

Краткие результаты исследования по теме «Проблемы организации совместного обучения детей с ОВЗ и без ОВЗ в общеобразовательных школах»

Исследование 2012 года продолжало серию исследований РСПЦ по проблематике обучения детей с ОВЗ в общеобразовательных школах. Особенность исследования 2012 года – в смещении фокуса исследовательского интереса с выявления отношения к совместному обучению детей с ОВЗ и без ОВЗ в общеобразовательных школах Самарской области на оценку конкретных практик совместного обучения с определением их сильных и слабых сторон и возможностей дальнейшего совершенствования.

Более чёткое представление о конкретных вопросах исследования может быть получено из его задач:

1. изучить состояние и степень развития совместного обучения детей с ОВЗ и без ОВЗ (по основным структурным составляющим совместного обучения: а) культура совместного обучения; б) политика включения детей с разными образовательными потребностями в общий образовательный процесс; в) практика совместного обучения детей с ОВЗ и без ОВЗ;
2. уточнить типологию наиболее актуальных проблем организации совместного обучения детей с ОВЗ и без ОВЗ в общеобразовательной школе;
3. выявить факторы, определяющие эффективность организации совместного обучения детей с ОВЗ и без ОВЗ в общеобразовательных школах;
4. обозначить стратегии решения проблем организации совместного обучения детей с ОВЗ и без ОВЗ в общеобразовательной школе, используемые субъектами образовательного процесса;
5. разработать рекомендации по повышению качества совместного обучения детей с ОВЗ и без ОВЗ в общеобразовательных школах

Для решения задач исследования применялась методология последовательного сочетания методов классического (опрос с помощью опросного листа) и качественного (полужформализованные интервью) исследования.

Обработка данных в части опроса по опросным листам производилась автоматизировано с использованием программы spss 13.0, в части полужформализованных интервью – методом осевого кодирования данных.

В исследовании принимали участие 8 школ области, удовлетворяющих критериям: 1) школа носит статус общеобразовательной; 2) в школе уже учится не менее 3 детей с ОВЗ; 3) эти дети с ОВЗ посещают обычные классы, а не находятся на индивидуальном обучения. Были опрошены педагоги школ, учащиеся среднего звена школы и их родители, а в интервью дополнительно школьная администрация и школьные психологи.

Подводя итоги проведённого исследования, подчеркнём, что понятие инклюзии, которое было базовым при организации исследования, акцентирует внимание на образовании как на праве каждого человека и базе для создания более справедливого общества.

Исследование показало, что практики совместного обучения уже сегодня дают существенные преимущества социального характера, связанные с изменением отношения к детям с ОВЗ (с восприятия их как «больных детей», «неинтересных друзей» и «слабых учеников» на восприятие как обычных одноклассников) и различиям между людьми как нормальной характеристике общества. Классы в школах с совместным обучением можно охарактеризовать как достаточно сплочённые. Вместе с тем, как показало исследование, в обследованных школах пока сохраняется общая ориентация системы образования на успеваемость учеников и частичная психологическая и инструментальная неготовность педагогического коллектива школы к новым условиям. Для большинства педагогов приход в школу ребёнка с ОВЗ – стрессовый фактор проверки

своей педагогической компетентности и дополнительная нагрузка, а не творческая задача.

Как и в 2011 году, исследование этого года показало, что идея совместного обучения детей с ОВЗ и без ОВЗ не вызывает принципиальных возражений у субъектов образовательного процесса и воспринимается как вполне логичная и современная. В случае внедрения этой практики адаптация к ней происходит достаточно быстро и успешно. Вместе с тем, опрошенные ученики среднего звена школы, их учителя и родители замечали и трудности в организации совместного учебного процесса детей с ОВЗ и без ОВЗ, часть из которых носит закономерный характер (т.к. данная практика применяется недавно и не все её механизмы отработаны), а часть связана с ошибками на стадии подготовки совместного обучения (т.к. не была всесторонне и глубоко изучена и понята сама философия включения детей образовательный процесс).

Феномен совместного обучения рассматривался в данном исследовании в единстве трёх своих составляющих: культура совместного обучения (или инклюзивная культура), политика включения детей с разными образовательными потребностями в общий образовательный процесс (или инклюзивная политика) и практика совместного обучения (или инклюзивная практика).

С точки зрения критерия формирования специфической **культуры совместного обучения**, включающего построение школьного сообщества и принятие инклюзивных ценностей, школа, практикующая совместное обучение детей с ОВЗ и без ОВЗ, должна характеризоваться единством ценностных ориентаций, правил поведения, открытостью для взаимодействия с другими сообществами, высоким уровнем саморегуляции и внутренним потенциалом для изменения, развития.

Было установлено, что в аспекте *построения школьного сообщества* наблюдается большая интенсивность внутренних социальных связей, по

сравнению с внешними. Ресурс сотрудничества с иными социальными организациями местного значения задействован не в полной мере.

Что касается внутренних связей в школьном сообществе, в числе особенно позитивных моментов в организации совместного обучения детей с ОВЗ и без ОВЗ отметим, что ни в одной обследованной школе не было установлено, что для детей с ОВЗ создаются специальные «тепличные условия» в ущерб остальным ученикам. Техники включения в школьное сообщество и сама его культура в достаточной мере ориентированы на детей с разными образовательными потребностями. Особенно благоприятный стиль взаимодействия наблюдается в отношениях типа «ученик-ученик» и «учитель-учитель». Взаимоотношения учителей и учеников носят более напряжённый характер, что, с одной стороны, является следствием объективного неравенства школьных статусов, с другой, - указывает на необходимость продолжения поиска вариативных педагогических технологий с учётом образовательных потребностей разных детей.

В частности, сохраняются трудности в нахождении оптимальных технологий включения детей в школьные процессы. На сегодняшний день в школах с совместным обучением показатель «невключённости» составляет около 10%, что почти равно аналогичному показателю в обычных школах без «условно инклюзивных подходов» (10-15%). Не все ученики испытывают одинаково доброжелательное поведение педагогов в свой адрес (показатель, отражающий степень доброжелательности в отношении и поведении учеников, - один из самых низкий по всем утверждениям-индикаторам).

Культура взаимопомощи на уроках в значительной степени осложнена традицией взрослых (педагогов) пресекать совместное выполнение заданий учащимися для поддержания школьной дисциплины и высокого уровня внимательности детей на уроке. Взаимопомощь воспринимается учениками преимущественно во взаимосвязи с помощью в учёбе, реже – с бытовой или психологической поддержкой.

В аспекте *принятия инклюзивных ценностей* настоящее исследование позволило установить, что общее положительное отношение к совместному обучению детей с ОВЗ и без ОВЗ как интегральный показатель сформированности инклюзивных ценностей присутствует у основных субъектов образовательного процесса. Однако вопросы его формирования решались преимущественно пост-фактум, после приёма в школу детей с ОВЗ, вне системной предварительной подготовки.

Исследование также показало, что не только по отношению к ученикам с инвалидностью, но и в отношении значительного процента остальных учеников имеют место быть заниженные ожидания и оценка способностей.

В плане сформированности ***политики включения детей с ОВЗ и без ОВЗ в школьную среду*** важно обеспечение выполнения условий равенства доступа к качественному образованию, решения во взаимосвязи воспитательных и образовательных задач школы, индивидуализации обучения.

В аспекте *разработки стратегии «школы для всех»* проведённое исследование показало антидискриминационный характер школьной политики, который играет значительную роль в формировании инклюзивных практик. К числу позитивных тенденций можно отнести и ненавязчивый, но достаточно эффективный механизм адаптации к школьному сообществу не только новых учеников, но и новых представителей педагогического коллектива. Стратегия школы по подбору персонала для работы с «совместными классами» также оценивается положительно.

Вместе с тем, можно сказать, что процент детей с ОВЗ в школе невелик. Кроме того, в числе наиболее актуальных проблем организации совместного обучения детей с ОВЗ и без ОВЗ отметим необходимость создания в принимающей школе доступной среды, которая должна гарантировать беспрепятственное передвижение, обучение и общение детей для детей с ОВЗ с их окружением и отсутствие которой признано не только учащимися из «совместных классов» и их родителями, но и педагогами

школы. Была установлена и недостаточная компетентность педагогов в вопросах универсального дизайна.

Полученные выводы свидетельствуют в первую очередь о попытках реформировать образовательные практики сверху (на уровне пропаганды и сознательного изменения убеждений). Наблюдается ситуация, когда при недостаточно развитой инклюзивной культуре достаточно активное развитие получает один производный от неё компонент инклюзивной политики – разработка стратегии школы для всех при относительно невысоком развитии практических мер по организации поддержки разнообразия т.е. практического воплощения инклюзивной политики преимущественно педагогическим коллективом школы.

В аспекте *организации поддержки разнообразия* результаты опроса указывают и на необходимость более активного задействования ресурса психологии. Он ещё недостаточно используется школами именно в вопросах организации совместного обучения детей с ОВЗ и без ОВЗ, что проявляется в отсутствии практических коррекционно-развивающих занятий с совместными классами.

Учителя нередко отмечают наличие затруднений с организацией дисциплины в «совместных классах»: попытки создать гибкие правила поведения с учётом возможностей и образовательных потребностей учеников пока зачастую приводят к тому, что класс начинает требовать максимума «привилегий для себя» или отвлекаться от содержания урока. Работа по самостоятельной выработке учениками внутренних правил поведения в классе и школе и осознанный подход к их выполнению являются задачей ближайшего будущего. Отметим также, что десятая часть как учащихся, так и родителей считает, что учителя не владеют дифференцированным подходом к обучению.

В части *развития практики совместного обучения* значимыми с точки зрения идеи инклюзии представлялись высокий уровень управления школьными процессами со стороны коллектива школы и эффективное и

справедливое распределение школьных ресурсов в интересах детей с разными образовательными потребностями. Было установлено, что проблемы школ в данной области не связаны непосредственно с внедрением совместного обучения и демонстрируют, скорее, наиболее часто называемые проблемные стороны российской системы образования в целом, связанные с её ригидностью.

Как показано в основной части исследования, понятие управления обучением в случае инклюзии имеет расширенное толкование, включающее не только выполнение административных функций, но и непосредственную работу по выстраиванию урока: регулированию дисциплины, подбору и применению программ и методов, осуществлению процедуры оценки знаний, организации формального общения между учениками и т.п. Положительной тенденцией в аспекте *управления школьными процессами* является то, что уровень напряжения в общении между детьми с разными социальными особенностями и образовательными потребностями не высок.

Вместе с тем, недостаточно продуманы реализованы практики составления индивидуального образовательного маршрута и подбора индивидуальных заданий. Кроме того, не соблюдается условие координации вопросов сопровождения детей с ОВЗ и без ОВЗ в руках одного специалиста и совместной разработки программ для обучения детей с разными образовательными потребностями. Существенной проблемой организации совместного обучения детей с ОВЗ и без ОВЗ в общеобразовательных школах является неразработанность активизирующих педагогических технологий.

В аспекте *распределения школьных ресурсов* равенство доступа к материально-техническим ресурсам обучения является не декларативным, а реальным. Всеми необходимыми средствами обучения классы обеспечены в равной мере.

Однако в плане ресурса педагогических технологий в обследованных школах пока в большей степени присутствует обучение, основанное на

воспроизводстве знаний, переданных ученику учителем, а не найденных и творчески переработанных им самостоятельно. Для потребителей образовательных услуг технологии обучения, используемые педагогами на уроках, далеко не всегда воспринимаются как инновационные.

Практика самостоятельного изучения детьми части учебного материала и работа в малых группах весьма неоднородно используется в масштабах сообщества школ, практикующих совместное обучение детей с ОВЗ и без ОВЗ. Отсутствие какой-либо методической поддержки школ с совместным обучением детей с ОВЗ и без ОВЗ, дополнительно отмеченное педагогами, приводит к тому, что школы самостоятельно решают данную проблему и не всегда достигают в этом успеха.

После проведения интервью с целью конкретизации и углубления полученных ранее выводов, было установлено, что в качестве основных проблем организации совместного обучения детей с ОВЗ и без ОВЗ, выступают: финансирование, законодательство, физическая среда, установки детей и их родителей, социальные установки в обществе, квалификация педагогов, средства обучения, отношения в детском коллективе, собственно организационные проблемы. Особенно большую роль играют при этом наличие сопутствующих, в том числе собственно организационных проблем (сложный контингент учащихся, небольшой опыт работы школы и др.), социальное неодобрение обучения детей с ОВЗ в общеобразовательной школе, отсутствие достаточного финансирования инклюзивного образования, интолерантная культура местного сообщества (протесты родительского, педагогического сообщества или других организаций на территории района, где расположена школа), низкий инновационный потенциал школы и нежелание быть «белой вороной».

В контексте изучения факторов решения проблем совместного обучения было определено, что они связаны со специфическими ресурсами совместного обучения. Согласно мнениям наших информантов, для решения проблем совместного обучения детей с ОВЗ и без ОВЗ в

общеобразовательных школах необходимо социально-психологические, информационно-методические, кадровые, материально-технические (средовые), финансовые, законодательные ресурсы. Ключевую роль играют распространение личного опыта общения с детьми с ОВЗ вне школы, практико-ориентированные курсы повышения квалификации педагогов, где обучают современным активизирующим педагогическим технологиям, создание *комплекса, а не разрозненного набора фоновых условий* (физических средовых условий, законодательной и финансовой базы).

Что касается стратегий решения возникающих при совместном обучении проблем, было определено, что *стратегия «полной инклюзии» (или «инклюзии как философии школы»)* практически не используется. Преимущественно же используется *стратегия «точечных мер»*, которая предполагает решение частных проблем совместного обучения вне взаимосвязи между ними и без разработки единой концептуальной базы действий. Данная стратегия была выбран, по словам опрошенных, в связи с недостаточной ресурсной обеспеченностью учебного процесса и отсутствием ощутимой поддержки данной практики.

В этом случае культура включения детей в образовательный процесс формируется параллельно самой практике включения, а не предварительно, что нередко, к сожалению, способствует многократному воспроизводству сходных проблем.

В целом по совокупности данных оценки по опросным листам и по интервью, следует отметить, что подавляющее большинство школ объективно не практикует модель инклюзии в чистом виде, предполагающую приспособление образовательного процесса, компетентность в вопросах социального подхода к инвалидности, осведомлённость об обучении в школе детей с инвалидности и своих задачах в условиях совместного обучения. Школы, вошедшие в выборку исследования, изначально идут по пути частичного развития инклюзивных ценностей с высокой долей спонтанности действий, без какой-либо определённой философской основы, что затрудняет

распространении инклюзивной культуры. Нередко наблюдается преобладание не инклюзивного (основанного на последовательной подготовке школы к приёму ребёнка с ОВЗ), а, скорее, интегрированного подхода (связанного с помещением ребёнка с ОВЗ в неизменные школьные условия) к обучению детей с ОВЗ. Можно вести речь о достаточно благоприятных стартовых условиях для распространения совместного обучения детей с ОВЗ и без ОВЗ в общеобразовательных школах при условии системного решения его проблем.

Вместе с тем, полученные результаты не означают, что практика совместного обучения должна быть прекращена в школах в связи с её неэффективностью. Полученные результаты лишь подчёркивают одну из главных проблем организации совместного обучения, которую можно обозначить как «Акцент на действиях при забвении основополагающей идеи». На наш взгляд, для участников образовательного процесса важно понять инклюзивные ценности и суть построения местного сообщества, найти близкие для себя смыслы инклюзии и научиться взаимодействию. Изолированность действий в образовательном процессе прослеживается на контекстуальном уровне у всех его субъектов. Они обращают внимание не на «проблемность» школы и низкое качество образования в ней, а, скорее, на необходимость возврата к проработке вопросов инклюзивной культуры – культуры включения всех членов школьного сообщества в происходящие в нём процессы, которым на предварительном этапе совместного обучения было уделено недостаточно внимания.