

**Главы из книги**

**«Инклюзивное образование.  
Практическое пособие  
по поддержке разнообразия  
в общеобразовательном классе.»**

**Авторы:**

**Тим Лореман, Джоан Деппелер, Давид Харви**

**Перевод с английского языка:**

**Н.В. Борисова**



**Москва, 2008**

Материалы, с которыми мы предлагаем ознакомиться, на наш взгляд, будут очень полезными, прежде всего, для учителей и специалистов в области образования. Основу этих материалов составляют исследования, проведённые канадскими и австралийскими учёными, и результаты этих исследований были опубликованы в книге: ***Tim Loreman, Joanne Deppeler, David Harvey “Inclusive Education. A practical guide to supporting diversity in the classroom.”***[[1]](#footnote-1)

Прежде всего, эти материалы написаны специалистами с большим опытом работы по развитию инклюзии в школах, преподавателями университетов провинции Альберта, Канада, и университета Монэш, Австралия. Адресованы эти материалы студентам педагогических колледжей этих университетов и слушателям курсов повышения квалификации, поэтому структура материалов, композиция и способ подачи информации имеет ясно выраженную практическую направленность. И это особенно ценно для нас, поскольку позволяет «заглянуть» внутрь и попытаться рассмотреть детали непосредственного педагогического процесса в инклюзивных классах в школах Австралии и Канады, прочесть конкретные советы и рекомендации о том, как же действовать учителю, если в его классе обучаются вместе очень разные и нетипичные дети. Конечно, формулы «как делать инклюзию» не существует, и не может существовать, но есть конкретный педагогический опыт учителей, специалистов в области инклюзивного образования, изложенный в этой книге, который может оказать существенную помощь в обдумывании нашей собственной стратегии включения ребёнка с особенностями развития в общеобразовательный класс.

Стратегии включения, предлагаемые авторами этой книги, не являются чем-либо абсолютно новым в педагогической практике. Удачей этой книги является, скорее, хороший уровень обобщения и предложение неких «кристаллизованных» форм работы, которые может использовать любой учитель с любым опытом работы.

Знакомясь с материалами этой книги, нам, российским педагогам, можно увидеть, что траектория развития инклюзивных подходов, описанная авторами данной книги не является для отечественной педагогики чем-либо абсолютно чуждым и неприемлемым. Теория и практика проблемного обучения (а именно этот подход рекомендуется в качестве одного из основных при обучении в инклюзивной образовательной среде) разработана в российской педагогике достаточно широко.

Концепция этого направления в отечественной педагогике основывается на исследованиях *С.Я. Рубинштейна*, теория и практика проблемного обучения изложены в работах *А.М. Матюшкина*, *М.И. Махмутова*, *М.Н. Скаткина*. Практика проблемного обучения в начальной школе очень интересно изложена в работах *С.И. Брызгаловой* и других авторов. Конечно, этот подход не является единственным в обучении детей, в том числе, учащихся с особенностями развития. Формирование базовых школьных навыков и умений, таких как умение читать и понимать прочитанное, грамотно и красиво писать, считать, слушать, пересказывать, держать внимание на рутинной работе, не перебивать, и т.д. чрезвычайно важно и актуально, поскольку это тот фундамент, на котором можно построить и развить прекрасное творческое начало в каждом ученике, в том числе и ученике с особенностями развития. А вот способы и подходы к формированию таких базовых умений и навыков в инклюзивном классе будут несколько иными. Это, прежде всего, подход, центрированный на ребёнке, а не на взрослом, где самыми важными будут потребности и нужды каждого конкретного ребёнка, с особенностями или без них, а не профессиональные установки и стереотипы учителя. Это использование индивидуальных программ обучения, сотрудничество и работа в команде, как для учителей, так и для учеников. Вот об этом и стоит поразмышлять педагогам, которые хотели бы развить практику включения в образовательный процесс разных и нетипичных детей. Надеемся, что материалы этого сборника помогут им в этом.

***Наталья Борисова***,

*заместитель директора школы по работе с детьми с особыми образовательными потребностями ГОУ СОШ № 1321 «Ковчег», г. Москва*

**Tim Loreman, Joanne Deppeler, David Harvey**

**“Inclusive Education. A practical guide to supporting diversity in the classroom”**

**Главы из книги в переводе Наталии Владимировны Борисовой.**

**Содержание:**

[Гл. 1. ИНКЛЮЗИЯ В ОБРАЗОВАНИИ 1](#_Toc186457935)

[ЧТО ТАКОЕ ИНКЛЮЗИЯ? 1](#_Toc186457936)

[Профессиональная подготовка учителей 5](#_Toc186457937)

[Учебный план 6](#_Toc186457938)

[Ресурсы школы 7](#_Toc186457939)

[Организационная структура 9](#_Toc186457940)

[ПРЕИМУЩЕСТВА ИНКЛЮЗИИ: ОПРОВЕРЖЕНИЕ НЕКОТОРЫХ МИФОВ 9](#_Toc186457941)

[Преимущества инклюзии для детей-инвалидов 10](#_Toc186457942)

[Преимущества инклюзии для обычных учеников 11](#_Toc186457943)

[Кейс стади: Анжела, 16 лет. 12](#_Toc186457944)

[Как включать детей с разными возможностями в общеобразовательный класс и школу 16](#_Toc186457945)

[Ключевые термины первой главы 17](#_Toc186457946)

[Дополнительная литература 17](#_Toc186457947)

[Гл. 2. ДЕТИ С ОСОБЫМИ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫМИ ПОТРЕБНОСТЯМИ – КТО ОНИ? 18](#_Toc186457948)

[ОПРЕДЕЛЕНИЯ 18](#_Toc186457949)

[Определения несут различия 19](#_Toc186457950)

[ЧТО ТАКОЕ ОФИЦИАЛЬНОЕ ОПРЕДЕЛЕНИЕ ИНВАЛИДНОСТИ? 20](#_Toc186457951)

[Относить к какой-либо категории или нет? 22](#_Toc186457952)

[Кейс стади: Бен, 9 лет 22](#_Toc186457953)

[Кейс стади: Джефф, 8 лет 23](#_Toc186457954)

[Что такое дискриминация по инвалидности? 24](#_Toc186457955)

[Что такое одарённость? 25](#_Toc186457956)

[Гл. 6. СОСТАВЛЕНИЕ ИНДИВИДУАЛЬНОЙ ПРОГРАММЫ ОБУЧЕНИЯ И ДАЛЬНЕЙШАЯ РАБОТА С ПРОГРАММОЙ. 26](#_Toc186457957)

[ИНДИВИДУАЛЬНЫЙ ПЛАН / ПРОГРАММА ОБУЧЕНИЯ 26](#_Toc186457958)

[Роль группы программной поддержки в планировании индивидуальных программ 28](#_Toc186457959)

[Повестка дня собрания группы поддержки планирования 29](#_Toc186457960)

[СОСТАВЛЕНИЕ ИНДИВИДУАЛЬНОЙ ПРОГРАММЫ ОБУЧЕНИЯ 31](#_Toc186457961)

[Определение ожиданий на будущее и жизненных планов ученика 32](#_Toc186457962)

[Сводный результат проведённой комплексной оценки 33](#_Toc186457963)

[Индивидуальная программа обучения 33](#_Toc186457964)

[Определение долговременных целей 35](#_Toc186457965)

[Пример плохой практики: 35](#_Toc186457966)

[Задачи по формированию поведения 38](#_Toc186457967)

[Общий анализ заданий 41](#_Toc186457968)

[ИНДИКАТОРЫ ДОСТИЖЕНИЙ 43](#_Toc186457969)

[ИНКЛЮЗИВНЫЕ СТРАТЕГИИ И ПОДХОДЫ К ОБУЧЕНИЮ 44](#_Toc186457970)

[Определение времени и стратегии проведения мониторинга и пересмотра индивидуальной программы обучения 45](#_Toc186457971)

[Ключевые термины шестой главы: 47](#_Toc186457972)

[Гл. 7. РАЗРАБОТКА УЧЕБНЫХ ПЛАНОВ В ИНКЛЮЗИВНОЙ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ СРЕДЕ 48](#_Toc186457973)

[СОСТАВЛЕНИЕ УЧЕБНОГО ПЛАНА 48](#_Toc186457974)

[Вопросы для выявления необходимости адаптации учебного плана 49](#_Toc186457975)

[Выявление связи между индивидуальными целями и учебным планом 50](#_Toc186457976)

[Календарно-тематическое планирование 50](#_Toc186457977)

[ПОУРОЧНОЕ ПЛАНИРОВАНИЕ 54](#_Toc186457978)

[Форма поурочного плана 54](#_Toc186457979)

[МОДИФИКАЦИИ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ СРЕДЫ 55](#_Toc186457980)

[Модификации учебных пособий 56](#_Toc186457981)

[Модификации ресурсов 57](#_Toc186457982)

[Модификации стратегий преподавания и обучения 59](#_Toc186457983)

[Модификации стандартов усвоения материала 60](#_Toc186457984)

[АНАЛИЗ ЗАДАНИЯ КАК ИНСТРУМЕНТ ОБУЧЕНИЯ 61](#_Toc186457985)

[Ключевые термины седьмой главы 63](#_Toc186457986)

[Гл. 9. ОРГАНИЗАЦИЯ РАБОТЫ В ИНКЛЮЗИВНОМ КЛАССЕ 64](#_Toc186457987)

[ОРГАНИЗАЦИЯ ПРОСТРАНСТВА В ИНКЛЮЗИВНОМ КЛАССЕ 64](#_Toc186457988)

[Планы расположения учебных мест в инклюзивном классе 67](#_Toc186457989)

[ДИСЦИПЛИНА И ПОДДЕРЖАНИЕ ПОРЯДКА В КЛАССЕ 72](#_Toc186457990)

[ПЛАНЫ ДЛЯ ЗАМЕНЯЮЩИХ УЧИТЕЛЕЙ 73](#_Toc186457991)

Гл. 1. ИНКЛЮЗИЯ В ОБРАЗОВАНИИ

В этой главе сообщается информация об основных теоретических и практических подходах к включению детей с особыми образовательными потребностями в учебный процесс в общеобразовательном классе, или процессу инклюзии. Эти подходы будут использоваться нами на протяжении всей книги. Это не означает, конечно, что данная книга является абсолютно исчерпывающим обзором теоретических основ движения к инклюзивности образования, скорее, эта книга не более чем намерение очертить «портрет» этого явления: что такое инклюзия, почему это важно, и что учителя и школы могут сделать в этом направлении сегодня.

**Ключевые идеи этой главы**

* Определение инклюзии
* Составляющие инклюзии

– профессиональная подготовка учителей

– учебный план

– ресурсы

– организация учебного процесса в школе

* Преимущества инклюзии для детей с различными возможностями
* Преимущества инклюзии для детей, не имеющих особенностей развития
* Деятельность одной школы в направлении инклюзии (кейс стади)

ЧТО ТАКОЕ ИНКЛЮЗИЯ?

Учёные, преподаватели университетов, специалисты по подготовке учителей проявляют постоянный интерес к проблеме обучения детей с различными возможностями, нам также часто приходилось обсуждать проблемы инклюзии с группами специалистов в области образования. Приходится констатировать тот факт, что взгляды и представления некоторых специалистов об инклюзии в образовании страдают от определённого недостатка информированности. Что же такое инклюзия и почему это так важно? Значительная часть проблемы понимания этого термина заключается в нём самом. Мы убеждены, что инклюзия, будучи по своей природе очень естественным процессом, не может существовать в среде, где некоторые дети полностью или частично отделены в обучении от своих сверстников. Возможно, легче описать, что такое *не-инклюзия.* Обучение детей частично в специальной школе, а частично в общеобразовательной – это не инклюзия. Обучение детей в общеобразовательной школе в сегрегационных, специализированных условиях – это не инклюзия. Обучение особого ребёнка в обычном классе по программам и содержанию образовательной среды кардинально отличающихся от того, над чем работают его сверстники в этом классе – это не инклюзия.Мы знаем также, что специалисты, считающие ранее подобные формы обучения инклюзивными, позже приходили к пониманию ошибочности подобных определений. [Loreman and Deppeler 2001].

Инклюзия означает полное включение детей с различными возможностями во все аспекты школьной жизни, в которых с удовольствием и радостью участвуют также все остальные дети. Это требует реальной адаптации школьного пространства к тому, чтобы встретить нужды всех детей без исключения, ценить и уважать различия. Это не означает, что инклюзия не требует оказания детям с различными возможностями специальной помощи и поддержки на уроках или обучения за пределами класса, если это требуется. Но это всё является разнообразными возможными вариантами, и, честно говоря, периодически необходимо буквально для всех учеников в классе[Loreman and Deppeler 2001].

«Интеграция» и «инклюзия» – это два термина, которые часто используются один вместо другого, поскольку многие учителя и школы считают их синонимами. Некоторые учителя рассматривают свои интеграционные программы как инклюзивные, в то время как другие школы, работая инклюзивно, определяют свою работу как интеграцию. Между тем, различия между этими терминами достаточно существенные. Основное различие заключается в том, что интеграция имеет «внешние» источники. Интеграционные программы имеют своей целью вовлечь детей с разными возможностями в уже сложившуюся школьную жизнь и школьную структуру. Цель этих интеграционных программ – «нормализация», или помощь детям в том, чтобы вписаться в уже существующую модель обучения.

Инклюзия отличается от интеграции тем, что с самого начала рассматривает всех детей без исключения частью общеобразовательной системы. Таким образом, для детей с особенностями отсутствует необходимость в какой-либо специальной адаптации, поскольку они с самого начала являются частью школьной системы. Одна из целей инклюзии состоит в том, чтобы любая школа могла быть готовой в будущем принять детей с различными возможностями. Это может повлечь не только изменения в структуре и работе школы, но и изменения во взглядах учителей общего и специального образования, привыкших рассматривать свою работу как обучение только определённых групп детей. Большинство школ в образовании придерживаются подхода, в центре которого стоит ребёнок, его нужды и потребности, и этот подход требует, чтобы все учителя были готовы соответствовать потребностям всех детей [Loreman 1999].

1.1: Элементы инклюзии

* Включение всех детей с различными возможностями в такую школу, которую они могли бы посещать, если бы у них не было инвалидности
* Количество детей с различными возможностями, обучающихся в школе, находится в естественной пропорции в отношении всей детской популяции этого округа в целом.
* Отсутствие «сортировки» и отбраковывания детей, обучение в смешанных группах
* Дети с особенностями находятся в классах, соответствующих их возрасту
* Ситуационно обусловленное взаимодействие и координация ресурсов и методов обучения
* Эффективность как стиль работы школы, децентрализованные модели обучения

\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_

[Sailor and Skrtic, 1995.P.423].

Любой учитель, имеющий опыт обучения детей с различными возможностями в обычном классе, скажет, что включение таких детей – это комплексный и сложный процесс. Чтобы добиться успеха, учителя должны быть высококвалифицированными и мотивированными специалистами. Но это не является аргументом против инклюзии. Высокая квалификация и мотивация учителей необходимы, поскольку инклюзия имеет своей целью эффективное обучение, что, безусловно, очень важно для любой школы. Повышение качества образования через развитие инновационных образовательных практик является основной целью в деятельности каждого учителя и каждой школы [Loreman and Deppeler 2001].

В процессе нашего консультирования и обучения педагогов инклюзивным подходам в образовании выявились два основных, наиболее часто обсуждаемых вопроса:

-действительно ли инклюзия *работает*

– как построить работу по инклюзии в их школах.

Ответы на оба этих вопроса комплексные и могут разочаровать тех, кто ищет на них быстрого и прямого ответа.

Инклюзия в школах не всегда работает. Такие случаи достаточно подробно описаны в литературе [Kauffman and Hallahan 1995b; Fox and Ysselduke 1997]. Существует, также, достаточное количество исследований, в которых делается предположение, что включение детей даже с тяжелыми и множественными нарушениями развития может быть успешным, если в школе существует культура общих ценностей и искреннее стремление к улучшению практики обучения [Giangreco et al.2001; Farmer 1996; Yasutake and Lerner 1997; Grenor-Schreyer et al.2001; Loreman 2001]. И если кто-то из учителей не всегда стремится разделить эти общие ценности школы, вы всегда можете улучшить работу в собственном классе, и тем самым способствовать продвижению инклюзии, и это будет положительным примером возможных действий для других. Мы надеемся, что эта книга поможет вам в этом.

\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_

1.2: Причины, по которым школьная инклюзия не работает

* **Логическое обоснование** Преимущества инклюзии не обсуждаются с теми, кто включён в осуществление этого процесса
* **Сфера действия** Изменения, которые производятся в школе, чрезмерны, или, наоборот, ограниченны
* **Скорость введения** Необходимые изменения вводятся слишком быстро или слишком медленно, что приводит к уменьшению энтузиазма
* **Ресурсы** Адекватность ресурсов не всегда является гарантией, что инклюзия будет работать; ресурсы могут использоваться нерационально
* **Приверженность идее** Отсутствует постоянные стимулы для формирования приверженности идее инклюзии, которая зачастую воспринимается только как «прихоть» некоторой социальной группы
* **Ключевые фигуры** Ключевые сотрудники, определяющие успех инклюзии, недостаточно привержены этой идее, или, наоборот, имеют слишком большой объём работы. Это способствует отчуждению других сотрудников
* **Родители** Родители как партнёры не включены в школьную жизнь
* **Руководство** Руководители школы либо осуществляют чрезмерный контроль, либо их стиль руководства недостаточно эффективный, или они не поддерживают коллектив в достижении более высоких целей.
* **Отношение к другим школьным инициативам** Инклюзия является чем-то изолированным в отношении других школьных инициатив

**\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_**

[Hargreaves, 1997].

Второй вопрос, который часто задавался на наших занятиях «Как мне осуществлять работу по включению детей с разными возможностями в моей школе?» тоже не имеет простого ответа. Инклюзия во многом зависит от контекста, и одной формулы одинаково успешного включения особых детей во всех школах не существует. Инклюзия успешно работает там, где учителя понимают и демонстрируют эффективную практику обучения в условиях сотрудничества и поддержки всего школьного сообщества. Но даже один учитель может многое сделать в своём классе для продвижения инклюзии.

Для того чтобы успешно продвигаться в направлении инклюзии, вам следует научиться успешно решать проблемы. Конечно, речь не идёт только о проблемах какого-либо одного ребёнка. Речь идёт о проблемах всей школы, о том, как школе соответствовать потребностям всех её учеников. Успешное решение проблем по мере их возникновения, основанное на ясной педагогической платформе, общие ценности и позитивное лидерство представляет собой наилучший путь для продвижения школы и класса к большей инклюзивности. Решение многочисленных проблем часто является вполне естественным состоянием для учителей, которые постоянно взаимодействуют с учениками и взрослыми в течение всего дня.

1.3: Ресурсы для успешной школьной инклюзии

* **Логическое обоснование** Весь школьный коллектив вовлекается в рациональное осмысление инклюзии и тех преимуществ, которые она даёт для всех учеников школы. Обсуждение этих тем ясное и открытое.
* **Сфера действия** работа по включению начинается с одним-двумя учениками, внимательно отслеживаются их успехи и неудачи, постепенно количество включаемых детей возрастает.
* **Скорость введения** Скорость реализации инклюзивных подходов сильно варьируется в зависимости от школы. Постоянное сотрудничество всех участников процесса и регулярное отслеживание скорости изменений поможет добиться успеха.
* **Ресурсы** При появлении дополнительных ресурсов, их следует обязательно использовать. Необходим нестандартный подход в использовании ресурсов, предназначенных для поддержки инклюзии. Адекватное финансирование инклюзии поможет обеспечить заинтересованность в ней тех, кто её внедряет.
* **Приверженность идее** Сотрудничество тех, кто вовлечён в процесс школьной инклюзии, поможет укрепить постоянную приверженность этой идее всех участников. Возможность проявления собственной инициативы также формирует у участников постоянную приверженность идее и заинтересованность в её успешной реализации
* **Ключевые фигуры** Сотрудники, играющие ключевую роль в продвижении инклюзии в школе, должны поддерживать равное сотрудничество между всеми участниками школьного сообщества. На них лежит большая ответственность в обеспечении успеха инклюзии, чем на других сотрудниках школы.
* **Родители** Родители воспринимаются в школе как партнёры и соучастники процесса, их знания, опыт, очень ценятся сотрудниками школы.
* **Руководство** Руководителиоблегчают взаимодействие и сотрудничество всего коллектива и каждого сотрудника по продвижению инклюзии, а также обеспечивают координацию действий.
* **Отношение к другим школьным инициативам** Инклюзия является одной из интегральных частей относительно других школьных инициатив, эти отношения чётко обозначены.

[Hargreaves 1997; Vogelsberg 1998].

Вопросы и размышления по поводу возможных барьеров в отношении инклюзии, которые сообщили нам наши слушатели, часто заключали в себе следующее:

* Отсутствие соответствующей подготовки учителей
* Отсутствие возможности подготовить соответствующий учебный план для детей с различными возможностями
* Недостаточность ресурсов
* Сложившийся способ организации школы и класса.

Профессиональная подготовка учителей

Учителя и исследователи часто упоминают тему подготовки учителей, когда обсуждают вопросы способности учителей в обеспечении разнообразных потребностей детей в инклюзивных классах. Исследователи предположили, что такое заинтересованное отношение к теме подготовки учителей имеет под собой справедливое обоснование.

Так, в исследовании, проведённом Грбич и Сайкес, [Grbich and Sykes, 1992], учителя средней школы из Виктории, Австралия, обнаружили у себя определённый недостаток навыков, требуемых для осуществления модификации учебного плана для детей с различными возможностями, и обозначили острую необходимость в проведении специальной подготовки в этой области. Эти учителя сообщают также, что они используют учебный план, который был лишь слегка подвергнут корректировке, и то, благодаря их собственной компетенции, опыту и поддержке. Позже, в исследовании, проведённом Лореман [Loreman, 2001], было показано, что ситуация за последнее десятилетие несколько изменилась. В другом исследовании [Westwood,1997] описывался феномен влияния на учителей инклюзивных классов «тирании времени», при котором у учителей просто не хватало времени, необходимого для планирования этих программ включения. Озабоченность этой проблемой исследовалась также Ллойдом и др. [Lloyd et.al. 1996]. Так, было выявлено, что учителя в Новой Зеландии не могут модифицировать учебный план в соответствии с образовательными нуждами и потребностями детей с инвалидностью, причём, вопреки их собственному пониманию того, что эти нужды существуют. В другом исследовании [Fox and Ysseldake, 1997] отмечалось, что инклюзия в одной из школ-объектов исследования не состоялась отчасти из-за того, что учителя не могли выполнить модификацию учебного плана, чтобы обучать детей с инвалидностью.

Специальная подготовка учителей, похоже, будет одним из решений этой проблемы.

В исследовании, проведенном в США, выявлено, что только 29% учителей общего образования ощущают свою достаточную подготовку в осуществлении инклюзивных подходов в образовании [Hobbs and Westling, 1998]. На основе этого и других исследований, авторы делают предположение, что «степень успешности в проведении инклюзии соотносится с несколькими факторами. И, возможно, подготовка учителей, их отношение к инклюзии и способность к сотрудничеству, являются наиболее важными» [Hobbs and Westling, 1998, p.13]. Австралийские учёные, исследуя практику инклюзии, обнаружили, что «большинство учителей при переходе из начальной в среднюю школу, подчёркивают неотложную необходимость специальных или дополнительных занятий с учителями и поддержки специалистов с тем, чтобы помочь учителям в осуществлении модификации учебного плана для интегрируемых учеников [Grbich and Sykes 1992, p.321].

Большое внимание в подготовке учителей должно уделяться формированию их отношения к детям, имеющим особые образовательные потребности. Позитивное отношение к этим детям является основой для успешного проведения инклюзивных программ; такое отношение, однако, может и должно поддерживаться через обучение учителей и приобретение ими собственного позитивного опыта взаимодействия с особыми детьми.[Hobbs and Westling, 1998]. В исследовании, проведенном С. Форлин и другими специалистами, доказывается, что негативное отношение, которое выявилось у учителей Западной Австралии, увеличивается в зависимости от степени тяжести нарушений у ребёнка. Это негативное отношение уменьшается с появлением опыта взаимодействия с такими детьми и дальнейшей подготовки учителя. Дополнительное обучение учителей тому, как учить детей с различными возможностями, ведёт к улучшению индивидуального отношения каждого учителя к этим детям, и затем, к улучшению духа всей школы в отношении обучения детей с различными образовательными возможностями [Idol, 1997]. Это противоречит сложившемуся мнению, что ребёнку следует измениться, чтобы соответствовать требованиям школы, и перемещает основное бремя ответственности на школу в том, что это она должна стать более восприимчивой к различиям. Это делает школу ответственной за адаптацию к индивидуальным характеристикам ребёнка, таким как глубокая инвалидность, дефицит восприятия, и т.д. Улучшая подготовку учителей, школы становятся всё более и более способными осуществлять это [Cosden et al. 1990; Forlin et al. 1996].

И если мы поддерживаем учителей в том, чтобы они могли получить дополнительную подготовку, мы также верим в то, что, несмотря на уникальность каждой учебной ситуации, учителя могут прекрасно учиться друг у друга, сотрудничая и поддерживая благоприятную школьную атмосферу. Сотрудничество с коллегами – это лучший путь к удовлетворению нужд и потребностей всех детей в школе, именно это мы и будем далее обсуждать в данной книге.

Учебный план

Учебный план для учащихся с разными возможностями и их сверстников в условиях обучения в инклюзивном классе, находится в центре изменений, необходимых для успеха школьной инклюзии [Margolis and Truesdell, 1987; Clough, 1988; Gormley and McDermott, 1994; Carpenter, 1997; Cole and McLeskey, 1997; Loreman, 1997]. Идея, что детей с разными возможностями следует обучать по индивидуализированным учебным программам, законодательно и политически закреплена в большинстве западных стран [OECD 1994a], и индивидуальные учебные программы широко распространены в качестве инструмента обучения таких детей. Тем не менее, эффективность обучения по индивидуальным учебным программам и моральные аспекты такого обучения достаточно редко обсуждаются.

Ожидается, что обучение учеников с особенностями развития будет осуществляться в соответствии с чётко обозначенными индивидуальными образовательными потребностями этих детей, и в то же время эти ученики будут включены в общеобразовательный процесс, насколько это возможно [Madden and Slavin, 1983; Stricland and Turnbull, 1990]. С этой точки зрения, дети с особенностями представляют собой нечто весьма отличное от их сверстников по тому, как их надо учить и что им нужно знать. Парадигма модификации стандартного учебного плана основывается на нескольких предположениях в отношении особых детей. Это, например, предположения о том, что дети с инвалидностью имеют более низкий уровень обучаемости [Ryndak and Alper 1996; Department of Education Victoria, 1998], что они неспособны выполнить необходимые проверочные задания [Ryndak and Alper 1996], и часто требуют большего повторения и практики для закрепления знаний [Department of Education Victoria, 1998]. Учителей детей с различными возможностями зачастую рассматривают как требующих особой специальной подготовки и экспертного сопровождения, и это является необходимым для правильного обучения детей с инвалидностью [Alter and Goldstein, 1986; Margolis and Truesdell, 1987; Cheney and Demchak, 1986].

Те, кто поддерживают индивидуализированное обучение, доказывают, что эффективное использование индивидуальных учебных программ способствует тому, что ребёнок достигает выполнения поставленных для него специфических учебных целей [Manley and Levy, 1981; Madden and Slavin, 1983; Alter and Goldstein, 1986; Strickland and Turnbull, 1990; Cheney and Demchak, 1996]. Основной идеей индивидуального учебного плана для ученика с инвалидностью является «исправление нарушений», насколько это возможно [Pugach, 1982; Evans and Vincent, 1997]. Тщательное и систематическое структурирование соответствующих образовательных учебных целей через адаптацию и модификацию стандартного учебного плана, рассматривается многими исследователями как наилучший метод обеспечения для особого ребёнка необходимого образования в условиях инклюзивного класса [Madden and Slavin, 1983; Strickland and Turnbull, 1990; Cheney and Demchak, 1996; Department of Education Victoria, 1998].

Но, несмотря на то, что модификация учебного плана для ученика с инвалидностью является широко распространённой практикой, в некоторых работах этот подход подвергается определённой критике. Так, в ряде исследований этот подход рассматривается как один из способов негативного отбора и маргинализации людей с инвалидностью в целях сохранения контроля над ними через эти специальные программы [Corbett, 1993; Danforth, 1997; Evans and Vincent, 1997]. Этот подход критикуется также за то, что, по мнению некоторых авторов, эти индивидуальные планы для детей с особенностями имеют слишком жёсткие предписания. Такой «жёстко сконструированный» учебный план, по мнению ряда критиков, оставляет очень небольшую возможность для ребёнка управлять своим собственным обучением, и результатом этого становится обучение, центрированное на учителе, а не на ребёнке [Goodman and Bond, 1993]. Индивидуализированные цели вскоре начинают фокусироваться больше на специфических навыках, чем на когнитивных аспектах обучения [Weisenfeld, 1987; Collet-Kligenberg and Chadsey-Rusch, 1991; Goodman and Bond, 1993]. Часто эти навыки могут быть применимы только в ограниченных ситуациях. Таким образом, можно с очевидностью предположить, что такие узконаправленные навыки находятся в центре внимания учебного плана для детей без особенностей (!) [Collet-Kligenberg and Chadsey-Rusch, 1991; Goodman and Bond, 1993].

Исследователи Р.Сли и С. Кук поддерживают необходимость изменений в школьной системе. Их требования изменений находятся в фокусе дискуссии о путях преодоления школьного кризиса через переход от «патологического» подхода к подходу «взаимодействия». По мнению этих авторов, вместо того, чтобы «исправлять» дефицит знаний, навыков и т.д. у какого-либо ученика, необходимо добиваться таких изменений, чтобы школьная система стала более способной принять всех детей, с самыми различными возможностями [Slee and Cook, 1994].

Структурные, педагогические и культурные аспекты, определяющие дизайн той или иной школьной среды, постепенно становятся теми аспектами, которые влияют на формирование как инклюзивного пространства в школе, так и гендерно чувствительной среды, в том числе для женщин и девочек с инвалидностью [Slee and Cook, 1994, p.22].

Точка зрения этих авторов состоящая в том, что школе необходимы изменения, чтобы отвечать разнообразным потребностям всех детей, поддерживается и в других работах. Так, высказывается необходимость реформирования учебного плана в плане придания ему большей гибкости и возможности отвечать потребностям детей с самыми различными возможностями [Clough, 1988]. Этот автор рассматривает проблему специального образования, в основном, как проблему учебного плана и утверждает, что «только через лучшее понимание сути и смысла учебного плана, мы можем перейти к лучшему пониманию проблем каждого ребёнка» [Clough, 1988, p.327]. И, несмотря на то, что эти требования изменений были высказаны некоторое время назад, они всё ещё актуальны, поскольку к настоящему времени школьная система мало изменилась.

Мы уверены, что в этих дебатах высказана одна важная идея, которая заключается в том, что существует реальная возможность обучать каждого особого ребёнка в зависимости от его нужд и потребностей, и в то же время оставаться на позициях инклюзии, имея в виду ежедневное планирование и деятельность в классе. В данной книге поддерживается именно это предположение.

Ресурсы школы

Необходимость дополнительного финансирования для обучения в школах детей с разными возможностями и особенностями давно обсуждается в различных исследованиях [O’Grady1990; O’Shea and O’Shea, 1998]. Начиная с 1988 года, в исследованиях ряда авторов утверждается, что существующая в Австралии система образовательных сервисов является дорогой и довольно затратной, что является одним из барьеров на пути к эффективной интеграции [Gow et al. 1988, p.15]. Другим автором признаётся, что инклюзивные программы являются дорогостоящими, но подчёркивается также, что школы могут достичь более эффективного использования этих ресурсов. Это включает в себя использование поддерживающих специалистов для работы с несколькими детьми в классе, переосмысление того, каким образом могут использоваться школьные фонды, какие изменения в этом направлении можно предпринять, а также какие внешкольные специальные программы, выделяющие средства для детей-инвалидов, можно привлечь, и далее принять решение в зависимости от ситуации [Idol, 1997]. В одном из британских исследований, проведённых в 1990 году, утверждается, что инклюзивные школы могут быть более эффективными с точки зрения использования ресурсов, нежели специальные школы, поскольку в инклюзивных школах экономятся средства на оплату администраторов и содержание здания школы [O’Grady, 1990].

Согласно исследованию С. Мейджера и др., в Европе существует три модели финансирования специального образования. Две из этих моделей финансирования обычно используются и в других странах. Первая модель финансирования специального образования (input-based model) основывается на потребностях, определяемых количеством детей, которым необходимо специальное образование. Эти потребности определяются по особым критериям. Другая модель (throughput model) не имеет «привязки» к отдельному ребёнку. При этой модели финансирования определяющим является выполнение задач, стоящих перед данным сервисом или службой. Оба подхода подвергаются определённой критике, и в своей работе С. Мейджер высказывается за третий путь финансирования, при котором распределение средств децентрализовано, и школы автоматически получают экстра-финансирование пропорционально в зависимости от общего количества детей в школе. Местные чиновники управления образования при этом следят за тем, как в школах реализуются особые потребности детей-инвалидов [Meijer et al. 1999].

Среди некоторых учителей существует точка зрения, что дополнительное финансирование для поддержки детей с особыми потребностями является недостаточным. И что увеличение этого финансирования может способствовать решению ряда проблем в обучении таких детей, с которыми они сталкиваются в своей деятельности [Loreman, 2001].Но так ли это в действительности? Может ли дополнительное финансирование улучшить качество работы школы по включению детей с разными возможностями? Исследование, проведённое в инклюзивных школах Норвегии, оценивало эффект различных уровней финансирования по поддержке детей с особыми потребностями в некоторых муниципалитетах [Vislie and Langfeldt, 1996]. В исследовании делается вывод о том, что «по всей вероятности, уровень организации (качество взаимодействия сотрудников) играет такую же роль в способности школы предоставить качественные образовательные услуги, как и необходимый уровень финансирования»[p.69]. В этом же исследовании подчёркивается важность формирования в школьном сообществе «широкого взгляда на образование», а также взаимодействие сотрудников по эффективному включению детей с особыми потребностями в социум. М. Эйнскоу и Дж. Себба также исследовали вопросы дополнительного финансирования, отметив, что это экстра-финансирование и значительные суммы « сокращают способность школ к креативному использованию поддержки, что зачастую приводит к закреплению ассистента только за одним особым ребёнком, вместо того, чтобы использовать этот ресурс поддерживающих педагогов для всего класса или школы» [Ainskow and Sebba, 1996.P.11]. В одном из последних исследований, проведённых в австралийских школах, поднимается вопрос об увеличении финансирования для поддержки инклюзии. И хотя эта тема продолжает изучаться, первые результаты исследования показывают, что школы, имеющие относительно низкий уровень финансирования также хорошо (а иногда и лучше) осуществляли инклюзию, как и школы, где уровень финансирования был более высоким [Loreman, 2001].

Мы уверены в том, что финансовые ресурсы часто действительно необходимы, для того, чтобы улучшить включение детей с особыми потребностями в образовательный процесс, улучшить помощь этим детям в школе и их благополучие. Но дополнительное финансирование не является превалирующим фактором в успехе инклюзии. Мы уверены, что важны также стратегии включения, которые мы, в данном случае, готовы предоставить нашим читателям в этой книге. Это, как раз, не требует для внедрения огромных сумм дополнительного финансирования.

Организационная структура

Организация и структура многих наших школ и классов, зачастую, не способствует эффективному обучению большинства детей. Особенно явно это обнаруживается в старшей школе [Jorgensen, 1998; Kennedy and Fisher, 2001]. Учителя сталкиваются с негибким расписанием и учебным планом, которые загоняют как учителей, так и учеников в жёсткие рамки, не позволяющие много достичь, особенно тем детям, которым требуется больше времени, чтобы выполнить задание или организовать себя. Это все особенно чётко проявляется с началом обучения при переходе из начальной школы в старшую. Становясь более инклюзивными, школы должны оценить то, какими путями идёт обучение, как они работают. Как сгруппировать детей, чтобы обучать их более эффективно? Вполне можно предположить, что структурные и организационные изменения, которые осуществляются в школе на пути к инклюзии, принесут пользу не только детям с разными возможностями, но и всем учащимся [Jorgenson, 1996; Jorgensen, 1998; Kennedy and Fisher, 2001].

Конечно, один учитель мало что может сделать для изменения организационной структуры школы, но то, что происходит в конкретном классе в большой степени зависит непосредственно от учителя. В книге будут обсуждаться пути возможных структурных изменений школы, необходимых для осуществления инклюзии, но основной фокус будет сосредоточен на том, что происходит непосредственно в классе.

ПРЕИМУЩЕСТВА ИНКЛЮЗИИ: ОПРОВЕРЖЕНИЕ НЕКОТОРЫХ МИФОВ

Самым лучшим в инклюзии является то, что при успешном её проведении выигрывают все.

Это и дети с особенностями развития, и без них, одарённые дети, учителя (имеется в виду совершенствование практики преподавания и повышение квалификации учителей), и всё школьное сообщество в плане совершенствования общего климата и духа школы. Тем не менее, существуют давние «поверья» в отношении обучения детей с особыми образовательными потребностями в общеобразовательной среде. Например, что дети – инвалиды нарушают процесс обучения всего класса, что учителя не способны справляться с новыми задачами, возникающими в классе с появлением такого ребёнка, и что дети с ограниченными возможностями при инклюзии получают недостаточно качественное образование, причём, при такой форме обучения, серьёзно страдает их самооценка. Однако, во многих исследованиях доказывается, что большинство этих «верований» являются предвзятыми, и не основываются на каких-либо основательных и очевидных фактах.

В любом случае, преимущества инклюзии значительно перевешивают недостатки этого процесса, и наилучшей проверкой правильности инклюзивных подходов в образовании будут его результаты. Каким же тогда должен быть конечный результат включения детей с разными возможностями в общую школу? Позитивные результаты инклюзии для детей с особенностями, сформулированные нами по материалам проведённых исследований, как раз и будут изложены далее.

Преимущества инклюзии для детей-инвалидов

Преимущества инклюзии для детей-инвалидов весьма существенны. Специальный обзор литературы, посвященный этой теме [McGregor and Vogelsberg, 1998], выделяет следующие:

* Дети с особенностями развития демонстрируют более высокий уровень социального взаимодействия со своими здоровыми сверстниками в инклюзивной среде по сравнению с детьми, находящимися в специальных школах. Это становится особенно очевидным, если взрослые в школе целенаправленно поддерживают социализацию, и если количество детей с особенностями находится в естественной пропорции по отношению к остальным ученикам в целом.
* В инклюзивной среде улучшается социальная компетенция и навыки коммуникации детей с инвалидностью. Это в значительной мере связано с тем, что у детей-инвалидов появляется больше возможностей для социального взаимодействия со своими здоровыми сверстниками, которые выступают в качестве носителей модели социальной и коммуникативной компетенции, свойственной этому возрасту.
* В инклюзивной среде дети с особенностями развития имеют более насыщенные учебные программы. Результатом этого становится улучшение навыков и академических достижений. В некоторых исследованиях делается предположение, что образовательные программы для детей-инвалидов в инклюзивных школах имеют в целом более высокий стандарт, чем в сегрегационных образовательных учреждениях (специальных школах), и дети в таких школах тратят больше времени на решение академических задач, и, соответственно, имеют более высокие академические результаты.
* Социальное принятие детей с особенностями развития улучшается за счёт характерного для инклюзивных классов обучения в малых группах. Дети «переступают» за черту инвалидности другого ученика, работая с ним над заданием в малой группе. Постепенно, обычные дети начинают осознавать, что у них с детьми-инвалидами много общего.
* В инклюзивных классах дружба между детьми с особенностями и без особенностей становится более обычным делом. В исследованиях установлено, что дети в инклюзивных классах имеют более прочные дружеские связи со своими сверстниками, нежели дети в специальных школах. Особенно явно это в тех случаях, когда дети-инвалиды посещают школу неподалёку от своего места жительства, и, следовательно, имеют больше возможностей встречаться со своими одноклассниками вне школы. Обнаружено также, что учителя играют ведущую роль в установлении и укреплении такой дружбы.

В других источниках указываются и иные преимущества инклюзии для детей с особенностями развития.

* Инклюзия способствует формированию общих знаний у детей с особенностями развития [Davern and Schnorr, 1991].
* Становясь взрослыми, те дети, которые имели опыт обучения в инклюзивных условиях, проводят больше свободного времени в обществе людей без инвалидности, и тратят больше времени в общественном секторе занятости, нежели выпускники специальных школ [Alper and Rundak, 1992].
* Заработная плата выпускников инклюзивных школ, в среднем, в три раза выше, чем у выпускников специальных школ, а их поддержка для местного сообщества обходится в два раза дешевле [Alper and Rundak, 1992].

Таким образом, аргументы в поддержку инклюзии бесспорны. Аргументы против инклюзивного образования, в основном, сводятся к тому, что дети-инвалиды получают при таком обучении более низкий уровень знаний, или при их обучении возникают некоторые социальные сложности. Этим утверждениям довольно трудно найти какое-либо подкрепление.

Но инклюзия несёт преимущества и детям без особенностей развития.

Преимущества инклюзии для обычных учеников

Дети без особенностей развития, или обычные ученики, также как и одарённые дети, получают преимущества при инклюзивном образовании. Некоторые авторы, однако, пытаются доказать, что для этих детей преимущества инклюзии не всегда очевидны [Kauffman and Hallahan, 1995a]. Очевидно, что подобные утверждения основываются на эпизодических фактах, и их необоснованность может быть легко доказана большим количеством научных исследований. Так, во многих источниках выделяются следующие преимущества инклюзии для обычных учащихся или одарённых детей:

* Для обычных или одарённых детей нахождение в классе детей с особенностями развития не является фактом, несущим угрозу или представляющим опасность для их успешного обучения [Sharpe et al. 1994; Davis 1995; McGregor and Vogelsberg, 1998].
* Представления о том, что дети-инвалиды нарушают процесс обучения в классе в научной литературе признаются несостоятельными. Более того, в одном исследовании обнаружено, что время, которое на уроке уделялось детям с особенностями, абсолютно сопоставимо со временем, которое учитель затратил на обычных учеников. Более того, дети-инвалиды вовсе не были «причиной» непродуктивной траты времени на уроке. Причинами потери времени на уроке, как выяснилось, стали административные вмешательства, переход от одного вида активности на уроке к другому виду, и действия детей без инвалидности [Hollowood et al. 1995].
* Обычные ученики и одарённые дети могут получить преимущества при инклюзивном подходе к образованию за счёт улучшения качества обучения и совершенствования педагогических технологий работы в классе [Rogan et al. 1995].Некоторым детям с инвалидностью при обучении необходимы новые технологии образования; например, использование информационных технологий очень часто бывает необходимо при обучении детей с инвалидностью. Другие дети получают преимущества от использования этих технологий, и, кроме того, все остальные ученики могут пользоваться этими программами и технологиями в то время, когда они не являются необходимыми для обучения детей с инвалидностью.
* Обычные дети или одарённые ученики получают преимущества в инклюзивных пространствах за счёт увеличения финансовых ресурсов при таком обучении. В одном исследовании приводятся такие аргументы в пользу этого утверждения, что деньги, полученные из «специальных программ», могут быть использованы как для поддержки обучения не только детей с инвалидностью, но и их здоровых сверстников [Blackman, 1992]. Эти средства могут быть использованы различными способами, например, для организации внеклассной активности, приглашения гостей для выступления в классе, обеспечения класса дополнительными техническими средствами обучения, которые могут использоваться всеми детьми, а не только детьми с инвалидностью.
* Преимуществом инклюзии для обычных учеников и одарённых детей будет также присутствие в классе дополнительного педагогического персонала [Blackman, 1992; Jakupak et al. 1996]. Очень часто дополнительное финансирование направляется непосредственно для обеспечения сопровождения особых детей, привлечения специальных педагогов и парапомогающих специалистов. И в том, и в другом случае, присутствие в классе других взрослых создаёт дополнительные преимущества для всех учеников класса. То, каким образом наличие дополнительных педагогов может быть использовано при обучении в инклюзивном классе, будет обсуждаться ниже, в соответствующей главе.
* Обычные или одарённые ученики, будучи вовлечёнными в обучение своих сверстников (специальный методический подход к обучению в инклюзивном классе, т.н. peer-tutoring), получают преимущества в том, что эти подходы способствуют повышению их самооценки и качества овладения академическими навыками [Alper and Rundak, 1992]. Эти дети начинают проявлять более чёткое формирование «я-концепции», собственных принципов, социального знания и поведения [Cooper et al. 1986; Davis 1995; Staub and Peck 1995]. Более того, обнаружено, что дети, участвующие в обучении с использованием этого метода, показывали лучшее владение академическими навыками в определённой области, нежели их сверстники, не участвующие в таком тьюторстве [Alper and Ryndak, 1992].
* Дети без особенностей или одарённые дети, обучающиеся в инклюзивном классе, имеют возможность научиться языку Брайля или жестовой речи. Обучение этим навыкам проходит в ясном и понятном для них контексте, и обретение этих навыков более доступно для детей, обучающихся в инклюзивном классе, нежели для тех, кто не учился вместе с детьми-инвалидами [McGregor and Vogelsberg, 1998].
* В инклюзивном классе обычные или одарённые дети учатся уважать и ценить своих одноклассников с инвалидностью, видеть то, что лежит за чертой инвалидности или одарённости, различать социальные стигмы [Alper and Rundak 1992; Gormley and McDermott 1994; Staub and Peck 1995].

Кейс стади: Анжела, 16 лет.

Этот случай является примером того, как школа пытается адаптировать инклюзивные подходы к образованию детей с различными возможностями. Данный случай является частью более широкого исследования [Loreman, 2001], в котором школы изучались и оценивались через исследование опыта обучения одного конкретного учащегося с инвалидностью. И хотя данная школа, где училась Анжела, не была искушённой в «искусстве» инклюзии, данный пример является яркой иллюстрацией того, как этот подход может начать реализовываться на школьном уровне. Данный случай ярко иллюстрирует необходимость изменений и внедрения иных способов регулирования работы, как учителей, так и всей школы, если в ней создаётся инклюзивное образовательное пространство.

ИНФОРМАЦИЯ ОБ УЧАЩЕМСЯ

ИМЯ: Анжела

ВОЗРАСТ 16 лет

ГОД ОБУЧЕНИЯ 11-ый год обучения

ШКОЛА: Католическая средняя школа для девочек (7 – 12 классы)

РАСПОЛОЖЕНИЕ ШКОЛЫ: столичный регион, зона низкого социально-экономического развития

РЕЗУЛЬТАТИВНОСТЬ ОБУЧЕНИЯ В ШКОЛЕ: небольшое количество выпускников поступает в университеты, большинство после школы поступает на работу, или становятся студентами технических и муниципальных колледжей.

СЕМЕЙНОЕ ПРОИСХОЖДЕНИЕ УЧАЩЕГОСЯ: Семья девочки иммигрировала из не англо-говорящей страны в 1980 году. Семья поддерживает культурные и языковые связи со страной происхождения, но в тоже время прилагает усилия к интеграции в новое мультикультурное общество. Родители девочки рабочие, оба поддерживают дальнейшее обучение Анжелы в инклюзивной среде и проведение ею свободного времени, типичного для подростков её возраста.

ИНВАЛИДНОСТЬ: Нарушение интеллектуального развития. Значительная задержка развития, установленная в раннем возрасте. Коэффициент интеллекта – 60 баллов. Восприятие речи оценивается на уровне 8-и лет, навыки чтения соответствуют уровню 4‑ой ступени обучения. Имеет значительные трудности в освоении всех академических навыков, особенно в вербальных заданиях, зрительном восприятии, решении задач.

Наблюдается дефицит средней степени в кратковременной слуховой памяти.

Вербальный ответ наступает через 15-60 секунд (что, возможно, является результатом проведённой медикаментозной стимуляции).

Ко времени проведения этого исследования, для Анжелы был сокращён список предметов, обязательных для обучения на 11 ступени. Этими предметами были: английский язык, математика, материальные и информационные технологии. Периоды обучения Анжелы в классе чередовались со временем, предназначенным для самостоятельных занятий, или занятий со специальным педагогом. Поскольку в школе не было штатных помогающих специалистов-ассистентов, то учитель специального образования иногда посещал классные занятия Анжелы, чтобы обеспечить её поддержку. Проведённое в школе интервью показало, что для обеспечения дополнительной помощи в классе, где училась Анжела, иногда привлекались волонтёры, не являющиеся профессионалами. Учителя описывали Анжелу как вежливую и славную ученицу, хотя наличие у неё инвалидности не означало того, что ей не требовалась дополнительная помощь на уроке. Если она комфортно чувствовала себя с новым классным учителем, она могла на уроке попросить для себя дополнительной помощи, если это ей было нужно.

Участники исследования, учителя и Анжела, всегда упоминали о хороших взаимоотношениях между педагогами и учениками в этой школе. Один из педагогов заметил, что «важнейшей частью обучения учеников является развитие их хороших взаимоотношений с учителем и с другими учениками. Я думаю, это является важнейшим элементом школьного обучения». Это означает, что позитивные отношения в этой школе складывались не только в контексте отношения к детям с инвалидностью, но и в отношении всего школьного сообщества, между всеми учителями и учениками школы. В ходе проведения исследования было получено множество данных, свидетельствующих о доброжелательности школьных педагогов по отношению к своим учащимся и их поддержке. Мать Анжелы тоже понимала, что коллектив школы прилагает определённые усилия по поддержке её дочери. Она отметила, что Анжела всегда получает помощь специального педагога, и дополнительную помощь, когда это необходимо, и что «в мире нет тех денег, которые я могу заплатить за то, что школа делает для Анжелы». То, что помощь и поддержка были важнейшим элементом в системе школьных взаимоотношений, стало ведущим фактором поддержки Анжелы своими одноклассниками. И учителя, и мать Анжелы, и сама девочка отмечали то, как одноклассники поддерживали её и помогали ей. Одна из участниц отметила то, «как все девочки помогали Анжеле, заботились о ней». Эта поддержка класса происходила оттого, что учителя часто активизировали помощь Анжеле на уроке через активизацию её обучения сверстниками (peer-tutoring) и их непосредственную помощь девочке на уроке.

Анжела проявляла очень позитивное отношение к своей школе, одноклассникам и учителям. По её словам, ей очень нравилось ходить в школу, и ей очень интересно учиться. Её отношение к школе выразилось в следующем высказывании: «Я не люблю каникулы, потому что они слишком долго длятся... И я скучаю... Я скучаю летом, очень хочу поскорее вернуться в школу». Учителя Анжелы отмечали то, что девочка старалась трудное для неё задание выполнить вначале самостоятельно, и только затем просила помощи. На вопрос, что ей нравится в изучаемых предметах, Анжела обычно говорила о том, что у неё лучше всего получается. Ей очень нравится что-то мастерить на уроках материальной технологии, решать задачи по математике и набирать без ошибок текст на компьютере. Многие учителя отмечали то, что их усилия были направлены на то, чтобы относиться к Анжеле как к обычному ребенку, и не дать ей почувствовать, что она чем-то отличается от других учеников класса. И хотя задания для Анжелы были модифицированы, учителя старались, насколько это было возможно, приблизить содержание обучения девочки к тому, что изучалось в остальном классе. В интервью некоторые учителя отмечали, что Анжела ответственно подходит к своим заданиям, и просит помощи только после нескольких попыток выполнить его самостоятельно. Эта идея об ответственности за свою работу поддерживалась также и дома родителями девочки.

К дополнительной помощи, которая оказывалась в школе, Анжела относилась очень позитивно. Помощь специального педагога рассматривалась девочкой как самая важная часть её успешности в школе, этой же точки зрения придерживались и многие другие участники исследования. Анжела отметила, что занятия с «учителем по интеграции» (специальным педагогом), помогает ей лучше понять трудные темы. Эта дополнительная помощь ни в одном случае не была оценена Анжелой как нечто стигматизирующее, негативно выделяющее её из школьного сообщества. Специальный педагог в этой школе выполнял несколько функций, среди которых была не только помощь Анжеле, но также помощь учителям: это было консультирование учителей школы, обучение и координация работы волонтёров, помощь учителям в модификации учебного плана, поддержка в классе, и, непосредственно, работа с учащимися, имеющими особые образовательные потребности.

Школа заявляла о себе, как образовательное учреждение, имеющее особую культуру заботы о детях, доброты, взаимного уважения и поддержки. На вопрос исследователей о происхождении этой особой культуры, многие респонденты затруднялись ответить. Директор школы заметил, « мы в своём коллективе не терпим людей, которые кричат на детей, а также тех, кто враждебно настроен по отношению к другим людям. В основе этого лежит наше понимание справедливости». Директор также выделил фактор командной работы как важнейший для формирования школьной культуры:

*Вы используете командные подходы в работе. Вы начинаете применять групповые методы обучения и начинаете понимать, что разнообразие способностей у учеников присуще любой образовательной среде. И вы начинаете понимать, что разнообразие среди людей – факт, который следует ценить. Кто-то в группе может дать наибольший вклад в результат работы, и это обеспечит ему лидерство, и понимание каких-то вещей, которые другие пока не могут понять. Возникает всплеск активности, ещё какая-то деятельность.... . При этом все вокруг могут быть совершенно разными.*

Ещё одной причиной позитивного формирования особой школьной культуры в этом учреждении следует считать тщательный отбор помогающих специалистов, лидерские качества директора школы, и то, что это школа для девочек. Один из участников исследования заметил, что именно с этим фактом связано более отчётливое проявление в школе таких «феминных» черт в отношениях, как взаимодействие и понимание. Влияние на формирование школьной культуры того факта, что школа является католической, вызвало неоднозначные суждения у участников исследования. Некоторые сочли, что «пасторальные аспекты» никак не влияют на школьную культуру, в то время как другие сочли, что это оказывает умеренное и, в целом, позитивное влияние на формирование школьной культуры и школьного духа.

В семье Анжеле оказывается значительная помощь по выполнению домашних заданий. Мать Анжелы особенно часто помогает девочке с её ежедневными уроками. Мать старается перенести те знания, которые Анжела получает в школе, на «домашнюю» почву. Например, она всегда просит Анжелу помочь ей приготовить что-нибудь на кухне, или просит прочесть дорожные знаки и надписи, когда они едут в автомобиле. Учителя отмечают, что та значительная помощь, которую Анжела получает дома, даёт ей значительные преимущества в школе. Мать Анжелы видит свою роль в том, чтобы помогать девочке и быть для неё источником поддержки: « я вижу свою роль в том, чтобы поддерживать Анжелу. Я стараюсь всё делать для этого...стараюсь помочь ей в учёбе».

Школа получает специальное финансирование из Католического бюро по образованию. Поскольку, школа является католической, она считается негосударственной, частной школой. Специальное финансирование, которое школа получает для обучения Анжелы, составляет 25% той суммы, которая выделялась бы для её обучения в государственной школе. И хотя школа не считается «богатой», то это дополнительное финансирование, которое идёт на оплату работы только двух учителей, конечно, нельзя считать адекватным. Впрочем, сами учителя считают такое финансирование достаточным, чтобы осуществлять поддержку Анжелы и других учеников школы с особыми образовательными потребностями. Этот низкий уровень специального финансирования, к тому же, формирует у учителей школы представление, что обучение этой девочки может проводиться и без дополнительных поддерживающих специалистов. В целом, учителя ощущают, что они могут одновременно оказывать Анжеле специальную помощь, которая ей необходима на уроке, и в тоже время работать с остальным классом. Это наглядно было продемонстрировано на уроках, когда учителя успевали оказать Анжеле необходимую помощь, работая при этом со всем классом. На одном из уроков можно было наблюдать, что Анжела получала помощь от одного своего сверстника, а на другом занятии ей помогала группа одноклассников. В начале учебного года один из учителей даже не сразу понял, что Анжела имеет инвалидность, но ему удалось включить Анжелу в образовательный процесс, когда обнаружилось, что у Анжелы есть специальные образовательные потребности. Некоторые из учителей признавались, что нехватка времени является ограничивающим фактором, и если бы не время, они лучше могли бы учить Анжелу и весь класс, поскольку помощь Анжеле и её стимулирование к началу выполнения необходимого задания занимает достаточно много времени от урока. Иногда, когда в классе изучается трудная тема, то времени помочь Анжеле просто не остаётся. В момент проведения данного исследования, в школе как раз прорабатывались вопросы организационных изменений в стратегии управления временем на уроке.

В начальной школе, где училась Анжела, девочку дразнили, и друзей у неё не было, а в этой средней школе девочка нашла подруг в первый учебный год. И хотя мать и учителя описывали её как очень скромную и застенчивую девочку, предпочитающую общество взрослых, Анжела смогла подружиться с девочками своего возраста. По её мнению, она достигла этого, приняв осознанное решение первой подойти к девочкам во время перемены, а сотрудники школы неявно способствовали установлению этих дружеских отношений. За время обучения в школе у Анжелы появилась «лучшая подруга», с которой они встречаются и после уроков, а также небольшая группа знакомых и приятельниц. Подругу Анжелы учителя описывают как её прямую противоположность – очень общительную и уверенную в себе девочку. Девочки проводят время как обычные подростки: ходят в кино, слушают музыку. Исследование показало, что в начальной школе Анжела была объектом насмешек, и в первый год обучения в средней школе её дразнила и высмеивала одна девочка. Учителя сразу отреагировали на жалобы родителей Анжелы, и ко времени проведения исследования девочка уже не подвергалась насмешкам, хотя всё же предпочитала держаться в стороне от незнакомых детей в школе.

По мнению родителей, учителей и самой Анжелы, наилучшим продолжением обучения после школы для нее будет посещение местного колледжа, где есть специальные программы для молодых людей с инвалидностью. Эти программы уделяют особое внимание формированию социальных и жизненных навыков. Учителя, впрочем, говорили о том, что у детей с интеллектуальной недостаточностью, в общем, не так уж много возможностей дальнейшего обучения и трудоустройства после школы.

\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_

1.4: Признаки, по которым школу Анжелы можно считать инклюзивной:

* доброжелательная обстановка для детей с инвалидностью
* возможность гибкого расписания занятий, включая периоды самостоятельных занятий
* осуществлениевыбора предметов обучения, как в случае Анжелы, был возможен также и для других учеников школы
* помощь специального педагога и волонтёров использовалась только при необходимости
* созданы возможности для формального и неформального обучения с использованием метода взаимного обучения сверстников (peer-tutoring)
* позитивное отношение коллектива школы к инклюзивным подходам в образовании
* культивирование в школе атмосферы поддержки и уважения индивидуальных различий
* проведение, если требуется, модификации учебного плана
* содействие сотрудников школы в установлении дружеских отношений между учащимися
* использование командного подхода в продвижении инклюзии в школе
* родители являются партнёрами в деятельности школы

\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_

Как включать детей с разными возможностями в общеобразовательный класс и школу

В этой книге мы хотели бы познакомить вас с уже имеющейся информацией, дать практические советы, инструменты и стратегии того, как включать детей с разными возможностями в процесс обучения в общеобразовательном классе. Как можно увидеть из случая со школой, в которой училась Анжела, принятие всей школой идеи инклюзии является наиболее важным элементом, и самым благоприятным для такого обучения, хотя мы понимаем, что степень принятия этой идеи может довольно сильно варьироваться от школы к школе. Но это не означает, что вы не сможете попробовать применить инклюзивные подходы в вашем классе. Мы надеемся, что эта книга поможет вам в этом, даже если школа, где вы работаете и не особенно вовлечена в этот процесс.

Как вы сможете увидеть далее, необходимо принять во внимание, что инклюзия в значительной мере зависит от контекста. Ваш собственной опыт работы с отдельной группой детей будет отличаться от опыта других учителей. Это происходит потому, что классы довольно сильно отличаются друг от друга по тому, в каком стиле работает педагог. Поэтому не существует одного «правильного» способа включения детей с особенностями развития в общеобразовательный процесс. Вам необходимо решить, что лучше для детей, которых вы учите. Мы надеемся, что вы сможете адаптировать все, что написано в этой книге, к своей собственной учебной ситуации и так изменить свою работу, чтобы в большей степени продвинуться к инклюзии.

Ключевые термины первой главы

**Инклюзия –** полное включение детей с разными возможностями во все позитивные аспекты школьной жизни, которые доступны обычным детям

**Интеграция** – программы, целью которых является вовлечение детей с разными возможностями в существующие классы и школьные структуры

**Дети с различными возможностями –** дети, которые проявляют значительное отличие в выполнении заданий по сравнению с большинством их сверстников.

Дополнительная литература

Foreman, P.J. (2001), *Integration and Inclusion in Action*, Sydney: Harcourt Brace& Company

Jorgensen, C.M. ed. (1998), *Restructuring High Schools for All Students: Taking Inclusion to the Next Level,* Baltimore: Paul H. Brookes

Lipsky, D.K. and Gartner, A. (1994), ‘Inclusion: What it is, what it’s not and why it matters’ in *Exceptional Parent*, September pp 36-38

Stainback, S and Stainback, W. (1996), *Inclusion: A Guide for Educators*, Sydney: Paul H. Brookes

Гл. 2. ДЕТИ С ОСОБЫМИ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫМИ ПОТРЕБНОСТЯМИ – КТО ОНИ?

Международные стандарты в области прав человека базируются на идее полного участия всех людей в жизни общества на основе равенства и без дискриминации [United Nations, 1993]. В последние два десятилетия во всём мире, а особенно в западных странах, законодательство о равных правах оказывало большое влияние, в том, чтобы школы обеспечивали обучение для всех учащихся. Эти законы были по сути своей антидискриминационными, и ставили дискриминацию по причине инвалидности вне закона. В области образования, это законодательство устанавливало норму, что учащиеся с инвалидностью должны иметь те же образовательные возможности, что и здоровые ученики. В этой главе мы обсудим определения и критерии установления инвалидности, а также различные цели диагностики инвалидности.

**Ключевые идеи этой главы:**

* определение инвалидности
* дискриминация по инвалидности
* определение одарённости
* имеют ли «категории» реальное значение?
* стандартизованная оценка: тесты на интеллектуальность

ОПРЕДЕЛЕНИЯ

Исторические, политические и законодательные изменения в области понимания инвалидности начали происходить в 1970-80 гг. двадцатого столетия. В образовании используется три категории определения инвалидности: функциональных ограничений, медицинская, социально-политическая [Bernell, 2003; Hahn, 1985; Jeon and Haider-Markel 2001]. Каждое из этих определений соответствует определённому типу социальной политики, и, соответственно, имеет свои собственные финансовые «последствия» для лиц с инвалидностью.

Определения, связанные с установлением функциональных ограничений, касаются, прежде всего, ограниченности или невозможности того или иного лица в совершении определённой деятельности. Данные определения могут быть как широкими (ограниченность в повседневной активности), так и узкими (специфические типы нарушений навыков, связанных с областью занятости) и вызывают необходимость в оккупационной терапии (терапии занятостью) и финансовой поддержке [Jeon and Haider-Markel, 2001; Bernel, 2003]. Медицинские определения инвалидности основываются на оценке медицинского состояния человека, описывая каждый вид инвалидности как отдельную категорию, например, церебральный паралич, повреждение спинного мозга. Медицинское определение инвалидности требует проведения неких объективных исследований, чтобы установить соответствует то или иное лицо данным критериям инвалидности. Медицинское определение инвалидности влечёт за собой расходы на медицинскую помощь и проведение исследований в этой области, а также часто поддерживается благотворительными организациями, имеющих отношение к тому или иному виду инвалидности [Bernell, 2003; Jeon and Haider-Markel, 2001]. Социально-политическое определение инвалидности подчёркивает негативное влияние среды на возможность адаптации человека с инвалидностью. В соответствии с этим, политика в области инвалидности должна воздействовать на внешнюю среду таким образом, чтобы человек с инвалидностью не мог быть подвергнут дискриминации [Jeon and Haider-Markel, 2001]. «Инвалидность ничем не отличается от таких атрибутов тела, как цвет кожи, пол, возраст, и все они использовались в истории человечества как основание для дифференциации и дискриминации среди людей» [Hahn, 1985. P. 93].

\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_

2.1: Три определения инвалидности

**Инвалидность как функциональное ограничение –** определяет инвалидность через ограничение «функционирования» человека, в том числе ограничение способности выполнять профессиональные функции

**Медицинское определение инвалидности –** основывается на классификации людей в зависимости от объективных показателей состояния их здоровья

**Социально-политическое определение инвалидности –** выделяет в качестве источника инвалидизации неспособность окружающей среды приспособиться к потребностям человека с инвалидностью. Источник инвалидности не в человеке, а в его окружении.

Согласно американскому законодательству в области образования людей с инвалидностью (Individuals with Disabilities Educational Act, IDEA), термин «ребёнок с инвалидностью» – это ребёнок с умственной отсталостью, нарушениями слуха (включая глухоту), нарушениями речи, зрения (включая слепоту), серьёзными эмоциональными нарушениями, с нарушениями движения, с аутизмом, с травматическим повреждением мозга, другими заболеваниями, а также со специфическими трудностями обучения, и по этим причинам такой ребёнок требует специального образования и услуг.

*Инвалидность – это функциональные последствия нарушений или изменений в работе человеческого организма. Степень влияния, которое оказывает инвалидность на жизнь человека, во многом зависит от социальных, культурных, психологических и физических компонентов окружающей человека социальной среды [IDEA, 1997].*

Определения несут различия

Различные определения инвалидности оказывают существенное влияние на то, каким образом определяется и устанавливается критерий инвалидности, какие затем принимаются решения и кто участвует в принятии решений. Инклюзивная образовательная политика непосредственно соотносится с социально-политическим определением инвалидности – учащихся с инвалидностью следует рассматривать не как имеющих некие особые отличия, а как людей со своими индивидуальными физическими атрибутами тела, такими же как раса, пол, рост, и т.д.

**Пример 1: использование медицинского определения инвалидности – модель специального образования**

*Школы, чья политика отражает медицинский подход к определению инвалидности, зачастую рассматривает ученика как носителя «проблемы». Обычно для подтверждения наличия инвалидности привлекаются специалисты в области медицины и психологической и иной «общей оценки, которая проводится вне контекста, при котором обучение является значимым фактором оценки» [Deppeler, 2003.P.17]. После этого профессионал, имеющий опыт решения подобных проблем, например, специальный педагог или психолог, предлагает разные варианты решения проблемы. Эти решения имеют определённое сходство в разных школах, и, как правило, подразумевают под собой программы, предлагаемые для того или иного вида инвалидности. В конце концов, принятое решение состоит чаще всего в том, что ребёнка следует включить в специальную программу, изолирующую его от остальных сверстников. Многие из этих программ не подразумевают под собой соответствие какому-либо учебному плану, по которому работают школы, и их очень трудно переместить в пространство школьного обучения, существующих школьных программ.*

Мы совершенно убеждены в правильности принципов инклюзивного образования. И как следствие этого, мы не включаем в свою работу те многие критерии, которые используются для определения инвалидности, используемые в медицинском подходе. А при подобном подходе какой-либо ученик-маргинал, не имеющий прогресса в академических результатах, будет снова и снова оставаться на «второй год», чтобы повторять и повторять школьную программу. Этот процесс изолирует такого ученика от школьного сообщества, и, таким образом, имеет очень мало шансов на успех [Deppeler, 2003.P.17].

**Пример 2: использование социально-политического определения инвалидности – модель инклюзивного образования**

*Взаимодействие и сотрудничество учителей, родителей и учеников в инклюзивных школах, более широкое взаимодействие с местным сообществом за пределами школы – всё это позволяет определить пути сокращения барьеров для учащихся с инвалидностью в школе, а также увеличить количество помощников в обучении особых детей. Во-первых, приоритеты в процедуре определения инвалидности имеют сами учащиеся (подход, центрированный на ребёнке – прим. пер.). Сбор данных обычно включает в себя интервьюирование ученика, наблюдение за его действиями и поведением в разных аспектах школьной жизни, изучение его школьных работ. Также в сборе данных может участвовать учитель класса, рефлексивно оценивающий свою практику работы через просмотр видеозаписей проведённых уроков, и обратную связь, полученную от своих коллег. В процессе определения инвалидности обязательно изучаются документы, касающиеся школьной политики, а также проводятся обзоры деятельности школы для определения степени участия всех учащихся в социальных аспектах обучения в данном образовательном учреждении. В каждом случае все полученные данные подвергаются критическому осмыслению, и затем коллегиально предлагаются различные варианты решения проблемы. В разных школах могут быть приняты совершенно разные решения, не существует «типовых» вариантов решения проблемы, поскольку решение в значительной мере контекстуально обусловлено условиями и специфическими чертами самой школы. «При такой модели в принятии решений участвуют и эксперты-профессионалы тоже, но сам процесс проходит в сотрудничестве, и не под безусловным влиянием только какой-либо одной группы» [Deppeler, 20003.P.19].*

ЧТО ТАКОЕ ОФИЦИАЛЬНОЕ ОПРЕДЕЛЕНИЕ ИНВАЛИДНОСТИ?

Термин «инвалидность» широко используется в законодательстве, и включает в себя такие состояния как нарушения зрения и слуха, нарушения речи, интеллектуальные, эмоциональные нарушения, нарушения физического состояния и множественные нарушения, а также те, которые не всегда могут быть отнесены к какой-либо одной категории, диагностически сложные случаи.

\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_

2.2: Что такое инвалидность?

Определение инвалидности, данное Комитетом по правам человека и равным возможностям [1994], имеет много общество с теми определениями, которые существуют в законодательстве многих стран; последствиями инвалидности является дискриминация и необходимость специального финансирования. Инвалидностью можно считать следующие состояния:

* недостаточность физических или ментальных функций у человека, т.е. у человека

наблюдается тетраплегия, нарушение мозговой деятельности, или эпилепсия, и т.д.

* утрата человеком какой-либо части тела, например, в результате ампутации, или проведение у женщины операции по удалению матки
* инфекционные и неинфекционные заболевания, например, СПИД, гепатит, туберкулёз, аллергия, или тифоидное бациллоносительство
* соматические заболевания, связанные с нарушениями работы внутренних органов, например, астма, или диабет, или физические дефекты, такие как родимые пятна, шрамы и т.д.
* состояния, при которых обучение в значительной мере отличается от нормативных способов, например, при аутизме, дислексии, дефиците внимания, или интеллектуальной недостаточности
* другие состояния, при которых у человека нарушаются мыслительные процессы, суждения, понимание реальности, эмоций других людей; или состояния, возникающие в результате нарушения поведения, например, у людей с умственными заболеваниями, при неврозах, или расстройствах личности.

\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_

Целью законодательства в области инвалидности является борьба с дискриминацией по причине инвалидности, закрепление равенства всех людей, в т.ч. и с инвалидностью, перед законом, и продвижение в обществе понимания законодательного положения о том, что люди с инвалидностью имеют те же основные права, что и остальные члены общества.

2.3: Что такое дискриминация по инвалидности?

Комитет по правам человека и равным возможностям в 1994 году определил следующие типы дискриминации:

*Прямая дискриминация – как неблагоприятное обращение*

Неблагоприятное обращение означает, что человек с инвалидностью является неимущим, и не имеет тех же возможностей и выбора, которые есть у обычных людей.

*Непрямая дискриминация – как несправедливое исключение*

Несправедливое исключение появляется в том случае, когда для человека с инвалидностью созданные условия препятствуют выполнению каких-либо действий. Это условия, которые:

* должны осуществляться
* люди без инвалидности, в основном, могут их выполнить
* человек с инвалидностью не может их выполнить
* необоснованны в обстоятельствах (?)

*Дискриминационные вопросы, включающие поиск информации*

* могут использоваться для дискриминации человека с инвалидностью
* в одной и той же ситуации не могут быть заданы человеку без инвалидности

\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_

Относить к какой-либо категории или нет?

Разделение учащихся по категориям инвалидности является весьма противоречивым явлением. Для того чтобы понять эту противоречивость, зададим себе вопрос: «Почему и с какой целью дети с инвалидностью должны быть определены в те или иные категории»?

Многие родители и специалисты в области образования доказывают, что категории необходимы, поскольку они способствуют лучшему пониманию нужд ученика, поэтому, если не определить категорию учащегося с инвалидностью, можно лишить его адекватной и необходимой поддержки. Также эти группы утверждают, что категории инвалидности могут способствовать выделению дополнительного финансирования для учащихся и их семей, которое не распространяется на учащихся без инвалидности, а также привлечь школы к участию в научных и исследовательских программах в соответствующих направлениях. Другие родители и специалисты утверждают, что категории ассоциируются с негативными стереотипами, искажают у учащихся с инвалидностью «взгляд на самих себя», и не несут никакой пользы для планирования обучения или составления индивидуального плана. Более того, эти группы рассматривают инвалидность как социальный и культурный конструкт, и поэтому всяческая категоризация и маркирование учащихся с инвалидностью, по их мнению, неправомерна. По нашему мнению, иногда категоризация может быть полезной, а иногда пагубной. Два случая с Беном и Джеффом подтверждают преимущества и недостатки категоризации.

Кейс стади: Бен, 9 лет

*Мама Бена была убеждена, что её сына в школе дразнят, над ним издеваются, и у него совсем нет друзей. Она была убеждена, что её сын – особо одарённый мальчик, поэтому из-за его опережающего развития, для него многие виды деятельности в школе скучны и неинтересны. Она обвиняла школу в том, что та не обеспечивает изменения в создавшемся трудном положении с обучением мальчика. Мать также была убеждена в том, что «одарённость» её сына является причиной его трудных отношений с одноклассниками, и особой «взрослой» манере говорить. Учитель Бена также заметила то, что у него очень мало друзей. Она наблюдала также, что Бен постоянно ставит одноклассникам свои условия, он очень надменный, любит командовать и негибкий в общении. Она была уверена, что одноклассники считают его ненормальным, странным. Причину такого поведения учитель видела в том, что Бен был единственным сыном у одинокой матери, избалованным ею, и не имел перед собой моделей правильного мужского поведения в семье. Несмотря на то, что мальчик был неспортивным, учитель всегда поддерживала его участие в спортивных командных играх. Она заметила, что Бен очень расстраивается, когда замечает, что дети играют не по правилам. В классе, по её мнению, мальчик вёл себя нормально и всегда выполнял задания. В некоторых областях его знания были на очень высоком уровне (например, его общие знания были просто превосходными – он знал множество фактов), но он очень медленно выполнял письменные задания, а его почерк был просто скверный. Периодически на уроке он становился очень расстроенным и мог начать кричать и плакать, но причины такого поведения учитель понять не мог. Бену была назначена психологическая диагностика и оценка.*

Проведённая психологическая оценка показала, что тесты, выполненные Беном, свидетельствуют о высоком уровне когнитивного развития мальчика, но его вербальные навыки и способности существенно выше невербальных. Диагностика показала также, что у Бена существуют определённые трудности в решении социально значимых проблем. Основываясь на полученных результатах тестирования и связав их с информацией, полученной ранее от матери Бена и его учителя, было рекомендовано провести дальнейшую оценку его социальной компетенции. Используя шкалу Джиллиана для определения синдрома Аспергера (Gillian Asperger’s Disorder Scale, GADS), психолог установил, что многие черты в поведении мальчика свидетельствуют о наличии этого синдрома у Бена. Это один из вариантов аутистического поведения, который включает в себя трудности во взаимоотношениях со сверстниками и взрослыми, наличие определённого «зависимостного» поведения в отношении порядка, правил, или своеобразная «завороженность» определёнными темами, а также трудности в использовании языка для общения с людьми и отсутствие в общении гибкости. Задержка моторного развития и моторная неловкость являются дополнительными характеристиками при наличии этого синдрома. В целом, заболевание является причиной значительного нарушения в социальном функционировании, и из-за того, что речевые и когнитивные навыки при данном заболевании развиваются нормально, синдром может не диагностироваться вплоть до младшего школьного возраста. Мать Бена и его учитель осознали пользу постановки диагноза в том, что стали понятны причины школьных трудностей мальчика. Теперь вместо обвинений матери в «странном» поведении мальчика, или школы в игнорировании трудностей и проблем Бена, был сделан упор на то, каким образом школа и дом могут поддержать Бена в процессе взаимодействия с людьми, получении от них информации, понимании их эмоциональных и социальных реакций, а также в развитии его социальной компетенции.

Кейс стади: Джефф, 8 лет

*Джефф с удовольствием ходит в школу, у него там много друзей. Он играет с ними на переменах, встречается после уроков и на выходных. Сверстники Джеффа относятся к нему как к «популярной» персоне в классе, он нравится учителям, они считают Джеффа лидером класса. В области академических знаний Джефф имеет множество проектов и всегда активно участвует в дискуссиях на уроках. Он легко и быстро говорит, любит делать устные сообщения, всегда развлекая при этом своих одноклассников шутками и юмористическими комментариями. Читать Джефф не любит, и редко носит домой учебники. Он стремится избегать большинства письменных заданий и чтения в классе. Образцы его письменных работ свидетельствуют, что он может написать всего несколько слов, чуть больше, чем его имя. Как следствие, его письменные работы не могут отразить понимание Джеффом той или иной изученной темы, а также у мальчика есть трудности в использовании библиотечных ресурсов для работы над своими проектами. Джефф был направлен на психологическую диагностику.*

Психологическая диагностика показала, что модели поведения Джеффа соотносятся с диагнозом «нарушения обучения». Как следствие, были выделены дополнительные ресурсы, чтобы поддержать Джеффа: учитель поддержки дважды в неделю по полдня работал с мальчиком во время классных занятий. Также, Джефф, в соответствие со своим расписанием, должен был посещать три раза в неделю дополнительные занятия длительностью один час в малой группе для учащихся, имеющих трудности в чтении. Джефф заявил своим родителям, что он ненавидит ходить на эти занятия в группу «тупых читателей». Он пожаловался, что его друзья не хотят сидеть с ним рядом, когда в классе с Джеффом работает помощник, и ребята всё время спрашивают его, почему он не может участвовать в работе группы также как он делал раньше. Джефф начал жаловаться по утрам на боли в животе, чтобы остаться дома и не ходить в школу. В классе Джефф избегал выполнять задания, связанные с письмом и чтением, рассказывая шутливые истории и отвлекая всех от дела. Иногда он говорил, что у него нет необходимых материалов. Постепенно, он стал чувствовать себя оторванным от того, чем занимались в классе его друзья, особенно в то время, когда он посещал свои дополнительные занятия. Джефф стал менее активно участвовать в классных проектах и редко участвовал в классных дискуссиях и обсуждениях. Учитель перестала считать его лидером класса. Хотя другие дети по-прежнему считали его «популярным», всё чаще и чаще к Джеффу стали относиться как к «мальчику, у которого всегда проблемы». Джефф несколько раз вступил в драку во дворе школы с ребятами, которые стали дразнить его из-за чтения, и обзывать его «глупым». И хотя навыки чтения у Джеффа некоторым образом улучшились, но ярлык, повешенный на Джеффа как имеющего «трудности в обучении», привёл к потере мальчиком уверенности в себе и социального статуса, что гораздо существеннее по сравнению с улучшением чтения.

Определение термина «инвалидность», классификация и маркирование учащихся в категориях инвалидности продолжает быть весьма противоречивым явлением. Общество может создавать барьеры на пути человека с инвалидностью, препятствуя его достижениям и полному участию в социальной жизни. Для *всех учеников* школы главной целью идентификации является поддержка образовательных потребностей каждого ребёнка. Мы должны, прежде всего, думать о человеческой индивидуальности, и потом уже об инвалидности.

2.4: Говоря об инвалидности...

Законодательство, например американский закон о специальном образовании IDEA (Individuals with Disabilities Education Act), обозначает сначала самого человека, и потом уже использует термин, определяющий вид инвалидности. Следует использовать такие выражения, которые позиционируют человека *перед* определением его инвалидности, и избегать выражений, которые помещают человека за его инвалидностью.

Например:

|  |  |
| --- | --- |
| **следует использовать** | **лучше избегать** |
| человек с нарушением зрения | слепой |
| человек с нарушением слуха | глухой |
| ученик с инвалидностью | инвалид |
| ребёнок с физическими нарушениями | калека |
| мальчик с интеллектуальными нарушениями | умственно отсталый |
| девочка с нарушениями обучения | необучаемая |
| учащийся с эмоциональными нарушениями  или нарушениями поведения | умственно неполноценный |
| мальчик, использующий коляску | колясочник |
| люди с инвалидностью и без неё | инвалиды и здоровые люди |

Общество может создавать барьеры на пути людей с инвалидностью, препятствуя их достижениям и полному участию в социальной жизни. Последствиями физических или умственных нарушений для людей с инвалидностью является социальная или средовая эксклюзия или инвалидизация. Если социетальное окружение человека с инвалидностью инклюзивно, то инвалидизации человека с умственным или физическим недостатком не произойдёт [Deppeler, 1998. P. 35].

Что такое дискриминация по инвалидности?

Законодательство США (Americans with Disabilities Act of 1990, ADA; Individuals with Disabilities Educational Act 1997, IDEA), Австралии (the Disabilities Discrimination Act 1992, DDA) в области инвалидности ставят дискриминацию на основе инвалидности вне закона. Целью этих законов является обеспечение равенства и качества в образовании для *всех* учащихся.

Ученики с инвалидностью должны иметь те же самые образовательные возможности, что и другие учащиеся. Учителя, специалисты в области образования не всегда могут точно определить, что может или не может усвоить ученик из-за своей инвалидности, поэтому если студент с инвалидностью может отвечать требованиям при поступлении в какую-либо школу, колледж, университет или иной образовательный институт, то этот студент должен иметь те же самые шансы продолжить обучение, что и другие. Учащиеся с инвалидностью должны иметь те же преимущества при обучении, что и «обычные» ученики. Эти преимущества могут включать в себя:

* позитивную атмосферу обучения
* консультационные услуги
* возможность выбора курсов и предметов

[Deppeler, 1998].

Что такое одарённость?

Концепция одарённости в течение многих десятилетий является достаточно противоречивой. Одна группа специалистов отстаивает тот взгляд, что различия в коэффициенте интеллектуальности IQ связаны с генетическими предпосылками и различием во врождённых способностях. Другая, более современная концепция одарённости, рассматривает её как одну из развивающихся человеческих компетенций.

Учителя, родители, многие люди относятся к одарённости как к некому единому и универсальному концепту. Они говорят «одарённый ребёнок», или «программа для одарённых детей». На самом деле, существует большое количество концепций и взглядов на феномен одарённости. Исторические изменения в понимании того, что является составляющими интеллектуальности, отразились и на понимании одарённости как таковой, процедуре её определения и идентификации и эти концепции одарённости менялись со временем. Сначала понимание одарённости было одномерным, приравнивающем её к высокой норме интеллекта, поэтому выявление одарённых учащихся впрямую соотносилось с показателями тестирования IQ, или теста «достижений». Современный подход к пониманию одарённости является многомерным. Он состоит в комплексном понимании когнитивной компетенции, включающем в себя множество компонентов, не обязательно связанных со стандартизованными тестами. Это теория Гарднера о сложной структуре интеллекта [Gardner, 1983], или тройственная модель интеллекта Стернберга [Sternberg, 1986]. Новейшие теории рассматривают интеллект в широком спектре человеческих потребностей и контекстов, сквозь череду жизненных событий индивидуума. Эти подходы позволяют по-иному рассмотреть процессы идентификации одарённости и понимания того, что же это такое – одарённые дети. В этом ключе способности рассматриваются как взаимодействие генетических компонентов и окружающей среды, а одарённость как развивающаяся человеческая компетенция [Sternberg, 1986].

Гл. 6. СОСТАВЛЕНИЕ ИНДИВИДУАЛЬНОЙ ПРОГРАММЫ ОБУЧЕНИЯ И ДАЛЬНЕЙШАЯ РАБОТА С ПРОГРАММОЙ.

Индивидуальная программа обучения, составленная для учащихся с различными возможностями, помогает учителям обрести чувство уверенности в том, что школьное обучение этих детей будет иметь положительный результат. Качественно составленный индивидуальный учебный план также помогает учителю структурировать и систематизировать процесс обучения в определённых образовательных областях (целевых направлениях). Это не означает, что всё, что изучает ребёнок в школе, должно быть обязательно включено в индивидуальный учебный план (программу). Скорее, индивидуальная программа фокусируется на тех моментах, которые являются приоритетными для обучения этого ребёнка в определённый период времени. При правильном использовании, такие программы могут стать прекрасными помощниками в ежедневной учительской практике. В этой главе мы рассмотрим пути и способы документирования и работы с использованием индивидуальных учебных программ. Также, мы обсудим разработку и способы документирования образовательных целей, определённых для того или иного ученика, так, чтобы можно было достаточно легко оценить процесс и результат обучения.

**Ключевые идеи этой главы**

* Составление индивидуальных программ
* Роль группы программной поддержки (Program Support Group) в развитии программ
* Развитие «долговременного взгляда» при составлении индивидуальных программ
* Связь оценки и дальнейшего развития индивидуальных программ обучения
* определение долговременных целей и образовательных приоритетов
* определение кратковременных задач по формированию поведения
* индикаторы достижений
* образцы индивидуальных планов

ИНДИВИДУАЛЬНЫЙ ПЛАН / ПРОГРАММА ОБУЧЕНИЯ

Всё, что относится киндивидуализации учебного планадля детей с особенностями, обучающихся в инклюзивных условиях, является наиболее важным моментом для успешности этого процесса включения [Margolis and Truesdell, 1987; Clough, 1988; Gormley and McDermott, 1994; Carpenter, 1997; Cole and Mc Leskey, 1997]. Идея о том, что дети с особенностями развития должны быть обеспечены индивидуальным учебным планом, поддерживается в законодательстве и политике большинства западных стран [OECD, 1994]. Процесс обучения детей с особыми потребностями необходимо проводить в соответствии с точно определёнными проблемами, относящимся к специфическим потребностям этих детей, и в тоже время, эти дети должны быть включены в работу по обычному учебному плану, насколько это возможно [Madden and Slavin, 1983; Strickland and Turnbull, 1990]. Парадигма модификаций стандартного учебного плана основывается на некоторых предположениях об учащихся с особенностями развития. Это могут быть предположения о том, что дети с особенностями развития обучаются в ином темпе, могут не справляться со стандартными заданиями оценки уровня обучения, и что им часто требуется гораздо больше повторений и практических работ для закрепления знаний [Ryndak and Alper, 1996].

Сторонники индивидуального обучения утверждают, что специфические образовательные цели, определённые для того или иного ребёнка, могут быть достигнуты только через эффективное использование индивидуальных образовательных программ [Alter and Goldstein, 1986; Strickland and Turnbull, 1990; Cheney and Demchak, 1996]. Последовательное, четкое и систематическое структурирование определённых образовательных целей через адаптацию и модификацию стандартного учебного плана, рассматривается большинством авторов, поддерживающих индивидуализацию обучения, как наилучший метод, обеспечивающий соответствующее обучение для ребёнка с особенностями, и, к тому же, позволяющий включить такого ребёнка в работу обычного класса [Strickland and Turnball, 1990; Cheney and Demchak, 1996].

\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_

6.1: Преимущества использования индивидуальной программы обучения

Использование индивидуальных программ обучения и индивидуальное планирование создаёт следующие преимущества:

* помогает обеспечить ответственность – сотрудник, ответственный за проведение обучения, имеет ясные ориентиры в учебном плане, адресные и чётко определённые [Goodman and Bond, 1993]
* компенсирует недостаточность индивидуализации стандартного учебного плана – часто стандартный учебный план недостаточно всесторонне соотносится с жизнью ребёнка с различными возможностями [Clough, 1998]
* даёт родителям возможность знать, чему учат их ребёнка [Strickland and Turnball, 1990]
* структура плана позволяет всем сотрудникам, работающим с ребёнком, сфокусироваться на важнейших областях его обучения [Goodman and Bond, 1993]
* предоставляет точную информацию о том, каким разделам учебного плана необходимо обучать ребёнка [Ryndak and Alper, 1996]
* позволяет наметить, какие дополнительные ресурсы и поддерживающие сервисы могут потребоваться для обучения этого ребёнка [Ryndak and Alper, 1996]
* устанавливает рамки для проведения процедуры оценки знаний учащегося [Goodman and Bond, 1998]

\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_

Процедура модификации стандартного учебного плана, с целью соответствия его нуждам конкретного ребёнка, имеет, однако, и своих критиков. Некоторые из них рассматривают данную процедуру как негативно выделяющую и маргинализирующую людей с инвалидностью с целью осуществления над ними контроля через эти специальные программы [Corbett, 1993; Danforth,1997; Evans and Vincent, 1997]. Индивидуальные планы также критикуются за то, что те становятся для детей с особенностями развития слишком предписывающими и сверх-регулирующими. Такой, слишком жёстко сконструированный план обучения, рассматривается критиками как оставляющий для ребёнка слишком мало возможностей управлять самому своим обучением, и обучение становится центрированным на учителе, а не на ребёнке [Goodman and Bond, 1993]. Индивидуальные цели при таком планировании начинают фокусироваться более на специфических навыках, нежели на когнитивных аспектах обучения [Weisenfeld, 1987; Collet-Klingenberg and Chadsey-Rusch, 1991; Goodman and Bond, 1993]. Часто эти навыки могут быть применены только в ограниченном числе ситуаций. Следовательно, можно предположить, что развитие таких узкоспециализированных навыков, является превалирующим и в учебном плане для детей без особенностей развития, обычных детей [Collet-Klingenberg and Chadsey-Rusch, 1991; Goodman and Bond, 1993].

\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_

6.2: Недостатки обучения по индивидуальным программам

* зачастую индивидуальные программы не связаны со стандартным учебным планом и могут способствовать изоляции особого ребёнка в классе [Ryndak and Alper, 1996]
* индивидуальные планы становятся дополнительной нагрузкой для того количества документации, которую должен вести учитель [Gerardi et al. 1984]
* многие учителя не используют индивидуальные программы в процессе обучения [Margolis and Truesdell, 1987]
* индивидуальные планы могут фиксировать и поддерживать идеи, что ребёнок с инвалидностью значительно отличается от других детей [Ryndak and Alper, 1996]
* индивидуальные планы могут быть слишком узкими, «приземлёнными» в постановке образовательных целей [Collet-Klingenberg and Chadsey-Rusch, 1991]
* индивидуальные планы сфокусированы зачастую более на обучении, нежели на образовании [Goodman and Bond, 1993]
* индивидуальные планы не являются центрированными на ребёнке, они слишком предписывающие и жёсткие, и оставляют малую возможность следовать интересам, присущим именно этому ребёнку [Goodman and Bond, 1993]

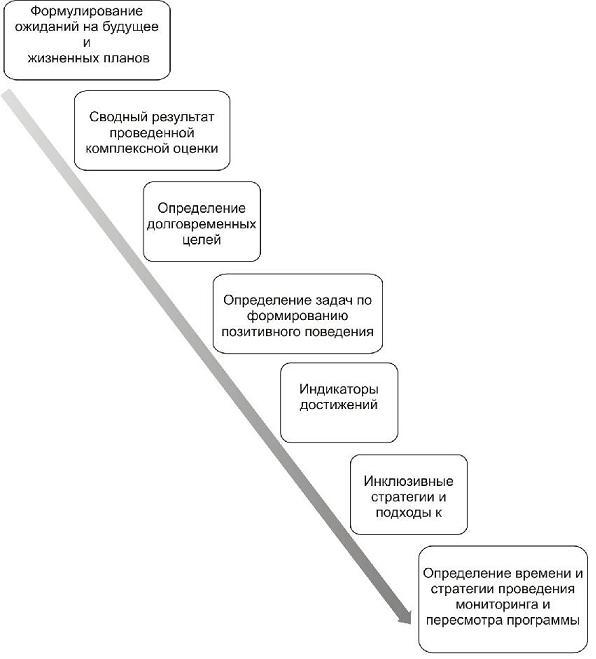
\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_

Все эти недостатки, ассоциирующиеся с обучением по индивидуальным планам, могут быть преодолены, если этот план рассматривать как гибкий документ, который работает в контексте общего учебного плана класса. Индивидуальные планы могут помочь в работе по включению ребёнка с особенностями в общеобразовательный процесс, если уделять особое внимание развитию этих планов и внедрению их в практику работы в общеобразовательном классе.

Роль группы программной поддержки в планировании индивидуальных программ

Деятельность группы программной поддержки в процессе составления индивидуальной программы для учащегося с особенностями развития, является ключевой и фундаментальной. Конечно, самой важной задачей деятельности такой группы будет не только организация и проведение адекватной оценки ученика, но также развитие, сопровождение и мониторинг программы по внедрению учебного плана для ребёнка с различными образовательными возможностями [Strickland and Turnbull 1990; Friend and Bursuck 1999; Mastropieri and Scruggs 2000]. В различных регионах эта группа может называться по-разному, но в любом случае, в названии отражается то, что в работу группы вовлекаются значимые для процесса планирования люди, в том числе, и сам ученик. В состав группы следует включать родителей, ученика (если это возможно), учителей, школьных администраторов и других профессионалов и пара-профессионалов.

Регулярность собраний группы поддержки планирования должна отражаться в соответствующем расписании, и, если это необходимо, группа также может собираться и вне запланированных ранее встреч. Это будет способствовать тому, что группа сможет регулярно отслеживать и оценивать процесс внедрения и выполнения индивидуального учебного плана, а также вносить необходимые изменения в любые составляющие этого плана. Собрания группы поддержки планирования должны носить «формальный», официальный характер, в том смысле, что должны быть заранее определены вопросы, которые будут рассматриваться на этом собрании, должен быть определён регламент встречи, повестка дня и т.д. Всю эту информацию необходимо заранее донести до каждого члена группы. Один из вариантов повестки дня собрания такой группы (адаптированный по книге Strickland and Turnball, 1990) приведён далее. Другой важнейшей задачей деятельности этой группы будет являться также обеспечение медицинских и специальных физических потребностей, возникающих во время проведения занятий у учащихся с особенностями развития или с инвалидностью. Для этого можно использовать специальную форму об определении медицинских и специальных физических потребностях ребёнка, которую подписывает каждый член такой группы.



Повестка дня собрания группы поддержки планирования

**Учащийся**: Джереми Х **. Дата проведения собрания**: 1 апреля

**Место проведения**: школа «Белый дом», Западного округа

**Время проведения:** 14.00 – 16.30

**Члены группы поддержки планирования:**

Мистер и миссис Х, родители

Джереми Х., ученик

Мистер Смит, учитель класса

Миссис Джонс, координатор по учебному плану

Миссис Вильямс, консультант по программам

МистерУ, консультант по программам для учащихся с различными потребностями

Миссис Хант, представитель комиссии по делам несовершеннолетних

**Цель проведения:** начать процесс составления индивидуальной программы обучения для Джереми

**Статус**: первое собрание группы

|  |  |  |
| --- | --- | --- |
| Время | Деятельность | Ответственный участник группы  поддержки планирования |
| 14.00-14.05  14.05-14.10  14.10-14.15  14.15-14.45  14.45-15.30  15.30-16.20  16.20-16.21  16.21-16.30  16.30 | Представление участников встречи  Обсуждение повестки дня,  процедуры проведения собрания  Выбор ответственного по проведению  процедуры составления программы.  Рекомендация миссис Джонс в качестве ответственного.  Обзор информации по проведённой комплексной оценке и проявлениям достигнутого уровня развития ученика   * Джереми, самостоятельно, на своем уровне, о своих достижениях в шести учебных областях * Мистер Смит, идентификация   трудностей и проблем, а также нужд ребёнка по результатам проведённого тестирования и неформального наблюдения. Демонстрация работ учащегося.   * МистерУ. Представление данных по результатам проведённого стандартизованного тестирования * Родители, мистер и миссис Х., о функциональном уровне развития Джереми   Идентификация и достижение согласия участников группы в определении учебных областей, в которых необходимы специальные подходы к обучению данного ребёнка  Определение целей, задач, критериев оценки достижений ученика, плана работы по каждой из этих уче6бных областей. Определение потребности Джереми в дополнительных образовательных и социальных услугах (для этого может потребоваться дополнительная встреча группы).  Определение места дальнейшего обучения Джереми – возможно ли продолжать его обучение в этой школе  Подведение итогов встречи. Определение направлений работы, по которым может быть необходимым проведение следующих встреч группы. Назначение даты следующей встречи и подтверждение всех участников о согласии с этой датой.  Закрытие встречи. | Миссис Джонс  Миссис Джонс  Миссис Смит  Мистер У.  Джереми  Мистер У.  Мистер Смит  Мистер и Миссис Х.  Все участники группы  Все участники группы  Миссис Джонс  Миссис Джонс  Миссис Джонс |

СОСТАВЛЕНИЕ ИНДИВИДУАЛЬНОЙ ПРОГРАММЫ ОБУЧЕНИЯ

В процессе составления индивидуальной программы обучения всегда очень полезно понимать иерархическую природу её структуры. Эта программа начинается с формулирования широких целей и задач, которые затем фокусируются на более конкретных, «технологических» задачах обучения. Мы рекомендуем рассматривать и компоновать структуру плана в виде определённой блок –схемы.

* **Определение ожиданий на будущее и жизненных планов ученика**
* **Сводный результат проведённой комплексной оценки**
* **Определение долговременных целей**
* **Задачи по формированию поведения**
* **Индикаторы достижений**
* **Инклюзивные стратегии и подходы к обучению**
* **Определение времени и стратегии проведения мониторинга и пересмотра программы**

Бланки форм, необходимых для составления индивидуальной программы обучения можно найти в разделе книги «Полезные формы и материалы», а в данной схеме мы хотели бы отразить общую последовательность тех шагов, которые необходимо предпринять при составлении индивидуальной программы обучения. Рассмотрим каждый из них более подробно.

Определение ожиданий на будущее и жизненных планов ученика

В прошлом только очень немногие индивидуальные программы обучения включали в себя подобные данные, хотя они могут быть очень важными с точки зрения составления и начала реализации индивидуальной программы обучения. Формулирование и определение таких «планов на жизнь» – это короткое сообщение в начале индивидуальной программы обучения, которое является общим взглядом на ту «большую картину» жизни, к которой устремлены надежды и ожидания всех тех, кто вовлечён в процесс обучения и воспитания этого ребёнка.

Эти планы на будущее обязательно должны носить позитивный характер, и могут включать в себя также ожидания и надежды самого ученика, его родителей, учителей. Хорошо сформулированные «планы на будущее» могут существенно помочь в правильном определении и постановке долговременных целей. Примером такого формулирования может быть следующее:

*«Мы надеемся, что Джереми в будущем сможет жить независимой жизнью, минимально используя помощь других людей и социальных работников в осуществлении повседневных дел, в совершении покупок и т.д. Мы очень хотим, чтобы у него в будущем была бы посильная работа, которая приносила бы ему удовлетворение, а работодатель ценил бы его вклад и усилия. Мы бы хотели, чтобы Джереми с удовольствием участвовал в социальной жизни, имел близких друзей, прочные дружеские отношения с теми людьми, которых он любит и ценит, и чьим обществом дорожит».*

Эти формулировки, довольно общие и короткие, тем не менее, задают некое направление в определении долговременных целей, и их можно сгруппировать по трём направлениям: независимая жизнь, занятость, социальная жизнь. Соответственно, записанные в индивидуальной программе обучения, долговременные цели для Джереми отражают именно эти ожидания и надежды взрослых относительно его будущего. Эти сформулированные ожидания и жизненные планы следует поместить в специальном разделе индивидуальной программы обучения (см. пример на странице). Подобная работа по формулированию ожиданий на будущее и жизненных планов может занять время и потребовать определённых усилий от всех участников группы поддержки планирования, и это следует принять во внимание. Для более точного формулирования этих ожиданий на будущее, стоит задать следующие вопросы:

* Какая деятельность приносит этому ребёнку удовольствие? Приносит ли эта активность какие-либо долговременные результаты?
* О чем мечтает этот ребёнок? Каковы его планы на будущее?
* Каковы планы на будущее родителей этого ребёнка? О чем они мечтают для него?
* Кем бы Вы хотели видеть этого ученика после окончания школы?
* Кем бы Вы хотели видеть его, когда он станет взрослым?
* Как Вы видите счастливую и наполненную жизнь для этого ребёнка в будущем? Что может способствовать обретению такой жизни?
* Есть ли что-то мешающее исполнению планов на будущее в отношении этого ученика? Как можно устранить эти препятствия?

Сводный результат проведённой комплексной оценки

Если Вы уже занимались той процедурой, которую мы описали выше, то у Вас уже должна собраться достаточно разнообразная и ценная информация о ребёнке, имеющем особые образовательные возможности. Эта полученная информация может многое сообщить Вам о предыдущей жизни этого ученика, укладе его семьи, о его интересах, трудностях и проблемах, потребностях и достижениях относительно выполнения учебного плана. Эта информация является жизненно важной для составления и успешного выполнения индивидуальной программы обучения.

Перед проведением собрания группы поддержки планирования, каждому из её участников должно быть предоставлено время, чтобы внимательно ознакомиться с результатами и отчётом о предварительно проведённой комплексной оценке данного учащегося. Не следует проводить такое ознакомление непосредственно перед встречей группы, поскольку некоторым участникам группы может понадобиться какое-то время, чтобы ознакомиться с результатами проведённой оценки более детально. Если для кого-либо из участников группы поддержки планирования некоторые аспекты отчёта о проведённой оценке будут недостаточно понятны, тогда следует попросить того специалиста, кто проводил оценку, или другого компетентного участника группы прояснить, почему был выбран данный тип и способ оценки.

Сводный результат проведённой комплексной оценки имеет очень важное значение для

процесса индивидуального планирования. По сути своей, это краткий, суммарный отчёт, некоторое резюме всех видов оценки, которые были проведены перед собранием группы поддержки планирования. Целью ознакомления группы с этим сводным отчётом является информирование участников группы о тех наиболее важных результатах, которые были получены в ходе проведения оценки. Это не должно иметь вид детального и подробного описания каждого аспекта проведённой оценки. Важным является то, что ко времени проведения собрания группы, каждый её участник уже заранее должен иметь возможность ознакомиться с результатами и заключениями по всем видам проведённой оценки. Сотрудник, ответственный за координирование работы по составлению индивидуальной программы, составляет этот сводный результат проведённой комплексной оценки и знакомит участников группы с этим документом перед первой встречей группы по планированию. Этот документ не должен занимать более одной страницы, и, желательно, если он будет составлен очень структурно, по пунктам. Приведём пример такого документа, составленного для Джереми (это нижняя часть Формы 10 «Индивидуальная программа обучения»). Вы можете заметить, что в этот документ не включены результаты проведения таких видов оценки как официальное заключение по проведённой психологической оценке, результаты проведения наблюдения, анализ работ учащегося, результаты оценки академической успеваемости.

Индивидуальная программа обучения

|  |  |  |
| --- | --- | --- |
| **Имя ребёнка** Джереми | **Возраст:** | **Год обучения:** |
| **Учитель-координатор** Мистер Смит | **Дата:** | |
| **Определение ожиданий на будущее и жизненных планов ученика:**  Мы надеемся, что Джереми в будущем сможет жить независимой жизнью, минимально используя помощь других людей и социальных работников в осуществлении повседневных дел, в совершении покупок и т.д. Мы очень хотим, чтобы у него в будущем была бы посильная работа, которая приносила бы ему удовлетворение, а работодатель ценил бы его вклад и усилия. Мы бы хотели, чтобы Джереми с удовольствием участвовал в социальной жизни, имел близких друзей, прочные дружеские отношения с теми людьми, которых он любит и ценит, и чьим обществом дорожит. | | |

**Сводный результат проведённой комплексной оценки:**

|  |  |
| --- | --- |
| **Тип проведённой оценки**  Оценка по шкале Векслера WSC-III  (психолог)  Расширенный тест  АBC-Виниленд:  интервью и вариант для использования в классе  (аналитический отчёт психолога)  Структурированное  наблюдение в школе:  (учитель класса и ассистент педагога)  Предыдущая информация  (учителя, родители, ассистент учителя, Джереми)  Оценка уровня сформированности учебных навыков  (учитель класса) | **Описание результатов:**   * Коэффициент интеллектуального развития равен 58 баллам * Общие затруднения в каждом из разделов теста, особенно в понимании текста и в самостоятельной письменной речи * Уровень сформированности представлений ниже среднего уровня * Особые трудности проявляются в процессе социализации и формировании моторных навыков * Социализация: трудно устанавливает взаимодействие с другими, склонность к игре в одиночестве * Моторные навыки: наибольшие затруднения отмечаются в крупной моторике. Замедленные движения, трудности в преодолении препятствий, частая потеря координации. * Трудности в установлении позитивных социальных отношений: играет один или ссорится с учениками, устраивает драки * При социальном взаимодействии «не держит дистанцию», часто нарушает личное пространство другого человека * Не осознаёт возможности позитивного социального взаимодействия * Проблема уважения личного пространства других * Считает до 1000, есть навыки сложения, вычитания, умножения и простого деления. Сформированы простейшие графические навыки, базовое понимание дробей. Использует наглядные вспомогательные средства для счета. * Чтение фонетическое. Особые трудности в чтении книг для возраста старше третьего класса. Частые ошибки при написании слов. Трудности в письменной речи. * Успехи в обучении искусству. Особый интерес проявляет к рисованию. Использует сложные техники, включая светотень, технику масла. Проявляет способности и в других областях искусства, например, в скульптуре. |

Определение долговременных целей

Определение долговременных целей является важнейшей частью любой программы. Эти цели, как правило, формулируют то, чего ребёнок должен достигнуть за определённый период времени. Длительность этого периода может варьироваться, но, как правило, он ограничивается одним учебным годом. В настоящее время большинство школ придерживается именно этого срока в определении долговременных целей. В некоторых случаях этот период ограничивается шестью месяцами, или даже тремя месяцами, если обучение проводится интенсивно.

Определение долговременных целей обучения тесным образом связано с той информацией, которая была получена из формулирования жизненных планов для учащегося и сводного результата комплексной оценки. Сами же долговременные цели по своей природе носят довольно общий характер. Они как бы обрисовывают в виде широкой картины самые важные зоны развития ребёнка в определённый период времени. Очень важно сформулировать их настолько ясно и понятно, чтобы любой вовлечённый в эту работу сотрудник мог бы легко понять их.

Несомненно, ясность и простота изложения являются ключом к составлению эффективной индивидуальной программы обучения. Долговременные цели обучения должны быть ясно сформулированы, и их не должно быть слишком много. Каждая из этих долговременных целей должна обязательно сопровождаться постановкой соответствующих задач по формированию позитивного поведения учащегося, и это следует всегда иметь в виду, не забывая также о реалистичности выполнения этого плана в условиях общеобразовательного класса, и соответствующем уровне ресурсов школы и подготовки преподавателей. Важно помнить о том, что целью составления индивидуальной программы обучения является не описание всего того, чему ребёнок должен научиться в школе, а выработка такого педагогического взгляда на ребёнка, который фокусируется на самых важных областях его обучения. Иными словами, таких долговременных целей не может быть более трёх для одного ребёнка.

Пример плохой практики:

*Салли – учитель, очень много сил отдающий своей профессии. Она стремилась как можно лучше обучить Альберта, ученика с инвалидностью, и группа поддержки планирования вместе с ней выработала семь долговременных целей обучения для этого учащегося.*

*Каждая из этих целей сопровождалась постановкой пяти специальных задач по формированию адекватного этим целям поведения, выполнение которых было признано обязательным. То есть, всего было поставлено 35 задач на год.*

*Будучи очень ответственным учителем, Салли стремилась выполнить все эти задачи в урочное время, на своих занятиях с классом. Но затем она обнаружила, что задач слишком много, и она не успевает отслеживать их решение на уроках. Также она понимала, что ей постоянно не хватает времени на обдумывание и осмысление путей решения этих многочисленных задач. Салли решила, что необходимо проводить свой собственный мониторинг решения задач по обучению Альберта, составляя различные документы, графики, схемы, и т.д., и засиживаясь с этой работой до самого позднего вечера.*

*Проведённая в конце учебного года оценка показала, что ни одна из долговременных целей не была полностью достигнута, хотя некоторый прогресс в обучении Альберта всё же был зафиксирован. Не успешность в достижении поставленных целей была связана, прежде всего, с тем, что этих целей было слишком много. Вместо того чтобы сфокусироваться на нескольких важнейших целях, Салли растратила свои силы на достижение всех этих многочисленных целей и не достигла ни одной из них, несмотря на всю свою старательность и ответственность.*

После внимательного ознакомления с материалами, где сформулированы и определены планы на будущее относительно этого ученика и приведён сводный результат комплексной оценки, каждый член группы поддержки планирования должен определить для себя, что он считает наиболее важным, какие из долговременных целей обучения этого ребёнка будут наиболее приоритетными. Далее, когда каждый участник группы определит это для себя, следует провести дискуссию в группе и выработать общий взгляд группы на эти приоритеты. Это может быть дискуссия о том, какие из образовательных областей следует считать самыми важными в обучении именно этого ученика. Затем следует заполнить специальную форму, где эти приоритеты чётко формулируются в порядке наибольшей важности. Мы хотели бы привести пример установления таких образовательных приоритетов конкретно для Джереми, а также дать образец этой Формы. В нашем примере первый лист является экземпляром того, каким образом эти приоритеты были сформулированы одним из участников группы, а следующий лист является примером общего взгляда группы на то, как должны быть выстроены эти приоритеты для учащегося. Конечно, достижению этого общего взгляда предшествовала определённая дискуссия, но после того, как эти приоритеты будут определены, группа может приступить к непосредственному формулированию долговременных целей.

**Долговременные цели**

**Индивидуальный лист Групповой лист** (подчеркните)

|  |  |
| --- | --- |
| Имя ребёнка  *Джереми Х.* | Дата:  15 апреля |

Образовательные приоритеты

(в порядке от наиболее важного к менее важному)

|  |  |
| --- | --- |
| 1) | Обучение навыкам социального взаимодействия |
| 2) | Обучение навыкам, связанным с дальнейшей профессиональной занятостью |
| 3) | Развитие артистических способностей |
| 4) | Улучшение мобильности и навыков уверенного передвижения в пространстве |
| 5) | Улучшение академической успеваемости |

**Долговременные цели**

**Индивидуальный лист Групповой лист** (подчеркните)

|  |  |
| --- | --- |
| Имя ребёнка  *Джереми Х.* | Дата:  15 апреля |

Образовательные приоритеты

(в порядке от наиболее важного к менее важному)

|  |  |
| --- | --- |
| 1) | Развитие навыков социального взаимодействия |
| 2) | Поощрение и развитие художественных способностей |
| 3) | Улучшение крупной моторики и навыков свободного передвижения в пространстве |
| 4) | Улучшение академической успеваемости |

Разрабатывая долговременные цели важно помнить следующие положения:

\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_

6.3: Советы по определению долговременных целей:

* Долговременные цели должны быть сфокусированы на сильных сторонах учащегося, а не только на его проблемах . Деятельность педагогов не должна быть сосредоточена только в тех областях, где ребёнок не успешен
* Цели должны основываться на приоритетах, выработанных группой поддержки планирования
* Цели следует формулировать в терминах результатов обучения, и они должны быть центрированными на ребёнке. Долговременные цели, сформулированные, например, как «включать Джилл в занятия по искусству» выражают собой намерения педагогов как-то воздействовать на Джилл, что-то «сделать с этим учеником»,т.е. ребёнок – это объект. Лучше, если эта цель будет сформулирована следующим образом: «повысить уровень участия Джилл на занятиях по искусству». Такая формулировка подчеркивает, что Джилл нуждается в том, чтобы были предприняты какие-либо действия для достижения её долговременных целей.
* Цели не должны быть слишком специфическими, они все должны соотноситься с задачами по формированию позитивного поведения
* Для достижения поставленных целей должно быть установлено адекватное время.

\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_

Ниже приводится пример того, как были сформулированы долговременные цели для нашего Джереми. Поскольку группа поддержки планирования стремилась к тому, чтобы исключить одновременную постановку множества целей, было принято решение сосредоточиться на трех самых важных приоритетных долговременных целях. Вот как они выглядят:

**Пример: долговременные цели для Джереми**

*1.Улучшение у Джереми практики социального взаимодействия и повышение уровня его социальных контактов как дома, так и в школьном сообществе. Время достижения – к концу года.*

*2. Создание условий для развития у Джереми его художественных способностей и навыков. Время достижения – к концу года.*

*3. Улучшение у Джереми уровня развития крупной моторики и навыков свободного передвижения в пространстве. Время достижения – к концу второго семестра.*

Как можно заметить, долговременные цели, определённые для Джереми, точно соотносятся с теми приоритетами, которые выработала группа поддержки планирования. Количество этих целей вполне реалистично, сформулированы они ясно и понятно, и отражают потребности Джереми. Также установлены конкретные сроки достижения поставленных целей. Одна из сформулированных целей отражает как раз подход, основанный на использовании «сильных сторон» личности ребёнка, но и другие цели также сформулированы в позитивном ключе. В заключение работы по определению долговременных целей, следует соотнести их с теми ожиданиями и планами на будущее, которые были уже сформулированы прежде для этого ученика. Если мы сравним долговременные цели, поставленные для Джереми, и планы на будущее, сформулированные для него же, то мы можем увидеть, что развитие навыков социального взаимодействия (как долговременная цель), ясно соотносятся с ожиданиями и надеждами, что в будущем Джереми сможет вести активную социальную жизнь. Цель развития его художественных способностей соотносится с планами на будущее относительно его возможной карьеры в качестве художника, поскольку у него есть и талант, и любовь к искусству. И это тоже показывает, что фокус в определении целей лежит в направлении сильных сторон личности ребёнка. Цель повышения мобильности и свободы передвижения соотносится с ожиданиями, что Джереми сможет вести более независимую самостоятельную жизнь. Таким образом, каждая из этих целей помогает достичь жизненных планов в отношении Джереми и его будущего.

Задачи по формированию поведения

Задачи по формированию поведения основываются на тех долговременных целях, которые были выработаны для ученика, и они показывают, какие действия следует предпринять, чтобы достичь этих целей. Постановка таких задач основывается на теоретических положениях бихевиоризма, как, например, в работах Уотсона и Скиннера. По своей природе эти поведенческие задачи достаточно кратковременные, и их выполнение рассчитано на период от нескольких дней до нескольких месяцев, в зависимости от ребёнка и контекста образовательного процесса. Термин «поведенческий» в данном случае означает, что ребёнок может реально сделать что-то, что позволит сказать: «да, эта задача действительно выполнена».

Кроме того, эти задачи должны быть очень ясными, точными и измеримыми. По сравнению с долговременными целями, эти задачи должны быть определены в терминах «что ребёнок должен уметь делать». Разрабатывая задачи по формированию адекватного поставленным целям поведения, мы невольно подвергаем проверке правильность постановки этих долговременных целей, и это также очень важно! Участникам группы поддержки планирования следует постоянно спрашивать себя: «Каким образом ребёнок сможет продемонстрировать то, что долговременная цель им достигнута»? Ответом на эти вопросы и станут задачи по формированию позитивного поведения, решая которые, ребёнок продвигается к выполнению долговременных целей. Как и в случае с долговременными целями, мы не рекомендуем ставить множество задач одновременно. Пусть их будет столько, сколько возможно реально выполнить за учебный год. В качестве основного правила, мы рекомендуем придерживаться положения, что для достижения одной долговременной цели следует поставить не более четырёх задач, а если это возможно, стоит ограничиться и тремя задачами. Для Джереми эти задачи были сформулированы следующим образом:

**Пример: постановка задач по формированию поведения для Джереми:**

Имя ученика: Джереми Х.

Долговременная цель «*Улучшение у Джереми практики социального взаимодействия и повышение уровня его социальных контактов, как дома, так и в школьном сообществе. Время достижения – к концу учебного года.*

Что необходимо сделать, чтобы достичь этой долговременной цели?

1. *Нужно научить Джереми уважать социальное пространство другого человека.*
2. *Нужно научить Джереми лучше опознавать те случаи, когда он может позитивно взаимодействовать со своими одноклассниками.*
3. *Необходимо, чтобы Джереми больше участвовал в жизни школьного сообщества вместе со своими одноклассниками.*

После того как группа поддержки планирования определит, какие задачи необходимо решить, чтобы достичь тех или иных долговременных целей, необходимо провести дальнейшую оценку того, насколько соотносятся эти задачи, определённые для ученика, и, непосредственно сам ученик, его потребности. Мы уверены, что наилучшим способом это можно сделать, используя технологию анализа задач.

**Использование технологии «анализа заданий» для определения задач по формированию поведения.**

Анализ задний – это достаточно простой процесс, под которым подразумевается разделение общих образовательных задач на более простые составляющие, которые будут выполняться до тех пор, пока главная задача не будет выполнена. Технология анализа заданий применяется уже достаточно давно, и её применение основано на принципах психологической теории бихевиоризма. Использование этого подхода как одного из инструментов обучения, многократно критиковалось за линейность и некоторую ограниченность и «скудость», а также за центрированность на учителе, узкий взгляд на проблему обучения, за преобладание, при использовании этого подхода, научения по отношению к образованию. Эта критика была высказана в работах Weisenfeld 1987; Collet-Klingenberg and Chadsey-Rusch 1991; Goodman and Bond 1993. Подобная критика, безусловно, очень важна и полезна, но мы и не предлагаем использовать технологию анализа задач в качестве базы для построения образовательной программы. Скорее, мы хотели бы представить эту технологию в качестве полезного инструмента, который может быть использован для обучения и оценки сформированности некоторых навыков в тех случаях, когда обычные педагогические технологии не могут быть применены для этого особого ребёнка. Мы считаем, что это может быть неплохой методикой оценки достижений ребёнка, набором критериев, по которым можно судить о том, на каком этапе находится решение той или иной кратковременной задачи.

Существует два типа анализа заданий: общий анализ и специальный анализ заданий. Принципы, лежащие в основе этих видов, во многом схожи, различия состоят, в большинстве своём, в уровне детализации. Специальный анализ заданий, как элемент педагогической технологии, будет обсуждаться нами в Главе 7 этой книги. Общий анализ заданий определяется большим количеством компонентов или шагов, на которые разбивается решение задачи, и, чаще всего, этот метод используется для проведения процедуры оценки. Использование этого метода даёт возможность определить какие-то базовые, основные навыки, которым следует научить этого ребёнка, и то, на каком практическом аспекте следует сфокусироваться, чтобы добиться решения тех или иных кратковременных задач. Для того чтобы создать схему общего анализа заданий, вам необходимо сначала составить свою собственную последовательность шагов, то есть разбить какую-либо задачу на некоторое количество составляющих, а потом попросить сделать то же самое другого человека, сравнить и уточнить полученный список шагов. Не забывайте включать в общий анализ не только физические компоненты, но также коммуникативные и социальные компоненты и шаги. Приведём пример общего анализа для решения задачи по обучению в получении информации:

**Пример: общий анализ задания «получение информации»**

1. Ждать, пока человек –носитель информации сможет подойти и заняться вами.
2. Поприветствовать этого человека
3. Дождаться персонального внимания этого человека
4. Попросить дать необходимую вам информацию
5. Ответить на уточняющие вопросы носителя информации, или задать свои вопросы для уточнения некоторых деталей необходимой информации
6. Ждать ответа
7. Выслушать ответ
8. Если этот человек не обладает необходимой информацией, поблагодарить его, попрощаться и уйти
9. Если этот человек может вам помочь в получении необходимой информации, проверить правильность своего понимания этой информации через:
   * собственное проговаривание основных частей этой информации, или
   * просьбу ещё раз повторить для вас эту информацию
10. Если данная информация осталась недостаточно ясной для вас, попросить ещё раз прояснить её, и снова повторить вслух основные её части.
11. Поблагодарить за помощь, попрощаться и уйти.

Этот пример может показаться слишком подробным, буквально разрывающим на мельчайшие фрагменты процесс получения информации, но представьте, при необходимости, степень разбивки на поэтапные шаги может быть даже выше! Мы рекомендуем при использовании этого инструмента в обучении, сначала разработать общий анализ задания, а затем проводить измерение прогресса, которого достиг, или не достиг ребёнок, по каждому компоненту или шагу этого анализа. Этот процесс будет способствовать тому, что вы сможете лучше определять те зоны, которые требуют особого внимания, и которые могут быть в дальнейшем включены в список задач по формированию позитивного поведения.

В качестве примера мы поместили (см. ниже.) бланк записи прогресса, который продемонстрировала Сара в обучении тому, как нужно действовать, чтобы получать информацию. Как вы можете видеть, вначале Сара могла выполнить совсем немного действий по получению информации, а к моменту проведения последней оценки, её прогресс стал более существенным, и теперь трудность представлял только лишь этап прояснения информации. Успешно выполненные действия маркировались значком \*, а те, которые пока не получались, значком **х.** Действия, выполнение которых было оценено как неуспешное, могут в дальнейшем войти в качестве задач в программу по формированию поведения.

После того как вы определились с кратковременными задачами по формированию поведения, следует начать процесс формального их написания. Мы считаем, что весьма полезно использовать для фразу, имеющую следующую структуру.

К концу........ (поставить нужную дату), .............. (имя ученика)......... сможет..........................

Для Сары это может быть записано следующим образом:

«К 19 сентября Сара сможет задавать уточняющие вопросы, если полученная информация будет недостаточно ясной для неё, и затем повторять основные компоненты полученной информации».

Данная формулировка может быть очень полезной не только потому, что определяет конкретные временные рамки формирования необходимого навыка, но и потому, что очень точно определяет, что же конкретно ребёнок должен делать.

Общий анализ заданий

Имя ребёнка \_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_

|  |  |  |  |  |  |  |  |
| --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- |
| **Задача**:  Получение информации | **Прогресс (даты)** | | | | | | |
| **Этапы решения задачи** (шаги) | 09/9 | 10/9 | 12/9 | 13/9 | 15/9 | 18/9 | 19/9 |
| Ждать, пока человек-носитель информации сможет подойти и заняться вами | **\*** | **\*** | **\*** |  |  |  |  |
| Поприветствовать этого человека | **\*** | **\*** | **\*** |  |  |  |  |
| Дождаться персонального внимания этого человека | **\*** | **\*** | **\*** |  |  |  |  |
| Попросить дать необходимую информацию | **\*** | **\*** | **\*** |  |  |  |  |
| Ответить на уточняющие вопросы носителя информации, или задать свои вопросы для уточнения некоторых деталей | **\*** | **\*** | **\*** |  |  |  |  |
| Ждать ответа | **х** | **\*** | **\*** |  |  |  |  |
| Выслушать ответ | **х** | **х** | **\*** |  |  |  |  |
| Если этот человек не обладает необходимой информацией, поблагодарить его, попрощаться и уйти | **х** | **х** | **\*** |  |  |  |  |
| Если этот человек может вам помочь с необходимой информацией, проверить правильность своего понимания информации через:   * собственное проговаривание основных частей этой информации, или * просьбу ещё раз повторить для вас эту информацию | **х** | **х** | **\*** |  |  |  |  |
| Если данная информация осталась недостаточно ясной для вас, попросить ещё раз прояснить её, и снова повторить основные её части | **х** | **х** | **х** |  |  |  |  |
| 1. Поблагодарить за помощь, попрощаться и уйти. | **х** | **х** | **х** |  |  |  |  |
|  |  |  |  |  |  |  |  |
|  |  |  |  |  |  |  |  |

\*– выполняет

**х** – не выполняет

Представим себе, каким образом мог быть выражен результат проведённого анализа заданий для Джереми, относительно поставленных для него поведенческих задач, направленных на решение проблемы соблюдения чужого личного пространства, инициирования и увеличения количества позитивных контактов с другими детьми и увеличения уровня участия в жизни школьного сообщества . Вот как это может выглядеть:

**Пример: задачи по формированию поведения для Джереми**

**Долговременная цель:** Улучшить навыки социального взаимодействия у Джереми и повысить уровень его социальных контактов, как дома, так и в школьном сообществе.

**Время достижения:** к концу учебного года.

**Задача 1:** К концу второго семестра Джереми сможет во время коммуникации удерживать дистанцию и не приближаться к человеку ближе, чем на 50 см без напоминания, в не менее чем 60% случаев организованного наблюдения.

**Задача 2:** К концу третьего семестра Джереми увеличит проявление своей инициативы в позитивных социальных контактах с другими детьми во время перемен, обеденного перерыва и отдыха, в не менее чем 60% случаев организованного наблюдения.

**Задача 3:** К концутретьего семестра Джереми сможет позитивно отвечать на инициативы других детей во время социального взаимодействия, в не менее чем 50% случаев организованного наблюдения.

**Задача 4:** К концу учебного года Джереми выберет себе не менее двух форм занятий по интересам, предлагаемых в школе и по месту жительства (м.б. спортивный клуб, скаутинг, клуб по интересам), и будет принимать участие не менее чем в 70% мероприятий, проводимых этими организациями.

Вы можете обратить внимание, что задачи 2 и 3 впрямую соотносятся с приоритетами, которые были определены в «Постановке задач по формированию поведения», например, в пункте 2. Эти задачи отражают двусторонний процесс социального взаимодействия, что и было учтено в данном случае группой поддержки планирования. Обратите внимание на то, что формулировки задач очень точные, с использованием процентного соотношения успешных и неуспешных случаев выполнения каждой задачи. Такое точное указание процентного соотношения не является строго необходимым, но его стоит использовать как инструмент измерения прогресса, а прогресс, который можно измерить – это очень полезное дело! В случае с Джереми, его группа поддержки планирования решила, что 50-60% успешного выполнения задач в ситуации специально организованного наблюдения – это вполне реалистический количественный показатель. В отдельных случаях термины, используемые в формулировках задач по формированию поведения, нуждаются в дополнительных определениях. Так, в случае Джереми, термин «позитивный» используется в определении характера социальных взаимоотношений. Эти дополнительные формулировки, зачастую, бывают необходимы не только для некоторых участников группы, но и для самого ребенка, такого как наш Джереми, например, поскольку точно дают ему понять, что это такое, и какие ожидания заложены в этом термине. Подобные дополнительные определения могут быть оформлены в виде сноски внизу листа, где сформулированы задачи по формированию поведения. Например: «*Позитивное социальное взаимодействие означает, что общение проходит в дружелюбной манере, с приветливым выражением лица, это общение носит двусторонний характер и происходит с использованием вежливых фраз и выражений, таких как «спасибо», «благодарю» и т.д. Агрессивный физический контакт, присвоение обидных кличек, крики и оскорбления не могут быть рассмотрены как «позитивное социальное взаимодействие».*

Чётко сформулированные задачи по формированию поведения помогают раскрыть, сделать более ясными те действия, которые необходимо совершить, чтобы достичь долговременных целей. И уж если мы упомянули количественные показатели, то нужно выяснить, как их следует применять для измерения прогресса в обучении. А это уже дело индикаторов достижений.

ИНДИКАТОРЫ ДОСТИЖЕНИЙ

Индикаторы достижений необходимо сформулировать и обозначить в индивидуальной программе обучения, прежде всего для того, чтобы определить направление процесса измерения достижений. Индикаторы показывают, какие инструменты, и какие методы проведения измерения результатов по формированию позитивного поведения будут использоваться, какие временные параметры будут заложены в этот процесс. В зависимости от контекста, для каждой задачи может использоваться один или более индикаторов. Определение индикаторов достижений предъявляет требования к группе поддержки планирования, поскольку требует от неё концентрации на определении стратегии проведения измерений ещё до того, как начнётся процесс реализации индивидуальной программы. Эти индикаторы могут быть чрезвычайно полезными и для учителей классов, обычно очень загруженных своей работой в классе. Вместо того чтобы начинать в спешке разрабатывать эти индикаторы достижений во время напряжённой работы в классе, предварительно установленные индикаторы могут всегда быть у учителя под рукой, какими бы сложными и «требовательными» по отношению к ученику эти индикаторы не были.

\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_

6.4: Разработка индикаторов достижений

При разработке индикаторов достижений следует принять во внимание:

* Наличие стандартизированных инструментов оценки (например, доступных для использования стандартных тестов), которые можно будет применить в индивидуальной программе обучения, или группе поддержки планирования потребуется разработать оригинальные индикаторы достижений. Возможно ли использовать данные наблюдения в проведении сбора данных для индивидуальной программы.
* Как часто будет проводиться процедура измерения прогресса
* Кто будет ответственным за проведение измерений и оценки
* Какой период учебного времени будет использоваться для проведения измерения

\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_

При разработке индикаторов достижений очень важным является определение технологий проведения оценки, и это мы уже обсуждали в Главе 4. Если основные, базовые данные не были получены во время проведения предварительной оценки, то эту процедуру обязательно следует провести до начала учебного процесса по индивидуальному плану. Это позволит вам сравнить данные, полученные до начала внедрения плана, и после того, как начнётся обучение с использованием индивидуального планирования, и увидеть каков же на самом деле прогресс в обучении этого особого ребёнка.

Индикаторы достижений в решении задач по формированию позитивного поведения для Джереми могут выглядеть следующим образом:

**Пример: индикаторы достижений для Джереми**

**Цель:** Улучшить навыки социального взаимодействия у Джереми и повысить уровень его социальных контактов, как дома, так и в школьном сообществе.

**Время достижения:** к концу учебного года.

**Задача 4:** К концу учебного года Джереми выберет себе не менее двух форм занятий по интересам, предлагаемых в школе и по месту жительства (м.б. спортивный клуб, скаутинг, клуб по интересам), и будет принимать участие не менее чем в 70% мероприятий, проводимых этими организациями.

**Индикаторы достижений:** к концу первого семестра Джереми будет участвовать в работе двух клубов по интересам. У Джереми будет календарь событий каждого из этих клубов, и Джереми сможет (под наблюдением родителей) вести записи о том, когда и какие занятия в клубах он посещал, или не посещал (с указанием причины). Для выполнения этой задачи Джереми будет посещать не менее 70% мероприятий, проводимых в каждом клубе. Джереми будет еженедельно вести дневник посещений этих занятий, где будет кратко (не более 3-4 предложений) описывать своё участие в работе клуба на каждом занятии.

Обратите внимание, что для измерения прогресса в решении задач по формированию позитивного поведения Джереми могут использоваться различные техники и приёмы. Сами же индикаторы фокусируют или намечают то, какие группы данных должны быть собраны для измерения прогресса, кем, где и когда. Источниками данных могут быть самые разнообразные ресурсы, включая дневники и самооценивание.

ИНКЛЮЗИВНЫЕ СТРАТЕГИИ И ПОДХОДЫ К ОБУЧЕНИЮ

Если вы поэтапно работали над составлением индивидуальной программы обучения, и последовательно двигались в направлении, которое мы очертили в этой книге, то у вас уже должен появится точно и всесторонне составленный набор целей и задач относительно того или иного ученика с особыми образовательными потребностями. Контрольный список, приведенный в 6.5., поможет вам убедиться, что все этапы составления программы последовательно и без пропусков вами пройдены. Краеугольным камнем теперь становится вопрос о том, как можно решать эти задачи индивидуального плана в инклюзивной образовательной среде, чтобы для решения этих задач не «выдёргивать» ребёнка из класса, в котором он постоянно обучается. Этот раздел плана служит для выработки педагогических технологий достижения целей индивидуальной программы обучения, которые необходимо применять в инклюзивной среде общеобразовательного класса. Этот раздел включает в себя разработку организации классного пространства, формирование рабочих групп на уроке, моделей обучения, связей с общим учебным планом класса. Более подробно мы рассмотрим эти темы в Главе 7 , и всё, что будет разработано вами в этом направлении, обязательно должно будет войти в индивидуальную программу обучения. Форма 13 из раздела книги «Полезные материалы и формы» поможет вам наглядно отразить то, каким образом могут быть сведены в плане долговременные цели и задачи по формированию позитивного поведения, индикаторы достижений и инклюзивные стратегии обучения.

\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_

6.5: Контрольный список этапов составления индивидуальной программы обучения

**Вне собрания группы поддержки планирования:**

* Сбор данных, проведение оценки/ составление отчётов
* Составление сводного результата комплексной оценки
* Проведение общего анализа рабочих заданий после определения долговременных целей

**На собрании группы поддержки планирования:**

* Работа по определению «ожиданий на будущее» и жизненных планов в отношении ученика с особыми потребностями
* Изучение сводного результата проведённой комплексной оценки
* Определение образовательных приоритетов для этого учащегося каждым участником группы поддержки планирования
* Определение образовательных приоритетов для учащегося, установленных совместно всей группой поддержки планирования
* Разработка долговременных целей
* Постановка задач по формированию поведения
* Запись задач по формированию поведения
* Разработка индикаторов достижений
* Если необходимо, сбор основных данных и результатов
* Определение инклюзивных стратегий и подходов к обучению этого ученика
* Определение порядка пересмотра программы

\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_

Определение времени и стратегии проведения мониторинга и пересмотра индивидуальной программы обучения

Заключительным разделом индивидуальной программы обучения является определение того, каким образом эта программа будет пересматриваться, и как будет проводиться мониторинг её выполнения. Это очень важный аспект программы, поскольку она является рабочим документом, который при необходимости может быть пересмотрен и изменён группой поддержки планирования, поэтому при составлении этого документа особенно удобно использовать компьютер, который позволит легко вносить необходимые изменения в программу. Поскольку индивидуальная программа обучения является рабочим документом, активно используемым в обучении, то её пересмотр проводится тогда, когда это необходимо. Мы предлагаем проводить это один раз в семестр, как минимум, и чем чаще вы пересматриваете эту программу, тем более эффективной она будет. Предполагаемые сроки пересмотра и мониторинга программы фиксируются специальным образом, но, при необходимости, собрания по пересмотру программы могут проводиться чаще, чем это определено ранее. Перед проведением собрания группы по пересмотру программы, следует подготовить оценку её реализации в текущее время. Если цели и задачи, поставленные в программе, достигнуты ранее предполагаемого срока, группе поддержки планирования следует разработать новые цели и внести их в документ.

Самый последний вопрос, который группа поддержки планирования должна задать себе, звучит так: «Какие изменения необходимы в дальнейшем?». В некоторых случаях, упомянутых ранее, необходимость изменения программы может быть вызвана успешным достижением ребёнком целей и задач. В других случаях от сформулированных в начале целей и задач необходимо отказаться в пользу других, более достижимых целей. Продолжение работы по достижению таких не модифицированных целей приводит к тому, что, несмотря на значительные траты времени, ребёнок не достигает прогресса в обучении, а работа учителей становится непродуктивной. Продолжение работы в областях, в которых нет успеха и достижений, может привести к тому, что самооценка ребёнка начнёт снижаться.

\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_

6.6: Недостаточный прогресс?

Если за обозначенный в программе период времени не удаётся достигнуть прогресса в обучении, группе поддержки планирования следует обратить внимание на следующие моменты:

* цели и задачи с самого начала могли быть неправильно определены
* произошла переоценка ожидаемого уровня достижений
* достаточно ли было времени для обучения и практики
* существуют трудности с оценкой прогресса
* насколько соответствовали ситуации те педагогические стратегии, которые использовались при обучении
* насколько соответствовали ситуации те материалы, которые предлагались учащемуся
* насколько важными для ребёнка были поставленные цели и задачи.

\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_

В этой главе обсуждалось, каким образом следует вести работу по составлению индивидуальной программы обучения. Поскольку такой план может быть важным инструментом, помогающим учителю сфокусироваться на потребностях и нуждах ребёнка с различными возможностями, его не следует использовать в отрыве от остального класса и общего учебного плана. Каким образом можно встроить индивидуальную учебную программу в общий план работы класса, станет предметом обсуждения в следующей главе.

Ключевые термины шестой главы:

**Индивидуальная программа обучения** Составленный и записанный специальным образом план, сфокусированный и акцентированный на основных проблемах обучения ребёнка в определённый период времени.

**Группа поддержки планирования** Коллектив компетентных сотрудников школы, включённых в работу по составлению индивидуального плана, включая самого ученика. Участники группы способствуют проведению адекватной оценки ученика и внедрению индивидуальной программы обучения.

**Формулирование ожиданий на будущее и жизненных планов ученика**

Короткое сообщение, предваряющее индивидуальную программу обучения, которое рисует, в самом общем смысле, дальнейшие перспективы жизни этого ребёнка, надежды и ожидания на будущее.

**Сводный результат проведённой оценки** Суммарный результат всех видов проведённой оценки, которая осуществлялась перед собранием группы поддержки планирования.

**Задачи по формированию поведения** Задачи, выполнение которых ясно демонстрирует, что ребёнок решил эту задачу

**Анализ заданий** Процесс, в ходе которого сложные образовательные задачи разбиваются на более простые компоненты, которые осваиваются, пока более сложная задача не будет успешно решена.

Гл. 7. РАЗРАБОТКА УЧЕБНЫХ ПЛАНОВ В ИНКЛЮЗИВНОЙ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ СРЕДЕ

В предыдущей главе рассказывалось о планировании и организации наблюдения за ходом выполнения индивидуального учебного плана, составленного для того или иного учащегося с особыми образовательными потребностями. Но, если признать, что индивидуальные планы помогают «держать руку на пульсе» и следить за эффективностью получаемых результатов обучения, они окажутся бесполезными, если не будут включены в повседневный учебный процесс класса. Планы индивидуальных программ обучения не должны идти в отрыве от основного учебного процесса. В этой главе речь пойдет о включении целей и задач индивидуальных программ в основной учебный процесс. Кроме того, в ней рассказывается о том, какие изменения в составе учебных пособий необходимы для реализации инклюзивных подходов, и приводятся советы, призванные помочь в структуризации учебного процесса и адаптации его расписания для всех учащихся.

**Ключевые идеи этой главы**

* Составление учебного плана
* Определение точек адаптации учебного плана
* Связь индивидуальных задач с учебным планом класса через:

– календарно-тематическое планирование

– поурочное планирование

* Адаптация учебного процесса:

– материалы

– ресурсы

– стратегии преподавания

– результативность обучения

* Анализ задач как инструмент учебного процесса

СОСТАВЛЕНИЕ УЧЕБНОГО ПЛАНА

Учебный план является ключевым звеном, связывающим процессы обучения и усвоения знаний в школах. Учебный план характеризуется всеохватывающей концепцией: он глобален по природе своей и сложен в деталях. В общих словах, он затрагивает как процессы изложения материалов, так и особенности их усвоения, требует формирования определенных учебных навыков и отношения к процессу обучения. Учебный план охватывает такие вопросы, как предмет обучения, педагогические особенности, оценка эффективности обучения, а также другие аспекты, связанные с организацией, проведением и внедрением образовательных программ [Национальный совет профессионального образования и повышения квалификации 1992; Deppeler 1998]. В данной книге рассматривается каждое из приведенных в определении учебного плана понятий, как в этой, так и в остальных главах. Эта глава, в основном, посвящена вопросам, главным из которых является, безусловно, «чему следует учить в школах, и каким образом», и соответствующим ресурсам, относящимся к теме внедрения образовательных программ.

Учебный план для аудитории с разным уровнем способностей может разделяться на две основные составляющие, известные как "основной (базисный) учебный план" и, так называемый "вариативный учебный план". Основной учебный план включает базовые компоненты, которые важны для всей обучаемой аудитории, т.е. базис для расширения знаний и концептуально-методологические инструменты для самостоятельного поиска знаний. Компоненты эти – ключевые, они дают ученику необходимые инструменты для успешного развития и участия в социальной и культурной жизнедеятельности. Одной из важнейших особенностей основного учебного плана является сходство его с принципами демократической идеологии, предположение о том, что активное и конструктивное участие в жизни общества – право и обязанность каждого его члена (ORCD 1994b, Deppeler 1998).

Понятие "вариативного учебного плана" применяется ко всем остальным аспектам процесса обучения, не входящих в категорию ключевых. Вариативный учебный план важен тем, что служит насыщением, углублением, расширением и разнообразием основного. Принципы формирования основного и вариативного учебных планов зависят от контекста, обусловленного точками зрения, поведением и системой ценностей всех и каждого из участников учебного процесса. Если для кого-то преподавание музыки или искусства в школе не является приоритетным, – эти предметы можно вынести в вариативную часть учебного плана. С другой стороны, те, чья убежденность в важности роли музыки и искусства в жизни общества чрезвычайно велика, отнесут эти предметы к основному учебному плану. Большинство учителей имеют собственные убеждения о том, что следует относить к основной, а что к вариативной части учебного плана. Их акценты в подходах к обучению всей аудитории учащихся, включая детей с особенностями, будут основаться именно на этих убеждениях.

Наше представление об обучении детей с особенностями основывается на необходимости сочетания основного и вариативного учебных планов. Количество времени, отведенное для первого и второго из учебных планов, зависит от индивидуальных способностей ребенка, а также от предмета обучения. Детям с особенностями зачастую требуется повышенная концентрация на задачах основного учебного плана. Талантливые и одаренные ученики могут уделять больше внимания целям вариативной части плана, поскольку через это могут углубить быстро усвоенные ими положения основного учебного плана. В любом случае, независимо от того к какой категории относится ребенок, необходимо донести до него компоненты обоих учебных планов, предоставляя ему возможность расширить и улучшить полученные знания.

Вопросы для выявления необходимости адаптации учебного плана

В мире не существует ни одной страны, в которой один стандартный учебный план подошел бы для всей аудитории учащихся. Большинство же систем образования утверждают обратное, называя свои учебные планы универсальными, что по сути своей будет не верно, если при этом не будут разработаны специальные адаптивные методики. Можно пересчитать по пальцам системы образования, включающие в стандартный учебный план такие простые цели как правильное пользование туалетом, или принятие пищи. С другой стороны, программа обучения повышенной сложности для одаренных учеников будет существенно отличаться от стандартного учебного плана средней школы. В большинстве случаев хороший учебный план для всего класса поможет снизить необходимость адаптации, но не исключит ее совсем, поскольку в отдельных случаях адаптация учебного плана является единственным способом для детей особенностями развития преуспеть в достижении их целей обучения.

\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_

7.1: Вопросы для выявления необходимости адаптации учебного плана

Деппелер [Deppeler,1998] опубликовал список вопросов, которые могут помочь преподавателям выявить необходимость адаптации стандартного учебного плана.

1. Может ли ученик принимать участие в учебном процесс наравне со всеми остальными? Если нет, то...

(а) Может ли этот ученик принимать участие в учебном процессе наравне со всеми, если изменены условия его окружения?

(б) Может ли этот ученик принимать участие в учебном процессе наравне со всеми, если изменены методики преподавания?

(в) Может ли этот ученик принимать участие в учебном процессе наравне со всеми, но с изменёнными по отношению к нему требованиями по усвоению учебного материала?

1. Какие адаптации необходимы для максимального усвоения материала этим учеником, и для повышения уровня участия этого ученика в процессе обучения?

\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_

Вопросы Деппелер [Deppeler,1998], приведенные выше, основываются на предположении о том, что ребенок с особенностями должен участвовать в учебном процессе наравне с остальными учениками. Учителя иногда делают ошибки, автоматически внося поправки в учебные планы для детей с особенностями, хотя это и не всегда необходимо. Учителя могли бы упростить себе жизнь, а дети с особенностями почувствовать более полное включение в повседневную деятельность класса, если поправки и изменения не вносились бы в тех случаях, когда без них можно обойтись. Если же участие ребенка в учебном процессе без поправок и изменений не представляется возможным, то желательно, чтобы они были минимальны. Например, изменения и модификация учебных пособий имеет гораздо большее преимущество для успешности включения, нежели «прямая» помощь второго учителя (ассистента) в учебном процессе.

Выявление связи между индивидуальными целями и учебным планом

Рекомендации, приведенные в книге на данный момент, позволят без особого труда составить индивидуальный учебный план для учащихся с различными потребностями в обучении. Для успеха начатого дела этот план необходимо включить в повседневную работу в классе, но необходимо отметить, что многие учителя испытывали затруднения именно на этом этапе, и, как результат, индивидуальные занятия проводились в изоляции от основного процесса обучения [Goodman и Bond 1993]. Подобные случаи приводили к изоляции учеников с особенностями обучения от остальных детей класса, невзирая на то, что они территориально находились в одном помещении. Материал, приведенный ниже, содержит советы о том, как проводить классные занятия, не забывая об индивидуальном подходе и целях обучения детей с особыми образовательными потребностями.

Календарно-тематическое планирование

Об индивидуальном подходе, целях и задачах для детей с особыми образовательными потребностями необходимо задуматься еще на этапе составления календарно-тематического планирования (далее тематического плана). Тематический план – совокупность уроков, охватывающий материал одной из тем (разделов), разработанный с целью достижения определенной цели или нескольких целей учебного плана. Примером тематического плана по физической культуре может быть серия уроков по теме «хоккей». Один из уроков посвящается правилам игры, другой – приемам и упражнениям, третий может быть адресован выработке слаженности игре в команде. Остальные уроки можно провести как тренировки для закрепления полученных знаний на практике, и в настоящих хоккейных матчах. Предполагается, что к концу тематического раздела дети научатся играть в хоккей по правилам, пользуясь опытом и приемами, полученными на тренировках.

В процессе составления тематического плана необходимо учитывать те его аспекты, которые позволят органично включить индивидуальные цели учащегося с особыми образовательными потребностями в общую канву учебного процесса. Подобную процедуру можно структурировать. Ниже приведены ключевые элементы планирования тематических разделов с учетом инклюзивных подходов, предлагаемые Onosko и Jorgensen [1998].

\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_

7.2. Восемь важнейших элементов инклюзивного тематического плана

1. главная задача или материал тематического раздела
2. вводная часть или теоретическое обоснование
3. уроки, непосредственно связанные с целями и задачами этого раздела
4. учебные материалы с подробным изложением составляющих этого раздела
5. итоговые учебные задания (проекты)
6. разнообразие стиля уроков
7. множественные критерии оценки результатов
8. многоплановость выражения участия учеников в процессе

\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_

Планирование тематических разделов с учетом этих восьми элементов удовлетворит потребности как детей с особенностями, так и учащихся без выраженной необходимости особого подхода в обучении. Составленные по этой схеме тематические разделы не слишком отличаются от традиционных или, в отдельных случаях, могут вообще не отличаться. Отличительным моментом планирования тематических разделов по Onosko и Jorgensen [1998], является постановка акцента на центральных вопросах или задачах материала, в то время как традиционный путь составления плана строится на последовательном изложении материала. Данное утверждение ничуть не умаляет важность необходимости всестороннего раскрытия изучаемой темы, но ставит во главу угла пользу расстановки акцентов на отдельные задачи или понятия в рамках изучаемого раздела, выстраивая базовый уровень в ходе изложения и усвоения материала. Например, изучение материала тематического плана "генетика", может стать более качественным и эффективным, если в качестве базового понятия использовать ключевую проблему об этичности клонирования животных. В поисках ответа на центральный вопрос проблемы учащиеся смогут подойти к научным положениям науки о генетике с разных сторон, осваивая ее множественные аспекты. Учитель в этом случае играет направляющую роль, помогая сфокусировать внимание учащихся на соответствующих аспектах проблемы и предоставляя необходимые материалы с данными, призванные помочь ученикам в поисках ответа на вопрос или вопросы. Подобный подход не исключает традиционных уроков для изложения информации, необходимой для формирования ответа на центральный или ключевой вопрос тематического раздела.

Преимущество проблемно-ориентированного подхода в инклюзивном тематическом плане заключается в возможности каждого ученика найти или получить результат в меру своих способностей.

Универсального учебного плана не существует, поскольку общий, заранее установленный критерий выполнения плана может оказаться невыполнимым для детей с особыми образовательными потребностями, или же попросту не предназначенным для одаренных в узком плане детей. Дети подходят к решению поставленных задач исходя из собственных возможностей и уровня подготовки, а оценка работы делается на основании их же предыдущих результатов. Внесение элементов индивидуальности в работу над материалом тематического раздела существенно упрощает внедрение индивидуальных программ в общую канву учебного плана в классе. Мы, однако, рекомендуем вначале спланировать тематический раздел для всего класса в целом, перед выявлением точек привязки к нему индивидуальных программ. Представленный пример формы заполнения тематического плана (см. Также Форму 14 списка полезных форм) основывается на восьми элементах инклюзивного тематического планирования, рассмотренных ранее в этом разделе.

Представленный нами в качестве примера план одного из тематических разделов программы по истории содержит большинство элементов инклюзивного тематического дизайна. В нем указывается центральный вопрос или основные проблемы изучаемой темы, приводится последовательность уроков и информация о ключевых заданиях, а также содержится последовательность и сроки оценки результатов. Следует отметить, что в разделе "Текущие оценки" находится перечень тематик и заданий, которые варьируются в зависимости от способностей учеников к выполнению работы. Данный раздел необходим учителю для осуществления контроля по усвоению материала, что позволяет, в случае необходимости, внести поправки в соответствующие разделы плана. Форма календарно-тематического плана, предлагаемая нами, достаточно универсальна, и, на наш взгляд, может быть использована практически в любой области. Такая форма плана является гибкой и легко приспосабливаемой к различным разделам и тематическим областям, но в то же время она удобна для структуризации разделов тематического планирования, и в такую форму удобно включать индивидуальные цели и задачи для детей с особыми образовательными потребностями.

Для внесения в тематический план индивидуальных целей и задач сначала необходимо сравнить тематический план с индивидуальным, как это обсуждалось в главе 6, и выяснить наличие точек "соприкосновения", в которых индивидуальные цели можно легко вписать в общую схему преподавания тематического плана. Рассмотрим приведенный ниже пример заполненного плана на тему "Первая мировая война" (см. также Форму 15 списка полезных форм).

Обратите внимание на то, что долговременные цели индивидуальной программы обучения приводятся рядом с глобальными вопросами, отражающими центральные задачи календарно-тематического плана. Соотносящиеся с ними поведенческие цели и задачи приведены ниже, напротив описания каждого из уроков. Делается этого для учителя, составляющего план урока, в качестве напоминания о тех непосредственных целях и задачах, на которых необходимо расставить акценты при разработке сопряжения тематического и индивидуального плана. Индивидуальные цели не всегда включаются в содержание каждого урока по причине того, что не на каждом уроке выполняются цели, входящие в индивидуальный план. Эти цели должны реализовываться на протяжении года, а фокус их реализации необходимо сосредоточить на ключевых уроках изучаемой темы.

**Календарно-тематическое планирование**

|  |  |  |  |  |  |
| --- | --- | --- | --- | --- | --- |
| Период:  1-25 марта | | | Класс:  8 | | |
| Предмет:  История – Первая Мировая война. | | | | | |
| Центральный вопрос/проблема:  Можно ли было избежать Первой Мировой войны?  Какова была солдатская жизнь во время этой войны?  Каково влияние Первой Мировой войны на жизнь человечества сегодня? | | | | | |
| Вводная часть:  Документальный фильм о Первой Мировой войне, и его обсуждение в классе. | | | | | |
| Уроки по теме: | | | | | |
| **1**. Введение в тему о Первой Мировой войне. Причины, численность армий, география конфликта. | | **2**. Была ли эта война неизбежна? Возможны ли были варианты развития событий? Обсуждение в классе. | | | **3**. Работа в Интернете. Поиск информации о жизни солдат во время войны. |
| **4**. Работа в библиотеке. Поиск информации о солдатской жизни в период войны. | | **5**. Групповая презентация о жизни солдат во время войны. | | | **6**. Экскурсия к мемориалу участникам Первой Мировой войны. |
| **7**. Работа в классе, просмотр видеофильмов о Первой Мировой войне. | | **8**. Посещение ветеранов и гражданских лиц. Их рассказы о войне. | | | **9**. Дискуссия в классе: каково влияние Первой Мировой войны на жизнь человечества сегодня. |
| Итоговые задания/проекты:  Индивидуальные задания (проекты), освещающие ключевые вопросы тематического раздела. | | | | | |
| Текущие оценки (в дополнение к итоговым заданиям): | | | | | |
| Когда | Тематика/навыки | Способ проведения | | Форма проверки знаний | |
| Урок 2 | Знание причин возникновения первой мировой. | Дискуссия в классе | | Письменные ответы.  Устные аргументы.  Участие в разработке аргументов. | |
| Урок 5 | Сведения о размерах армий. Условия жизни солдат. | Презентации небольших групп (5 мин. каждая) | | Разработка сценариев презентаций.  Подготовка материалов презентаций.  Ответы на вопросы. | |
| Урок 9 | Влияние Первой Мировой войны на современный мир. | Дискуссия в классе – «мозговой штурм». | | Активность в мозговом штурме.  Развитие чужих идей. | |

**Календарно-тематическое планирование – включение целей индивидуальной программы обучения**

|  |  |  |  |
| --- | --- | --- | --- |
| Период:  1-25 марта | Ученик:  Сандра | | Класс:  8 |
| Предмет:  История – Первая Мировая война | | | |
| Центральный вопрос/проблема: | | Долговременные цели | |
| * Можно ли было избежать Первой Мировой войны? * Какова была солдатская жизнь? * Каково влияние Первой Мировой войны на жизнь человечества сегодня? | | * Улучшение навыков устной речи * Развитие мелкой моторики * Развитие навыков пользования компьютером | |
| Вводная часть:  Документальный фильм о первой мировой войне и его обсуждение в классе. | | | |
| Уроки по теме: | | | Связь темы урока с задачами индивидуальной программы обучения |
| 1. Введение в тему «Первая Мировая война». Причины, численность армий, география конфликта. | |  | |
| 2. Была ли война неизбежна? Возможны ли были варианты? Обсуждение в классе. | | К концу марта Сандра должна подготовить и провести устную презентацию перед классом как участник своей группы (цель 1, задача 3) | |
| 3. Работа в Интернете. Поиск информации о жизни солдат в то время. | | К концу марта Сандра научится пользоваться мышью (передвигать курсор и щелкать) для навигации в Интернете (цель 3, задача 1) | |
| 4. Работа в библиотеке. Солдатская жизнь. | | К концу марта Сандра должна научиться листать страницы книг без посторонней помощи (цель 2, задача 3) | |
| 5. Групповая презентация о жизни солдат. | | К концу марта Сандра должна подготовить и провести устную презентацию перед классом в своей группе (цель 1, задача 3) | |
| 6. Экскурсия к мемориалу участникам первой мировой войны. | |  | |
| 7. Работа в классе, просмотр видеоматериалов о Первой Мировой войне. | |  | |
| 8. Посещение ветеранов и гражданских лиц. Их рассказы о войне. | |  | |
| 9. Мозговой штурм: каково влияние Первой Мировой войны на жизнь сегодня. | |  | |
| Факультативные итоговые задания/проекты: | | | |
| Подготовить радиорепортаж о ходе сражений. | | | |

ПОУРОЧНОЕ ПЛАНИРОВАНИЕ

Завершив составление тематического плана можно переходить к индивидуальным планам занятий, из которых строится календарно-тематический план. В большинстве случаев учителя выбирают один из наиболее подходящих их стилю преподавания шаблон поурочного планирования, который и используют в дальнейшем для составления планов урока. В нашем случае мы воспользуемся расширенной версией Формы "План урока" (Форма 6), рассмотренного нами ранее, в главе 5, которая удобна в использовании и полезна не только учителю, но и специалистам (ассистентам учителя), работающим в паре с преподавателями. Эта форма поурочного планирования выбрана нами еще и потому, что формат её достаточно прозрачный и гибкий, легко адаптируемый к стилю большинства из учителей. Преподаватели, в зависимости от их стилей, могут делать обширные или краткие пометки – на их усмотрение. Суть данный формы поурочного плана заключена в совокупности включенных в него разделов, помогающих не упустить звенья, связывающие индивидуальные цели с контекстом общего плана занятия.

В приводимой нами форме плана урока учитель отмечает, каким образом специфико-индивидуальные цели и задачи для детей с особыми образовательными потребностями вплетаются в общий контекст проводимого урока. Следует еще отметить тот факт, что в поле, где обычно заносятся заметки об индивидуальном подходе, в определенных случаях может располагаться и другая информация. Речь идет о периодических изменениях и дополнениях к плану урока. Раз уже мы задались вопросом об изменениях, давайте зададим себе еще один: "Какие модификации учебного плана могут иметь место в инклюзивном классе? Об этом и пойдет разговор в следующем разделе.

Форма поурочного плана

|  |  |  |
| --- | --- | --- |
| Предмет/класс | Естествознание – 3 класс | Дата и время \_\_\_\_\_\_\_\_ |
|  | | |
| Тема урока | Обитатели пруда – головастики и лягушки. Урок третий из шести, запланированных по этой теме. | |
|  | | |
| Цель занятия | Ознакомление детей с процессом превращения головастика в лягушку. | |
| Центральный вопрос | Как проходит процесс превращения головастика в лягушку? | |
| Материалы | Классный аквариум с головастиками, выловленными в пруду на прошлой неделе. Плакат "Трансформация головастиков". Учебники. | |
| Процедуры | Учитель оглашает вводную часть урока. Ученикам задается вопрос: "Что происходит в процессе превращения головастиков в лягушек?" Далее им предлагается самостоятельно найти ответ на этот вопрос, пользуясь Интернетом, книгами, собственными наблюдениями того, что происходит в классом аквариуме, а также обсудить свои ответы в небольших группах. По итогам "исследовательской" работы учащимся предлагается нарисовать этапы превращения головастиков в лягушек. | |
| Домашнее задание | Для этого урока задания на дом нет. | |
| Ученик и его индивидуальные цели | Катя  К окончанию второй четверти Катя должна научиться концентрировать внимание на предметах, размером с монету на белом фоне на протяжении 45 секунд. (Цель 2, Задача 3) | |
| Материалы, процедуры инклюзивного процесса | В то время изучения головастиков классного аквариума, один из них будет извлечен оттуда и помещен в маленький сосуд с белой задней стенкой. Задача Кати – "следить" за движениями (действиями) головастика. Остальные ученики тоже должны внимательно рассмотреть головастика и определить стадию превращения его в лягушку. | |
| Альтернативная оценка | Оценка и документальная фиксация времени концентрации Кати на предмете. | |
| Действия учителя | Проведение вводной части, разделение класса на небольшие группы, раздача заданий, слежение за их выполнением и подсказки при необходимости, организация обмена результатами "исследовательской работы" между группами, и подведение итогов о цикле превращения головастиков в лягушек с использованием диаграмм. | |
| Действия ассистента | Во время проведения занятий содействовать работе всех групп класса, призывая всех детей высказать свои мнения и участвовать в дискуссии. Когда придет время Катиной группы посмотреть на обитателей аквариума, и один из них будет отсажен в маленьких сосуд с белым фоном, Кате необходимо дать задание внимательно следить за действиями этого экземпляра, записывая время ее концентрации. После привлечь внимание детей к отсаженному экземпляру, а Кате предложить посмотреть на остальных обитателей аквариума. | |
| Оценка деятельности | Оценка осуществляется по результатам рисованных этапов превращения головастиков в лягушек. | |

МОДИФИКАЦИИ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ СРЕДЫ

При планировании изменений образовательной среды, первым делом задайте себе вопрос о том, так ли необходимо что-то модифицировать. Разумеется, в большинстве ситуаций изменения сделать придется для того, чтобы создать благоприятные условия обучения для детей с особенностями. Согласно Deppeler [1998], необходимые изменения можно отнести к следующим пяти группам:

* физическая среда,
* учебные пособия,
* ресурсы,
* стратегии преподавания
* процедура определения степени усвоения знаний.

Особенности изменения и модификации физической среды в классе подробно обсуждаются далее, в главе 9, а об остальных четырех группах модификаций речь пойдет в этой главе.

Модификации учебных пособий

В своей работе Deppeler [1998], делает основную ставку в достижении успешности процесса включения на изменение и модификацию печатных материалов (учебных пособий). Изучение языка в современном классе – одна из самых важных задач, подкрепляемая выполнением многочисленных упражнений по чтению и письму. Решая ее, важно избежать "трудно читаемых" учебных пособий. Для одних детей необходимо увеличение размера шрифта, для других – удвоение межстрочного интервала или использование определенной гарнитуры шрифта. Подобные изменения делают процесс восприятия более легким и эффективным, пособия приобретают более "дружественный" вид, и ребенку с ограниченными возможностями не приходится тратить двойную энергию во время чтения.

\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_

7.3: Способы модификации учебных пособий

* улучшение читабельности
* выделение шрифтом или цветом ключевых элементов
* сокращение излишних подробностей и упрощение формата
* визуальное восприятие: рисунки, диаграммы, схемы, иллюстрации
* рукописные заметки и галочки на полях
* сокращение общего объема материала
* использование простых языковых конструкций и несложного словаря
* включение селективного контекста (актуальность, практичность, ссылки на информацию из Интернет)
* использование альтернативных материалов (видео, диаграммы, модели)
* создание новых материалов
* подготовка ежедневных домашних заданий для школьников

\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_

Выделение шрифтом или цветом ключевых моментов изучаемого материала – одна из стратегий, помогающих в усвоении знаний. Она помогает сконцентрировать внимание учащихся на главных идеях в тексте, позволяя донести до индивидуума идею, ее суть с момента первого прочтения. Один из способов выделения существенных фрагментов, кроме подчеркивания или выделения фрагмента текста цветом, заключается в удалении излишних подробностей, оставляя лишь самые необходимые фрагменты. Иногда полезно убрать из текста слова, предложения, я порою даже целые абзацы и страницы. Разумеется, подобные действия могут разрушить целость подаваемого в статье материала, но они помогут быстро донести до ученика главные, ключевые идеи. Вдобавок ко всему, упрощение способа расположения текста на странице тоже играет важную роль. Под упрощением расположения текста подразумевается сокращение деструктивных по отношению к вниманию диаграмм, сносок и рисунков.

Разумеется, нужно понимать, что устранение "отвлекающих моментов" в печатных материалах помогает не всем детям с особенностями обучения быстрее усвоить материал. Альтернативные подходы для учеников, способных намного лучше воспринимать визуальные способы подачи материала, обилие картинок, дополняющих повествование [Higgins 1985], полезны и вполне уместны для детей на этапе развития навыков чтения. Трудные для усвоения текстовые фрагменты с написанными от руки краткими комментариями, выделяющими основные концепции или идеи текста, могут оказаться полезными даже для более продвинутых читателей.

Модифицируя учебные пособия, учителя всегда должны принимать во внимание их содержательную часть. В отдельных случаях, для учащихся с особыми образовательными потребностями желательно сосредоточиться только на самых необходимых моментах из материала базового учебного плана. В своей работе DDeppeler [1998] выделяет следующие три категории знаний:

* "обязан знать" – информация обязательная к усвоению и существенная;
* "должен знать" – информация важная, но не существенная;
* "может знать" – информация не существенная и не слишком важная.

Начальный акцент должен ставиться на первой категории знаний: "обязан знать". Информации из разряда "должен знать" и "может знать" необходимо подавать уже после того, как ребенок с особенностями обучения освоил ключевые, самые существенные и критические знания. В противном же случае, память ученика может перегрузиться обилием информации. Учитель может не только сократить поток подаваемой информации для детей с особенностями, но и построить его на основе личного опыта ребенка, с учетом личных его увлечений. Например, вместо рассказа на тему "Как я провел летние каникулы", ему можно предложить составить хронологическую последовательность событий, в которых ребенок принимал участие летом. Далее эту последовательность можно развить, облекая ее в форму рассказа (а это уже задание из категории "должен знать").

Важным в процессе обучения является знание разнообразия стилей усвоения информации учениками и, соответственно, подготовка соответствующего набора материалов для каждого из них. В большинстве школ в качестве главной задачи приводится развитие навыков чтения детей, развитие их грамотности, способностей адекватно воспринимать печатные материалы. В то же время не следует забывать о том, что некоторые дети с особенностями могут быстрее и легче усвоить материал из альтернативных источников, таких как видеоинформация, дискуссии или действия. Такое утверждение справедливо в отношении учеников с трудностями восприятия печатных материалов, чья неуверенность в этой области может препятствовать усваиванию концептуально существенных знаний. В подобных случаях новый вид обучающих материалов просто необходим. Естественно, что подготовка альтернативных материалов выливается в дополнительную нагрузку для учителей, но результаты работы скажутся не только на детях с ограниченными возможностями, – все учащиеся класса выиграют от разнообразия форм подачи учебного материала.

Модификации ресурсов

Аспекты модификации ресурсов, касающиеся обеспечения дополнительной поддержки учителями друг друга, уже обсуждались в Главе 5 данной книги. В дополнение к этому следует рассмотреть и другие способы модификации ресурсов, такие как координация возможностей школьного и внешкольного сообщества, других внешних служб, для успешности осуществления включающего образования.

\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_

7.4: Способы модификации ресурсов

Deppeler [1998], в своей работе выделяет следующие элементы модификации ресурсов:

* дополнительная помощь в классе (помогающие специалисты, волонтеры, помощь сверстников, родители и др.)
* координация помощи общественных и специализированных организаций, школьных и внешкольных сообществ
* использование альтернативных источников (компьютеры, многочисленные коммуникационные устройства, аудио, видео) информации
* сотрудничество с другими учителями

\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_

Инклюзивные школы, работающие в тесном контакте с общественными объединениями и организациями, получают для себя огромное подспорье в своей деятельности, причем учителя инклюзивных классов, в свою очередь, зачастую вносят свою значительную лепту в работу самих этих организаций. Заручиться поддержкой подобной организации не сложно: иногда достаточно просто открыть телефонный справочник и найти раздел объединений, занимающихся поддержкой людей с ограниченными возможностями. Встречаются организации, оказывающие помощь детям с ограничениями в более специализированном плане, например, детям с аутизмом, синдром Дауна, церебральным параличом, ограничением по зрению или слуху.

Постоянно растет число организаций, предоставляющих более широкий спектр услуг, в состав которых входят непосредственная помощь в организации инклюзивного образования. У них можно получить советы, материалы и непосредственную поддержку для работы в инклюзивных классах. Помощь агентств зависит от их размеров и возможностей финансирования, и, порою, весьма замысловатых связей со спонсорами, которые, например, могут сдать в аренду необходимое школе оборудование. С другой стороны, помощь детям могут оказать и общества, не занимающиеся непосредственно поддержкой людей с ограниченными возможностями. Благотворительные общественные организации помогут организовать сбор средств в пользу конкретного проекта, если им представить факты о его необходимости. Многие из перечисленных выше организаций работают на общественных началах, но при организации интеграционных процессов в школе, необходимо проработать варианты сотрудничества и с другими объединениями и организациями, имеющими финансовую поддержку.

Среди финансируемых организаций, поддерживающих людей с ограничениями, большой сектор занимают те, что финансируются государством. В зависимости о территориального расположения инклюзивной школы, помощь детям с ограниченными возможностями являться прерогативой национальной или государственной системы здравоохранения, системы образования, юридической системы или департамента социальной помощи. И, несмотря на то, где располагаются эти организации, вся найденная о них контактная информация должна быть изучена, проработана на предмет непосредственной помощи или укрепления ресурсов для организации учебного процесса детей с особенностями развития. Степень и перечень услуг объединений и организаций может весьма варьироваться, но тот спектр услуг, что совпадает с параметрами и направлениями инклюзивной работы в школе, необходимо использовать на все 100%. Помогать организации могут советом, информацией, материалами и, в отдельных случаях, реальными материальными ресурсами.

Настоящее время характеризуется весьма интенсивным использованием информационных технологий для обеспечения поддержки всех категорий учащихся. Компьютеры в школах и специализированные устройства интерфейса, разработанные для детей с ограниченными возможностями, стали нормой жизни в большинстве стран запада. Развитые технологии позволяют детям с различными возможностями улучшить свою академическую успеваемость, найти новых друзей и общаться наравне со сверстниками в виртуальных пространствах. Подобные разработки называют "ассистивными (помогающими) технологиями" (см. 7.5 для примера), поскольку их непосредственная задача – помощь детям в выполнении прочих заданий. Технологические разработки в этой области не слишком дешевые, поэтому школам и учителям следует соизмерять необходимость с возможностями. Во-первых, следует убедиться в том, что всякий приобретаемый ассистивный компонент действительно необходим для той или иной задачи. Во-вторых (и это более существенный момент), надо удостовериться в том, что ученики смогут воспользоваться приобретаемыми средствами с пользой для себя. К сожалению, известны печальные факты буквально «оголтелого» приобретения технологических приспособлений, при этом ученики просто не могли и не умели ими пользоваться.

\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_

7.5: Примеры помогающих технологий

Современные помогающие технологии в школах включают:

**Переключатели** Широкий спектр разнообразных кнопок типа «Вкл/Выкл», которыми могут управлять даже дети с выраженными нарушениями двигательного аппарата. Переключатели могут быть разнообразных форм и размеров, они активизируют определенные голосовые сообщения, включают игрушки, бытовую технику и вообще все, что только можно включить или выключить. Некоторые компьютеры разработаны таким образом, что для управления их программами требуется только переключатель. Возможности применения простейшей "кнопки" воистину бесконечны.

**Альтернативные клавиатуры** На современном рынке представлен широких спектр адаптированных клавиатур. Некоторые раскладки способны автоматически меняться в зависимости от контекста и переназначать клавиши, в то время как другие выполнены с применением клавиш большого размера или, имеют специализированные эргономические особенности.

**Альтернативы мыши** В качестве самых известных примеров можно привести трекбол, контактные площадки и рычажок направления. Сенсорные экраны также занимают не последнее место среди устройств, позволяющих детям в развитии через многочисленные специализированные программы.

**Программы распознавания речи** Даже не столь совершенные при всей производительности современных вычислительных устройств, эти программы послужат неплохой альтернативой тем, кто способен четко и ясно произносить слова. Для речевого управления требуется только микрофон. В настоящий момент адаптивность программ не слишком высокая, поэтому возникает необходимость устранять частые ошибки в надиктованных текстах.

**Программы воспроизведения текста** Эти программы могут "озвучивать" набранный текст. Великолепный инструмент для развития детей с нарушениями зрения.

**Прочее программное обеспечение** На сегодняшний день разработан широчайших спектр образовательного программного обеспечения для детей с ограниченными возможностями и особенностями развития. Большинство из программ пригодны для развития всех детей в целом, поскольку построены они на игровом принципе и принципе повторения.

\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_

Технологии развиваются настолько быстро, что сегодняшние изобретения и новшества могут свести многие из приведенных в этой книге примеров применения различных устройств в разряд устаревших. Именно по этой причине мы не станем вдаваться в детализации использования и подробные описания таких устройств. В качестве самого полного и актуального источника информации по этой теме послужит Интернет. Для поиска в информации в сети наберите в одном из поисковых порталов ключевые слова "assistive technology".

Модификации стратегий преподавания и обучения

Список Deppeler [1998], служит неплохим введением в проверенные на практике стратегии преподавания, используемые в контексте инклюзивного образовательного процесса. Список стратегий, приведенных во вставке 7.6, ни в ком случае не претендует на полноту и не является конечным. Многие из приведенных там приемов обсуждаются в Главе 8 нашей книги.

\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_

7.6: Инклюзивные стратегии обучения

В работе Deppeler [1998], содержится перечень следующих изменений в стратегиях обучения, характерных для инклюзивного подхода в образовании:

* использование моделирования ситуаций и непосредственных практических заданий
* наглядные демонстрации с пошаговыми инструкциями
* заучивание выражений и концепций, проверенных на практике
* использование ролевых игр
* повышение интерактивности – раздача наглядных пособий ученикам и работа с ними в постоянном контакте
* применение разнообразных способов поощрения (очки, сертификаты, звездочки и прочие схемы поощрений, а также наглядные схемы достижения результатов)
* частое использование похвал за определенные достижения
* использование разнообразных приемов обучения – не ограничиваясь пассивным чтением или слушанием – использование всего, что под рукой, а также моделей, видеозаписей, компьютерных программ
* изменение темпа команд – увеличение пауз между предложениями, сокращение длины команд, повторение ключевых элементов
* предоставление дополнительного времени для завершения заданий
* необходимость задавать больше вопросов и использовать разные уровни сложности
* использование подсказок и наводящих вопросов для поощрения активности и вовлечения большего количества учеников в дискуссии
* использование всевозможных способов выполнения заданий (не ограничиваясь письменными ответами, – создание диаграмм, звуковых записей, конструирование моделей, запись видео и т.д.)
* поощрение использования личных качеств и интересов учащихся
* включение в учебный план заданий, требующих воплощения личных качеств, умений и знаний
* использование метакогнитивного подхода наравне с подходами, характерными для проблемного обучения при всякой удобной возможности (т.е. «Как мне помочь себе в этом случае»? «Как еще я могу попытаться решить этот вопрос?»)
* включение самоконтроля (следить за собой, исправлять свои ошибки, мотивация себя)
* использование креативных приемов и заданий, которым даётся оценка (демонстрации, выставки, презентации)
* интеграция непосредственного наблюдения и оценок в сами стратегии преподавания

**\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_**

Модификации стандартов усвоения материала

При модификации стандартов усвоения знаний нужно не забывать, что ученики с ограниченными возможностями могут участвовать во всех обычных процессах наравне с остальными учащимися класса, с тем условием, что они выполняют свои долгосрочные цели и словиемвенная задача преследуют сооцессах наравне с остальными учащимися, учеников в интерактивное участие езультатов) необнепосредственные задачи, определяемые их индивидуальными планами. DDeppeler [1998] приводит следующий список модификаций стандартов усвоения учебного материала:

**\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_**

7.7: Способы модификации оценки результатов обучения

Deppeler [1998] приводит следующие способы модификации стандартов усвоения учебного материала:

* использование одного и того же задания в рамках общего учебного плана, но в облегченной форме (сверяясь с целями индивидуального плана ученика)
* выбор задания, касающегося практических целей и задач (социальные навыки, участие в жизни общества, подготовка к занятости на производстве) взятого из альтернативного учебного плана

\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_

Обучать детей материалу можно всех вместе, но необходимо дифференцировать результаты, и результат обучения учащегося с особыми образовательными потребностями, прежде всего, должен соотносится с целями и задачами его индивидуального учебного плана. Например, на уроке природоведения основной группе учеников класса поставлена задача – назвать все части цветка (растения), сверяясь с диаграммой в учебнике, в то время как учащимся с особенностями достаточно будет правильно идентифицировать цвет лепестков растения. Обе категории учащихся заняты в одном и том же процессе, но итоговые задачи для них различаются.

Самой существенной из модификаций стандартов усвоения учебного материала по Deppeler [1998], является способность выполнить задание, подобное основному из учебного плана, но в облегченном виде. Например, класс должен написать рассказ на страницу по мотивам обсуждения картины, причем учащимся с особенностями развития необходимо сделать ту же работу, но в объеме нескольких предложений. При этом абсолютно весь без исключения класс работает по теме "рассказ о картине", а результаты оцениваются на разных уровнях, с учетом различных способностей и определения успешного выполнения задания для разных категорий учеников.

Выбор задания, существенно различающегося по теме и содержанию с основным заданием для всего класса, на основании индивидуальных возможностей учащихся с особыми образовательными потребностями, должен производиться в инклюзивном классе только в самом крайнем случае, поскольку это, так или иначе, изолирует ребенка от остальных. Такого рода задания необходимо стараться оставлять на период самостоятельной работы или время выполнения индивидуальных проектов, дабы различие между учениками с особенностями и остальными учащимися класса не было столь очевидным.

АНАЛИЗ ЗАДАНИЯ КАК ИНСТРУМЕНТ ОБУЧЕНИЯ

Анализ заданий подробно рассматривался нами в главе 6 на приведенном примере по поиску информации.

Ещё раз повторим, что анализ задания может представлять собой способ оценки способности ученика **достичь определенной релевантной поведенческой цели**. Это не что иное, как разбиение одной большой и относительно сложной задачи на множество простых составляющих, осваивая которые, ученик учится решать основную задачу в целом. Анализ задачи является не только прекрасным инструментом для оценки результатов, но и помогает структурировать процесс обучения, особенно в случаях работы в инклюзивном классе. Следует, однако, сделать предупреждение. Анализ задания – это инструмент, применимый в работе со всеми учениками, а не только в случае детей с особенностями. Более того, не всем ученикам с особенностями подойдет метод обучения, основанный на анализе задачи. Сей подход надо использовать аккуратно, убеждаясь в том, что он вполне адекватен обеим категориям учащихся.

Как уже упоминалось ранее, существует два типа анализа задания: основной и специальный. Принципы одного и другого вида анализа задания одни и те же, но основной анализа задания больше подходит для предварительной оценки результатов, в то время как специальный – для планирования последовательности обучения

**Специальный анализ задания**

|  |  |  |  |  |  |  |  |
| --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- |
| Ученик: Сара | | | | | | | |
| Задание: Просьба повторить и уточнение  информации | Успеваемость (дата) | | | | | | |
| Шаг | 12.9 | 13.9 | 15.9 | 18.9 | 19.9 | 20.9 | 21.9 |
| Сказать: "Повторите, пожалуйста, это еще раз". | \* | \* | \* | \* | \* | \* | \* |
| Выразить суть одним словом или короткой фразой. | \* | \* | \* | \* | \* | \* | \* |
| Спросить: "Правильно ли это?" | Х | Х | \* | \* | \* | \* | \* |
| Если да, сказать спасибо и удалиться. | Х | Х | \* | \* | \* | \* | \* |
| Если нет, то сказать: "Я лучше запишу это". | Х | Х | Х | Х | Х | \* | \* |
| Найти карандаш и бумагу. | Х | Х | Х | Х | Х | \* | \* |
| Сказать: "Пожалуйста, повторите ответ еще раз, чтобы я могла записать его". | Х | Х | Х | Х | \* | \* | \* |
| Записать ключевые слова. | Х | Х | Х | Х | \* | \* | \* |
| Прочесть ключевые слова вслух. | Х | Х | Х | \* | \* | \* | \* |
| Спросить: "Правильно?" | Х | Х | Х | \* | \* | \* | \* |
| Вне зависимости от ответа сказать "Спасибо" и удалиться. | Х | Х | Х | Х | Х | Х | \* |

В общем анализе задания, рассмотренном в главе 6, Сара смогла выполнить каждый из компонентов задания (они помечены \*) до момента, когда было нужно уточнить детали (он помечен Х) полученной информации. Составим специальный анализ задания, разбивающий проблематичную для Сары задачу на составляющие, что поможет ученице освоить сложное действие, выявленное в общем анализе задания, и достичь поставленной цели.

Разрабатывая специальный анализ задания необходимо следовать тем же принципам, применимым для составления основного анализа задания. Единственное отличие заключается в том, что теперь мы работаем на более детальном уровне отдельного шага. Шаблон специального анализа задания может ничем не отличаться от шаблона основного анализа задания, и аналогичным образом может использоваться для оценки результатов. Ученик может с гордостью сказать о том, что усвоил материал задания только после того, как напротив каждого из этапов появится галочка, свидетельствующая об успешном его выполнении. Сара, в нашем примере, успешно выполнила все шаги 21 сентября.

Анализ здания можно ежедневно использовать и в инклюзивном классе, не забывая при этом об индивидуальных целях учеников с особенностями. Для этого учителю необходимо ослабить свое непосредственное прямое влияние на процесс обучения, а опираться на положительный пример основной массы учащихся и полезное влияние креативной атмосферы в динамической развивающей среде инклюзивного класса. Например, рассмотренный нами анализ задания может легко вписаться в тему урока драматического искусства или ролевую игру, или же с легкостью подойдет для выполнения социального проекта класса, например, проекта по сбору общественного мнения или проведения маркетинговых исследований. Способы и стиль работы учителя почти напрямую зависят от вида составляемого им анализа задания, поэтому задача педагога, в конечном счете, – найти гибкий подход, позволяющий всем детям принять в уроке самое активное участие.

В этой главе описывались пути внедрения подхода индивидуальных целей и задач в общую структуру учебного плана с целью удовлетворить потребности всех участников учебного процесса. Материал следующей главы является логическим продолжением начатой темы и в ней речь пойдет о дополнительных стратегиях по эффективной реализации инклюзии в классе.

Ключевые термины седьмой главы

**Учебный план** Неразрывно связан с преподаванием и усваиванием знаний, навыками и отношением к процессу обучения. Он охватывает такие вопросы как предмет обучения, педагогический процесс, проведение оценки, а так же различные ресурсы, вовлеченные в организацию и проведение обучающих программ.

**Основной учебный план** Базовые компоненты учебного плана, необходимые для всей ученической аудитории.

**Помогающие технологии** Инженерные решения, созданные в целях помощи детям с особыми образовательными потребностями и инвалидностью.

Гл. 9. ОРГАНИЗАЦИЯ РАБОТЫ В ИНКЛЮЗИВНОМ КЛАССЕ

Для хорошего преподавания в инклюзивной образовательной среде организация деятельности педагогов и учеников имеет самое важное значение, и является главной темой. Чётко построенная структура ежедневной работы позволяет педагогическому процессу проходить ясно, определённо и эффективно. Очень часто случается так, что присутствие в классе детей с различными особенностями чрезвычайно затрудняет работу педагога в классе. В этой главе будут представлены некоторые пути и способы того, как можно организовать инклюзивный образовательный процесс в классе, в котором у некоторых учеников могут быть особые и дополнительные потребности. Мы рассмотрим в этой главе темы физической организации пространства в классе, способов планировки учебных мест для детей, проведение классных занятий, организацию питания, вопросы составления расписания, организацию медицинской помощи на уроках тем детям, кто постоянно нуждается в ней, рассмотрим вопросы организации и соблюдения некоторых гигиенических процедур для отдельных учащихся.

**Ключевые идеи этой главы:**

* Организация пространства в инклюзивном классе
* Планы расположения учебных зон в классе
* Дисциплина и поддержание порядка в классе

– поручения для учащихся

– планы эвакуации в случае опасности

– работа заменяющих учителей

* Организация питания детей, нуждающихся в особой помощи
* Гигиенические процедуры для детей, нуждающихся в специальной помощи
* Приём лекарственных препаратов во время обучения

ОРГАНИЗАЦИЯ ПРОСТРАНСТВА В ИНКЛЮЗИВНОМ КЛАССЕ

Вопросу физической организации пространства в инклюзивном классе следует уделить самое пристальное внимание. Среда класса должна быть доступна для всех детей, так, чтобы каждый ребёнок мог участвовать в учебном процессе и взаимодействовать при этом со всем классом. Доступность классного помещения – это важнейшее предварительное условие обучения в инклюзивной образовательной среде. Обеспечение такого доступа для всех детей является обязанностью учителя класса, хотя это может также потребовать некоторой перепланировки школьного пространства, и это надо обязательно обсуждать с ответственными лицами школы. Подобное переустройство физической среды школы не следует рассматривать как некую «роскошь», к этому надо относится, как к необходимому минимуму, если школа действительно хочет соответствовать потребностям всех своих учащихся. Во многих случаях, для решения этой проблемы создаются специальные внешние фонды и дополнительные планы для перепланировки существующих школьных зданий, чтобы они в большей мере соответствовали потребностям детей с инвалидностью. Многие вновь построенные школьные здания сейчас уже обеспечивают доступность физической среды для всех своих учеников.

Когда мы думаем о доступности пространства класса для детей с инвалидностью – первое, что приходит в голову, это установка пандусов в тех зонах, где есть лестничные пролёты. Пандусы действительно очень важны для детей, передвигающихся в колясках, но не только для них. Они также полезны для детей, использующих различные приспособления для передвижения (рамки-опоры, костыли), а также для детей с нарушениями движения. Установка пандусов не всегда является дорогим и финансово затратным мероприятием. Существуют металлические пандусы, которые вполне разумны по стоимости, и их легко приобрести. Многие родители используют их при перемещении коляски в багажник автомобиля. Нам также приходилось видеть пандусы, изготовленные из крепкой фанеры, и покрытые специальным слоем, препятствующим скольжению. Эти пандусы могут вполне соответствовать своей стоимостью, функциональностью и прочностью всем особым потребностям учащихся школы. В многоэтажном здании школы может возникнуть необходимость в установку специального лифта. Это может занять какое-то время, и в этот период расписание занятий следует построить так, чтобы уроки в тех классах, где есть дети, передвигающиеся на колясках, проводились на первом этаже.

Установка специальных приспособлений, тем не менее, не ограничивается одними только пандусами. Необходимо расширить дверные проёмы. Тот, кто проводит целый день в коляске, может подтвердить, как сильно стирается кожа на суставах пальцев, если весь день приходится буквально протискиваться в узкие двери. Двери также должны быть распашными по своей конструкции, и легко открываться человеком, сидящим в коляске, а также не сразу захлопываться, так, чтобы человек имел достаточно времени, чтобы проехать сквозь них. Для детей с нарушениями зрения двери должны быть такой конструкции, чтобы оставаться или полностью открытыми, или полностью закрытыми. Чтобы ребёнок с нарушением зрения не ходил через наполовину приоткрытые двери.

Класс, в котором учится ребёнок с нарушением движения, должен быть достаточно просторным, таким, чтобы ребёнок мог свободно передвигаться по нему, поэтому, чем, больше, он будет, тем лучше. Многие классы сейчас буквально загромождены стульями, партами, скамейками, стеллажами, коробками и учебными материалами, что может представлять определённую трудность для детей с нарушениями движения. Такое загромождённое пространство негативно воздействует и на детей с нарушениями зрения. Парты в классе могут быть расставлены так, что становятся препятствием для ребёнка на коляске, и мешают ему передвигаться по всему классу так свободно, как ему хочется. Загромождение нижнего пространства класса подстилками, циновками и ковриками, может стать причиной опрокидывания коляски, или того, что колёса коляски начнут застревать в этих предметах, лежащих на полу. В 2000 году Loreman описал случай мальчика 15-и лет, который передвигался в инвалидной коляске, и для которого доступность среды в школе играла огромную роль. Так, ему доставляло огромные переживания то, что в классе он мог передвигаться только в передней части класса, из-за расположения парт в классе. Это, по словам мальчика, негативно влияло на его взаимоотношения с одноклассниками, которые сидели напротив учителя в задней части класса. Учитель должен хорошо обдумывать пространственную организацию класса, чтобы оно соответствовала потребностям всех учащихся. Очевидно, что в большом классе этого достигнуть значительно проще. В небольших классах следует внимательно продумать компоновку мебели, её необходимость. В классах, где есть дети с нарушениями зрения, следует избегать частой перестановки мебели.

Детей с нарушением поведения лучше всего сажать в той части класса, где мало предметов, отвлекающих внимание. Так, для них место у окна будет не самым лучшим местом, таким, где они без помех смогут сконцентрироваться на той или иной учебной задаче. Также, этих детей следует избегать сажать во время учёбы в той части классной комнаты, в которой собраны стимулирующие и развивающие материалы и пособия, такие как пазлы, аквариумы, плакаты, клетки с животными. Не способствует концентрации внимания таких детей и посадка около двери, или около стеллажа, где расположены материалы, которые часто используются во время урока.

Следует уделить внимание также высоте столов и скамеек в классе. В классах для занятий по естествознанию (например, химии) в средней школе, для детей с инвалидностью должны быть доступны и такие части класса, как раковины или газовые подводы для горелки Бунзена. В инклюзивных классах может потребоваться изменение высоты скамеек и парт: будет необходимо сделать скамейки более низкими, а парты несколько приподнять. Полки и стеллажи также должны быть расположены на высоте, приемлемой для всех детей. Уменьшение высоты скамеек в классе, на которых сидят дети во время занятий, может быть не очень удобным, но необходимым, а повышение высоты парты позволит удобно располагать коляску ребёнка около неё. Мы наблюдали использование металлических приспособлений, позволяющих легко и недорого нарастить высоту парты, взамен приобретению нового дорогого комплекта специальной мебели. Для детей с нарушением зрения очень важны вопросы освещённости и обзора в классной комнате. И хотя у каждого такого ребёнка могут быть специфические требования, общим будет являться то, что эти дети должны сидеть в самой светлой части класса, и в которой они лучше всего могут видеть наглядные пособия и учебные материалы. Дети с нарушениями слуха должны сидеть там, где им лучше всего слышно, и где они могут лучшим образом читать с губ учителя и видеть ответы других учеников класса.

Изменения пространства, необходимые для детей с инвалидностью должны начинаться в классе, но не заканчиваться там. В инклюзивной школе, все помещения и зоны, доступные обычным ученикам, должны быть доступными также и для детей с инвалидностью. Это относится и к учительской, и к помещениям школьной администрации, спортивному залу и площадке для игр во дворе школы. Фонтанчики с питьевой водой должны быть установлены на такой высоте, чтобы ими могли пользоваться все дети. Для детей с нарушениями зрения могут потребоваться какие-то дополнительные усилия для обеспечения их безопасного пребывания на школьном дворе; так, следует окрасить в какой-нибудь яркий цвет (например, жёлтый) различные столбы, ограды, лестницы или скамейки, расположенные в школьном дворе для того, чтобы эти дети случайно не наткнулись на них и не повредились.

\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_

9.1: Физическая доступность пространства в классе и вокруг него.

При открытии инклюзивных классов следует обязательно учитывать следующие параметры физической среды:

* установка пандусов в местах, где есть лестницы
* наличие широких распашных дверей и дверных проёмов, скорость открывания и закрытия этих дверей
* подбор мебели
* заполненность класса различными предметами: ковриками, играми, коробками, мешками, игрушками, спортивным инвентарём.
* Высота парт, стульев, скамеек и полок в классе
* Освещение
* Свободный обзор
* Факторы, рассеивающие внимание
* Доступность специальных устройств на уроках по естествознанию и т.д.
* Доступность фонтанчиков для питья
* Доступность других школьных помещений: других корпусов и зданий школы, спортплощадок, игровых площадок
* Визуальное обозначение и выделение дополнительных источников опасности

\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_

Планы расположения учебных мест в инклюзивном классе

Существует множество способов организации, группировки и расположения учебной зоны в классе. В некоторых случаях, особенно, если говорить о маленьких детях, гораздо большее время в классе занимает активность вне парт и стульев, нежели активность, связанная со статичной посадкой за партой. В старшей школе дети проводят большую часть учебного времени сидя за партой. В этом разделе мы рассмотрим некоторые способы организации классного пространства, которые могут быть применены в любом классе на любой ступени обучения.

\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_

9.2. Советы по организации пространства в инклюзивном классе

Mohr (1995) в своей работе предложил при организации среды для детей с инвалидностью в инклюзивном классе обязательно:

* Предоставлять этим детям наиболее удобные для них места посадки в классе
* Сажать этих детей рядом со старательным и хорошо успевающим учеником
* Сажать их рядом с тем учеником класса, кто является носителем положительной ролевой модели
* Избегать посадки рядом с отвлекающими внимание предметами
* Использовать места, предназначенные для индивидуальной работы или тихие спокойные зоны в классе
* Рабочая зона класса должна соответствовать тому учебному стилю, который характеризует учителя этого класса
* Классную доску не следует загромождать посторонними материалами
* Необходима безопасная, свободная от препятствий и барьеров доступная среда
* Обеспечить адекватное пространство в классе для передвижения
* Организовать учебные места так, чтобы для учащихся было возможно работать и взаимодействовать на уроке в гибких группах

\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_

***Традиционные способы расположения в классе учебных мест***

В западных странах традиционным считается такое расположение учебных мест в классе, при котором ряды парт стоят напротив доски перед учительским столом, а учитель ведёт свои занятия, обращаясь к ученикам, сидящим перед ним. На множестве фотографий можно видеть подобное расположение парт в классе, и многие учителя продолжают расставлять парты в классе подобным образом, причём, независимо от ступени обучения.

Во многих классах основной ступени обучения учеников начинают рассаживать именно таким образом, немного видоизменяя посадку учеников на уроках тех учителей, которые работают с детьми непродолжительное время.

**Диаграмма 9.1 Традиционный план расположения учебных мест в классе**

Преимуществом такого расположения учебных мест будет являться то, что внимание учеников обращено непосредственно к учителю, стоящему перед ними. Учитель может видеть лица всех своих учеников, что помогает ему убедиться, что все дети слушают его и включены на уроке в продуктивную деятельность [McNamara and Waugh, 1993]. Тем не менее, подобное расположение учебных мест в классе имеет существенные недостатки, влияющие на процесс обучения. Прежде всего, обучение становится центрированным на учителе, а возможности обучения через дискуссию и диалог со сверстниками резко сокращаются. Само обучение в таких условиях становится для учеников пассивным восприятием (chalk and talk) некоторого учебного материала, а активизации и вовлечения учеников в процесс обучения не происходит [Woolfolk, 2001]. При таком обучении очень трудно соответствовать индивидуальным потребностям обучения. Ученики становятся пассивными получателями «знаний», нежели активными участниками образовательного процесса.

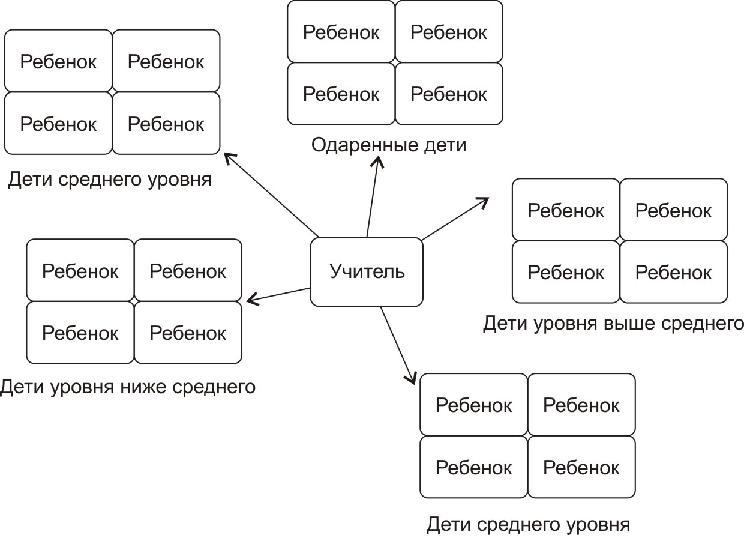
Дети с различными возможностями особенно сильно испытывают на себе недостатки подобного стиля обучения. Как упоминалось выше, при таком расположении учебных мест, ученики с инвалидностью могут чувствовать себя изолированными, сидя впереди, всё время под пристальным взглядом учителя, и не имея возможности общаться со своими товарищами. Конечно, при таком расположении учебных мест появляются некоторые преимущества для формирования академических навыков[Woolfolk, 2001], в то время как социальные барьеры не снижаются, а нарастают и становятся всё более выраженными. Ещё более значимым становится тот факт, что для детей с различными возможностями необходимо быть более вовлечёнными в процесс обучения, чем это может обеспечить данный способ обучения. При такой модели обучения ребёнок может взаимодействовать только с детьми, сидящими рядом с ним[Woolfolk, 2001]. Между тем, у детей во время обучения обязательно должна быть возможность разнообразно взаимодействовать друг с другом, для того чтобы это обучение было эффективным для всех учеников [McInerney and McInerney, 2002].

***Группирование учебных мест в зависимости от уровня способностей учащихся***

Некоторые учителя выбирают такой способ расположения учебных мест в классе, при котором дети собираются в группы в зависимости от проявленных способностей, знаний или навыков в тех или иных областях. Этот способ организации учебного пространства известен как «группирование учебных мест в зависимости от уровня способностей учащихся». Ученики при таком способе расположения парт не всегда все одновременно обращены в сторону учителя, а он имеет больше возможностей объяснять материал или проводить иную работу, передвигаясь по всему классу. И это является значительным преимуществом данного способа организации пространства класса. Когда учитель имеет возможность свободно двигаться по классу, ученики лучше вовлечены в обучение, а результаты обучения более эффективны[Woolfolk, 2001]. Дети при таком способе расположения учебных мест могут видеть друг друга и лучше взаимодействуют во время обучения.

Таким образом, можно отметить некоторые преимущества, которые появляются при такой организации учебного пространства, хотя это более преимущества для учителя, нежели для ребёнка. Во-первых, когда дети сгруппированы по своим способностям, учитель оказывается в ситуации необходимости обучать небольшие группы учеников, сформированные в зависимости от уровня способностей или потребностей учащихся. Во-вторых, дети могут учиться друг у друга, и это происходит легче, нежели когда парты располагаются в один ряд. Учителя также могут гораздо легче оказывать индивидуальную помощь ученикам при таком расположении парт, нежели когда парты расположены обычным способом в несколько рядов друг за другом.

**Диаграмма 9.2.** **Группирование учебных мест в зависимости от уровня способностей учащихся.**

****

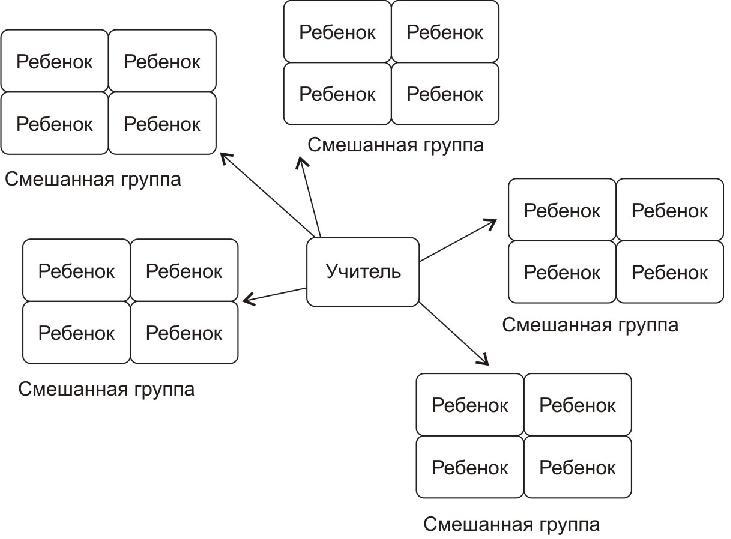
Тем не менее, существуют значительные недостатки такого способа организации учебного пространства. Прежде всего, этот способ ведёт к социальной стигматизации участников отдельных групп, особенно тех, кто с трудом справляется с классными заданиями [McNamara and Waugh,1993]. Ученики начинают демонстрировать соревновательное поведение, для того чтобы перейти в более «высокую» по рангу группу. Все это негативно влияет на атмосферу в классе. Во-вторых, мы знаем о том, что подобное группирование детей на основе их способностей не ведёт к улучшению академических показателей всех учеников. В то время, как отдельные ученики могут получить какие-либо преимущества, оказавшись рядом с более одарёнными и хорошо успевающими сверстниками, оставшаяся часть класса остаётся вне этого позитивного академического и социального влияния [McNamara and Waugh,1993].

***Организация учебного пространства через формирование смешанных групп учащихся.***

Этот подход означает, что ученики, имеющие разные способности, для работы на уроке объединяются в одну смешанную группу. В последнее время этот способ организации учебного пространства начинает рассматриваться как превосходный способ группирования детей в целях эффективного обучения, особенно если удаётся избежать тех трудностей, которые могут встретиться при работе в смешанных группах.

В таких неоднородных по составу группах, дети с разным происхождением, интересами и способностями могут активно взаимодействовать на уроке и учиться друг у друга. И поскольку, при таком расположении дети могут активно взаимодействовать, можно использовать различные, центрированные на ребёнке методы и подходы к обучению, такие как обучение сверстниками друг друга, совместная работа в группе [McInerney and McInerney, 2002]. Конечно, если есть необходимость, дети могут выполнять также индивидуальные задания. Преимущество этого способа организации учебного пространства для учителя состоит в том, что меняется его роль, и он в большей мере начинает содействовать процессу обучения, нежели при использовании методов, центрированных на учителе. Также, учитель может осуществлять учебный процесс в любой части класса и с лёгкостью подходить к детям, если нужно оказать кому-то их них индивидуальную помощь.

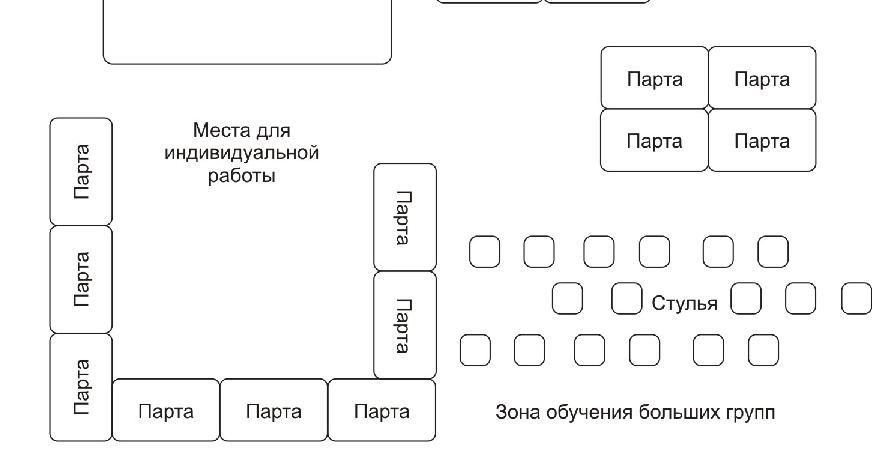
**Диаграмма 9.3. План расположения учебных мест при формировании смешанных групп учащихся.**

****

***Организация учебного пространства для индивидуального обучения.***

Некоторые учителя так организуют пространство в своём классе, что расположение учебных мест по тому или иному принципу группирования отсутствует вообще. Вместо этого создаются небольшие учебные пространства, которые ребёнок выбирает по своим предпочтениям и в соответствии с тем заданием, которое было дано на уроке. Чаще всего, такая организация пространства бывает в классах, где учатся младшие дети, но и в основной школе некоторые зоны,( например, библиотека) могут быть устроены по этому принципу.

**Диаграмма 9.4. План расположения учебных мест при индивидуальном обучении**



Преимущества такого метода состоит в том, что ребёнок может выбрать ту зону класса, которая наиболее ему подходит. Пространство, организованное таким образом, подходит как для работы в малых группах, так и для индивидуальной работы. Зона класса, включающая удобный диван или другую мягкую мебель, может быть очень полезна для проведения неформального чтения, бесед, дискуссий. Учитель может легко перемещаться по классу и удовлетворять индивидуальные потребности детей, возникающие в различных частях классного пространства.

Препятствия в использовании подобного способа организации пространства могут быть чисто практическими. Для детей преимуществом этого подхода является то, что у них формируется очень высокий уровень мотивации к учебной деятельности и высокий уровень самодисциплины, если они могут всё время осуществлять внутренний выбор того места, где они хотят работать в данный момент. Для некоторых детей недостаточная структурированность пространства класса может представлять определённую сложность. Также, ученики в таком пространстве должны уметь следовать своему собственному курсу обучения и уметь справляться со своей работой в большей мере самостоятельно[McNamara and Waugh,1993].

***Использование комбинации и сочетания методов организации пространства класса***

Реальная ситуация такова, что учителя часто бывают ограниченны в своем выборе способов группирования на уроках, и эти ограничения исходят от таких факторов, как размер класса, доступность ресурсов, время, проводимое в одном классе, характеры детей.

Во всех случаях, тем не менее, учителю следует учитывать потребность детей в повышении уровня академических навыков через социальное взаимодействие и необходимость формирования гибких моделей поведения. Хороший учитель всегда может использовать комбинацию методов организации пространства класса, расположения учебных мест, способов группирования своих учеников. Классы, в которых ученики сгруппированы в соответствии с принципами центрирования на ребёнке и понимании необходимости активного социального взаимодействия в процессе обучения, будут примерами хорошо организованного образовательного пространства, даже если в этих классах не учатся дети с различными образовательными возможностями. Практика обучения [Alexander et al., 1993.P.32] в классе будет более эффективной, если учителя будут:

* Иметь навыки работы со всем классом, работы с малой группой учеников, работой один на один с учеником индивидуально.
* Использовать потенциал совместной работы учащихся в группе
* Использовать комбинацию этих стратегий для успешного решения задач обучения.

ДИСЦИПЛИНА И ПОДДЕРЖАНИЕ ПОРЯДКА В КЛАССЕ

Кроме правильно структурированного пространства класса, хороший учитель всегда устанавливает в классе определённые правила распорядка, которые в ясной и доступной форме сообщаются всем учащимся. Эти правила могут касаться как повседневных сторон жизни класса, так и тех, которые могут возникнуть лишь в особых обстоятельствах. Наш опыт свидетельствует о том, что дети лучше себя чувствуют в таком классе, где установлены ясные и понятные всем рамочные правила и нормы. Нет, мы не говорим о том, что обучение необходимо всё время «организовывать», мы имеем в виду то, что в классе должны существовать некие рамочные нормы, с которыми дети могут соотносить своё пребывание в классе.

***Поручения учащимся***

В большинстве классов учителя дают своим ученикам поручения, которые необходимы, чтобы поддерживать порядок в классе и нормальное течение школьной жизни. В младших классах такие поручения могут заключаться в том, что ученики отмечают посещаемость, передают какую-либо информацию в школьный офис, ухаживают за животными из живого уголка школы, или следят за порядком какой-либо части класса. Старшие школьники чаще всего переходят из класса в класс, от учителя к учителю, поэтому их поручения всё меньше и меньше связываются с каким-либо классным помещением, поскольку их контакты с учителями и преподавателями становятся более кратковременными и преходящими. Тем не менее, поручения для этих учащихся по-прежнему могут иметь место, только видоизменяются, например, в поручение провести школьный вечер, или мероприятие, связанное со школьной благотворительностью. Инклюзивный подход к обучению детей с различными образовательными возможностями предполагает, что эти дети также будут иметь какие-либо значимые поручения, и их будет не больше и не меньше, чем у других учеников класса. Как и для остальных учеников, выполнение этих поручений должно носить добровольный характер, а также учитывать интересы и возможности детей с особенностями развития.

***Планы эвакуации в случае опасности***

Каждая школа и классный кабинет обязательно должны иметь план проведения эвакуации на случай опасности. Во многих школах регулярно проводятся тренировочные эвакуационные мероприятия для учеников и взрослых. Присутствие в школе детей с инвалидностью усиливает необходимость серьёзного продумывания этих планов. В плане эвакуации необходимо обязательно продумать, каким образом дети с инвалидностью смогут быстро и безопасно покинуть школьное помещение. Дети с нарушением зрения должны быть выведены из здания в случае эвакуации, а для детей, передвигающихся на колясках, или имеющих серьёзные ограничения движения, могут потребоваться специальные мероприятия и действия, чтобы помочь им быстро и безопасно покинуть помещение. Но и после того как дети покинут здание, необходимо обращать внимание на их безопасность. Приведём пример хорошо организованной и проведённой эвакуации детей из помещения.

**Пример: эвакуация**

*Мисс Холли преподавала в 5 классе начальной школы в Эдмонтоне, Канада. В этом классе обучался ребёнок, передвигающийся на коляске, и один ребёнок имел значительные нарушения зрения. Однажды, в середине января, температура окружающей среды упала до -25 градусов C, выпало много снега, и сработала школьная система тревожного оповещения. Все дети должны были немедленно покинуть здание школы. План действий во время эвакуации был уже ранее разработан, и Мисс Холли уже обсуждала его со своими учениками, также были проедены тренировочные мероприятия.*

*Как только дети без инвалидности оделись и выстроились около двери, мисс Холли надела своё пальто, шапку, и положила в специальную «коробку эвакуации» лист отметки посещаемости этого класса. Как только она сделала это, другие сотрудники школы вошли в помещение класса и помогли надеть пальто и шапку ребёнку с нарушением зрения. Сотрудники положили пальто на коляску ребёнка с нарушением движения, но не стали полностью надевать его на ребёнка, поскольку это требовало частичного вытаскивания ребёнка из коляски, а это было не слишком благоразумной тратой времени в данной ситуации. По распоряжению мисс Холли, класс и сотрудники школы покинули помещение по заранее разработанному маршруту. Один из сотрудников школы двигал коляску с ребёнком. По выходу из здания, класс быстро собрался в специально обозначенной точке сбора. Мисс Холли раздала всем детям одеяла, которые заранее были положены в «коробку эвакуации», убедившись, прежде всего в том, что одеяло досталось ребёнку на коляске, поскольку было необходимо компенсировать тот факт, что пальто на него было надето не полностью. Далее мисс Холли проверила по списку посещаемости класса присутствие всех учеников.*

План эвакуации должен располагаться в классе на видном месте, чтобы все дети и взрослые, которые могут время от времени использовать это помещение, могли ознакомиться с ним, и знать, как следует поступать в случае опасности. Этот классный план эвакуации должен совмещаться с планом эвакуации школы, чтобы учителя и помощники, работающие в этом классе, не действовали в одиночку в случае возникновения опасности. Чрезвычайные ситуации не всегда происходят сразу и одновременно во всей школе. Иногда такие ситуации происходят в каком-либо отдельном классе, поэтому для таких случаев должны быть разработаны специальные планы. Это особенно важно в тех классах, где учатся дети, имеющие особый медицинский статус, который может стать причиной возникновения персональной опасности, или в классах, где учатся дети, склонные к насилию. В случае возникновения у ребёнка травмы, учитель должен обратиться к другому сотруднику школы, который может оказать необходимую помощь, и без промедления вызвать скорую помощь. Если в классе есть телефон, очевидно, что его необходимо использовать для контакта с другими сотрудниками школы, и для вызова скорой помощи. Если телефона в классе нет, можно попросить ответственного ученика позвать кого-либо из сотрудников школы для того, чтобы оказать возможную помощь.

ПЛАНЫ ДЛЯ ЗАМЕНЯЮЩИХ УЧИТЕЛЕЙ

В своей деятельности почти каждый учитель пропускает иногда занятия по болезни или каким-либо другим уважительным причинам. В инклюзивном классе особенно важно, чтобы возможное отсутствие учителя заранее планировалось. Хотим мы этого, или нет, но болезнь может застать нас в самый неподходящий момент, поэтому тщательно разработанный план может помочь учителю, заменяющему основного учителя класса в том, что обучение по-прежнему будет носить инклюзивный характер.

В дополнении к тем планам и информации, которую вы обычно сообщаете заменяющему учителю, вам следует оставить информацию об учениках класса, имеющих особенности развития, и о том, как вы видите их включение в работу класса. Помните, что даже во время вашего отсутствия, ваш класс остаётся вашим классом, и любой заменяющий учитель, который хорошо выполняет свои обязанности, будет работать в классе в том стиле, который задаёте вы. Часто учителя не знают, кто из коллег будет из заменять во время отсутствия, поэтому, планируя работу, вы можете предположить, что им ничего не будет известно ни о ваших учениках, ни об инклюзии.

Папка с краткой информацией, которую вы будете время от времени обновлять, очень часто может оказать существенную помощь заменяющему вас учителю. В этой папке может содержаться следующая информация:

* Общая информация об учениках вашего класса
* Краткое описание инклюзивной философии, и того что она означает на практике
* Ваши ожидания того, что эта философия будет воплощаться и в случае вашего отсутствия
* Другая важная медицинская или иная информация

Важно, чтобы эта информация была лаконичной и сжатой. Помните, что большинство заменяющих учителей не имеют такой роскоши как время для тщательной подготовки к уроку и возможность подробного знакомства с информацией о классе. Две страницы – этого будет вполне достаточно. Дополнительная, менее важная информация, может даваться в качестве приложения

1. Tim Loreman, Joanne Deppeler, David Harvey “Inclusive Education. A practical guide to supporting diversity in the classroom” RoutledgeFalmer, London and New York, 2005 [↑](#footnote-ref-1)