

Инклюзивные классы как вариант развития инклюзивного образования

В.А. Бадил, М.Л. Любимов

В настоящее время в рамках реформы российского образования осуществляется реализация инновационных подходов к обучению, воспитанию и социализации детей с ограниченными возможностями развития в условиях общеобразовательных школ. Выбор пути развития инклюзивной формы образования во многом зависит от решения главного вопроса: «интеграция» или «инклюзия».

Эти два подхода, во многом схожие, имеют, однако, существенные, принципиальные различия.

Практика интеграции заключалась, в основном, в попытках приспособить, перевести учащихся с особыми потребностями из специализированных школ в систему общего образования. При этом интегрируемый в условия общей школы учащийся с особыми возможностями здоровья (ОВЗ) может с определенным успехом к ним приспособиться.

Однако, и это главное, такие учащиеся не получают необходимых поддерживающих услуг со стороны образовательного учреждения. Интеграция не предполагает создание необходимой адаптированной образовательной среды для совместного обучения учащихся с ОВЗ и учащихся, не имеющих таких ограничений.

Более того, школьное сообщество, включая родителей, не просто этиче-

ски некорректно в отношении детей с особыми возможностями здоровья, но даже проявляет элементы негуманного к ним отношения. Как показывают исследования, интеграцию поддерживают или нейтральны к ней не более 7% общества.

В отличие от интеграции инклюзивное образование предполагает создание необходимой адаптированной образовательной среды для максимальной реализации индивидуальных способностей

ребенка с ограниченными возможностями здоровья. Основным становится причастность детей с ОВЗ к жизни той или иной группы (шире – жизни общества). Инклюзивное образование так или иначе делает упор на персонализацию процесса обучения. С приходом в общеобразовательную школу учащихся с особыми образовательными потребностями преподаватели стали сознавать важность общения с каждым ребенком как с личностью. Педагоги, зани-



Валентина Александровна Бадил – кандидат педагогических наук, заслуженный учитель РФ, доцент кафедры управления образовательными системами Московского городского педагогического университета



Михаил Львович Любимов – кандидат психологических наук, старший научный сотрудник Института проблем инклюзивного образования МГППУ

мающиеся специальным образованием, признают, что система общего образования зарекомендовала себя как эффективная для учащихся с ограниченными возможностями. Преподаватели общеобразовательной школы в свою очередь обращаются к системе специального образования в поисках новых методик, позволяющих улучшить результаты учащихся с особыми потребностями.

Как известно, первые инклюзивные образовательные учреждения появились в нашей стране на рубеже 1980–1990 годов. В 1991 году в Москве по инициативе московского Центра лечебной педагогики и родительской общественной организации появилась школа «Ковчег» (№ 1321), осуществляющая процесс интеграции детей с ОВЗ в среду здоровых сверстников.

С осени 1992 года в России началась реализация проекта «Интеграция лиц с ограниченными возможностями здоровья». В результате в 11-ти регионах были созданы экспериментальные площадки по интегрированному обучению детей-инвалидов.

В частности, с 2004 по 2010 гг. в ГБОУ Центр психолого-педагогической реабилитации и коррекции «Благо» (Западное окружное управление образования города Москвы) были отработаны две городские экспериментальные площадки (ГЭП - I и II уровня) по направлению: «Создание условий для максимального обеспечения непрерывного интеграционного обучения детей с особыми нуждами в специально созданных благоприятных условиях общеобразовательных школ». Ранее, в 2003–2004 гг., в рамках окружной экспериментальной площадки была реализована модель интегрированного обучения.

Эксперимент был проведен успешно: разработана и апробирована модель психолого-педагогического сопровождения учащихся с нарушением слуха в общеобразовательной школе.

В ходе эксперимента практическим путем была установлена и подтверждена принципиальная разница между интегрированным и инклюзивным образованием – это, как уже указывалось, отсутствие (в первом случае) и наличие (во втором) необходимой адаптированной образовательной среды.

Эксперимент показал, что одной из важнейших составляющих такой среды

является обучение учителя специальным психолого-педагогическим знаниям о ребенке с ОВЗ (в первую очередь, с определенным видом нарушения и дифференциацией образовательных затруднений).

Не менее важной составляющей для успешной реализации инклюзивного обучения является реакция школьного сообщества: на инклюзию одного (редко двух) детей с определенным видом нарушения (слуха, зрения и т.д.) в классе – положительная (в худшем случае – нейтральная), на интеграцию двух и более «множеств» и с разными нарушениями в классе – резко отрицательная.

Полученные результаты эксперимента привели к пониманию необходимости внедрения инклюзии через классы и в количестве, по возможности, не превышающем одного ребенка с ОВЗ в классе.

Следует отметить, что инклюзивное образование в России, в том числе и в Москве, официально пошло по пути создания школ инклюзивного образования, что фактически является вариантом интеграции и определенным симулякротом (от лат. *simulo*, «делать вид, притворяться») инклюзии. Исследования и результаты двух городских экспериментальных площадок показали, что развитие инклюзивного образования через организацию инклюзивных классов является более эффективным, чем через организацию школ инклюзивного образования.

Например, в 141 общеобразовательной школе Западного административного округа обучается 1368 детей с ОВЗ (данные 2011 года). Из них в округе лишь 139 школьников с ОВЗ охвачены семью школами, официально утвержденными как учреждения инклюзивного образования. Остальные дети с ОВЗ не включены в инклюзивное образование, но обучаются в учреждениях общего типа. А сколько по всей Москве учащихся с ОВЗ, которые интегрированы в общеобразовательные школы, не являющиеся утвержденными как инклюзивные?

Одной из наиболее эффективных технологий развития инклюзивного образования является проектная деятельность государственных образовательных учреждений с учетом ресурсов, условий, связанных с инклюзивными процессами, которые имеет современ-

ная образовательная среда. Одной из основных проблем инклюзии детей с ОВЗ в общеобразовательной школе является неготовность (отсутствие специальной педагогической подготовки) учителей к работе с такими учащимися. Это негативно сказывается и на качестве обучения, и на социализации большого количества детей с ОВЗ в общеобразовательных школах, и на развитии инклюзивного образования в целом.

Развитие инклюзивного образования в РФ и в Москве, как было сказано выше, ведется, в основном, через создание (официальное «назначение») инклюзивных школ и детских садов. Как показывает практика, данная образовательная вертикаль имеет как преимущества, так и недостатки.

Преимущества:

- возможность формирования доступной развивающей среды во всей школе/ детском саду;
- наличие нормативно-правового обеспечения.

Недостатки:

- ограниченная территориальная доступность (из шести человек только двое учащихся живут поблизости от инклюзивных общеобразовательных учреждений);
- экономическая неэффективность, так как целевое выделение значительных средств на развитие инклюзии в школе, где количество заявленных детей с ОВЗ по разным причинам может сократиться, не гарантирует их эффективного расходования. Предполагаемые затраты на техническое оснащение всей школы при малом количестве в ней детей с ОВЗ делает инклюзию нерентабельной. При этом большее количество детей с особыми образовательными потребностями может быть и в школах, не отнесенных к инклюзивным и не получающих финансовой поддержки от государства;
- трудности прогнозирования наполняемости школ детьми с ОВЗ, официально реализующих инклюзивную модель;
- низкие темпы развития инклюзивного образования. В различных округах города работает от 5 до 30 инклюзивных образовательных учреждений, при

этом в одних случаях отмечаются проблемы с динамикой развития инклюзивного образования (недостаточное количество учреждений), в других – финансовые проблемы (ограниченные возможности финансировать по максимуму большое количество школ как инклюзивных, при том, что в них обучается минимальное количество детей с ОВЗ);

- отсутствие информации об учителях, успешно работающих с детьми с ОВЗ в общеобразовательных школах, не включенных в инклюзивный проект;
- слабая преемственность дошкольного и среднего образования из-за отсутствия выбора, территориальной удаленности, ограниченного числа учреждений инклюзивного образования в одном округе;
- ориентация педагогов инклюзивных учреждений на социализацию учащихся с ОВЗ в ущерб качеству знаний и компетенций.

Надо подчеркнуть, что мы поддерживаем идею инклюзивных школ, но не через их официальное «назначение», а по другому принципу. Он заключается в естественном формировании таких школ через развитие сети инклюзивных классов (классы инклюзивного обучения).

Инклюзивными школами могут стать те образовательные учреждения, в которых количество детей достигает шести и более, как и предусмотрено в нормативно-правовых документах инклюзивного образования (независимо от количества классов), позволяющие вводить соответствующие ставки специалистов, которые оказывают специальную помощь и занимаются сопровождением ребенка с ОВЗ в детском саду и школе.

Данный подход предполагает планомерное и поступательное развитие инклюзивного образования на новом качественном уровне – через развитие сети пилотных классов инклюзивного образования.

Важным компонентом развития инклюзивного образования является специальная подготовка учителя. Инклюзивным класс становится с того момента, как учитель получит хотя бы краткосрочную специальную подготовку (приветствуется дистанционное обучение учителей для получения дефектологической компетентности по проблематике детей с ОВЗ). Без этой подготов-

ки класс, в котором обучается ученик с ОВЗ, является по сути интегрированным – в нем не создана минимальная адаптированная образовательная среда.

Ресурсами дистанционного и очного обучения учителей располагает МГППУ, имеющий в своем составе Институт проблем инклюзивного образования (ИПИО).

Как правило, современный и сильный учитель достаточно хорошо владеет способами обучения и навигации в сети Интернет и ценит свое время. Получив стартовую дистанционную подготовку, он и дальше может самостоятельно совершенствовать свои знания и компетенции. Благодаря этому педагог может более грамотно и качественно учить школьника с ОВЗ (с учетом его особенностей), консультировать коллег, эффективно организовать совместную детскую деятельность в классе и, что немаловажно, обоснованно и адресно получать вознаграждение, предусмотренное бюджетом за обучение ребенка с ОВЗ.

Вместе с тем, сегодня аналогичное вознаграждение за свой труд учитель «интегрированного класса» получает как за обычного ученика и возможную (но отнюдь не гарантированную) доплату из стимулирующей части фонда заработной платы за то, что обучает ребенка с ОВЗ в режиме инклюзии. Эта лукавая экономика – один из факторов устойчивости интеграции и медленного развития инклюзии.

Став учителем инклюзивного класса (через сертифицированное обучение), педагог должен гарантированно и обоснованно получать большее вознаграждение за ребенка с ОВЗ, чем это предусмотрено бюджетом. Главное, такой учитель эффективно обеспечивает реализацию образовательных потребностей, успешность ребенка с ОВЗ в учебе и его социализацию.

Планирование обучения учителей и администрации (так называемых «опорных» учителей и заместителей директора) имеет большое значение для развития инклюзивного образования. Наблюдения показывают, что для организации успешного обучения учеников с ОВЗ на всех ступенях (начальной, средней и старшей) школы необходимо, чтобы завучи были компетентны в психологических особенностях таких де-

тей, проблемах их обучения, а значит, вооружены знаниями о них для обеспечения преемственности и развития адаптивной среды в школе.

Они должны быть готовы дать первоначальные сведения об особенностях детей (с нарушениями слуха, зрения и т.д.) всем учителям, которым придется работать с детьми с ОВЗ, а также обеспечить связь учителей по организационным и консультационным вопросам с ресурсным центром по инклюзивному образованию. Безусловно, должны быть обучены учителя начальных классов и классные руководители (для создания адаптивной родительской и детской среды в классе), учителя основных предметов (русский язык, литература, математика) и, возможно, четыре обязательных предмета.

Было бы целесообразным организовать опережающее сертифицированное обучение тех учителей, чьи предметы (по результатам профориентационного опроса-тестирования и бесед с родителями, а их мнение может быть определяющим, и с самим учеником с ОВЗ) необходимы для поступления в предполагаемый колледж или вуз. Имеются в виду учителя, работающие с 8-ми классами (для успешной сдачи ГИА учениками с ОВЗ) и с 9-ми классами (для успешной сдачи ими ЕГЭ)

Несколько слов о материально-техническом и финансовом обеспечении.

Инклюзивные классы гармонично вписываются в планирование поставок необходимого оборудования для конкретного ребенка с конкретным нарушением для инклюзивного обучения (учебно-предметная адаптация). Предположим, в округе несколько десятков школ имеют инклюзивные классы. Составляется рейтинг школ (рейтинговый список Департамента образования города Москвы). Чем выше рейтинг школы, тем, вероятно, труднее в ней учиться. Следовательно, в данном учебном году первая десятка образовательных учреждений (по рейтингу) должна рассчитывать на получение целевого финансирования для приобретения в класс оборудования, необходимого по профилю имеющегося нарушения у обучающегося там ученика. В следующем году – следующая десятка (двадцатка и т.д.) по целевым финансовым возможностям города (в настоящем, следующем году и т.д.).

Положительными эффектами реализации этого подхода могут стать:

1. Экономический фактор, связанный с четким планированием целевого финансирования (точечное и по профилю нарушения ребенка с ОВЗ). Своевременное и гибкое реагирование на случаи перехода учащегося с ОВЗ из одного образовательного учреждения в другое. Финансирование конкретного ребенка должно «идти» за ним.
2. Поступательное и динамичное развитие инклюзивного образования: от единичных инклюзивных классов к подлинным школам инклюзивного образования при поддержке окружных ресурсных центров (ОРЦ) по развитию инклюзивного образования.
3. Шаговая доступность (в классе обучаются дети с ОВЗ в основном из близлежащих домов).
4. Прогнозирование количества детей с ОВЗ в школе, позволяющее работать над улучшением качества образовательных услуг относительно вида психофизического нарушения (в том числе, обучение учителя).
5. Наличие и расширение банка данных учителей, реально работающих с детьми с ОВЗ (по конкретным нарушениям) и имеющих необходимую

подготовку, как методический ресурс инклюзивной практики.

6. Обеспечение преемственности дошкольного и школьного образования вследствие выравнивания уровней профессиональных компетенций педагогического состава специальных детских садов и инклюзивных школ, увеличение их возможности постоянно взаимодействовать.
7. Выстраивание практики инклюзивного образования на основе трех элементов: адаптация детей с ОВЗ к учебным предметам, психофизическая адаптация через условия класса, социальная адаптация.
8. Возможность реализации рекомендаций психолого-медико-педагогической комиссии (ПМПК) по комплектованию детей с ОВЗ в общеобразовательное учреждение с учетом шаговой доступности и постоянного сопровождения окружных ресурсных центров (ОРЦ) специализированными психолого-медико-педагогическими центрами (ППМС-центры).

Организация процесса обучения детей-инвалидов именно в общеобразовательной школе для российской инклюзии имеет особо актуальное значение. В первую очередь, это важно для детей

с ОВЗ, которым показана инклюзия (подготовленные и имеющие сохранный интеллект дети с нарушениями зрения, слуха, нетяжелыми формами нарушений опорно-двигательного аппарата).

Такая работа требует комплексного, системного подхода: необходимы как серьезная дошкольная подготовка и сопровождение таких детей, их родителей, так и всесторонняя квалифицированная поддержка до полной социальной устойчивости и учебной успешности ребенка с ОВЗ в общеобразовательной школе.

Для создания комфортности инклюзивной среды, необходимо вести постоянную работу с педагогическим, учебным, родительским коллективами школы, выстраивая ее на основе учета результатов мониторинга пребывания ребенка с ОВЗ в школьном коллективе с момента принятия в школу, дальнейшей его адаптации и социализации.

В полной мере профессионально оценить эту работу и оказать соответствующую помощь смогут специализирующиеся по профилям нарушений центры психолого-медико-социальной коррекции и сопровождения, деятельность которых является по сути актуальной и инновационной.

Литература:

1. Алейникова С.А., Маркович М.М., Шматко Н.Д. Отношение педагогов и родителей к интегрированному обучению детей с нарушенным слухом // Дефектология – 2005. – № 5. – С. 19-30.
2. Алехина С.В. Инклюзивное образование в России // Материалы проекта «Образование, благополучие и развивающаяся экономика России, Бразилии и Южной Африки». – Электронный ресурс. – Режим доступа : http://psyjournals.ru/edu-economy_wellbeing/issue/36287.shtml.
3. Брызгалова С.О., Зак Г.Г. Инклюзивный подход и интегрированное образование детей с особыми образовательными потребностями // Специальное образование – 2010. – № 3. – С. 14-20.
4. Екжанова Е.А., Резникова Е.В. Основы интегрированного обучения. – М., 2008.
5. Лапп Е.А. Интеграция общего и специального образования: региональный контекст: итоги проекта «Включенное образование – стратегия образования для всех» // Социальная педагогика – 2010. – № 5. – С. 107-113.
6. Малофеев Н. Н. Похвальное слово инклюзии или речь в защиту самого себя // Дефектология – 2011. - № 4. – С. 3-17.
7. Малофеев Н.Н., Никольская О.С., Кукушкина О.И. Дети с отклонениями в развитии в общеобразовательной школе: общие и специальные требования к результатам обучения // Воспитание и обучение детей с нарушениями развития – 2010. – № 5. – С. 6-11.
8. Малофеев Н.Н., Шматко Н.Д. Интеграция и специальные образовательные учреждения : необходимость перемен // Дефектология – 2008. – № 2. – С. 86-94.
9. Молчанова Г. В. Координирующая роль центра обучения и реабилитации в образовательной интеграции детей с особенностями психофизического развития // Дефектология – 2011. – № 3. – С. 30-36.
10. Назарова Н. М. Интегрированное (инклюзивное) образование: генезис и проблемы внедрения // Коррекционная педагогика : теория и практика – 2010. – № 4. – С. 8-16.
11. Розенблюм С. Не просто, но очень нужно. Инклюзивное образование : опыт московской школы // Здоровье детей : Прил. к газ. «Первое сентября» – 2010. – № 19. – С. 32-37.
12. Ямбург Е. А. Сохранить педагогические позиции управления: медико-психологическое педагогическое сопровождение // Социальная педагогика – 2011. – № 3. – С. 45-56.