

Тема:

**Изучение практик организации совместного обучения  
детей с ОВЗ и без ОВЗ**

Основание: Госзадание МОиН Самарской области (п.5.1.1.)  
Ответственный от МОиН – Е.Ю. Косарева.

Руководитель: Т.Н. Ключева, к. псих.н.

Исполнители: А.Е. Эстерле, Е.А. Печерских.

Объект и предмет исследования: Объект исследования – инклюзивное образование как форма реализации права детей с ОВЗ на образование. Предмет исследования – качество инклюзивного образования как формы реализации права детей с ОВЗ на образование.

Обоснование актуальности: Отсутствие научно обоснованных мониторинговых исследований об инклюзивном образовании создаёт благоприятную почву и для развития многочисленных псевдоинклюзивных практик, при которых ребёнок помещается в общеобразовательную школу по принципу «чтобы было», без надлежащей подготовки со стороны школы. Это дискредитирует самый главный смысл инклюзии – полноценное обеспечение права ребёнка с ОВЗ на образование. Дополнительную актуальность теме мониторинга инклюзивного образования именно в аспекте повышения его качества придаёт то, что регулярное изучение инклюзивных подходов в образовании способно повлиять и на принятие единой общественно-политической позиции в отношении инклюзивного образования. Как с точки зрения общесоциальной полезности, так и с позиции управления системой образования значения мониторинговых исследований инклюзии связано с их способностью побуждать субъектов образования к рефлексии об их собственной деятельности на основе объективной информации, что способствует саморазвитию и повышению качества образования.

Цель и задачи:

Цель исследования – теоретическая разработка проблемы мониторинга качества инклюзивного образования и определение путей повышения качества инклюзивного образования.

Задачи исследования:

- оценить качество инклюзивного образования по двум группам критериев: 1) общие (критерии качества инклюзивного как разновидности общего образования: качество образовательных результатов, успешность функционирования образовательного процесса, условия получения образования, престиж и социальная востребованность ОУ); 2) специфические (критерии оценки развития базовых составляющих инклюзии - инклюзивной культуры, инклюзивной политики и инклюзивной практики).

- установить соответствие между потребностями в инклюзивном образовании и ресурсами для его развития;

- сформулировать рекомендации по повышению качества инклюзивного образования.

Методы исследования:

Выбор сочетания нескольких методов обосновывается необходимостью выяснения уникальных черт феномена инклюзивного образования в Самарской области, который до сих пор недостаточно изучен:

1. качественный анализ-документов;
2. анкетный опрос родителей учащихся и педагогов начального звена общеобразовательной школы;
3. формализованное интервью с директорами/заместителями директора по учебно-воспитательной работе (далее – УВР).

Научно-исследовательская база:

В исследовании приняли участие 12 школ, с которыми МОиН Самарской области в 2014 году заключило договор о создании «безбарьерной среды».

Сроки: февраль-ноябрь 2014 года.

План исследования, этапы исследования:

- подготовительный: анализ литературы по проблеме исследования;  
апробация инструментария

- основной (полевой): сбор эмпирических данных

- заключительный: интерпретация полученных данных

«Выборка» исследования, категории информантов

В исследовании задействованы 4 группы опрошенных:

1. Директора или заместители директора по учебно-воспитательной работе школ, практикующих инклюзивные подходы;

2. Педагоги школ, практикующих инклюзивные подходы;

3. Родители учеников начальной школы;

Результаты: в конце декабря 2014 г.

Отчетный документ: аналитический отчет в МОиН Самарской области до 15.01.2015 г.

Результаты:

Исследование было призвано ответить на ряд вопросов, важнейшие из которых: «Какие параметры инклюзивного образования должны регулярно отслеживаться?», «Какова потребность в инклюзивном образовании у получателей услуг общеобразовательных школ?», «Достаточно ли ресурсов общеобразовательных школ, в которых создаётся в настоящее время «безбарьерная среда», для удовлетворения потребности в инклюзивном образовании?», «Как оценивают педагоги и родители учащихся начальной школы перспективы развития инклюзивного образования в своих школах?».

Как показывают результаты исследования, первостепенным параметром, который должен отслеживаться, по-прежнему, несмотря на то, что понятие «инклюзия» появилось в российском лексиконе ещё в конце 90-х гг. XX века, остаётся динамика представлений об инклюзивном образовании. Термин «инклюзивное образование» практически не используется в практической деятельности коллектива общеобразовательных школ и их документации. Кроме того, нередко неполные или ошибочные толкования

инклюзии. Возможность получения качественного образования никем из участников исследования не осознавалась в качестве важного преимущества инклюзивного образования, в отличие от возможности всесторонней социализации, которую хорошо понимают члены школьного сообщества. Такая незначительная информированность о сути инклюзивного образования не только препятствует формированию единой общественно-политической позиции в отношении него, но и мешает рассматривать и применять инклюзии с позиции общепедагогических технологий. Только в тех школах, где были правильно поняты отличительные особенности инклюзии, было создано больше всего предпосылок для инклюзивного образования и признаков практической работы по переходу к этой форме обучения.

Кроме того, недостаточна или отсутствует чёткая статистика по таким параметрам, как: а) информация об общем количестве и распределении по видам ОУ профильных специалистов, работающих с детьми с инвалидностью, в общеобразовательных школах; б) соотношение между инклюзивными и неинклюзивными общеобразовательными школами (не может быть чётко обозначено, т.к. дети с инвалидностью, которым не требовалось «особых условий», по словам участников исследования, всегда учились в общеобразовательных школах); в) общее количество «совместных классов» в школе; г) динамика количества детей с инвалидностью по видам инвалидности по годам внутри школы и др.. Пока не будут ясны масштабы потребности в инклюзии, весьма затруднительно мотивировать школы на её внедрение. Отсутствие этих данных также не позволяет школам, решившим развивать инклюзивные подходы, обобщить имеющийся опыт работы с детьми с инвалидностью и усовершенствовать образовательные практики для этой категории учеников. Подчеркнём, что у многих школ отсутствует мотивация собирать и обобщать данные об учебно-воспитательной работе с детьми с инвалидностью в школе. Это связано с убеждениями представителей школы том, что «вся действительно важная информация уже включена в статистику, запрашиваемую учредителем у школы, значит эти данные

незначимы», что «пока детей с инвалидностью так мало и инклюзия неофициальна и не повсеместна, нет смысла в анализе такого опыта».

Информация о распределении школьников по особенностям инвалидности у органов управления здравоохранением имеется в виде распределения по нозологиям, а у органов управления образованием имеется в виде распределения по видам обучающих программ, что, с одной стороны, логично с учётом разных функций этих учреждений, но с другой стороны не позволяет сопоставить имеющиеся данные для прогнозирования того, с какой инвалидностью дети могут прийти в предстоящем учебном году в общеобразовательные школы и для всех ли категорий детей с инвалидностью созданы подходящие условия обучения. Это также не позволяет более адресно создавать «безбарьерную среду» в общеобразовательных школах.

Чаще всего отслеживаются суммарные показатели общего количества детей с разными образовательными потребностями и соответствующих коррекционных образовательных учреждений. Более дифференцированная информация и с наибольшим числом показателей собрана по СКОУ, что позволяет негласно воспринимать обучение в СКОУ как наиболее распространённую и приспособленную к образовательным потребностям детей с инвалидностью форму получения образования, что далеко не всегда соответствует действительности.

Что касается потребности в инклюзивном образовании, сопоставление общего числа детей с инвалидностью школьного возраста к общему числу детей школьного возраста (2% от общего числа школьников Самарской области составляют дети с инвалидностью) указывает на то, что запрос на инклюзивное образование принципиально может быть удовлетворён. Более того, оно указывает на то, что возможно воплощение идеи совместного обучения детей с инвалидностью и без инвалидности в таких её важных составляющих, как обучение в одном классе небольшого числа учеников с инвалидностью, недопустимость превышения пятипроцентного показателя количества учеников с инвалидностью в общеобразовательной школе и др.

Большинство детей, признанных инвалидами, признаны обучаемыми и при создании специальных условий обучения (в большем или меньшем масштабе) могут учиться, в т.ч. в общеобразовательных школах: в 2013 году признано обучаемыми – 5023 ребёнка, необучаемыми – 52. Эти цифры наглядно показывают, что необходим активный поиск подходящих образовательных технологий для детей с инвалидностью, т.к. ничто не мешает им быть успешными в обучении.

С 2003 года, когда появились первые стратегии совместного обучения детей с инвалидностью и без инвалидности, существенно вырос процент детей, обучающихся не в коррекционных, а в общеобразовательных школах. Это позволило сделать выводы об устойчивости курса на совместное обучение детей с инвалидностью и без инвалидности. Однако говорить об устойчивом курсе именно на инклюзию, на наш взгляд, нельзя. Хотя, по статистике МОиН, 37,3% школьников с ОВЗ обучается инклюзивно в 356 общеобразовательных учреждениях из 698 (51% от общего числа школ), эти данные фактически включают в себя суммарный показатель по интегрированному и инклюзивному образованию.

Положительно, что внедряется практика как можно более раннего включения детей с инвалидностью в детский коллектив: подавляющее большинство учеников с инвалидностью – ученики младших/средних классов. Ученики с инвалидностью во всех школах принимались в школы в обычном порядке, частично в связи с тем, что ученикам не нужны были специальные условия обучения.

В исследовании детальному рассмотрению подвергался и вопрос ресурсов, необходимых для развития инклюзивного образования. В этой связи, в первую очередь, отметим, что обучение детей с инвалидностью в общеобразовательных школах органично вписывается с объективной точки зрения в направления деятельности этих школ, такие как применение стратегии «школа для всех», всесторонне развитие и др., хотя это не всегда осознаётся участниками исследования. Информанты, как правило, не

задумывались над тем, что равенство разных категорий учеников должно быть зафиксировано в уставе учреждения. Это отражает два принципиальных момента: 1) по сравнению с интегрированным и другими формами обучения детей с инвалидностью, инклюзия не является распространённой; 2) для большинства представителей школьной администрации наличие инвалидности у ребёнка автоматически ассоциируется с необходимостью индивидуального, дистанционного или какого-либо иного «особого вида» обучения. Между тем, внесение изменений в школьные документы относительно учеников с инвалидностью могло бы автоматически вывести их за пределы понятия «особые ученики».

Оценки родителями и педагогами разных параметров качества общего образования в школе показывают, что при сохранении основного акцента на развитии самого учащегося усиливается дополнительный акцент на условиях получения им образования. Вместе с тем, применительно именно к инклюзивному образованию (см. оценку по специфическим для инклюзии критериям) выявляется существенный сдвиг акцентов с социально-психологической и собственно образовательной подготовки к приёму и обучению детей с инвалидностью исключительно на создание для них условий безбарьерной физической среды. Это означает псевдоинклюзивность практик совместного обучения детей с инвалидностью и без инвалидности в обследованных школах.

В обследованных школах также можно говорить об отсутствии в настоящее время нескольких базовых признаков инклюзии: наличие тьюторов, кураторство одним специалистом вопросов обучения учеников с инвалидностью, обученность всего коллектива школы приемам инклюзии учеников с инвалидностью, пребывание ребёнка с инвалидностью в школе полный учебный день, разностороннее участие во внеурочной деятельности в школе и др.

Кроме того, исследование показало, что школу посещают исключительно ученики с инвалидностью, которым не требуется

специальных условий обучения, либо которые ожидают создания соответствующих условий обучения в ближайшее время (обычно в части технических средств реабилитации или объектов «доступной среды»). Пока в школах учатся дети с инвалидностью, которым не требуются специальные условия обучения, школам кажется нелогичным проводить полноценную подготовку к их обучению. Обычно такая упрощённая подготовка ограничивается созданием безбарьерной среды или эпизодической социально-психологической подготовкой на уровне классов, куда придут ученики с инвалидностью.

Кроме того, весьма неблагоприятной тенденцией является, на наш взгляд, то, что ученики, формально находясь на индивидуальном обучении, по устному желанию/по заявлению родителей посещают уроки в школе вместе с классом или занимаются индивидуально после уроков с учителем не на дому, а в школе. При этом негативен не тот факт, что ученики находятся в школе, а тот факт, что продолжают официально находиться на индивидуальном обучении. Сторонний наблюдатель, не зная, что ребёнок посещал учебный класс, может делать неверные выводы о том, как хорошо социализированы дети, находящиеся на надомном обучении. В этом случае обучение в общем классе, которое реально дало эти преимущества детям, необоснованно замалчивается и не получает поддержки ни со стороны общественности, ни со стороны органов управления образованием.

В аспекте отношения школьного сообщества в обследованных ОУ к совместному обучению детей с инвалидностью и без неё, не было указано ни одного проявления негативного отношения к этой практике у учеников с инвалидностью; отношение педагогов нередко бывает весьма настороженным, а родители выведены информантами за пределы школьного сообщества, а следовательно, и за пределы мероприятий по подготовке к инклюзии, хотя именно их модели отношения к людям с инвалидностью обычно копируют дети. Личное отношение информантов к инклюзивному образованию менее чем в половине случаев отражает не только



эмоциональное одобрение, но и практическую готовность к работе. Его можно обозначить скорее как пассивное принятие, нежели активное одобрение. Присутствует стигма в отношении детей с ментальной инвалидностью, реже – с сенсорными нарушениями. Если даже администрация школы фактически не вполне заинтересована в развитии инклюзивных подходов, становится маловероятным их внедрение в школе.

Школы могли самостоятельно, исходя из реальной потребности, определить, какие именно изменения необходимы, но только в рамках установленного перечня мероприятий ОЦП. При этом в обследованных школах, как правило, речь идёт об отдельных мерах, а не о системной подготовке физической среды школы к инклюзивному образованию, о чём говорят суждения половины информантов о фактическом отсутствии в настоящий момент безбарьерной среды в ОУ. Предстоящее оборудование физической доступности в большинстве школ включает установку пандусов и подъёмников, переоборудование туалетов и межрекреационных зон. В школах весьма распространено ошибочное суждение о том, что «доступная среда» необходима только для учеников с нарушениями опорно-двигательного аппарата.

Относительно кадровых преобразований, не все информанты обладают чётким пониманием того, какие именно дополнительные специалисты нужны в школе при обучении учеников с инвалидностью. Однако также было выявлено, что педагоги не ожидают, что по запросу школы будут предоставлены какие-либо специалисты, и поэтому не задумываются о дополнительных кадрах. Негативным обстоятельством является то, что в каждой из обследованных школ не более 10% специалистов имеют опыт составления индивидуальных образовательных программ.

Следует отметить, что для развития инклюзивного образования, исходя из ответов педагогов, важно добиться большего сплочения школьного сообщества в части взаимодействия педагогов с учениками и особенно их родителями. Действенными механизмами инклюзии в обследованных школах

должны служить не только собственно учебные практики, но и элементы внеурочной деятельности.

Было установлено, что у педагогов недостаточно развиты такие инклюзивные ценности, как равное отношение ко всем ученикам и вера в способности каждого на высокие достижения, тогда как именно они противостоят излишней рутинизации педагогического труда, исключения из него творчества. Для педагогов в этой связи были бы важны мероприятия просветительского плана об инклюзии и её принципах и тренинги управления эмоциями. Если школа хочет стать комфортной для разных учеников, в том числе с инвалидностью, то весь персонал должен быть обучен приёмам инклюзии.

Опрос педагогов также показал, что проблемы инклюзии (включения и принятия разных людей) актуальны для школ всегда, а не только в случае приёма учеников с инвалидностью.

Несмотря на то, что изучаемые школы проводят достаточно инклюзивную политику приёма учеников, отсутствие безбарьерной среды, признаваемое почти четвертью опрошенных (19,2%), нередко делает невозможным обучение в них учеников с инвалидностью. Мнение опрошенных педагогов об отношении школьного сообщества к совместному обучению учеников с инвалидностью и без неё неоднородное: около половины респондентов считает это отношение положительным, почти 40% не имеют определённого суждения на этот счёт, что указывает на отсутствие социально-психологической подготовки школ к практике совместного обучения.

Нельзя не отметить также, что практические аспекты инклюзии, по сравнению с ценностными, менее развиты. Расширение приёма в школы учеников с инвалидностью должно способствовать тому, что хорошее отношение к детям с инвалидностью должно подкрепляться выработкой конкретных навыков взаимодействия с ними как с обычными учениками. Сейчас данная практика недостаточно распространена. Так, 47,7%

опрошенных педагогов даже не смогли твёрдо отметить, хорошо ли справляются учителя с обучением учеников с инвалидностью, хотя в их учебном звене (младшая школа) учится, как минимум, по 3 ученика с инвалидностью в каждой школе.

У родителей в блоке критериев «Качество результатов образования» максимальную оценку получили такие параметры, как уважительность отношений между учителями и учениками и ориентирование учеников школы на здоровый образ жизни. Наиболее разнообразные оценки родителей учеников из разных школ были получены относительно развития у учеников навыков анализа полученной информации и развития навыков самоконтроля. Такие наиболее явные показатели результативности учебно-воспитательной работы с учениками, как качество получаемых знаний и влияние школы на формирование системы ценностей детей получили «оценку выше среднего», однако максимально высокую оценку (5 баллов) этим параметрам дали только 2/3 опрошенных. В блоке критериев «Качество функционирования образовательного процесса» наиболее разнообразные оценки родителей учеников из разных школ были получены относительно индивидуального подхода педагогов к ученикам. Максимальную оценку получили такие параметры, как организация учебного процесса и внеурочной деятельности. В блоке критериев «Качество созданных в школе условий получения образования» наиболее высокую оценку получил профессионализм педагогов школы. Наиболее разнообразные оценки родителей зафиксированы по параметрам «Использование компьютерных технологий в обучении» и «Оборудование школьных кабинетов всем необходимым для обучения». По поводу критерия «Престиж ОУ» лишь половина родителей учащихся выбрали самую высокую оценку («5 баллов»). Значительное число респондентов выбрали оценки «3» и «4» балла, что соответствует средней оценке и оценке выше среднего, но не максимальной.

Качество инклюзивного образования в школах дополнительно рассматривалось на уровне опроса родителей с позиции специфических для

инклюзии критериев: инклюзивная культура, инклюзивная политика, инклюзивная практика.

Относительно инклюзивной культуры наблюдаются такие особенности построения школьного сообщества: сотрудничество между педагогами и родителями, оценивается родителями более высоко, чем педагогами, что указывает на перспективы улучшения данного сотрудничества; родители высоко оценивают отношение педагогов к их детям и считают, что учителя одинаково относятся ко всем ученикам; лишь половина родителей уверенно отметила, что для детей организуются различные экскурсии. Предпосылки принятия инклюзивных ценностей заключаются, с точки зрения родителей, в том, что педагоги применяют принципы инклюзии при организации учебной и общественно-полезной деятельности учеников. Вместе с тем, родители крайне мало информированы о том, каково отношение к совместному обучению детей с инвалидностью и без инвалидности в школьном сообществе. Это говорит о том, что в школе не проводилась системная работа по формированию инклюзивной культуры.

Относительно инклюзивной политики наблюдаются такие особенности развития политики «школы для всех»: 2/3 родителей уверены в хорошем подборе педагогов в школе, но, вместе с тем, родители замечают различия в образовательном уровне учеников в разных классах одной параллели, что указывает на необходимость более индивидуального подбора технологий обучения разных детей. Родителями было отмечено, что в школу, по их наблюдениям, принимаются дети с самыми разными социальными характеристиками. Однако на практике школы не становятся в полной мере школами для всех, т.к. не созданы условия безбарьерной среды обучения для детей с инвалидностью: 24,4% опрошенных придерживается мнение, тогда как лишь 15,8% считают, что условия созданы (остальные опрошенные затруднились ответить). В части организации поддержки разнообразия две трети родителей уверены в применении педагогами индивидуального подхода к обучению. Незначительной информацией обладают родители об

обучении учеников с инвалидностью, т.к. 69,5% опрошенных не смогли ответить, как педагоги справляются с обучением учеников с инвалидностью. Это частично является следствием того, что родители, как было показано выше, не включаются в процесс подготовки к инклюзии. Относительно всех других утверждений внутри данного подблока был получен очень большой разброс суждений, что указывает на разные масштабы и разную эффективность элементов инклюзивной политики школы.

Относительно инклюзивной практики присутствуют негативные тенденции: так, менее чем в половине школ отсутствуют: практика индивидуальных заданий на уроках и на дому, необходимая для развития инклюзии, активная работа большинства учеников на уроке; использование несложных заданий на самостоятельное изучение материала. Каждый десятый из опрошенных указал на то, что в школе есть ученики-изгои. Вместе с тем, родители отмечали, что педагоги уделяют большое внимание не только учебной, но и воспитательной работе; используются приёмы групповой работы учеников; ученики с разными социальными характеристиками дружат между собой. Отметим, что все классы имеют равный доступ к школьным образовательным ресурсам.

Начальник лаборатории

Эстерле А.Е.