



Communicative aspects in indicators of inclusive education monitoring

E. V. Koneva¹, G. O. Roschina², L. S. Rusanova²

¹P. G. Demidov Yaroslavl state University, 14 Sovetskaya str., Yaroslavl 150003, Russian Federation

²K. D. Ushinsky Yaroslavl state Pedagogical University, 108/1 Respublikanskaya str., Yaroslavl, 150000, Russian Federation

DOI: 10.18255/1996-5648-2023-2 -288-297

Research article
Full text in Russian

The article analyzes one of the basic methodological tasks of monitoring and ensuring the quality of inclusive education of children with disabilities – determination of indicators, to be using in monitoring process. The authors consider the possibility of usage monitoring indicators based on solutions of PMPC. It's also shown many important factors of successful inclusion – parent's settings and, especially, teachers attitudes, their previous experience, motivation, professional work skills, communication, children's with disabilities well-being, sociometric status, manifestation of bullying in inclusive classes. Relevant indicators require standardization and ask a question of organizational aspects.

Keywords: children and teens with disabilities; inclusive education monitoring; communicative aspects in indicators; organization of monitoring

INFORMATION ABOUT AUTHORS

Koneva, Elena V.	E-mail: ev-kon@yandex.ru Doc. Sc. (Psychology), Associate Professor
Roschina, Galina O.	E-mail: g.roschina2020@mail.ru Cand. Sc. (Pedagogy)
Rusanova, Lilia S.	E-mail: lirusanova@yandex.ru Cand. Sc. (Pedagogy)



Коммуникативные аспекты в показателях мониторинга инклюзивного образования

Е. В. Конева¹, Г. О. Рощина², Л. С. Русанова²

¹Ярославский государственный университет им. П. Г. Демидова, ул. Советская, 14, Ярославль, 1500003, Российская Федерация

²Ярославский государственный педагогический университет им. К. Д. Ушинского, ул. Республиканская, 108/1, Ярославль, 150000, Российская Федерация

DOI: 10.18255/1996-5648-2023-2-288-297
УДК 159.9, 379.8

Научная статья
Полный текст на русском языке

В статье рассмотрена одна из базовых методологических задач мониторинга и обеспечения качества инклюзивного образования детей и подростков с ограниченными возможностями здоровья (ОВЗ) – определение показателей, которые подлежат фиксации в процессе мониторинга. Авторы рассматривают возможность конкретизации мониторинговых показателей на основе рекомендаций ПМПК. Показано также, что одним из существенных факторов успешной инклюзии детей с ОВЗ становится отношение к ней родителей и педагогов, их опыт, мотивация, профессиональные навыки и коммуникация. Специфичность критериев успешного функционирования образовательной среды применительно к обучающимся с ОВЗ привлекает особое внимание к их психологическому благополучию, социометрическому статусу и проявлениям буллинга в инклюзивных классах. Соответствующие показатели требуют стандартизации и ставят вопрос об организационных аспектах мониторинга инклюзивного образования.

Ключевые слова: дети и подростки с ограниченными возможностями; мониторинг инклюзивного образования; коммуникативные аспекты в показателях; организация мониторинга

ИНФОРМАЦИЯ ОБ АВТОРАХ

Конева, Елена Витальевна | E-mail: ev-kon@yandex.ru
Доктор психологических наук, доцент, заведующий кафедрой общей психологии

Рощина, Галина Овсеповна | E-mail: lirusanova@yandex.ru
Кандидат педагогических наук, доцент кафедры медико-биологических основ дефектологии и теории логопедии

Русанова, Лилия Сергеевна | E-mail: lirusanova@yandex.ru
Кандидат педагогических наук, доцент кафедры медико-биологических основ дефектологии и теории логопедии

Обеспечение качественного образования для детей и подростков с ограниченными возможностями здоровья (ОВЗ) различных нозологических групп, детей-инвалидов и детей с нарушениями поведения¹ актуализирует задачи изучения и анализа условий их образовательной среды. Одним из соответствующих инструментов, находящимся в настоящее время в процессе становления, является мониторинговая процедура [1–2].

Определяя сущность мониторинга, разные авторы солидарны в понимании его как целенаправленного наблюдения, слежения за педагогическим процессом [3–4], а также как участие в управлении им с помощью обратной связи, которую участники образовательного процесса получают в ходе оценки его результатов [5–6]. Важнейшим аспектом мониторинга является, кроме того, получение информации для построения прогноза развития изучаемой в процессе мониторинга системы [3].

Если цели мониторинга отчетливо следуют из приведенных выше определений, то его осуществление сопряжено с решением целого ряда методологических задач. Базовая из них, на наш взгляд, это определение показателей, подлежащих фиксации в процессе мониторинга. От этого зависят многие частные аспекты: используемые методы и процедуры, критерии оценки результатов, профессиональный состав специалистов, проводящих мониторинг, источники информации и др.

Применительно к обучению детей и подростков с ОВЗ измеряемые показатели закономерно приобретают специфику, обусловленную созданием специальных условий обучения и воспитания. Но собственно констатации этого факта недостаточно для определения методологической основы и направлений мониторинга в сфере обучения данной категории лиц. Возможности конкретизации показателей, подлежащих фиксации, предоставляют рекомендации психолого-медико-педагогических комиссий (ПМПК). Использование рекомендаций для выделения искомых показателей обусловлено несколькими причинами. Во-первых, рекомендации выделены на основе комплексного обследования детей специалистами различных профилей, то есть обладают комплексностью и высокой степенью достоверности. Во-вторых, многолетний опыт работы ПМПК создает основу для обобщения результатов обследования детей и подростков разных нозологических групп и получения на основе такого обобщения данных, позволяющих сформулировать базовый комплекс рекомендаций для каждой нозологической группы. С учетом индивидуальных особенностей каждого обучающегося этот комплекс вместе с тем представляет образовательным учреждениям возможность универсализации процесса обучения сложных категорий детей и подростков и, соот-

¹ В последующем тексте будем употреблять формулировку «дети с ОВЗ».

ветственно, дает организаторам образования ориентиры оптимального процесса. Следовательно, учет рекомендаций ПМПК может служить значимым показателем при мониторинге условий, создаваемых образовательными учреждениями для детей с ОВЗ.

В свою очередь, выводы о выполнении решений ПМПК могут быть обоснованы либо конкретизированы с учетом особенностей образовательного процесса. Во-первых, следует исходить из наличия отдельных материальных компонентов социальных условий: применения специальных образовательных учебных программ и методов обучения и воспитания; использования специальных дидактических материалов, учебных пособий, учебников; применения специальных технических средств обучения индивидуального и группового пользования; организации деятельности ассистента (помощника) для оказания обучающимся необходимой технической помощи; наличия тьютора; организации групповых и индивидуальных коррекционных занятий; конструктивных особенностей учебных зданий, адаптированных для нужд детей с ОВЗ; сопутствующих условий, профилактирующих возможные затруднения при освоении обучающимися с ОВЗ образовательных программ.

Во-вторых, важна оценка организации психолого-педагогического сопровождения детей с ОВЗ, а также кадровая обеспеченность учебного и воспитательного процесса.

Как материальная, так и организационная базы психолого-педагогического сопровождения сами по себе представляют систему, включающую множество элементов и требующую значительных ресурсов. В числе прочего, объемной и многообразной по содержанию является задача психолого-педагогического сопровождения участников образовательного процесса детей с ОВЗ. В настоящее время ПМПК в своих рекомендациях не ограничиваются общей формулировкой о необходимости сопровождения, а конкретизируют ее в соответствии с особенностями и психологическим потенциалом детей. В процесс психолого-педагогического сопровождения включены их родители, педагоги, дети с нормативным развитием. Как традиционные формы психолого-педагогического сопровождения (консультации и интерактивные занятия), так и инновационные виды могут реализовываться лишь в условиях взаимного принятия указанными группами друг друга.

Толерантное отношение участников образовательного процесса может быть одним из показателей, подлежащим измерению в ходе мониторинга, поскольку способствует психологическому благополучию детей с ОВЗ, а оно, в свою очередь, отражает эффективность условий, создаваемых для детей образовательными учреждениями. О важности этой про-

блемы свидетельствует значительное число работ, затрагивающих разные аспекты данной темы.

В частности, в качестве одного из факторов успешной инклюзии выступает отношение родителей и педагогов к самому факту ее наличия. Исследования показывают, что обе стороны образовательного процесса (родители и учителя) в целом положительно воспринимают саму идею. При этом значительная часть педагогов, в отличие от большинства родителей, полагают, что реализация инклюзии более целесообразна в начальной школе, нежели на протяжении всего периода обучения детей с ОВЗ. В свою очередь, родители не всегда осведомлены о различных моделях инклюзии – полной, комбинированной, временной, что достаточно хорошо известно педагогам [7]. Тем не менее по-прежнему важной остается подготовка педагогов к работе с детьми с ОВЗ, несмотря на, казалось бы, немалый опыт, накопленный в этом направлении.

Согласно данным мониторинговых исследований, многие педагоги выражают готовность к выполнению трудовых функций, связанных с освоением методов и технологий психолого-педагогического сопровождения детей с ОВЗ в условиях инклюзивного образования, понимая, что они в большей степени связаны с реализацией индивидуального подхода к обучающимся, которые чаще являются объектом сопровождения.

Очевидно, что на практике не все педагоги оказываются готовыми к ситуации обучения в инклюзивном классе, многие переживают чувство «страха», «тревоги», «ответственности» за возможные ошибки. Подобные эмоциональные проявления, иррациональные установки и состояние «выученной беспомощности» могут существенно снизить эффективность деятельности специалистов. Показано, что нарушение мотивации деятельности педагогов в связи со сложившимися представлениями о безрезультатности усилий оказывает заметное влияние на самооффективность [8]. Исходя из концепции А. Бандуры о самооффективности [9], Р. Л. Кривичевский определяет ее как «...убежденность людей в своих возможностях мобилизовать мотивацию, интеллектуальные ресурсы, поведенческие усилия на осуществление контроля за событиями, оказывающими влияние на их жизнь» [10].

Все это подтверждает, что мотивационную готовность педагогов к преодолению ситуативных препятствий, намеренные поведенческие ситуации относительно ребенка и его семьи, уверенность в результативности применения инклюзивных методов и технологий, перспективное видение результатов образовательной деятельности можно рассматривать как важные показатели в мониторинговых исследованиях инклюзивного

образования, которые во многом определяют успешность достижения ребенком с особенностями в развитии учебных целевых ориентиров.

Говоря о социально-психологических показателях мониторинга, можно начать с того, что коммуникативная структура инклюзивного образования, в частности, межличностные отношения между детьми существенно зависят от позиции как родителей детей с ОВЗ, так и родителей их одноклассников с нормативным развитием. По мнению Т. Н. Авдеевой, у родителей обычных детей отсутствует база для формирования когнитивного, мотивационного и поведенческого компонентов психологической готовности к инклюзии, поскольку у большинства родителей нет опыта общения с детьми с ОВЗ [11]. Совершенно очевидно, однако, что не следует рассматривать родителей как однородную выборку. На их отношение к обучению их детей вместе с детьми, имеющими ОВЗ, влияют социально-экономический статус, уровень образования, нозология детей с ОВЗ. Однако наряду с этими факторами называется, как и в вышеупомянутом источнике, опыт интеграции [12].

Родители детей с ОВЗ при общем положительном отношении к инклюзии отмечают не только ее позитивные стороны. В частности, массовая школа не нацелена на формирование трудовых навыков, тогда как в ряде случаев целесообразно обучение детей с ограничениями здоровья в специализированных профессиональных учебных заведениях, где обучающиеся получают навыки, соответствующие их возможностям [13].

К негативным составляющим коммуникативной структуры инклюзивного образования можно отнести и конфликтность между педагогами, причинами которой могут становиться неравнозначность функциональных обязанностей, повышенные родительские требования, противоречивые взгляды на успешность обучения ребенка с ОВЗ в инклюзивном классе и т. п. [14].

Заслуживают внимания данные, полученные исследователями при непосредственном изучении психологического благополучия детей с ОВЗ. При этом существенно, что фактором, влияющим на психологическое благополучие, выступает тип учебного коллектива, в который включены обучающиеся: смешанный (инклюзивный) класс или однородный (фактически коррекционный). В частности, при переходе из начального в среднее звено обучения психологическое благополучие учащихся коррекционных классов (детей со смешанными специфическими расстройствами развития) ухудшилось в большем объеме, чем в общеобразовательных классах [15].

Психологическое благополучие, будучи сложным феноменом психики, закономерно объединяет ряд отдельных компонентов либо коррели-

рует со смежными феноменами, например с самооценкой и социальным статусом. При их изучении обнаружилась различная связь между ними в обычном и инклюзивном классе: в классе инклюзивного типа (включающем детей с ОВЗ разных нозологических форм) эти два феномена связаны обратной связью, в классе, где обучаются дети без ОВЗ, – прямой [16], что еще раз подчеркивает специфичность критериев успешного функционирования образовательной среды применительно к обучающимся с ОВЗ.

Изучение социального статуса детей с ОВЗ в инклюзивном классе с применением социометрии позволяет получить и другие результаты, свидетельствующие, в частности, о низком уровне принятия детей с ОВЗ в инклюзивном классе [17]. Аналогичные данные получены с использованием других процедур измерения [18]. Существуют факторы позитивного отношения обучающихся к детям с инвалидностью: принадлежность к женскому полу, высокое качество жизни, дружба с ребенком, имеющим инвалидность, и получение от родителей или из средств массовой информации сведений, положительно характеризующих людей с инвалидностью, а также степень включенности детей с инвалидностью в социальные процессы [19–20]. Играет роль и нозологическая форма, обуславливающая принадлежность детей к категории лиц с ОВЗ: в наибольшей степени негативно школьники относятся к одноклассникам с когнитивными или поведенческими нарушениями [21].

В исследованиях, проводимых совместно с коллегами, одним из авторов данной статьи [22] изучались проявления буллинга в школьных классах и группах колледжа, где обучались лица со смешанными специфическими расстройствами психологического развития в сопоставлении с контрольной группой школьников без ОВЗ. Методика предполагала оценку испытуемыми выраженности в учебном коллективе следующих проявлений неуставных отношений: внутригрупповой поляризации, социальной регуляции поведения в группе, дискриминации членов аутгруппы, принуждения к погашению фактического или мнимого долга, землячества, внутригрупповой иерархии. Обнаружено, что в количественном отношении буллинг в группе обучающихся со смешанными специфическими расстройствами психологического развития (состоящей из школьников и обучающихся колледжа) находится на среднем уровне и несущественно отличается от такового у группы испытуемых, не имеющих отклонений. Зафиксированы различия в отдельных проявлениях буллинга, но они незначительны. Поэтому есть основания полагать, что и в инклюзивном классе данный феномен не обладает специфичностью ни в количественном, ни в качественном отношении, то есть он отличается определенной константностью независимо от характеристик контингента обучающихся.

Следовательно, данные о выраженности буллинга высоко диагностичны: превышение среднего уровня следует рассматривать как тревожный симптом. Буллинг как явление оказывает негативное влияние на психологическое благополучие обучающихся, соответственно, его диагностика также целесообразна для получения информации о функционировании учебного процесса, в том числе в инклюзивных классах.

Таким образом, в качестве показателей успешности инклюзии детей с ОВЗ, наряду с традиционными и относительно легко фиксируемыми (учебные программы, тьюторы, доступная среда), можно рассматривать следующее:

- маркеры психологического благополучия обучающихся с ОВЗ и их нормативно развивающихся одноклассников;
- социометрический статус детей с ОВЗ;
- проявления буллинга в инклюзивном классе;
- отношение родителей обеих категорий детей к факту их совместного обучения.

Использование тех или иных показателей само по себе не означает безусловную успешность их применения. Для ее обеспечения необходима прежде всего стандартизация процедур измерения обозначенных показателей, но в любом случае реализация этих процедур представляет собой довольно трудоемкий процесс. Кроме того, сравнение результатов может быть затруднено разницей в условиях обучения детей с ОВЗ, начиная с используемой модели инклюзии и заканчивая конфигурацией класса (количество детей в классе, процент среди них обучающихся с ОВЗ, нозологические формы ОВЗ и т. д.).

Немаловажно и определение организационных аспектов мониторинга, а именно тех структур, которые заинтересованы в его проведении и располагают возможностями для этого. По-видимому, это прежде всего ПМПК разных уровней, поскольку информация о выполнении их рекомендаций представляет собой ценнейшую обратную связь, способствующую и повышению качества работы ПМПК, и углублению их интеграции с образовательными учреждениями. Организовать мониторинг могут и сами образовательные учреждения, так как этот процесс вполне согласуется с другими средствами решения задач системы образования. Более того, он потенциально способен стать источником уникальной информации, на основе которой возможно проектирование различных направлений деятельности образовательного учреждения – от организации внеучебных мероприятий для детей с ОВЗ до программ повышения самоэффективности педагогов.

Ссылки

1. Алехина С. В. Психолого-педагогические исследования инклюзивного образования в практике подготовки магистрантов // Психологическая наука и образование. 2015. № 3. С. 70–78.
2. Экспертиза качества специальных условий для получения образования обучающимися с ОВЗ как условие повышения эффективности психолого-педагогического сопровождения / И. В. Пестова [и др.] // Вестник практической психологии образования. 2020. Т. 17, № 2. С. 139–149.
3. Майоров А. Н. Мониторинг в образовании М.: Интеллект-Центр, 2005. 424 с.
4. Кардашова К. В. Мониторинг в специальном образовании // Образовательная среда сегодня: стратегии развития. 2016. № 1 (5). С. 220–223.
5. Болотов В. А. Оценка качества образования. Ретроспективы и перспективы // Управление школой. 2012. № 5. С. 9–11.
6. Назарова С. И. Экспертиза качества педагогического образования на основе профессионального стандарта педагога // Человек и образование. 2015. № 1. С. 129–134.
7. Косикова Л. В. Инклюзивное образование: отношение родителей и педагогов к инклюзивному образованию // Северо-Кавказский психологический вестник. 2009. Т.7, №1. С. 69–73.
8. Рощина Г. О. Самоэффективность педагога инклюзивного образования: от «выученной беспомощности» до профессиональной самооценки // Вестник Санкт-Петербургского научно-исследовательского института педагогики и психологии высшего образования. 2022. № 2. С. 47–54.
9. Бандура А. Теория социального научения. СПб.: Евразия. 2000. 320 с.
10. Кричевский Р. Л. Самоэффективность и акмеологический подход к исследованию личности // Акмеология. 2001. № 1. С.47–52.
11. Авдеева Т. Н. Проблемы психологической готовности родителей различных категорий детей к инклюзивному образованию // Сибирский педагогический журнал. 2016. № 4. С.112–119.
12. De Boer A., Pijl S. J., Minnaert A. Students' attitudes towards peers with disabilities: A review of the literature // International Journal of disability, development and education. 2012. Vol.59, № 4. pp. 379–392.
13. Heyam E. Attitudes toward inclusion of children with special needs in regular schools (A case study from parents' perspective) // Educational Research and Reviews. 2009. Vol. 4, pp. 164–172.
14. Торосян Ю. А., Суняйкина Т. В. Исследование конфликтологической культуры педагогов общеобразовательной организации // Концепт. 2017. № 2. С. 160–167.

15. Деревянкина Н. А. Изменение психологического благополучия школьников с задержкой психического развития при переходе в среднее звено // Ярославский педагогический вестник. 2022. № 4. С. 176–185.
16. Тальшева И. А. Самооценка и социальный статус детей, учащихся в инклюзивном классе // Проблемы современного педагогического образования. 2016. № 52-6. С. 309–315.
17. Плотников С. Г., Бочарова И. С., Колесникова Е. А. Оценка социометрического статуса детей с ограниченными возможностями здоровья в коллективе сверстников при инклюзивном обучении // Наука и современность: сборник статей Международной научно-практической конференции (8 ноября 2014 г, г. Уфа). Уфа: РИО МЦИИ ОМЕГА САЙНС, 2014. С. 289–291.
18. Старовойт Н. В. Инклюзивный класс: размышления ученого над результатами социометрического исследования // Инклюзивное образование: теория и практика. 2018. С. 97–101.
19. Determinants of students' attitudes towards peers with disabilities / C. Vignes [et al.] // Developmental Medicine & Child Neurology. 2009. Т. 51, № 6. С. 473–479.
20. De Boer A., Pijl S. J., Minnaert A. Attitudes of parents toward inclusive education: A review of the literature // European Journal of Special Needs Education. 2010. Vol. 25, № 2. P. 165–181.
21. Improving attitudes towards children with disabilities in a school context: A cluster randomized intervention study / E. Godeau [et al.] // Developmental Medicine & Child Neurology. 2010. Vol. 52, № 10. P. 236–242.
22. Конева Е. В., Солондаев В. К., Пелевина А. А. «Неуставные отношения» в учебных коллективах // Вестник Ярославского государственного университета им. П. Г. Демидова. Серия Гуманитарные науки. 2017. № 2. С. 95–99.