



Модуляционные стратегии адаптации учебного материала в инклюзивном образовательном процессе

Мельник Юлия Владимировна, кандидат педагогических наук
Северо-Кавказский федеральный университет (г. Ставрополь)

Аннотация: *выдвигаются вариативные концепции по достижению модуляционной адаптации учебных программ в соответствии с особыми образовательными потребностями нетипичных детей. Дается авторская трактовка понятия нетипичности; выделяется перечень стратегических действий по смене модуляционно-семантического статуса учебного материала, позволяющего нетипичному ребенку эффективным образом использовать собственные резидуальные возможности роста и развития; определяются уровни трансформации, обеспечивающие эффект холистического развития потенциальных резервов особенных детей с позиции их академической и социальной компетентности.*

Ключевые слова: *инклюзивное образование, нетипичный ребенок, особые образовательные потребности, модуляция, учебная программа, академический контент.*

На современном этапе развития педагогической науки и практики инклюзивное образование обладает наиболее выраженной телеологической ценностью, так как предполагает возможность совместного обучения всех детей, включая нетипичных. Под нетипичностью в данном исследовании мы подразумеваем наличие эксплицитных и / или имплицитных характеристик (принадлежность к этническим, религиозным, культурным, лингвистическим меньшинствам, одаренность, инвалидность и т.д.) оказывающих дихотомическую суггестию на процесс академической интериоризации индивидом требуемого учебного базиса и его релевантного социального функционирования в микро- и макроконтекстах. В этом аспекте реализация инклюзивной образовательной деятельности служит императивной основой для повышения уровня и качества общего поля социальных контактов нетипичного лица и адекватного освоения им необходимого гносеологического объема дидактической направленности.

Модуляционные стратегии адаптации учебного материала, направленные на удовлетворение особых образовательных потребностей детей с определенными отличительными особенностями, выступают необходимой детерминантой для успешного конструирования инклюзии на экспрессивно-эмфатическом, операционально-деятельностном и интраиндивидуальном уровнях, которые позволяют своевременным образом эксплицитировать внутренние ресурсы личности к академическому развитию и социальному становлению в генерализированном плане. Характеризуя стратегическую линию поведения учителя в инклюзивном классе для достижения необходимой степени адаптивности образовательного контента, С. Ваухн выдвигает концепцию эмоционально-семантической реструктуризации содержания учебной деятельности. Согласно взглядам данного исследователя, успешность становления инклюзивных образовательных начал всегда тесным образом коррелирует с осознанными действиями педагога по модификации академической части в учебном процессе, которая ориентирована на максимально возможное принятие особых образовательных потребностей нетипичного ребенка в детском коллективе. При этом подобная педагогическая активность всегда несет в себе элементы социальной результативности, а сама реструктуризация образовательных программ в обязательном порядке включает в себя внедрение блоков социального праксиса и выработку необходимых комму-

никативных умений по построению диалогичности нестандартного учащегося в среде своих сверстников [2, с. 248-249].

Мы определяем данную точку зрения как продуктивную, поскольку практическая интервенция модуляционных техник по трансформации академической диспозиции инклюзивной образовательной деятельности биффуркационным образом связана с внедрением педагогических интенций по реализации приспособительных техник для экстериоризации способностей особенных детей к темпорально адекватному росту и развитию в полифункциональном контексте. В этой связи учитель инклюзивного класса выступает первичным агентом и инициатором производимых изменений, а также осуществляет необходимую оценку внедряемых модификаций на общую результативность экзистенции нестандартных лиц. Одновременно с этим мы полагаем целесообразным выделить перечень конкретных стратегических действий по смене академически-модуляционно-семантического статуса учебного материала, позволяющего нетипичному ребенку эффективным образом использовать собственные резидуальные возможности роста. К таким диспозициям относятся:

1. Постоянная активация накопленного познавательного гнозиса ребенка, отличающегося от большинства своих сверстников по определенным параметрам. Сознательный акцент педагога на фактический спектр сформированных умений и навыков с сфере знания детерминирует появление у особенных детей нового уровня индивидуальной «Я – концепции», в рамках которой персональная нетипичность не рассматривается в качестве антагонизма, препятствующего выполнению набора академических и социальных функций. Субсидиарным положительным эффектом указанной стратегической линии выступает значительная степень фасилитации учебной деятельности в связи с выстраиванием четко выраженных ассоциативных связей с предыдущим познавательным блоком, что способствует своевременной элиминации проблемных зон предметной и социальной интериоризации.

2. Использование тактики постановки риторических и генерализационных вопросов при формировании инклюзивной модели поведения по отношению к нетипичному субъекту. Включение в педагогическую деятельность элементов риторики и коммуникативного мастерства определяет создание благоприятного фонового режима для ин-

тенсификации персональных возможностей особенных лиц к индивидуальному становлению в рамках академико-социальной парадигмы. Диалогическая диспозиция инклюзии служит первичной основой для реализации телеологических линий совместного обучения всех детей, а интенсификационная модуляция на экспрессивном уровне значимых сегментов речи существенным образом облегчает процесс вовлечения нетипичных детей в императивно заданные виды деятельности, поскольку в данной ситуации осуществляется постепенная трансформация приоритетов инклюзивного образования в целом и конкретного целевого набора инклюзии для каждого ребенка.

3. Семантическое уточнение полисемических категорий учебного контента. Применение стратегии разъяснительной работы при создании некоторого блока учебных и социальных заданий позволяет особенным детям снизить возможные риски психосоциальной дискомфортности, вызванной средовыми, индивидуальными, межличностными либо инструментальными факторами. В этой связи сознательное стремление учителя к практической апробации широкого набора объяснений дает возможность своевременно диагностировать познавательные лакуны у нетипичных детей и определиться со стратегическими линиями действий по количественной и качественной элиминации существующих проблем гносеологии. В этом аспекте существенную роль играет профессионально-компетентностное понимание учителем детерминант возникновения познавательного дизонтогенеза с постепенным применением набора действий по коррекции имеющихся флуктуаций в соответствии с возрастной нормой нетипичного учащегося, вовлеченного в инклюзивные образовательные реалии.

4. Индивидуально ориентированная трансформация мониторинговой оценки семантики учебного контента. Применение тактик личностного подхода к модификации содержательной составляющей образовательной деятельности определяет возникновение инновационного стиля ментальности по отношению к вариативным видам плюрализма в инклюзивном классе, предполагающего наличие разнообразных возможностей к демонстрации усвоенного познавательного запаса учебного материала. Принципиальное признание учителем инклюзивного класса нетривиальных функций и способностей нестандартных лиц в процессе их обучения и воспитания выступает ключевым условием эффективного конструирования контактности и гибкости всех субъектов инклюзии. Существенным аспектом при этом служит когнитивная нацеленность всех членов инклюзивного образовательного сообщества на возможность осуществления собственного функционального вклада в требуемый объем знаний, что значительно облегчает рефлексию инклюзивного обучения в эмфатическом и предметно-деятельностном ракурсах.

5. Активное применение графических и иных форм демонстрации учебного материала. Опора учителя инклюзивного класса на вариативные ассистивные техники ведения занятий расширяет зоны благоприятного фонового режима для интенсификации нетипичными учащимися академического потенциала и социального праксиса, что, в свою очередь, оптимизирует и качественно обогащает их интернальные интенции к достижению позиции нормализации в общеобразовательной среде. Апробация принципа предметной визуализации при формировании спектра педагогических действий по построению дидактической

структуры урока служит базовой детерминантой для релевантного освоения нетипичным ребенком императивного набора данных с последующей максимальной отдачей коммуникативного и социального компонентов обучения. В дополнение к этому включение вариативных вспомогательных средств ведения образовательной деятельности оказывает позитивное реабилитационное воздействие на всесторонне развитие резидуальных онтогенетических функций нетипичного ребенка и дает ему возможность выполнять широкий перечень академических и социальных актов деятельности, нацеленных на холизматическую реализацию политики инклюзии в общеобразовательном учреждении.

6. Системная диагностика ключевых тематических фрагментов академического контента и их адаптивная трансляция для всех детей в инклюзивном классе. Регулярный поиск учителем центральных смысловых составляющих учебной деятельности определяет возможность нетипичных учащихся сфокусироваться на конкретном сегменте тематического предмета, что позволяет скорректировать некоторый спектр дисфункций в области наук, имеющих парциальную степень интериоризации со стороны особенного ребенка в силу совокупности психофизиологических и средовых детерминант. Подобная система действий учителя кумулирует способность профессиональной концентрации на положительных аспектах личности нетипичных детей и детерминирует их успешную вовлеченность в серию академических и социальных действий.

7. Релевантное использование практик текстовой структуризации учебного материала. Владение учителем инклюзивного класса методикой системности в аспекте речевого дискурса служит для нетипичного учащегося ключевым атрибутом по реализации внутриличностной способности к модуляционному осознанию академических компонентов деятельности. Ведущими практическими методиками работы педагога в этой сфере являются приемы речевого перефразирования и интонационного выделения значимых элементов информационной базы данных. Указанная практика действий своевременно искореняет возможные дислексические проявления индивида в силу его лингвистической несостоятельности по вариативному спектру причин и создает общую базу для демонстрации нетипичным учащимся флуктуационных способов освоения учебного материала с последующим становлением ряда практических навыков по реализации предметного компонента деятельности. Данная ситуация в целом создает единую когезию с процессом резистентного формирования инклюзивного образовательного континуума и активным вовлечением нетипичных лиц в существующую образовательную практику.

8. Тематическая генерализация объясняемого материала в соответствии с ведущими сигнальными системами освоения академического базиса каждым ребенком. Практический учет, постоянная ориентация и опора учителя инклюзивного класса на модуляционную стратегию анализа и синтеза развивает общие мнемические способности индивида и формирует инновационное поле операциональности в метальном плане личности особенных детей. Качественная система генерализации создает целостный контекстуальный фон к формированию тактик первичной и вторичной реструктуризации учебных элементов, а также определяет активную субъектность самого нетипичного

учащегося при выполнении требуемого набора действий в рамках инклюзивного образовательного сообщества.

Модуляция как базовая стратегия адаптации учебного материала в соответствии с особыми образовательными потребностями нетипичных детей вбирает в себя совокупность интервенций, определяющих общую направленность педагогической деятельности и создание конкретного спектра условий для наиболее полного раскрытия индивидуального резидуального потенциала особенного ребенка. В этом аспекте значительную функциональную роль приобретает холистически-трансформационная парадигма диалектики академического контента, выдвигаемая М.А. Ниппод и Л. Сан. Согласно взглядам данных исследователей, удовлетворение специфических нужд особенных детей всегда исходит из мотивационных действий педагога по внедрению интервентивных элементов, нормализующих денотативную и коннотативную составляющие инклюзивного обучения. При этом производимые трансформации должны обладать четко выраженным практико-ориентированным оттенком и содержать в себе концепты продуктивной функциональности, означающей принципиальную педагогическую возможность к нормализации действий всех детей в инклюзивном образовательном сообществе не только в русле операциональности, но и в пролонгированном масштабе с учетом онтогенетических и возрастных характеристик личности обучающегося [1, с. 365-373].

На наш взгляд, представленная позиция несет в себе обширные элементы позитивной модуляции, состоящей в понимании тесной аналитической взаимосвязи между профессионально реализуемыми педагогическими актами и статусно-ролевой успешностью нетипичного субъекта в инклюзивной группе. Субсидиарным моментом позитивности служит осмысление интервенции в рамках концептуальной интерпретации диалектики как ключевого подхода к поэтапному развитию латентных ресурсов и возможностей каждого ребенка вне зависимости от выраженности у них индивидуальных черт флуктуации от общепринятой нормы. Наряду с этим мы полагаем целесообразным конкретизировать уровни трансформации, которые позволяют обеспечить эффект холистического развития потенциальных резервов особенных детей с точки зрения их академической и социальной компетентности. Выделение подобных составляющих с одновременной дескрипцией их влияния на успешность освоения учебного контента деятельности дает возможность установить аналитическую связь с общим социальным становлением нетипичных лиц и их способностью синтезировать на основе социального праксиса общественно одобряемые бихевиоральные паттерны. К ним относятся:

1. Семантический уровень интервенций. Определяется как поэтапное внедрение ряда осознанных модификаций в смысловое поле инклюзивного образовательного процесса в рамках его психосоциальной, коммуникативной и учебной подструктур. Для эффективной реализации интервентивного уровня семантики необходима конвергенция слияния усилий всех субъектных групп инклюзивного обучения по выработке унифицированной тактики раскрытия инклюзивного потенциала особенного лица и формированию его персональной готовности к качественной интериоризации академического содержания учебных программ, где происходит раскрытие целостного компетентностного

поля всех участников инклюзивного образовательного процесса.

2. Фонологический уровень интервенции. Связан с изменением преподнесения речевого материала предметной деятельности с позиции его звуковых характеристик и предполагает внедрение при необходимости ряда приспособительных элементов для лиц, испытывающих трудности декодирования отдельных звуков в целостный словесно-речевой состав. Операциональная составляющая данного уровня определяется через способность педагога к подключению ровесников нетипичного ребенка как ассистентов по конструированию у него необходимого спектра звукоподражательных способностей с одновременной возможностью выстроить когезийную аналитическую связь между произносимым звуком и вкладываемым в него смыслом. В этом случае происходит оптимизация освоения вариативного рода учебных программ и инклюзия переходит на качественно новую ступень академического контента.

3. Морфологический уровень интеракции. Детерминирован через понимание учителем инклюзивного класса этиологии возникновения различных слов и фразеологических оборотов речи. В случае принадлежности нетипичного учащегося к представителям лингвистических меньшинств либо присутствия у него трудностей, обусловленных индивидуальными психофизиологическими параметрами, опора в рамках учебной деятельности на морфологию словесно-речевого дискурса дает возможность своевременно установить цепь ассоциативных связей при выполнении конкретных учебных и социальных заданий, а также достичь максимально возможной в данных ситуативных условиях компенсации нарушенных коммуникативных функций с использованием средств морфологии как инструмента по нормализации речевого самочувствия нетипичного индивида в детском коллективе.

4. Синтаксический уровень интервенции. Исходит из перестройки в случае необходимости стандартной структуры предложения как отдельного компонента академического контента. В зависимости от специфики особых образовательных потребностей нетипичного учащегося учителю инклюзивного класса следует апробировать вариативные паттерны синтаксической направленности, в рамках которой особенный ребенок может одновременно выступать как в качестве реципиента информационного массива данных, так и активного производителя собственной структуры речи с внедрением инновационных диспозиций академического поля инклюзивного обучения и воспитания.

5. Прагматический уровень интервенции. Детерминирован появлением комплекса нетривиальной телеологии инклюзивной образовательной деятельности, в соответствии с которой процесс включения особенных учащихся в общеобразовательные учебно-воспитательные реалии ориентирован, в первую очередь, на достижение базового уровня социальной компетентности индивида с выработкой у него целевых интенций к персональной адаптивности, коммуникативности и интерактивности. Арсенал педагогических действий учителя состоит в данной ситуации в разработке инновационной градации телеологических ориентиров академического процесса, которые отличаются выраженной флексибильностью и модификационностью в зависимости от индивидуального состояния готовности особенных детей выполнять ряд императивных академиче-



ских и социальных задач по персональному становлению «Я — концепции» личности в общественных условиях экзистенции.

Таким образом, реализация модуляции как базовой стратегии удовлетворения особых образовательных потребностей нетипичного ребенка в рамках учебно-воспитательной деятельности представляет собой широкий спектр аналитических опций и практико-ориентированных действий по нормализации климата в инклюзивном микросоциуме на эмфатическом, социальном, интерактивном и непосредственно академическом уровнях. Ключевую роль в этом случае играет сформированность профессиональной

компетентности учителя инклюзивного класса как основного актора производимых модификаций по вовлечению нестандартных лиц в ряд инициатив в сфере инклюзии. Холматический анализ всех представленных модуляционных тактик и стратегий обладает рядом специфических дивергентных характеристик, но, вместе с тем, имеет четко выраженную конвергентную телеологию, состоящую в построении максимально возможного спектра социально-педагогических условий и факторов по расширению реальной степени партисипации нетипичного ребенка в комплексе академических и социальных мероприятий в рамках инклюзивной образовательной среды.

Литература:

1. Nippold, M.A., Sun, L. Knowledge of morphologically complex words: a developmental study of older children and young adolescents [Text] / M.A. Nippold, L. Sun // Language, Speech and Hearing Services in Schools. — 2008. — № 39 (3). — P. 365 — 373.
2. Vaughn, S. & Bos, C.S. Strategies for teaching students with learning and behavior problems [Text] / S. Vaughn, C.S. Bos. — Upper Saddle River, NJ: Pearson Education, Inc., 8th ed, 2012. — 450 p.