ассертивности при действии различных жизненных обстоятельств. Данный фактор обеспечивает конструирование чувства аффилиации (устойчивой любви) к социуму в целом и инклюзивной микрогруппе в частности.

5. Внедрение вариативного терапевтического спектра в академическую и социальную жизнь инклюзивного класса. Активная разработка и дальнейшая апробация различных видов терапий для особенного учащегося позволяют сбалансировать его внутренние жизненные ресурсы и адекватным образом распределить имеющиеся фактические резервы для решения текущих учебно-социальных задач в оперативном, тактическом и стратегическом планах. Необходимым условием для успешной реализации указанной диспозиции выступает психолого-педагогический учет конкретного онтогенетического этапа развития ребенка в рамках возрастной и социальной градации, а также умение включать всех остальных субъектов инклюзии в разрабатываемые терапевтические практики работы. В этом случае успешным образом может быть осуществлена гармонизация общего коннотативного фона инклюзивного класса с раскрытием положительных эмфатических основ, имеющих в перцептивном фоне всех участников инклюзивного обучения и воспитания.

6. Разработка навыков позитивного катарсиса в инклюзивном классе и обучение катарсическим приемам поддержки каждого субъекта инклюзии. Владение основами качественного сопереживания нетипичному ребенку и оказание ему требуемых видов помощи позволяют релевантно выстроить продуктивную коммуникацию в системах «нетипичный учащийся – типичный сверстник» и «нетипичный учащийся – значимый взрослый». Ключевым и основополагающим моментом здесь является собственная демонстрация педагогом-психологом практик паритетного катарсиса, при котором осуществляется достижение гибкого баланса между принципами индивидуальной автономности в учебном процессе и детского коллективизма при обеспечении компенсации нарушенных либо искаженных функций жизнедеятельности у субъекта диалогового режима.

7. Обеспечение техник фасилитации (сопровождения) и посредничества при целостном психолого-педагогическом анамнезе данных нетипичного ребенка. Создание портрета

особенного учащегося с формированием единого образа его психологических характеристик и педагогических возможностей в рамках персонального онтогенеза всегда исходит из комбинаторного осмысления выполняемых детских функций в различных сферах жизнедеятельности. В этом аспекте педагог-психолог выполняет роль координатора и фасилитатора по формированию требуемой базы данных, а также последующего ее обновления. Существенным моментом выступает и его профессиональная способность к сохранению навыков фасилитации и посредничества в пролонгированном режиме при анализе индивидуальных точек роста и развития нестандартных учащихся на каждом этапе возрастного становления. Подобная практика обеспечивает единство представлений у профессионалов различных тематических направлений о существующей у нетипичного ребенка проблематике и его резервах для устранения возникающих антиномий.

8. Учет кумулятивного (совокупного) эффекта при приобретении нетипичным ребенком академических знаний и социальных умений. В рамках указанного диспозитивного приема психолого-педагогической поддержки следует учитывать соблюдение элементов преемственности при достижении определенных этапов личностного роста. В связи с этим функциональная роль педагога-психолога состоит в резистентной тренировке необходимых навыков интериоризации учебного материала и социальной коммуникации со всеми субъектами инклюзии. Одновременно с этим кумуляция должна рассматриваться как устойчивая база к дальнейшему поступательному развитию нетипичных лиц и обеспечивать устойчивость их внутриличностных интенций (намерений) к демонстрации положительных форм общения с окружающими и освоению требуемых учебных стандартов.

Российская парадигма психолого-педагогического сопровождения нетипичных детей в условиях инклюзивного образовательного процесса также исходит из признания значимости эмфатизации межличностных отношений в инклюзивном классе и одновременной гармонизации эмоционального фона учебной деятельности. Раскрывая сущностную характеристику экспрессивно-эмфатических коннотаций (эмоциональных взаимодействий), существующих между любыми участниками образовательной деятельности, Л. С. Выготский и С. Л. Рубинштейн определяют структуру личности любого индивида в качестве поликомпонентной модели, в рамках которой равномерное функциональное распределение несут в себе биологические, социальные факторы и личностно-антропоморфные факторы – собственный пласт личности, складываемый из непосредственных индивидуальных характеристик любого субъекта коммуникации, которые возникают как следствие его уникальности и положительной отличительности от других индивидов в социальном поле интерактивности. Грамотное сочетание обозначенных компонентов позволяет создать личность субъекта, обладающего совокупностью необходимых умений и навыков для всесторонней реализации коммуникативных интенций [3–5].

На взгляд авторов, представленная точка зрения обладает безусловной модуляционной рациональностью, так как включает в себя факторную триаду формирования социально ориентированных основ любой личности. При наличии некоторых черт нетипичности данные составляющие также сохраняют свою семантическую и телеологическую характеристику. Вместе с этим для их релевантного функционирования и соотношения необходимо соблюдение ряда принципов психолого-педагогической поддержки, способствующих успешности нетипичного ребенка в инклюзивном классе и его комфортному психосоциальному самочувствию в среде типичных сверстников. Среди таких принципов можно выделить:

- резистентность психолого-педагогического воздействия;
- тематическая сфокусированность на сферах экзистенции нетипичного ребенка, подвергающегося в силу совокупности различных причин механизмам социальной депривации;

- холистичность и темпоральная адекватность психолого-педагогического сопровождения;
- учет на приоритетном уровне первичных интересов и потребностей нетипичного учащегося;
- опора на имеющийся интернальный потенциал личности обучающегося;
- поступательная диалектика индивидуального роста и развития особенных детей;
- интенсификация с последующим обогащением мнемических функций у нетипичных учащихся;
- соблюдение техник кооперации между всеми субъектами инклюзивного образовательного процесса;
- реализация навыков постепенного научения нетипичного ребенка требуемым видам деятельности;
- выявление и постоянная опора на ведущие сигнальные системы восприятия информации у нетипичного учащегося при накоплении им гносеологической базы и социального опыта коммуникации;
- соблюдение сбалансированности при работе педагога-психолога с особенным ребенком;
- развитие мотивационно-волевых качеств личности нетипичного учащегося через демонстрацию собственных поведенческих паттернов, а также образцов поведения в инклюзивной образовательной среде;
- формирование устойчивого базиса мнемических функций нестандартного ребенка через проведение при необходимости специальных занятий психологического и дефектологического профилей;
- сочетание индивидуальных и групповых форм работы с нетипичным учащимся;
- активное внедрение элементов межперсонального и интерперсонального интерактива у нетипичного учащегося при выполнении им социальных функций общения;
- устойчивое закрепление сформированных навыков психолого-педагогической коммуникации как в общеобразовательном учреждении, так и за его пределами;
- обучение нетипичного учащегося навыкам психологической самозащиты от возможных фрустрационных ситуаций в коллективе;
- постоянность акцента на разрушение дискретности в системе «операциональные – тактические – стратегические задачи» с переходом к осмысленной конвергенции (единству) всех указанных компонентов.

Итак, компарация рефлексивного видения экспрессивно-эмфатических основ психолого-педагогической поддержки нетипичного учащегося в ситуации инклюзии в западном и российском понимании указывает на наличие некоторых отличительных аспектов, состоящих в качественном содержании компонентной базы существующего эмоционального фона в инклюзивном классе. Отечественная парадигма обладает большей степенью детализации данного видения, и в ее рамках выделяется собственный пласт личности любого индивида, который занимает медианную (серединную) позицию между средовыми и органическими детерминантами становления любого человека в социуме. Западная педагогическая мысль более генерализирована по своему содержанию и имеет в категории антропосоциальных факторов имплицитные (внутренние) элементы собственно личностной культуры, формируемой под воздействием внутренних интенций и мотивов самого индивида. Среди конвергентных (общих) характеристик западной и российской рефлексии эмфатического режима инклюзивного класса в психолого-педагогическом контексте выделяется единство осознания средовых и биологических детерминант в качестве равномерных

факторов роста и развития любого учащегося вне зависимости от проявлений у него индивидуальных отличительных черт.

В непосредственной корреляции с коммуникативно-перцептивными аспектами психолого-педагогической помощи нетипичному ребенку в инклюзивном классе находятся модификационные представления о бихевиоральном классном менеджменте как основе для выработки приемлемых в определенном социуме стратегий поведения. Данная корректировка (смысловая взаимосвязь) обусловлена соотношением генерализированных и детальных аспектов инклюзии на психологическом уровне, поскольку при адекватной организации коммуникации и социальной перцепции с нетипичным учащимся происходит целостная трансформация общих поведенческих паттернов всех субъектов инклюзии с формированием вариативных психологических новообразований, связанных с достижением сбалансированности между объективизацией и субъективностью самовосприятия, а также индивидуального самочувствия особенных детей в группе сверстников. Отражая сущностное содержание бихевиорального менеджмента, С. Ваухн, Р. М. Гаржуло и В. Джонс указывают на определяющую роль психолога-педагога в инклюзивном классе как основного инициатора и одновременно стабилизатора вводимых изменений. При этом разнообразные модификации всегда должны сопровождаться комплексом закрепляющих и обучающих практик имитации, позволяющих всем детям в инклюзивном классе сформировать на личностном уровне чувство асертивности, антропофилии, а также развить психологическую готовность к необходимым техникам идентификации себя со значимым окружением. Постоянное внедрение имитирующих приемов работы детерминирует успешное становление и развитие всех когнитивно-коммуникативных функций личности, что в целом определяет успешность нестандартных субъектов при решении совокупности академических, внутриличностных, межперсональных и социальных задач [6–8].

Представленная позиция, по мнению авторов, обладает выраженной позитивностью, так как в данном случае происходит семантическое осмысление общих психолого-педагогических основ инклюзивной образовательной деятельности, а само социально-психологическое самочувствие особенных учащихся оценивается как имманентная составляющая бихевиорального менеджмента, позволяющего всем детям в равной степени развить собственные креативные задатки и характеристики для продуктивного взаимодействия с субъектом, обладающим нетривиальными экзистенциональными особенностями. Наряду с этим необходимо выделить конкретный спектр модификаций (целенаправленных изменений) со стороны педагога на психологическом уровне, обеспечивающих состояние целостной инклюзии и полноценной экстерииоризации способностей нетипичного учащегося к академическому освоению материала и гармоничному социальному общению в рамках созданного поля контактности. К подобным педагогически позитивным изменениям относятся:

1. Телеологическая смена мотивов инклюзивного обучения. Определяется как сознательная дистантность от традиционного понимания образовательной деятельности с фокусом на приоритетность академизации учебного процесса. Функциональная роль педагога-психолога состоит в этом случае в учете и выраженной центрации внимания на социальных приоритетах развития каждого субъекта учебной деятельности. Существенным аспектом при этом является соблюдение постулата диалектики в области психолого-педагогического роста ребенка с постановкой акцента на достигнутых результатах обучения в контексте социальной адаптивности, интегративности и флексибельности (гибкости) всех детей в инклюзивном классе.

2. Закрепление позитивных поведенческих форм посредством применения психологических приемов подкрепления положительного образца действий. Профессиональная ком-

петентность педагога-психолога состоит в этой ситуации в демонстрации на личном примере подобных положительных поведенческих форм, а также в элиминации (ликвидации) возможных характерологических черт акцентуации характера, встречающейся у отдельных лиц с нетипичностью. Подобная перестройка определяет целостную успешность психолого-педагогического сопровождения нестандартных детей.

3. Изменение традиционного фокуса мышления всех субъектов инклюзии в рамках теории нормализации. Определяющее значение психолого-педагогической поддержки состоит в этой ситуации в отходе от принципа гипертрофированной мейнстримизации (чрезмерного стремления наделить индивида типичными чертами) и переходе к парадигме нетривиальности в плюралистическом смысле. Постоянный учет и опора на нестандартные свойства и качества отдельного учащегося дают возможность семантической трансформации понимания индивидуальных особенностей с точки зрения их потенциальных перспектив для становления инклюзивного класса как микросоциального континуума, что гармонизирует общую тактику психолого-педагогического сопровождения нетипичных детей в школе.

4. Создание одинакового уровня социально-психологических экспектаций от всех детей, включенных в образовательный процесс. Психолого-педагогическая поддержка в указанном аспекте определяется как стартовая линия для выстраивания единой траектории равенства и одинаковых ожиданий от всех детей вне зависимости от степени выраженности их индивидуальных отличий. Профессиональная деятельность педагога-психолога позволяет устранить проявление негативной рефлексии инаковости и создать общую линию диалектического роста ребенка в академическом и социальном смыслах.

5. Своевременность психолого-педагогической коррекции возможных негативных проявлений по отношению к нетипичному учащемуся либо изменение отрицательных академических и социальных черт самого особенного субъекта. Внедрение в целостную практику инклюзивной образовательной деятельности корректирующих методик работы и постоянство их применения определяет возможность для оптимизации социально-психологической атмосферы в инклюзивной группе и создает эффект аутовосприятия данного сообщества в качестве мы-общности. При этом роль педагога-психолога заключается в эксплицировании (ракрытии) имплицитарных диспозиций (внутренних характеристик) психологического и педагогического состояния каждого участника в коллективе с максимально возможным развитием у него чувства асертивности и дистантности от стигматизационных отношенческих линз.

6. Сознательность равномерного распределения спектра прав и обязанностей у всех участников инклюзивной образовательной деятельности. Психологическое сопровождение педагогического процесса заключается в данной ситуации в отказе от централизованного фокуса на отдельных диспозициях социально-правового плана. Такой подход определяет общую успешность психологической адаптации каждого индивида к существующей среде и позволяет ему своевременно достичь эффекта плюралистического мышления, когда любое лицо вне зависимости от степени выраженности своих особенностей равномерным и равноправным образом реализует спектр собственных полномочий по определенному вопросу своей экзистенции.

7. Повышение уровня индивидуальной сензитивности (восприимчивости) особенных детей при их обучении. Указанная задача может достигаться посредством сознательного включения педагогом-психологом в академическую составляющую учебного процесса элементов социального праксиса, дающего возможность выработать необходимые навыки интериоризации материала в социальном контексте. Обозначенная ситуация способствует

повышению личностной гибкости всех субъектов инклюзии и устраняет возможные психологические деструкции средового либо биологического планов.

8. Апробация способностей достижения позитивной автономности нетипичного учащегося в инклюзивном классе. Отмеченная модификация является залогом для всестороннего раскрытия индивидуальности особенных лиц и ощущения их самоцелостности в различных социальных ситуациях. Подобные психологические новообразования улучшают адаптивные свойства учащихся, имеющих определенные критериальные особенности, и создают базовый фон для их полноценного включения в существующие академические и социальные реалии инклюзивного класса.

Российское понимание бихевиорального менеджмента в психолого-педагогическом аспекте содержит постановку акцента на адаптивно-коммуникативные свойства личности. При этом поведенческое управление рассматривается как телеологический инструментальный для реализации всесторонних способностей индивида к достижению необходимых показателей адаптации, улучшающих непосредственным и опосредованным образом его коммуникацию с обществом и предпосылки к всесторонней реализации социофилии. Отражая данную точку зрения А. А. Налчаджян, Е. П. Ильин и Ю. В. Хотинец определяют личностное поле индивида как совокупность разноплановых мотивов, корреляция между которыми приводит к эффективной реализации закона сопряженного развития психических явлений. Вследствие трансформации мотивационной базы личности происходит увеличение спектра ее реальной и потенциальной адаптивности на различных уровнях и, как результат этого, осуществляется реципрокная (направленная на оказание необходимой поддержки) коммуникация между всеми участниками диалога с обширно выраженной катарсической и аффилиационной базой, а также развитием копинг-стратегий по преодолению сложных ситуаций [9–11].

Указанная данными исследователями коммуникативно-адаптивная интерпретация бихевиорального менеджмента на психолого-педагогическом уровне имеет, на взгляд авторов, бинарную значимость в случае наличия определенных видов нетипичности. Реализация инклюзивной образовательной парадигмы тесным образом коррелирует с законом сопряженного развития, поскольку изменения социально-психологического самочувствия и уровня готовности к инклюзии у типичных субъектов образовательной деятельности влечет за собой уменьшение проявлений резидуальных (остаточных) форм аутостигматизации у нетипичного учащегося. Подобная взаимозависимость и взаимодополняемость рефлексивно влияют на качество целостного коммуникативного фона в условиях инклюзивного класса и создают необходимые предпосылки для интенсификации академических и социальных способностей всех детей. Одновременно с этим целесообразным является выделение конкретных видов адаптивности, формируемых позитивным бихевиоральным менеджментом в инклюзивном классе, с краткой дескрипцией (описанием) базового семантического содержания конкретного типа адаптивности как компонента формирования продуктивной социальной идентичности. В этом русле можно выделить следующие виды адаптивности:

1. Гносеологическая адаптивность. Нетипичный субъект, находящийся в инклюзивном классе, во многих случаях испытывает вариативную дискомфортность различного генезиса. В связи с этим становление индивидуальной адаптации на познавательном уровне является первичным звеном для налаживания системы социального диалога с ровесниками и учителем. Подобная ситуация консеквентно (опосредованно) влечет за собой обогащение коммуникативного поля с внедрением в него теоретических и практико-ориентированных

элементов, что приводит к развитию позитивной социально-культурной идентичности особенного лица со сверстниками.

2. Перцептивная адаптивность. Основывается на выработке устойчивой базы восприятия инклюзивного обучения не в контексте филантропии, а в рамках юридической легализации прав и особенностей особенного ребенка к освоению совокупного базиса знаний. Формирование выраженной адаптации на перцептивном уровне у всех субъектов инклюзивного обучения оптимизирует и облегчает общий процесс психолого-педагогического сопровождения в классе, что расширяет возможности положительной интерпретации любых форм нетривиальности и создает благоприятную основу для закрепления академических и социальных результатов деятельности.

3. Социально-коммуникативная адаптация. Содержит в себе ключевые детерминанты успешного развития любого ребенка в детском коллективе. Роль педагога-психолога определяется здесь через реализацию его компетентной ответственности за социальный микроклимат в детской группе и устранение гипернимичных (искаженных) форм коммуникации с отсутствием позиций паритетности в диалоге. Своевременная и адекватная психологическая поддержка служит для всех участников инклюзивного образования необходимой основой к инициации практик равенства, недискриминации и диалогичности образовательного процесса.

4. Семиотическая адаптация. Обладает ярко выраженным имплицитным смыслом и предполагает видение латентных знаковых атрибутов инклюзивного обучения. Владение всеми участниками инклюзии способностью к декодированию (распознаванию) сигнально-знаковых элементов в образовательном дискурсе создает целостный фон для устранения возможных скрытых психологических, педагогических либо социальных антагонизмов.

Сравнительный анализ основ западного и российского бихевиорального менеджмента в инклюзивном классе в психолого-педагогическом контексте эксплицирует (выявляет) присутствие значительной конвергенции (общности), состоящей в семантическом осмыслении управления поведенческими паттернами в качестве ведущего фактора формирования благоприятного социально-психологического фона инклюзивного обучения и воспитания, где в равной степени учитываются академические и социальные достижения особенных лиц, а сама инклюзия носит характер паритетности, холистичности и резистентности. Среди отличительных особенностей выделяется различный фокус на отдельных диспозициях бихевиорального менеджмента. В рамках западной парадигмы учитывается в большей степени компетентностный подход, ориентированный первично на имитацию педагогом-психологом релевантных поведенческих форм для их закрепления нетипичными учащимися. В российской интерпретации происходит выраженная центрация на адаптивно-коммуникативных аспектах личности каждого субъекта образовательной деятельности. Подобная ситуация содержит в себе одновременно положительные и отрицательные практико-ориентированные аспекты. С одной стороны, в этом случае достигается значительная степень индивидуализации процесса обучения, что консеквентно повышает психологическую готовность к обучению всех лиц и элиминирует возможные социальные антагонизмы. В то же время недостаточный учет организационно-компетентностных моментов образовательной деятельности снижает общую упорядоченность психических функций любого индивида на академическом и социальном уровнях, что формирует предпосылки для отдельных проявлений эксклюзии нетипичных лиц из образовательного континуума.

Таким образом, рефлексия психолого-педагогического сопровождения нетипичного ребенка в инклюзивном классе в западном и российском понимании демонстрирует наличие компонентов дивергенции (расхождения) по различным детальным аспектам, среди

которых наиболее четко выделяются теоретико-психологические, коммуникативные, статусно-ролевые и функционально-деятельностные ориентиры. Одновременно с этим наблюдается сближение рефлексивных парадигм по телеологической базе психолого-педагогического сопровождения, которая состоит в максимально возможном включении особенного ребенка в спектр академических и средовых реалий с развитием у него индивидуальной психологической готовности к инклюзивному обучению и выработкой устойчивой социофилии к субъектам своего ближайшего окружения, а также формированием адаптивности к возможным стрессогенным ситуациям, возникающим в сфере инклюзивного образовательного процесса.

Список литературы

1. Smith T. E. Teaching students with special needs in inclusive settings. 4th ed. Boston, MA: Pearson Education, Inc., 2008. 465 p.
2. Peterson M. J. Inclusive teaching: The journey towards effective schools for all learners. 2th ed. Boston, MA: Pearson Education, Inc., 2010. 507 p.
3. Выготский Л. С. Педагогическая психология. М.: Педагогика-Пресс, 1996. 536 с.
4. Рубинштейн С. Л. Основы общей психологии. СПб.: Питер, 2002. 720 с.
5. Абульханова К. А. Методологический принцип субъекта: исследование жизненного пути личности // Психологический журнал. 2014. № 2. С. 5–18.
6. Vaughn S., Bos C. S. Strategies for teaching students with learning and behavior problems. 8th ed. Upper Saddle River, NJ: Pearson Education, Inc., 2012. 450 p.
7. Gargiulo R. M., Metcalf D. Teaching in today's inclusive classrooms: a universal design for learning approach. Belmont, CA: Wadsworth Cengage Learning, 2013. 504 p.
8. Jones V., Jones L. Comprehensive classroom management: creating communities of support and solving problems. Boston: Pearson Education, Inc., 2007. 480 p.
9. Налчаджян А. А. Психологическая адаптация: механизмы и стратегии. М.: Эксмо, 2010. 368 с.
10. Ильин Е. П. Психология общения и межличностных отношений. СПб.: Питер, 2012. 576 с.
11. Хотинец Ю. В., Коробейникова А. Я. Психологические механизмы продуктивного копинг-поведения в проблемных коммуникативных ситуациях // Психологический журнал. 2016. Т. 37, № 4. С. 59–73.

Мельник Юлия Владимировна, кандидат педагогических наук. Московский государственный психолого-педагогический университет (ул. Сретенка, 29, Москва, Россия, 127051).

E-mail: melnik_stav@mail.ru

Материал поступил в редакцию 06.02.2018.

DOI 10.23951/2307-6127-2018-2-95-105

PSYCHOLOGICAL AND PEDAGOGICAL SUPPORT FOR EXCEPTIONAL CHILD IN INCLUSIVE CLASS: COMPARISON OF WESTERN AND RUSSIAN REFLECTIONS

Yu. V. Mel'nik

Moscow State University of Psychology and Education, Moscow, Russian Federation

The article deals with the question concerning comparative analysis of theoretical and conceptual reflections in the sphere of organization and further implementation of psychological and pedagogical support for exceptional child in the inclusive educational process. It describes main methods for creation of emotional well-being for each child in inclusive educational environment. Readers can see practical examples of the mentioned methods such as creation of situations of social success for exceptional person in the inclusive group, use of creativity for solving of different problems in the inclusive group and some

other methods. Also it develops key principles of psychological and pedagogical assistance which help to reach personal success for exceptional child in the inclusive class (resistibility, collaboration between all participants in the inclusive group, orientation to learner's personal potential and some other principles). The article creates pedagogical modifications improving process of inclusive education (change of motivational directions in the inclusive education, reinforcement of positive behavioral forms in the inclusive group as well as using of some other modifications) and presents types of adaptations which are a final product of effective implementation of psychological and pedagogical support for exceptional child in the inclusive conditions (such as gnosiological, perceptive, social and communicative, semiotic adaptations).

Key words: *psychological and pedagogical support, inclusive education, exceptional child, exceptionality, educator-psychologist.*

References

1. Smith T. E. Teaching students with special needs in inclusive settings. 4th ed. Boston, MA, Pearson Education, Inc., 2008. 465 p.
2. Peterson M. J. *Inclusive teaching: The journey towards effective schools for all learners*. 2th ed. Boston, MA, Pearson Education, Inc., 2010. 507 p.
3. Vygotskiy L. S. *Pedagogicheskaya psikhologiya* [Pedagogical psychology]. Moscow, Pedagogika-Press Publ., 1996. 536 p. (in Russian).
4. Rubinshteyn S. L. *Osnovy obshchey psikhologii* [Bases of general psychology]. St. Petersburg, Piter Publ., 2002. 720 p. (in Russian).
5. Abul'khanova K. A. Metodologicheskiy printsip sub'yekta: issledovaniye zhiznennogo puti lichnosti [Methodological principle of subject: research of personality's life journey]. *Psikhologicheskiy zhurnal – Psychological Journal*, 2014, no. 2, pp. 5–18 (in Russian).
6. Vaughn S., Bos C. S. *Strategies for teaching students with learning and behavior problems*. 8th ed. Upper Saddle River, NJ, Pearson Education, Inc., 2012. 450 p.
7. Gargiulo R. M., Metcalf D. *Teaching in today's inclusive classrooms: a universal design for learning approach*. Belmont, CA, Wadsworth Cengage Learning, 2013. 504 p.
8. Jones V., Jones L. *Comprehensive classroom management: creating communities of support and solving problems*. Boston, Pearson Education, Inc., 2007. 480 p.
9. Nalchadzhyan A. A. *Psikhologicheskaya adaptatsiya: mekhanizmy i strategii* [Psychological adaptation: mechanisms and strategies]. Moscow, Eksmo Publ., 2010. 368 p. (in Russian).
10. Il'in E. P. *Psikhologiya obshcheniya i mezhlchnostnykh otnosheniy* [Psychology of communication and interpersonal relationships]. St. Petersburg, Piter Publ., 2012. 576 p. (in Russian).
11. Khotinets Yu. V., Korobeynikova A. Ya. Psikhologicheskiye mekhanizmy produktivnogo koping-povedeniya v problemnykh kommunikativnykh situatsiyakh [Psychological mechanisms of productive coping behavior in problematic communicative situations]. *Psikhologicheskiy zhurnal – Psychological Journal*, 2016, vol. 37, no. 4, pp. 59–73 (in Russian).

Mel'nik I. V., Moscow State University of Psychology and Education (ul. Sretenka, 29, Moscow, Russian Federation, 127051). E-mail: melnik_stav@mail.ru