

«Инклюзивное образование: от методологической модели к практике»

Н.Я. Семаго, М.М. Семаго, М.Л. Семенович Т.П. Дмитриева,

И.Е. Аверина

В статье представлены наиболее существенные аспекты развития инклюзивного образования. Описываются основные компоненты методологической модели, ее общая концепция, в том числе субстанциональные универсалии, характерные для постнеклассической научной картины мира, категориальная сетка синергетика как возможная основа моделирования инклюзивных процессов в образовательных системах. Приводятся приоритеты и принципы развития инклюзивных процессов в образовании, а также основанные на них подходы к организации деятельности специалистов на различных уровнях системы. В рамках общей методологии представлены отдельные приоритетные направления психолого-педагогического сопровождения, как системообразующего компонента инклюзивного образования: организация деятельности психолого-медико-педагогического консультирования на уровне окружного ресурсного центра и образовательного учреждения, реализующего инклюзивную практику, деятельность координатора образовательного учреждения, система инклюзивной ранней помощи детям с ОВЗ, модульная система повышения квалификации работников образовательных учреждений и специалистов ресурсной поддержки, включенных в инклюзивный процесс.

Ключевые слова: Инклюзивное образование, методологическая модель, субстанциональные основы анализа, синергетическая парадигма, категории синергетики, сопровождение ребенка с ОВЗ, моделирование составляющих сопровождения.

Современный мир, развивается в условиях глобализации, переживая системные энергетические, финансовые, социокультурные кризисы. Все это, усиливая противоречия в общественном развитии, не может не приводить к поиску новых смыслов в организации социальных моделей государств, пристальному вниманию к человеческому ресурсу. Перед современной

системой образования во всем мире стоит генеральный вопрос, каким должен быть человек XXI века, чтобы достойно справиться с вызовами времени? С одной стороны, это профессионал высокой квалификации, успешно конкурирующий на рынке труда, с другой – это человек, умеющий адаптироваться к многообразию мира, взаимодействовать с другими, толерантный и коммуникабельный, самостоятельно мыслящий и способный к сопереживанию. Традиционная система образования, не справляясь с подобной задачей, нуждается в значительном преобразовании, отвечающем новым цивилизационным вызовам. В первую очередь, подобные изменения должны произойти в сфере образования людей с ограниченными возможностями физического и психического здоровья (ОВЗ), большинство из которых и нуждается в создании особых образовательных условий. Подобная диверсификация форм, способов, технологий современной психолого-педагогической помощи этим людям, предполагает принципиальное изменение и ориентации целей деятельности образования в целом. Бытующая до настоящего времени знаниевая парадигма как преимущественная репродукция академических знаний, должна быть переориентирована на системную компетентностную, – где социальная, в том числе, образовательная адаптация, а более широко – социальная абилитация займет приоритетное место. В этом заключается смысл и основная цель **инклюзивного образования**, которое и должно стать определенным шагом к изменению всей образовательной системы.

Выдвинутая президентом Д.А.Медведевым Национальная образовательная инициатива «Наша новая школа», ставит перед педагогическим сообществом конкретные стратегические цели. Инклюзивному образованию отводится особая роль: «Новая школа - это школа для всех. В любой школе будет обеспечиваться успешная социализация детей с ограниченными возможностями здоровья, детей-инвалидов, детей, оставшихся без попечения родителей, находящихся в трудной жизненной ситуации. Будут учитываться возрастные особенности школьников, по-разному организовано

обучение на начальной, основной и старшей ступени» [3]. Этот тезис находит свое отражение и в позиции мирового сообщества: «Включающее образование это шаг на пути достижения конечной цели – создания включающего общества, которое позволит всем детям и взрослым, независимо от пола, возраста, этнической принадлежности, способностей, наличия или отсутствия нарушений развития и ВИЧ-инфекции, участвовать в жизни общества и вносить в нее свой вклад. В таком обществе отличия уважаются и ценятся, а с дискриминацией и предрассудками в политике, повседневной жизни и деятельности учреждений ведется активная борьба» [4]. В этой ситуации именно инклюзивная практика может стать «точкой кристаллизации» многих инновационных процессов в образовании, отвечая современным целям: доступности непрерывного образования и его компетентностной парадигмальности. Подобные глобальные преобразования невозможны без проведения системного анализа и выбора адекватной методологии и разработки соответствующей модели, на базе которой должна быть реализована предлагаемая инновация.

Но прежде чем перейти непосредственно к методологии построения модели инклюзивного образования отметим несколько основополагающих приоритетов и принципов. Среди них:

- Принятие философии инклюзии всеми участниками образовательного процесса;
- Приоритет социальной адаптации ребенка на каждом возрастном этапе;
- Приоритетное развитие коммуникативных и практических компетенций;
- Профилактика и преодоления инвалидизации и искусственной изоляции семьи особого ребенка.

К основным принципам следует отнести:

- **Эволюционность и поэтапность** развития инклюзивной практики;

- **Системный характер** изменений ценностных, организационных и содержательных компонентов инклюзивного образования **и их непрерывность**;

- Соответствие содержания, приемов и методов обучения и воспитания возможностям и потребностям ребенка (**природосообразность образования**);

Следует также отметить, что существует достаточно большое количество разнообразных моделей образовательных систем. Среди основных: Развивающего обучения (В. В. Давыдов, В. В. Рубцов и др.); Традиционная (Ж. Мажо, Л. Кро, Ж. Капель, Д. Равич, Ч. Финн и др.); Рационалистическая (П. Блум, Р. Ганье, Б. Скиннер и др.); Феноменологическая модель образования (А. Маслоу, А. Комбс, К. Роджерс и др.); Неинституциональная модель (П. Гудман, И. Иллич, Ж. Гудлэд, Ф. Клейн, Дж. Холт, Л. Бернар и др.) [цит. по 1].

Подобные модели всегда существуют как один из элементов, этапов проекта преобразования системы [7]. Но в данной работе мы хотим рассмотреть «глубинные» основы самой методологии моделирования инклюзивного образования и ее отдельных компонентов. Это объясняется тем, что современный момент является «переходным» к принципиально иной цивилизационной парадигме – постмодернизму [2] и, одновременно, «вступлением» в постнеклассический этап научной картины мира (по В.С. Степину), который фактически становится началом этой цивилизационной эпохи человеческой истории.

Отсюда возникает потребность не просто очередного реформирования образовательной системы, но значительной корректировки мировоззренческих инвариантов (универсалий) ее научного анализа, уточнения, а в некоторых случаях и изменения, самой категориальной «матрицы» системного моделирования. Поэтому, оценивая инклюзивное образование как современную инновационную образовательную систему, моделирование последней должно опираться на наиболее современные методологические представления. В первую очередь, речь идет о применении синергетической концепции, что находит подтверждение в работах современных методологов [8, 14, 15]. Мы

считаем также необходимым введение в категориальную матрицу системного анализа таких дополнительных категорий как *триадность* анализа, *синхрония* (синтонность) структурных изменений, *фрактальность* (самоподобие) моделируемых систем [9, 11]. Точно также необходима и разработка временных атрибутов этапов развития системы, для чего, опираясь на общую теорию гармонии систем, необходимо введение категории *меры*, определяющей «... характер «фазного», ступенчатого движения от одного состояния к другому» [13, С. 248]¹.

На этой же методологической основе базируется уже зарекомендовавшая себя на практике авторская модель оценки психического развития ребенка [12].

В методологии моделирования инклюзивного образования могут быть эффективно использованы такие синергетические концепты как «управляющие параметры», «параметры порядка», «принцип подчинения», «точки бифуркации» и др. Приведем отдельные примеры моделирования инклюзивного образования на основе синергетического подхода².

Что является «движителем» инклюзивных процессов? Почему они вдруг стали развиваться в нашей стране? Здесь можно говорить о совокупности нескольких постоянно действующих факторов (в синергетике – управляющих параметров). Первым из них является гуманистическое развитие общества, появление международных Конвенций и Актов, посвященных инклюзии как процессу цивилизационных изменений в образовании. Без этих общемировых тенденций, без ориентации нашего государства и института образования на мировые ценности инклюзивное образование вряд ли вышло бы из стадии отдельных точечных инноваций и практик. Сюда же можно отнести и родительское движения, общее повышение правовой грамотности родителей детей с ОВЗ. Таким образом, развитие международного законодательства и, соответственно, отечественной нормативно-правовой базы является «мотором»

¹ Подобная «мерность» как еще одна методологическая «универсалия» опирается на теорию обобщенных фибоначиевых инвариантов. Нами была показана возможность использования этой теории и непосредственно ряда *Фибоначчи* применительно к анализу периодизации психического развития ребенка [10].

² Объем и практическая направленность статьи не позволяет дать более системно-целостное описание методологической модели инклюзивного образования.

продвижения инклюзивных процессов – одним из ее управляющих (внешних) параметров.

Другим из этих параметров следует рассматривать уже упомянутое противоречие между «традиционностью» нашей образовательной системы и цивилизационными вызовами, требующими ее значительного преобразования. Существуют и некоторые другие факторы, которые следует рассматривать как внешние управляющие параметры. Понимание подобных закономерностей позволяет оценить и прогнозировать характер, динамику и этапность изменений инклюзивной практики – траекторию ее развития в целом.

Другой категорией синергетики являются параметры порядка³ – присущие самой системе переменные в целом определяющие ее развитие в соответствии с «принципом подчинения»⁴. В соответствии с заявленной категорией *триадности анализа* к параметрам порядка нами отнесены: организационный (управление инклюзивным образовательным процессом, его организация, в том числе, внутренние нормативные акты и приказы); содержательный (объем информации и знаний, разноуровневые УМК, технологии сопровождения инклюзивных процессов, кадровый потенциал); ценностный (изменение философии самого образования, принятие философии инклюзии всеми участниками образовательного процесса, изменения отношений между ними). В рамках предлагаемой методологии моделирования именно эти параметры рассматриваются нами как системообразующие. Планируемые и предпринимаемые изменения этих компонентов также позволяют прогнозировать и, в определенной степени, управлять динамикой и характером изменений инклюзивной образовательной системой на отдельных этапах ее развития.

В свою очередь, заявляемая категория *фрактальности* (системного самоподобия) позволяет рассматривать моделируемые структуры с использованием одной и той же категориальной матрицы. Например,

³ *Параметры порядка* – независимые переменные, к которым может быть сведено все многообразие процессов и динамических характеристик без потери значимой информации о состоянии системы.

⁴ *Принцип подчинения* – возможность представления всего многообразия динамических характеристик системы в виде функций параметров порядка.

использование триадной организации системного анализа позволяет рассматривать каждый отдельный компонент как состоящий из трех элементов, каждый из которых, в свою очередь, может быть «расщеплен» на три составляющие и т.д. Например, деятельность ПМПК (см. далее) может быть смоделирована с точки зрения организации деятельности, ее содержания и ценностных составляющих (отношения между специалистами в ситуации междисциплинарного подхода, ценностные позиции специалистов по отношению к ребенку с ОВЗ и его родителям и т.п.). В этом же «ключе» категория триадности может быть включена и в систему повышения квалификации специалистов ПМПК, где рассматривается трехкомпонентная модель деятельности ПМПК (ценностные основания, содержание, особенности организации включения детей с ОВЗ в инклюзивную практику общеобразовательных учреждений). Точно так же возможен анализ структур и компонентов инклюзивного образования с точки зрения фрактальности их организации, содержания, дальнейшей структурной дифференциации.

Очевидно, что такая иерархическая структурная организация системы не может существовать не опираясь на закономерности соотношения своих элементов и соотносительностью динамики и характера развития каждого из них. Подобная ситуация разрешается с введением категории *синхронии* (гармоничности, синтонности) системного развития и *меры*, которая отражает инвариантные динамические соотношения структурных изменений самоорганизующихся, эволюционирующих систем [13]. В этой ситуации аксиоматизируется синхронность структурных перестроек компонентов (и составляющих их элементов) на новые системнореагирующие уровни и соотносительная динамика этих преобразований. Именно в этом случае возможно достижение определенной гармонической целостности всей системы, что дает возможность эффективного прогнозирования дальнейшей траектории ее развития. Подобные «переходы», определяемые в синергетике как «*точки бифуркации*» являются моментами «разрывов» непрерывности, кризисным состоянием системы, характеризуются определенной хаотичностью и

рассматриваются в качестве границ этапов ее развития. Подобная методология анализа этапности развития систем была предложена нами применительно к психическому развитию ребенка и получила достаточно эффективное подтверждение в диагностической и коррекционно-развивающей деятельности [10].

Таким образом, одновременное (синхронное) изменение компонентов инклюзивного образования по всем трем параметрам (организация, содержание, ценности), обладающее определенным характером и динамическими закономерностями дает возможность прогнозируемого развития целостной системы. Примером такого гармоничного изменения системы может служить принятие Закона «Об образовании лиц с ОВЗ в Москве» (внешний управляющий параметр) и некоторых Приказов по Департаменту образования Москвы и окружным управлениям образования, регламентирующих деятельность ОУ по включению в них детей с ОВЗ (компонент одного из параметров порядка). Одновременно завершился первый этап деятельности городской экспериментальной площадки по разработке технологий психолого-педагогического сопровождения инклюзивного образования», что позволило создать определенный объем знаний и технологий. Фактически одновременно (по распоряжению Департамента Москвы) было проведено повышение квалификации специалистов образовательных учреждений, реализующих инклюзивную практику, в том числе, специалистов ПМПК и управленческо-административного состава. Это позволило задать определенные ценностные установки всем участникам этого инновационного проекта, создало необходимый для начального этапа развития системы объем знаний и компетенций специалистов. Таким образом, вся система инклюзивного образования Москвы перешла на новый уровень (и этап) своего функционирования.

В то же время, любые рассогласования в структурообразовании системы по линиям действия выделяемых параметров порядка, нарушающие синхронность перестроек и их меру (динамику) могут «перевести» всю систему

на иную траекторию развития, приводящую к ряду негативных эффектов. Подобным примером может служить форсирование инклюзивных процессов в образовании исключительно за счет наращивания количества инклюзивных ОУ, не соизмеренное в своей динамике и мере с развитием других компонентов (в том числе, необходимых подзаконных актов и приказов, объема обученных специалистов, разработкой необходимых методических рекомендаций, технологий и приемов работы, недостаточной трансляции философии и идеологии инклюзии среди специалистов и в обществе и т.п.).

Естественно, что в структуре инклюзивного образования присутствует достаточно большое количество упорядоченных по отношениям элементов. В данной статье, в качестве примера реализации предлагаемой модели, мы рассмотрим один из наиболее важных элементов – психолого-педагогическое сопровождение, модельные составляющие которого в настоящее время интенсивно разрабатываются силами специалистов городского ресурсного центра по развитию инклюзивного образования МГППУ. К ним, в первую очередь, следует отнести:

- Модель деятельности психолого-медико-педагогической комиссии (ПМПК);
- Модель деятельности координатора ОУ по инклюзивному образованию;
- Модель инклюзивной службы сопровождения детей раннего возраста;
- Модель системы повышения квалификации специалистов ОУ, реализующих инклюзивную практику.

Отметим, что в каждой деятельности «проявляются» все три аспекта предлагаемой методологической модели – ценностные, организационные и содержательные (реализация категории фрактальности) и категориальная матрица в целом.

Системообразующим компонентом психолого-педагогического сопровождения инклюзивного образования – ее «ядром» является **деятельность ПМПК**. В инклюзивном образовании предполагается

организация двухуровневой системы психолого-медико-педагогического консультирования: территориальная ПМПК (окружной уровень) и ПМПК образовательного учреждения (муниципальный уровень)⁵.

Необходимо сразу отметить, что деятельность территориальной (окружной) ПМПК базируется на Приказе МИНобрнауки РФ (№ 95 от 24.03.2009) и статьях Закона «Об образовании лиц с ограниченными возможностями здоровья в городе Москве» (№ 16 от 28.04.2010, Ст.11,12,15). Основные цели деятельности ПМПК ОРЦ определяются как: «Определение особенностей развития ребенка его специальных образовательных потребностей и условий, необходимых для социальной адаптации и интеграции и получения образования ребенка в образовательном учреждении».

При этом выделяются новые задачи деятельности ПМПК, связанные непосредственно с опытом инклюзивной практики:

- Оценка возможности на настоящем этапе развития (состояния ребенка) быть включенным в образовательное учреждение инклюзивного типа;
- Выбор формы инклюзивного образования: в ППМС-Центре, структурном подразделении ДОУ, инклюзивном классе СОШ, диагностическом классе СКОШ, школы надомного обучения, учреждении дополнительного образования и т.п.;
- Выбор оптимального уровня включения в среду обычных сверстников – частичная интеграция, полная интеграция, инклюзивное обучение и воспитание, интеграция в рамках дополнительного образования и т.д.
- Определение условий, включения конкретного ребенка в среду обычных сверстников;

⁵ Центральная (городская) ПМПК в инклюзивной практике реализует сопровождение конфликтных ситуаций, возникающих в результате несогласия родителей с рекомендациями ПМПК окружного уровня и психолого-медико-педагогических консилиумов ОУ, реализующих инклюзивную практику.

- Определение срока, в том числе диагностического, пребывания ребенка на той или иной форме инклюзии в данном ОУ (структурном подразделении ОУ);
- оценка динамики обучения и уровня социальной адаптации в процессе интеграции ребенка в образовательные учреждения (совместно со специалистами ПМПк ОУ);
- участие в просветительской деятельности, направленной на повышение психолого-педагогической культуры и принятие инклюзивных ценностей.

Результатами проведения ПМПК является определение образовательного маршрута и условий пребывания ребенка.

- Для детей дошкольного возраста: тип ДООУ, его подразделения (Служба ранней помощи; Лекотека; группа кратковременного пребывания «Особый ребенок»; инклюзивная группа – комбинированного типа). Определяются и условия пребывания ребенка (степень интеграции в среду обычных детей, потребность в специальном оборудовании; потребность в сопровождении тьютором; направленность коррекционной работы специалистов сопровождения; рекомендуемый режим занятий и консультаций; помощь специалистов вне ДООУ; срок повторного обращения к специалистам ПМПК.

- Для детей школьного возраста: тип школы - СОШ (Центр Образования); школа здоровья; школа надомного обучения с инклюзивными классами или группами; СКОШ (диагностический класс); учреждение дополнительного образования. Аналогично определяются условия сопровождения ребенка в ОУ и программа обучения.

Условиями успешной деятельности ПМПК является наличие как формальной базы данных по учреждениям образования Округа, реализующим различные формы инклюзивного образования и/или помощи детям с ОВЗ, так и неформальные связи со специалистами этих образовательных учреждений, что значительно облегчает выбор конкретного ОУ для ребенка. Специалисты

(координатор деятельности в ОРЦ, секретарь ПМПК, члены ПМПК) осуществляют непосредственную связь с координаторами по инклюзивному образованию в ОУ и имеют представление о наличии мест в различных подразделениях и специфике комплектования инклюзивных групп и классов. Ответственность за комплектование групп и классов несет координатор деятельности в инклюзивном ОУ или руководитель структурного подразделения ОУ. Для эффективной деятельности ПМПК необходима информация об организациях здравоохранения и учреждениях системы социальной защиты населения, реализующих свои программы по работе с детьми с ОВЗ, а также данные о негосударственных, некоммерческих организациях и фондах, центрах, других организациях. Только в этом случае деятельность ПМПК перестает быть формализованной и оторванной от реальной ситуации, а учитывает укладность и опыт каждого учреждения, наличие соответствующих ресурсов, что позволяет гармонизировать процесс включения ребенка с ОВЗ в образовательное учреждение.

Другим компонентом сопровождения инклюзивных процессов в образовании, уже на «уровне» образовательного учреждения является **деятельность координатора ОУ**. В целом она ориентирована на качественное управление процессом включения «особого» ребенка и его семьи в образовательную среду. Руководство ОУ, вступающего на путь инклюзии, должно обеспечить и адаптацию всех остальных участников образовательного процесса – родителей, детей, педагогов к новым условиям. В этой ситуации должен быть соблюден определенный баланс распределения «сил» педагогов и других специалистов, направленных на особого ребенка и на других детей, что является неотъемлемым свойством инклюзивной практики⁶. В связи с этим в учреждениях появляется новая функция – координация инклюзивной практики. Как правило, ее определяет один сотрудник, иногда несколько человек, как это практикуется в других странах [4].

⁶ В связи с этим возникает задача постоянной оценки «качества жизни», существования в образовательной среде не только включенных в нее детей с ОВЗ и их родителей, но и других участников этого процесса.

Основные задачи деятельности координатора рассматриваются с точки зрения нормативной компетентностной модели деятельности педагога [5]. В этой ситуации координатор чаще всего действует как менеджер образования, выбирая наиболее эффективный путь установления оптимальных отношений между всеми участниками образовательного процесса, реализуя «соучаствующее (партисипативное) управление» [6, С.52].

К функциям координатора относятся:

1. Административные:

- развитие инклюзивной культуры и ценностей, философии и идеологии, формирование особой «укладности» учреждения;

- определение стратегии и тактики деятельности педагогического коллектива в области инклюзивного образования (планирование, реализация и анализ конкретных шагов – организационный компонент), обеспечение одинакового внимания ко *всем* детям и эффективное использование имеющихся для этой цели ресурсов;

- поддержка инклюзивной практики (оказании профессиональной поддержки и мотивировании коллег, особенно, в плане распространения примеров эффективной работы с детьми с ОВЗ, обеспечение междисциплинарного, «командного» подхода в решении вопросов о содержании, формах, методах и приемах воспитания и обучения, коррекционно-развивающей работы.

- анализ потребностей детей с ОВЗ, долговременных целей в развитии ребенка стратегия поддержки, ребенка и его семьи.

2. Функции специалиста (руководителя) психолого-медико-педагогического консилиума ОУ. В этой деятельности следует выделить:

- взаимодействие со специалистами ПМПк ресурсного центра;

- координацию деятельности членов ПМПк «внутри» ОУ;

- планирование и проведение заседаний ПМПк ;

- участие в составлении индивидуального образовательного плана (индивидуальной программы развития в ДОУ) и его реализации;

- доведение до сведения родителей и администрации решений ПМПк.

Среди задач координатора как члена консилиума особо выделяются конкретные меры по регулированию и оптимизации процесса включения детей с ОВЗ в образовательный процесс: расписание индивидуальных и групповых коррекционных занятий для детей с ООП, вопросы обеспечения учащихся (воспитанников) дополнительным оборудованием; согласование с родителями режима пребывания ребенка в ОУ и организацию психолого-педагогического сопровождения.

3. *Взаимодействие с «внешними» партнерами*, в первую очередь, с Окружным ресурсным Центром (ОРЦ) по развитию инклюзивного образования, Окружным методическим центром, учреждениями инклюзивной образовательной вертикали округа и учреждениями одной ступени (школа-школа, ДОУ-ДОУ), общественными, некоммерческими и коммерческими организациями, заинтересованными в развитии инклюзивного образования.

Подобное взаимодействие определяет координацию и эффективное решение самых разнообразных задач: прохождения детьми с ОВЗ психолого-медико-педагогической комиссии и определения условий их включения в образовательный процесс, в том числе выбора образовательных программ и УМК для инклюзивных классов (групп), адаптации учебных пособий и дидактических материалов для учащихся; планирования и организации мероприятий, связанных с повышением профессиональной компетентности специалистов ОУ на базе ОРЦ; планирования и организации совместных мероприятий (междисциплинарные консилиумы, обучающие и практические семинары, методические объединения и т.п.); организация мониторинга и оценки инклюзивной практики в ОУ – по другим вопросам, требующих скоординированных решений.

Эффективность деятельности координатора в большой степени связана с личностной моделью компетенций специалиста. Предполагается, что такой человек должен обладать управленческой культурой, включающей аксиологический, технологический и личностно-творческий компоненты, иметь

высшее педагогическое (психологическое) образование, знание основ психологии и дефектологии, опыт практической педагогической деятельности, владеть организационными умениями, умениями, связанными с поиском, анализом, отбором и передачей информации, уметь работать с нормативной документацией, обладать высокой личностной и коммуникативной культурой, понимать необходимость организации координационной работы в области инклюзивного образования не только для коллектива ОУ, но и для собственного профессионального развития.

Еще одним направлением инклюзивной практики является создание *служб сопровождения семей с детьми с ОВЗ раннего возраста*. Очевидно, что любая семья, имеющая ребенка раннего возраста, нуждается в психолого-педагогическом сопровождении. В особо трудных условиях оказываются родители, воспитывающие детей со значительными нарушениями развития. Ситуация стресса с самого рождения ребенка, ведет к формированию феномена инвалидизации семьи и возникновению дополнительных сложностей социокультурной адаптации ребенка.

Основными задачами службы являются:

- Создание условий для гармоничного личностного, психофизического и интеллектуального развития детей раннего возраста.
- Раннее выявление и включение детей с проблемами в развитии в детскую среду. Профилактика и коррекция различных отклонений в развитии.
- Повышение родительской компетентности и профилактика нарушений и коррекция детско-родительских отношений.
- Предотвращение формирования феномена инвалидизации семьи и профилактика социального сиротства.
- Развитие общечеловеческих ценностей и принятие философии социальной инклюзии.

Таким образом, эта форма деятельности имплицитно включает в себя ценностные и содержательные аспекты инклюзии.

Формы и направления работы службы сопровождения семей с детьми раннего возраста достаточно разнообразны – это и индивидуальные консультации и занятия, консультации различных специалистов службы по запросу родителей и специалистов, индивидуальные и групповые консультации для специалистов ДОО. Основное внимание уделяется проведению групповых родительско-детских занятий, где наряду с обычными детьми от 8-ми до 36 мес в группе «Я САМ» находятся дети с различными вариантами отклоняющегося развития и их родители (в соотношении: 70% условно обычных детей, 30% особых детей).

Специально организованная сенсорно обогащенная среда (в том числе с использованием материалов Монтессори) включает то, что интересно и доступно ребенку в этом возрасте. Большое внимание уделяется развитию творческих и музыкальных способностей малыша, для чего предоставляется возможность работы с различными художественными и природными материалами и различными музыкальными инструментами.

Приведем некоторые результаты 6-летней работы службы ранней помощи на базе ЦППРиК «Тверской» ЦОУО г. Москвы по психолого-педагогическому сопровождению развития детей раннего возраста, включенных в программу «Я САМ» (Рис. 1).

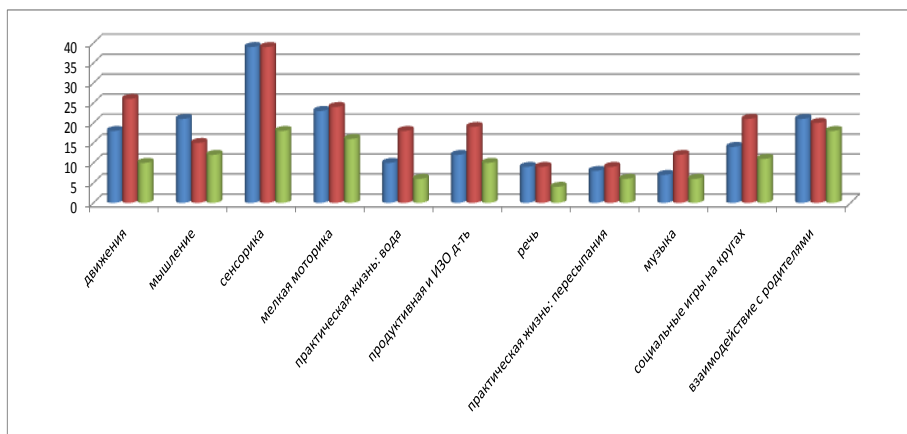


Рис 1. Развитие отдельных компонентов психической деятельности и адаптации детей с условно нормативным развитием (отмечено синим цветом), детей с тотальным недоразвитием (красный цвет) и детей с нарушениями аффективно-эмоциональной сферы (расстройства аутистического спектра) (зеленый цвет).

Анализ групповой работы показывает, что в среднем у разных категорий детей (и с условно нормативным развитием, и с проблемами в развитии) отмечается выраженная динамика в сфере развития сенсорики (слухового, зрительного, обонятельного, вкусового и тактильного восприятия и межсенсорной интеграции), что можно рассматривать как основу для последующего эмоционального и когнитивного развития в целом. У детей, посещающих таким образом организованные групповые занятия повышается и уровень адаптационных возможностей. Значительные изменения происходят и с родителями всех детей. Повышение компетентности в взаимодействии с собственными и другими детьми помогает им принять устойчивые толерантные установки, готовность к сотрудничеству со специалистами и педагогами, что является необходимым залогом успешного развития для построения инклюзивной социальной и образовательной среды.

Инклюзивная практика требует от специалистов новых компетенций и знаний. Востребованными становятся специалисты, обладающие не просто педагогическим или психологическим образованием и опытом работы, но и высоким уровнем профессионализма в таких областях как специальная педагогика и психология. Возникает и необходимость и принципиально новых профессий для нашей страны – например, тьютора. Именно поэтому одним из приоритетных направлений реализации заявляемой модели инклюзивного образования является *повышение квалификации и переподготовка специалистов образовательных учреждений*, включенных в инклюзивную практику.

Поскольку система высшего профессионального образования находится на начальном этапе «запуска» подготовки кадров для инклюзивного образования, основным, на сегодняшний момент, должно стать повышение квалификации и переподготовка специалистов, уже включенных в инклюзивную практику.

В связи с этим силами специалистов МГППУ была разработана и апробирована модульная программа повышения квалификации «Психолого-педагогическое сопровождение инклюзивного образования»⁷. Каждый из четырех модулей ориентирован на различные группы специалистов: педагогов инклюзивных ОУ, специалистов управленческо-административного состава, в том числе координаторов ОРЦ и ОУ, психологов ОРЦ и инклюзивных ОУ, профильных специалистов сопровождения инклюзивных процессов. При этом каждый модуль состоит из общих и профильного блока, а в целом структура модуля полностью соответствует структуре всей программы, что можно рассматривать и как проявление действия категории фрактальности. Среди общих блоков, создающих базу инклюзивной практики: философия и принципы инклюзивного образования; типология отклоняющегося развития; нормативно-правовая база и др. При этом модули реализованы в «формах», построенных по

⁷ В данном случае под модулем понимается определенная модификация всей программы, когда содержательное наполнение в рамках единообразно заданной структуры программы «проявляется» в ориентации на конкретную группу специалистов (управления, специалистов ПМПК и сопровождения, педагогического состава ОУ отдельных ступеней образования).

возрастному принципу. На настоящий момент реализована подготовка для специалистов по раннему, дошкольному и младшему школьному возрастам. В ближайшее время планируется подготовка модификаций модулей для использования в условиях дистанционного повышения квалификации, а в дальнейшем и создание на их базе программ переподготовки специалистов и второго высшего образования.

Резюмируя можно сказать, что на основании системного анализа, основой которого является синергетическая парадигма, может быть разработана методологическая модель инклюзивного образования как инновация отечественной образовательной системы. На основании этой модели могут быть разработаны и отдельные практикоориентированные компоненты инклюзивного образования. При этом достаточно строгая реализация данной методологии на практике (по крайней мере, в отношении модели психолого-педагогического сопровождения инклюзивных процессов в образовании) позволяет не только преодолеть «разрыв» между теорией и практикой, характерный для современной гуманитарной науки, но и дает возможность (в соответствии с заложенными в методологию концептами) эффективного прогнозирования дальнейшего развития инклюзивного образования, его отдельных компонентов.

Цитируемая литература

1. Бордовская Н.В., Реан А.А. Педагогика. Учебник для вузов СПб: Издательство " Питер", 2000. (Серия "Учебник нового века").
2. Дугин А. Постфилософия. Три парадигмы в истории мысли. – М.: «Евразийское движение», 2009.
3. Медведев Д.А. Наша новая школа. Национальная образовательная инициатива //выступление президента РФ на торжественной церемонии открытия Года учителя в России, февраль 2010.
4. Митчелл Дэвид. Эффективные педагогические технологии специального и инклюзивного образования (Использование научно-обоснованных стратегий обучения в инклюзивном образовательном

пространстве). /Главы из книги, пер. - Аникеев И.С., Борисова Н.В. - М., РООИ "Перспектива", 2009.

5. Компетентностная модель современного педагога: Учебно-методическое пособие / О.В.Акулова, Е.С.Заир-Бек, С.А.Писарева, Е.В.Пискунова, Н.Ф.Радионова, А.П.Тряпицына. – СПб.: Изд-во РГПУ им. А.И.Герцена, 2009.

6. Митина Л.М. Управлять или подавлять: выбор стратегии профессиональной жизнедеятельности педагога. – М., Сентябрь, 1999.

7. Новиков А.М. Методология образования. М.: Эгвес, 2002.

8. Применение идеологии синергетики к формированию содержания непрерывного естественно-научного образования /М. Г. Гапонцева, В. А. Федоров, В. Л. Гапонцев //Образование и наука. - 2004. - № 6. - С. 89-102.

9. Семаго М.М. Ребенок и образовательная среда: структурно-информационный подход. //Известия РАО. – 2006. – № 2 (июнь). – С. 81-90.

10. Семаго М.М. К использованию представлений об узловых моментах в психологии развития //Образование и наука. Известия УрО РАО. №2(44), 2007, С. 119-129.

11. Семаго М.М. Структурная организация бытия и анализ психического: триадическая парадигма //Философия образования, – № 2(27), –2009, – С.226-234.

12. Семаго Н.Я., Семаго М.М. Теория и практика оценки психического развития ребенка. Дошкольный и младший школьный возраст. – СПб.: Речь, 2005.

13. Сороко Э.М. Золотые сечения, процессы самоорганизации и эволюции систем: Введение в общую теорию гармонии систем. – М.: КомКнига, 2006.

14. Теория и методология психологии: Постнеклассическая перспектива /Отв. Ред. А.Л. Журавлев, А.В. Юревич. – М.: Изд-во «Институт психологии РАН», 2007. (Методология, теория и история психологии).