

Моделирование обучения и индивидуального психолого-педагогического сопровождения обучающихся с ОВЗ

Модель инклюзивной практики предполагает создание «подобия» реального образовательного процесса лиц с ОВЗ, отражающего его существенные особенности и возможности достижения главной цели инклюзивного образования – создание условий для полноценного включения в образовательное пространство и успешной социализации детей с ограниченными возможностями здоровья. В случае моделирования инклюзивного образования и в частности психолого-педагогического сопровождения как компонента образовательной практики в целом, следует говорить об информационной модели, представленной в виде знаково-символьной и, отчасти, в вербальной форме [5].

Когда заходит речь о моделировании инклюзивной образовательной практики, то в большинстве случаев говорят о целостности составляющих ее компонентов: целевого, организационно-содержательного, результативно-критериального, и описывают три уровня управления: федеральный, региональный (уровень субъектов РФ) и муниципальный (городских округов). Например, модель организации инклюзивного образования в Кировской области (как и во многих других регионах РФ) включает организацию инклюзивного процесса на всех уровнях управления: региональном, окружном, муниципальном и уровне образовательной организации. Системообразующим органом является психолого-медико-педагогическая комиссия от центральной до школьного консилиума, ресурсные центры на базе специальных школ и дошкольных учреждений компенсирующего вида, общеобразовательные организации, реализующие инклюзивное образование в созданной в них безбарьерной среде [3].

Попытки создать модель инклюзивной практики на уровне отдельных организаций, часто приводят к разработке и описанию локальных форм включения детей с ОВЗ в социальную среду: группы кратковременного пребывания, моделирование работы «комбинированных» образовательных учреждений, психологических служб и пр. В этом случае мы видим ориентированность на точку зрения, рассматривающую инклюзию как «высшую» форму интеграции. Данный подход к моделированию ориентирован на классификацию организационных форм интеграции детей с ОВЗ, он долгое время был традиционен для нашей страны, но достаточно четко просматривается и в зарубежной образовательной практике. Так Т.М. Макоелле (Италия) описывает следующие модели инклюзивного обучения [9].

Полное включение – эта форма предполагает развитие всех детей, в том числе не имеющих дополнительных потребностей, дети с ОВЗ полностью участвуют в образовательной программе и получают помощь от специалистов и педагогов наравне с одноклассниками.

Кластерная модель – группа детей с дополнительными потребностями участвует в специально созданной образовательной программе, находится

рядом с группой обучающихся без особых потребностей (в России – комбинированная интеграция).

Обратное включение – форма инклюзивного обучения, при которой несколько типично развивающихся детей участвует в образовательной программе, которая в основном предназначена для детей с особыми образовательными потребностями.

Социальная интеграция: образовательные потребности детей с ОВЗ удовлетворяются в специальных учреждениях, социальный опыт приобретается средствами временного объединения с типично развивающимися детьми (в России – временная интеграция).

В Австрии применяются три модели совместного обучения [7].

Инклюзивные классы, где все ученики (как с особыми потребностями в образовании, так и без) инструктируются на всех уроках командой учителей.

Занятия с учителями поддержки: основные классы, в которых один или два ученика со специальными образовательными потребностями кроме основной образовательной программы получают дополнительные образовательные услуги от учителя специальной школы в течение нескольких часов в неделю.

Классы сотрудничества: основные школьные классы организационно отделены от специальных и обучаются по собственным образовательным программам, но вовлеченные учителя создают и согласуют учебный план, по которому ученикам часть времени преподают вместе.

Данные модели, ориентированные на формы включения детей с ОВЗ в образовательный процесс и социум, в условиях современных изменений отечественного образования не всегда являются применимы. В России, инклюзия становится массовой практикой общего образования. Имея законодательно закрепленное право обучаться в школе «рядом с домом», дети с особыми образовательными потребностями своим приходом в образовательное учреждение формируют необходимость создания условий для инклюзивного обучения. Не останавливаясь на проблемах, возникающих в данных случаях, хотелось бы подчеркнуть, что остро актуальным для образовательного учреждения становится разработка реальных моделей инклюзивного обучения и психолого-педагогического сопровождения.

Предлагаемая М.М. Семаго, Н.Я. Семаго и Т.П. Дмитриевой методология моделирования инклюзивного образования, предполагает наличие в модели трех параметров: организационного (управление инклюзивным образовательным процессом, его организация, в том числе, внутренние нормативные акты и приказы); содержательного (объем информации и знаний, разноуровневые учебно-методические комплексы, технологии сопровождения инклюзивных процессов, кадровый потенциал); ценностного (изменение философии самого образования, принятие философии инклюзии всеми участниками образовательного процесса, изменения отношений между ними). Авторы подчеркивают, что именно эти параметры рассматриваются как системообразующие, и только их одновременное изменение может обеспечить развитие системы инклюзивного образования [4].

Предлагаемая в Алтайском крае, структурно-содержательная модель комплексного сопровождения ребенка с ограниченными возможностями здоровья в образовательной среде включает в себя совокупность взаимосвязанных блоков: целевого, теоретико-методологического, организационно-содержательного и оценочно-результативного. Авторы данной модели – М.В. Сурнина, Н.А. Чуешева, Н.В. Мжельская, предлагают в целевой блок включать цель, задачи по ее достижению и методологическую основу модели. Теоретико-методологический блок должен отражать методологические подходы к осуществлению процесса сопровождения ребенка с ОВЗ в образовательной организации. Организационно-содержательный блок представляется тремя разделами: нормативно-правовой базой, уровнями образования и спецификой взаимодействия между субъектами образовательного процесса. Оценочно-содержательный должен описывать эффективность процесса комплексного сопровождения ребенка с ограниченными возможностями здоровья в образовательной среде, характеризовать достигнутые результаты в соответствии с поставленными целями [6].

При моделировании инклюзивной образовательной практики психолого-педагогическое сопровождение выступает неотъемлемым компонентом каждой представляемой модели, как на региональном, так и на локальном уровне. В отечественном образовании сложилась типичное представление (закрепленное законодательно) о том, что психолого-педагогическое сопровождение реализуется через деятельность медико-психолого-педагогических консилиумов образовательных организаций. Так Ю.А. Афонькина и Т.В. Кузьмичева отмечают, что в Мурманской области дети с ОВЗ получают образование в обычных образовательных учреждениях, где на основе рекомендаций специалистов создаются специальные педагогические, социально-психологические, медико-валеологические условия, разрабатываются индивидуальные образовательные планы и индивидуальные маршруты сопровождения. В условиях региона основным организующим моментом деятельности образовательных организаций по развитию практики инклюзивного образования является работа психолого-медико-педагогических консилиумов, которые представляют собой постоянно действующие, объединенные общими целями коллективы образовательных учреждений, реализующие конкретную стратегию обучения и воспитания ребенка с ОВЗ [1].

Командная работа специалистов сопровождения рассматривается как один из вариантов моделей сопровождения и в зарубежной педагогике. С. Dyssegaard и М. Larsen, характеризуя модели сопровождения в Дании, указывают, что команда включает в себя школьного менеджера, штатных преподавателей, «специальных» учителей, консультантов и родителей ребенка с особыми потребностями. Команда встречается раз в месяц в течение примерно 1,5 часов для разработки и совершенствования личного плана каждого ученика, который должен включать личный список требований к условиям овладения основными учебными дисциплинами (по чтению, письму

и математике и пр.). Он содержит характеристику необходимой адаптации учебного материала, вспомогательных технологий и методов обучения, средства для содействия участию во взаимодействии с одноклассниками (например, партнерство, поддержка взрослых в социальном взаимодействии, социальная поддержка со стороны взрослых, обучение в небольших группах или поддержка со стороны ассистента). Постоянный учитель несет основную ответственность за реализацию индивидуального плана [8].

Кроме модели психолого-педагогического сопровождения, основанной на деятельности команды (консилиума), авторы описывают еще одну модель, действующую в Дании, а также в США и Канаде (в образовательной практике России мы видим отдаленный аналог – модель сопровождения с тьюторами). Данная модель – «two-teacher arrangement» – включает в себя деятельность двух педагогов, один из которых – учитель класса, второй «специальный педагог парапрофессионал», роль которого состоит в помощи учителю в оценке индивидуальных потребностей ребенка, разработке плана уроков для удовлетворения этих потребностей и последующего осуществления этого плана. Авторы, исследовавшие эффективность разных моделей сопровождения, говорят о том, что данная модель успешна, если соблюдается ряд условий: используется в начальной школе; установлено сотрудничество между педагогами; педагогам оказывается консультативная помощь других специалистов; выделено достаточно времени для совместного планирования деятельности педагогов; оба педагога работают со всеми учениками в классе (даже не имеющими атипичии в развитии). Более высокие достижения обучающихся с ОВЗ в данной модели наблюдаются за счет того, что им выделяется больше фактического времени на обучение [8].

Третья модель сопровождения, проанализированная авторами – обучение с помощью ассистента учителя. В роли ассистента выступает взрослый, не имеющий педагогического образования (в России часто таковыми являются родители детей с ОВЗ). Отмечается, что ассистенты могут оказать положительное влияние, если они обучаются способам определенного вмешательства в деятельность отдельных учеников или небольших групп учеников. Поддержка должна быть адаптирована к конкретным потребностям учащихся, даваться только в минимальных количествах, с тем, чтобы повысить их социальное взаимодействие с другими учениками [8]. Хотелось бы отметить, что в России две последние модели, как правило, плохо дифференцированы и используются только в отношении обучающихся с выраженными нарушениями в развитии.

А.Д. Вильшанская в своих работах рассматривает три основных модели психолого-педагогического сопровождения обучающихся с ОВЗ в общеобразовательной организации [2]: 1) служба сопровождения общеобразовательной организации включает структурные подразделения, одним из которых является психолого-медико-педагогический консилиум (ПМПк); 2) ПМПк выполняет задачи службы сопровождения и, по сути, является ей; 3) ПМПк направляет и координирует работу службы сопровождения в общеобразовательной организации.

Анализ эффективных практик психолого-педагогического сопровождения обучающихся с ОВЗ показывает, что вторая модель является самой распространенной. А.Д. Вильшанская рассматривает ПМПк, как постоянно действующий и объединенный общими целями коллектив специалистов, разрабатывающий и реализующий определенную стратегию сопровождения детей образовательной организации. С.В. Алехина, М.М. Семаго, Н.Я. Семаго подчеркивают, что психолого-педагогическое сопровождение ребенка с ОВЗ реализуется ПМПк в соответствии с индивидуальной образовательной программой и предполагает осуществление сопровождения всех субъектов инклюзивной образовательной среды

Список литературы

1. *Афонькина Ю.А., Кузьмичева Т.В.* Состояние и перспективы развития инклюзивного образования в Мурманской области // Специальное образование / Special Education. – 2015. – Т. 8. – № 1. [Электронный ресурс] – Режим доступа: http://www.j-spacetime.com/actual%20content/t8v1/2227-9490e-arogr_e-ast8-1.2015.52.php (дата обращения 16.07.2017).
2. *Вильшанская А.Д., Прилуцкая М.И., Протченко Е.М.* Психолого-медико-педагогический консилиум в школе: Взаимодействие специалистов в решении проблем ребенка. – М.: Генезис, 2012. – 256 с.
3. *Лобастова Л.М.* Построение различных моделей инклюзивного образования в школе-интернате: от концептуализации к ресурсному обеспечению // Модель системы комплексного сопровождения инклюзивных форм обучения и воспитания детей-инвалидов и детей с ограниченными возможностями здоровья: Сб. материалов Всерос. науч.-практ. конф. (27–28 ноября 2014 года) / под науч. ред. Т.В. Машаровой, С.В. Алехиной. – Киров: ООО Типография «Старая Вятка», 2014. – С. 92–96.
4. *Семаго М.М., Семаго Н.Я., Дмитриева Т.П.* Инклюзивное образование: от методологической модели к практике // Вестник Московского городского педагогического университета. Серия: Педагогика и психология. – 2010. – № 4. – С. 81–91.
5. Создание и апробация модели психолого-педагогического сопровождения инклюзивной практики / под общ. ред. С.В. Алехиной, М.М. Семаго. – М.: МГППУ, 2012. – 156 с.
6. *Сурнина М.В., Чуешева Н.А., Мжельская Н.В.* Структурно-содержательная модель комплексного сопровождения детей с ограниченными возможностями здоровья в образовательной среде. – Барнаул, 2016.
7. Austria - Special needs education within the education system. [Электронный ресурс] – Режим доступа: <https://www.european-agency.org/country-information/austria/national-overview/special-needs-education-within-the-education-system> (дата обращения 16.07.2017).
8. Evidence on Inclusion // Camilla Dyssegaard & Michael Larsen . – 2013. – Danish Clearinghouse for Educational Research. [Электронный ресурс]. – Режим

доступа: http://edu.au.dk/fileadmin/edu/Udgivelses/Clearinghouse/Review/Evidence_on_Inclusion.pdf (дата обращения 16.07.2017).

9. *Makoelle T.M.* Pedagogy of Inclusion: A Quest for Inclusive Teaching and Learning // Mediterranean Journal of Social Sciences. – MCSER Publishing, Rome-Italy ИТАЛИЯ. – September 2014. – Vol 5. – No 20. [Электронный ресурс] – Режим доступа: <http://www.mcser.org/journal/index.php/mjss/article/view/3858> (дата обращения 16.07.2017).