

Министерство образования и науки Удмуртской Республики
Автономное образовательное учреждение дополнительного
профессионального образования Удмуртской Республики
«Институт развития образования»

**ПРАКТИКА РЕАЛИЗАЦИИ ИНКЛЮЗИВНОГО
ОБРАЗОВАНИЯ:
ОПЫТ ШКОЛ ГОРОДА ИЖЕВСКА**

Сборник материалов межрегиональной научно-практической конференции
«Опыт и перспективы развития инклюзивного образования»
(29.11.2019г.)



ЭЛЕКТРОННОЕ ИЗДАНИЕ

Ижевск 2020

УДК 159.9

ББК 88.8

П 69

Объем: 170 Мб

*Рекомендовано к изданию кафедрой специального образования
АОУ ДПО УР «Институт развития образования»*

Под редакцией

А. С. Сунцовой, доцента кафедры педагогики и педагогической психологии ФГБОУ ВО «Удмуртский государственный университет», заведующей лабораторией Инклюзивного образования АОУ ДПО УР «Институт развития образования», к. п. н., доцента.

Составители:

А. С. Сунцова, доцент кафедры педагогики и педагогической психологии Удмуртского государственного университета, к. п. н., заведующая лабораторией Инклюзивного образования АОУ ДПО УР «Институт развития образования»;

К. А. Ищенко, учитель начальных классов МБОУ СОШ № 77, г. Ижевска, научный сотрудник лаборатории Инклюзивного образования АОУ ДПО УР «Институт развития образования».

Рецензенты:

Т. Ф. Вострокнугова – зав. кафедрой педагогики и педагогической психологии ФГБОУ ВО «Удмуртский государственный университет», канд. психол. н. доцент;

Л. В. Лопатина – зам. директора МБОУ СОШ № 84 г. Ижевска.

П69 Практика реализации инклюзивного образования: опыт школ города Ижевска: сборник материалов межрегиональной научно-практической конференции/сост.: А. С. Сунцова, К. А. Ищенко/под ред. А. С. Сунцовой. – [Электронный ресурс]. – Электрон. текстовые дан. (170 Мб). – Ижевск: АОУ ДПО УР ИРО, 2020. – 1 электрон. опт. диск (CD-ROM). – Систем. требования: процессор Pentium 4 с частотой 1,7 ГГц; 512 Мб ОЗУ; Windows XP/7/8; видеокарта SVGA 1280x1024 High Color (32 bit); привод CD-ROM.

ISBN 978-5-7314-0419-8

В сборнике материалов МНПК освещены актуальные вопросы теории и практики инклюзивного образования.

Содержание материалов раскрывает научные аспекты развития инклюзивных процессов в образовании, условия становления инклюзивной образовательной среды школы, механизмы управления и координации деятельности субъектов педагогического процесса, применяемые на практике средства, методы и алгоритмы обучения детей в инклюзивных классах, а также способы индивидуального сопровождения детей в образовательном процессе.

Издание адресовано руководителям, педагогам, специалистам образовательных организаций, студентам педагогических вузов, слушателям курсов повышения квалификации, а также всем, кто интересуется проблемами развития инклюзивного образования.

Минимальные системные требования:

Компьютер: процессор x86 с тактовой частотой 500 МГц и выше; ОЗУ 512 Мб; 5 Мб на жестком диске; видеокарта SVGA 1280x1024 High Color (32 bit); привод CD-ROM

Операционная система: Windows XP/7/8

Программное обеспечение: Adobe Acrobat Reader версии 6 и старше.

ISBN 978-5-7314-0419-8

УДК 159.9

ББК 88.8

© А. С. Сунцова, К. А. Ищенко, составление, 2020

© АОУ ДПО УР ИРО, 2020

СОДЕРЖАНИЕ

ПРЕДИСЛОВИЕ	5
-------------------	---

I. ТЕОРЕТИЧЕСКИЕ АСПЕКТЫ ИНКЛЮЗИВНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

<i>Кутепова Е. Н.</i> Нормативно-правовые основы получения образования обучающимися с ограниченными возможностями здоровья.....	7
<i>Сунцова А. С.</i> Сущность и стратегии развития инклюзивного образования....	16
<i>Самсонова Е. В.</i> Технологии формирования социальной компетенции детей в условиях инклюзивного образования.....	23

II. ОРГАНИЗАЦИЯ ИНКЛЮЗИВНОЙ СРЕДЫ: СТРАТЕГИИ УПРАВЛЕНИЯ

<i>Збар Н. А., Болоткова Е. М.</i> Управление школой на основе принципов инклюзивного образования.....	28
<i>Митрошина Г. Л.</i> Координация деятельности педагогического коллектива школы в развитии инклюзивного образования.....	36
<i>Стерхова Я. А.</i> Ресурсный класс как эффективная модель образования детей с расстройством аутистического спектра.....	44

III. ОРГАНИЗАЦИЯ ОБРАЗОВАТЕЛЬНО-ВОСПИТАТЕЛЬНОГО ПРОЦЕССА В ИНКЛЮЗИВНОМ КЛАССЕ

<i>Ищенко К. А.</i> Технология формирования межличностных отношений детей в инклюзивном классе.....	54
<i>Дементьева А. Ю.</i> Игровое обучение математике (на примере 6-х классов общеобразовательной школы).....	60
<i>Стерхова Л. С.</i> Особенности обучения детей английскому языку в инклюзивном классе.....	67

<i>Цветкова А. Л.</i> Особенности применения методов коррекционной работы при обучении детей с задержкой психического развития и детей с расстройством аутистического спектра.....	73
<i>Сырых М. О.</i> Применение биомоделирования на уроках биологии.....	80

IV. ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКОЕ СОПРОВОЖДЕНИЕ УЧАСТНИКОВ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОГО ПРОЦЕССА

<i>Труфанова Г. В.</i> Коррекционно-развивающие занятия с детьми в пространстве сенсорной комнаты.....	85
<i>Татыева А. В.</i> Тьюторское сопровождение ребенка с расстройством аутистического спектра.....	94
<i>Удалова А. С.</i> Специфика сопровождения родителей обучающихся в условиях инклюзивного образования.....	101
<i>Авторы</i>	109

8. Распоряжение Минпросвещения России № Р-93 от 09.09.2019 «Об утверждении примерного Положения о психолого-педагогическом консилиуме образовательной организации».

СУНЦОВА А. С.

СУЩНОСТЬ И СТРАТЕГИИ РАЗВИТИЯ ИНКЛЮЗИВНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

Целью публикации является обозначение ключевых вопросов современного этапа становления инклюзивного образования и определения стратегии подготовки педагогов в связи с вопросами освоения практики инклюзии.

Присоединившись к ряду международных законодательных актов, наше государство признало необходимость изменения качества образования и социально-культурной ситуации развития детей, имеющих нарушения в развитии. Обозначена возможность выбора образовательной организации и право на дополнительную поддержку, необходимую ребенку, где бы он ни обучался.

Сама идея инклюзии гораздо глубже и шире, она не замкнута на включении только детей с инвалидностью и ограниченными возможностями здоровья в массовое образование. Она признает необходимость изменения образовательного пространства таким образом, чтобы в ней нашел свое место и был включен в жизнедеятельность коллектива любой ребенок. Речь идет о признании ценности различий, о необходимости владения педагогическими средствами реагирования на разнообразие детства и понимание различий не как барьера во взаимодействии, а как ресурса для развития школьных сообществ. В контексте инклюзивного образования также исследуются

вопросы социализации и образования детей с одаренностью (М. Ю. Кондратьев, Н. В. Мешкова); детей, оставшихся без попечения родителей (Г. Н. Соломатина, А. Ю. Казакова); детей с отклоняющимся от социальных норм поведением (И. В. Иванова, И. В. Журлова); детей-мигрантов (аспекты поликультурной среды) (О. Е. Хухлаев, В. В. Васина). Но больше артикулируется узкий взгляд на инклюзивное образование – как на включение в массовое образование и обеспечение доступности образовательных ресурсов для детей с нарушенным развитием. Этот аспект вызывает гораздо большее внимание и различные дискуссии по причине явленных особенностей данной категории обучающихся и испытываемых педагогическим сообществом затруднений по их включению,

Несмотря на то, что само понятие «инклюзивное образование» заимствовано, и его зарубежный опыт достаточно отработан, наше общество ищет свой путь реализации, свою модель, основанную на лучших достижениях отечественной науки и уже имеющейся инновационной практики.

Сегодня констатируется тотальная неготовность общества к инклюзии, но с этим трудно полностью согласиться, так как в науке и в образовательной системе сложились предпосылки к реализации инклюзивного подхода:

1) Общество прошло достаточно большой путь от унифицированной системы образования к вариативному. Был разработан методологический подход и концепция личностно-ориентированного образования, которые, по мнению А. Г. Асмолова, оформились в конце XX века в доктрину либерального образования, «обозначив смену установок в образовательной идеологии России: переход от унифицированного образования – к вариативному, от школоцентризма – к детоцентризму, от культуры полезности – к культуре достоинства» [1, с.5]. Вариативность определила возможность выбора формы образования, образовательной организации, образовательной программы и поставила вопрос об индивидуализации образования, о

формировании персонифицированной образовательной среды, что предполагает не только деятельность учителя по обучению, но и дает возможность посредством современных ресурсов, включая интернет-технологии, учебные мультимедиапродукты, учитывать те потребности в образовании, которые складываются у самих детей и их родителей.

2) Серьезным шагом к осмыслению инклюзии стал первый научно обоснованный опыт авторской школы Е. А. Ямбурга. Под адаптивной школой Евгений Александрович понимает «школу со смешанным контингентом учащихся, где учатся одаренные и обычные дети, а также нуждающиеся в коррекционно-развивающем обучении... Школа должна быть постоянно готова к приему любых категорий детей... Это школа быстрого и гибкого реагирования на стремительно изменяющуюся социально-педагогическую ситуацию» [4, с. 5].

3) Развернувшийся с середины 90-х годов экспериментальный опыт интегрированного образования практически во всех регионах страны, в том числе и в Удмуртской Республике, дал понимание принципиальной возможности совместного обучения детей с нормотипичным и нарушенным развитием. Этот опыт лег в основу последующего движения к практике инклюзии.

Законодательное закрепление инклюзивного образования стало некоторым фиксированием результата движения общества и образования в сторону обеспечения равных прав и создания гибкой адаптированной системы. Таким образом, и в научном плане, и в практике основания для инклюзии есть, в настоящее время требуется ее грамотная организация, так как для основной массы школ – это действительно инновация.

Стратегии и практические вопросы реализации инклюзивного образования аккумулируются в категории «инклюзивной образовательной среды» как совокупности условий и возможностей для развития ее субъектов. Принято выделять следующие компоненты среды: пространственно-

предметный; содержательно-методический; коммуникативно-организационный (Рис. 1).

<i>Структура инклюзивной образовательной среды</i>		
<p>Пространственно-предметный компонент (доступная (безбарьерная) архитектурно-пространственная организация, оснащённость оборудованием соответственно потребностям детей; персонифицированный подход)</p>	<p>Содержательно-методический компонент (адаптированные учебный план и программы образования детей, вариативность и гибкость образовательно-воспитательных методик, форм и средств)</p>	<p>Коммуникативно-организационный компонент (личностная и профессиональная готовность педагогов к работе в инклюзивной группе, благоприятный психологический климат в коллективе, управление командной деятельностью специалистов)</p>

Рис.1. Структура инклюзивной образовательной среды

Во всех компонентах среды, когда она трансформируется в направлении инклюзии, происходят изменения, связанные с учетом индивидуального своеобразия обучающихся. В основе лежит понимание того, что не только ребенок адаптируется к среде, но и среда должна изменяться, встречая ребенка, что требует творческого подхода, является инновацией.

Важнейшей стратегией инклюзивного образования является кадровое обеспечение, рассматриваемое не только как работу специалистов сопровождения, но прежде всего, как формирование инклюзивной готовности педагогов. Предлагая данный термин В. В. Хитрюк убедительно доказывает, что инклюзивная готовность – это принципиально новая интеграционная личностно-профессиональная компетентность, которая востребована качественно иными параметрами образовательной среды, отличающейся многообразием вариантов детского развития. В основе инклюзивной

готовности лежат социальные установки педагогов в отношении этого многообразия и возможности создавать на его основе единство [3].

На данный момент трудности педагогов обусловлены как раз социальными и личностными установками не столько к самим детям с нарушенным развитием, сколько к их совместному обучению. Это отчасти объясняется условиями профессиональной подготовки, которая имеет четкую направленность либо на работу с нормативно развивающимися детьми, либо – на работу с детьми, имеющими те или иные нарушения. Педагогов не учили и никогда не настраивали работать со множеством вариантов детского развития, считая, что особый ребенок – забота узкого специалиста. Дефектолог же преимущественно обучен индивидуальной коррекционной работе с ребенком и не имеет общедидактической подготовки, достаточной для оказания помощи учителю в построении урока в смешанной группе.

Современной стратегией профессиональной подготовки, обуславливающей формирование инклюзивной готовности, является ориентация на транспрофессиональные компетенции (Э. Ф. Зеер). Условием их наработки является открытость педагога самому себе, доверие к собственным возможностям. Включить ребенка в процесс – это значит включиться самому, открыться себе. Именно внутренняя закрытость определяет тревожность педагога и препятствует освоению нового. Открытость также означает готовность к диалогу с коллегами, к межпрофессиональной коммуникации, что тоже бывает трудно в силу различных ракурсов видения ребенка и ценностей специалистов. В целом, транспрофессиональность дает возможность выхода за пределы узкопрофессионального мышления педагога, что способствует «саморазвитию, преодолению стереотипов прошлого опыта и формирует новый тип профессионализма специалиста» [2, с. 23].

Транспрофессиональный подход к формированию компетенций в свою очередь связан с развитием трансдисциплинарности в науке, которая означает междисциплинарный синтез и экстраполяцию достижений одной научной дисциплины – в другую, на основе чего происходит открытие уже по своему характеру выходящее за границы предметной области одной науки. Инклюзивная образовательная среда – сложный объект, требующий трансдисциплинарности и синтеза наук о ребенке и многообразии его развития. Уже невозможно только с позиции общей педагогики или только дефектологической науки описать и моделировать инклюзивный процесс. Концепция инклюзивного образования – это и есть новое знание, формируемое на основе экстраполяции достижений наук и междисциплинарного синтеза.

В образовании обозначенные процессы трансдисциплинарности и транспрофессионализма отражаются как движение в сторону создания персонифицированной образовательной среды (Рис. 2).



Рис.2. Стратегия развития профессиональной компетентности педагога

При организации персонифицированной среды учитываются различные особенности и потребности обучающихся. В ней ребенку нужно предоставить самые разнообразные возможности, чтобы он осуществлял пробы в самых различных областях человеческой деятельности. При этом необходимо помочь ему развить целеполагание, и не только учитывать палитру образовательных потребностей, но и формировать их в движении к цели по индивидуально моделируемой траектории.

Персонифицированная образовательная среда наполнена различными ресурсами как внутришкольными, так и социальной инфраструктуры, которая может быть использована в образовательных и развивающих целях. Персонификация предполагает построение образовательной траектории конкретному ребенку, позволяющую ему наращивать свой образовательный и социальный потенциал, удовлетворять индивидуальные запросы и учитывать особенности. При этом важным остается организация межличностной коммуникации и совместных учебных достижений. Инклюзивный подход позволяет концептуально и практически решать эти задачи.

Общая стратегия освоения инклюзивной практики видится в переходе от стихийной интеграции (часто формального исполнения) к научно обоснованным, выверенным технологиям, в консолидации усилий ученых и практиков по решению не простых вопросов изменения деятельности школ в направлении инклюзии. В реальной ситуации сегодня возможно развитие сети школ, поддерживающих инклюзивное образование, формирование профессионального сообщества, изучающего и продвигающего данную инновацию, поддерживающего друг друга. В рамках стратегии сотрудничества возможно: проведение научных исследований и анализ передового опыта; организация обучающих семинаров; форсайт-сессий для достижения ясного понимания целей, понятий и проблем, принятия решений для совместной деятельности; обучение наставников и организация стажировок на базе инклюзивных школ.

ЛИТЕРАТУРА

1. Асмолов А. Г. Психология личности: культурно-историческое понимание развития человека. – М.: Смысл: Издательский центр «Академия», 2007.
2. Зеер Э. Ф., Сыманюк Э. Э. Методологические ориентиры развития транспрофессионализма педагогов профессионального образования // Образование и наука. – 2017. – Т.19. – №8. – С.9-28.

3. Хитрюк В. В. Формирование инклюзивной готовности будущих педагогов: результативность дидактической модели // Вестник Балтийского Федерального университета им И. Канта. – 2015. – Вып.5. – С.112-120.
4. Ямбург Е. А. Школа для всех: Адаптивная модель. – М.: Новая школа, 1996.

САМСОНОВА Е. В.

ТЕХНОЛОГИИ ФОРМИРОВАНИЯ СОЦИАЛЬНОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ ДЕТЕЙ В УСЛОВИЯХ ИНКЛЮЗИВНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

Чтобы быть инклюзивным образование должно быть доступным и приемлемым для людей различного происхождения, с разными возможностями и интересами. Инклюзивное образование должно рассматривать разные индивидуальные возможности детей как естественную основу для развития будущих отношений, формирования участия и взаимности, для создания общей культуры общения и взаимодействия. Тогда это создаст предпосылки для формирования инклюзивного общества. Это возможно, если на всех уровнях образования будут созданы образовательные условия для реализации этих задач с учетом характеристик возраста и принципов преемственности применяемых образовательных технологий.

Под технологиями инклюзивного образования мы понимаем такие технологии, которые ведут к созданию условий для совместного обучения детей с различными образовательными потребностями.

Среди множества образовательных технологий, применяемых в инклюзивном образовании, остановимся подробнее на некоторых из них, направленных на создание детско-взрослого сообщества. В таком сообществе

АВТОРЫ

Болоткова Е. М., заместитель директора МБОУ СОШ № 53 г. Ижевска.

Дементьева А. Ю., учитель математики МБОУ СОШ № 91 г. Ижевска, научный сотрудник лаборатории Инклюзивного образования АОУ ДПО УР «Институт развития образования».

Збар Н. А., директор МБОУ СОШ № 53 г. Ижевска.

Ищенко К. А., учитель начальных классов МБОУ СОШ № 77 г. Ижевска, научный сотрудник лаборатории Инклюзивного образования АОУ ДПО УР «Институт развития образования».

Кутепова Е. Н., заместитель директора Института изучения детства, семьи и воспитания Российской академии образования г. Москва, к. п. н., доцент.

Митрошина Г. Л., директор МБОУ СОШ № 77 г. Ижевска.

Самсонова Е. В., руководитель Научно-методического Центра Института проблем инклюзивного образования Московского государственного психолого-педагогического университета, к. психол. н.

Стерхова Я. А., директор МКОУ «Школа № 39» г. Ижевска.

Стерхова Л. С., учитель английского языка МБОУ СОШ № 77 г. Ижевска.

Сунцова А. С., доцент кафедры педагогики и педагогической психологии ФГБОУ ВО «Удмуртский государственный университет», заведующая лабораторией Инклюзивного образования АОУ ДПО УР «Институт развития образования», к. п. н., доцент.

Сырых М. О., научный сотрудник БУК УР «Зоопарк Удмуртии», магистрант Института педагогики, психологии и социальных технологий ФГБОУ ВО «Удмуртский государственный университет».

Татыева А. В., тьютор, педагог-психолог МКОУ «Школа № 39» г. Ижевска.

Труфанова Г. В., педагог-психолог МБОУ СОШ № 77 г. Ижевска.

Удалова А. С., и. о. зав. кафедрой специального образования АОУ ДПО
УР «Институт развития образования».

Цветкова А. Л., учитель начальных классов МКОУ «Школа № 23»
г. Ижевска.