

Т. А. Соловьева

**СИСТЕМНЫЙ ПОДХОД
К ОРГАНИЗАЦИИ ПРОЦЕССА
ВКЛЮЧЕНИЯ МЛАДШИХ
ШКОЛЬНИКОВ
С ОГРАНИЧЕННЫМИ
ВОЗМОЖНОСТЯМИ ЗДОРОВЬЯ
В ОБЩЕОБРАЗОВАТЕЛЬНУЮ
СРЕДУ**

Москва 2018



Татьяна Соловьева

**Системный подход к организации
процесса включения младших
школьников с ограниченными
возможностями здоровья в
общеобразовательную среду**

«МПГУ»

2018

УДК 373.3:376.3
ББК 74.202.42

Соловьева Т. А.

Системный подход к организации процесса включения младших школьников с ограниченными возможностями здоровья в общеобразовательную среду / Т. А. Соловьева — «МПГУ», 2018

ISBN 978-5-4263-0705-6

Монография посвящена рассмотрению проблем качества инклюзивного начального общего образования обучающихся с ограниченными возможностями здоровья. Представлены результаты широко масштабного экспериментального исследования современных тенденций развития образовательной среды, включая феноменологию профессиональных представлений специалистов. Систематизированы и описаны организационно-педагогические условия включения младших школьников с ограниченными возможностями здоровья с общеобразовательную среду как управляемого процесса.

УДК 373.3:376.3

ББК 74.202.42

ISBN 978-5-4263-0705-6

© Соловьева Т. А., 2018

© МПГУ, 2018

Содержание

Введение	5
Глава 1	6
1.1. Исследование инклюзивной практики в контексте развития систем образования лиц с ограниченными возможностями здоровья в России и за рубежом	6
1.2. Представления об особых образовательных потребностях детей с ограниченными возможностями здоровья, обучающихся инклюзивно, и условиях их реализации	11
Конец ознакомительного фрагмента.	12

Т. А. Соловьева

Системный подход к организации процесса включения младших школьников с ограниченными возможностями здоровья в общеобразовательную среду монография

Введение

Образовательная политика в сфере защиты прав детей с ограниченными возможностями здоровья (детей с ОВЗ) направлена на обеспечение единого качества образования на всей территории Российской Федерации вне зависимости от региона проживания ребенка и институциональных условий [1].

Расширение числа школ, оборудованных и обустроенных с учетом современных требований к универсальной безбарьерной образовательной среде, можно считать важным, но недостаточным для достижения поставленной государством задачи. В ряду специальных условий кадровые, а именно профессиональная компетентность педагогов в вопросах обучения, воспитания и развития обучающихся с ОВЗ, выходят на первый план [2].

На уровне начального общего образования значимость квалификационных кадровых характеристик вырастает в связи с введением Федерального государственного образовательного стандарта начального общего образования обучающихся с ограниченными возможностями здоровья (ФГОС НОО обучающихся с ОВЗ). Перед педагогами и общеобразовательными организациями в целом встает сложная задача – создать условия, способствующие овладению образовательными результатами, обучающимися с ОВЗ с учетом широкого диапазона различий в развитии и соответствующих им вариантов программ обучения.

Решение такой задачи, на наш взгляд, предусматривает использование доступных практикам научно-обоснованных инструментов включения детей с особыми образовательными потребностями в общеобразовательную среду, отвечающих актуальной картине ресурсного обеспечения конкретной школы и современным векторам развития общего образования.

Инклюзивное образование в данной работе рассматривается как форма организации образования обучающихся с ОВЗ, при которой они обучаются в условиях типового общеобразовательного класса типовой общеобразовательной школы. Несомненно такое определение подразумевает погрешность (допустимую исключительно при локальном использовании в данном документе), возникающую при уточнении понятий «типовой класс» и «типовая школа», а также не выступает в качестве калькирующего сложившемуся представлению об инклюзии как обеспечении равного доступа к объектам и услугам школ разным категориям обучающихся, что закреплено в основных законодательных российских документах (например, в Законе об образовании РФ).

Глава 1

Теоретико-методологическое обоснование использования системного подхода к включению детей с ОВЗ в общеобразовательную среду

1.1. Исследование инклюзивной практики в контексте развития систем образования лиц с ограниченными возможностями здоровья в России и за рубежом

Научное обоснование закономерностей развития систем образования лиц с ОВЗ в России и странах Западной Европы позволило выделить общие периоды развития данных систем [195].

Н.Н. Малофеевым отмечается необходимость взвешенного подхода к заимствованию моделей и практик инклюзивного образования без учета социально-экономического контекста, традиций отечественной научной дефектологической школы.

Избыточность и темп внедрения инклюзии противопоставляется изменению отношения государств в Западной Европе к идее институционализации. Данная идея, на этапе дифференциации систем специального образования признававшаяся приоритетной – развитие сети специальных (коррекционных) образовательных учреждений, – становится признаком «сегрегации» обучающихся по ограничению здоровья [194, 196, 197].

В таких странах, как Дания, Норвегия, Швеция, уже к началу 90-х гг. XX в. были созданы условия для обучения детей с особенностями здоровья в школах рядом с местом проживания совместно со здоровыми сверстниками.

Распространение инклюзии в странах с культурно-историческим опытом, отличным от скандинавских, и прежде всего в странах с незавершенным этапом дифференциации образовательных организаций, не привело к ожидаемым результатам доступности качественного образования в условиях инклюзии [198].

Анализ зарубежной науки и практики инклюзивного образования в контексте опыта развития национальных образовательных систем показал: вариативность форм организации сопровождения детей с ограниченными возможностями здоровья в обычном (регулярном) классе – от отдельных консультаций специалистов по запросу родителей до привлечения специалистов к реализации образовательных программ [218, 222].

Обращает на себя внимание связь между выраженностью проблем в развитии ученика и формой его сопровождения.

Разработанный в России подход к организации совместного обучения предусматривает обязательную интеграцию каждого ребенка с проблемами развития в среду нормативно развивающихся сверстников. Степень выраженности ограничений здоровья не играет ведущей роли при подборе модели интегрированного обучения.

Более значимым признается уровень психофизического, речевого и социально-эмоционального развития ребенка с ОВЗ [76, 126, 132, 172–174, 227–232, 340–343, 345–348 и др.]

Неготовность части обучающихся с ОВЗ к совместному обучению в условиях обычного общего класса приводит к поиску решения проблемы.

На западе возникают resource room, где ученики с особенностями развития занимаются со специалистами по коррекции проблем речевого и познавательного развития, поведения и

социализации. Занятия проводятся по основной программе обучения ребенка; индивидуализация, включающая упрощение требований программы, допускается только в отношении детей с нарушениями интеллекта и тяжелыми множественными нарушениями развития.

В России получила свое развитие модель психолого-педагогического сопровождения детей с расстройствами аутистического спектра «ресурсный класс».

Пространство ресурсного класса зонировано и включает зону индивидуальных занятий (предусматривается тьюторское сопровождение), зону групповых занятий (работают учителя-логопеды, учителя-дефектологи, специальные психологи) и зону сенсорной разгрузки [8–20, 207, 208, 323 и др.].

Исходя из сказанного выше, становится понятно, что «ресурсный класс» не является классом в общепринятом смысле и не соотносится с формой *resource room*, распространенной за рубежом.

Развитие практики ресурсных и даже отдельных (специальных) классов как моделей реализации права детей с ОВЗ на совместное обучение с нормативно развивающимися сверстниками, полноценную социализацию и интеграцию в общество поставило вопрос о полной и частичной интеграции/инклюзии.

Рассмотрим результаты анализа зарубежных моделей образования, основанных на дозировании объема включения обучающихся с ОВЗ в общеобразовательный контекст в Соединенных Штатах Америки, Новой Зеландии, Северной Ирландии и других странах (тщательный анализ зарубежной практики представлен в работах Е.Н. Моргачевой и др.)

Разработкой методических и методологических аспектов реализации интегрированного и инклюзивного обучения в разные годы занимались М. Ainscow, W. Bender, A. Bukalos, E. Deno, D. Deshler, S. Kagan, J. Putnam, J. Shumaker, J. Stone, W. Staneback, E. Jensen, M. Tate, C. Tomilson и многие другие.

В настоящее время в зарубежной практике сохраняет свою актуальность научная дискуссия об оптимальном соотношении интеграции и инклюзии, выборе и использовании разных моделей в образовательных организациях.

Некоторые исследователи [369] отстаивают идею полного включения обучающихся с ОВЗ, другие выступают за частичную инклюзию [374, 375].

Частичная инклюзия отличается экономической сообразностью и позволяет оказать доступную специальную помощь со стороны дефектологов [375], обеспечить специализированную помощь части школьников с ОВЗ в условиях обычных классов [374, 375].

При совместном обучении увеличивается положительное социальное взаимодействие обучающихся с разными потребностями, возникает дружба, которая преодолевает коммуникативные барьеры [383, 384, 392].

Е.Д. Кесарев (Швеция), отмечая положительные моменты, говорит, что дети с особыми нуждами воспринимаются как равные, но в то же время указывает на возможные отрицательные последствия.

Многие учащиеся не выстраивают близких отношений со своими слышащими одноклассниками, чувствуя себя одиноками (Stinson, Antia, Stinson, Kluwin). Как решение данной проблемы предлагается создание гибких возможностей перехода из специального класса в обычный или смешанный [383, 392].

Так, Zigmond и Baker считают вариантами частичной инклюзии организацию отдельных классов и «ресурсных комнат», а моделям полной инклюзии – СТМ (*Collaborative Teaching Model*) и MELD (*Mainstream experiences for learning disabled students*).

СТМ основана на сотрудничестве специалистов и самих обучающихся (предусмотрено привлечение здоровых одноклассников для оказания помощи своим сверстникам с проблемами здоровья). MELD более сложно организована.

Она предусматривает организованную работу по еженедельному совместному планированию специальных и массовых учителей, привлечению для участия в уроках помимо обычных педагогов учителей-дефектологов.

Ориентируясь на гибкость форм организации полной инклюзии детей с проблемами здоровья, зарубежные исследователи предлагают возможную вариативность такого включения.

Например, Montgomery в своих работах приводит несколько таких моделей, основанных на принципах полной инклюзии.

Первая модель основана на организации междисциплинарной поддержки (возможна частичная аналогия с отечественной традицией встроенной коррекционной помощи, пронизывающей учебно-воспитательный процесс), которая предлагается ученикам с особыми потребностями в отдельных классах.

Вторая модель может быть описана как организация особой формы сотрудничества педагогов, работающих в общих и отдельных классах при обсуждении возможностей интеграции учебных планов и учебных форм, совместного планирования учебных мероприятий.

Montgomery обращает внимание на возможно высокую эффективность первых двух моделей при условии профессиональной взаимной заинтересованности со стороны специальных и массовых учителей.

Третья модель инклюзивного обучения, исходя из отечественных представлений, в большей степени отвечает смысловому наполнению качественной характеристики «полная инклюзия».

В данном случае дети с особенностями развития обучаются в типовых классах на общих основаниях, а педагоги «регулярных» классов несут основную нагрузку по обеспечению качества образования.

Специальные учителя и методисты (выездные консультанты) выступают в роли супервизоров, и в том числе обеспечивают структурирование индивидуального расписания ребенка.

Следующая модель адресована подросткам с ОВЗ и направлена на расширение спектра образовательных услуг таким обучающимся, в том числе выделение дополнительных модулей специальной коррекционной, адаптирующей направленности.

В то же время дополнительная содержательная надстройка в программе обучения не должна носить изолированный характер.

Цель специального модуля – поддержка и контроль за результативностью овладения базовым (общим со здоровыми детьми) содержанием образования, а также оказание индивидуальной помощи разного рода. Пятая модель также показана детям старшего школьного возраста, имеющим особые образовательные потребности. Структура данной модели наиболее сложна и предусматривает введение в структуру школы специального центра научной и методической направленности, организующего командное взаимодействие специальных учителей и педагогов регулярных классов.

Jensen рассматривает возможности организации полного включения при кооперативном обучении как развитию академических и социальных навыков учащихся с ОВЗ в условиях командной работы при непосредственном контроле педагога. Встраивание социальных навыков в общий перечень планируемых результатов обучения способствует, по мнению исследователя, эффективному управлению классом. Требованиями, обеспечивающими успешность кооперативного обучения, являются размер группы (от двух до четырех школьников, т.к. чем меньше группа, тем выше уровни взаимодействия), наличие четкой цели и задач обучения, непосредственное обучение при работе в качестве члена команды. Ncube обращает внимание на тот факт, что гибко организуемые группы при кооперативном обучении имеют преимущество перед сгруппированными на основе сходства стартовых показателей.

В рамках кооперативного обучения предлагаются следующие методические приемы: «мой партнер на час» (Garmston & Wellman), цель – формирование чувства учебного времени,

его экономное использование; «совместные учебные роли» (Tate) – позволяет удерживать обучающихся с ОВЗ в общей деятельности длительной время; «команда по номерам» – способствует повышению индивидуальной и командной ответственности; «ралли коуч» – как прием закрепления навыков обучения и осуществления обратной связи; «говорящие фишки» – способствует разворачиванию общей дискуссии и участию в ней [380]; «взаимное обучение» [370] – способствует пониманию учебного материала, развитию самостоятельности и готовности к взаимодействию.

Профессиональное взаимодействие специалистов в инклюзии может включать разные формы консультирования, взаимообучения и поддержки.

Одна из интересных моделей совместной работы педагогов в частичной инклюзии частичной предложена Э. Дено. Исследователь выделяет разные варианты отдельных классов и соответствующие им виды взаимодействия.

Концепция полного включения предъявляет особые требования и к личности учителя, и к его профессиональной подготовке. Значимость роли учителя общего образования подчеркивается многими зарубежными исследователями проблем интегрированного образования.

Так, К.Ф. Рупп-МсБрайер пишет о том, что учителя – ключевой момент в определении успеха интеграции. Он подчеркивает, что возложение ответственности на плечи неопытных учителей вредит и детям, и им самим. В этом случае учителя находят свою работу сложной и часто теряют уверенность в собственной способности преподавать.

Stinson и Antia отмечают, что учителя массовой школы недостаточно знают о потребностях учащихся с ОВЗ. Это не позволяет им организовать совместную работу класса так, чтобы полностью включить в нее особых учеников.

Отношению учителей общеобразовательных школ к интеграции посвящена работа ряда зарубежных авторов [365, 368, 386, 394 и др.].

Австралийский ученый Forlin говорит, что учителя положительно относятся к принципиальной возможности включения детей с сенсорными нарушениями в общий класс, когда речь идет о перспективе обучения. В реальности же они испытывают высокий уровень трудности и напряжения при работе с такими детьми.

Американский исследователь С. Dowson отмечает частые случаи сопротивления учителей, в классе которых обучаются глухие (слабослышащие) ученики, любому изменению в общем учебном плане.

Некоторые американские исследователи, например, М. Wood, напротив, указывают на то, что первоначально учителя были скептически по отношению к обучению особых детей в их классе, однако, оказывались профессионально успешными при работе с глухими детьми как часть общей команды специалистов.

Причем, залогом успеха, с точки зрения учителей, являлось тщательное внешнее управление инклюзивным процессом.

Китайский исследователь Kim Fong Rupp-McBryer в своей публикации говорит о страхах, враждебности учителей, объясняя это их навязчивой идеей обязательной высокой успеваемости ученика.

Таким образом, анализ и обобщение зарубежного опыта интегрированного и инклюзивного обучения школьников с ОВЗ позволяет констатировать следующее: накопленный значительный опыт в отношении обучения и воспитания школьников с ОВЗ в условиях интегрированного и инклюзивного пространства отражает разные подходы в понимании частичных и полных моделей включения.

Системы специального образования зарубежных стран, отражая национальный культурно-исторический опыт, основываются на полиглотии философских течений в педагогике и психологии, что, по мнению Н.М. Назаровой, не соотносится с научным фундаментом разви-

тия совместного обучения в России – положениями одной научной школы, школы Л.С. Выготского, и, возможно, тормозит развитие инклюзии как направления в науке.

Действительно, сопоставляя достижения советской и российской специальной школы в реализации цензовых требований к уровню образования своих выпускников (с сохранным интеллектом), разработки и внедрения дифференцированного и индивидуального подходов к обучению, В.И. Лубовский указывает на несостоятельность идеи всеобщей инклюзии, критикуя заявляемую «результативность» иностранных коллег.

Назревшая потребность во взвешенном отношении к зарубежному опыту при сохранении и развитии отечественных традиций образования обучающихся с ОВЗ, комплексном подходе к обеспечению прав на качественное образование детей с нормативным и нарушенным развитием становится квинтэссенцией работ российских исследователей.

Таким образом, национальные системы специального образования отражают культурно-исторические, социально-экономические и философские основания развития отношения общества и государства к людям с особыми образовательными потребностями, что препятствует распространению в мире универсальных по своей эффективности моделей инклюзивного обучения.

Опыт организации такого обучения в разных странах свидетельствует о разнице понимания оснований для определения формы, объема и содержания включения детей с ОВЗ в среду организаций массового образования.

В качестве различий выступают: иерархия нозологических и психолого-педагогических характеристик развития по степени влияния на успешность полного включения ребенка в общеобразовательную среду; разница понимания специальных (особых образовательных) потребностей в России и за рубежом, что отражается на выделении этапов, направлений и обстоятельств реализации психолого-педагогического и медицинского сопровождения; *наличие/отсутствие стандартизированных требований к результатам обучения как соответствующих образовательным достижениям нормативно развивающихся сверстников и дополненных специальным содержанием (в России – формированием и развитием жизненной компетенции).*

Проблема организации включения детей с ОВЗ в общеобразовательную среду не может быть решена без анализа сложившихся научных представлений об особых образовательных потребностях лиц с ОВЗ, отражающих контекстные обстоятельства развития отечественной национальной системы специального образования.

1.2. Представления об особых образовательных потребностях детей с ограниченными возможностями здоровья, обучающихся инклюзивно, и условиях их реализации

Традиции отечественной научной школы Л.С. Выготского в понимании закономерностей развития ребенка, соотношения обучения и развития, роли социальных факторов как ведущих, построения «обходных путей» в обучении аномального ребенка становятся основой научного обоснования понятия «особые образовательные потребности».

Развивая учение Л.С. Выготского о закономерностях психического развития, В.И. Лубовский выдвигает предположение об общих закономерностях развития при разных ограничениях здоровья. Среди них трудности когнитивного, коммуникативного, мотивационного характера, включая недостаточность сформированности процессов анализа и переработки информации, замедление процесса формирования понятий, трудности словесного опосредования и другие.

Указанные общие для разных категорий обучающихся с ОВЗ особенности психического развития, по мнению В.И. Лубовского, предусматривают организацию специального обучения. Такое обучение основано на совокупности специальных условий, необходимых для реализации актуальных и потенциальных возможностей ребенка в процессе обучения. Потребности в вышеуказанных специальных условиях ученый называет «особыми образовательными».

Среди них: потребность в организации специальных мероприятий по подготовке к школьному обучению; потребность в формировании и развитии познавательной мотивации; потребность в адаптации темпа обучения, дробности, парциальности в организации обучения; потребность в использовании механизмов внешнего контроля и регуляции процесса понимания и другие.

Т.Г. Богданова предлагает рассмотреть понятие «особые образовательные потребности» с позиции системного анализа особенностей психического развития обучающихся с ограниченными возможностями здоровья.

Исследователем предлагается соотнести три составляющие: специфика психического развития ребенка с учетом нозологической группы и категории, к которой он относится; структурно-уровневые характеристики потребностей с учетом общих, характерных для всей популяции обучающихся с нарушениями в развитии, и частных, отражающих индивидуальную картину развития конкретного ребенка; специальные условия образования, вытекающих из первых двух составляющих.

Получившаяся уровневая иерархия – от общих закономерностей психического развития ребенка той или иной возрастной группы (первый уровень особых образовательных потребностей) до особенностей психики, характеризующих те или иные отклонения в развитии, – по мнению автора, становится опорой при определении коррекционной направленности при организации деятельности ребенка.

Конец ознакомительного фрагмента.

Текст предоставлен ООО «ЛитРес».

Прочитайте эту книгу целиком, [купив полную легальную версию](#) на ЛитРес.

Безопасно оплатить книгу можно банковской картой Visa, MasterCard, Maestro, со счета мобильного телефона, с платежного терминала, в салоне МТС или Связной, через PayPal, WebMoney, Яндекс.Деньги, QIWI Кошелек, бонусными картами или другим удобным Вам способом.