

Основи

інклюзивної освіти.

Навчально-методичний посібник / за заг. ред. Колупаєвої А.А. - К: « А. С. К. », 2012. - 308 с.

I5ВИ 978-966-2251-13-5

Рекомендовано Міністерством освіти і науки, молоді та спорту України (№ 1/14-1913 від 13.02.12)

Колектив авторів: Колупаєва А.А. (1, 2, 3 розд.), Таранченко О.М. (4,12 розд.), Білозерська І.О. (5 розд.), Ленів З.П. (6, 7 розд.), Будяк Л.В. (8 розд.), СакТ.В. (9, 10, 11 розд.). Найда Ю.М. (12 розд.).

Рецензенти:

доктор психологів її їх наук, професор, дійсний член НАПН України Максименко СД

доктор педагогічних наук, професор дійсний член НАПН України ВашуленкоМС.

У навчально-методичному посібнику представлено теоретико-методологічні, нормативно-правові та організаційно-методичні засади інклюзивної освіти. Висвітлюються питання диференційованого викладання та оцінювання навчальних досягнень та розвитку дітей з особливими освітніми потребами в інклюзивному середовищі; взаємодії з різнопрофільними фахівцями та батьками дітей з особливими потребами; адаптації/модифікації курикулуму й методики викладання; розроблення індивідуальних навчальних планів та програм для дітей з особливими освітніми потребами на основі визначення їхніх потреб тощо. Для поглибленого вивчення пропонуються корисні ресурси, які складають сучасні наукові матеріали зарубіжних вчених, зокрема, канадських.

Для студентів денної, заочної та вечірньої форм навчання, викладачів вищих навчальних закладів, інститутів післядипломної педагогічної освіти та вчителів загальноосвітніх шкіл.

Розроблення та видання посібника здійснено у рамках канадсько- українського проекту «Інклюзивна освіта для дітей з особливими потребами в Україні» за підтримки Канадської агенції міжнародного розвитку.

УДК 371.3

I5BN 978-966-2251-13-5

©Інститут спеціальної педагогіки НАПН України, 2012

ЗМІСТ

Розділ 1.

Інклюзивна освіта як модель соціального устрою: генезис, понятійно-термінологічні визначення та основні принципи 6

Розділ 2.

Інклюзія - стратегія міжнародного та українського законодавства 22

Розділ 3.

Спеціальна освіта в Україні та модернізація освітньої галузі 36

Розділ 4.

Передумови для забезпечення успішної інклюзії.
Педагогі як провідники змін 48

Розділ 5.

Роль батьків у впровадженні інклюзивної освіти. Співробітництво - основа роботи з батьками дітей з особливими освітніми потребами 63

Розділ 6.

Корекційно-розвивальна робота як складова інклюзивного навчання 81

Розділ 7.

Курикулум навчального та корекційно-розвивального процесів. Модифікація й адаптація курикулуму 95

Розділ 8.

Індивідуальний навчальний план та його складові.
Складання індивідуального навчального плану. 107

Розділ 9.

Сутність і завдання оцінювання учнів з особливими потребами.
Критерії оцінювання навчальних досягнень. 124

Розділ 10.

Особливості безбального оцінювання навчальних досягнень учнів з особливими потребами. Оцінювання за допомогою портфоліо 134

Розділ 11.

Інструментарій оцінювання. Оцінювання на основі кінцевих результатів. Тестування в умовах інклюзії 149

Розділ 12.

Диференційоване викладання як засіб задоволення навчальних потреб усіх учнів. Диференціація змісту, процесу, кінцевих результатів. Взаємозв'язок диференційованого викладання та оцінювання.. 160

Корисні ресурси 176

Тезаурус 305

Інклюзивна освіта як модель соціального устрою

Історичне підгрунття інклюзивної освіти

Розвиток сучасного суспільства детермінує повагу до людського розмаїття, встановлення принципів солідарності та безпеки, що забезпечує захист та повне інтегрування у соціум усіх верств населення, перш за все - осіб з обмеженими можливостями здоров'я. Це зумовлено визначенням головної мети соціального розвитку - створення «суспільства для всіх». В основу такого інтегрування покладено концепцію цілісного підходу, яка відкриває шлях до реалізації прав і можливостей для кожної людини, насамперед, передбачає рівний доступ до здобуття якісної освіти. Принцип доступності сформульовано на засадах дотримання прав людини, викладено в резолюції Генеральної асамблеї ООН від 12 грудня 1997р. в якості пріоритетного завдання - сприяти забезпеченню рівних можливостей для осіб з обмеженими можливостями здоров'я. Цей принцип зумовлює перенесення акцентів з медичних аспектів інвалідності, піклування про осіб з психофізичними порушеннями, захисту та надання їм допомоги в адаптації до навколишнього середовища на реформування самого соціуму, де особа з психофізичними порушеннями має змогу задовольнити свої потреби, перш за все, потребу здобути якісну освіту. Якісна освіта передбачає задоволення особливих освітніх потреб кожного індивіда, в тому числі й з порушеннями психофізичного розвитку, без відриву такої особи від звичного соціального оточення, сім'ї, друзів. Принципи доступності та задоволення особливих освітніх потреб осіб з порушеннями психофізичного розвитку стали наріжним каменем інклюзивної освіти, освітньої системи, що базується на принципі забезпечення основного права дітей навчатися в загальноосвітньому закладі за місцем проживання із відповідним психолого-педагогічним супроводом та корекційно-реабілітаційною підтримкою.

«Освіта має надаватися в межах можливого, у загальноосвітніх школах, без будь-якого вияву дискримінації стосовно дітей та дорослих інвалідів». - Така офіційна позиція європейської спільноти була висловлена ЮНЕСКО, Комісією з прав людини. «Оскільки у більшості випадків інвалідність сама по собі не є перешкодою, дискримінація - ось що перешкоджає дитині отримати освіту в загальній системі». [4].

Дискримінацію до осіб з порушеннями засвідчує ретроспектива ставлення до них суспільства. Ще з античних часів громадянське право детермінувало визнання осіб з вадами як неповноцінних, недієздатних громадян, які потребують опіки. Так, законодавство давньогрецької Спарти передбачало виявляти фізично неповносправних дітей і відокремлювати їх від здорових, оберігаючи в такий спосіб державний устрій і сповідуючи ідею «фізичної повноцінності» своїх громадян. «Нехай в силі буде той закон, що жодної каліки-дитини годувати не варто» - такі свідчення тогочасного ставлення до інвалідів залишив римський філософ Аристотель.

Неповноцінність і непотрібність людей з порушеннями було визнано в основах Римського права. «Ми вбиваємо калік і топимо дітей, які народжуються слабкими і потворними. Ми вчиняємо так не через гнів та досаду, а керуючись правилами розуму: відділяти неприродне від здорового» такс право обстоював у Давньому Римі Сенека [1, с.69]. Саме римський суд, встановивши інститут опікуництва над людьми з

обмеженнями, став у подальшому зразком для вироблення законодавчих норм стосовно фізично та психічно неповносправних. Римське право, яке стало основоположним у законодавстві більшості європейських країн, закріпило юридичний статус повної безправності людей з обмеженнями майже до 20-го століття. Законодавство захищало «повноцінну більшість» від «неповноцінної меншості», жорстко фіксуючи обмеження громадянських прав інвалідів.

Історія спеціальної освіти й інклюзії

В еволюції стосунків суспільства і держави до осіб і відхиленнями В розвитку виділяється п'ять періодів, які охоплюють часовий проміжок у дві з половиною тисячі років шлях від ненависті й агресії до прийняття, партнерства та інтеграції осіб з обмеженими психофізичними можливостями .

Таблиця 1.1

Еволюція ставлення суспільства та держави до осіб з психофізичними порушеннями й становлення системи спеціальної освіти

<i>Період еволюції</i>	<i>Етапи становлення системи спеціальної освіти</i>	<i>Хронологічні межі</i>
Від агресії та зневаги до усвідомлення необхідності піклуватися про дітей з особливостями розвитку	Формування передумов виникнення національної системи спеціальної освіти	966-1715 рр.
Від усвідомлення необхідності піклуватися про осіб з відхиленнями в розвитку до усвідомлення необхідності навчати частину з них	Формування передумов виникнення національної системи спеціальної освіти	1715-1806 рр.
Від усвідомлення можливостей до усвідомлення доцільності навчання трьох категорій дітей: з порушенням слуху, зору та розумово відсталих	Розгортання мережі спеціальних навчальних закладів та оформлення паралельних систем спеціальної освіти	1806-1927 рр.

<i>Період еволюції</i>	<i>Етапи становлення системи спеціальної освіти</i>	<i>Хронологічні межі</i>
Від усвідомлення необхідності навчати певну частину дітей з порушеннями до розуміння необхідності навчати всіх дітей з відхиленнями в розвитку	Удосконалення вертикальної та горизонтальної структур системи спеціальної освіти, її диференціація	1927-1991 рр.
Від сегрегативного навчання дітей з особливими освітніми потребами до інклюзивного навчання	Розвиток національної системи спеціальної освіти з провідною тенденцією інклюзії	1991р.- донині

Перший період (996-1715 рр.) - від агресії та зневаги до усвідомлення необхідності піклуватися про людей з відхиленнями в розвитку. Умовною межею цього періоду в

Західній Європі є відкриття в Німеччині першого притулку для сліпих (1198 р). У Російській імперії створюються перші монастирські притулки (1706-1715 рр.).

Другий період (1715-1806 рр.) - від усвідомлення необхідності піклуватися про осіб з відхиленнями в розвитку до усвідомлення навчати частину з них. Умовна межа - відкриття у Франції спеціальних шкіл для глухонімих і сліпих (1770-1784 рр.). У Російській державі - відкриття перших спеціальних шкіл для глухих та сліпих (1806-1807 рр.).

Третій період (1806-1927 рр.) - від усвідомлення можливостей до усвідомлення доцільності навчати три категорії дітей: з порушеннями слуху, зору та розумово відсталих. Умовний кордон - остання чверть XIX століття. Ухвалення у західноєвропейських державах законів про загальну початкову освіту і на цій основі - законів про навчання глухих, сліпих і розумово відсталих дітей. У Радянському Союзі - створення спеціальних шкіл для глухих, сліпих і розумово відсталих дітей у зв'язку з прийняттям Закону про Всеобуч (1927-1935 рр.).

Саме в цей період у школах Західної Європи на тлі розгортання мережі спеціальних закладів робляться спроби спільного навчання дітей з порушеннями психофізичного розвитку зі своїми здоровими однолітками. Як зазначає у своєму дослідженні П Кулик, в Австрії у 1846 р. було ухвалено закон, який передбачив створення можливостей для навчання сліпих дітей разом зі зрячими. Подібні законодавчі акти були в Англії, Шотландії та інших європейських країнах [175]. Не вдаючись до детального висвітлення історичного аспекту цієї проблеми зауважимо, що в Радянському Союзі спроби спільного навчання відбувалися постійно й досить широко обговорювалися на різних педагогічних зібраннях. Зокрема, у 1924 р. на II-му Всеросійському з'їзді з питань соціально-правової охорони неповнолітніх було ухвалено резолюцію, де зазначалося зокрема: «...сліпі мають право вступати до звичайних навчальних закладів для зрячих... в кожному окремому випадку з дозволу керуючого органу, коли є підстави сподіватися, що вони виконуватимуть основні вимоги, які ставляться до їхніх зрячих товаришів» [15,с.69]. Підтвердженням доцільності цієї ухвали слугував той факт, що саме в цей період відомий український вчений О. Щербина успішно провів експериментальне дослідження з навчання сліпої дівчинки Р. Золотницької в умовах масової школи і став активно пропагувати ідеї «...необхідності наполегливої боротьби проти відокремлення сліпих від зрячих» [15, с.26].

Варто зазначити, що, незважаючи на переважання в цей історичний період сегрегаційних установок щодо навчання дітей з обмеженнями і розгортання системи спеціальних закладів, спроби спільного навчання дітей з порушеннями та їхніх здорових однолітків не припинялися.

Четвертий період (1927-1991 рр.) - від усвідомлення необхідності навчання певної частини дітей з порушеннями до розуміння необхідності навчати всіх дітей з відхиленнями в розвитку. В Західній Європі цей період від початку XX століття до кінця 70-х років характеризується розвитком законодавчої бази спеціальної освіти та структурним удосконаленням національних систем. У Радянському Союзі - диференціація й удосконалення системи спеціальної освіти, перехід до 8 типів спеціальних закладів (1950-1990 рр.).

Саме у цей період з 70-років XX століття у світовій освітній політиці на тлі економічного зростання розвитку суспільних демократичних стосунків у передових державах світу чітко визначилися антидискримінаційні настрої за будь-якою

ознакою: національною, етнічною, релігійною, рівнем психофізичного розвитку. На зміну старої парадигми суспільно-державного усвідомлення «повноцінна більшість» - «неповноцінна меншість» приходять нова - «єдина спільнота, яка включає і людей з певними проблемами». Світова спільнота фіксує законодавчо неприпустимість так званого соціального маркування. Національні антидискримінаційні законодавчі акти затверджуються з урахуванням основних положень Декларацій ООН. Формується нова культурно- історична норма - повага до відмінностей між людьми.

П'ятий період (1991 р. - й донині) - від сегрегативного навчання дітей з особливими освітніми потребами до інклюзивної освіти. В Західній Європі з кінця 70-х років значно скорочується кількість спеціальних шкіл, збільшується кількість спеціальних класів у загальноосвітніх школах, учнів з особливими освітніми потребами починають навчати у загальноосвітніх школах в інклюзивному середовищі. Цей період у країнах пострадянського простору розпочався у 90-х роках і збігається з розпадом СРСР та кардинальною перебудовою державного устрою.

Соціальна та медична моделі порушень

Ставлення до осіб з порушеннями психофізичного розвитку, зокрема до неповносправних дітей, співвідноситься з теоретичними суспільно-соціальними моделями, що формувалися у процесі розвитку суспільства і були зумовлені панівними ідеологічними установками, громадською думкою, системою соціально-політичного устрою.

Медична модель, як світоглядна, що формувала суспільну думку стосовно осіб з обмеженнями і панувала до початку 60-х років ХХ ст. Передбачала: людина з особливостями розвитку є насамперед хворою людиною і, спеціальних, потребує певного лікування, піклування, перебування у спеціальних умовах, найчастіше сегрегативних. За цією моделлю особи з порушеннями розвитку розглядалися як об'єкти неповноцінності, які потребували благочинності та опіки. Саме в цей період особам з порушеннями розвитку пропонувалося перебувати винятково в сегрегативних умовах: лікуватися, навчатися, здобувати професію і навіть, у подальшому, проживати.

Показовою характеристикою цього періоду може слугувати позиція Л.Виготського, яким вже у 1924 р. зазначив: «Величезна помилка і споглядання на дитячу ненормальність лише як на хворобу. Це призвело нашу теорію й практику до небезпечних помилок. Ми ретельно вивчаємо краплини дефекту, ті золотники хвороби, які зустрічаються у ненормальних дітей... і не помічаємо тих пудів здоров'я, закладених у дитячому організмі, на який би дефект він не страждав» [5, с.106].

У період після 2-ої Світової війни змінювалися ідеологічні установки у суспільстві в цілому, зокрема, припинилося панування расистсько-нацистської ідеології у більшості європейських країн. Дещо пізніше Організацією Об'єднаних Націй були ухвалені декларації «Про права розумово відсталих» (1971) та «Про права інвалідів» (1975). Ці законодавчі нормативно-правові документи юридично спростовували існування упродовж тисячоліть умовного поділу людства на «повноцінну» більшість і «неповноцінну» меншість, сприяли деінституалізації та інтегрування у суспільство осіб з порушеннями психофізичного розвитку.

У 70-х роках ХХ ст., як альтернатива медичній моделі, виникла *теорія* «соціальної співвіднесеності» (соціальна модель). На думку багатьох європейських учених

Джонсона, Мілза, Мюллера, ця теорія співзвучна вченням Л. Виготського, яке сприяло усвідомленню природи компенсаторних можливостей людини, її соціальної спрямованості й слугувало підґрунтям для визначення теорії соціальної співвіднесеності. Ще в 30-х роках вчений зазначав, що загальні уявлення про «дитячу дефективність» у науковій літературі й на практиці перш за все пов'язуються з біологічними причинами, а соціальні моменти вважаються другорядними, хоча саме вони є першочерговими, головними [5, с. 101].

Виділяючи соціальний аспект компенсаторної здатності, Л. Виготський зауважував, що «...фізичний дефект викликає нібито соціальний вивих, абсолютно аналогічний тілесному вивиху, коли ушкоджений орган - рука чи нога - виходить із суглоба, коли грубо розриваються звичні зв'язки і функціонування органу супроводжується болем і запальними процесами. «Якщо психологічно тілесна вада означає соціальний вивих, то педагогічно виховати таку дитину - означає направити її в життя, як вправляють вивихнутий чи хворий орган» [5, с.100-101].

Розділ 1

Соціальна модель окреслила злам у суспільній свідомості стосовно дітей з особливостями психофізичного розвитку і розпочався процес їхнього інтегрування в середовище однолітків.

Визначення понять «інклюзія», «інтеграція», «порушення психофізичного розвитку», «особливі потреби» та ін.

Починаючи з 90-х років ХХ ст. провідною моделлю сучасних суспільно-соціальних стосунків стосовно осіб з обмеженими можливостями, зокрема, неповносправних дітей, визначено інклюзію, яка ґрунтується на визнанні та повазі індивідуальних людських відмінностей і передбачає збереження відносної автономії кожної суспільно-соціальної групи, а уявлення та стиль поведінки, притаманний традиційно домінуючій групі, мають модифікуватися на основі плюралізму звичаїв та думок. Основоположним в інклюзивних підходах є те, що не особистість має прилаштовуватися до суспільних, соціальних, економічних стосунків, а навпаки - суспільство має створити умови для задоволення особливих потреб кожної особистості. Водночас особливості не повинні сприйматися «як явище виняткове, приречене», наявність того чи іншого порушення не зумовлює маргінальність життєвого шляху людини. В центрі уваги цієї моделі суспільної поведінки є:

1. автономність;
2. участь у суспільній діяльності; створення системи соціальних зв'язків;
3. прийняття суспільством усіх без обмежень, кожної особистості.

Суспільно-соціальна концепція інклюзії стала основоположною в сучасній моделі здобуття освіти дітьми з особливостями психофізичного розвитку - інклюзивній освіті.

Саме інклюзивна освіта, на думку одного з провідних нідерландських дослідників К.Рейсвейка, сприятиме:

1. розвитку здібностей дитини;
2. визнанню того, що нормальний розвиток не є загальноприйнятою «нормою»;
3. задоволенню особливих потреб;
4. створенню системи підтримки; функціональному підходу до лікування та навчання;
5. участі батьків у лікуванні та навчанні їхніх дітей.

Термін «інклюзія» відмінний від терміна «інтеграція» за своїм концептуальним підходом. Зокрема в документі «Міжнародні консультації з питань навчання дітей з особливими освітніми потребами» вказується на те, що інтеграція визначається як зусилля, спрямовані на введення дітей у регулярний освітній простір. Інклюзія - це політика та процес, який дає змогу всім дітям брати участь у всіх програмах. Відмінність у підходах полягає у визнанні того факту, що ми змінюємо суспільство, аби воно враховувало й пристосовувалось до індивідуальних потреб людей, а не навпаки. Поняття «інтеграції», «інклюзії» розглядаються як антонімічне щодо «сегрегації» і позначають відповідний поступ у розвитку системи одержання освіти особами з порушеннями.

«Аномальні особи», «дефективні», «інваліди», «діти з вадами» - ці терміни в нашій країні донедавна були законодавчо закріпленими і загальноживаними. Понятійна основа цих термінологічних визначень - фіксація порушень, вад, відносно аномальності. Втім, ще у 1927 році Л. Виготський, обґрунтовуючи теорію надкомпенсації, передбачав: «...доведеться відмовитися і від поняття, і від терміна «дефективні діти» [5, с. 67].

Щодо терміна «інвалід», міжнародне визначення якого вперше подано в Декларації ООН «Про права інвалідів» у 1975 р., то це - «особа, яка не може самостійно забезпечити повністю або частково потреби нормального особистого і/або соціального життя через вроджене або набуте порушення фізичних чи розумових здібностей».

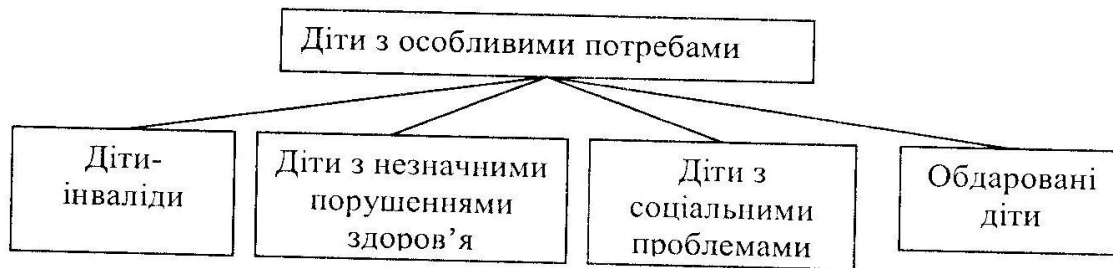
Сучасні міжнародні тенденції в галузі міжнародних правових норм, соціальної політики, освіти засвідчують найбільш прийнятне використання терміна «особа з обмеженими можливостями», оскільки основна увага концентрується на «особі», а «обмежені можливості» - другорядна характеристика.

Складність і суперечливість визначення поняття інвалідності, які виявляються при аналізі як міжнародних нормативно-правових документів, так і українських нормативних документів, дає змогу співвідносити й використовувати цей термін, орієнтуючись, перш за все, на показники та результати суто медичного обстеження.

У країнах Західної Європи та Америки досить вживаним вважався термін «фізично або розумово неповноцінні особи», «особи з порушеннями розвитку», або просто «особи з порушеннями». Термін «особи з порушеннями розвитку», який зустрічається переважно у державних офіційних документах, найчастіше фінансового підпорядкування.

У міжнародних правових документах, державних законодавчо-нормативних актах соціального спрямування у багатьох країнах загальноживаний термін «діти з особливими потребами». Це термінологічне означення передбачає зміщення наголосів з недоліків і порушень у дітей, відхилень від норми до фіксації їхніх особливих потреб. І як зауважує А.Гордєєва: «Говорячи про особливості, ми відштовхуємося від людини взагалі, а не від норми, від людини з певними особливостями, притаманними лише їй. Особливість передбачає відмінність, несхожість, можливо, неповторність, індивідуальність, унікальність». Відповідно, дітьми з особливими потребами досліджувач вважає дітей-інвалідів, дітей з незначними порушеннями здоров'я, соціальними проблемами, обдарованих дітей (рис. 1.1).

Рис. 1.2. Категоріальність дітей з особливими потребами



Широке вживання терміна «діти з особливими потребами» зініціювала Саламанкська декларація, опублікована у 1994 р.. Тут подано його основне визначення «особливі потреби». Воно стосується всіх дітей і молодих людей, чиї потреби залежать від різної фізичної чи розумової недостатності або труднощів, пов'язаних з навчанням. Чимало дітей мають труднощі в навчанні, відтак - спеціальні освітні потреби на певних етапах свого навчання в школі».

На думку відомих європейських учених (Лефранко, Леповські, Рейзвек та ін.), дитяча популяція, незважаючи на своє розмаїття, здебільшого має нормальні або так звані середні показники розвитку, зокрема, й навчальні здібності.

Однак, певна кількість дітей має відмінні від середніх показники, а, відповідно, і педагогічної, соціальної, медичної точки ці діти характеризуються як такі, що мають особливі потреби. Звернемось до визначення, яке дає знайомий французький учений Лефранко: «Особливі потреби - це термін, який використовується стосовно осіб, чия соціальна, фізична або емоційна особливість потребує спеціальної уваги та послуг, яким надається можливість розвинути свій потенціал». До їх числа входять діти, котрі мають як виняткові здібності чи талант, так і діти з фізичними, психічними, соціальними відмінностями.

Найбільш поширене й прийнятне стандартне визначення «особливих освітніх потреб», зокрема в країнах Європейської спільноти, подано в Міжнародній класифікації стандартів освіти: «Особливі освітні потреби мають особи, навчання яких потребує додаткових ресурсів. Додатковими ресурсами можуть бути: персонал (для надання допомоги у процесі навчання); матеріали (різноманітні засоби навчання, в тому числі допоміжні та корекційні); фінансові (бюджетні асигнування для одержання додаткових спеціальних послуг)».

В Україні немає єдиної офіційної термінології для характеристики дітей з особливими освітніми потребами. В основних законах України про освіту зустрічаються такі терміни, як «діти, які потребують корекції фізичного та/або розумового розвитку» та «особи, які мають вади у фізичному чи розумовому розвитку і не можуть навчатися в масових навчальних закладах», «молодь з інвалідністю», «діти з тяжкими порушеннями розвитку», «діти з обмеженими можливостями здоров'я» тощо. Усі ці терміни співвідносяться з медичною суспільно-соціальною моделлю.

Проте нині значну роль в утвердженні соціальної моделі ставлення до осіб з порушеннями в українському суспільстві відіграють неурядові організації, насамперед організації батьків дітей з особливими освітніми потребами. Завдяки їхній діяльності поширюються терміни, які зміщують акцент з вад/відхилень розвитку (діти-інваліди, неповносправні, діти з вадами розвитку тощо) на терміни більш позитивні - діти з особливими освітніми потребами, діти з особливостями

психофізичного розвитку тощо. Саме ця термінологія на сьогодні є найбільш вживана.

Розділ 1

Основні принципи інклюзивної освіти

При визначенні терміна «інклюзивна освіта» було проаналізовано визначення, які містяться в головних міжнародних документах: Стандартних правилах урівняння можливостей інвалідів ООН, Декларації прав дитини ООН, Саламанкській декларації та програмі дій з навчання осіб з особливими потребами, Міжнародних консультаціях із питань раннього навчання дітей з особливими освітніми потребами.

Інклюзивна освіта (інклюзія (англ.) - залучення), передбачає створення освітнього середовища, яке б відповідало потребам і можливостям кожної дитини, незалежно від особливостей її психофізичного розвитку. Інклюзивне навчання - гнучка, індивідуалізована система навчання дітей з особливостями психофізичного розвитку в умовах масової загальноосвітньої школи за місцем проживання. Навчання (у разі потреби) відбувається за індивідуальним навчальним планом, забезпечується медико-соціальним та психолого-педагогічним супроводом.

Інклюзивна освіта базується на принципі забезпечення основного права дітей на освіту та права навчатися за місцем проживання. Інклюзивну освіту, як систему освітніх послуг, має забезпечувати інклюзивна школа - заклад освіти, що адаптує навчальні програми та плани, фізичне середовище, методи та форми навчання, використовує наявні в громаді ресурси, залучає батьків, фахівців для надання спеціальних послуг відповідно до потреб кожної дитини, забезпечує сприятливий клімат в освітньому середовищі.

Основні принципи інклюзивного навчання:

1. всі діти мають навчатися разом у всіх випадках, коли це виявляється можливим, не зважаючи на певні труднощі чи відмінності, що існують між ними;
2. школи мають визнавати і враховувати різноманітні потреби своїх учнів, узгоджуючи різні види й темпи навчання;
3. забезпечення якісної освіти для всіх завдяки відповідному навчально-методичному забезпеченню, застосуванню організаційних заходів, розробці стратегії викладання, використанню ресурсів і партнерських зв'язків зі своїми громадами;
4. діти з особливими освітніми потребами мають отримувати додаткову допомогу, яка може знадобитися їм для забезпечення успішності процесу навчання.

Концепція інклюзивної освіти відображає одну з головних демократичних ідей - всі діти - цінні й активні члени суспільства. Навчання в інклюзивних освітніх закладах корисне як для дітей з особливими освітніми потребами, так і для інших дітей, членів родин та суспільства в цілому. Взаємодія зі здоровими дітьми сприяє когнітивному, фізичному, мовному, соціальному та емоційному розвитку дітей з особливими освітніми потребами. При цьому діти з типовим рівнем розвитку демонструють відповідні моделі поведінки дітям з особливими освітніми потребами і мотивують їх до розвитку та цілеспрямованого використання нових знань і вмінь. Взаємодія між учнями з особливими освітніми потребами та іншими дітьми в інклюзивних класах

сприяє налагодженню між ними дружніх стосунків. Завдяки такій взаємодії діти вчаться природно сприймати і толерантно ставитися до людських відмінностей, вони стають більш чуйними, готовими до взаємодопомоги.

Інклюзивні підходи також корисні для сім'ї. В цьому випадку родини дітей з особливими освітніми потребами можуть отримувати підтримку з боку інших батьків, вони краще розуміють, у чому розвиток їхніх дітей типовий, а в чому атиповий, а також беруть активнішу участь у процесі навчання і виховання.

Вчителі інклюзивних класів глибше розуміють індивідуальні відмінності й особливості дітей, а також ефективніше співпрацюють з батьками та іншими фахівцями (спеціалістами з лікувальної фізкультури, реабілітологами, логопедами, соціальними працівниками та ін.) Інклюзивна система освіти також корисна із суспільної точки зору, оскільки завдяки спільному навчанню діти змалку вчаться розуміти і толерантно ставитися до людських відмінностей.

ЗАВДАННЯ ДЛЯ КОНТРОЛЮ ТА САМОКОНТРОЛЮ

1. Назвіть і проаналізуйте соціальні моделі, за якими формувалася суспільна думка стосовно осіб з порушеннями психофізичного розвитку.
2. Розкрийте особливості інклюзії як моделі суспільного облаштування.
3. Визначте та прокоментуйте основні принципи інклюзивного навчання.

Розділ 1

СЕМІНАРСЬКО-ПРАКТИЧНЕ ЗАНЯТТЯ

Опорні поняття: медична та соціальна модель суспільного облаштування, сегрегація, інтеграція, інклюзія, спеціальна освіта, інклюзивна освіта, учні з особливими освітніми потребами, інклюзивне навчання.

Усне практичне завдання

Охарактеризуйте процес еволюції ставлення суспільства та держави до осіб з порушеннями психофізичного розвитку.

Картка для аудиторної самостійної роботи

Основні поняття	Зміст
Учні з особливими потребами	
Сегрегація	
Інтеграція	
Інклюзія	

Усне практичне завдання

Скориставшись запропонованою цитатою, визначте основні моменти впровадження інклюзивної освіти в сучасну освітню систему. «Насамперед ми повинні зробити освітню систему досить гнучкою, аби вона відповідала різноманітним запитам людей. Втім, якщо ми розуміємо залучення як трансформацію, необхідно докорінно змінити наше ставлення до розмаїття людського матеріалу, з яким має справу освітня система. Це розмаїття варто розглядати не як джерело труднощів, а, навпаки, - як атрибут реальності, який варто сприймати і, більше того, цінувати. За такого підходу ми заперечуємо визначення норми як щось гомогенне й стабільне, ми бачимо норму в розмаїтті. Існування різних категорій учнів, кожна з яких має свої освітні потреби, стає основою, на якій вибудовується вся педагогіка» [2, с.22].

Запитання для усного опитування

- 1. Як Ви розумієте розмаїття, гнучкість і трансформацію освітнього середовища?*
- 2. Наведіть приклади розмаїття навчального середовища, гнучкості навчального процесу та трансформації освітньої системи.*
- 3. Як соціально-політичні процеси вплинули на освіту дітей з порушеннями психофізичного розвитку?*
- 4. Чи сприяє расистська та комуністична ідеологія розвитку інклюзивних процесів у суспільстві? Наведіть доказові приклади.*
- 5. Які позитиви від навчання в інклюзивному середовищі одержують діти з типовим розвитком?*

Завдання для письмового самостійного виконання

Зазначте відмінності між термінами: «аномальні діти» та «діти з особливими освітніми потребами».

Перерахуйте основні ознаки сегрегаційного та інклюзивного навчання.

Теми для доповідей та рефератів

Історичне підґрунтя інклюзивної освіти.

Термінологія та її значення у сучасній педагогіці .

Медична модель порушень розвитку.

Соціальна модель порушень розвитку.

Категоріальність дітей з особливими потребами.

Список рекомендованої літератури

- Антология педагогической мысли христианского средне-вековья: В 2-х т. - М., 1994.
- Бут Т.И. Политика включения и исключения в Англии: в чьих руках сосредоточен контроль / Социальная эксклюзия в образовании. -М., 2003. - С. 17-25. Виготский Л.С. Принципы воспитания физически дефективных детей // Основ дефектологии. - С-П, М.: Изд-во «Лань» 2003. - С.-96. С. 127 дис.
- Вульфсон Б.Л. Мировое образовательное пространство на рубеже XIX и XX вв. // Педагогика. - 2002.
- Вульфсон Б.Л. Стратегия развития образования на Западе на пороге XXI века. -М.: УРАО, 1998.
- Засенко В.В. Рівний доступ до якісної освіти дітей з особливими потребами / Кроки до демократичної освіти:- 2002. - №1. - С. 34.
- Инклюзивное образование. Политика, содержание и стратегические перспективы / Под ред. Ф. Армстронга, Д. Армстронга, Л. Бартона. - Лондон. 2000.
- Колупаева А.А. До проблеми понятійно-термінологічних визначень у сучасній спеціальній педагогіці // Дидактичні та соціально-психологічні аспекти корекційної роботи у спеціальній школі: Наук.-метод. зб. Випуск 8. - К., 2006. - С. 105-109.
- Колупаева А.А. Інклюзивна освіта: реалії та перспективи. Монографія. -К.: САММІТ-книга, 2008.
- Колупаева А.А. Від сегрегації до інклюзії // Дидактичні та соціально-психологічні аспекти корекційної роботи у спеціальній школі: Наук.-метод. зб. Випуск 6. -К.: Науковий світ, 2005.-С. 52-56.
- Лефрансуа Ги. Психология для учителя - С.-П.- М.: Прайм, 2003.
- Лупарт, Д., Веббер, Ч. (2002). Шкільна реформа в Канаді: перехід від роздільних систем освіти до інклюзивних шкіл. *ЕксертіапаііуЕсісаііопСапаІа*, 12 (2), 7-52.
- Малофеев Н.Н. Западная Европа: эволюция отношения общества и государства к лицам с отклонениями в развитии. -М.: Издательство «Зкзамен», 2003.

Саламанская декларация. Рамки действий по образованию лиц с особыми потребностями, приняты Всемирной конференцией по образованию лиц с особыми потребностями: доступ и качество. Саламанка. Испания, 7-10 июня 1994г. - К., 2000.

Щербина А.М. Мешает ли слепота учиться в обычной школе // В ногу со зрячими. - 1931. - №2-3.

РОЗДІЛ 2

Інклюзія - стратегія міжнародного законодавства.

Українське освітнє законодавство та нормативно-правові акти в галузі спеціальної та інклюзивної освіти

Міжнародна політика і законодавча база інклюзивної освіти.

Саламанкська декларація та документи ООН і ЮНЕСКО

Організація Об'єднаних Націй (ООН) понад півстоліття є визнаним міжнародним законотворцем. Зasadничі законодавчі акти Організації Об'єднаних Націй визначили, що питання інвалідності стосуються сфери прав людини, а не лише реабілітації та соціального забезпечення.

Найбільш фундаментальне втілення прав людини на міжнародному рівні - Загальна Декларація ООН про Права людини, ухвалена у 1948 р. Хоча вона і не мала прямого відношення до осіб з обмеженими можливостями здоров'я, проте проголосила рівність прав «всіх людей без винятку».

Значним та дієвим кроком у визначенні прав осіб з обмеженою життєдіяльністю було прийняття 20 грудня 1971 року Генеральною Асамблеєю ООН Декларації про права розумово відсталих осіб. Згідно з цією Декларацією розумово відсталі мають ті ж самі права, що й усі інші члени суспільства. Вони мають право на медичне обслуговування, матеріальну забезпеченість, освіту та професійну підготовку відповідно до можливостей, на проживання у колі сім'ї чи перебування у спеціальних закладах, де умови оптимально наближені до звичайних умов проживання, що стверджує їхнє право на повну інтеграцію у суспільство. Декларація про права розумово відсталих осіб стала першим нормативно-правовим документом щодо визнання людей з неповносправністю суспільно повноцінною в соціальному сенсі меншиною, яка потребує правового захисту та підтримки, оскільки саме розумово відсталі найчастіше сприймалися як неповноцінна меншість серед людської спільноти.

9 грудня 1975р. Генеральна Асамблея ООН ухвалила Декларацію про права інвалідів. У ній зазначено, що: «Інваліди, незважаючи на причину, характер і складність їхніх каліцтв або порушень, мають ті ж основні права, що й їхні співгромадяни того ж віку». У цьому нормативно-правовому документі заявлено, що інваліди мають отримувати необхідну підтримку, яка б дала змогу максимально виявити свої можливості й здібності та прискорила процес їхньої інтеграції у суспільство.

У цих міжнародних документах було вперше визнано, що інвалідність є не медичною, а соціальною проблемою, проблемою прав людини.

Надалі міжнародне співтовариство визначило основні принципи щодо формування політики стосовно осіб з обмеженими можливостями здоров'я.

Питання міжнародного регулювання прав дітей-інвалідів окреслено в ухваленій у 1989 році Конвенції ООН про права дитини. У 1991 р. Україна приєдналася до країн, що ратифікували цю Конвенцію. Вона ґрунтується на визнанні прав усіх дітей, на пріоритеті загальнолюдських цінностей та гармонійному розвитку особистості, недискримінації дитини-інваліда за будь-якими ознаками. Вперше в історії міжнародного правового законодавства визначено пріоритети інтересів дитини у суспільстві, наголошується на необхідності особливої турботи про дітей-інвалідів.

Шляхи реалізації права рівних можливостей на здобуття освіти неповносправними особами та визнання інтегрованого навчального середовища, тобто звичайних масових шкіл, як пріоритетного, окреслено в «Стандартних правилах забезпечення рівних можливостей для інвалідів», затверджених 20 грудня 1991 року на 48 сесії Генеральної Асамблеї ООН.

«Стандартні правила забезпечення рівних можливостей для інвалідів» слугували правовою основою для розробки подальших шляхів удосконалення системи здобуття освіти неповносправними. У цьому документі було визначено умови, за яких має здійснюватися навчання в інтегрованому середовищі. Це, перш за все:

1. навчання у звичайних школах передбачає забезпечення послуг перекладачів та інших відповідних допоміжних послуг. Потрібно гарантувати відповідний доступ та допоміжні послуги, необхідні для задоволення потреб осіб з різними формами інвалідності; -
2. відповідальність за освіту інвалідів в інтегрованих структурах має бути покладена на органи загальної освіти;
3. до процесу навчання на всіх рівнях необхідно залучати батьківські громади та організації інвалідів.

«Стандартні правила забезпечення рівних можливостей для інвалідів» визначають спільне навчання пріоритетною формою в здобутті освіти неповносправними. Втім, воно не є альтернативою спеціальній освіті на певних етапах освітнього реформування.

Інноваційна освітня концепція щодо навчання дітей з обмеженими можливостями здоров'я була представлена на Всесвітній конференції з освіти осіб з особливими потребами: доступ та якість, проведена за підтримки ЮНЕСКО в Іспанії, в Саламанці 7-10 червня 1994 року. Концептуальні засади щодо здобуття освіти неповносправними викладено в Саламанкській декларації та Рамках дій щодо освіти осіб з особливими потребами. Вони мали слугувати основою освітньої політики та практичної діяльності 92-х держав-учасниць конференції.

Ф.Майор, головуєчий конференції, у Передмові Саламанкської декларації заявив: «Ці документи базуються на принципі залучення шляхом визнання необхідності діяти в напрямі створення «Школи для всіх», - закладів, що об'єднують всіх, враховують відмінності, сприяють процесу навчання і відповідають індивідуальним потребам... Ця політика повинна бути складовою педагогічної стратегії і, безсумнівно, нової

соціальної й економічної політики. Для цього необхідно провести кардинальну реформу загальноосвітніх навчальних закладів» [1, с.112].

У Саламанкській декларації вказується, що кожна дитина має унікальні особливості, інтереси, здібності та навчальні потреби, відповідно варто розбудовувати системи освіти й розробляти навчальні програми таким чином, аби брати до уваги широке розмаїття цих особливостей і потреб. Особи, що мають особливі потреби, зазначається в Декларації, повинні мати доступ до навчання у звичайних школах, які мають створити їм умови, використовуючи педагогічні методи, зорієнтовані в першу чергу на дітей, аби задовольнити ці потреби. Наголошується на тому, що звичайні школи з такою інклюзивною орієнтацією - найефективніший засіб боротьби з дискримінаційними настроями, створення доброзичливої атмосфери у громадах, побудови інклюзивного суспільства та забезпечення навчанням усіх.

У зверненні до всіх урядів зазначається, що пріоритетним з точки зору політики та бюджетних асигнувань має бути реформування системи освіти, що дало б змогу охопити навчанням всіх дітей, незважаючи на індивідуальні відмінності та труднощі; законодавчо визнати принцип інклюзивної освіти, який полягає в тому, що всі діти перебувають у звичайних школах, за винятком тих випадків, коли не можна вчинити інакше; всіляко заохочувати обмін досвідом з країнами, що мають інклюзивну систему навчання; сприяти участі батьків, громад, громадських організацій осіб з неповносправністю в процесах планування та прийняття рішень, щодо задоволення спеціальних освітніх потреб; всіляко сприяти розробці стратегій діагностування та визначення особливих потреб у дітей, а також розробляти науково-методичні аспекти інклюзивного навчання; значну увагу варто приділити підготовці педагогів до роботи в системі інклюзивної освіти.

Керівним, основоположним принципом прийнятих «Рамок дій» стало твердження, що «школи повинні приймати всіх дітей, попри їхні фізичні, інтелектуальні, соціальні, емоційні, мовні та інші особливості. До них належать діти з розумовими та фізичними вадами, безпритульні й працюючі діти...» Саме школи, як зазначається у цьому документі, мають стати взірцем для суспільства щодо орієнтації на задоволення потреб людей, соціуму, в якому з повагою ставляться до їхніх відмінностей.

У вступі «Рамок дій» вказується, що певна кількість дітей, перебуваючи у школі, стикається зі значними труднощами в навчанні, маючи особливі освітні потреби. «Термін «особливі освітні потреби» стосується всіх дітей і молодих людей, потреби яких залежать від різних видів фізичної або розумової недостатності, чи труднощів, пов'язаних з навчанням». Відповідно навчання, як визначено в Саламанкській декларації, варто адаптувати до потреб дітей, а не «підганяти дітей під незмінні та сталі навчальні умови». Школи повинні знаходити шляхи для успішного навчання всіх дітей, в т.ч. і з серйозними фізичними чи розумовими вадами, для цього мають бути розроблені педагогічні заходи, зорієнтовані на потреби учнів.

Саме на цих основних визначеннях базується концепція інклюзивної школи, «школи для всіх». Декларація засвідчила, що упродовж тривалого часу проблеми людей з розумовими та фізичними вадами ускладнювалися обмеженими можливостями суспільства, яке концентрувало основну увагу на недоліках, а не на потенційних можливостях цих осіб.

Інклюзивні школи, як зазначається у документі, мають не лише забезпечити високоякісною освітою всіх дітей, а й сприяти усуненню дискримінаційних установок і настроїв, створювати сприятливу атмосферу у громадах для розвитку інклюзивного суспільства, змінюючи перспективи соціального облаштування.

«Рамки дій щодо освіти осіб з особливими потребами» окреслили інноваційні підходи до здобуття освіти неповносправними, які прийняті світовою спільнотою.

Зважаючи на те, що в європейських країнах здобуття освіти неповносправними відрізняється, зокрема, з урахуванням розвитку та розгалуження системи спеціальних навчальних закладів, у «Рамках дій» означено, що країни з добре відлагодженою системою спеціальної освіти осередки інклюзивного навчання можна зорганізувати на базі цих закладів, оскільки персонал таких навчальних закладів має необхідний досвід у виявленні таких дітей та у роботі з ними. У зазначених навчальних закладах можуть зорганізувати центри професійної підготовки та координуючі центри для фахівців, що працюють у звичайних школах. Персонал спеціальних шкіл може надавати допомогу у розробці та складанні навчальних планів, використанні методики з урахуванням особливих навчальних потреб школярів. Наразі у спеціальних школах можуть навчатися ті учні з різними вадами психофізичного розвитку, які не можуть здобувати освіту у звичайній школі.

Країни, де незначна кількість спеціальних шкіл або вони взагалі відсутні, мають розвивати інклюзивні школи та систему надання спеціальних послуг, зокрема, через організацію координаційних центрів.

Аналітичні дані, подані країнами, що розвиваються, засвідчують, що, в основному, спеціальні послуги одержують діти з обмеженими можливостями, які проживають у міських зонах, діти в сільських районах спеціальними послугами не забезпечені взагалі. І тому планування в галузі освіти, яке здійснює уряд, має концентруватися на освіті всіх осіб у всіх регіонах будь-якої країни за будь-яких економічних умов, як у школах державного сектора, так і у приватних.

Певна увага в означеному документі приділяється участі в освітніх програмах дівчат і жінок з фізичними та розумовими вадами, оскільки порушення у осіб жіночої статі сприяють виникненню у них додаткових труднощів.

Насамкінець підкреслюється: нові підходи щодо освіти осіб з особливими освітніми потребами, викладені в «Рамках дій», є загальним спрямуванням для планування дій у галузі освіти для неповносправних, відповідно вони потребують певної адаптації, аби відповідати місцевим потребам та обставинам. З метою підвищення ефективності їх варто доповнювати національним, регіональними та місцевими планами дій, в основу яких має бути покладено прагнення суспільства забезпечити освіту для всіх.

Освітні закони України. Сучасна освітня нормативно-правова база

Україна, яка до 1991 року була в складі СРСР, декларативно визнала основні міжнародно-правові документи стосовно осіб з обмеженою життєдіяльністю, проте державна політика у цей період мала переважно компенсаційний характер, заходи цієї політики концентрувалися на незначній фінансовій допомозі та наданні певних послуг. Завдання пристосування життєвого середовища до особливостей та потреб осіб з обмеженими можливостями здоров'я як умови їхнього успішного інтегрування у суспільство навіть не формулювалося.

Здобуття незалежності держави ознаменувалося прийняттям Основного Закону - Конституції України, де стверджується рівність прав усіх людей, незалежно від раси, кольору шкіри, політичних, релігійних та інших переконань, статі, етнічного та

соціального походження, майнового стану, місця походження, від мовних та інших ознак. У Конституції визначено та стверджено основні права людини, серед яких - право на освіту (ст.53), право на соціальний захист (ст.46) та ін. В Україні інтеграційні процеси в освітній системі розпочалися з 90-х років у зв'язку з розпадом СРСР і кардинальною перебудовою державного устрою, зумовлені прийняттям національних антидискримінаційних законодавчих актів, ухвалених з урахуванням основних положень Декларацій ООН, Законодавчого визнання набуло право на здобуття освіти громадянами України без будь-яких обмежень у прийнятому (1993 р.) Законі «Про освіту». Гуманізм і демократія як підґрунтя освіти, доступність та безоплатність освітніх послуг, право всіх громадян на безкоштовну освіту незалежно від стану здоров'я, відкритий характер навчальних закладів і т.ін. дає підстави розглядати цей законодавчий документ, що регламентує функціонування освітньої системи України як прогресивний крок у виконанні вимог міжнародних нормативно-правових документів, ратифікованих нашою державою.

Водночас окремі законодавчі акти, хоча й побудовані на демократичних засадах, містять певні суперечності. Зокрема, Закон України «Про загальну середню освіту» містить доволі контраверсійне твердження про дітей з особливими потребами:

«Зарахування та добір дітей для навчання у спеціальних загальноосвітніх школах (школах-інтернатах), їх переведення з одного типу таких навчальних закладів до іншого проводиться за висновком відповідних психолого-медико-педагогічних консультацій у порядку, встановленому Міністерством освіти України. Якщо батьки або особи, які їх замінюють, усупереч висновку відповідної психолого-медико-педагогічної консультації відмовляються направляти дитину до відповідної спеціальної загальноосвітньої школи (школи-інтернату), навчання дитини проводиться за індивідуальною формою».

Починаючи з 2000 року, активізація законотворчої діяльності в Україні, стосовно регламентації надання освітніх, медичних, соціальних послуг особам з обмеженими можливостями здоров'я, сприяла ухваленню низки законів («Про державні соціальні стандарти та державні соціальні гарантії» 2000 р., «Про охорону дитинства» 2001 р., «Про соціальні послуги» 2003 р., «Про реабілітацію інвалідів в Україні» 2005 р.

Вперше законодавчо визнано (Закон «Про реабілітацію інвалідів в Україні») психолого-педагогічний супровід як необхідну умову успішного інтегрування в соціум дитини з обмеженими можливостями здоров'я, а також необхідність соціального, педагогічного й психологічного патронажу за місцем проживання.

Необхідність інтегрування дітей з особливими освітніми потребами зазначається в офіційних документах на рівні постанов Кабінету Міністрів України та державних програм. Зокрема в Доктрині освіти (2001) вказується на рівний доступ до якісної освіти інтегруванням у загальноосвітній простір дітей з особливими потребами. Концепція ранньої соціальної реабілітації дітей-інвалідів, схвалена Постановою Кабміну України № 1545 від 12.10.2000 р., серед загальних положень містить фразу, що «замість ізольованого інтернатного виховання дітей-інвалідів повинно прийти інтегроване навчання й виховання», а в «напрямах реабілітації» передбачає «перебування дитини-інваліда в дитячому колективі без ізоляції від суспільства (як це відбувається в закритих інтернатних установах), в умовах звичайного середовища» та

про «поступове інтегрування дітей-інвалідів до дитячих дошкільних закладів і загально-освітніх шкіл». Тут також задекларовано збереження сім'ї на противагу влаштуванню дитини в інтернат і перевага «інтегрування до учнівського колективу» над домашньою формою навчання.

Суперечливі позиції стосовно впровадження інклюзивної освіти містить «Положення про індивідуальне навчання» (наказ МОНУ від 20.12.2002 р. № 732).

Нижче наведено цитати з окремих документів, які стосуються організації інклюзивного навчання в загальноосвітніх школах.

Зокрема, у Наказі МОН України № 849 від 3 листопада 2004 р. йдеться про те, що в рамках свого індивідуального навчального плану діти з особливими потребами повинні мати, крім загальноосвітнього, ще й корекційний, реабілітаційний, логопедичний компонент тощо: «Для створення оптимальних умов оволодіння навчальним матеріалом з учнями, які потребують корекції фізичного та (або) розумового розвитку, підготовчого, 1- 4-х класів, проводяться індивідуальні та групові заняття з корекції вад розвитку».

Відповідні пункти містяться й у «Комплексній програмі освіти та фахової підготовки інвалідів», затвердженій спільним наказом МОНУ та АПН України від 26.11.2002: «Створити в кожному районі міст і смт не менше однієї загальноосвітньої школи з необхідними умовами для навчання інвалідів, аби забезпечити ранню соціальну адаптацію дітей-інвалідів, які не мають відставання в інтелектуальному розвитку»; відповідальність за це покладено на Міністерство освіти і науки, Міністерство охорони здоров'я, Міністерство економіки, Міністерство фінансів, міські і обласні державні адміністрації, громадські організації інвалідів. Передбачено також «розробити нормативи чисельності і ввести в спеціальних школах-інтернатах, центрах професійної, соціальної, медичної реабілітації інвалідів, навчально-виробничих підприємствах і ВНЗ I - IV рівнів акредитації посади вчителів (викладачів) валеології, реабілітологів, психологів, профконсультантів, сурдоперекладачів та інших спеціалістів у межах виділених асигнувань». У зазначеному документі наголошується на кадровому забезпеченні навчання дітей з особливими освітніми потребами.

Завдяки співпраці психолого-медико-педагогічних консультацій і центрів практичної психології та соціальної роботи розширюються можливості інтегрування дітей з особливими потребами в суспільство, підвищується ефективність ранньої діагностики відхилень у розвитку дітей, а також здійснюється цілеспрямована розвивально-корекційна робота безпосередньо в навчальному закладі, де навчається дитина.

Нині ми стоїмо на порозі кардинальних змін освітньої політики стосовно дітей з особливими потребами. Активна робота проводиться над доопрацюванням основних освітніх законів, зокрема в закон «Про освіту», введено поняття інклюзивного навчального закладу, Кабінетом Міністрів України затверджено «Порядок організації інклюзивного навчання у загально-освітніх навчальних закладах про інклюзивне навчання» (Постанова Кабінету Міністрів України від 15.08.2011 №872).

З 2001 року Міністерство освіти і науки України спільно з Інститутом спеціальної педагогіки НАПН України та за підтримки Всеукраїнського фонду «Крок за кроком» проводить науково-педагогічний експеримент «Соціальна адаптація та інтегрування у суспільство дітей з особливостями психофізичного розвитку шляхом організації їх навчання у загальноосвітніх навчальних закладах». Понад 20 навчальних закладів з різних областей України задіяно в цьому експерименті. Позитивний досвід впровадження інклюзивної освіти нині поширюється на інші навчальні заклади України. Впровадженню інклюзивної

освіти в Україні на основі використання найкращого світового досвіду сприяє Національний україно-канадський проект «Інклюзивна освіта для дітей з особливими освітніми потребами в Україні», в рамках якого відпрацьовуються й удосконалюється нормативно-правова база та інклюзивні технології навчання.

Аналіз законодавчих та нормативно-правових документів засвідчив, що політика сучасної України щодо дітей з порушеннями психофізичного розвитку як міноритарної групи, що потребує реабілітації та інтеграції, характеризується максимальним залученням держави до системного вирішення проблем, однак механізми реалізації цього процесу нині активно відпрацьовуються.

ЗАВДАННЯ ДЛЯ КОНТРОЛЮ ТА САМОКОНТРОЛЮ

4. Назвіть і проаналізуйте основні міжнародні документи в галузі прав осіб з порушеннями психофізичного розвитку.
5. Розкрийте основні принципи інклюзивної освіти, задекларовані у Саламанкській декларації.
6. Визначте, які статті Закону «Про освіту» сприяють розбудові інклюзивної освіти в Україні.

і

СЕМІНАРСЬКО-ПРАКТИЧНЕ ЗАНЯТТЯ

Опорні поняття: Міжнародна політика і законодавча база інклюзивної освіти, Саламанкська декларація, документи ООН і ЮНЕСКО, освітні закони України, принципи інклюзивної освіти.

Усне практичне завдання

Охарактеризуйте основні міжнародні документи ООН і ЮНЕСКО в галузі прав осіб з порушеннями психофізичного розвитку.

Картка для аудиторної самостійної роботи

Основні поняття	Зміст
Загальна Декларація ООН про Права людини	

Конвенція про права дитини	
Саламанкська декларація	
Принципи інклюзивної освіти Законодавча освітня база України	

Усне практичне завдання

7. Проаналізуйте статтю 23 Конвенції про права дитини, де зазначається, що «Неповносправна в розумовому чи фізичному відношенні дитина повинна мати повноцінне і достойне життя в нормальних умовах, які сприяють зростанню впевненості в собі та забезпечують її участь у житті суспільства... Дитина-інвалід має право на особливий догляд, освіту, допомогу, аби мати повноцінне і гідне життя в умовах, що забезпечують максимальну самостійність і соціальну інтеграцію», та визначте, чи закріплені ці права в основних законах України.

8. Визначте основоположні права осіб з порушеннями, які викладено в «Стандартних правилах забезпечення рівних можливостей для інвалідів».

Вправа

Студентам пропонується на основі теоретичних знань визначити зобов'язання держав, які ратифікували Конвенцію ООН про права дитини, стаття 28: «Держави визнають право дитини на освіту, з метою поступової реалізації цього права на основі надання рівних можливостей вони повинні...»

Після виконання завдання - обговорення з групою в аудиторії.

Завдання для усного опитування

1. В якому міжнародному документі визначено основні принципи інклюзивної освіти?

2. Прокоментуйте визначення, подане в Саламанкській декларації: «У рамках інклюзивних шкіл діти з особливими освітніми потребами мають одержувати додаткову допомогу, яка потрібна їм для забезпечення їхнього повноцінного навчання. Інклюзивні школи є найефективнішим засобом, що гарантує солідарність між дітьми з особливими потребами та їхніми однолітками. Зарахування дітей до спеціальних шкіл, спеціальних класів чи до секцій у межах будь-якої школи на постійній основі має бути винятком, рекомендованим тільки в тих випадках, коли цілком очевидне те, що навчання у звичайних

класах не може задовольнити освітні чи соціальні потреби певної (окремої) дитини, або, якщо це необхідно для благополуччя цієї дитини або інших дітей» [257, с.1]. Чи повною мірою законодавча база України відповідає Саламанкській декларації? Наведіть приклади.

Завдання для письмового самостійного виконання

Визначте основні напрями співробітництва педагогічного персоналу, фахівців, громадських та благодійних організацій з батьками.

Чому саме батьки повинні мати визначальне право у виборі освітніх послуг для своєї дитини, контролювати, стежити за процесом навчання, брати в ньому участь?

Теми для доповідей та рефератів

Закони України про право на освіту дітей з особливими потребами.

Нормативно-правові акти, які регламентують інклюзивне навчання дітей з особливими освітніми потребами.

Аналіз документа «Порядок організації інклюзивного навчання у загальноосвітніх навчальних закладах про інклюзивне навчання».

Список рекомендованої літератури

Аналитические материалы Комитета ООН по правам ребенка. Российские НПО и права детей в России. - М., 2000. - 245с. Національна доктрина розвитку освіти в Україні у 21 столітті // Програма підтримки вироблення стратегії реформування освіти. Міжнародний Фонд «Відродження», Київ, 2001. Закон України «Про загальну середню освіту» // Відомості Верховної Ради, 1999. - № 28. - С. 230-235.

Закон України «Про освіту» // Відомості Верховної Ради, 1991, № 34, -С. 45-48.

Закон України «Про основи соціальної захищеності інвалідів в Україні» // Відомості Верховної Ради, 1991. - № 2. -С. 252-258.

Закон України «Про охорону дитинства» // Відомості Верховної Ради, 2001, № 30, С. 142-150.

9. Закон України «Про реабілітацію інвалідів в Україні» // Відомості Верховної Ради, 2006, № 2-3, - С. 36^2.

10. Закон України «Про спеціальну освіту» (проект) // Міністерство освіти і науки України //

11. Збірник нормативних документів загальної середньої та дошкільної освіти. - Міністерство освіти і науки України. - К., 2002.

12. Державна національна програма «Освіта» (Україна ХХІ століття.) - К.: Райдуга, 1994.

13. Довідник гарантій соціального захисту інвалідів / Перелік пільг, передбачених для інвалідів. - К., 1999.

14. Колупаєва А.А. Реформування спеціальної освіти у країнах пострадянського простору // Дидактичні та соціально-психологічні аспекти корекційної роботи у спеціальній школі: Наук.-метод, зб. Випуск 6. - К.: Науковий світ, 2005 - С. 33-39.

15. Колупаєва А.А. Психолого-педагогічна підтримка дітей з особливими освітніми потребами в умовах інклюзивного навчання в європейських країнах // Актуальні проблеми навчання та виховання людей з особливими потребами. - К.: Університет «Україна». - 2006. - С. 174-175.

16. Колупаєва А. Інтегративні тенденції в освіті дітей з особливими потребами в Україні. http://canada-ukraine.org/ukr_Journal_V1.htm

17. Конвенція о правах ребенка и законодательство Российской Федерации: Справочник. - М.: Государственный НИИ семьи и воспитания, 2001.

18. Конституція України. - К.: Преса України, 1997.

19. Положення про центральну та республіканську (Автономна Республіка Крим), обласні, Київську та Севастопольську міські, районні (міські) психолого-медико-педагогічні консультації / Наказ Міністерства освіти

і науки України та Академії педагогічних наук України від 07.07.20004. №569 /38.

20. Права інвалідів в Україні: Зб. правових документів. - К.: Сфера, 1998.-300 с.

21. Проект Положення про організацію інтегрованого навчання дітей з особливими потребами в загальноосвітніх (дошкільних) навчальних закладах. - К. - 2002.

Саламанская декларация. Рамки действий по образованию лиц с особыми потребностями, приняты Всемирной конференцией по образованию лиц с особыми потребностями: доступ и качество. Саламанка. Испания. 7-10 июня 1994 г. К. – 2000.

Розділ 3

Спеціальна освіта в Україні та модернізація освітньої галузі

Характеристика спеціальної освіти в Україні

(вертикальна й горизонтальна структура; спеціальні дошкільні та загальноосвітні шкільні заклади, навчально-реабілітаційні та оздоровчі багатопрофільні центри і т. ін.)

У процесі демократизації українського суспільства неабиякого поширення набувають ідеї гуманізації освіти й пріоритетів особистості.

Ринкова економіка та демократична система соціально-політичного облаштування України висувають нові вимоги до системи освіти, зокрема, до освіти осіб з порушеннями психофізичного розвитку. Йдеться, перш за все, про забезпечення рівних можливостей для здобуття освіти й подальшої активної участі у житті суспільства всіх без винятку громадян.

Неприйнятна нині освітня система, за якої учні пасивно одержують академічні знання і не вступають в активну взаємодію із соціумом. Проблема соціалізації та інтегрування в загальноосвітній простір дітей з порушеннями психофізичного розвитку посідає особливе місце і викликає багато суперечок і нарікань.

Система спеціальної освіти в Україні має вертикально-горизонтальну структуру.

Вертикальна структура базується на вікових особливостях учнів і рівнях загальноосвітніх програм.

Горизонтальна структура враховує психофізичний розвиток дитини, особливості її пізнавальної діяльності та характер порушення.

Вертикальна структура визначається віковими періодами:

22. раннього дитинства (від 0 до 3 років);
23. дошкільний період (з 3 до 6-7 років);
24. період шкільного та професійного навчання (з 6-7 до 16-21 років).

У період від 0 до 3 років (раннє дитинство) діти перебувають на домашньому утриманні, у дитячих дошкільних закладах, діти-сироти - у будинках дитини. Спеціальну допомогу діти з порушеннями психофізичного розвитку можуть одержувати в центрах раннього втручання, центрах реабілітації, психолого-медико-педагогічних центрах та спеціальних дошкільних закладах. Для дітей дошкільного віку з особливостями психофізичного розвитку функціонують: спеціальні дитячі дошкільні заклади, дитячі навчальні заклади компенсуючого типу, спеціальні групи при дошкільних навчальних закладах комбінованого типу, дошкільні групи при спеціальних школах, реабілітаційні центри.

Основними державними навчальними закладами для дітей з особливостями психофізичного розвитку шкільного віку є:

спеціальні загальноосвітні школи-інтернати,

навчально-реабілітаційні центри ,

спеціальні класи в загальноосвітніх навчальних закладах масового типу.

Спеціальні навчальні заклади для дітей з особливостями психофізичного розвитку реалізують програми початкової, основної та середньої (повної) загальної освіти, складені на основі Державного стандарту спеціальної освіти.

Горизонтальна структура спеціальної освіти в Україні представлена 8-ма типами спеціальних закладів: для дітей з порушеннями слуху, слабочуючих, з порушеннями зору, слабозорих, з тяжкими порушеннями мовлення, з порушеннями опорно-рухового апарату, для розумово відсталих, із затримкою психічного розвитку.

За даними Міністерства освіти та науки, функціонує 396 спеціальних загальноосвітніх навчальних закладів, де навчається 54, 1 тис. дітей. Окрім того, в системі МОН України функціонує близько 40 навчально-реабілітаційних центрів для дітей з порушеннями психофізичного розвитку, 142 спеціальні дошкільні заклади та 1200 спеціальних груп в дошкільних закладах масового типу, де перебуває близько 45 тисяч дошкільників.

У підпорядкуванні Міністерства праці та соціальної політики функціонує 298 реабілітаційних центрів, з них 208 - центрів ранньої реабілітації дітей з порушеннями розвитку, 90 - центрів медико-соціальної та професійно-трудової реабілітації. Реабілітаційні послуги діти та молодь з порушеннями психофізичного розвитку одержують і в 46 центрах соціально-психологічної реабілітації, підвідомчих Міністерству у справах сім'ї, молоді та спорту.

Досвід функціонування спеціальних закладів в Україні свідчить про значні досягнення, які мають ці освітні осередки. До безперечних досягнень можна віднести: створення в спеціальних навчальних закладах достатньої матеріальної бази, забезпечення відповідних умов для надання корекційної допомоги, організацію професійно-трудової підготовки, навчання та відпочинку. У спеціальних закладах діти з порушеннями розвитку здобувають освіту, яка спрямована на одержання знань з основ наук, вдосконалення особистісних якостей, корекцію порушень розвитку й подальшу соціалізацію. Корекційні заняття забезпечують не лише виправлення

порушень психофізичного розвитку, а й забезпечують вплив на особистість в цілому для досягнення позитивних результатів в її навчанні, вихованні та інтеграції у суспільство.

Спеціальні школи в основному забезпечені сучасними навчально-методичними матеріалами, розробленими відповідно до вимог сьогодення.

Втім, поряд з незаперечними позитивами варто виокремити суттєві недоліки сучасної системи спеціальної освіти, перш за все:

25. її уніфікованість, що унеможливує забезпечення освітніх потреб всіх учнів, які мають особливості психофізичного розвитку, заважає впроваджувати різноваріантні навчальні програми, вносити необхідні зміни та додатки до навчальних планів;

26. ізоляційність дітей з психофізичними порушеннями у спеціальних школах-інтернатах, які є основними спеціальними освітніми закладами; така ізоляційність має багато негативних соціальних наслідків, зокрема, відчуження сім'ї від виховного процесу; соціальна інфантильність учнів; обмеженість розвитку життєвих компетенцій тощо;

27. недостатня соціально-практична спрямованість навчального процесу, наслідки якої - низький рівень сформованості соціально-побутової компетентності учнів, незадовільна орієнтація в системі соціальних норм і правил та відсутність навичок самостійної життєдіяльності;

28. недостатня індивідуалізованість та особистісна зорієнтованість навчально-виховного процесу, що спричиняють труднощі емоційного та особистісного розвитку учнів, неадекватні уявлення про свої якості, здібності й можливості;

29. низька ефективність корекційно-розвивальних занять, яка зумовлює низький рівень комунікативної компетентності, замкнутості, ізоляційності;

30. відсутність ліцензійованого психолого-педагогічного інструментарію для діагностики порушень, що утруднює правильне комплектування спеціальних закладів й організацію відповідного навчання;

31. недостатнє науково-методичне та навчальне забезпечення освітнього процесу дітей з важкими патологіями, атиповими порушеннями, які потребують додаткових освітніх та корекційно-реабілітаційних послуг.

Особливості впровадження інклюзивного навчання в Україні, ресурсні можливості спеціальної освіти

Інтегрування дітей з порушеннями психофізичного розвитку до загальноосвітнього простору України, як один з напрямів гуманізації всієї системи освіти, відповідає пріоритетам державної політики. На зміну «державоцентристській» освітній системі, де головна мета визначалася як формування особистості за певними еталонами й підпорядкування власних інтересів державним з жорсткою регламентацією навчального процесу, має йти «дитиноцентристська» система освіти, в якій домінує орієнтація на інтереси дитини, на задоволення її потреб.

Важлива умова формування цієї системи - забезпечення можливості вибору освітньої установи та навчальної програми відповідно до індивідуальних особливостей дитини; здійснення стимулювання досягнень дітей у різних сферах діяльності; забезпечення можливості вибору освітньої установи та навчальної програми відповідно до

індивідуальних особливостей дитини; здійснення стимулювання досягнень дітей у різних сферах діяльності; забезпечення соціально-педагогічного захисту дітей і т. ін. Реорганізація й оновлення національної системи педагогічної освіти на основі принципів демократизації, гуманізації та модернізації, визнання права кожної дитини на одержання освіти, адекватної її пізнавальним можливостям і вимогам часу є дороговказом до пошуку оптимальних шляхів її реформування, соціалізації дітей з порушеннями психофізичного розвитку, їх інтегрування у суспільство.

Повний статистичний державний облік дітей, що мають порушення психофізичного розвитку, нині в Україні відсутній, оскільки на заваді стоять міжвідомчі бар'єри, різні підходи до проведення обліку таких дітей, відсутність єдиної категоріальної класифікації тощо. Відтак, визначити кількість дітей з порушеннями психофізичного розвитку, не охоплених спеціальним навчанням, досить складно.

На обліку у статусі дітей з обмеженими можливостями здоров'я, за останніми даними Департаменту медичної статистики МОЗ України, перебуває 135.773 дитини, що становить 1,5 % від загальної кількості дітей в Україні.

Ці показники значно менші від середньосвітових. Вочевидь, пояснюється це тим, що відомча медична статистика базується на відомостях дитячої інвалідності та наявності хронічних захворювань у дітей. Водночас, дані психолого-медико-педагогічних консультацій, що ґрунтуються, окрім медичного, на показниках психолого-педагогічного обстеження, засвідчують: дітей, які потребують корекції фізичного та (або) розумового розвитку в Україні 1.076.345, або 12,2% від загальної кількості дітей у країні.

Таким чином, за наявності досить розгалуженої та розвиненої системи спеціальної освіти в Україні, значна частина дітей з особливими освітніми потребами не одержує спеціальної допомоги і не має змоги задовольнити свої особливі потреби. Вочевидь, не останню роль у цьому відіграло й те, що в недавньому радянському минулому соціально-політичне спрямування педагогіки тривалий час не сприяло адекватній допомозі учням, які мають труднощі в навчанні, зокре́ма й школярам з порушеннями психофізичного розвитку, в умовах масових навчальних закладів. Масова й спеціальна школа поділили сфери своєї компетенції. В цій ситуації діти з незначними порушеннями, вчасно не виявлені й не маючи реальної можливості одержати спеціальну педагогічну допомогу, змушені були навчатися в умовах масової школи, без адекватного психолого-педагогічного супроводу. Ця, за словами В.Лубовського, «вимушена інтеграція» повною мірою характеризує й сьогодення сучасної школи.

Водночас виявлення значної кількості дітей з особливостями психофізичного розвитку пояснюється насамперед удосконаленням системи діагностування, оскільки освітня демократизація та реформування торкнулися й системи ПМПК, окреслені за радянських часів селекційні функції яких змінено на консультативні.

Об'єктивність та неупередженість у зборі статистичних даних регіональних ПМПК зумовлена й тим, що більша частина з них (ПМПК: Криму, Волинської, Дніпропетровської, Житомирської, Кіровоградської, Луганської, Львівської, Полтавської, Тернопільської, Харківської, Черкаської, Чернівецької областей, м. Севастополя) не є підрозділами обласних управлінь освіти, а мають статус юридичної особи, який надає їм певної автономності та самостійності.

До того ж прийняті за роки незалежності Закони України «Про освіту», стаття 3, де визначено, що «громадяни України мають право на безкоштовну освіту в державних навчальних закладах незалежно від будь-яких ознак, в тому числі, і від

стану здоров'я», «Про загальну середню освіту», стаття 29, де зазначається, що «Батьки або особи, які їх замінюють, мають право: вибирати навчальні заклади та форми навчання для неповнолітніх дітей ...», «Про охорону дитинства», де вказується, що «Дискримінація дітей-інвалідів та дітей з вадами розумового або фізичного розвитку забороняється...» та інші нормативно-правові документи засвідчили право батьків на вибір навчального закладу для своєї дитини. Значна частина батьків цим правом скористалася, вочевидь, не бажаючи, аби їхні діти перебували в цілодобових інтернатах, які почасти віддалені від місць проживання, а іноді, в окремих областях, і за їх відсутності. Економічна криза 90-х років теж не сприяла вирішенню питань розміщення дітей з особливостями розвитку в спеціальних закладах, оскільки на місцях певна частина їх перепрофілювалася та скорочувалася, останні ж фінансувалися недостатньо. Як наслідок, значно зросла кількість дітей з особливостями розвитку, що перебувають в масових загальноосвітніх закладах, в умовах так званого стихійного інтегрування.

Важливість освітніх інтеграційних процесів підкреслював Л. Виготський. Він вказував на необхідність створення такої системи навчання, яка б органічно пов'язувала спеціальне навчання з навчанням дітей з нормальним розвитком. Вчений наголошував: «При всіх перевагах наша спеціальна школа відрізняється тим основним недоліком, що вона замикає свого вихованця... у вузьке коло шкільного колективу, створює відрізаний і замкнутий світ, де все прилаштовано і пристосовано до дефекту життя. Наша спеціальна школа натомість, щоб виводити дитину з ізольованого світу, як правило, розвиває в ній навички, які призводять до ще більшої ізольованості й посилюють її сегрегацію. Через ці недоліки не лише паралізується загальне виховання дитини, а й спеціальна виучка зводиться майже нанівець».

Інклюзивна освіта на теренах України потребує свого вирішення на основі виваженого підходу, як з боку державних органів влади, так і з боку громадськості, оскільки інклюзивні процеси у навчанні дітей з порушеннями психофізичного розвитку у країнах пострадянського простору мають свою специфіку, розвиваються в умовах особливого соціокультурного статусу з урахуванням позитивів і досягнень диференційованого навчання.

Інтегрування дітей з порушеннями психофізичного розвитку в загальноосвітній простір України, як один з напрямів гуманізації всієї системи освіти, відповідає пріоритетам державної політики, що окреслені в «Національній доктрині розвитку освіти в Україні у XXI столітті», і полягають в: «особистісній орієнтації освіти; створенні рівних можливостей для дітей та молоді у здобутті якісної освіти; забезпеченні варіативності здобуття базової або повної загальної середньої освіти відповідно до здібностей та індивідуальних можливостей».

Інтегрування дітей з порушеннями психофізичного розвитку до загальноосвітніх закладів - це світовий процес, до якого долучені всі високорозвинені країни. В основі концепції інклюзії лежить дотримання принципу прав дитини на використання всіх можливостей, які пропонує суспільство.

Інклюзивна освіта, що являє собою закономірний і логічний варіант трансформації інститутів загальної та спеціальної освіти, виступає одним із основних інститутів соціальної інтеграції. Реалізація технологій освітнього інтегрування дозволить узгодити протиріччя між рівними правами осіб з порушеннями психофізичного розвитку у виборі життєвого шляху, форми освіти, освітніх послуг і фактичною нерівністю можливостей різних соціальних груп населення.

Реалізація ідеї інклюзії як однієї з провідних тенденцій сучасного етапу розвитку національної системи освіти жодною мірою не означає згортання існуючої диференційованої системи спеціальної освіти. Ефективне інтегрування можливе

лише в умовах постійного удосконалення систем загальної та спеціальної освіти, ліквідації наявних кордонів між ними. Принципово важливою тут є продумана державна політика, яка має базуватися на оптимізації процесу інтегрування учнів з особливими потребами у загальноосвітній простір та враховувати науково-методичні підходи впровадження інклюзивної освіти:

32. інклюзивна освіта потребує розроблення відповідної нор-мативно-правової бази, що закріплює правові засади здобуття освіти в різних формах особами з порушеннями психофізичного розвитку;

33. інклюзивне навчання дітей з порушеннями психофізичного розвитку має відбуватися за участі різнопрофільних фахівців (корекційний педагог, асистент учителя, психолог, медичний працівник, соціальний працівник, помічник учителя та ін.) й за умови вчасно проведеної корекційно-розвивальної роботи;

34. ефективність інклюзивного навчання освіти суттєво підвищиться за умови своєчасної й кваліфікованої діагностики та оцінювання розвитку дитини, а також при наданні консультативно-інформаційної підтримки педагогам і адміністрації загальноосвітнього закладу, в якому вона навчається, та її батькам;

35. в умовах інклюзивної освіти вкрай значущим є застосування мультидисциплінарного підходу при організації психолого-педагогічного супроводу учнів, залучення місцевої громади до вирішення питань інтегрування такої дитини у соціокультурний простір;

36. необхідними є розробка й подальше удосконалення навчально-методичного забезпечення (індивідуальних навчальних планів, спеціальних програм, підручників і дидактичних засобів, враховуючи вимоги особистісно-діяльнісного підходу в освіті дітей з порушеннями психофізичного розвитку);

37. ефективне інклюзивне навчання можливе лише за умови спеціальної підготовки і перепідготовки педагогічних кадрів. Метою такої підготовки є оволодіння педагогами загальноосвітніх шкіл (дошкільних закладів) основними методами диференційованого навчання, сучасними методиками оцінювання навчальних досягнень та розвитку дітей тощо; - широке запровадження інклюзивного навчання дітей з порушеннями психофізичного розвитку передбачає залучення батьків до навчально-виховного процесу на партнерських засадах, співпрацю з громадою та підтримку ініціатив громадських і батьківських організацій. Безумовно, впровадження інклюзивної освіти має відбуватися поступово з професійним відпрацюванням усіх її складових.

ЗАВДАННЯ ДЛЯ КОНТРОЛЮ ТА САМОКОНТРОЛЮ

38. Проаналізуйте вертикальну та горизонтальну структуру спеціальної освіти в Україні.

39. Розкрийте особливості впровадження інклюзивної освіти в Україні.

40. Проаналізуйте класифікацію дітей з порушеннями психофізичного розвитку.

СЕМІНАРСЬКО-ПРАКТИЧНЕ ЗАНЯТТЯ

Опорні поняття: система спеціальної освіти, спеціальні навчальні заклади, диференційоване навчання, класифікація порушень психофізичного розвитку, стихійне інтегрування, інклюзивне навчання.

Усне практичне завдання

1. Охарактеризуйте систему спеціальної освіти України.
2. Визначте, як демократичні процеси вплинули на функціонування освітньої системи.
3. Зазначте позитиви й негативи стихійного інтегрування.

Картка для аудиторної самостійної роботи

Основні поняття	Зміст
Система спеціальної освіти	
Спеціальна школа- інтернат	
Навчально-реабілітаційний центр	
Стихійне інтегрування Класифікація порушень психофізичного розвитку	

Усне практичне завдання

Прокоментуйте слова Л.Виготського та наведіть відповідні приклади з власного досвіду: «При всіх перевагах наша спеціальна школа відрізняється тим основним недоліком, що вона замикає свого вихованця... у вузьке коло шкільного колективу, створює відрізаний і замкнутий світ, у якому все прилаштовано і пристосовано до дефекту життя. Наша спеціальна школа натомість, щоб виводити дитину з ізольованого світу, як правило, розвиває в ній навички, які призводять до ще більшої ізольованості й посилюють її сегрегацію Через ці недоліки не лише паралізується загальне виховання дитини, а й спеціальна виучка зводиться майже нанівець».

Вправа

Підберіть з власного досвіду приклад педагогічної ситуації, що ілюструє стихійне інтегрування дитини з порушеннями психофізичного розвитку у загальноосвітній простір та прокоментуйте. Після виконання завдання - обговорення з групою в аудиторії.

Питання для дискусії

Прокоментуйте цитату: «Проблема інтеграції в спеціальній освіті не вичерпується тільки залученням дитини з особливими потребами до колективів здорових дітей. Інтеграційні тенденції спостерігаються у змісті спеціальної освіти, в системі

навчальних закладів для дітей з відхиленнями в розвитку. Ці тенденції перспективні, оскільки пов'язані із загальними процесами розвитку науки і цивілізації» [1, с.5].

Поясніть відмінності між «державоцентристською» та «дитиноцентристською» освітніми системами. Чому інклюзивна освіта визначена як найбільш інноваційний рух в освіті 20-го сторіччя?

Завдання для письмового самостійного виконання

1. Проаналізуйте та поясніть на прикладі основні функції ПМПК, скориставшись поданим витягом з «Положення про центральну та республіканську (Автономна Республіка Крим), обласні, Київську та Севастопольську міські, районні (міські) психолого-медико-педагогічні консультації»: «Діяльність ПМПК спрямована на:

41. виявлення, облік, діагностичне обстеження дітей, які потребують корекції фізичного та (або) розумового розвитку, віком до 18 років;

42. направлення їх до спеціальних дошкільних та загальноосвітніх навчальних закладів, лікувальних закладів відповідного типу, установ і закладів системи праці та соціального захисту населення;

43. консультування батьків (осіб, які їх замінюють), педагогів, медичних працівників з питань навчання, виховання, соціальної адаптації та інтеграції у суспільне життя дітей з відхиленнями в психофізичному розвитку».

2. Скориставшись даними ПМПК по вашій області, підрахуйте кількість дітей з особливостями психофізичного розвитку, що навчаються в умовах стихійного інтегрування.

Теми для доповідей та рефератів

1. Стихійне інтегрування дітей з порушеннями психофізичного розвитку як ознака системи демократичних процесів в освіті.
2. Спеціальної освіти області, в якій я проживаю.
3. Загальні рекомендації щодо впровадження інклюзивного навчання в окремій області, районі, місті.

Список рекомендованої літератури

1. Будяк Л.В. «Інклюзивне навчання в сільському загальноосвітньому закладі» - Черкаси, 2010.
2. Довженко О. Какова наша школа? (по результатам международного сравнения) // Народное образование. - 2002. - №7. - С. 17-22.
3. Гриценко Л.І., Обухівська А.Г., Панок В.Г. та ін. Психологічна служба та психолого-медико-педагогічні консультації системи освіти України (показники розвитку за підсумками 2004-2005 навчального року) / - К: «Ніка -Центр», 2005.
4. Дигностика школьної дезадаптації / Под ред. С.А. Беличевой, И.А. Коробейниковой, Т.О. Кумариной и др. - М., 1993.

1. Василюк А., Пахоцінський Р., Яковець Н. Сучасні освітні системи. – Ніжин: Редакційно-видавничий відділ НДПУ, 2002. 139 с..
2. Діти державної опіки: проблеми, розвиток, підтримка: Навчально-методичний посібник у 2-х кн. - К.: Міленіум, 2005.-286 с.
3. Колупаєва Л.А., Будяк Л.В. Впровадження інклюзивного навчання при проведенні реформування в Україні // Актуальні проблеми навчання та виховання людей в інтегрованому освітньому середовищі: Тези доповідей: X Міжнародна науково-практична конференція.
4. Лупарт, Д., Веббер, Ч. (2002). Шкільна реформа в Канаді: перехід від роздільних систем освіти до інклюзивних шкіл. Ексертіопаїіу Есісаііоп Сапасіа, 12 (2), 7-52.
5. Л.М. Шипицина, К. Ван Рейсвейк. На встречу друг другу: пути интеграции. - СПб., 1998. С. 21. ,

РОЗДІЛ 4

Передумови для забезпечення успішної інклюзії. Педагоги як провідники змін

Сьогодні всі причетні до освіти визнають, що більшість педагогів працює в класах, де є діти з різноманітними, відмінними потребами. Відтак постають нагальні питання: як надати їм найкращу підтримку, аби забезпечити всім без винятку дітям належну освіту.

Результати досліджень учених і практиків багатьох країн підтверджують, що інклюзивний підхід корисний із соціальної, академічної і навіть фінансової точок зору, як в цілому для шкільної системи, так і для всіх дітей, які залучаються до інклюзивної освіти.

Науковці переконані: інклюзивна освіта для дитини з порушеннями розвитку за всіма параметрами має бути такою самою, як освіта, яку отримують діти без порушень. Йдеться про повну участь у навчанні у звичайному (а не сегрегованому) класі, в якому діти з порушеннями проводять більшість часу і беруть участь в усьому, що відбувається в ньому. Водночас, для забезпечення таких умов доцільно застосовувати відповідні адаптації чи модифікації в освітньому середовищі та курикулумі.

Отже, масові школи та класи мають змінюватися, аби задовольнити потреби всіх дітей - з відмінностями та без них (Лорман і Деспелер, 2001). Відповідно, спеціальні навчальні заклади мають стати ресурсними центрами для забезпечення належного супроводу та підтримки дітей з порушеннями, які інтегрувалися в інклюзивні заклади. У світовій практиці існує чимало прикладів успішного і і мореним і функціонування інклюзивних шкіл. Однак, досі не- м;н єдиного усталеного алгоритму, як саме можна зробити всі школи інклюзивними, яким чином навчальні заклади можуть забезпечити залучення всіх (без винятку) дітей з громад, які вони обслуговують, і дати їм змогу досягати максимально високих (для кожного учня) результатів і стати повноцінними та повноправними членами своєї спільноти.

Часто терміни інтеграція й інклюзія помилково вживають як взаємозамінні. Водночас ці поняття різняться суттєвими відмінностями.

За *інтеграції* діти з різними (відмінними) здібностями залучаються до існуючої освітньої системи; педагогічні зусилля спрямовуються на те, аби зробити дитину «нормальнішою», допомогти пристосуватися до існуючої моделі шкільної освіти (проведення уроків, умови шкільного життя тощо).

Інклюзія, ж передбачає, що від самого початку всі діти належать до системи масової освіти. Отже, про потребу «пристосовувати» дитину до освітнього середовища взагалі не йдеться, адже вона вже є частиною цієї системи. Мета інклюзії полягає в тому, щоб кожний навчальний заклад був заздалегідь готовий прийняти дітей з різними (відмінними) здібностями.

Розв'язання цього завдання потребує змін не лише в організації роботи шкіл, а й переосмислення та зміни ставлення педагогів спеціальних і масових навчальних закладів, чимало з яких досі вбачають свою роль у тому, аби навчати певну «категорію» дітей: вчителі масових навчають «нормальних» учнів, учителі спеціальних закладів - учнів «з порушеннями розвитку». Для цього потрібно змінити ставлення, переконання і цінності шкільних працівників.

Складові інклюзії

Наразі в науковій літературі можна зустріти чимало визначень поняття *інклюзія*. Але всі вчені й практики однакові щодо її основоположних складових. Серед них:

1. прийняття у навчальні заклади всіх дітей без винятку;
 2. залучення всіх дітей з різними (відмінними) здібностями до тих навчальних закладів, які б вони відвідували, не маючи обмежених можливостей (як діти з типовим розвитком);
 3. кількість дітей з відмінними здібностями у школах і класах має бути природно пропорційною їхній загальній кількості в місцевій громаді (населеному пункті, районі тощо);
 4. диференційовані підходи у викладанні; використання всіх можливих місцевих ресурсів для забезпечення різноманітних освітніх потреб учнів.

Інклюзія в кожному окремому випадку обумовлена відповідним конкретним контекстом (місто - село, етнічна/ релігійна однорідність - розмаїтість, культурні традиції, економічний та соціальний рівень розвитку країни тощо), і тому єдиної формули успішного залучення дітей з різними (відмінними) здібностями, яку можна застосувати до будь-якої школи, не існує. Найбільші успіхи у втіленні інклюзивної форми освіти мають навчальні заклади, де розуміють і демонструють ефективні

методики навчання та викладання в атмосфері співпраці, підтримки з боку шкільної адміністрації та громади.

Чому впровадження інклюзії у школі може бути неефективним?

Обговорюючи шляхи впровадження інклюзивної практики освітяни зазвичай посилаються на низку проблем та перешкод. Серед них часто озвучуються такі:

5. відсутність належної підготовки педагогічних кадрів;
6. неспроможність викладати відповідний навчальний матеріал дітям з різними здібностями (зокрема з особливостями психофізичного розвитку);
7. брак ресурсів, щоб їм допомогти;
8. усталені функціонування школи та організація уроку. Науковці, які всебічно вивчають різні аспекти інклюзивної освіти

дещо ширше описують перешкоди на шляху впровадження цієї форми освіти. Коротко опишемо їх:

1. Інформація про переваги інклюзії не була донесена до учасників процесу належним чином або ж була непереконливою.

2. Необхідні для ефективного впровадження інклюзії зміни виявилися надто масштабними, а тому їх складно досягти за короткий час, або ж надто обмежені, тому не дають уявлення про реальний ефект.

3. Зміни втілюються надто швидко, тож учасники процесу не встигають осмислити нововведення, або надто повільно, й ентузіазм щодо їх реалізації згасає.

4. Необхідні ресурси для забезпечення ефективності інклюзивної форми освіти не надаються або розподіляються у недоцільний спосіб чи нерационально.

5. Не вживаються заходи для посилення переконань та готовності до довготривалої роботи (в тому числі і над собою).

6. Працівники, які мають стати рушійною силою у впровадженні інклюзії, можуть бути недостатньо віддані справі або покладають на себе надто великий обсяг роботи. Це може відлякувати інших членів колективу.

7. Спроби залучити батьків до співпраці зі школою формальні або ж взагалі не відбуваються.

8. Керівництво навчального закладу прагне встановити традиційно жорсткий контроль або ж пускає процес на самоплив, не заохочує працівників досягати вищих результатів.

Передумови успішної розбудови інклюзивного середовища

Аби інклюзія була успішною, потрібно працювати над створенням відповідного освітнього клімату й сукупності практичних підходів. Йдеться, насамперед, про:

1. розвиток позитивного ставлення (до ідеї інклюзії; дітей з особливими освітніми потребами та можливостей їхнього розвитку і навчання тощо). Формування позитивного ставлення до інклюзивної освіти необхідно здійснювати на всіх рівнях - від системи навчання студентів педагогічних навчальних закладів до системи підвищення кваліфікації досвідчених учителів-практиків. Водночас необхідна просвітницька робота у суспільстві та формування відповідної суспільної, громадської думки стосовно інклюзії.

2. політику і лідерство, спрямовані на надання підтримки (на рівні держави, органів освіти, громади, навчального закладу). Національна політика і законодавство мають узгоджуватися з міжнародною політикою. Визначальним чинником у створенні інклюзивних шкіл є підтримка ініціатив шкільних освітніх систем. Доцільно створювати «команди лідерів» для керування й підтримки інклюзії у навчальному закладі. Також важливо формувати переконання, що інклюзія це справа, за яку вся школа несе спільну відповідальність. Шкільна адміністрація, зі свого боку, може налагодити контакти зі спеціальними закладами освіти, надаючи в такий спосіб колективу педагогів допомогу під час переходу до нових ролей, сприяючи обміну досвідом. Необхідно формувати почуття поваги до індивідуальних відмінностей; сприяти впровадженню інклюзивної практики через проведення консультацій, заохочення співпраці; розширювати повноваження вчителів, надаючи їм певної автономії тощо.

9. процеси, що відбуваються у школах і класах, які ґрунтуються на практичній діяльності, підтвердженій результатами досліджень (використання перевірених технологій і методів). Для того, аби школи працювали ефективно, важливо, щоб вони змінювалися й адаптувалися для задоволення різноманітних потреб усіх учнів. Зважаючи на історичні реалії нашої країни, де спеціальна освіта функціонує багато десятиліть, педагоги мають стати «учителями всіх дітей». Педагогам спеціальних шкіл необхідно замислитися, яким чином використати свої навички для того, аби покращити й збагатити навчальну практику всіх дітей у системі освіти, що переходить до інклюзивних підходів. Педагогам потрібно навчитися працювати в командах разом з асистентами учителів та іншим допоміжним персоналом задля досягнення однієї мети.

10. гнучку навчальну програму і викладання (застосування адаптацій та модифікацій; диференційоване викладання). Навчальні програми значно ускладнюють педагогам реалізацію їхніх спроб використовувати інклюзивний підхід. Наразі вчителям пропонують неформально модифікувати навчальну програму, використовувати відповідні адаптації (використання техніки, додаткових ресурсів та ін.) або робити це формально за допомогою Індивідуального навчального плану. Інклюзія та загальна якість освіти покращаться, якщо вчителі адаптуватимуть методи викладання таким чином, аби вони відповідали найкращій практиці навчання.

11. залучення громади (якнайширше використання її ресурсів та залучення до діяльності навчального закладу); залучення громади до діяльності шкіл надзвичайно важливе для досягнення успіху інклюзивною освітою. Школи, як освітні осередки, мають не лише налагоджувати

зв'язки і брати активну участь у житті місцевої громади, а й запрошувати до закладу конкретних членів громади. Корисно налагоджувати партнерські стосунки з місцевими, національними та міжнародними громадськими організаціями. Найважливіша група як у громаді, так і в шкільній спільноті, - батьки. Без співпраці та допомоги батьків інклюзія неможлива. Адже їхня роль поширюється на кілька сфер. Батьки ухвалюють рішення разом зі своїми дітьми або від їхнього імені. Вони також можуть допомагати іншим у прийнятті рішень, надаючи цінну інформацію і своє бачення. Батьки - перші вчителі дитини і залишаються ними усе життя. Часто вони - єдині вчителі своєї дитини у перші роки її життя, і вони добре розуміють її навчальні потреби. Батьки можуть допомагати в якості вчителів удома і в класі. Вони - захисники інтересів своєї дитини. Усвідомлюючи це, слід налагоджувати ефективну співпрацю з батьками.

12. змістовну рефлексію (постійний моніторинг власної професійної діяльності). Рефлексія - рушій вдосконалення вчителя. Освітянам потрібно вміти міркувати й навчатися, оскільки їм необхідна практика, підтверджена результатами їхніх досліджень.

Серед інструментів рефлексії вчителя можна назвати:

1. щоденники та журнали. В них фіксується процес навчання і розвитку їхніх учнів.
2. анкети/показники, аркуші спостережень, які вчителі можуть заповнити й з'ясувати, на яких аспектах своєї практичної роботи їм потрібно зосередити увагу.
3. спільний з колегами розгляд планів, результатів оцінювання, методик викладання тощо.
4. відвідування уроків інших учителів як засіб отримання корисних ідей, порад і рекомендацій.

У процесі рефлексії важливо аналізувати й обговорювати всі аспекти інклюзивного досвіду.

5. відповідне навчання й ресурси (прийняття як необхідність постійне фахове зростання; адекватне використання ресурсів на користь усіх дітей класу/закладу). Чимало учителів відчують брак підготовки, аби практикувати інклюзивний підхід. Окрім традиційних форм підвищення рівня кваліфікації (курсів, тренінгів, майстер-класи тощо) можна також налагодити партнерські зв'язки з університетом/науково-дослідною установою і школою. Перехід до інклюзивної освіти можна розглядати як один із шляхів залучення додаткових ресурсів. Партнерські стосунки з громадськими організаціями, які сприяють інклюзії, можуть надати можливість доступу до додаткових кадрових і матеріальних ресурсів. Ці ресурси можна використати на користь всіх учнів. Наприклад, технічні засоби, - ресурс, який широко використовується і відкриває безліч можливостей для більшості учнів.

6. Серед інших ресурсів - додатковий час для планування, додаткові працівники, асистенти вчителів.

7. Інклюзивна практика, використовуючи відповідні ресурси, може суттєво впливати на навчання всіх учнів.

Інклюзивні школи - ефективні школи

Пріоритетом у галузі освіти дітей з особливими потребами стало нині створення інклюзивного шкільного середовища, в якому всі діти навчаються разом у системі масової освіти за відповідними навчальними програмами, пристосованими до їхніх потреб. Перехід до інклюзії передбачає зміни в усіх аспектах освітньої практики. Для багатьох педагогів цей процес може виявитися складним, потребувати багато часу для навчання і практичного впровадження. Це нелегкі завдання як особистого, так і професійного характеру. Але водночас перед учителями і школами відкриваються нові можливості: насамперед, педагоги мають змогу відчувати, що вони здатні змінити на краще діяльність і функції школи; школи можуть стати ефективними освітніми осередками для усієї громади та кожного її члена.

У сучасних школах навчаються діти з найрізноманітніших груп, чимало з них мають особливі освітні потреби. Це не лише учні з обмеженими можливостями чи інвалідністю, а й учні, які мають порушення поведінки, діти з іншого культурного та мовного середовища, ті, кого незалежно від причини зараховують до групи ризику. Відтак, курикулум має орієнтуватися на всіх учні, враховувати їхні потреби та надавати кожному можливість досягти успіху. Зважаючи на це, більшість інновацій у практиці навчання

та в розробці навчально-методичного забезпечення мають забезпечити оптимальне навчання кожної дитини, враховуючи індивідуальні освітні та інші потреби, використовуючи особистісний та диференційований підходи.

Школу можна назвати ефективною лише в тому випадку, коли кожна дитина в ній має змогу успішно навчатися. Ефективна школа має забезпечувати навчання всіх учнів за повним і всебічним курикулумом у рівних умовах і на високому якісному рівні. В ефективній школі незадовільні навчальні досягнення окремого учня не пояснюються його особистою «нездатністю» чи «неспроможністю», зумовленими порушеннями розвитку. Ефективна школа має забезпечувати: досягнення кожним учнем найвищих результатів (прийнятних для нього); найсприятливіші умови для посилення всіх аспектів учнівських досягнень і розвитку; постійне вдосконалення педагогічної практики.

Головна характеристика ефективної школи - здатність задовольняти освітні потреби всіх учнів, тобто бути *інклюзивною*.

Вже сьогодні спеціальна та масова освіта мають об'єднати зусилля, щоб акумулювати кращі практики й змінити або реорганізувати освітні послуги таким чином, щоб всі учні мали змогу максимально реалізувати свій потенціал. Йдеться про створення такої системи освіти, в якій увага зосереджена на оптимальних методах для всіх без винятку учнів, де весь педагогічний колектив виконує одне спільне завдання - надає підтримку всім учням, незалежно від того, чи вважається дитина з особливостями в розвитку чи ні.

Роль педагога у впровадженні інклюзивної освіти

Для впровадження інклюзії у шкільну практику вчителі мають змінюватися. Вони мають прийняти й усвідомити нову освітню парадигму, нові способи організації навчально-виховного процесу, розробки навчально-методичного забезпечення, опанувати сучасні методики диференційованого й особистісно орієнтованого викладання (залежно від індивідуальних потреб учня). Вчителі мають спілкуватися один з одним, працювати в команді з іншими педагогами та фахівцями, батьками,

учнями, представниками громади, щоб визначити, які зміни необхідні для впровадження інклюзивної практики безпосередньо в їхньому навчальному закладі. Зміни - це процес, який триває певний час. А вчителі - головні провідники цих змін. Справжні зміни досягаються на практичному рівні, в класі, в школі. Проте навіть у найкращих школах існує низка перешкод, які ускладнюють впровадження змін.

Одні з них можуть бути особистими: вважають, що все й так достатньо добре, не бачать, як запропоновані заходи можуть змінити на краще навчальну практику; думають, що у них немає необхідних знань і навичок; не впевнені, що достатньо фахово підготовлені, аби працювати з дітьми з особливими потребами; побоюються, що їхня некомпетентність стане очевидною для них самих, для колег та адміністрації; що робота потребуватиме надто багато часу; не впевнені, що надаватимуться потрібні ресурси та підтримка; їх турбує перспектива співпраці з іншими фахівцями тощо. Щоб подолати ці побоювання, вчителям слід переосмислити власні педагогічні компетентності й дійти висновку, що бути вчителем означає самому навчатися упродовж життя.

Є й інші перешкоди на шляху змін. Традиційне функціонування школи не надто сприяє співпраці вчителів. Достатньо автономне середовище, в якому працюють педагоги (урок) призводять до того, що вчитель залишається певною мірою ізольованим. Вчителі настільки звикають до цієї ізоляції, що перспектива спільного вирішення проблем, командного планування тощо викликає в них занепокоєння. Відтак обмежено можливості для поширення кращого педагогічного досвіду, оскільки вчитель працює сам і колеги за його роботою не спостерігають (за винятком відкритих уроків, атестації вчителя тощо).

Неприйняття або й вороже ставлення викликають нові ідеї, які надходять із зовнішнього джерела (наприклад, директива, спущена «згори»; зміни, які «нав'язуються» вчителем спеціальної освіти чи іншим фахівцем тощо).

Серед інших чинників можна назвати традиційні: брак фінансування, низький рівень забезпечення педагогічної освіти, недостатньо часте та ґрунтовне підвищення кваліфікації, обмежені матеріальні та кадрові ресурси.

Беручи до уваги перераховані чинники, що впливають на процес змін у навчальних закладах, можна вжити певних заходів для їх нейтралізації.

Відбудуться зміни чи ні, залежить від переконань самих провідників змін - вчителів-новаторів. Розуміння сутності нововведення, шляхів впровадження та їх кінцевого результату дає змогу переконувати інших. Провідники змін, спираючись на власний практичний досвід, можуть наводити переконливі аргументи в особистих бесідах, на педагогічних нарадах, засіданнях методичних об'єднань, семінарах, під час проведення майстер-класів чи тренінгів.

8. Провідники змін можуть створити умови для колективного чи командного аналізу поточної ситуації в навчальному закладі, визначення проблем, шляхів їх вирішення та окреслення шляхів відповідних змін. Коли педагоги усвідомлять необхідність у змінах і те, як їх досягнути, вони будуть вмотивовані їх впроваджувати, відчуватимуть відповідальність за досягнення найкращих результатів.

Обравши шлях змін, педагоги мають бути свідомі того, що це потребуватиме підвищення рівня їхньої фахової компетентності. Брак необхідних навичок - не вирок, а лише стимул до подолання особистісних бар'єрів у підвищенні власного професійного рівня. Для цього найкраще використовувати групові, колективні форми роботи, оскільки в такий спосіб група вчителів відчуватиме підтримку одне одного, формуватиме спільне бачення щодо нових педагогічних підходів тощо.

Провідник змін може організовувати спеціальні навчальні заходи, проводити тренінги з підвищення кваліфікації, демонструючи конкретні технології. Такі заходи можна організовувати, залучаючи до їх проведення фахівців певної галузі, колег зі спеціального навчального закладу, науковців та інших спеціалістів. Такі заходи надзвичайно ефективні для формування спеціальних/конкретних умінь і навичок, дають поштовх для інсайтів самим педагогам, згуртовують колектив. Добре, якщо в навчальному закладі створюються умови для проведення таких заходів на постійній основі, для неперервного професійного розвитку педагогів.

Глобальні зміни (такі, як впровадження інклюзивної практики, що насамперед передбачає прийняття нової освітньої філософії) часто відбуваються складно і потребують чимало зусиль. Саме тому провіднику змін надзвичайно важливо створити атмосферу взаємної довіри та підтримки, де кожен окремо, і всі разом матимуть змогу спілкуватися, ділитися своїми думками і обговорювати проблеми. Така атмосфера дає відчуття впевненості, що зміни досяжні й варті зусиль, які докладає кожен. Практика співпраці та колегіальності (коли педагоги обговорюють свою діяльність; спостерігають за роботою один одного, спільно працюють над курикулумом, планують, розробляють, оцінюють його; діляться знаннями про викладання та навчання) надзвичайно ефективна в закладах, які стали на шлях впровадження змін. У таких умовах педагоги більше налаштовані експериментувати, вдосконалювати свою практику, брати відповідальність за її результати.

Провідник змін, як член педагогічного колективу, сформувавши атмосферу довіри й конструктивної співпраці, закладає підґрунтя для ретельного аналізу ситуації, визначення проблем і потреб та окреслення необхідних дій всіма вчителями закладу. Коли це відбувається у співпраці з колегами, всі члени команди починають усвідомлювати значення власного внеску у спільну роботу. Такий шлях зміни ставлень та впровадження нових практик ефективніший за директиви «згори». Принцип «рівний - рівному» дає кращі результати для сприйняття філософії інклюзії, розвитку необхідних умінь і навичок, для впровадження нових педагогічних практик, втілення змін у діяльність навчального закладу.

ЗАВДАННЯ ДЛЯ КОНТРОЛЮ ТА САМОКОНТРОЛЮ

9. Чим відрізняються поняття «інтеграція» та «інклюзія»?
10. Розкрийте сутність основних складових інклюзії.
11. Назвіть причини, внаслідок яких впровадження інклюзії у школі може виявитися неефективним.
12. Перерахуйте складники успішного впровадження інклюзивної практики.
13. Якою має бути ефективна школа?
14. Охарактеризуйте роль педагога у впровадженні інклюзивної практики.

СЕМІНАРСЬКО-ПРАКТИЧНЕ ЗАНЯТТЯ

Опорні поняття: інтеграція, інклюзія, провідник змін.

Усне практичне завдання

1. Охарактеризуйте чинники, що перешкоджають ефективному впровадженню інклюзивної практики.

2. Завдяки яким процесам школи можуть стати більш інклюзивними?
3. З якими перешкодами може стикнутись учитель, впроваджуючи інклюзивну практику?

Картка для аудиторної самостійної роботи

Основні поняття	Зміст
інтеграція	
інклюзія	
інклюзивна школа	
ефективна школа	
провідник змін	

Вправа

Скористайтесь статтею Тіма Лормана «Сім стовпів підтримки інклюзивної освіти. Як перейти від запитання «Чому?» до запитання «Як?», охарактеризуйте кожен зі «стовпів» у малих групах.

Після виконання завдання кожна група презентує свої тези. По завершенні - обговорення.

Питання для усного опитування

1. Якою, на вашу думку, має бути інклюзивна школа?
2. Перерахуйте перешкоди, які заважають становленню інклюзивного середовища. Запропонуйте зміни, які допоможуть їх подолати.

Завдання для письмового самостійного виконання

1. Дайте відповідь на такі запитання стосовно інклюзивної практики у навчальному закладі, який ви добре знаєте.

15. Чи всі діти з порушеннями розвитку навчаються у школах поблизу своєї домівки, до яких би вони ходили в разі відсутності порушень?

16. Чи всі діти з порушеннями розвитку беруть участь у заходах школи?

17. Чи отримують діти з порушеннями розвитку підтримку, яка їм потрібна для успіху (приспосовування навчання, допоміжні комунікаційні пристрої, допомога дорослих і однолітків)?

18. Чи проводиться навчання персоналу, волонтерів, сімей і представників громади щодо питань, пов'язаних з інклюзією та її найкращими зразками?

19. Чи користуються учні з порушеннями розвитку тими самими місцями і послугами, що й інші учні (наприклад, громадський транспорт, кафе та ін.)?

20. Чи отримують педагоги та персонал підтримку, необхідну для результативного навчання і/або залучення всіх дітей до заходів чи уроків (консультації й співпраця з професіоналами)?

21. Чи є в організації або школі бачення ініціативи тощо, яка активно сприяє інклюзії?

Відповіді допоможуть вам скласти план для виправлення ситуації.

2. Розгляньте запропоновані ситуації. Чи вважаєте ви, що досвідчений учитель та початківець у цих ситуаціях зіткнуться з різними проблемами? Перелічіть проблеми, які, на вашу думку, можуть виникнути перед ними:

22. До школи зарахували нового учня з порушенням слуху.
23. Спеціальний педагог запропонував попрацювати з групою учнів, у котрих спостерігаються труднощі в навчанні.

Теми для доповідей та авторефератів

1. Роль батьків у впровадженні інклюзивної освіти.
2. Інклюзивна школа - осередок громади.
3. Педагог інклюзивної школи: десять кроків до вдосконалення.
4. Як створити школу для учнів?
- 5.

РОЗДІЛ 5

Батьки та інклюзія. Співробітництво - основа роботи з батьками.

Роль сім'ї в процесі інтегрування дитини з особливими освітніми потребами в соціокультурне середовище

Важлива роль у процесі соціального інтегрування дитини з порушеннями психофізичного розвитку відводиться сім'ї, яка в ідеалі виступає одним із основних факторів її «входження» в систему суспільних відносин. Особливості сім'ї, її активності у процесі розвитку й освіти дитини визначає її психофізичний і соціокультурний статус в майбутньому, рівень реабілітаційного та соціально-інтеграційного потенціалу, ступінь готовності до інклюзивного навчання в загальноосвітньому навчальному закладі. Сучасна сім'я дитини з порушеннями психофізичного розвитку поряд з традиційними функціями має виконувати і низку специфічних, у зв'язку з наявністю у дитини психічного та (або) фізичного порушення розвитку (абілітаційно-реабілітаційна, корекційна, компенсаторна). Провідними функціями сім'ї є: відтворююча, виховна, господарсько-побутова: 1. Функція відтворення пов'язана з необхідністю існування людини як біологічного виду. В багатьох країнах Європи, і в Україні також, ця функція переживає кризу: зменшилась кількість шлюбів, знизилась народжуваність, поглиблюється

процес старіння населення. Все це зумовило демографічну кризу в Україні.

24. Функція виховання засвідчує, як відбувається процес виховання, які пріоритети йому надаються. Але в часи змін у суспільстві саме сім'я стає механізмом моральної, психологічної підтримки людини. Збереження сімейних традицій - ось що стає головним у періоди історичних випробувань. Саме в сім'ї з'являються і акумулюються родинні цінності, формується історична самосвідомість людини, її гордість за свою родину, свій народ, віра в його майбутнє. В сім'ї закладаються основи виховання та формування майбутньої особистості, через неї передаються нащадкам духовні надбання, життєвий досвід, трудові навички, національний менталітет.

25. Господарсько-побутова функція безпосередньо пов'язана з попередньою. Зі створенням сім'ї у подружжя виникають зобов'язання одне перед одним. В першу чергу це пов'язано зі спільною трудовою діяльністю у сім'ї. Саме в сім'ї всі починають вчитися відповідальності, й обов'язок кожного члена виконувати певну роботу. Спільне ведення домашнього господарства й економічне забезпечення сім'ї в сучасних умовах обумовлене зміною ролей, які відіграють у ній жінки. Дедалі частіше саме вони перебирають на себе функції годувальника. Незрідка - в сім'ях, які виховують дитину з порушенням психофізичного розвитку. Досліджувачі проблем сімейних стосунків відзначають, що нинішній соціально-економічний стан в державі призвів до:

26. кризи сім'ї, що спровокувало відчуження між батьками й дітьми;

27. втрати традицій народної педагогіки;

28. низького рівня загальнопедагогічних знань батьків;

29. неповаги й недовіри батьків і педагогів один до одного тощо. Сім'я як соціальний інститут перебуває у стані гострої кризи, що, звичайно, негативно впливає на виконання нею основних функцій, тобто на її життєздатність: матеріально-економічне забезпечення, житлово-побутові умови. Це, в свою чергу, створює певний морально-психологічний клімат, який впливає на духовність сім'ї, виховання дітей, організацію вільного часу членів родини.

Особливої уваги потребують сім'ї, які мають дітей з порушеннями психофізичного розвитку, оскільки саме в таких сім'ях спостерігаються зміни на соціальному, психологічному та соматичному рівнях. Наявні у дитини психофізичні вади призводять до змін у всій сімейній системі. Реалізація батьками виховної функції виявляється утрудненою і потребує допомоги та підтримки з боку різних фахівців медичного та психолого-педагогічного профілю. Є проблеми і родинного виховання. Сучасна сім'я дитини з порушеннями психофізичного розвитку досить рідко може виступати в якості дієвого фактора її соціального інтегрування.

Основними причинами такої ситуації є:

30. низький економічний статус багатьох сімей;

31. відсутність будь-якої дієвої підтримки з боку держави (в т.ч. просвітницької);

32. негативне соціальне ставлення.

Родина з дітьми, що мають особливі освітні потреби - це категорія, яка належить до «групи ризику». Відомо, що кількість психічних (невротично й психосоматичних) розладів у сім'ях з дітьми, що мають обмежені можливості вище вдвічі, ніж у родинах, що не мають дітей - інвалідів. Ці та інші фактори призводять до того, що самі батьки в багатьох випадках створюють перешкоди у реабілітації дітей з обмеженими можливостями. Але й у тому випадку, коли батьки займають більш конструктивну позицію, вони відчують емоційне перевантаження й мають потребу в особливих знаннях про проблеми здоров'я та розвитку своєї дитини.

Сім'я в процесі виховання, соціального інтегрування дитини з особливими потребами зіштовхується з величезною кількістю труднощів. Це і відсутність психолого-педагогічного супроводу, необхідного медичного лікування, реабілітаційної допомоги дітям тощо. Часом найближчі для хворої дитини люди самі перебувають у стані хронічного стресу, викликаного недугою дитини, обставинами лікування,

виховання, навчання, професійного становлення своєї особливої дитини. Все це ускладнює соціальну інтеграцію дитини, що має обмежені можливості в середовищі її здорових однолітків. Інклюзія має сприяти залученню батьків до вирішення цих проблем, а батьки, в свою чергу, мають навчатися співробітництву задля максимально комфортного процесу виховання та навчання дитини з особливими потребами.

Батьки як члени навчальних команд

Насамперед, батьки - важливі учасники навчальних команд своїх дітей. Вони найкраще знають їхні сильні та слабкі сторони, здібності, нахили й особливості розвитку, і саме тому можуть підтримувати найефективніше.

Їхня постійна участь у шкільному житті може значно покращити успіхи дитини з психофізичними порушеннями. Важливо, аби батьки брали участь у прийнятті рішень щодо освіти своєї дитини. Саме вони можуть надавати важливу інформацію для планування, впровадження й адаптації програми для найкращого задоволення постійно змінних потреб своєї дитини.

Батьки можуть також збагатити навчальний досвід своєї дитини через залучення до громадського життя. Це можна робити через місцеві організації й програми, через батьківські чи дитячі групи. Часом не завадять неформальні зустрічі з багатодітними сім'ями, волонтерами, друзями, сусідами, громадою загалом.

Діти з особливими потребами, серед яких виокремлюють помірні, середні й значні порушення психофізичного розвитку, потребують спеціальних умов навчання, які відповідають їхнім освітнім потребам.

Для встановлення потреб у навчанні вчителі зазвичай застосовують чимало неформальних методів:

33. бесіди з дитиною;
34. спостереження за роботою у класі;
35. аналіз виконання класних завдань;
36. проведення перевірки з окремих предметів;
37. проведення тестових перевірок тощо.

Однак в інклюзивній освіті виключне значення має співпраця з батьками, бесіди з ними, починаючи з перших кроків навчання, залучення їх до навчально-виховного процесу як повноправних партнерів-педагогів своєї дитини.

Формуванню компетентного батьківства приділяється значна увага у сучасних зарубіжних та вітчизняних дослідженнях.

Батьківська компетентність - поняття, яке нині широко використовується в психолого-педагогічній практиці. Зарубіжні та вітчизняні дослідники цього феномена підкреслюють його інтегративну природу, яка виявляється в поєднанні усвідомленні розуміння, відчуттів та дій батьків (Н.Бодє, І.Бех, Вейз та ін.).

Сушена дитиноцентристська освітня парадигма передбачає переформатування традиційної практики взаємодії з сім'єю в руслі залучення батьків до навчально-виховного процесу.

Партнерські стосунки в тріаді «**батьки - педагог - дитина**» є основою батьківської компетентності, формування якої потребує розроблення нового змісту корекційно-розвивальної педагогічної діяльності.

Скеровують корекційно-розвивальну педагогічну діяльність в системі інклюзивної освіти зазвичай *спеціальні шкільні психолого-медико-педагогічні консультації*, до яких можуть входити вчителі зі спеціальною освітою, фахівці в окремих галузях чи звичайні шкільні вчителі, котрі мають спеціальні знання, досвід роботи з дітьми, котрі мають труднощі в навчанні. Батьки - повноправні члени таких постійно діючих консультацій.

Роль батьків в оцінюванні розвитку своєї дитини

Досить важлива роль батьків в оцінюванні розвитку своєї дитини. Перед проведенням психолого-педагогічного, мовленнєвого тесту чи тесту оцінки інтелекту [10] слід отримати письмову свідому згоду батьків. Свідома згода означає, що батьки чітко розуміють процедуру, на яку дають дозвіл. Батьки мають право відмовитися від будь-якого пропонуваного оцінювання. В такому разі шкільне керівництво має задокументувати підстави цієї відмови і вказати, що буде зроблено для вирішення ситуації, яка склалася.

Направлення школою дитини на спеціалізоване оцінювання не обов'язково свідчить про особливі умови для неї. Це може свідчити лише про те, що в дитини існують ті чи інші проблеми в навчанні, особливі освітні потреби саме у певний період часу, і вона може потребувати спеціальної, незначної підтримки.

Оцінювання може знадобитися в будь-який момент навчання дитини. А для тих дітей, хто справді має особливі освітні потреби, така завчасна ідентифікація та втручання є оптимальним підходом. Однак особливі потреби можуть бути все життя і можуть змінюватися залежно від оточення, розвитку застосовуваних до дитини стратегій та багатьох інших факторів.

Для проведення оцінювання інтелектуального, соціального, емоційного, фізичного, сенсорного, комунікативного та поведінкового розвитку дитини можна використати різноманітні способи оцінювання, скажімо, в одній сфері чи в різних їх поєднаннях, залежно від потреб дитини.

Оцінювання має три основні завдання:

38. виявити, чи має дитина особливі освітні потреби;
39. встановити сильні та слабкі сторони дитини;
40. встановити відповідну програму та допомогу, які б

задовольнили особливі потреби дитини.

Є кілька шляхів залучення батьків до процесу оцінювання. Батьки можуть збирати інформацію, яка буде корисною для процесу оцінювання: медичні довідки, інформацію про нещодавні зміни в поведінці та спостереження за навчальними потребами дитини, а саме її поведінка та навчання в іншому оточенні. Подекуди використовують спеціальні форми, які мають заповнювати батьки. У цих бланках міститься інформація саме від них. Наприклад, батьків можуть попросити оцінити певні характеристики дитини за десятибальною шкалою або вказати на головні сильні та слабкі сторони дитини.

Після закінчення оцінювання та збору додаткової інформації педагоги повинні призначити зустріч з батьками для обговорення результатів, рекомендацій і залучення до прийняття рішення.

Першим кроком для усвідомлення ролі батьків у навчальній команді є розгляд можливостей їх участі в навчальному процесі дитини та його підтримки.

У разі занепокоєння щодо навчання дитини класний керівник, зазвичай, запрошує на першу зустріч батьків та психолого-медико-педагогічну консультацію, шкільну навчальну команду.

***Завдання батьків як членів навчальної команди —
мати інформацію та бути відповідальним членом навчальної команди дитини:***

41. брати участь у прийнятті рішень, які впливають на освіту дитини;
42. надавати письмовий свідомий дозвіл на проведення будь-якого спеціального оцінювання;
43. мати повну інформацію про освітні програми, що існують у школі та районі;
надавати важливу інформацію, яка може вплинути на навчання та поведінку дитини у школі;
44. отримувати від учителів, керівників та інших спеціалістів інформацію про навчання й успішність дитини;
45. мати доступ до інформації про навчання дитини у школі, включаючи результати спеціального оцінювання та звіти;
46. отримувати консультації перед залученням дитини до інклюзивного навчання;
47. регулярно отримувати звіти про успіхи дитини впродовж навчального року;
48. надавати письмовий дозвіл на будь-які додаткові послуги, яких може потребувати дитина;
49. отримувати консультації й надавати свідомий письмовий дозвіл на затвердження індивідуального навчального плану (ІНП) для дитини;
50. оскаржувати рішення, які не найкращим чином задовольнятимуть навчальні потреби дитини й працювати з командою над пошуком кращих рішень.

Налагодження стосунків з педагогами та персоналом школи

Один із ключових моментів забезпечення ефективності навчальної команди «дім-школа» - налагодження позитивних робочих стосунків з педагогами дитини, яка навчається в інклюзивному середовищі, та персоналом школи. Найкращий варіант для цього - знайомство з учителями на початку навчання дитини у школі та налагодження постійної комунікації з ними. Батькам необхідно виділити час, аби прийти до класу перед початком занять чи після їх закінчення та познайомитися з учителем. Максимально потрібно використовувати можливості батьківських зборів та індивідуальних бесід для співпраці й обміну інформацією. Діти більше поважають

учителів і шкільний персонал, коли усвідомлюють, що батьки схвалюють і підтримують їхні зусилля.

У навчальних командах учителі виконують кілька важливих ролей. Це:

- залучення батьків (за необхідності - учнів) та інших професіоналів до розробки, впровадження, моніторингу й оцінки ІНП учнів;
- оцінювання успішності учнів та надання відповідей батькам, а за необхідності - учням протягом усього навчального року; необхідне оновлення ІНП;
- надання асистентам учителів вказівок щодо ролей та відповідальності у процесі навчання.

Обмін конструктивною інформацією

Одним із аспектів роботи в команді є постійне повідомлення вчителів важливої інформації, яка може впливати на навчання дитини з особливими освітніми потребами. Обмін важливою інформацією може позитивно впливати на навчальний процес дитини, оскільки це дає змогу вчителям адаптувати можливості навчання та зі знанням справи вирішувати делікатні проблеми. Така інформація може охоплювати:

51. важливу медичну інформацію;
52. успішні навчальні та поведінкові техніки, які батьки застосовують вдома;
53. зміни в сім'ї - такі як: смерть родичів, розлучення, безробіття, загибель домашньої тваринки - можуть спричинити негативну емоційну реакцію;
54. минулий навчальний досвід дитини;
55. намічені цілі для дитини, над досягненням яких батьки працюють вдома.

Для деяких учнів з особливими потребами може бути корисною індивідуальна робота з ментором. Ментор - це дорослий або інший учень, який зобов'язується постійно працювати з учнем протягом певного періоду, зазвичай від однієї до трьох годин на тиждень. Ментори, які працюють з дитиною упродовж навчальних годин, надають допомогу під час навчання дитини у школі. Ментори працюють під керівництвом учителів. Вони особливо опікуються академічними успіхами учня та його соціальним розвитком, знайомлять дитину з новими ситуаціями та виступають рольовою моделлю. Зазвичай менторами стають волонтери, котрих часто залучають, навчають та підтримують громадські асоціації. Ментори можуть бути неформальними членами навчальної команди.

Допомога громадських організацій та соціальних служб

Діти з особливими потребами та їхні сім'ї можуть отримувати різноманітні послуги від соціальних служб. Залежно від потреб дитини, це може бути допомога психолога, лікаря, психіатра, соціальних працівників, спеціалістів з поведінки та інших професіоналів. Учасники цієї навчальної команди можуть допомагати в задоволенні різноманітних соціально-емоційних потреб та вирішенні проблем зі здоров'ям.

Основи інклюзивної освіти

Батьки активні учасники шкільної громади

Батьки можуть по-різному брати участь у житті шкільної громади - від залучення до шкільних засідань до волонтерської діяльності у школі. Рішення про форму співпраці необхідно обирати залежно від здібностей, інтересів, потреб сім'ї, виду робіт та ін.

Участь батьків у шкільних нарадах або робота в шкільних комітетах може дати інформацію про навчальну діяльність, допомогти налагодити стосунки з іншими батьками та персоналом школи, а також сприяти спільній роботі для забезпечення якісної освіти всіх дітей. На шкільних нарадах виробляються спільні пропозиції керівництву щодо освітніх питань: політики, пріоритетів програм, бюджету, особливих потреб, шкільного клімату та планування заходів.

Волонтерство та адвокатство батьків.

Для деяких батьків робота волонтером у школі їхніх дітей може бути безпосереднім способом демонстрації своїм дітям, що вони цінують освіту й підтримують роботу вчителів і шкільного персоналу. А це, відповідно, покращить ставлення всіх дітей до навчання. Батьки-волонтери також можуть стати переконливими прихильниками шкільної та громадської освіти, створювати важливі зв'язки з ширшою громадою.

Волонтери можуть:

- ^ ділитися набутим досвідом з окремих галузей, напрямів, умінь, сфер інтересів або звичаїв;
- ^ сам на сам працювати з дитиною, яка має освітні проблеми з окремих предметів, наприклад, читання;
- ^ бути ментором дитини;
- ^ виконувати адміністративну роботу вдома - готувати матеріали або телефонувати іншим батькам, щоб повідомити про заплановану подорож або подію; допомагати у шкільній бібліотеці;
- ^ під керівництвом учителя допомагати в класі.

Адвокат - це людина, яка виступає замість когось, діє від імені або підтримує когось іншого. Батьки найкраще знають сильні сторони, індивідуальність, труднощі та успіхи своєї дитини. Вони супроводжують її протягом усього часу навчання. Тож природно вони є адвокатами своїх дітей. А найкращі адвокати здатні підтримувати позитивні робочі стосунки й знаходити взаємовигідні варіанти вирішення проблем. У них чітке й реалістичне бачення майбутнього своїх дітей, вони здатні донести його до інших людей.

Застосовувані батьками навички адвокації стануть міцною основою, на якій дитина будуватиме навички обстоювання власних інтересів. Під час свого зростання від молодшої школи через старшу і аж до вступу в громаду вони перебиратимуть на себе цю відповідальність. Далі вміщено більше інформації стосовно навчання вашої дитини навичок обстоювання своїх інтересів.

Дорослі люди з особливими потребами, які успішно закінчили навчання і результативно долають щоденні перешкоди, часто вдячні своїм батькам за те, що вони постійно залучалися до процесу їхньої освіти.

Необхідно бути ефективним батьком-адвокатом.

◆> Співпрацюючи з учителями та іншими батьками, шукаючи підтримки всередині сім'ї та отримуючи допомогу від громадських організацій, вони знаходять взаємовигідні для всіх сторін рішення.

*> Адвокатство це тривалий процес. Кожен здобутий досвід покращує навички комунікації та співпраці.

❖ Необхідна постійна й тривала робота у цьому напрямі, оскільки потреби дитини з часом змінюватимуться. Правила батьківського адвокатства:

56. Будуйте й розробляйте коротко- та довгострокові плани для дитини. Чітко визначте їх для себе, щоб могли переконливо донести до інших.
57. Очікуйте ввічливості й поваги від шкільного персоналу. Зазвичай результативне залучення батьків - ключова цінність системи освіти.
58. Поважайте людей, котрі працюють від імені вашої дитини.
59. Усвідомлюйте свої обмеження, а за необхідності шукайте допомоги. Якщо ви попросите, вам зможуть допомогти.
60. Не втрачайте почуття гумору.
61. Будьте спокійними. Інколи для пошуку необхідної вам інформації шляхом проб і помилок потрібно буде витратити багато часу.
62. Слухайте інших та зважайте на їхні перспективи - це важливо для формування взаєморозуміння та добрих стосунків.
63. Відзначайте успіхи вашої дитини.
64. Визнавайте й радійте своїм досягненням та їх позитивному впливу на навчання, емоційне та соціальне життя вашої дитини.
- 65.

Комунікація - ключовий елемент

Чітка й постійна комунікація - ключ до успіху навчальної команди. Стара приказка про те, що «не важливо, що ви кажете, а як ви це кажете», дійсно важлива під час роботи з людьми. Необхідно забезпечити чіткість висловлювань та ефективність поширення інформації серед усіх членів навчальної команди.

Ви можете чути незрозумілі для вас терміни, такі як ІНП (індивідуальний навчальний план), чи інші слова. Завжди, коли вам щось незрозуміло, запитуйте. Для забезпечення ефективної комунікації всі учасники команди мають розуміти мову один одного.

Необхідна підтримка

Часто батьки беруть із собою на засідання навчальної команди людину, яка теж надає допомогу. Це може бути член сім'ї, товариш, інший учитель чи працівник соціальної служби, які знають дитину.

Такий помічник може відвідувати ці зустрічі, аби вести нотатки для сім'ї. Проте в інших випадках він може розумітися на особливостях навчання й ставити ґрунтовні запитання.

Якщо ви відчуваєте, що такий помічник буде корисним, потурбуйтеся про це заздалегідь. Повідомте про свої плани представникам школи, щоб вони підготували додаткові копії документів, робоче місце й чітко розуміли роль цієї людини на зустрічі.

Необхідність ведення нотаток

Часто на батьків покладається завдання зі збору й підготовки важливої інформації: документів, звітів, списків та інших даних щодо освіти своїх дітей. Батьки можуть отримувати значний обсяг інформації під час зустрічей й розмов з учителями та членами групи, а також проводячи власні дослідження. Спочатку підготовка таких записів забиратиме певний час, але в перспективі вони можуть виявитися дуже корисними.

Для надання ефективної підтримки своїй дитині батькам можуть знадобитися такі нотатки:

66. дані про народження, включаючи копію свідоцтва про народження та будь-яку важливу інформацію про перебіг вагітності й пологів;

67. дати важливих подій розвитку: перше слово, перший крок та ін.;
68. записи про щеплення, номер картки в лікарні тощо;
69. записи про звернення по медичну допомогу, зокрема, огляди, лікування та операції;
70. історія звернень до лікарів, дані про призначені медичні препарати, побічні ефекти, дози та мету застосування;
71. список педіатрів і лікарів, котрі ставили діагнози й спостерігали за перебігом лікування - їх імена, спеціальності, номери телефонів та адреси;
72. список інших спеціалістів, наприклад, логопедів, психологів, спеціалістів з освітньої медицини;
73. звіти про перебіг розвитку;
74. індивідуалізовані навчальні плани;
75. оцінки за навчання, стандартизовані тести та адаптації/приспосовування;
76. номери телефонів школи, імена й посади контактних осіб;
77. дані про транспортне забезпечення школи - номери автобусів, маршрути, контактні особи;
78. листування зі школою;
79. нотатки зі зборів;
80. список людей громади, котрі можуть надати допомогу - їх імена, назви організацій та контактні номери;
81. інформація, щодо спеціальних потреб вашої дитини або можливих залучень чи стратегій.

У батьків є право переглядати інформацію щодо своїх дітей, яка зберігається у школі. Якщо батькам це потрібно, необхідно заздалегідь зателефонувати до школи й призначити зустріч у зручний час. Директору слід призначити людину, котра б відповіла на запитання батьків, допомогла пояснити наявні звіти чи іншу інформацію щодо дитини, яка зберігається у справі. Якщо батьки мають бажання зробити для себе копію окремих документів зі справи, необхідно дозвіл директора у письмовій формі.

Коли батьки вже зібрали основну інформацію, то далі треба тільки оновлювати її. Після отримання нових документів - одразу ж додавати її до масиву інформації.

Поради щодо впорядкування інформації:

82. Батькам потрібно вирішити, як зберігати інформацію. Необхідно завести товсту папку-скорозшивач, папку з файлами чи будь-яку іншу зручну для себе систему.
83. Зберігати інформацію у хронологічному порядку з найсвіжішими даними зверху, оскільки вони будуть потрібні найчастіше.
84. Виділяти дати кольором (маркером) - так зручніше шукати.
85. Використовувати клейкі закладки для позначення документів, потрібних постійно, або тих, які необхідно перевірити чи внести зміни.
86. На окремому аркуші на початку папки запишіть контактні дані важливих людей.

Домашня допомога

Існує чимало способів домашньої допомоги дитині, яка навчається в інклюзивному середовищі: обговорення шкільних подій, допомога у виробленні та тренуванні нових навичок, обговорення навчальних дисциплін та шкільних досягнень.

При цьому батьки дають зрозуміти дитині, що їм важливо чути про її навчальні здобутки, радощі й труднощі. Батьки повинні запитувати свою дитину про друзів, що

вона робить на перервах, про успіхи під час виконання спеціальних завдань, тощо. Необхідно цікавитися також планами на завтра та майбутніми подіями.

Коли батьки говорять з дитиною про здобутий навчальний досвід, то визнають її старання, витрачені зусилля, досягнення. Це дасть їм змогу визначити поточні потреби й розпочати створювати стратегії, щоб допомогти своїй дитині саме у цих сферах. Стратегії залежатимуть від її здібностей та потреб.

Для деяких сімей достатньою формою комунікації зі школою будуть записи у щоденнику. Батьки та вчителі можуть обговорити найкращий формат співпраці й щодня записувати до щоденника, що дитина робила, нагадування чи запитання, а також хороші новини. Таким чином і батьки, і шкільний персонал поінформовані про все, що відбувається щодня. Цю інформацію можна використати під час розмови з дитиною, попрацювати над уроками та з'ясувати інші труднощі. Ефективність щоденника залежить від постійного його використання як учителями, так і батьками.

Під час тренування відповідей, мовленнєвих навичок, читання або перевірки слів батьки можуть бути для дитини слухачами. Чи допомогою простих ігор або карток можна покращити базові навички - виконання математичних дій, запис слів по буквах, впізнавання нових зображень чи слів зі словника.

Знаючи, які завдання поставлено дитині, батьки зможуть допомогти їй підготуватися до їх виконання. Крім обговорення цього завдання з дитиною, батьки ще можуть проконсультуватися з учителем - часто у школі до щоденника записують майбутні події, дні контрольних робіт і наступні заплановані шкільні заходи.

Батьки повинні знати, що вивчає їхня дитина

Батьки мають дізнатися, над якими навичками та поняттями дитина працюватиме протягом навчального року. Є щорічні програми для кожного класу, в яких визначаються теми та навички для кожного предмета, їх можна отримати в школі - запитати вчителів або завуча.

Якщо учні навчаються за спеціальними програмами, то специфічні поняття та навички, над якими вони працюватимуть протягом навчального року, викладено в **ІНП** учня. Послідовність тем можна обговорити з учителем.

Знаючи, що вивчатиме дитина, батьки зможуть більше уваги приділяти цим темам вдома, аби вдосконалювати нові навички, краще засвоювати інформацію. Наприклад, якщо дитина на одному з предметів вивчає таке специфічне поняття, як «відчуття», то вдома батьки зможуть більше уваги звертати саме на це й пояснювати, як людина за допомогою відчуттів отримує інформацію.

Важливість визнання досягнень

Батьки повинні знати: варто демонструвати дитині, що її досягнення в навчанні важливі для них. Якщо вона зробила щось своїми руками, варто розмістити цю річ на видному місці. Так, малюнок можна вставити в красиву рамку й повісити на стіну, а виготовлену поштовою листівку - вкласти у конверт і надіслати бабусі та дідусеві.

Соціальні служби та групи

Соціальні служби можуть надавати широку підтримку й інформацію. Існує чимало некомерційних організацій, основне завдання яких - підтримка сімей, де є діти з особливими потребами. Багато з цих організацій пропонують програми для батьків та дітей, іншу допомогу - від бібліотек, постійних зустрічей, інформаційних заходів до різноманітних консультацій.

Соціальні мережі

Батьки мають знати, що потрібно шукати підтримки не лише в школі, а й у ширшій громаді. Можна отримати поради, інформацію та допомогу від інших людей, різних організацій і спілок, соціальних служб у громаді. Такі зв'язки нівелюють відчуття ізоляваності й надають можливість ділитися своїми знаннями й досвідом з іншими.

Неабияке джерело підтримки - інші батьки дітей з особливими потребами. Від них можна отримати підбадьорення, й співчуття, інформацію про ресурси, про стратегії боротьби зі щоденними труднощами.

Педагог, учитель, вихователь - довірена особа суспільства, якій вона довіряє найдорожче і найцінніше - дітей, свою надію, своє майбутнє. Доля дітей у руках педагога, в його небайдужому серці, він має бути джерелом радісного пізнавального й морального зростання своїх вихованців. Завдання суспільства на новому рівні свого розвитку і полягає в тому, щоб створити оптимальні умови й ефективні програми для фізичного, психічного та соціального розвитку особистості, пам'ятаючи, що це - «важкий майданчик» для сходження, злету суспільства на більш високий рівень соціально-економічного розвитку.

ЗАВДАННЯ ДЛЯ КОНТРОЛЮ ТА САМОКОНТРОЛЮ

87. Назвіть і проаналізуйте основні функції сім'ї.
88. Розкрийте роль батьків у навчальній команді.
89. Поміркуйте, як можуть бути батьки адвокатами своєї дитини.

СЕМІНАРСЬКО-ПРАКТИЧНЕ ЗАНЯТТЯ

Опорні поняття: родина, функції сім'ї, психолого-педагогічна консультація; навчальна команда, шкільна громада, адвокатство батьків, соціальна мережа.

Усне практичне завдання

Поміркуйте, визначте та обговоріть роль батьків в інклюзивному навчанні дітей з особливими освітніми потребами.

Картка для аудиторної самостійної роботи

Основні поняття	Зміст
сім'я	
психолого-педагогічна консультація	
навчальна команда	
адвокатство батьків	
шкільна громада	
соціальна мережа	

Усне практичне завдання

90. Скориставшись запропонованими матеріалами лекцій, поміркуйте та представте помічник-радник для:

91. вчителів;
92. батьків;
93. дітей-однолітків, що навчаються разом із дітьми з особливими потребами.

1. Обговоріть результати в групі; найкращі поради оформіть на аркушах-бланках. Під час практики Ви можете запропонувати свої помічники-радники школам, що працюють у системі інклюзивної освіти.

Вправа

«Обмін ролями» Студентам пропонується змоделювати ситуації навчального процесу в класах, де навчаються учні з особливими потребами. Студенти обирають для себе ролі, які виконуватиме кожен із них (учні, учні з особливими потребами, педагоги, вчитель, батьки учнів з особливими потребами). Викладач дає проблемну ситуацію, (наприклад, підготовка найближчого свята), а студенти моделюють її, готуючись до свята. Після закінчення вправи студенти можуть поділитись досвідом, набутим під час виконання вправи.

Навчальна вправа

Заповніть «батьківський записник» та обговоріть результати, розподіливши ролі: батька та педагога.

БАТЬКІВСЬКИЙ ЗАПИСНИК

Моя дитина має успіхи в таких сферах: _____

Ознаки, що вказують на можливі труднощі в навчанні та потребу більшої підтримки: _____

Інформація, яку я можу надати стосовно потреб моєї дитини в навчанні: _____

Зразки запитань, які можна обговорити з учителями дитини:

- Які успіхи моєї дитини у школі в цьому році?
- Чи є у вас якісь особливі зауваження щодо її навчання або поведінки?
- Як школа визначає дітей, котрі можуть мати особливі потреби в навчанні?
- Як я можу взяти участь в оцінці навчальних потреб моєї дитини?

2. До класу, в якому Ви викладаєте, привели дитину з особливими освітніми потребами. Розробіть план першої зустрічі з батьками.

Доведіть на прикладі, що батьки дитини з особливими потребами можуть бути адвокатами своєї дитини.

Теми для дискусій

1. Роль батьків у спеціальній та інклюзивній освіті.
2. Оцінювання розвитку дитини батьками та фахівцями.
3. Інклюзія чи сегрегація - роздуми батьків.

Теми для доповідей та рефератів

1. Роль батьків у здобутті освіти дитини з особливими потребами.

94. Інклюзія - вибір сучасних батьків.
95. Ідеологічне підґрунтя спеціальної та інклюзивної освіти.
96. Міфи радянської дійсності - щасливе дитинство в інтернаті.
97. Діяльність батьківських громадських організацій в Україні та за кордоном.

Список рекомендованої літератури

1. Бех І. Д. Виховання особистості. - К: Либідь, 2003. — кн. 1: Особистісно орієнтований підхід: теоретико-технологічні засади.
2. Білозрська І. О. Реалізація компетентнісної парадигми у роботі з батьками дітей із порушеннями психофізичного розвитку // Особлива дитина: навчання та виховання. Дефектологія. - №4 - К. 2011.
3. Білозрська І. О. Деякі аспекти формування батьківської компетентності у родинах, що мають дітей з порушеннями розвитку // Психолого-педагогічний супровід навчання дітей з порушеннями розвитку. - К. - 2010.
4. Даниленко А. І. Модернізація змісту, форм та методів управлінської діяльності директора загальноосвітньої школи: Монографія. -К.: Логос, 1998.
5. Даниленко А. І. Управління інноваційною діяльністю в загальноосвітніх закладах: Монографія. -К.: Міленіум, 2004.
6. Діти з особливими потребами у загальноосвітньому просторі: початкова ланка /. - К. 2004.
7. Елен Р. Даніелс, Кей Стаффорд. Залучення дітей з особливими потребами загальноосвітніх класів. - Львів: Товариство «Надія», 2000.
8. Інклюзивна освіта: стан і перспективи розвитку в Україні: Науково-методичний збірник. - К.: ФО-П Придатченко П.М., 2007.
9. Колупаєва А. А., Савчук Л. О. Діти з особливими потребами та організація їхнього навчання. - К.: - 2010.
10. Колупаєва А. А. Педагогічні основи інтегрування школярів з особливостями психофізичного розвитку в загальноосвітні навчальні заклади: Монографія. — К.: Педагогічна думка, 2007.

РОЗДІЛ 6

Корекційно-розвивальна робота як складова інклюзивного навчання

Корекційно-розвивальна робота та її значення у процесі навчання дітей із порушеннями психо-фізичного розвитку

Корекційно-розвивальна робота - вагома складова інклюзивного навчання. Корекційно-розвивальну роботу в умовах інклюзивного навчання здійснюють спеціальні фахівці: корекційний педагог, логопед, спеціальний психолог, соціальний працівник. Однак, не стоять осторонь корекційної допомоги й інші учасники мультидисциплінарної команди, а саме: вчителі, асистенти вчителів, музичні керівники, фахівці з ЛФК та ін. Значна роль у закріпленні корекційної роботи належить батькам.

Відомо, що у дітей з проблемами розвитку наявні фізичні та (або) психічні порушення, які ведуть до відхилень у загальному розвитку. Залежно від характеру порушення, часу його виникнення та особливостей протікання одні недоліки можуть повністю усуватися, інші - тільки коригуватися, деякі - компенсуватися. Цей алгоритм діє як в умовах спеціальної освіти, так і в умовах інклюзії, але в останній акценти дещо зміщені. Тож доцільно розглянути основні засадничі поняття дефектологічного тезаурусу.

Корекція (від лат. соггесііоп - поліпшення, виправлення) - 1) сукупність педагогічних та лікувальних засобів, спрямованих на поліпшення та виправлення процесу розвитку особи; 2) виправлення окремих вад у дітей із психофізичними недоліками. Перше із тлумачень корекції - широко дефектологічне, друге - пов'язане з використанням терміну корекції у вузькому значенні («корекція вимови» - виправлення недоліків вимови дитини завдяки логопедичним засобам, «корекція зору» - застосування оптичних засобів для поліпшення зорової функції").

Компенсація (від лат. сотрепзаііо - урівноважування, зрівнювання) - відновлення недорозвинених чи порушених психічних функцій, використовуючи збережені чи перебудовуючи частково порушені функції. При компенсації психічних функцій можливе залучення в її реалізацію нових нервових структур, які раніше не брали в цьому участі. Такі структури функціонально об'єднуються на основі розв'язання спільних завдань.

У процесі організації корекційно-розвивальної роботи із дитиною з порушеннями психофізичного розвитку необхідно врахувати компенсаторні можливості організму, тобто ті позитивні зміни, що відбуваються у розвитку дитини загалом під впливом цілеспрямованого, організованого навчання. Тому цей вид роботи у педагогічній діяльності - основна й невід'ємна умова успішного «залучення» дитини до інклюзивного навчання.

Корекційно-розвивальна робота здійснюється засобами педагогічного процесу - його змістом, методикою, організаційними формами. А педагогічний процес, мета якого - корекція розвитку дитини, визначається як корекційно-спрямований (відтак - корекційно-спрямоване навчання чи корекційно-спрямоване виховання).

У ході застосування корекційно-розвивальної роботи в інклюзивній школі, залежно від потреб і навчальних можливостей дитини, використовуватимуться допоміжні навчальні технології, методики або їх модифіковані чи адаптовані елементи. Наприклад: для учня із порушеннями зору в класній кімнаті необхідно вибрати добре освітлене робоче місце, визначити оптимальну відстань для списування із дошки, подбати про додаткове місцеве освітлення. Під час уроку використовувати збільшену наочність (бажано щоб учень мав її на парті), за потреби розробляти структуровані таблиці - підказки, використовувати контрастність (замість чорного тексту на білому тлі матеріал роздруковувати на жовтому) і т. ін.

Якщо учень має порушення рухової сфери навчальній команді необхідно подбати про можливість доступу до робочого місця, дошки (відрегулювати її висоту), місце для відпочинку (окрема кімната чи мат у затишному куточку класу), передбачити доступність туалетної кімнати і рівень допомоги у ній. Під час організації навчання

вчителю необхідно враховувати складність ураження рухової сфери: як загальної, так і дрібної моторики, інші порушення, які супроводжуючі, дитину із церебральним паралічем (зниження гостроти зору чи слуху, порушення емоційно-вольової сфери, мовлення).

Важливо до початку навчального року провести бесіду з батьками учня, оскільки на основі отриманої від них інформації відбуватимуться первинні зміни у класній кімнаті та добиратиметься наочний матеріал для учня.

Необхідно також враховувати, що батьки відіграють ключову роль в освіті й підтримці учня з особливими освітніми потребами. По-перше, вони - батьки з правами та обов'язками, які виступають джерелом інформації, партнери при розробці та впровадженні програм за участі їх дітей, а також «споживачі» наданої нами освіти. І тому їхня думка значуща.

Педагог інклюзивного класу, використовуючи співпрацю із усіма членами **мультидисциплінарної команди**, орієнтуватиметься на особливі стратегії навчання дітей з порушеннями психофізичного розвитку. Наприклад, учням із розладами спектру аутизму потрібна адаптація навчальної програми з врахуванням «тріади порушень»: соціальної взаємодії, комунікації, поведінки; учням з порушеннями інтелекту важлива є покрокова інструкція до виконання завдання; учням з порушеннями мовлення та мови потрібна корекція, скерована на виправлення вад вимови і т.д.; для учнів з порушеннями слуху необхідно використовувати мову жестів та інші допоміжні засоби.

Корекційно-розвивальна робота розглядається як підґрунтя організації навчально-виховної роботи, зокрема в інклюзивній школі: без цілеспрямованого подолання чи послаблення недоліків знижується ефективність навчання й виховання дітей: ускладнюється процес оволодіння необхідними для них знаннями, вміннями, навичками, становлення поведінки, соціалізації особистості.

Проте особливості корекційно-розвивального впливу визначаються не стільки закономірностями засвоєння навчального матеріалу, скільки його метою, визначеною відповідно до предмета корекції, його сутності, психологічних закономірностей впливу на нього. Саме предмет корекції, тобто те, що необхідно виправляти та розвивати в дитини, визначає мету, пошук спеціальних шляхів організації педагогічного процесу, добір відповідних методичних засобів та змісту навчання, показники його результативності.

Отже, корекційно-розвивальну роботу забезпечують такі компоненти педагогічного процесу: цільовий, організаційний, змістовий, методичний, результативний.

Задля забезпечення фахової корекційно-розвивальної роботи в умовах навчального закладу створюється навчальна команда різнопрофільних спеціалістів, які беруть участь у розробці та реалізації індивідуального навчального плану (ІНП) учня. У інклюзивній школі до складу такої команди входитиме: вчитель, психолог, соціальний педагог, методист; за потреби запрошують медичних працівників, фахівців з реабілітації, педагогів-дефектологів (корекційних педагогів). Також невід'ємними членами навчальної команди будуть батьки учня, з якими обговорюються й узгоджуються усі дії та заходи, котрі проводитимуть із дитиною у навчальному закладі, а також визначається можливість реалізації ІНП в домашніх умовах, результатом такої співпраці виступає погоджена батьками програма розвитку та навчання дитини.

Діяльність і співпраця фахівців мультидисциплінарної команди в умовах інклюзивної школи: педагоги (вчителі, дефектолог), асистенти, психолог, соціальний педагог, адміністрація навчального закладу, батьки.

Організація корекційноспрямованого навчання у інклюзивному класі передбачає підготовку та створення умов, необхідних для роботи учнів над засвоєнням програмного матеріалу, подолання навчальних проблем, висвітлених у ІНП. Організаційний бік такої роботи охоплює широкий діапазон питань: визначення оптимальної її форми (групова, підгрупова, індивідуальна), типу уроку та його структури, а також забезпечення учнів необхідними навчальними матеріалами, інструментами тощо. Тобто, дитина з особливостям психофізичного розвитку не повинна займати особливого становища у класі, вона має почуватися природно і досягти максимальної самостійності. Важливо, щоб на початку шкільного навчання учень із порушеннями розвитку мав подолати власні стереотипи поведінки у класному середовищі.

Особливе значення для проведення корекційної роботи мін цілеспрямований добір змісту навчання та використання його можливостей. Виправлення вад дитини та її навчання можуть здійснюватись на одному й тому самому програмному матеріалі. Проте, залежно від поставленої мети, обраних форм організації навчання, типу уроку чи заняття, змінюватиметься сила, темп корекційного впливу та якісного засвоєння знань. Наприклад: якщо до реалізації ІНП залучено вчителя, психолога та батьків, успішним корекційний вплив буде лише за умови в взаємодоповнення, повторення і закріплення навчального матеріалу у різних формах роботи з різними фахівцями під час різних видів діяльності. Тому, щоб навчальний матеріал мав корекційне значення і сприяв становленню певної складової розвитку, він повинен забезпечувати досягнення освітньої мети, враховувати особливості його засвоєння та уможлиблювати в процесі навчання проведення корекційно-розвивальної роботи.

Якщо на уроці математики ставиться мета сформувати в дитини певну розумову дію, наприклад, узагальнення за спільною ознакою, то зміст навчання має містити матеріал для такої роботи, а розв'язання відповідної арифметичної задачі - ставити дитину в ситуацію необхідності виконувати дію узагальнення. Психолог дане поняття може закріплювати під час індивідуальних корекційних занять, використовуючи іншу наочність або завдання на повторення чи закріплення матеріалу. Батьки ж ті узагальнюючі поняття можуть закріплювати під час прогулянки, читання, виконання «хатніх справ».

Досягнення корекційної мети передбачає і визначення відповідної до предмета корекції методики диференційованого впливу (методи, засоби, прийоми, умови тощо). Саме методиці надається провідна роль у проведенні корекційно-розвивальної роботи.

Постановка й досягнення мети відповідно до визначеного предмета корекційного впливу вимагають передбачати й корекційні ефекти як специфічні, вагомі її компоненти, тобто обирати показники результативності роботи з дитиною, проведеної засобами організації, змісту, методики. Якщо показником ефективності навчання є засвоєння учнем знань і способів дій, намічених навчальними програмами, то ефективність корекції вимірюється за параметрами, що свідчать про його розвиток. Найбільш загальний показник розвитку – становлення в дитини діяльності (ігрової, трудової, навчальної), всіх її структурних компонентів, набуття таких характеристик діяльності, як її усвідомленість та довільність, загальнонавчальних і загальнотрудових умінь, розвиток чи сформованість визначених як предмет впливу складових психофізичного розвитку.

Розглядаючи відмінність показників ефективності засвоєння навчального та корекційного процесів, слід враховувати різний термін їх досягнення. Адже

опанування учнями знань, умінь і навичок відбувається набагато швидше, ніж становлення в них певних психічних надбань.

Задля досягнення позитивних якісних змін у процесі організації корекційно-розвивальної роботи в інклюзивному класі фахівцям необхідно дотримуватися визначених наукою принципів:

98. системності корекційних, профілактичних і розвивальних задач;
99. єдності діагностики та корекції;
100. пріоритетності корекції каузального типу;
101. діяльнісний принцип корекції;
102. врахування вікових та індивідуальних особливостей дитини;
103. комплексності методів психологічного впливу;

104. активного залучення найближчого соціального оточення. Таким чином члени навчальної команди в процесі **корекції психічного розвитку** (сукупність педагогічних і психологічних впливів, спрямованих на виправлення, компенсацію недоліків, відхилень у психічному та фізичному розвитку дитини, що містить у собі як корекцію окремих дефектів, так і цілісний вплив на особистість) дотримуються і використовують психокорекційні технології - сукупність знань про способи та засоби проведення психокорекційного впливу, який розглядають як складну систему, що включає стратегічні, й тактичні завдання. Стратегічні - розробка психокорекційних розвивальних програм і комплексів; тактичні - розробка методів і психокорекційних розвивальних технік (вибір форми проведення корекційно-розвивальної роботи, підбір груп, режим і тривалість занять).

Система комплексної корекційно-розвивальної допомоги дітям з особливими потребами в умовах інклюзії передбачає:

1. Медичну допомогу (лікування основного захворювання, підтримуюча терапія, лікувальна фізкультура, масаж та ін.). Наприклад, дитина із загальними соматичними захворюваннями у медичному блоці навчального закладу може отримати (ввести) необхідний препарат (інсулін); відвідувати групу оздоровчої, лікувальної фізкультури замість основної групи з фізичного виховання; дитина із церебральним паралічем отримує реабілітаційну підтримку у вигляді стимулюючого чи розслаблюючого масажу та ін.
2. Педагогічну допомогу (навчання, виховання та розпиток). Наприклад, педагогом добираються відповідні до потреб учня технології подачі матеріалу або його відтворені ін.; проводиться додаткова індивідуальна робота; створюються умови для соціальної адаптації учня.
3. Психологічну допомогу (психологічна корекція, оптимізація сімейного клімату). Психолог навчального закладу проводить сімейне консультування; організовує спільні заходи у класі; подолання конфліктів, а також проводить індивідуальну психокорекційну роботу з учнями.
4. Соціальну допомогу (надання можливості соціалізуватися, допомога непрацездатним та ін.). Наприклад, соціальний педагог сприяє адаптації учня; проводить заняття з учнівським, батьківським колективом; працює над усвідомленням вибору професії; дбає про сімейний мікроклімат.

Складання корекційно-розвивальної програми та вміння її модифікувати - важливий компонент готовності педагога до роботи в інклюзивній школі, оскільки універсальних корекційних програм не існує. Окрім структури дефекту та ступеня тяжкості, треба враховувати час його виникнення, рівень розвитку міжфункціональних зв'язків, типологічні та індивідуально-психологічні особливості дитини (можливості, досягнення, позитивні сторони), а також попередню соціальну ситуацію розвитку.

Отже, корекційна робота вчителя з учнем у класній кімнаті не повинна будуватися як просте тренування вмінь і навичок (виконання вправ чи завдань з підручника за чітко визначеними запитаннями), а покликана закріплювати у різних видах навчальну діяльність. Наприклад, дитині з порушеннями пізнавального розвитку необхідно зменшити кількість матеріалу у темі, яка читається; дати більше часу на осмислення та виконання завдання і врахувати допоміжні заходи: підказки, інструкції, показ і час, який на них затратиметься. Передбачити дії та допомогу асистента під час уроку. Спрогнозувати засвоєння дитиною матеріалу і ті завдання, які виноситимуться на індивідуальну корекційно-розвивальну роботу.

Члени команди розглядають навчання дитини не як виконання окремих вправ з удосконалення психолого-педагогічної діяльності, а як цілісну свідому діяльність (по можливості - усвідомлену дитиною). При цьому зміни окремих психічних утворень дитини повинні сполучатися з оптимізацією умов життя, виховання та навчання, в яких перебуває дитина.

Створення умов для забезпечення корекційної складової для дітей з порушеннями функції аналізаторів (зору, слуху), протезовані відповідними медичними засобами (окуляри, слухові апарати), вимагатимуть також дотримання описаних вище правил. Проте, зменшувати обсяг навчального матеріалу не доведеться. Лише передбачити більше часу на виконання завдань та відповідно, за потреби, зменшення їх кількості.

Корекційно-розвивальна складова у навчальному процесі повинна мати випереджаючий характер, не тільки вправляти й удосконалювати те, що досягла дитина, а й активно формувати те, що повинно розвинути у найближчій перспективі.

Необхідно узгоджувати дії всіх спеціалістів, що працюють з дитиною (логопед, дефектолог, учитель, психолог, лікар, асистент, батьки).

При складанні корекційно-розвивальної програми необхідно дотримуватись таких методичних вимог:

105. чітко сформулювати основну мету психолого-педагогічної корекційної роботи;
106. виділити коло завдань, які повинні конкретизувати основну мету;
107. визначити зміст корекційних занять, враховуючи структуру дефекту та індивідуально-психічні особливості дитини, розвиток провідного виду діяльності;
108. визначити форму роботи з дитиною (групова, сімейна, індивідуальна);
109. підібрати відповідні методи й техніки із врахуванням вікових, інтелектуальних та фізичних можливостей дитини;
110. запланувати форму участі батьків та інших спеціалістів у корекційному процесі;
111. розробити методи аналізу оцінки динаміки корекційно-розвивального процесу;
112. - підготувати приміщення, необхідне обладнання та матеріали.

Ця корекційна програма є важливою складовою у розробці індивідуального плану розвитку дитини.

Вчитель і асистент учителя у навчально-виховному процесі також дотримується корекційно-компенсаторної складової, що проявляється у дотриманні певних правил та технологій роботи з учнями із освітніми потребами. Зокрема, внесення змін до організації навчального процесу у класі, так зване диференційоване викладання, яке проявляється у модифікації подачі та оцінюванні навчального матеріалу. Тобто

вчитель розробляє, трансформує завдання із підручника до потреб дитини чи групи дітей, а також обирає шлях оцінювання виконання завдань. До організації такої роботи він активно залучає асистента, оскільки ця особа реалізуватиме в процесі уроку розроблені й адаптовані заходи.

Ефективність корекційної роботи значною мірою залежить від оптимального вирішення організаційних питань усіма членами команди: вибору форми проведення занять; підбору й комплектації корекційних груп; визначення тривалості та режиму занять.

За потреби учням з психофізичними порушеннями під час освітнього процесу пропонуватиметься індивідуальна психологічна корекція, яка обирається в таких випадках:

113. якщо проблеми дитини або підлітка мають індивідуальний, а не міжособистісний характер;

114. якщо дитина або підліток відмовляється працювати в групі внаслідок: недостатнього соціального досвіду, важкого фізичного дефекту, негативного ставлення батьків до групової взаємодії;

115. якщо у дитини або підлітка наявні виражені афективні проблеми: висока тривожність, необґрунтовані страхи, невпевненість у собі.

Індивідуальні спеціальні заняття з дітьми з особливими потребами організуються в тих випадках, коли вирішення корекційних завдань потребує концентрації уваги дефектолога (логопеда, корекційного педагога) на одній дитині, а також під час реалізації індивідуальних корекційних програм для дітей з важкими порушеннями розвитку.

Групові заняття уможливають корекцію з декількома дітьми, а також використовувати можливості взаємодії дітей між собою під час заняття.

При проведенні ПСИХОЛОГІЧНОЇ корекції особистісної сфери, міжособистісних стосунків можна об'єднувати дітей з різною тяжкістю одного дефекту разом зі здоровими дітьми. Різниця у віці може досягати 2-5 років.

Індивідуальна навчальна та корекційно-розвивальна програми повинні встановлювати реалістичні завдання. Якщо завдання далекі від реальності, то програма створює більше негативних моментів (шкільна неуспішність, дисбаланс у співпраці фахівців, незадоволення колективу та батьків і т. ін.). При постановці загальних корекційних завдань потрібно враховувати дальню та ближню перспективи розвитку дитини, планувати як конкретні показники, так і їх можливе відображення в діяльності у подальшому.

Необхідно пам'ятати, що ефективність корекційної роботи може бути виявлена як в процесі самої роботи, так і по її закінченню, або значно пізніше. Вважається, що остаточно говорити про закріплення або втрату позитивного ефекту можна приблизно через півроку після завершення корекційно-розвивальної програми.

При плануванні та реалізації корекційної програми треба розуміти: що невдача в досягненні її цілей може не просто зберегти вихідну ситуацію неблагополуччя дитини, але й зробити її тяжчою. Тому треба контролювати динаміку роботи, відповідально ставитись до планування й проведення корекції.

Таким чином, корекція розглядається як вагома складова навчально-виховного процесу в інклюзивному навчальному закладі. Все це слугує єдиній меті - забезпеченню якості життя дитини з особливими освітніми потребами в умовах інклюзії.

Важливо також те, що в корекційно-розвивальній роботі першочергову роль відіграють не окремі засоби корекції та методичні прийоми, а особистість вчителя,

тобто сукупність соціальних, емоційно-вольових і характерологічних якостей педагога, котрий реалізує філософію інклюзії.

Перелічені вище педагогічні якості та особистісні риси визначають активну позицію вчителя у створенні умов навчання та виховання учня з психофізичними порушеннями. Таким чином, до функціональних обов'язків вчителя інклюзивного класу додається внутрішнє прагнення до внесення змін у навчальний процес, до самовдосконалення.

ЗАВДАННЯ ДЛЯ КОНТРОЛЮ ТА САМОКОНТРОЛЮ

1. Розкрийте загальне поняття про корекцію та компенсацію.

116. Назвіть фундаментальні положення психології, на яких будується корекція психічного розвитку.

117. Визначте стратегічну мету й завдання корекційно-розвивальної роботи з дітьми з особливими потребами в умовах інклюзії.

СЕМІНАРСЬКО-ПРАКТИЧНЕ ЗАНЯТТЯ

Опорні поняття: корекція, компенсація, учні з порушеннями психофізичного розвитку, корекційно-розвивальна робота, навчальна команда.

Усне практичне завдання

Визначити основні вимоги до складання корекційних програм для дітей з особливими потребами в умовах інклюзії.

Картка для аудиторної самостійної роботи

Основні поняття	Зміст
Корекційно-розвивальна робота	
Навчальна команда	
Корекція	
Компенсація	

Усне практичне завдання

Скориставшись запропонованою літературою та роздатковим матеріалом з прикладами корекційних програм для різних категорій дітей і підлітків з особливими потребами, проаналізувати їх оформлення.

Вправа

Студентам пропонується на основі теоретичних знань розробити програму (за вибором та зразком) і оформити в зошиті відповідно до поданого в методичних вказівках прикладу.

Після виконання завдання - обговорення з групою в аудиторії:

– Обґрунтувати вибір індивідуальної, групової (в закритій або відкритій групі) чи змішаної форми корекційної роботи для таких випадків:

а) дитина з раннім дитячим аутизмом (четверта група);

б) дитина з простою дислалією;

в) дитина з розумовою відсталістю;

г) дитина з порушенням міжособистісних стосунків (образливістю);

д) підліток з акцентуацією характеру, яка спричинила стан дезадаптації.

– Запропонувати шляхи створення розвиваючого середовища в загальноосвітній школі для включення дітей із порушеннями інтелекту.

Питання для усного опитування

1. Методичні вимоги до складання корекційних програм.
2. Обґрунтування вибору форми роботи, режиму проведення занять.
3. Вимоги до комплектування груп дітей з особливими потребами для проведення корекційної роботи.
4. Зміст і оформлення корекційної програми.
5. Документація, яка ведеться в ході реалізації корекційної програми.

Завдання для письмового самостійного виконання

Опрацювати та законспектувати для доповіді відповідні теми з посібників:

1. Поваляева М.А. Коррекционная педагогика. Взаимо- действие специалистов. Коллективная монография /Под общ. ред. М.А. Поваляевой. Серия «Учебники, учебные пособия». - Ростов-на-Дону: «Феникс», 2002. - 352 с.
2. Психолого-педагогічний супровід дітей з порушеннями зору та інтелекту - К.: 2008. - с. 284
3. Психолого-педагогічний супровід дітей з порушеннями слуху та інтелекту. - ТОВ «Поліпром», 2007. -171с.
4. Психолого-педагогічний супровід дітей шкільного віку з помірною та тяжкою розумовою відсталістю - К.: ТОВ «Поліпром», 2006. - 156 с.

Теми для доповідей та рефератів

1. Принципи побудови корекційного процесу та необхідність їх дотримання в навчанні та вихованні дітей з особливими освітніми потребами в умовах інклюзії.
2. Модель взаємодії спеціалістів для залучення дитини з особливими потребами в загальноосвітній простір.
(Роль координатора інклюзії у визначенні освітнього маршруту для дитини з особливими потребами та здійсненні корекційно-розвивальної роботи.

Список рекомендованої літератури:

1. Дидактичні та соціально-психологічні аспекти корекційної роботи у спеціальній школі: наук.-метод. зб.: Вип. 8. Т.1 - К.:, 2006. - 288 с.

2. Дидактичні та соціально-психологічні аспекти корекційної роботи у спеціальній школі: наук.-метод. зб.: Вип. 11. Т.1 К.:Наук. світ, 2009. - 308 с.
3. Колупаєва А.А. Інклюзивна освіта: реалії та перспективи: Монографія. - К.: «Самміт-Книга», 2009. - 272 с.: іл. - (Серія «Інклюзивна освіта»),
4. Пантюк. Т.І., Невмержицька О.В., Панткж М.П. Основи корекційної педагогіки: навчально-методичний посібник. - 2-ге видання, доповнене і перероблене. - Дрогобич: Редакційно-видавничий відділ ДДПУ, 2009. - 324с.
5. Синьов В.М., Коберник Г.М. Основи дефектології: Навч. посібник. - К.: Вища шк., 1994. - 143с.
6. Синьов В.М. Корекція інтелектуальних вад в учнів допоміжної школи. // Психолого-педагогічні основи корекційної роботи в спеціальній школі. Хрестоматія. / за ред. С.П.Миронової. - Кам'янець-Подільський, 2004. - с.51-61.
7. Спеціальна педагогіка: Понятійно-термінологічний словник.- Луганськ: Альма-матер, 2003. - 436 с.
1. Бородулина С.Ю. Коррекционная педагогика: психолого- педагогическая коррекция опоганений в развитии и поведением школьников / Серия «Учебники, учебные пособия». - Ростов-на- Дону: «Феникс», 2004. - 352 с.
2. Выготский Л.С. Собрание сочинений в 6-ти томах. Т.5. Основы дефектологии / Под.ред. Т.А. Власовой. - М.: Педагогика, 1983. - 368 с.
3. Гонеев А.Д. и др. Основы коррекционной педагогики. - М.: Академия, 1999.
4. Дзвид Митчелл. Зффективнє педагогические технологии специального и инклюзивного образования. Главы из книги. - РООИ «Перспектива», 2011. - 138 с.
118. Дети с ограниченными возможностями: проблемі.) м шпю- вационнє тенденции в обучении и воспитании. Хресто- матия по курсу «Коррекционная педагогика и спциальная психология» / Сост.Н.Д. Соколова, Л.В. Калишикова. - М.: Издательство ГНОМ и Д, 2001. - 448 с.
119. Липа В.А. Психологические основы педагогической кор- рекции. - Д.: Лебедь, 2000.
120. Инклюзивное образование. Выпуск 3. Организация дея- тельности координатора по инклюзии в образовательном учреждении. - М.: Центр «Школьная книга», 2010. - 80 с.
121. Мамайчук И.И. Психокоррекционные технологии для детей с проблемами в развитии. - СПб.: Речь, 2003.
122. Осипова А.А. Общая психокоррекция. - М.: ТЦ Сфера, 2004.
123. Поваляева М.А. Коррекционная педагогика. Взаимодействие специалистов. Коллективная монография. - Ростов-на-Дону: « Феникс», 2002. - 352 с.
124. Трофимова Н.М., Дуванова С.П., Трофимова Н.Б., Пушки- на Т.Ф. Основы специальной педагогики и психологии,- СПб.: Питер, 2005. - 304 с.: ил - . (Серия «Учебное посо- бие»),
- 125.
126. <http://library.rehab.org.ua/ukrainian/psicho/hohlina>

127. Хохліна О.П. Корекційно-розвивальна робота в спеціальних закладах освіти для дітей з порушеннями психо-фізичного розвитку: теоретичний аспект проблеми.

РОЗДІЛ 7

Курикулум навчального та корекційно-розвивального процесів. Модифікація й адаптація курикулуму

Визначення й обґрунтування курикулуму в інклюзії на підставі існуючих Державних стандартів та нормативно-правових документів, які забезпечують навчальний процес в освітньому закладі

На нинішньому етапі становлення інклюзивної освіти залучення дітей з особливостями психофізичного розвитку базується на існуючій нормативно-правовій базі, яка наповнює освітній компонент. До неї відносимо:

Навчальний план - державний документ, яким встановлюються структура навчального року, навчальні предмети, порядок їх вивчення за роками навчання та відповідний бюджет часу. Типові навчальні плани, що використовуються в системі спеціальної освіти, враховують особливості психофізичного розвитку дітей і мови навчання, а також містять інваріантну складову (зокрема й корекційно-розвивальні заняття), сформовану на державному рівні, обов'язкову для всіх загальноосвітніх навчальних закладів, у яких навчаються учні з вадами психофізичного розвитку, незалежно від їх підпорядкування, типів і форм власності, та варіативну, де передбачено додаткові години на вивчення предметів інваріативної складової, курси за вибором, індивідуальні та групові заняття.

На основі типових навчальних планів навчальні заклади щорічно складають робочі навчальні плани, конкретизуючи варіативну складову з урахуванням особливостей порушень розвитку й індивідуальних освітніх потреб учнів. Робочі навчальні плани затверджуються відповідним органом управління освітою.

У навчальному плані представлені освітні галузі та предмети, через які вони реалізуються. Для створення оптимальних умов оволодіння навчальним матеріалом з учнями, які потребують корекції фізичного та розумового розвитку, проводять індивідуальні й групові корекційні заняття, зокрема, логопедичні, з лікувальної фізкультури тощо.

Навчальні програми містять точно визначений обсяг і характер навчального матеріалу, які відповідають пізнавальним можливостям дітей з особливостями психофізичного розвитку. Навчальні програми з усіх предметів передбачають розв'язання не лише загальноосвітніх, а й корекційних завдань.

Підручник - це основна навчальна книга для учнів. Зміст підручника, його структура й оформлення мають відповідати програмі предмета; йому притаманні: тісний зв'язок теорії з практикою; доступність, логічність, переконливість і обґрунтованість викладу; структурна простота змісту; чіткість розташування матеріалу, виділення кольором основних понять, правил, висновків; невеликий обсяг статей (параграфів, оповідань); мінімальна кількість нових понять, термінів, правил, висновків у одній статті; максимальна простота і емоційна забарвленість словесного матеріалу; супровід текстів наочністю, прикладами, проте без перенасичення; відсутність абстрактних, мультиплікаційних зображень; наявність великої кількості матеріалу

для повторення та закріплення вивченого; наявність додаткового матеріалу для індивідуальної та диференційованої роботи; відповідність шрифту віковим особливостям дітей; привабливе зовнішнє оформлення, тверда обкладинка.

Як зазначає Тім Лорман у своїй праці «Сім стовпів інклюзії», шкільна навчальна програма в багатьох західних країнах значно ускладнює освітянам реалізацію їхніх спроб використовувати інклюзивний підхід в освіті. У шкільних округах, зокрема, Канади нині існує тенденція використовувати навчальну програму, яка є лінійною, позбавленою гнучкості, вилученою і контексту, занадто конкретною, централізованою, вона не враховує потреби груп меншин. Така наказова навчальна програма призвела до значного поширення викладання, орієнтованого на учителя, коли педагогам доводиться долати значні труднощі в спробах досягти результативності, якої від них вимагають. Ця проблема стосується повною мірою і нашої освітньої галузі.

Для інклюзії корисні методи навчання, більш орієнтованих на дитину, або навіть такі, що концентрують увагу на взаємовідносинах і навчанні в невеликих групах. Це явище відоме як «навчання, позбавлене конкретного центру уваги», спонукає до реформування навчальної програми, яка була б достатньо широкою для того, аби задовольняти потреби учнів, котрі мають значний спектр порушень.

Враховуючи сучасні дослідження й твердження практиків, суспільство прийшло до визнання та ствердження права осіб з особливостями психофізичного розвитку на повноцінну участь у суспільному житті та намагається усвідомити необхідність створення умов для реалізації цього права.

Навчальний процес в інклюзивному навчальному закладі здійснюється диференційовано за програмами, посильними для дітей, і за умов кваліфікованої спеціальної корекційної допомоги. Тому, крім учителя в навчальному процесі активну участь бере асистент вчителя, котрий володіє корекційно-компенсаторними технологіями. Він здійснює превентивне й корекційне сприяння психологічних і корекційних послуг.

До особливостей формування пізнавальних процесів кожного учня, який потребує індивідуального навчального плану, адаптуються (процес навчання, тобто визначаються форми, методи, технічне й методичне забезпечення навчального процесу, а також забезпечуються зміни фізичного середовища) та модифікуються (тобто вносяться зміни до понятійної сутності навчального матеріалу, його змісту, форм та методів навчання) стандартні навчальні плани, програми, методичні рекомендації, конспекти уроків, створюються індивідуальні навчальні плани, які є основою курикулуму для навчання дітей з особливими освітніми потребами.

Термін «курукулум» походить від латинського слова, що дослівно означає - програми для розвитку дітей. Термін вживається у галузі освіти.

Парадигма модифікації стандартного навчального плану ґрунтується на кількох уявленнях:

128. діти з інвалідністю мають нижчий рівень навчованості;

129. мають проблеми з виконанням контрольних завдань;

130. потребують більше повторень і практики для закріплення знань.

Т. Лорман наголошує, що важливо не розглядати модифікацію та адаптацію навчальної програми лише як зміну рівня навичок, необхідного для опанування матеріалу. Звичайно, модифікація може означати саме це, однак, зміну рівня навичок, необхідного для засвоєння матеріалу, слід розглядати як останній засіб. Його можна застосувати після того, як повною мірою були розглянуті можливості іншої адаптації (такої, як використання техніки, додаткових людських або інших ресурсів). Стосовно

окремих дітей (наприклад, тих, хто має лише порушення зору чи аналогічні порушення) модифікація рівня навичок, необхідних для засвоєння матеріалу, була б зовсім недоречною.

На підставі існуючих нормативно-правових документів, перелічених вище, та курикулуму, навчальна команда навчального закладу розробляє індивідуальні заходи до освітніх потреб учня. Таким чином виникає ряд шкільної документації, яка дозволяє врахувати особливості психофізичного розвитку дитини та коригувати їх в процесі навчання. До такої документації, крім корекційно-розвивальних планів, які розробляє фахівець (корекційний педагог, логопед, вчитель-реабілітолог, фізіотерапевт та ін.) відносимо також портфоліо, «Кейс стаді» та індивідуальні навчальні програми (розробляються та формуються членами навчальної команди, особлива роль відводиться - вчителю), опис яких наводимо нижче.

Портфоліо - це одна з форм збору інформації про учня та його розвиток, яка передбачає: зміщення акценту з того, що учень не знає і не вміє, на його сильні сторони, тобто, що він знає і чого навчився чи може навчитися; інтеграцію кількісних і якісних оцінок; домінування самооцінювання над зовнішнім оцінюванням.

Також портфоліо має переваги, оскільки: характеризує якість навчання різнобічно і багатовимірно; розкриває індивідуальні можливості дитини; демонструє динаміку досягнень учня за певний проміжок часу; допомагає визначити ефективність та відповідність індивідуальної навчальної програми можливостям дитини, коригувати її; стежити за розвитком соціалізації та формуванням особистості учня, здійснювати зворотний зв'язок між дитиною, батьками, вчителем

Містить портфоліо інформацію про учня та його роботи: зошити, малюнки та інші види праці. Переважно має вигляд папки з файлами.

«Кейс стаді» - це приклади успішної практики залучення дітей з особливими освітніми потребами до інклюзивних шкіл. Подається як описова інформація про учня, його попередній досвід, програми, за якими навчався, допомога, що надається в школі, характеризується робота фахівців: форми роботи, технології та реакція учня на таке втручання. Також подається інформація про перспективу подальшого навчання чи професійної спрямованості учня. Може доповнювати портфоліо.

Відомий канадський вчений Клоу стверджує «...що лише через більш глибоке розуміння навчальної програми ми можемо сподіватися прорватися до розуміння індивідуальних проблем». Така точка зору привела до ідеї про універсальну модель навчальної програми, яка, згідно з Бламірсом (1999), функціонує на основі трьох принципів: надавати численні варіанти представлення змісту; надавати численні варіанти для вираження та контролю; надавати численні варіанти для залучення і мотивації.

Діяльність навчальної команди у роботі фахівців для розробки та реалізації курикулуму

Наразі вчителів заохочують (чи від них вимагають) неформально модифікувати навчальну програму або робити це формально за допомогою Індивідуального навчального плану.

Індивідуальний навчальний план - один з найважливіших інструментів у роботі з дітьми з особливими потребами, формальний документ, який містить детальну інформацію про дитину й послуги, які вона має отримувати. Він розробляється командою педагогів і фахівців, об'єднує їхні зусилля з метою створення комплексної

програми роботи з дитиною і, водночас, визначає, які саме послуги надаватиме кожен фахівець. Батьки - активні учасники складання індивідуального навчального плану, оскільки вони знають своїх дітей краще за інших. Індивідуальний навчальний план визначає необхідні адаптації та слугує підґрунтям для подальшого планування навчальних занять. Він розробляється реалізується для кожного учня з особливими освітніми потребами.

У наступній темі детально розглядаються компоненти індивідуального навчального плану та алгоритм його складання.

В інклюзивному закладі рішення стосовно форм, методів, засобів роботи з дитиною ухвалюється колективно; члени команди несуть колективну відповідальність за результат. Також необхідно пам'ятати, що:

131. батьки - рівноправні членами команди;
132. всі члени команди мають рівний статус і вважаються однаково важливими;
133. знання та вміння представників різних дисциплін інтегруються під час розробки та реалізації навчального плану роботи з дитиною.

Загальновідомо, що ефективність навчально-виховної, корекційно-розвивальної та лікувально-профілактичної роботи в інклюзивному класі значною мірою залежить від скоординованості дій педагога та різнопрофільних фахівців (педагога, соціального працівника, спеціального педагога, медичного працівника, психолога, помічника вчителя, реабілітолога, логопеда, батьків), які входять до складу навчальної команди. Фаховий супровід дитини з особливостями психофізичного розвитку забезпечує формування необхідних навичок і вмінь, мінімізацію впливу фізичних та психічних обмежень дитини з особливими потребами у процесі здобуття освіти.

Тому однією з нагальних проблем інклюзивної освіти, яка потребує вирішення на даному етапі, є кадрове забезпечення інклюзивних навчальних закладів. До штатного розпису їх додатково мають вводитися такі посади, як педагог-дефектолог, реабілітолог, логопед, асистент педагога (вихователя) інтегрованого класу (групи).

Важливо усвідомлювати, що педагоги не в змозі охопити всього, вони не можуть знати відповідей на всі запитання стосовно дитини, однак, вони мають знати, де або з чією допомогою можна знайти ці відповіді.

Спеціалісти з проблем розвитку дітей з особливостями психофізичного розвитку можуть багато в чому допомогти педагогам. Логопеди, фізіотерапевти, психологи, невропатологи, фахівці з фізкультури, працетерапії, терапії поведінки, дієто терапії, соціальні працівники - всі вони можуть закласти свої цеглинки в підвалини успішного інклюзивного класу.

Склад команди залежить від особистості дитини та її психолого-педагогічних особливостей. Члени команди спільно оцінюють стан розвитку кожної дитини, розробляють перспективні та короточасні індивідуальні плани роботи з дитиною, реалізують їх разом і дитиною, вирішують питання залучення команди фахівців, планують додаткові послуги, аналізують результати спільної діяльності, оцінюють її, а також різнобічно підвищують свою кваліфікацію. Безумовно, ключовою фігурою команди є вчитель.

Крім конкретної команди, у школі створюються своєрідна мережа підтримки; це - всі, хто працює з дітьми школи, в тому числі водії, кухарі, секретарі та адміністратори. Всі вони інформуються, яким чином можуть допомогти дитині з порушеннями розвитку. Необхідно ділитися знаннями, повноваженнями, приміщеннями. Максимально ефективно використання місцевих ресурсів дає змогу зменшити потребу в сторонній допомозі.

Робота в інклюзивних школах завдяки цілеспрямованій роботі всіх фахівців здійснюється у таких напрямках:

134. соматична комплексна робота;
135. неврологічна комплексна робота;
136. психологічна комплексна робота;
137. логопедична комплексна робота;
138. педагогічна комплексна робота;
139. нейрофізіологічна комплексна робота;
140. організована батьківська комплексна робота.

Робота фахівців у таких школах розрахована на постійну допомогу й підпорядкована гнучкості навчальних програм, які задовольняють потреби дітей із різними можливостями та здібностями. Діти з особливими потребами одержують необхідну додаткову підтримку в контексті виконання загальноприйнятої навчальної програми, а не користуються спеціально розробленими. Підтримка здійснюється на постійній основі, починаючи з мінімальної допомоги, яка надається помічником вчителя, котрий присутній під час навчально-виховного процесу.

Професійні вміння фахівців інклюзивних шкіл передбачають:

141. належне оцінювання особливих потреб і можливостей дітей;
142. адаптацію та модифікацію змісту навчальних планів і програм;
143. використання допоміжних навчальних технологій, зокрема диференційованих методик навчання;
144. планування та реалізація спільної діяльності різнопрофільних фахівців і батьків дітей з обмеженими можливостями здоров'я;
145. використання індексу інклюзії (внутрішньошкільного моніторингу).

Дедалі більше визнання набуває тенденція залучення до педагогічної діяльності в інклюзивному середовищі в якості рольової моделі осіб з фізичними вадами, оскільки вони можуть слугувати прикладом успішної особистісної та професійної реабілітації.

Робота всіх фахівців навчального закладу спрямовується на досягнення головної мети - підготовка дитини до самостійного життя. При цьому значну увагу сконцентровують на тому, щоб допомога і підтримка у процесі навчання не перевищувала необхідну, інакше дитина стане занадто залежною від цієї підтримки.

При плануванні навчально-виховного процесу кожен із фахівців навчальної команди основну увагу спрямовує на втілення таких фундаментальних позицій:

1. Необхідність запровадження інноваційних педагогічних підходів і методів, в тому числі - при оцінюванні навчальних досягнень означеної категорії дітей.
2. Запровадження диференційованого, індивідуального підходу практично до кожної дитини з порушеннями розвитку (індивідуальних навчально-виховних програм та індивідуальних навчальних планів (ІНП).
3. Забезпечення (для умов загальноосвітнього навчального закладу) психолого-педагогічного, корекційно-реабілітаційного супроводу дітей з порушеннями психофізичного розвитку.

Щоб забезпечити загальний успіх справи, слід з повагою ставитися до всіх і вдумливо та наполегливо працювати на користь дитини.

Наприклад, для складання навчальної програми учню з порушеннями пізнавального розвитку (затримка психічного розвитку, розумова відсталість) необхідно визначити рівень сформованості навчально-пізнавальних мотивів, знати особливості перебігу психічних процесів та шляхи їх формування. Відповідно для роботи потрібно отримати консультацію в олігофренопедагога (корекційного психолога), який допоможе розкрити технології роботи з дітьми із даною нозологією порушення. *Тобто*

вчитель повинен усвідомити, що навчання дитини відбуватиметься в ігровій формі; застосовуватиметься велика кількість повторень, прямі покази виконання завдань; малюнкові, словесні інструкції виконання діяльності та ін. Асистент учителя в навчально-виховному процесі значну увагу приділятиме формуванню навичок самообслуговування в шкільному просторі.

Фахівець зі спеціальної освіти проводитиме додаткові індивідуальні види роботи на формування, закріплення, повторення та ін.

Батьки, які є активними учасниками навчального процесу, також мають долучатися до формування у дитини максимальної самостійності вдома та сприяти розвитку навчальних здібностей: позашкільні гуртки, виконання домашніх завдань, додаткові цікаві види занять.

Такі ж особливості побудови корекційних планів та навчальних програм існують для учнів з іншими порушеннями розвитку. Основне у роботі вчителя та асистента - зрозуміти потреби учня та усвідомити необхідність адаптації та модифікації навчального матеріалу, що покращить успішність навчання не лише дитині з особливостями психофізичного розвитку, а й іншим учням класу.

ЗАВДАННЯ ДЛЯ КОНТРОЛЮ ТА САМОКОНТРОЛЮ

1. Назвіть основні державні нормативно-правові документи, які забезпечують навчальний процес; проаналізуйте можливість їх адаптації до дитини з особливостями психофізичного розвитку.
2. Визначте сутність курикулуму, його складові та його значення в навчальному процесі дитини з особливими освітніми потребами.
3. Розкрийте особливості діяльності навчальної команди інклюзивної школи в розробці та реалізації курикулуму й необхідність співпраці фахівців.
- 4.

СЕМІНАРСЬКО-ПРАКТИЧНЕ ЗАНЯТТЯ

Опорні поняття: курикулум, навчальний план, навчальна програма, індивідуальний навчальний план, навчальна команда.

Усне практичне завдання

1. Визначте особливості типових навчальних програм та можливості їх модифікації до потреб учня.
2. Скориставшись запропонованими матеріалами, поясніть яким чином спеціальні школи можуть трансформуватися у ресурсні центри, що займатимуться розробкою та реалізацією навчальних програм, роботою з батьками та виданням відповідних матеріалів.

Картка для аудиторної самостійної роботи

Основні поняття	Зміст
-----------------	-------

навчальний план	
навчальна програма	
курикулум	
адаптація	
модифікація	

Вправа

Створіть асоціативні таблиці на тему: «Як забезпечити освітні послуги в умовах інклюзії». Студентам пропонується на основі теоретичних знань розробити таблиці. Після виконання завдання - обговорити з групою в аудиторії.

Питання для усного опитування

4. Курикулум та його складові
5. Адаптації та модифікації курикулуму.
6. Яким чином відбувається процес адаптації навчальних програм якщо в класі є учень із аутизмом, сенсорними порушеннями тощо?
7. Як відбувається процес модифікації навчального плану, якщо мова йде, наприклад, про залучення дитини з ДЦП?

Теми для доповідей та рефератів

1. Особливості організації й управління інклюзивним навчальним закладом.
2. Проблема розроблення курикулуму в закордонних літературних джерелах.
3. «Кейс Стади» як приклад успішної практики.
4. Навчально-методичне забезпечення освіти дітей з особливими потребами.

Список рекомендованої літератури

1. Виклик для України: розробка рамкових основ змісту загальної середньої освіти для 21-го століття // Матеріали Неукраїнської науково-практичної конференції. 26-27 черпни 2007 р. - К., 2007. - 239 с.
2. Інклюзивна школа: особливості організації та управління. Навчально-методичний посібник/ Кол. авторів: Колупаєва А.А., Софій Н.З., Найда Ю.М. та ін. За заг. ред. Даниленко Л.І.-К.: 2007. -128 с.
3. Колупаєва А.А. Педагогічні основи інтегрування школярці і особливостями психофізичного розвитку у загальноосвітні навчальні заклади: Монографія. - К: Педагогічна думка, 2007. 457 с.
4. Колупаєва А.А. Інклюзивна освіта: реалії та перспективи. Монографія. - К.: «Самміт-Книга», 2009. - 272 с.
5. Луговський А., Сварник М., Падалка О. Реабілітаційний супровід навчання неповноспрвних дітей. - Л: Колесо, 2008. - С.49 - 60.
6. Методичні¹ матеріали на допомогу вчителеві-дефектологу / За ред. В.М. Ремажевської. - Львів: ЛОНМІО, 1997. - 96 с.
7. Путівник для батьків дітей з особливими потребами: Навчально-методичний посібник у 9 книгах / За заг. ред. Колупаєвої А.А. - К: ТОВ ВПЦ «Літопис-ХХ» - 2010. - (Серія «Інклюзивна освіта»),

8. Софій Н., Сварник М., Троханіс П. Права дітей з особливими освітніми потребами та рівний доступ до якісної освіти. - К: Міжнародний фонд «Відродження», 2006. - 64 с.

9. Софій Н.З., Найда Ю.М. Концептуальні аспекти інклюзивної освіти / Інклюзивна школа: особливості організації та управління: Навчально-методичний посібник/Кол.:авторів: Колупаєва А.А., Найда Ю.М., Софій Н.З. та ін. За заг.ред. Даниленко Л.І., - К.:2007. - 128 с.

10. Створення ресурсних центрів. Посібник для батьків дітей з особливими освітніми потребами - Всеукраїнський фонд «Крок за кроком» - К: ФО-П Придатченко П.М., 2007. -216 с.

11. Формування позитивного ставлення до дітей з особливостями психофізичного розвитку: Навчально-методичний посібник. - К.: ФО-П Придатченко П.М., 2007.

12. Инклюзивное образование. Выпуск 1. - М.: Центр «Школьная книга», 2010. - 272 с.

РОЗДІЛ 8

Індивідуальний навчальний план та його складові.

Складання індивідуального навчального плану

Індивідуальний навчальний план як складова курикулуму. Необхідність використання індивідуального плану у роботі з дітьми з особливими освітніми потребами

8. Основна мета загальноосвітнього навчального закладу, в якому впроваджується інклюзивне навчання, - надання індивідуально-орієнтованої педагогічної, психологічної та соціальної допомоги дітям, що мають особливі освітні потреби. Відповідно першочерговим завданням є підвищення кваліфікації педагогічних кадрів, які б запроваджували систему індивідуально-диференційованого підходу на основі особистісно-орієнтованої моделі освіти, яка передбачає *організацію навчальної діяльності з використанням індивідуальних навчальних планів*.

9. Відповідно до принципу структурування освіти навчальний план, як основна складова курикулуму, повинен враховувати особливості психічного розвитку дітей; базові основи загальної освіти, на яких будуються всі загальноосвітні й спеціальні програми; сукупність освітніх галузей; відповідність їх тим знанням, які необхідні дітям з порушеннями розвитку для соціалізації; взаємодія й взаємозамінність педагогів.

Основною умовою є обґрунтування й запровадження в навчальний процес *навчального плану з гнучкою варіативною структурою його шкільного компонента, що враховує загальні закономірності психічного розвитку дітей, котрі нормально розвиваються, і дітей з порушеннями розвитку, а також модально неспецифічні закономірності розвитку, пов'язані з тими якостями, які спостерігаються у всіх групах дітей з порушеннями розвитку, зокрема:*

10. у плануванні навчальних заходів і розробці програм та планів необхідно враховувати уповільнення темпу вікового розвитку, зміну строків переходу від одного психологічного віку до іншого;

11. під час розробки навчальних програм і планів уроку важливо розглядати сповільненість швидкості прийому й переробки інформації, яка надходить;

12. необхідно пам'ятати про зниження загальної психічної й, зокрема, пізнавальної активності, що зумовлює звуження запасу знань у цілому, уявлень про навколишній світ і про себе;

13. у навчальних технологіях враховується диспропорційність між спрямованою й спонтанною сторонами розвитку;

14. враховується недорозвинення всіх або деяких форм предметної діяльності (звертається увага на незрілість мотиваційної сфери, недостатність окремих мислительних операцій, недостатність контролю за їхнім протіканням тощо);

15. під час розробки навчального плану необхідно пам'ятати про порушення мислення й мовлення у всіх групах дітей з порушеннями розвитку, а також недостатності словесного опосередкування поведінки й психічної діяльності загалом;

16. варто зважати на те, що причина збідніння соціального досвіду - різноманітні утруднення у сфері спілкування, що спричиняють порушення темпу формування вищих психічних функцій;

17. потрібно враховувати деформацію соціальної ситуації розвитку, системи відносин дитини з найближчим оточенням.

Розроблення навчального плану відбувається згідно чотирьох моделей здобуття освіти неповносправними.

Перша модель характеризується тим, що учні одержують цензову освіту, співвідносно з освітою здорових дітей, і в ті ж терміни, що і в масовій школі; **друга модель** означає одержання цензової освіти з подовженням терміну навчання;

третя модель відображає нецензову освіту;

четверта - одержання нецензової, індивідуалізованої, реабілітаційної освіти.

Таким чином, учням з порушеннями психофізичного розвитку надається можливість здобуття освіти, що відповідає їхньому інтелектуальному потенціалу. При цьому особливий акцент робився на особистісну орієнтацію навчання, оскільки вона характеризується суб'єктно-суб'єктивною взаємодією, що вимагає створення умов для вияву продуктивно-творчої активності учнів. При організації навчального процесу перевага надавалася індивідуально-груповій формі діяльності з врахуванням готовності й здібностей особистості.

Діяльність учня оцінюється не лише з позиції набутих знань, а перш за все - з позиції прогресивного розвитку. Якісна оцінка діяльності суб'єктів допускається не як виняток, а як система. Особистісно-орієнтоване навчання передбачає встановлення демократичного стилю взаємовідносин між учителем та учнем у руслі педагогіки підтримки.

В умовах освітньої інтеграції перспективна технологія колективного способу навчання, яка передбачає чотири форми організації: колективну, групову, парну, індивідуальну. Групова й парна форми роботи дозволяють об'єднати учнів за здібностями, створити адекватний освітній простір з урахуванням їхнього рівня психофізичного розвитку, а відтак, і можливостей научуваності.

Мотиваційне аранжування навчальних занять, діалогічна взаємодія учителя з учнем і учнів між собою, система оцінювання, за якої *діти не порівнюються один з одним, а визначається динаміка зростання кожного учня*, - підсилює емоційно-вольовий компонент навчального процесу. Як підтвердили результати дослідження, ставлення учня до матеріалу, що вивчається, стає зацікавленішим, з'являється віра у власні

сили, наполегливість в досягненні результату. Процес навчання стає для учня з порушеннями психофізичного розвитку привабливішим, доступнішим і зрозумілішим. Корекційні цілі в навчальному процесі мають позитивний характер. Не стільки усуваються відхилення, скільки створюються передумови для успішного навчання. Форми корекції визначаються причинами виникнення утруднень у процесі навчання, які впродовж певного часу усуваються.

Індивідуальний навчальний план (ІНП) - найбільш важливий документ для дітей з особливими освітніми потребами. ІНП описує забезпечення для учнів та вміщує такі розділи:

1. загальне визначення інформації про учнів;
2. теперішній рівень функціонування з описом останнього розміщення;
3. рекомендації комітету, який оцінює учнів;
4. інструктивні цілі й об'єкти з поділом їх оцінювання;
5. визначення модифікацій класних кімнат.

Також в ІНП повинні бути включені інші забезпечення, необхідні для учня. ІНП повинен бути детально описаний. У випадку, коли учень переїжджає в інший район, новий вчитель повинен отримати ІНП і дізнатися, що саме необхідно для навчання й розвитку вихованця.

ІНП є засобом зв'язку та виконує декілька функцій. Одна з них - повідомляти про особливості й умови навчання всіх, хто пов'язаний з жиггям і розвитком учня, особливо батьків. До обговорення ІНП повинні бути залучені батьки, учні, вчителі або інші особи, обізнані з особливими потребами учня, а також представники відділу освіти. За допомогою ІНП батьки дізнаються про навчальні заходи, освітні послуги, види допомоги, які надаються дитині. Батьки повинні ознайомитися з тим, що дитина вивчає, які методики застосовуються та який час на це відведений. Таким чином вони пов'язані з рішенням щодо навчального забезпечення, яке буде проводитися. Батьки не можуть диктувати вимоги щодо того, як, де і хто виконуватиме заходи, хоча працівники повинні прислухатися до їх побажань та знань про індивідуальні особливості дитини.

Ознайомившись з ІНП, батьки повинні розуміти:

6. чому їхня дитина потребує особливого навчання;
7. хто буде проводити навчання;
8. де відбуватиметься навчання;
9. тривалість навчання;
10. програма оцінювання;
11. скільки часу їхня дитина проводитиме в спеціальному класі;
12. які заходи здійснюватимуться для дитини, наприклад, професійна та фізична терапія, надання порад, консультацій, перевезення. Читаючи ІНП батьки повинні чітко розуміти, хто проводить навчання, яка його тривалість кожного дня, а також визначити, чи потрібна особлива консультація для дитини чи будь-яка інша допомога. ІНП відіграє важливу роль у відборі працівників, які забезпечуватимуть виконання положень плану.

Директорові навчального закладу необхідно вивчити розділи ІНП і впевнитись у тому, що всі заходи описані належним чином. Якщо вповноважена перевірка переглядає програми для учнів і особливими потребами, то насамперед вона звертає увагу, чи є ІНП учня. Ознайомлюючись з ІНП, перевірка визначає:

13. чи є всі необхідні розділи, які вимагаються законом;
14. чи є зв'язок між цілями й об'єктами програми;

15. чи є відповідні знання про дітей з особливими навчальними потребами складовою частиною команди та інше.

За допомогою ІНП директор може перевірити, чи забезпечують учню з особливими навчальними потребами вільну, відповідну загальну освіту. Остання вагома функція ІНП - оцінювання. Цілі ІНП можуть визначати успішність учня.

Розробка індивідуального навчального плану

Перед зустріччю щодо обговорення ІНП необхідно виконати багато підготовчої роботи. Присутнім на, обговоренні ІНП необхідно володіти знаннями про те, що включається в ІНП, проглянути документи і ставити уточнюючі запитання членам команди, бути готовим відповідати на всі поставлені питання в ході роботи. Директор має бути добре проінформований про ІНП, а особливо - про навчання учня з особливими потребами, котрий навчається у його школі. При складанні ІНП необхідно:

1. Переглянути інформацію від викладацького колективу. Звернути увагу на тестування й навчальні проблеми, які були у минулому. Додатково проаналізувати успішність учня з навчального журналу. Визначити сильні сторони учня і, спираючись на них, формувати основу ІНП.
2. Переговорити з учителями, аби дізнатися про навчальну успішність учня.
3. За умови, що є попередні ІНПни для цього учня, переглянути їх. Особливо необхідно звертати увагу на мету, цілі й об'єкти попередніх ІНПів.
4. Порівняти їх з робочим звітом про виконану роботу. За можливості обговорити з учителями, які здійснювали попередні ІНПни, та визначити рекомендації успішних, вдалих і невдалих рішень.
5. Обговорити з сучасними й колишніми вчителями все, що було зроблено для цього учня, та проблеми, які виникали. Маючи таку інформацію, можна зрозуміти й визначити суть навчальної програми, яку повинен отримати учень.
6. Визначити й закріпити вчителів та працівників, які будуть залучені до роботи з учнем. Встановити норми кількості учнів з особливими потребами в класі. Визначити, хто з учителів у школі найбільш підходить до навчальної роботи цього учня.
7. Визначити зручний для батьків час, і зробити все можливе, щоб залучити їх до роботи. Деякі батьки цього не бажають, але інші погоджуються брати активну участь у процесі. ІНП є зв'язком між батьками та школою, тому необхідно не тільки залучати батьків до роботи, але також зазначати в документі всі спроби співпраці.
8. Визначити час, зручний для вчителів з особливої освіти, які найбільш підходять для реалізації плану. Необхідна також присутність учителя для вирішення, що можна, а що не можна робити з класом та який час відведений на це.
9. Необхідно спостерігати за учнем у класі. Занотувати його навчальну та громадську діяльність, як він чи вона долає труднощі, які взаємовідносини з іншими учнями тощо.
10. Забезпечувати можливості для спостереження особам, обізнаним з особливими потребами учнів, які можуть бути залучені до виконання ІНП. Ці особи знайомитимуться з учнями після зустрічі щодо ІНП, проте це допоможе їм подати рекомендації при створенні ІНП.

11. Варто переконатися у тому, що батьки знають, що вони можуть запрошувати на зустріч людей, які обізнані з потребами їхньої дитини та можуть допомогти при створенні ІНП.

Підготовка та вимоги до підписання ІНП

Під час зустрічі всі учасники разом створюють ІНП. Крім того, варто переконатися, що прослухали всі ідеї. Необхідно додержуватися таких важливих пунктів під час зустрічі:

16. Учасники не повинні відчувати тиск, бути скованими, напруженими.
17. Терміни й аббревіатури не повинні використовуватися, а використані необхідно пояснити згідно з контекстом.
18. Ідеї, які виникли, не повинні осуджуватися, бути догмами, обов'язковими, обмеженими.
19. Потрібно занотовувати все, про що говориться. По-перше, необхідно переконатися, що батьки розуміють визначення та цілі ІНП. Потрібно пояснити батькам, що це - індивідуальна програма навчання тільки для їхньої дитини, що учень з такими ж особливими навчальними проблемами може мати інші цілі та об'єкти.

По-друге, пояснити батькам, що мета зустрічі спланувати спеціальну навчальну програму для їхньої дитини.

По-третє, повідомити батькам, що чекають від них як членів команди; важливе значення відомостей про дитину, відомі лише їм, які вони вважають важливою складовою плану. Батькам необхідно знати: якщо визначені компоненти плану не дають результату, буде організована інша зустріч для уточнення, удосконалення ІНП. Представте батькам усіх присутніх на зустрічі, які відіграють велику роль у навчанні їхньої дитини. Якщо у батьків виникають питання, вони можуть поставити їх у будь-який час. Якщо ви представляєте проект ІНП батькам, то поясніть їм, що проект є чорновим варіантом, і якщо у них є рекомендації чи доповнення, вони можуть їх внести в програму.

На зустрічі щодо ІНП слід розглянути такі питання:

20. Чи має учень проблеми зору?
21. Чи має учень проблеми слуху?
22. Чи не заважає поведінка учня його/її навчанню або іншим?
23. Чи потребує учень допоміжні технічні пристосування та механізми?
24. Чи потрібна учню служба перевезення?
25. Чи потрібно учневі віком 14 років та старше дотримуватися ІНП?
26. Чи навчається учень у старших класах?
27. Чи потребує учень адаптивного фізичного навчання?
28. Чи потрібне учневі особливе забезпечення?
29. Який теперішній рівень учнівської діяльності?
30. В якій навчальній сфері необхідна допомога учневі?
31. Чи є соціальні та емоційні сфери, в яких учень потребує підтримки?
32. Скільки часу проведе учень, відвідуючи заняття?
33. Якщо ж учень не відвідуватиме заняття, то як він/вона взаємодіятиме зі здоровими однолітками?
34. Коли буде ІНП оцінений?

Кожен ІНП має оцінюватися щороку. Батькам також потрібно знати, як їхня дитина досягає цілей ІНП, як і батькам дітей без особливих навчальних потреб. Тобто, якщо

інші діти у школі одержують табель з успішності після кожної четверті, то й учні з особливими навчальними потребами повинні отримувати його відповідно до успішності виконання ІНП.

Іноді батьки можуть прийти на зустріч і запитати: «Де мені розписатися?» Такі батьки не хочуть витратити час на зустріч. Вони довіряють районному відділу освіти або були неодноразово присутні на такій зустрічі й не мають бажання зустрічатися з тими самими людьми. Яка б не була причина, батьків треба підбадьорювати, заохочувати якомога довше затриматися на зустрічі, аби шкільний колектив переконався у тому, що батьки розуміють, що відбувається.

З іншого боку, можуть бути батьки, краще обізнані із законом особливої освіти, ніж представники освіти. Необхідно пам'ятати, що батьки бажають тільки всього найкращого своїм дітям. Якщо ви відповіли на всі поставлені питання, поспілкувалися з усіма, хто причетний до розвитку дитини, розумієте звіт викладацького колективу, то ви добре підготувались. Мета ІНП - працювати з потребами учня, які описані у звіті викладацького колективу.

Поміркуйте щодо місця зустрічі. Деякі батьки прагнуть тримати все якомога конфіденційно, а для інших це не є проблемою. Переконайтеся, що для учасників підготовлено зручні стільці та свіжу воду, після кожної години роботи буде організована перерва. Кімната не повинна мати предмети, які відвертають увагу, тобто телефон, ксерокс тощо. Але, якщо є особи, котрі не можуть бути присутні на зустрічі, проте могли б брати участь по телефону, встановіть телефон з гучномовцем. Забезпечте приміщення дошкою чи папером, аби учасникам легше було висловити свої думки. Важливо записувати зустріч. Це забезпечить вас точною інформацією про те, що там відбулося.

Після зустрічі важливо, щоб усі, хто працюватиме з учнем, підписали ІНП. Проте найважливіше - переконатися, що ІНП створений, аби забезпечити учневі всі його потреби.

Обов'язково переконайтеся, що учителі не розглядають зустріч як батьківські збори або покарання, а як перевірку прогресу учня. Зміни, які неотрібно зробити, потребують додатковий час та забезпечення, щоб належно задовольнити потреби учня.

Наступні пункти - це кроки, які необхідні після зустрічі, щоб забезпечити виконання ІНП:

1. Переконайтеся, що батьки отримали завірену копію ІНП.
2. Забезпечте копіями ІНП вчителів, які працюватимуть над його виконанням.
3. Переговоріть з усіма вчителями, які працюють над виконанням ІНПів кожного учня щомісячно. Перевірте, чи відповідає робота потребам учня.
4. Щонайменше кожних 9 тижнів обговорюйте із вчителями, чи робить учень прогрес щодо виконання цілей ІНП.
5. Переконайтеся, що батькам посилають відомості про успішність учня з особливими навчальними потребами так само часто, як учні в школі отримують табелі.
6. Якщо ж учень не виконує цілі ІНП, або треба внести якісь зміни, необхідно організувати іншу зустріч якомога швидше.

Співпраця з батьками як з рівноправними членами команди

Як було вже зазначено, ви повинні зробити все можливе, аби залучити батьків до співпраці. Якщо проводите зустріч без батьків, то необхідно задокументувати всі спроби залучення батьків до роботи.

До рекомендованої документації входять:

1. Запис зроблених телефонних дзвінків, ким і коли здійснені, які були результати.
2. Копії листів чи запрошень, надісланих батькам, з описом відповідальних моментів.
3. Запис візитів додому та до робочих місць батьків учня.
4. Якщо ви не можете зв'язатися з батьками по телефону чи вони не відповідають на листи, тоді відвідайте їх, запишіть час, дату, з ким розмовляли, те, чому не відвідується зустріч.
5. Переконайтесь, що батьки розуміють те, що відбуватиметься на зустрічі.
6. Відведіть час, аби впевнитися, що батьки розуміють процес, термінологію, де їхня дитина буде навчатися та з якою метою.

Існує багато причин, чому батьки не підписують ІНП. Можливо, вони не довіряють спеціальному навчанню, не бажають, аби їхня дитина навчалася поза школою, або вони хочуть, щоб було проведено більше ніж заплановано районним відділом. Такого не трапляється часто, проте, якщо це сталося, дотримуйтесь наступних інструкцій:

Якщо батьки не підписують ІНП, ви маєте декілька варіантів.

Пам'ятайте важливий момент, що у батьків може бути вагома причина, чому вони не підписують ІНП. По-перше, дізнайтесь, чому вони відмовились підписувати ІНП. Ця причина може допомогти у здійсненні наступного кроку.

Якщо батьки відмовляються підписувати ІНП, то:

1. по-перше, повідомте батькам, що навчальна команда на зустрічі дасть відповідь, чому їхню дитина має особливі навчальні проблеми;
2. по-друге, поясніть, що мета зустрічі - створити навчальну програму для дитини. Якщо батьки незадоволені результатами зустрічі, скажіть, що вони мають право самостійно оцінювати загальношкільні проблеми, якими переймається їхня дитина.
3. Якщо батьки відмовляються підписувати ІНП, бо не хочуть, щоб їхня дитина навчалася в «спеціальному» класі, поясніть їм причину та проаналізуйте структуру того, як проводиться навчання для учнів з особливими потребами.
4. Якщо батьки не підписують ІНП, вважаючи, що ви недостатньо дбаєте про те, що потрібно для навчання їхньої дитини, поясніть їм раціональне виконання ваших рекомендацій. Якщо існує непогодженість з батьками, пам'ятайте, що вони мають право на клопотання, скаргу тощо, таке ж право маєте і ви.

Залучення до роботи учнів

Учні віком від 14 років повинні бути залучені до створення ІНП. Чому саме з 14-літнього віку? Це вік, коли слід розпочати створення перехідного плану, як частини учнівського ІНП. Перехідний план - це перелік кроків та цілей, спеціальних методик для учня після середньої освіти.

Вимагається залучати учні до обговорення перехідних забезпечень. Це стосується учнів віком 14-15 років, в деяких випадках - молодших учнів.

Аналіз основних компонентів індивідуального навчального плану

Складові учнівського ІНП:

1. рівень розвитку учня;
2. розписані на рік цілі;
3. встановлення рівнів і термінів виконання об'єктів;

4. спеціальна програма навчання та споріднені заходи, які проводитимуться для учня;
5. час, відведений для співпраці між учнями з особливими потребами та без них;
6. терміни початку проведення заходів і приблизний термін виконання;
7. якщо учень віком 14 років або старше, - визначення перехідних заходів;
8. як батьки будуть повідомлені про прогрес учня.

Теперішній рівень характеристики учня –

перший компонент ІНП. Якщо учасники погоджуються з нинішнім рівнем розвитку учня, то визначення щорічних цілей та об'єктів набагато легший. В характеристиці учня повинен бути описаний навчальний рівень та рівень поведінки учня так, щоб учасники зрозуміли, чому необхідний ІНП для цього учня.

Нема помилки у використанні таких термінів, як *навчання учнів з особливими потребами чи розумова відсталість*. Проте не слід використовувати ці визначення, коли слухач не розуміється на термінології.

Описуючи нинішній рівень розвитку учня, вкажіть пункти, які є засобами, що допомагають учням. Часто учні з особливими потребами є мінливими, не стабільними. Тому опишіть рівень розвитку так, щоб викладачі іншої школи могли все зрозуміти, прочитавши ІНП, зробити такі висновки:

1. Я дійсно знаю рівень розвитку цього учня; знаючи це, буде простіше здійснювати учнівський ІНП.
2. Особи, які проводили зустріч щодо ІНП, дійсно були обізнані з інформацією про її/його розвиток.

Звідки ж береться інформація щодо рівня розвитку учня?

Її подає безпосередньо викладацький колектив, а також попередні класні керівники. Також це можна дізнатися із спостережень учнів того ж класу.

Цілі на рік.

Хороша рекомендація - мати ціль для вирішення кожної проблеми. Річні цілі єзагальними, в яких учень може потребувати допомогу з таких питань, як читання, математика чи письмо.

Річні звіти займають друге місце після справи щодо зустрічі відносно ІНП, тому їх слід розглянути та узгодити з іншими учасниками.

Цілі на рік визначаються не тільки навчальною командою, а також попередніми й теперішніми вчителями, за допомогою спостережень та встановлених батьками потреб.

Встановлений рівнів і термінів виконання об'єктів

Після визначення рівня розвитку учня та цілей на рік визначте рівні й терміни виконання об'єктів для здійснення цих цілей.

Важлива частина об'єктів - приєднання процедур, критеріїв, програм, завдяки яким вчителі та батьки дізнаються, в чому дитина робить успіхи. Вони можуть змінюватися протягом навчального курсу, якщо об'єкти та рівні швидко досягнуто, або не досягнуто. Причиною щомісячних зборів може бути внесення змін до ІНП, якщо необхідно, не очікуючи кінця навчального року.

Кожен ІНП вміщує спеціальні заходи. До цього списку повинні входити:

- а) служби щодо навчання, спеціально призначеного для учня;
- б) споріднені служби для покращення навчання учня;
- в) підтримки та модифікації, необхідні в навчальному процесі.

Повинно бути встановлено кількість відведених годин на тиждень і кінець виконання заходів.

Споріднені служби.

Споріднені служби сприяють покращенню навчального процесу. До них належать перевізні служби, допомога логопеда, спортивні заняття тощо.

Встановлення співпраці між учнями з особливими потребами та без них
Кожний учнівський ІНП повинен вміщувати пункт, в якому передбачено час для співпраці між учнями з особливими потребами та без них. Це нова вимога, яку було запропоновано декілька років тому, аби обдумати та встановити участь дітей з особливими потребами у різних заходах. До таких заходів належать позанавчальна діяльність, екскурсії, дошкільна та післяшкільна діяльність.

Дати початку проведення заходів та приблизний термін виконання

Необхідно, щоб **ІНП був затверджений протягом 10 днів** після проведення зустрічі, хоча цей термін може змінюватися через невідкладні поїздки батьків, вихідні дні та інші обставини. Якщо це трапилось, вам потрібно задокументувати, чому відкладається написання ІНП і якнайшвидше вирішити цю проблему.

Якщо дитина переїхала у ваш район з ІНП, використовуйте його, поки не затвердите власний. Вам необхідно переглянути та переробити ІНП через відмінність навчальної будівлі та колективу. Новий ІНП слід написати протягом тижня після отримання попереднього. Ви не можете змінити заплановане навчання через те, що він чи вона відвідує вашу школу. Ви не можете прийняти дитину, яка отримували спеціальне навчання, відправити відвідувати звичайні заняття з частковою допомогою.

ІНП повинен містити терміни виконання запланованих заходів. Часто зустрічається такий термін, як «останній день навчального року». Щорічно слід переглядати ІНП, а деякі ІНП написані на весь календарний рік. Завжди вирішуйте та занотовуйте в ІНП, що потрібно для учня під час проведення відповідних служб.

Додаткові визначення перехідного періоду

Якщо учневі виповнюється 14 років протягом року виконання ІНП, мають бути включені пункти про те, що слід зробити, аби підготувати учня до навчання у старших класах. Тут важливо врахувати:

3. Високий рівень безробіття осіб з особливими навчальними потребами.
4. Усвідомлення того, що учні з особливими навчальними потребами закінчують загальну освіту та переходять до системи, де права й підтримка для них обмежені.
5. Розуміння того, що учні з особливими навчальними потребами завжди отримують бажані результати при влаштуванні на роботу та досягненні інших аспектів успішного життя.

Слід розглянути наступні пункти:

1. Під час останнього року навчання батьки та вчителі повинні розмірковувати про майбутнє дитини після закінчення школи.
2. Обдумати, хто буде відповідальний за подальшу роботу з дітьми з особливими потребами.

Повідомлення батьків.

Ще один важливий компонент ІНП - повідомлення батьків про навчальні результати дитини. Повідомляйте батьків про успішність дитини з особливими проблемами так часто, як ви повідомляєте інших батьків. Тобто, якщо інші діти у школі одержують

табелю з успішності після кожної четверті, то й учні з особливими навчальними потребами повинні отримувати його відповідно до успішності виконання ІНП. Приклад таблиці успішності досягнення цілей ІНП можна розмістити у відповідному пункті ІНП. За допомогою цієї таблиці ми бачимо результати виконання цілей. Важливе подальше покращення ІНП як метод відповідальності. Якщо певна ціль ІНП не виконана до встановленого терміну і прогресу не спостерігається, то це повинно спонукати до прийняття рішень, де слід переглянути ІНП. Зустрічі відбуваються переважно зі спеціалізованими викладачами, щоб розглянути цілі ІНП та етапи їх досягнення.

ЗАВДАННЯ ДЛЯ КОНТРОЛЮ ТА САМОКОНТРОЛЮ

6. Обґрунтуйте необхідність використання індивідуального плану в роботі з дітьми з особливими освітніми потребами.
7. Проаналізуйте складові індивідуального навчального плану як основного документа.
8. Розкрийте особливості складання індивідуального навчального плану.
9. Визначте етапи підготовки та вимоги до підписання ІНП.
10. Обґрунтуйте співпрацю з батьками як з рівноправними членами команди.

СЕМІНАРСЬКО-ПРАКТИЧНЕ ЗАНЯТТЯ

Опорні поняття: індивідуальний навчальний план; чотири моделі здобуття освіти; основні компоненти індивідуального навчального плану; співпраця з батьками.

Усне практичне завдання

1. Охарактеризуйте складові індивідуального навчального плану як основного документа, особливості його складання, етапи підготовки та вимоги до підписання.

Картка для аудиторної самостійної роботи

Основні поняття	Зміст
Навчально-виховний процес	
Корекційно-реабілітаційна допомога	
Індивідуальний навчальний план	
Командна взаємодія	

2. Скориставшись запропонованими теоретичними матеріалами, обґрунтуйте необхідність використання індивідуального плану в роботі з дітьми з розумовою відсталістю та дитячим церебральним паралічем.

Вправа

1. *«Підготовка до зустрічі щодо обговорення ІНП».*

Студентам пропонується на основі теоретичних знань розробити план попередньої підготовки до обговорення і складання ІНП (які питання необхідно обговорити, яких фахівців і служби залучити, яку документацію зібрати, яку інформацію підготувати).

2. *«Складання ІНП».* (Форма проведення: ділова гра).

Студентам пропонується на основі теоретичних знань підготувати й провести рольову гру зі складання індивідуальної о навчального плану із залученням членів команди (представники відділу освіти, директор школи, завуч, вчителі-предметники, психолог, дефектолог, медичні працівники, батьки, учні).

Після виконання завдання - обговорення з групою в аудиторії.

Питання для усного опитування

1. Чому необхідно використовувати індивідуальний навчальний план у роботі з дітьми з особливими освітніми потребами.
2. Назвіть основні складові індивідуального навчального плану.
3. Ким і коли здійснюється розробка індивідуального навчального плану.
4. З чого складається підготовка до підписання ІНП.
5. Визначте основні вимоги до написання ІНП.
6. В чому полягає співпраця з батьками при розробці ІНП.
7. Проаналізуйте основні компоненти індивідуального навчального плану.

Завдання для письмового самостійного виконання:

1. Розробіть індивідуальний навчальний план для учня 5-го класу з діагнозом дитячий церебральний параліч.
2. Охарактеризуйте рівень розвитку учня 2 класу з розумовою відсталістю, який потребує навчання за індивідуальним планом (навчальний рівень, особливості поведінки, комунікативні навички, емоційно-вольову сферу).

Теми для доповідей та рефератів

11. Використання індивідуального плану в роботі з дітьми і особливими освітніми потребами.
12. Індивідуальний навчальний план як складова курикулуму.
13. Розробка індивідуального навчального плану.
14. Підготовка та вимоги до підписання ІНП.
15. Аналіз основних компонентів індивідуального навчального плану.

Список рекомендованої літератури

1. Будяк Л.В. Інклюзивне навчання в сільському загальноосвітньому закладі. Черкаси,- 2010.
2. Діти з особливими потребами у загальноосвітньому просторі: початкова ланка, К.: - 2004.
3. Деніелс Е,Р. Стаффорд, Залучення дітей з особливими потребами до системи загальноосвітніх класів- К., 2000
4. Діти з особливими потребами в початковій школі: поради батькам.:Книга 3,-К, 2006.
5. Діти з особливими потребами: поради батькам: Книга 1,-К2004.
6. Колупаєва А. Педагогічні основи інтегрування школярів з особливостями психофізичного розвитку у загальноосвітні навчальні заклади,- К, 2007.

7. Софій Н., Кавун Ю. Посібник для батьків і педагогів з обстоювання та захисту прав дітей з особливими освітніми потребами та громадської діяльності, -К.,2006

8. Засенко В., Софій Н. Інклюзивна освіта: стан і перспективи розвитку в Україні: Науково-методичний збірник до Всеукраїнської науково-практичної конференції в рамках реалізації проекту «Створення ресурсних центрів для батьків дітей з особливими освітніми потребами» за підтримки програми ІВРР - ТАСІЗ Європейської Комісії, -2007

9. А. Колупаєва, Н. Софій, Ю. Найда, О. Таранченко, С. Сфімова, Н. Слободянюк, І. Луценко, Л. Будяк; За заг. ред. Л. Даниленко. Інклюзивна школа: особливості організації та управління: Навчально-методичний посібник. К.-2009

РОЗДІЛ 9

Сутність і завдання оцінювання учнів з особливими освітніми потребами.

Критерії оцінювання навчальних досягнень

В інклюзивному навчанні контроль, перевірка й оцінка результатів навчання - невід'ємні елементи навчально-виховного процесу, без яких неможлива повноцінна взаємодія між учителем і учнем.

Якщо контроль і перевірка побудовані правильно, то вони допоможуть вчителю розв'язати такі завдання:

16. визначати стан реалізації завдань навчання, виховання та розвитку вміщених в індивідуальній навчальній програмі;
17. своєчасно виявляти прогалини у знаннях і вміннях учнів;
18. вдаватися до повторення й систематизації матеріалу;
19. визначати рівень готовності до засвоєння нового матеріалу;
20. формувати вміння відповідально й зосереджено працювати, користуватися прийомами самоперевірки та самоконтролю;
21. стимулювати відповідальність учнів;
22. слідкувати за динамікою розвитку пізнавальних процесів,
23. емоційно-вольової сфери, мовленнєвої діяльності;
24. визначати динаміку розвитку соціальних умінь.

У вітчизняній дидактиці терміни «контроль» і «перевірка» вважаються синонімами. Хоча в дидактиці та методичній літературі термін «перевірка» вживається у вузькому значенні як методичний прийом у зв'язку з оцінкою результатів того чи іншого завдання, їй більше властиві навчальні функції, а контроль спрямовано на виявлення рівня засвоєння учнями вже вивченого матеріалу.

Функції контролю

Вчитель вдається до таких функцій контролю: діагностичної, навчальної, діагностико-коригуючої, стимулюючо-мотиваційної, розвивально-виховної.

Діагностична- передбачає визначення рівня навчальних досягнень окремого учня, виявлення рівня готовності до засвоєння нового матеріалу, що дає вчителю змогу певним чином планувати й викладати навчальний матеріал, своєчасно надавати необхідну індивідуальну допомогу; попереджати можливі труднощі, коригувати навчальні завдання індивідуального навчального плану.

Навчальна- полягає у поліпшенні вивчення нового матеріалу, його засвоєння, відтворення, застосування, уточнення й поглиблення знань, їх систематизації, удосконалення навичок і вмінь.

Діагностико-коригуюча - що передбачає з'ясування причин труднощів, які виникають в конкретного учня під час навчання, виявлення прогалин у знаннях і

вміннях, внесення коректив у діяльність учня та вчителя, спрямованих на усунення цих прогалин.

Стимулюючо-мотиваційна - яка покликана розвивати прагнення поліпшувати свої результати, формує позитивні мотиви навчання.

Розвивально-виховна - що полягає у формуванні вміння самостійно й зосереджено працювати, сприяє розвитку працелюбності, наполегливості, активності, взаємодопомоги та інших якостей особистості.

Здійснення контролю (перевірка й оцінювання) в процесі навчання в інклюзивному класі визначається такими дидактичними принципами:

1. систематичність, зумовлена необхідністю здійснювати контроль впродовж всіх етапів навчання;
2. всебічність, яка передбачає визначення в учня результативності корекції навчально-пізнавальної діяльності й власне діяльності, рівня опанування знаннями, уміннями і навичками відповідно до навчальних цілей;
- 3) диференційованість та індивідуалізація, зумовлені поліморфністю проявів порушень навчально-пізнавальної діяльності учнів з особливими освітніми потребами.

В узагальненому вигляді типи порушень структури навчально-пізнавальної діяльності учнів з особливими освітніми потребами можна представити таким чином.

Порушення, пов'язані з дефіцитним розвитком функції регуляції навчально-пізнавальної діяльності. Це, насамперед, стани дефіциту уваги з гіпер- чи гіпоактивністю, недорозвиненістю мотиваційної та емоційно-вольової сфер, розладами працездатності різного походження. Зазвичай, ці діти неспроможні тривалий час працювати на уроці разом з усім класом, вони краще засвоюють навчальний матеріал у процесі індивідуальної роботи, коли вчитель або асистент вчителя бере на себе функцію організації контролю їхньої діяльності.

Порушення, які є наслідком зниженого інтелектуального розвитку дітей при порівняно збереженому рівні їх навчованості. Діти можуть успішно засвоювати навчальний матеріал, якщо він подається невеликими частинами, здатні користуватися допомогою, дуже чутливі до заохочення, похвали. Ці чинники значно підвищують їхню продуктивність.

Ще одна група порушень навчально-пізнавальної діяльності пов'язана з недостатнім інтелектуальним розвитком, зумовленим зниженою навчованістю. Остання виявляється в особливій ригідності, негнучкості мислення, внаслідок чого діти дуже обмежено користуються допомогою, мають труднощі в оперуванні наявним у них досвідом. Ці діти засвоюють програмовий матеріал зі значними труднощами.

Зорієнтованість контролю навчальних досягнень на структуру порушень навчально-пізнавальної діяльності дає можливість добирати відповідні засоби індивідуалізації, які допоможуть виявити навіть найменші досягнення кожного учня. Це може бути різна міра допомоги, застосування поелементного та поопераційного контролю, прийомів, що полегшують відтворення змісту навчального матеріалу тощо.

Об'єкти, види, методи контролю

У дидактиці контроль розглядають як засіб для виявлення рівня навчальних досягнень учнів. Складові контролю - виявлення, вимірювання (перевірка) та оцінювання навчальних досягнень учнів.

Об'єктами контролю у процесі навчання є: знання, уміння та навички, визначені навчальними програмами; навчально-пізнавальні знання та вміння; власне діяльність; емоційно-ціннісні риси особистості, значущі для життєдіяльності в суспільстві.

Об'єктивність контролю покликана уникати суб'єктивних і помилкових оцінних суджень, які не відображають реальних досягнень учня в оволодінні знаннями. Об'єктивність контролю забезпечується такими чинниками:

25. чітке визначення конкретних і загальних цілей оволодіння учнем змістом навчального предмета;

26. визначення конкретних цілей корекції навчально-пізнавальної діяльності та власне діяльності учня;

27. обґрунтоване виділення об'єктів контролю (перевірка й оцінювання).

В інклюзивному навчанні доречно застосування таких видів контролю: попередній, поточний, тематичний, підсумковий.

Попередній контроль проводиться з діагностичною метою перед вивченням навчального предмета. Він дає змогу визначити готовність учня до оволодіння предметним змістом, виявити рівень сформованості навчально-пізнавальних умінь та особливості діяльності. Вчитель в індивідуальному навчальному плані на основі одержаних результатів діагностики планує роботу з коригування опорних знань, умінь і навичок, їх цілеспрямоване повторення й систематизацію.

Поточний контроль здійснюється на всіх етапах вивчення учнем змісту поурочної теми. Він виконує навчальну, діагностико-коригуючу, заохочувальну та стимулюючу функції.

Навчальна функція полягає у визначенні рівнів розуміння і первинного оволодіння змістом поурочної теми, встановлення зв'язків між її елементами та засвоєним змістом попередніх тем, закріплення знань, умінь і навичок та їх актуалізація для засвоєння нової теми.

Діагностико-коригуюча на етапі засвоєння нових елементів знань і навчально-пізнавальних умінь може бути представлена як поелементний та поопераційний контроль. Він допомагає своєчасно виявити допущені помилки та причини їх виникнення, встановити рівень первинного розуміння учнем змісту окремих частин поурочної теми, визначити ефективність корекційного впливу формування конкретних навчально-пізнавальних умінь і етапів діяльності. Заохочувальна та стимулююча функції спрямовані на усунення труднощів, зумовлених недостатньою пізнавальною активністю, уповільненим темпом діяльності, заниженою самооцінкою, невпевненістю у своїх силах учня з особливими освітніми потребами.

Поточна перевірка супроводжується вербальним оцінюванням учителя. З метою заохочення і стимулювання навчально-пізнавальної діяльності учнів повні відповіді оцінюються балами.

Тематичний контроль передбачає оцінювання навчальних досягнень учня після вивчення однієї або кількох програмових тем (розділів). Вчитель, враховуючи індивідуальні навчально-пізнавальні можливості учня, може оцінювати якість засвоєння основних, більш узагальнених елементів знань і способів діяльності, уміння застосовувати їх за зразком і в новій ситуації. У такому випадку тематична перевірка може здійснюватися на окремому уроці або на самостійному етапі узагальнюючого уроку. При цьому враховується її результат і поточна успішність.

Тематична оцінка може виставлятися й автоматично, на підставі результатів вивчення учнем матеріалу теми упродовж її засвоєння з урахуванням поточних оцінок, навчальної активності учня, рівня самостійності тощо.

Протягом вивчення значних за обсягом тем дозволяється проводити кілька проміжних тематичних оцінювань. Якщо на опанування матеріалу теми передбачено, наприклад 1-2 навчальні години, то їх можна об'єднати для проведення тематичного оцінювання.

Підсумковий контроль здійснюється в кінці півріччя та навчального року. Підсумкова оцінка за семестр виставляється за результатами тематичного оцінювання, а за рік - на основі семестрових оцінок.

Кожну оцінку будь-якого виду контролю вчитель повинен мотивувати, доводити до відома учня та оголошувати перед класом (групою).

Всі види контролю реалізуються за допомогою різних методів.

Облік результатів контролю у формі оцінних суджень і висновків чи балів ведеться вчителем у класних журналах, у портфоліо вчителя та портфоліо учня, у щоденниках, зошитах.

Методи контролю - це способи взаємопов'язаної діяльності вчителя і учня, спрямовані на виявлення й оцінювання змісту та характеру досягнень його навчально-індивідуальної діяльності. З їх допомогою визначається результативність педагогічного управління й учіння на всіх етапах процесу навчання.

У початкових класах для виявлення навчальних досягнень учнів використовуються методи: усної перевірки (бесіда, розповідь учня); письмової перевірки (самостійні й контрольні роботи, твори, перекази, диктанти), практичної перевірки (дослід, практична робота, спостереження тощо).

Усна перевірка дає змогу виявити зміст, яким володіє учень, вміння будувати відповідь у логічній послідовності, словниковий запас, а також рівень розвитку зв'язного мовлення, логічного мислення та інших навчально-пізнавальних процесів. Вона дає змогу одразу коригувати відповіді, спонукати учня до усвідомлення недоліків, до виправлення помилок, аналізувати свою діяльність і діяльність інших учнів.

Виявлені під час перевірки результати навчально-пізнавальної діяльності учнів оцінюються.

Оцінювання - це процес встановлення рівня навчальних досягнень учня в оволодінні змістом предмета порівняно з вимогами чинних програм. Оцінка має характеризуватися такими показниками:

28. адекватністю, що визначається відповідністю (невідповідністю);
29. самооцінних суджень (учня, учителя) стосовно тієї діяльності, яку вони реально виконують (розв'язання навчальної чи дидактичної задачі);
30. надійністю, зв'язаною з тими показниками, які застосовуються як засіб оцінки.

Отже, оцінювання розглядається як особливий вид контролю, а педагогічна оцінка - його результат. Оцінка виражається в оцінних судженнях і висновках учителя, які є її якісними (словесним, вербальним) показниками, або в балах, тобто в кількісних показниках.

У 1 класі початкової школи оцінка навчальних досягнень учнів з предметів інваріантної частини навчального плану - вербальна, а починаючи з 2 класу оцінюється в балах.

Оцінювання навчальних досягнень учнів з особливими освітніми потребами

В Україні для оцінювання навчальних досягнень учнів з особливими освітніми потребами розроблено критерії навчальних досягнень, зорієнтованих на Державний освітній стандарт спеціальної школи. Оцінювання полягає у встановленні рівня навчальних досягнень учня в оволодінні змістом предмета порівняно з вимогами

чинних програм, розроблених відповідно до Державних стандартів конкретного типу спеціальної школи.

У критеріях оцінювання навчальних досягнень учнів із затримкою психічного розвитку об'єктом оцінювання є складові навчальної діяльності учня - змістовий, операційний, мотиваційний. Змістовий компонент охоплює знання, обсяг яких визначений навчальними програмами; операційний компонент навчальної діяльності - це уміння (способи дії) предметні, навчально-пізнавальні, контрольно-оцінні; при оцінці мотиваційного компонента аналізується зацікавленість у кінцевому результаті діяльності і в опануванні способом діяльності.

На основі зазначених критеріїв виділені чотири інтегровані рівні навчальних досягнень учнів: початковий, середній, достатній, високий.

Зазначені рівні навчальних досягнень молодших школярів оцінюються за 12-бальною шкалою оцінок:

I - початковий (1 - 3 бали);

II - середній (4 - 6 балів);

III - достатній (7 - 9 балів);

IV - високий (10-12 балів).

Для оцінювання навчальної діяльності учнів із розумовою відсталістю зміст рівневої оцінки навчальних досягнень базується на оцінці компонентів навчальної діяльності: змістовому (знання про об'єкт вивчення), що конкретизується відповідно до змісту навчання кожного навчального предмета; операційно-організаційному (дії, способи дій (вміння, навички), діяльність); емоційно-мотиваційному (ставлення до навчання). Оцінювання відбувається у межах матеріалу, визначеного навчальними програмами для допоміжної школи, в якій учні набувають нецензової освіти.

Критерії оцінювання навчальних досягнень глухих молодших школярів визначають:

1. якість знань (предметних, про способи діяльності, оцінних); рівень сформованості вмінь (предметних, розумових, загальнонавчальних, оцінних); рівень оволодіння мовою, мовленням;
2. наявність, характер і міра використання жестового мовлення; рівень оволодіння досвідом творчої діяльності (частково-пошуковий, пошуковий); рівень самостійності учня під час виконання завдань.

На основі критеріїв виділені чотири інтегровані рівні: початковий, середній, достатній, високий.

Для учнів з порушенням мовленнєвого розвитку

розроблено модель засвоєння знань та умінь учнями з порушеннями мовленнєвого розвитку, відповідно до якої складено чотири серії перевірочних завдань, систематизованих з урахуванням того, який вид діяльності переважає під час їх виконання: репродуктивно-пасивний, репродуктивний, репродуктивно-продуктивний, продуктивний або творчий. У цьому ключі розроблено систему рівневого та поелементного оцінювання навчальних досягнень з низки навчальних предметів. Об'єктом виміру є результат засвоєння, що характеризується в педагогічному плані як різні ступені проявів самостійності. Модель рівнів засвоєння знань, умінь і навичок представлена типами розумової діяльності (пасивно-репродуктивний; репродуктивний; репродуктивно-продуктивний, продуктивний), розгорнутою характеристикою цих типів, співвіднесенням типів з рівнем засвоєння програмових знань.

ЗАВДАННЯ ДЛЯ КОНТРОЛЮ ТА САМОКОНТРОЛЮ

3. Назвіть та проаналізуйте завдання контролю в інклюзивному класі.
4. Дайте визначення процесу оцінювання. Розкрийте сутність його показників.
5. Назвіть дидактичні принципи перевірки й оцінювання в інклюзивному класі.
6. Розкрийте сутність дидактичного принципу диференційованості й індивідуалізації контролю в інклюзивному класі.
7. Обґрунтуйте можливість використання критерії оцінювання навчальних досягнень учнів з різним типом порушень психофізичного розвитку в умовах інклюзії.

Розділ 9

СЕМІНАРСЬКО-ПРАКТИЧНЕ ЗАНЯТТЯ

Опорні поняття: функції та види контролю; методи контролю; оцінювання, критерії оцінювання навчальних досягнень учнів з особливими освітніми потребами.

Усне практичне завдання

8. «Функції і види контролю»

1. визначте мету діагностичного контролю. Запропонуйте напрямки реалізації діагностичного контролю для дитини з порушенням мовлення, яка починає навчатися в інклюзивному класі початкової школи;

2. запропонуйте прийоми діагностичного контролю для школяра із затримкою психічного розвитку, який після спеціальної школи має продовжити навчання у 5 класі в умовах інклюзії;

3. конкретизуйте сутність стимулюючо-мотиваційної функції контролю; обґрунтуйте її значущість для навчання учнів зі зниженим інтелектуальним розвитком (легка розумова відсталість);

4. розкрийте зміст розвивально-виховної функції контролю. Поясніть, які сфери психічного розвитку дитини з особливими освітніми потребами вона охоплює.

9. «Види контролю»

10. запропонуйте методи тематичного контролю, які найкраще застосовувати для дітей з особливими освітніми потребами (із затримкою психічного розвитку, з гіпердинамічним синдромом, з глибокими порушеннями зору).

11. розкрийте сутність усної перевірки. Які особливості цього методу потрібно враховувати у навчанні дітей з важкими вадами мовлення?

«Оцінювання, критерії оцінювання навчальних досягнень учнів з особливими освітніми потребами. Порівняйте компоненти навчальної діяльності, які оцінюються в учнів з особливими освітніми потребами (із затримкою психічного розвитку, з розумовою відсталістю, з глибокими порушеннями слуху); які характеристики цих компонентів пов'язані з особливостями психічного розвитку учнів зазначених категорій?»

Завдання для письмового самостійного виконання

Опишіть психолого-педагогічні умови застосування критеріїв оцінювання навчальних досягнень учнів з особливими освітніми потребами в умовах інклюзивного навчання.

Теми для доповідей та рефератів

1. Психолого-педагогічні особливості критеріїв оцінювання навчальних досягнень учнів з тяжкими вадами мовлення.
2. Психолого-педагогічні особливості критеріїв оцінювання навчальних досягнень учнів з тяжкими вадами зору.
3. Оцінювання в навчальному процесі (зарубіжний досвід).

Список рекомендованої літератури

1. Амонашвили Ш.А. Психолого-дидактические особенности оценки как компонента учебной деятельности. // Вопр. психологии - 1975. - № 4. С. 77 - 85.
2. Амонашвили Ш.А. Обучение, оценка, отметка. - М.: Знание, 1980.
3. Вавіна Л., Засенко В., Колупаєва А., Сак Т., Софій Н., Таранченко' О. Діти з особливими потребами у загальноосвітньому просторі: початкова ланка. - 2004. - 152 с.
4. Липкина А.И. Педагогическая оценка и ее влияние на формирование личности неуспевающего школьника. // Психологические проблемы неуспеваемости школьников. / Под ред. Н.А.Менчинской. М.: Педагогика., 1971 - С. 20 - 56.
5. Савченко ОЛ. Дидактика початкової школи: Підручник для студентів педагогічних факультетів. - К.: Генеза, 1999. - 368 с.
6. Сак Т.В. Індивідуальний навчальний план учня з особливими освітніми потребами в інклюзивному класі. // Дефектологія. № 3., 2010, С.12-16.
7. Тарасун В. Якісний, рівневий та поелементний підходи до оцінювання знань учнів. // Дефектологія. - № 4. - 2001. - С. 2-6.
8. Хохліна О.П. Удосконалення змісту навчання та особливості оцінювання навчальних досягнень учнів допоміжної школи. // Дефектологія - 2002. - № 3. - С. 9-13.

РОЗДІЛ 10

Особливості безбального оцінювання навчальних досягнень учнів з особливими освітніми потребами.

Оцінювання за допомогою порт фоліо.

Проблема готовності до шкільного навчання дитини з особливими освітніми потребами

В Україні оцінювання навчальних досягнень учнів 1 класів здійснюється без балів. Такий підхід до оцінювання обумовлений особливостями психологічної готовності до шкільного навчання і початком опанування навчальної діяльності молодшими школярами.

Психологи виділяють три складові психологічної готовності до шкільного навчання: інтелектуальну, соціальну, особистісну. Під інтелектуальною готовністю розуміють певний рівень сформованості пізнавальних процесів - сприймання, пам'яті, уваги, мислення, а також мовлення. До соціальної готовності відносять потребу дитини у спілкуванні з однолітками, вміння підкоряти свою поведінку законам дитячої групи, здатність виконувати роль учня в ситуації шкільного навчання. Особистісна готовність охоплює пізнавальну мотивацію та певний рівень сформованості процесів саморегуляції.

Таким чином, достатня психологічна готовність - основа для формування навчальної діяльності. Джерелом розвитку останньої є мотиваційна сфера - сформованість у

дитини пізнавальних і соціальних мотивів до навчання. Соціальні мотиви першокласника проявляються у прагненні дитини почути схвалення від педагога, батьків; у самоствердженні - бажанні бути першим серед однолітків, найкращим, завжди перемагати; у мотивах позитивного спілкування - прагнення отримати задоволення від процесу спілкування з учителем та ровесниками, у потребах емоційного спілкування із дорослим.

Пізнавальна мотивація першокласника проявляється потребами здобути нові знання, враження; вона, переважно, орієнтована на сам процес нової дії, на зовнішні вияви нових, незвичних явищ пов'язаних з навчанням. На час вступу до школи у частини дітей складові психологічної готовності до навчання можуть бути несформовані або сформовані недостатньо. Так, дослідники вважають, що у дітей з нормальним розвитком, найчастіше, основною причиною неготовності до шкільного навчання є недостатній рівень процесів саморегуляції й нестійкі соціальні мотиви до навчання.

Діти з особливими освітніми потребами за рівнем сформованості складових психологічної готовності до шкільного навчання помітно відстають від ровесників з нормальним розвитком. Дітям із затримкою психічного розвитку, з порушенням мовлення, дитячим церебральним паралічем, розумовою відсталістю притаманні порушення процесів пізнавальної діяльності - сприймання, пам'яті, мислення. їм властивий неадекватний рівень сформованості самооцінки, недостатня саморегуляція, словесна регуляція дій. Для більшості з них характерна пасивність, залежність від оточуючих, схильність до спонтанної поведінки. Вони не вміють адекватно оцінювати власні можливості, при цьому одні з них - недостатньо критичні до своїх можливостей, переоцінюють їх, інші, навпаки, їх занижують. У дітей недостатньо сформована мотиваційна сфера. Вони залишаються в колі дошкільних інтересів, переважають ігрові форми поведінки, а шкільні інтереси мають нестійкий та вибірковий характер. У переважній більшості з них не сформований основний механізм особистісної готовності до школи у вигляді домінуванням навчальної пізнавальної та соціальної мотивацій. Отже, в інклюзивному класі у молодших школярів з особливостями психофізичного розвитку й у частини молодших школярів з нормальним розвитком психологічні компоненти готовності до шкільного навчання можуть бути несформовані або сформовані частково.

Тому на початковому етапі навчання, окрім засвоєння пропедевтичних знань та умінь з навчальних предметів, має відбуватися розвиток складових психологічної готовності до шкільного навчання. Відтак, необхідний контроль за цими процесами. Він потрібний для отримання учителем інформації про виконання індивідуальних навчальних планів учнями з особливостями психофізичного розвитку і пропедевтичного розділу навчальної програми дітьми з нормальним розвитком, наскільки діти обох категорій просунулися вперед на визначеному етапі навчання, про слабкі місця у засвоєнні знань, умінь і навичок, про корекційний розвиток пізнавальних процесів, емоційно-вольової сфери особистості; врешті, має давати інформацію про те, чи досягли учні визначених навчальних цілей на конкретному етапі навчання.

Оцінювання навчальної діяльності без балів

Чому на початку навчання не бажано вдаватися до оцінки навчальної діяльності молодшого школяра у балах? Така оцінка може стимулювати соціальну мотивацію першокласника, однак недостатня сформованість пізнавальних процесів, мовлення, саморегуляції, впливає на рівень засвоєння знань, які учитель змушений оцінювати низькими балами. З часом стимулююча функція оцінки згасає, більше того,

перетворюється на чинник, який спричиняє тривожність, страх отримати низькі бали, невпевненість у собі. Таким чином оцінка гальмує розвиток навчальної діяльності. Тому в 1 класі навчальну діяльність учнів оцінюють не вдаючись до балів.

Вимоги до означеного виду оцінювання полягають у такому. Не мають оцінюватися особистісні якості дитини, її пізнавальні процеси (увага, сприймання, пам'ять, мислення), темп роботи, інакше кажучи, оцінюється виконана робота, а не її виконавець.

Оцінюючи діяльність молодшого школяра, учитель має пам'ятати, що той ще нездатний відокремлювати негативні результати своїх дій і вчинків від позитивної оцінки себе. Тому під час оцінювання важливо формувати у дитини розуміння - оцінюється те, що вона зробила, а не її особистість. Це потрібно підкреслювати не лише в розгорнутому словесному оцінюванні, а й лаконічних висловлюваннях. Наприклад, «я задоволена тим, як ти написав», «я не задоволена, що ти не розв'язав задачу», краще, ніж «молодець», «я тобою не задоволена». В першому випадку оцінюється те, що виконав учень, а в іншому - його особистість.

Учень, має розглядати оцінку як показник рівня його знань і вмінь, розуміти, що оцінюються його конкретні дії. Треба застосовувати прийоми оцінювання, які, з одного боку, дають можливість зафіксувати індивідуальне досягнення кожної дитини, а з іншого - не провокують учителя порівнювати успіхи дітей між собою. У такому порівнянні діти з особливостями психофізичного розвитку будуть найменш успішними. Ось чому, оцінюючи знання, уміння й навички учня, не слід вдаватися до заміників балів: «зірочок», «білочок», «черепашок» тощо. Недопустимо вивішувати у класі «Екран успішності», у якому порівнюються досягнення учнів між собою. Замінники балів не мають бути причиною заохочення або покарання дитини з боку вчителя та батьків.

Для дитини з особливими освітніми потребами вагомніше, ніж для однолітка з нормальним розвитком, коли учитель помічає і заохочує навіть незначні успіхи, таким чином розвиває у неї віру у власні сили та можливості.

Формування контрольної-оціночної діяльності молодшого школяра, з особливими освітніми потребами

Поступово першокласник стає суб'єктом навчальної діяльності. Ця діяльність, як і будь-яка інша (наприклад, трудова), потребує внутрішньої мотивації. Оцінка не може бути таким мотивом, оскільки вона дається зовні і не перебуває в полі власної діяльності учня. У процесі становлення навчальної діяльності важливо, щоб зовнішні мотиви (які спонукає оцінка) переросли у внутрішні: «навчаюсь, бо мені цікаво пізнати щось нове», «бо подобається процес навчання». Розвиток внутрішніх мотивів пов'язаний з формуванням навчальних дій контролю й оцінки, які є складовими навчальної діяльності (Д.Б. Ельконін, В.В. Давидов).

З початку навчання учитель має формувати в учнів контрольну-оціночну діяльність. Основою такого виду діяльності є самоконтроль - система спеціальних дій, якими учень перевіряє власну діяльність. Виділяють процесуальний (поопераційний) контроль, який полягає у встановленні правильності, повноти, послідовності операцій, що виконує учень. Він забезпечує усвідомлене виконання усіх етапів навчального завдання, своєчасне виправлення помилок. Цей вид контролю може застосовуватися не тільки під час виконання завдання, а й тоді, коли воно тільки планується. Це дає змогу аналізувати роботу над завданням ще до того, як воно буде виконуватися, отже, передбачати результати. Заключний контроль, полягає у зіставленні одержаних результатів із заданим зразком і може реалізуватися в оцінці.

Як свідчать психологічні дослідження, на початок шкільного навчання у дітей з достатнім інтелектуальним розвитком вже закладено передумови для опанування самоконтролю у навчальній діяльності - готовність сприймати і засвоювати необхідні прийоми та правила, специфічна активність, спрямована на організацію власної діяльності відповідно до визначених правил, готовність засвоювати процесуальний та заключний контроль. Тому на початку навчання (1 клас) робота над самоконтролем спрямована на те, щоб навчити учнів зіставляти власні дії із заданим зразком. Вони мають навчитися знаходити збіжність, схожість, відмінність. Поступово переходити від поелементного порівняння до узагальненого.

У дітей з особливими освітніми потребами робота над самоконтролем матиме таку ж послідовність. Однак у різних категорій дітей (затримка психічного розвитку, тяжкі вади мовлення, дитячі церебральні паралічі, легка розумова відсталість) вона матиме специфічні особливості, пов'язані з дисфункцією вищих психічних функцій. Такий стан може виявлятися у руховій та мовленнєвій розгальмованості або патологічній уповільненості дій дитини; на розвиток словесної регуляції діяльності можуть негативно впливати мовленнєві відхилення (несформованість граматичних структур, узагальнюючої функції слова, обмеженість лексичного запасу).

Суттєво впливає на самоконтроль інтелектуальна недостатність первинного походження (у дітей із затримкою психічного розвитку, легкою розумовою відсталістю), та вторинного (при тяжких вадах мовлення, дитячих церебральних паралічах). Дуже часто самоконтроль дітей залежить від ситуації, присутності й допомоги дорослого, від зовнішньої мотивації.

Важливим в оцінюванні є вміння оцінити власну діяльність. Одним із прийомів такого оцінювання може бути застосування оцінних лінійок (за Г.А.Цукерман). Зміст прийому такий. Після виконання завдання учень малює на полях малюнок: вертикальну лінію, на якій позначає умовним символом свою думку про якість виконання завдання. Після перевірки таку ж роботу виконує учитель. Якщо він погоджується з учнем – обводить червоним кружечком його оцінку, якщо ні, то ставить вище або нижче по шкалі свою оцінку. Якщо буде суттєва відмінність між оцінками учня і вчителя, треба обговорити правильність оцінки, виставленої школярем, і знайти узгоджений варіант.

Отже, робота, яка оцінюється, складається з етапів:

12. виконання самої роботи,
13. вироблення критеріїв оцінки,
14. оцінка учнем власної роботи за заданими критеріями,
15. перевірка учителем та його оцінка за тими ж критеріями роботи учня,
16. порівняння оцінки вчителя та оцінки учня,
17. з'ясування розбіжностей в оцінці.

Аби самооцінювання було ефективним, важливо, щоб учень сам обирав ту частину роботи, яку він хоче сьогодні дати вчителю для оцінювання. Він може сам визначити критерії оцінювання. Такий підхід формує в учня відповідальність до оціночної дії. Оцінюються, найперше, індивідуальні досягнення учня, відмінні від тих, які є в інших дітей.

Учень має право на самостійний вибір складності контрольованого завдання, складності та обсягу домашнього завдання. За такого підходу співвідношення рівня домагань і рівня досягнень стають спеціальним предметом роботи вчителя. У молодших школярів з порушеннями мовлення (моторна алалія, дизартрія), із затримкою психічного розвитку рівень домагань, зокрема реакція на неуспіх, є

нетиповою для норми. Так, школярі після вдало зроблених вправ беруться виконувати не складніші, а простіші завдання. У дітей спрацьовує захисна реакція - прагнення підтримувати успіх навіть на заниженому рівні, тобто їм властивий знижений рівень домагань.

Самооцінка учня має поступово диференціюватися, інакше кажучи, з перших днів навчання дитина має вчитися бачити власну роботу як сукупність багатьох умінь, кожний з яких має свої критерії оцінювання. Наприклад, завдання з математики оцінюється за кількістю помилок, охайністю, старанністю, складністю.

Під час оцінювання письмової роботи (наприклад, домашньої) треба фіксувати не лише помилки та недоліки виконання, а й усі вдалі місця виконаного, робити заохочувальні записи.

Продукти навчальної діяльності учень і вчитель вміщують у портфоліо.

Таким чином, оцінювання навчальних досягнень першокласників в інклюзивному класі має бути складовою навчального процесу, який забезпечує пропедевтичне засвоєння знань, опанування предметних умінь з навчальних предметів та корекційний розвиток складових психологічної готовності до шкільного навчання, а також створює умови для успішного розвитку навчальної діяльності.

Портфоліо – технологія якісного оцінювання навчальних досягнень

Як вже зазначалося, у школі функціонують критерії оцінювання навчальних досягнень учнів, які реалізуються в нормах оцінок, що встановлюють чітке співвідношення між вимогами до знань, умінь і навичок, які оцінюються, та показником оцінки в балах. Об'єкти оцінювання - складові навчальної діяльності учня: змістовий, операційний, мотиваційний. Однак, оцінювання навчальної діяльності школярів не має обмежуватися лише оцінкою знань, умінь і навичок. Важливо контролювати й оцінювати особистісні зміни, які формуються внаслідок цілеспрямованого корекційного впливу на пізнавальні процеси, емоційно-вольову сферу, мовленнєву діяльність учнів. У цьому полі важливо оцінювати характеристики, які комплексно визначають особистісний розвиток: сформованість загальнонавчальних та ключових компетенцій, досвід практичної й творчої діяльності, емоційно-ціннісні ставлення, професійну спрямованість тощо. Однак, не лише практично, а й теоретично розв'язати проблему кількісної оцінки зазначених показників дуже складно, оскільки немає надійних технологій навіть для оцінювання знань, тим паче особистісних характеристик: компетенцій, потенційних можливостей та ін.

У світовому освітньому просторі, починаючи з 90-х років, з часу втілення у практику контрольно вимірних матеріалів (тестів), з'явилися інноваційні форми оцінювання та форми накопичення інформації - портфоліо.

Портфоліо (у широкому розумінні) - це спосіб фіксування, накопичення й оцінки індивідуальних досягнень школяра протягом певного періоду навчання. Портфоліо належить до «аутентичного», тобто істинного, найбільш наближеного до реального оцінювання, до індивідуалізованої оцінки, зорієнтованої не лише на процес оцінювання, а й самооцінювання.

За даними досліджень Р. Паулсона та К. Мейєра, портфоліо відрізняється від традиційних методів оцінювання тим, що забезпечує вчителя обґрунтованою інформацією про процес і результати діяльності учня в режимі самостійної роботи, удосконалення його креативних можливостей та умінь здійснювати власні оцінні судження про результати власної діяльності. Найголовніша перевага портфоліо, порівняно з традиційними технологіями оцінювання, полягає в тому, що воно характеризує якість навчання різнобічно і багатовимірно, з різних позицій: оцінки

мислительної діяльності учня, його міждисциплінарних умінь, умінь висувати проблему, розв'язувати нестандартні завдання, знання навчальних предметів і опанування навичками, наполегливістю досягнення результату та ін.

Педагогічна ідея навчального портфоліо як форма оцінки передбачає (за С.Дж. Пейном, М. Чошановим):

18. зміщення акценту з того, що учень не знає і не вміє, на те, що він знає і вміє з даної теми, розділу, предмета;
19. інтеграцію кількісних і якісних оцінок;
20. домінування самооцінки по відношенню до зовнішньої оцінки.

Портфоліо має бути процесуальним. Тобто, застосовуватися для простежування поточного та кінцевого оцінювання результатів навчальної діяльності учнів, у якому втілено отримані ними міждисциплінарні знання, уміння та навички, на різних рівнях вивчення окремих предметів (найперше на достатньому та високому). Портфоліо завжди візуалізоване (може бути у вигляді спеціальної папки, картотеки). Однак, його зміст не може зводитися до папки учнівських робіт. Це має бути спеціально спланована та організована індивідуальна добірка матеріалів і документів, яка демонструє зусилля, динаміку й досягнення учня в різних галузях. Ось чому кінцеву мету навчального портфоліо вбачають в у наочненні прогресу навчання за результатами навчальної діяльності. На думку дослідників, основним має бути не портфоліо документів, а портфоліо творчих робіт. Інакше кажучи, розділ «Творчі роботи» має стати основним, а розділ «Офіційні документи» має відійти на другий план і застосовуватися як додаток.

Залежно від конкретних цілей навчання добирається тип портфоліо:

1. портфоліо документів;
2. портфоліо досягнень;
3. рефлексивний портфоліо.

Можуть бути й інші типи портфоліо. Наприклад, у **школах Англії** функціонують такі типи портфоліо.

4. *Портфоліо розвитку.* Містить вибрані навчальні роботи, а також оцінку власних досягнень, зроблених учнем. Такі матеріали допомагають учителю спостерігати за здобутками учня, динамікою його досягнень впродовж навчального року, наприклад, в опануванні мови або математики. Дібрані матеріали учитель використовує для оцінки навчальної діяльності учня, для обговорення на батьківських зборах стану навчання учня, класу.

5. *Портфоліо навчального планування.* Вчителі можуть використовувати зміст портфоліо для отримання додаткової інформації про клас. Це допомагає краще оцінити рівень навчальних можливостей дітей ще до початку навчання і відповідно до них планувати навчальний процес протягом року.

6. *Портфоліо підготовленості.* Деякі школи використовують портфоліо як засіб визначення готовності школяра до випуску зі школи. Учні мають подати певну кількість матеріалів, які демонструють їхню компетентність у декількох предметних галузях.

7. *Показовий портфоліо.* Може включати кращі учнівські роботи, зібрані на певному етапі навчання, які найповніше демонструють уміння та можливості учня. Наприклад, проекти і дослідження, художні роботи, природничо-наукові експерименти, досягнення в музичному мистецтві тощо.

Канадійські дослідники Батзл, Бігге і Стамп визначають три загальні типи портфоліо учня:

1. Робоче портфоліо - до його створення долучаються усі: вчитель, учень та батьки. Добираються як поточні роботи, так і зразки підсумкових робіт.

2. Показове портфоліо - містить лише найкращі роботи учня і не включає поточних робіт. Учень сам формує таке портфоліо та вирішує, що туди покласти.

3. Портфоліо, або облік, що веде вчитель. Таке портфоліо містить контрольні (тестові) завдання і зразки робіт, запропоновані вчителем. Сюди входять роботи не відібрані учнем для показового портфоліо.

У нашій країні технологія портфоліо ще не знайшла достатнього застосування. Однак, впровадження інклюзивного навчання потребує включення у навчальний процес цієї технології оцінювання навчальних досягнень учнів.

В інклюзивному класі портфоліо є важливим засобом контролю та оцінки, який ґрунтовно доповнює критерії оцінювання навчальних досягнень учнів. Як зазначає Овертон (2006) портфоліо це «зібрання робіт учня, що забезпечує цілісне бачення його слабких і сильних сторін». Портфоліо, яке укладає вчитель, має бути процесуальним, тобто охоплювати певний період навчальної діяльності, й візуальним (матеріали продуктів діяльності учня вчитель поміщає в папку, коробку для паперів тощо. До портфоліо треба вміщувати не лише матеріали, які ілюструють труднощі навчальної діяльності та процес їх усунення, а й сильні сторони дитини.

Загалом портфоліо вчителя розглядається як спосіб фіксування, накопичення та оцінки індивідуальних досягнень школяра з особливостями психофізичного розвитку протягом певного періоду навчання. Укладання портфоліо допомагає вчителю:

8. розкрити індивідуальні можливості дитини;

9. стежити за динамікою навчальних досягнень учня за певний проміжок часу;

10. визначати ефективність і відповідність індивідуального навчального плану можливостям дитини, відтак коригувати його;

11. стежити за розвитком соціалізації та формуванням особистості учня;

12. здійснювати зворотний зв'язок між дитиною, батьками, вчителем.

В інклюзивному класі добре запровадити портфоліо, яке добиратиме учень самостійно. Це дасть змогу вчителю розв'язати низку важливих корекційних завдань. Так, робота над портфоліо допоможе максимально розкрити індивідуальні можливості кожної дитини. Вже з початку навчання у школяра закладатиметься підґрунтя саморефлексії навчальної діяльності, тобто відповідальності та самостійності навчання, участь у якісному оцінюванні результатів власного навчання. У дитини формуватиметься вміння аналізувати власні інтереси, схильності, потреби і спів відносити їх з наявними можливостями. Цей чинник, зважаючи на низьку спроможність дитини з особливими освітніми потребами адекватно оцінити свій фізичний стан, інтелектуальні можливості, помітно завищену або знижену самооцінку, порівняно з нормою, допоможе розвивати позитивні якості особистості. Дослідниками доведено, що самостійна добірка матеріалів портфоліо породжує ситуацію успіху, призводить до підвищення самооцінки і впевненості у власних можливостях; окрім того, вона розвиває пізнавальні інтереси та готовність до самостійного пізнання.

Мета учнівського портфоліо полягає у такому:

13. формування в учня відповідальності й самостійності навчання;

14. розвиток вміння давати якісну оцінку результатів власного навчання та діяльності;

15. розвиток вміння аналізувати власні інтереси, схильності, потреби й співвідносити їх з наявними можливостями. Цей чинник, зважаючи на низьку спроможність дитини з особливими освітніми потребами адекватно оцінити свій фізичний стан, інтелектуальні можливості, помітно завищену або знижену самооцінку, порівняно з нормою, допоможе розвивати позитивні якості особистості;

16. формування пізнавальних інтересів і готовність до самостійного пізнання;

17. самостійна добірка матеріалів портфоліо породжує ситуацію успіху, призводить до підвищення самооцінки і впевненості у власних можливостях.

Добирати портфоліо учнями можна починати вже у початковій школі й залучати до цієї роботи учнів усього класу.

Робота над портфоліо дитини з особливими освітніми потребами чи з нормальним розвитком потребує активної допомоги батьків. Вчитель має довести батькам її корисність. Треба переконати їх у тому, що спільна систематична робота над портфоліо допоможе краще пізнати дитину, її реальні можливості, а використання матеріалів портфоліо на батьківських зборах сприятиме ефективному зворотному зв'язку між батьками й учителем. У першому класі, коли дитина починає вчитися складати портфоліо, допомога батьків має бути найповнішою. В міру дорослішання школяра допомогу треба мінімізувати. З самого початку слід організувати роботу так, щоб дитина сама докладала певних зусиль до формування портфоліо. В процесі роботи обов'язково відбувається процес осмислення власних досягнень, формування особистісного ставлення до отриманих результатів і усвідомлення власних можливостей.

Портфоліо учня інклюзивного класу основної школи допоможе розв'язувати завдання, пов'язані з переведенням на так званий профільний ланцюжок навчання у старшій школі. Зазвичай, профорієнтаційна робота у школі проводиться психологом за допомогою спеціальних психологічних тестів. Однак міждисциплінарні педагогічні тести для здійснення відбору в профільні класи не розроблені, відсутня ефективна система тестування і профорієнтації. Таким чином всебічний та об'єктивний моніторинг навчальних досягнень, який доповнюється матеріалами портфоліо, відкриває нові можливості атестації випускників основної школи і конкурсного відбору для продовження навчання на вищому освітньому щаблі відповідно до інтелектуальних та психофізичних можливостей учнів.

Оцінювання матеріалів портфоліо здійснюється відповідно до завдань, на яких вони спрямовані, із залученням кількісних та якісних оцінок.

ЗАВДАННЯ ДЛЯ КОНТРОЛЮ ТА САМОКОНТРОЛЮ

1. Охарактеризуйте компоненти психологічної готовності до шкільного навчання.

2. Які особливості психологічної готовності до навчання призводять до труднощів в опануванні програмовими знаннями першокласниками?

3. Обґрунтуйте доцільність застосування безбального оцінювання для учнів 1 класу.

4. Розкрийте сутність контрольно-оціночної діяльності учнів.

5. Які чинники у дітей з особливими освітніми потребами впливатимуть на формування самоконтролю у навчальній діяльності?

6. Розкрийте сутність технології портфоліо і вимоги до його укладання.

7. Обґрунтуйте доцільність застосування учительського облікового портфоліо в інклюзивному класі.

8. Які навчальні, виховні та розвивальні завдання розв'язує укладання портфоліо молодшим школярем? (Відповідь обґрунтуйте).

СЕМІНАРСЬКО-ПРАКТИЧНЕ ЗАНЯТТЯ

Опорні поняття: психологічна готовність до шкільного навчання; оцінювання навчальної діяльності без балів; контрольньо-оціночна діяльність; технологія портфоліо, облікове портфоліо вчителя; портфоліо учня.

95

Усне практичне завдання

«Психологічна готовність до шкільного навчання»

18. на основі літературних джерел визначте особливості психологічної готовності до шкільного навчання школяра ч дитячим церебральним паралічем, спрогнозуйте труднощі у навчанні до яких вони можуть призвести.

19. спрогнозуйте труднощі у навчанні пов'язані з особливостями психологічної готовності до навчання дітей з тяжкими вадами мовлення; розробіть напрямки їх усунення

«Оцінювання навчальної діяльності без балів»

20. запропонуйте прийоми безбального оцінювання для першокласника зі зниженим інтелектом;

21. розробіть прийоми оцінювання які, з одного боку, дають можливість зафіксувати індивідуальне досягнення кожної дитини, а з іншого - не провокують учителя порівнювати успіхи дітей між собою.

«Контрольно-оціночна діяльність»

Проаналізуйте складові самоконтролю. Визначте можливі труднощі оперування складовими самоконтролю і запропонуйте шляхи їх усунення:

22. у дітей із затримкою психічного розвитку;

23. у дітей з дитячим церебральним паралічем.

24. Для оцінювання власної діяльності учнем (за допомогою оцінних лінійок) розробіть критерії оцінювання розв'язання складеної задачі з математики; для вправи з рідної мови, які можете запропонувати учню.

«Технологія портфоліо, облікове портфоліо вчителя»

25. Одним із розділів облікового портфоліо вчителя може бути розділ: «Досягнення учня в навчанні», запропонуйте сторінки цього розділу та продукти навчальної діяльності, які вчитель може добирати до них.

26. Визначте продукти діяльності учня, які можна добирати до розділу вчительського облікового портфоліо «Соціальна компетентність учня».

Портфоліо учня

1. Визначте роль асистента вчителя у процесі збирання матеріалів для портфоліо молодшого школяра.

2. Окресліть цілі добирання портфоліо учнями з особливими освітніми потребами основної школи.

3. Запропонуйте розділи портфоліо учня з особливими освітніми потребами основної школи.

Питання для усного опитування

4. В чому сутність інтелектуальної готовності до шкільного навчання?
5. Визначте психологічний зміст соціальної готовності до шкільного навчання.

Розкрийте зміст особистісної готовності до шкільного навчання. Розкрийте сутність технології портфоліо.

Назвіть типи портфоліо, які застосовують у школі.

Назвіть вимоги до укладання портфоліо.

Які завдання розв'язує впровадження облікового портфоліо вчителя в інклюзивному класі?

Для чого укладається учнівський портфоліо?

Яка роль батьків в укладанні учнівського портфоліо?

Конкретизуйте завдання вчителя й асистента вчителя при укладанні портфоліо учня.

Завдання для письмового самостійного виконання

6. Опишіть особливості психологічної готовності до шкільного навчання дитини зі зниженим інтелектом (розумова відсталість). Для вчителя розробіть психолого-педагогічні рекомендації щодо їх усунення.

Розробіть поради вчителю: «Під час безбального оцінювання уникайте»

7. Розробіть поради для самооцінювання у навчальній діяльності учня.

8. Розробіть розділи облікового портфоліо вчителя початкової школи інклюзивного класу.

9. Розробіть розділи портфоліо для учня початкової школи. Розробіть сценарій батьківських зборів щодо організації роботи з укладання портфоліо учнів початкової школи.

Теми для доповідей та рефератів

10. Психолого-педагогічна сутність оцінки у навчанні дитини з особливими освітніми потребами.

11. Психологічний зміст мотиваційно-вольової готовності до шкільного навчання.

12. Технологія портфоліо. Аналіз зарубіжного досвіду.

Список рекомендованої літератури

1. Гуткина Н.И. Психологическая готовность к школе. - СПб: Питер, 2004.

2. Еремеева В. Дошкольник становится школьником: [Психо- физич. особенности первоклассников] / В.Еремеева // Начальная школа (Первое сентября). -2005. - 16-31 авг. (№16).

3. Єременко І.Г. Готовність учнів допоміжної школи до навчання. - К., 1997.

4. Маркова А.К. Формирование мотивации учения в школьном возрасте. - М.: Просвещение, 1983.

5. Мартиненко І.В. Формування мотиваційно-вольової готовності дітей шестирічного віку із загальним недорозвиненням мовлення до шкільного навчання. - Дис. канд. психол. наук: 19.00.08.-К., 2007.

6. Новикова Т.Г., Пинская М.А., Прутченков А.С., Федотова Е.Е. Портфолио в профильном обучении (Анализ зарубежного опыта). / Профильная школа, 2005. - №5 С. 46-48.
7. Сак Т.В. Оцінювання навчальних досягнень учнів 1-2 класів в інклюзивному середовищі. // Дефектологія № 2., 2010, С.3-6.
8. Сак Т.В. Технологія портфоліо в інклюзивному класі // Дефектологія № 4, 2009, С.6-10.
9. Сак Т.В. Контроль й оцінювання соціальної компетентності учнів з особливостями психофізичного розвитку в інклюзивному класі. // Дефектологія № 4, 2010. - С. 3-6.
10. Симановский АЗ. Безотметочное обучение: возможность и пуга реализации. // Начальная школа плюс До и После. - 2003. - №6.
11. Цукерман Г. А. Оценка без отметки. Рига: ПЦ «Эксперимент», 1999.

РОЗДІЛ 11

Інструментарій оцінювання.

Оцінювання на основі кінцевих результатів.

Тестування в умовах інклюзії.

В інклюзивному навчанні під час проведення оцінювання постає проблема добору відповідного інструментарію. Залежно від цілей добиратимуться різні методи. У практиці інклюзивного навчання використовують: аналіз навчальної програми, аналіз зразків робіт, спостереження у класі та проведення інтерв'ю, тестування.

Аналіз навчальної програми полягає у визначенні обсягу знань, які має опанувати учень. Результати аналізу беруться до уваги для визначення навчальних, корекційно-розвивальних і виховних цілей, які вносяться до індивідуального навчального плану учня. В наших умовах такий аналіз проводиться із залучення навчальних програм загальноосвітньої масової та загальноосвітньої спеціальної школи. Структура обох типів програм майже однакова. В тексті програм вказуються компоненти змісту освіти, розподілені за роками навчання, за розділами чи темами; зазначаються навчальні досягнення учнів, що охоплюють знання, предметні, навчальні і пізнавальні вміння, які повинні бути сформовані в учнів під час вивчення конкретної теми. Найголовніше, програми загальноосвітньої й спеціальної загальноосвітньої школи схожі не лише за структурою, а й за змістом предмета, вони мають спільну кінцеву мету - забезпечення школярів повноцінними знаннями й вміннями відповідно до Державного освітнього стандарту (окрім допоміжної школи для дітей з розумовою відсталістю). Однак, у навчальних програмах для дітей із порушенням інтелектуального розвитку (ЗІР), із тяжкими порушеннями мовлення, із сенсорними порушеннями (порушення слуху), зі складними дефектами (наприклад, ДЦП і затримка психічного розвитку), задається мінімальний обсяг матеріалу, який забезпечує наступність знань у вивченні предмета (галузі). При цьому вилучена частина матеріалу не є обов'язковою для вивчення і не порушує логіку дисципліни. Передбачається наступність в опануванні знаннями, вміннями, навичками впродовж вивчення усього курсу. Навчальні досягнення (рівень знань, умінь і навичок, якими учні повинні оволодіти в процесі вивчення програмового матеріалу), спрощені й зорієнтовані на особливості мислительної діяльності учнів із зниженим інтелектом як первинного, так і вторинного генезу; характеризуються поступовим ускладненням; мають виразну практичну спрямованість. Окрім того, у навчальних програмах спеціальної школи вміщені корекційно-розвивальні завдання, що конкретизуються напрямками корекційно-розвивальної роботи, яку слід здійснювати на матеріалі теми, що вивчається і яка охоплює процеси пізнавальної діяльності (сприймання,

пам'яті, мислення), мовленнєвої діяльності, емоційно-вольової сфери, особистості. При цьому має місце органічне поєднання корекційно-розвивальної змістової лінії зі змістово-методичними лініями навчального матеріалу.

Таким чином, учитель шляхом аналізу обох типів навчальних програм, обирає ту, на основі якої розроблятиметься індивідуальний навчальний план.

Аналіз зразків роботи

полягає в аналізі результатів навчальної діяльності: письма, рахунку, читання тощо. Зразки роботи можуть надавати додаткову інформацію про сформованість предметних, загальнопредметних, пізнавальних дій. Цікавою може бути інформація про особливості пізнавальних процесів учня. Наприклад, учень не дотримується лінійки під час письма, може починати писати в зошиті будь-де; читати з середини сторінки, у складніших випадках спостерігається дзеркальність під час письма, плутанина у написанні букв: б- д, т-ш, з-с. Це наштовхує на думку про недостатність зорового сприймання і порушення зорово-моторної координації.

У дітей з ознаками порушення функції письма (дисграфії) письмові роботи будуть з численними виправленнями і помилками, у словах зустрічаються пропущені або замінені літери, у реченнях слова; написані букви кострубаті, рядки нерівні. У дітей можуть і, бути проблеми з читанням. Одна дитина читає повільно, запинаючись на кожному слові, при цьому слова читає правильно, інша читає швидко, але змінює закінчення, пропускає слова і цілі речення. А ще в іншій дитини темп читання і якість вимовляння слів достатні, однак вона не розуміє прочитаного, тому не може запам'ятати і переказати його. Такий стан виникає внаслідок порушення мовлення (дислексії). У деяких школярів проблеми з математикою можуть пов'язуватися з неухважністю. Учень правильно розв'язує складну задачу, а відповідь записує неправильну. Через неухважність плутає метри з кілограмами, де потрібно віднімати - додає, де множити - ділить. Можуть бути випадки коли дитина не спроможна виконувати дії з числами внаслідок акалькулії. Такий стан виникає через враження різних відділів кори головного мозку.

Під час аналізу зразків роботи важливо диференціювати специфічні помилки, пов'язані з особливостями розвитку психічних процесів, і труднощі в опануванні та застосуванні правил граматики, математичних умінь і навичок, внаслідок інших чинників, наприклад загального зниження інтелектуального розвитку, недостатньої мотивації до навчання, низькою продуктивністю діяльності тощо. Може бути так, що у навчанні дитини застосовуються неефективні методики, недостатньо адаптовані навчальні посібники. Тому результати аналізу зразків робіт маю слугувати відправною точкою для подальшого вивчення й оцінки навчальної діяльності дитини.

Спостереження й інтерв'ю

Спостереження й інтерв'ю *спрямовані на вивчення особливостей діяльності дитини на уроці під час виконання різного роду завдань.* Спостереженням можна з'ясувати тривалість виконання учнем того чи іншого завдання й окреслити чинники, що призводять до низького темпу роботи, визначити рівень активності дитини впродовж уроку. Наприклад, низька продуктивність в одних дітей може бути наслідком розгальмованості, низької уваги та слабкої самоорганізації. Так, на початку уроку дитина уважно слухає вчителя, відповідає на поставлені запитання, а потім стає неухважною, втрачає інтерес до того, що відбувається в класі - починає займатися сторонніми справами: малює у зошиті, лізе під парту, відволікає сусідів, може вставати й ходити кімнатою. Ще в інших дітей може спостерігатися надмірно знижений темп виконання завдань упродовж усього уроку. Буває, що працездатність

різко знижується без видимих причин. Так, на попередньому уроці дитина добре поводитися, справлялася зі складними завданнями, а вже на наступному - поведінка неадекватна, відсутні елементарні знання. Залучаючи дитину до виконання того чи іншого навчального завдання, важливо фіксувати, коли вона впорається найкраще - це складне і нове завдання чи повторення вже пройденого і відомого. Важливо зафіксувати час коли, увага учня спадає, відстежити завдання, які допомагають сконцентруватися, наприклад, запропонувати простіше завдання, насамкінець - дати найпростіше, з яким навіть втомлена дитина може легко впоратися; або навпаки: цікаве і складне завдання може мобілізувати зусилля дитини.

Важливі дані спостереження щодо поведінки школяра з особливими освітніми потребами під час перевірки знань. Внаслідок особливостей емоційної сфери у дітей може спостерігатися боязливість, уповільненість, нерішучість. Біля дошки вони розгублюються, відповідають тихо й незрозуміло, на уроках рідко піднімають руку навіть тоді, коли знають правильну відповідь, постійно потребують підтримки та допомоги вчителя. У старших школярів може спостерігатися надмірно занижена самооцінка. Навіть добре засвоївши навчальний матеріал, вони не спроможні працювати самостійно, бо переконані в тому, що ні на що нездатні, що вони «бовдури» і «не можуть розв'язувати математичні задачі», «не можуть грамотно писати», «не здатні писати твори» тощо. В таких випадках найперше завдання вчителя полягає у формуванні позитивного самосприйняття, а вже потім в організації дидактичного забезпечення викладання предмета.

Процедури проведення інтерв'ю

Як свідчить практика, інтерв'ю доречно проводити на початковому етапі процесу оцінювання. За допомогою інтерв'ю можна дізнатися про навчальні інтереси та позашкільні вподобання учня, які потім втілюються в довгострокові цілі учня в індивідуальному навчальному плані. Наприклад, захоплення роботою з природними матеріалами може реалізуватися у короткотривалій меті - залучення учня до роботи в гуртку «умілі руки», а в довгостроковій - отримати гарний атестат, щоб після навчання у школі вчитися на дизайнера.

Переваги інтерв'ю полягають в тому, що воно передбачає постановку низки структурованих запитань, підпорядкованих певній меті, і може охоплювати найрізноманітніші сфери діяльності учня. Наприклад, ставлення учня до конкретного навчального предмета, до вивчення теми в межах цього предмета, до уроку.

Інтерв'ю - це адекватне оцінювання, тому інформація, яку ви отримуєте має бути достовірною, надійною та значущою. Перш ніж проводити інтерв'ю, треба його спланувати. Воно не повинне складатися з набору стандартизованих запитань, дібраних кимось іншим, особливо якщо запитання не відповідають меті, яку ви поставили. В усіх випадках інтерв'юер має знати, коли ставити наступне запитання, і коли фіксувати відповідь, яку отримує. Розпочинаючи інтерв'ю, важливо налагодити довірливі стосунки. Той, у кого ви берете інтерв'ю, має бути впевнений - зібрана інформація заслуговує на увагу. При складанні інтерв'ю, найперше, потрібно визначити мету, потім розробити основу, на якій будуватиметься інтерв'ю. Висловлювання мають ініціювати, завершувати або спрямовувати бесіду. Наприклад, інтерв'ю з учнем, який має труднощі з математики, може починатися так. «Твій учитель (інтерв'ю проводить асистент вчителя) прохав, аби ми поговорили про те, що тобі подобається в математиці, а що - ні». Під час будь-якого інтерв'ю треба уникати запитань, які передбачають прямі відповіді «так» або «ні». Натомість щоб запитати:

«Ти любиш (читати, футбол, свого брата)? Тобі шкода (що ти не вмєш танцювати, бачити свого батька)? Чи вважаєш, що в тебе є труднощі (з читанням, з розв'язуванням задач, у спілкуванні з друзями)? Краще запитати: «Як у тебе справи з читанням у цьому семестрі?» або «Розкажи мені про свою футбольну команду». Доповнять інтерв'ю прохання пояснити або дати розгорнутішу відповідь.

Тестування. Для отримання найбільш значущої і точної картини сильних і слабких сторін учня застосовують оцінювання із використанням як формальних так і неформальних методів оцінювання (тестів). Формальні тести ставлять за мету порівняти учнів із групою норми (великою кількістю дітей, які є репрезентативними стосовно усіх дітей певної вікової групи). Техніки неформального оцінювання спрямовані на дослідження умінь, навичок, знань учнів з конкретного предмета; на виявлення сильних та слабких сторін окремих учнів без врахування вікової норми.

В освітньому просторі зарубіжжя поширені тести орієнтовані на норму. Такі тести порівнюють кількість балів, набрану певною особою, із балами нормативної групи (групою норми). Усі орієнтовані на норму тести передбачають процедуру стандартизації. Це організація тестування, розрахунок часу, обрахування балів, а також процедури інтерпретації результатів, яких треба чітко дотримуватися, щоб отримати надійні й достовірні дані. Тести орієнтовані на норму, використовують для ранжування учнів за континуумом досягнень від високих до низьких результатів. На основі результатів такого тестування в межах школи учнів ділять на групи обдарованих, схильних до математичних чи точних дисциплін. У царині спеціальної освіти до них належать тести на визначення інтелекту, тести з математики, читання, правопису, написання творів, сприйняття тощо. Дослідники вважають їх важливим джерелом інформації для оцінювання дитини.

Окрім тестів, орієнтованих на норму, існують тести, орієнтовані на критерії (ТОК). Сутність такого тестування полягає у порівнянні успішності школяра, виявленого під час тестування із заздалегідь визначеним рівнем досягнень, який мають здобути учні відповідно до конкретних навчальних цілей, закладених у програмі. За кордоном управлінці в галузі освіти застосовують ТОК, щоб з'ясувати стан засвоєння програмових знань школярами, а також якість викладання предмета закладеного у цій програмі.

Такі тести може розробляти адміністрація школи, вчитель, або спеціальні розробники тестів. ТОК обраховують у балах згідно з рівнем досягнень (критеріями), який (на думку вчителя, школи або автора тесту) репрезентує рівень засвоєння знань. Прикладом тесту, орієнтованого на критерії, може бути розроблений учителем тест із правопису, що містить 20 слів, які необхідно правильно написати. Вчитель визначає, що «прийнятним рівнем знань» є 16 правильних відповідей (або 80%). Отже, результати виконання тесту учнем вказують на рівень засвоєння конкретних знань і умінь з правопису.

Варіацією орієнтованих на критерії тестів є тести, орієнтовані на стандарти, або ж оцінювання, засноване на стандартах. Мається на увазі стандарти навчального змісту (або «рамки навчальних програм»), які визначають, що саме учні мають знати і вмєти виконувати з різних дисциплін, навчаючись у конкретному класі. Вони також містять стандарти успішності, які визначають, скільком стандартам навчального змісту мають відповідати досягнення учнів, щоб здійснитися до «базового» рівня з певного предмета. Такі тести розробляються на основі стандартів, а результати базуються на цих «рівнях», які представляють у вигляді суджень. Освітняни часто не можуть дійти спільної думки щодо якісного й кількісного складу стандартів. Щоб визначити «загальну картину» результатів навчання, Державні стандарти мають охоплювати

найвагоміші знання й навички галузевих знань. Окрім того, вони мають бути раціональні та добре виписані.

Оцінювання на основі навчальної програми (ОНП) вимірює конкретні знання і навички, які наразі опановують учні. «Тести» успішності розробляються на основі навчальної програми. Проведення кожної частини тестування, зазвичай, триває обмежений час (кілька хвилин). Процедуру оцінювання можна часто повторювати й змінювати. Дані подаються у вигляді графіка, що уможлиблює моніторинг успішності учня. Наприклад, дитину просять прочитати з читанки упродовж однієї хвилини. Отримані дані свідчать про правильність і швидкість читання, їх можна порівняти з показниками інших учнів у класі. Переваги ОНП полягають в оперативному оцінюванні, й можливості отримання інформації про конкретного учня. Оскільки оцінювання пов'язане зі змістом навчальної програми, вчитель, враховуючи поточний рівень знань учня, може коригувати прийоми викладання, обсяг навчального матеріалу, виокремлювати розділи навчальної програми, які потребують адаптації або модифікації (стосується учня з особливими освітніми потребами). ООНП також дає інформацію про точність та ефективність (швидкість) формування навичок виконання завдання. Під час засвоєння програмових знань цей чинник часто залишається поза увагою, хоча він є важливою інформацією для розроблення стратегії втручання.

ЗАВДАННЯ ДЛЯ КОНТРОЛЮ ТА САМОКОНТРОЛЮ

13. Визначте й обґрунтуйте мету аналізу навчальної програми в інклюзивному класі.

14. Поясніть доцільність залучати до аналізу навчальної програми загальноосвітньої масової та загальноосвітньої спеціальної шкіл в умовах інклюзії.

15. Визначте зразки робіт учнів з особливими освітніми потребами, які можуть бути предметом аналізу.

16. Визначте зразки робіт, які можуть слугувати джерелом інформації про особливості пізнавальних процесів дітей з особливими освітніми потребами.

Зразки яких робіт можуть дати інформацію про сформованість предметних, загальнопредметних знань, умінь і навичок?

17. Які завдання розв'язує спостереження в інклюзивному класі?

18. Назвіть завдання, які допоможе розв'язати інтерв'ю в організації навчального процесу.

19. У чому різниця між формальним і неформальним тестуванням?

20. Назвіть особливості тестів, орієнтованих на критерії.

21. У чому сутність оцінювання на основі навчальної програми?

СЕМІНАРСЬКО-ПРАКТИЧНЕ ЗАНЯТТЯ

Опорні поняття: аналіз навчальної програми, аналіз зразків роботи, спостереження та інтерв'ю, тестування.

Усне практичне завдання

1. «Аналіз навчальної програми»

22. Запропонуйте механізми складання індивідуального навчального плану на основі програми загальноосвітньої масової школи.

23. Запропонуйте механізми складання індивідуального навчального плану на основі програми спеціальної загальноосвітньої школи.

1. «Аналіз зразків роботи»

Зробіть аналіз сторінки зошита з математики учня 1 класу з дитячим церебральним паралічем. Які особливості Ви помітили? Запропонуйте можливі шляхи усунення виявлених недоліків.

2. «Спостереження й інтерв'ю»

1. запропонуйте план спостереження за учнем з ознаками розгальмованості на уроці математики;

2. запропонуйте план спостереження за соматично ослабленою дитиною на уроці української мови;

3. розробіть структуру інтерв'ю для учня другого класу, який не встигає з рідної мови;

1. розробіть структуру інтерв'ю для молодшого підлітка (5 клас) у якого проблеми з поведінкою.

Питання для усного опитування

2. Назвіть структурні компоненти навчальної програми загальноосвітньої школи.

3. У чому різниця між програмами загальноосвітньої школи і програмами спеціальної загальноосвітньої школи? Назвіть зразки робіт, які можна застосовувати з метою діагностики навчальної діяльності школяра. Зразки яких робіт можуть слугувати для вивчення психічної сфери дитини?

4. Яка мета спостереження як інструментарію оцінювання? Які завдання вирішує спостереження на уроці? Яку інформацію про учня під час перевірки знань може дати спостереження?

5. Які завдання у навчанні учнів з особливими освітніми потребами вирішує інтерв'ю?

6. Які сфери діяльності учнів може охоплювати інтерв'ю? Назвіть вимоги до розроблення й проведення інтерв'ю. У чому суть процедури стандартизації? Як використовують результати тестів, зорієнтованих на норму? Як розробляють тести, орієнтовані на стандарти? Які труднощі стоять перед розробниками тестів, орієнтованих на стандарти?

7. Як в організації навчання дитини з особливими освітніми потребами допомагають результати оцінювання на основі навчальної програми?

Завдання для письмового самостійного виконання

8. Опишіть власні міркування щодо можливостей застосування для розроблення індивідуального навчального плану програми загальноосвітньої масової школи та програми спеціальної загальноосвітньої школи. Визначте сфери діяльності учнів з особливими освітніми потребами, які може охоплювати інтерв'ю. Запропонуйте структуру інтерв'ю для визначення довгострокових і короткострокових цілей індивідуального навчального плану молодшого школяра з порушенням опорно-рухового апарату. Розробіть «Тести» успішності на основі навчальної програми математики для учнів 1 класу (розділ «Дочислова математика»).

Теми для доповідей та рефератів

9. Психолого-педагогічний зміст корекційно-розвивальної складової в індивідуальному навчальному плані дитини з особливими освітніми потребами.

10. Тести інтелекту і використання їх показників у педагогічному процесі (зарубіжний досвід).
11. Психолого-педагогічна оцінка продуктів діяльності дітей з особливими освітніми потребами.
12. Технологія інтерв'ю: рамки психологічного та педагогічного застосування.

Список рекомендованої літератури

1. Ефремова Н.Ф. Тестовий контроль в освіті: учебное пособие. М.: Логос, 2007.
2. Клайн П. Введение в психометрическое программирование: Справочное руководство по конструированию тестов. - Киев: ПАН Лтд, 1994.
3. Михалевская Г.И. Основы профессиональной педагогической грамотности. - СПб.: Изд-во «ЗГО», 2001.
4. Подласьш И.П. Диагностика и экспертиза педагогических проектов. Киев, 1998.
5. Сак Т.В. Тестування у спеціальній школі: доцільність, шляхи реалізації. Корекційна педагогіка. Вісник Української асоціації корекційних педагогів. - 2009. - № 4.
6. Сак Т.В. Індивідуальний навчальний план учня з особливими освітніми потребами в інклюзивному класі // Дефектологія, № 3., 2010, С.3-8.
7. Селевко Г.К. Современные образовательные технологии. -М.: Народное образование, 1998.
8. Програми для загальноосвітніх навчальних закладів інтенсивної педагогічної корекції (для дітей із затримкою психічного розвитку). Підготовчий, перший, другий класи. Київ, «Генеза», 2005.
9. Програми для 2-4 класів загальноосвітніх навчальних закладів інтенсивної педагогічної корекції (для дітей із затримкою психічного розвитку), Частина 1. Київ, «Неопалима купина», 2006.
10. Програми для 2-4 класів загальноосвітніх навчальних закладів інтенсивної педагогічної корекції (для дітей із затримкою психічного розвитку), Частина 2. Київ, «Неопалима купина», 2006.
11. Програми для середньої загальноосвітньої школи. 1-2 класи. К «Початкова школа». - 2001. - 296 с. Програми для середньої загальноосвітньої школи. 3-4 класи. К.: «Початкова школа». - 2003. - 296с. Програми загальноосвітніх навчальних закладів для дітей зі складними порушеннями розвитку (зі зниженим слухом з розумовою відсталістю). Українська мова, математика, Я і Україна, образотворче мистецтво. 1-4 класи. К.: «Інкунабула».- 2007. Ч. 1.-240 с.
12. Програми загальноосвітніх навчальних закладів для дітей зі складними порушеннями розвитку (зі зниженим слухом з розумовою відсталістю). Предметно-практичне навчання. Основи здоров'я. Фізична культура. 1-4 класи. К.: «Інкунабула». - 2007. Ч. 2. - 264 с.
13. Програми для 2-4 класів загальноосвітніх навчальних закладів для розумово відсталих дітей. К.: «Неопалима купина». - 2006. - Ч. 1. - 336 с.
14. Програми для 2-4 класів загальноосвітніх навчальних закладів для дітей сліпих та зі зниженим зором. К.: «Неопалима купина». - 2006. - Ч. 2. - 288 с.

**Диференційоване викладання
як засіб задоволення навчальних потреб усіх учнів.
Диференціація змісту, процесу, кінцевих результатів. Взаємозв'язок
диференційованого викладання та оцінювання.**

**Диференційоване викладання
як засіб задоволення навчальних потреб усіх учнів**

З року в рік у звичайних класах загальноосвітніх навчальних закладів збільшується кількість учнів з особливими освітніми потребами. Учнівський контингент стає більш розмаїтим, виразніше простежуються особливості когнітивного, емоційного, фізичного та комунікативного розвитку школярів. Як наслідок, - педагоги частіше стикаються з тим, що традиційні підходи організації навчального процесу не дають змогу ефективно працювати з дітьми із ширшим діапазоном навчальних відмінностей. Відтак, перед вчителями постає завдання навчати більш різноманітний учнівський контингент, задовольняючи потреби всіх дітей, очікування батьків та зростаючі вимогами суспільства. На думку фахівців, вирішити цю проблему можна за допомогою диференційованого викладання. Термін «диференційоване викладання» у вітчизняному освітньому просторі порівняно новий. Диференційоване викладання розглядається як концептуальний підхід і практична технологія специфічної організації навчального процесу. Цей підхід дає педагогові змогу врахувати відмінності між учнями та забезпечувати оптимальний та результативним навчальний процес для кожного з них.

У диференційованому викладанні від самого початку передбачається, що всі учні є різними, а відтак, завдання вчителя полягає в тому, щоб виявити відмінності, відповідним чином адаптувати навчальний процес та забезпечити корисний навчальний досвід для всіх. Такий підхід до викладання, орієнтований на потреби дітей, є дуже перспективним у навчанні всього багатоманітного учнівського колективу.

Диференційоване викладання передбачає створення навчального середовища та організацію навчального процесу таким чином, щоб забезпечити дітям з різними освітніми потребами (з порушеннями психофізичного розвитку, з обдарованістю) успішне опановування курикулуму.

Завдяки впровадженню диференційованого викладання звичайна параграма навчання масової школи стане доступною для дітей з особливими потребами, вони зможуть успішно опановувати зміст навчання, бути активними учасниками навчального процесу і, найважливіше, досягати максимальних (для кожного) результатів.

Диференційоване викладання дає змогу врахувати в навчальному процесі такі учнівські відмінності:

18. рівень підготовленості - коригуючи темп навчання та міру складності матеріалу;

19. індивідуальні стилі навчання - забезпечуючи розмаїтість видів діяльності, щоб учні мали змогу отримувати та опрацьовувати інформацію в різний спосіб і на різних рівнях;

20. інтереси - спираючись на схильності, зацікавлення та бажання самої дитини засвоїти певну тему чи виробити вміння, навички.

Про диференційоване викладання можна говорити як про підхід, який демонструє: прийняття вчителем різноманітності учнівського колективу (різні рівні базових та поточних знань учнів, їх підготовленість, навчальні інтереси); навички педагога щодо організації процесу навчання учнів з різними навчальними можливостями в умовах одного класу; прагнення вчителя просувати учнів на більш високий рівень, забезпечуючи їм особистий успіх та надаючи необхідну підтримку.

Диференційоване викладання будується на кількох ключових елементах (рис. 1).

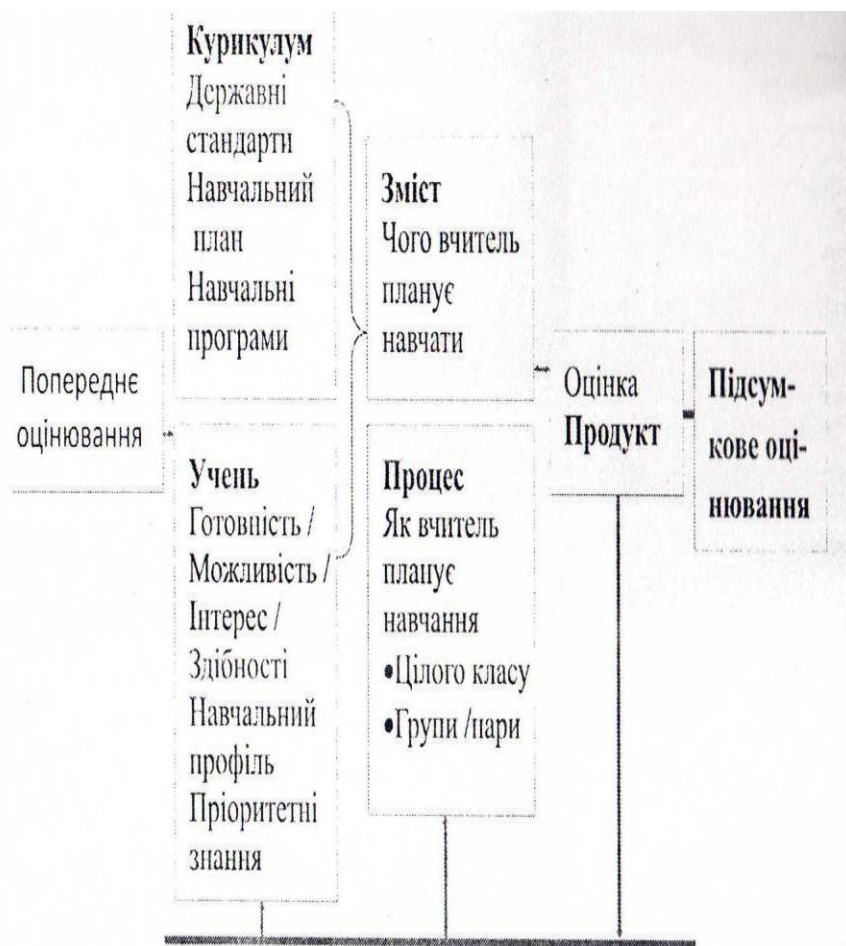


Рисунок 1. Цикл навчання та фактори, які необхідно врахувати при диференційованому викладанні

Диференціація змісту, процесу, продукту (кінцевих результатів)

Диференційоване викладання це «відповідь» учителя на потреби учнів (готовність до навчання, навчальні інтереси, особливі навчальні потреби тощо), яка відбувається на рівні змісту, процесу та продукту (кінцевих результатів).

Плануючи диференційоване викладання, слід брати до уваги:

1. зміст – що учні мають засвоїти та яким чином вони отримуватимуть інформацію;
2. процес – види навчальної діяльності, які виконують учні для осмислення та засвоєння змісту;
3. продукти – те, що дає учням можливість закріпити, застосувати, поглибити та вдосконалити набуті знання, вміння, навички (проекти, певна діяльність та її результати тощо);

4. навчальне середовище - як відбувається робота на уроці, яка на ньому панує атмосфера.

Розглянемо окремі аспекти диференційованого викладання.

Диференціація змісту

Для учнів, які різняться своїми особливими навчальними потребами, необхідно мати доступу до навчального матеріалу через його зміст. Доступність змістового наповнення вважається ключовим елементом диференціації. Диференціація на рівні змісту має враховувати: цілі, завдання та очікувані результати, яких планується досягти (навчальні, розвивальні, соціальні). Баланс між цілями та завданнями визначає рівень диференціації змісту.

5. Підтримка змісту навчання. Доступ до змісту розглядається в якості ключової вимоги. Зміни найчастіше виявляються в тому, яким чином учні отримують доступ до інформації (понять, узагальнень, установок, навичок, дій тощо).

6. *Завдання пов'язуються з цілями навчання.* Конче важливо узгоджувати завдання з цілями навчання. Оцінювання досягнення цілей найчастіше здійснюється за допомогою тестів, а також стандартизованих інструментів вимірювання (критерії оцінювання). Завдання часто вибудовуються як послідовність етапів наростаючої складності, внаслідок чого виникає континуум завдань з вироблення певних навичок. Для учнів, які перебувають на різних рівнях варіюється меню завдань, щоб полегшити перехід від одного етапу навчання до іншого.

7. *Навчання спрямоване на оволодіння поняттями.* Навчальні поняття повинні мати широкий діапазон для усвідомлення та використання. Вчителі мають зосереджувати увагу на поняттях і навичках, які опановують учні. Зміст навчання має містити одні і ті ж поняття для всіх учнів, проте міру їх складності (обсягу, широти, міри узагальнення тощо) необхідно варіювати відповідно до можливостей різних дітей.

Рекомендації щодо диференціації змісту

8. *Доцільно надавати якомога більше різноманітних прикладів,* для всебічного розкриття навчального змісту. Залишаючи незмінним основний зміст, вчитель може варіювати складність матеріалу (деталізуючи чи узагальнюючи, спрощуючи чи ускладнюючи). Для учнів з фізичними або когнітивними порушеннями різноманіття прикладів надзвичайно важливе для розуміння матеріалу, що викладається. Ці ж множинні приклади можуть принести користь і іншим учням, які отримують бачення з різних ракурсів. Широкий спектр прикладів допомагає засвоїти основоположні елементи і скласти у відповідну модель (індивідуальну для кожного - ширшу чи вужчу).

9. Використання *множинних носіїв інформації та різноманітні формати.* Широкий вибір засобів презентації навчального змісту існує сьогодні в цифровому форматі, що дає змогу вчителям здійснювати маніпуляції з розміром, контрастними кольорами та іншими характеристиками для створення прикладів на численних носіях і в різних форматах. Їх можна зберігати для подальшого використання і забезпечення гнучкого доступу до них різних учнів, залежно від їхніх потреб і вподобань.

10. Слід *виокремлювати найважливіше.* Важливо уникати концентрації уваги учнів на розлогіх фактах або деталях, натомість варто

зосереджуватися на роботі з узагальненими поняттями. Таким чином, вчителі виділяють найважливіші компоненти змісту.

11. *Постійна підтримка «фонових знань».* Оцінюючи знання учнів про до планування навчання, вчителі можуть ефективніше підтримувати базові знання учнів, поетапно розширюючи і поглиблюючи їх.

Диференціація процесу.

12. *Послідовно використовується гнучка система розподілу на групи.* В міру оволодіння нового змісту, учні мають взаємодіяти один з одним і спільно працювати. Вчителі можуть проводити попереднє обговорення головних ідей змісту з усім класом, після чого слідує робота в малих групах чи парах. Під час виконання завдань групи учнів можуть самостійно спрямовувати свою роботу або ж це може робити вчитель. Принципи утворення груп не є постійним. Формування і перегрупування груп має бути динамічним процесом, змінюючись залежно від змісту, виду діяльності, результатів оцінювання.

13. *Управління класом йде на користь учням та вчителю.* Для ефективної роботи у класі з використанням диференційованого викладання, вчителі мають ретельно підходити до організації і вибору методів навчання.

Диференціація продукту

14. *Важливим є початкове і поточне оцінювання учнів* Ретельне попереднє оцінювання є запорукою функціональної та успішної диференціації. Використання роботи попереднього і поточного оцінювання дає вчителям інформацію, на основі якої вони можуть обирати відповідні підходи, механізми підтримки з урахуванням потреб, інтересів і здібностей різних учнів класу. Оцінювання може бути формальним і неформальним, (інтерв'ю, опитування тощо, а також більш формальні процедури оцінки результатів).

15. *Учні є активними дослідниками.* Кожне завдання, яке ставиться перед учнями, має бути цікавим, захоплюючим і доступним для усвідомленого засвоєння матеріалу, вироблення відповідних вмінь та навичок. Водночас, дитина має відчувати, що завдання - це певний виклик.

16. *Зміна очікувань і вимог до відповідей учнів.* Завдання мають бути диференційовані таким чином, щоб різні учні могли продемонструвати або проявити свої знання і розуміння по-різному (у прийнятний для кожного спосіб). Диференційований підхід до продукту навчальної діяльності учня дає змогу використовувати різноманітні форми і способи його створення і презентації, передбачає різну міру складності, різні варіанти оцінювання.

Взаємозв'язок диференційованого викладання та оцінювання

У процесі навчання вчителі та учні співпрацюючи, постійно використовують оцінювання та його результати для подальшої спільної роботи. Якщо оцінювання проводиться часто і по-різному, вчителі чимало дізнаються про своїх учнів. Вчителі можуть спостерігати за змінами міркувань учнів та перевіряти їх, а також встановлювати зв'язки між попередніми знаннями та вивченим нещодавно. Навчання покращується і тоді, коли учнів спонукають думати над процесом їхнього навчання, переглядати свій навчальний досвід та застосовувати вивчене у повсякденній життєвій практиці.

Учні в класах мають різні потреби, здібності, рівень академічних знань, у кожного свій навчальний стиль тощо. Саме тому педагогові необхідно мати широкий вибір варіантів навчання, щоб у кожного учня була можливість вчитися досягаючи максимально можливого рівня розвитку.

Постійне оцінювання і диференційоване викладання на цій основі веде від зосередження на одному єдиному підході для всіх учнів класу до визначення особливих навчальних цілей для кожного учня з використанням різноманітних підходів, широкого спектру практик, враховуючи різноманітні потреби учнів.

Оцінювання веде до диференційованого викладання у випадку, якщо вчителі використовують його регулярно. Для того, щоб брати до уваги широкий спектр здібностей, можливостей, стилів навчання своїх учнів, вчителі мають встановити рівень їх самостійності в навчанні, складність матеріалу, самого процесу навчання для кожного учня.

Розглядаємо дві взаємопов'язані цілі оцінювання: **оцінювання для навчання та оцінювання самого навчання.**

Оцінювання для навчання - надає вчителям інформацію про дитину та є основою для визначення практик диференційованого викладання. Під час такого оцінювання учителі мають використовувати отримані дані, щоб визначити, що учні знають і як застосовують отримані знання. Також ця інформація використовується для оптимізації навчального процесу та визначення необхідних ресурсів.

Оцінювання процесу та результату навчання є узагальнюючим і використовується для підтвердження досягнень (що учні знають і вміють робити, щоб продемонструвати, чи досягають вони цілей навчальної програми). Слід зосереджуватися на отриманні точного та правильного висновку щодо знань, вмінь і навичок учнів, аби послуговуючись цією інформацією, можна було б ухвалювати виважені рішення щодо диференціації викладання.

Для забезпечення логічних зв'язків між використанням результатів оцінювання, метою та методами необхідне ретельне планування.

Інструментарій оцінювання. Для збору та трактування інформації щодо оцінювання знань, вмінь і навичок учнів є безліч методів і чудових книг. Важливо, найперше, окреслити мету оцінювання та обирати методи, які якнайкраще їй відповідають у нижній окремій ситуації. В таблиці наведені методи, які вчителі можуть використовувати для оцінювання.

Оцінювання для навчання (оцінювання з метою планування навчального процесу) надає педагогові інформацію про знання, вміння, навички учнів та слугує основою для визначення послідовності подальшої роботи. Коли вчителі зосереджені на оцінюванні для навчання, вони постійно проводять порівняння між завданнями навчальної програми та індивідуального навчального плану учня, а також добирають відповідні методи викладання. Таким чином, кожен учень може отримати необхідні матеріали, підтримку та настанови, які потрібні особисто йому для подальшого зростання. За допомогою ретельного планування своїх дій щодо допомоги кожному учневі, вчителі надають швидку допомогу і підтримку для наступного етапу навчання, скеровують та прискорюють увесь процес.

Хоча процес оцінювання і не завжди потребує спеціального втручання у процес їхнього навчання чи добору особливих ресурсів, воно значно впливає на подальший розвиток дітей і, відповідно, на подальше диференційоване викладання. Тому результати оцінювання мають бути достатньо точними та детальними, щоб на їх основі робились виважені висновки.

Метод	Опис
<i>Збір інформації.</i>	
Опитування	Конкретні запитання для перевірки знань
Спостереження	Систематичне спостереження, як учні обробляють інформацію
Домашнє завдання	Завдання для перевірки знань
Навчальні бесіди або інтерв'ю	Бесіди з учнями про їхні знання та труднощі
Демонстрація, презентація	Можливість для учнів продемонструвати свої знання усно або за допомогою технічних засобів, виставки тощо
Екзамени, тести, перевірки	Можливість для учнів продемонструвати свої знання письмово
Широке оцінювання	Складні завдання, під час виконання яких учні демонструють зв'язки, які вони утворюють між поняттями, що вивчають
Оцінювання з використанням комп'ютера	Систематичне використання комп'ютерних програм, які пов'язані з програмою навчання
Інсценізації	Завдання з інсценування або рольові ігри, під час виконання яких учні демонструють зв'язки, які вони утворюють між поняттями, що вивчають
Щоденники навчання	Записи про навчання, які ведуть учні
Проекти та дослідження	Можливість для учнів продемонструвати зв'язки свого навчання з допомогою дослідження та написання звіту
<i>Інтерпретація інформації</i>	
Шкала розвитку	Схеми, які описують навчання учнів і визначають обсяг навчання, наступні кроки, а також фіксують успіхи та досягнення
Аркуші перевірки	Список критеріїв, які слід розглянути для розуміння навчання учня
Рубрики	Опис критеріїв з описаною та визначеною градацією навчання
Щоденники опису	Думки та припущення про своє навчання і плани подальших дій, записані учнем
Самооцінка	Процес, під час якого учень розмірковує про своє навчання та використовує певні критерії для визначення рівня свого навчання

Оцінка однолітків	Процес, під час якого учень розмірковує про своє навчання та використовує певні критерії для визначення рівня навчання своїх однолітків
<i>Ведення записів</i>	
Історичні записи	Цілеспрямовані описові записи спостережень за навчанням учнів з плином часу
Короткий опис учня	Інформація про якість робіт учнів порівняно з результатами навчальної програми, чи індивідуальний навчальний план учня
Відео- і аудіо записи, фотографії	Візуальні або звукові записи, які дають підтвердження навчання учня
Портфоліо	Систематичне накопичення своїх робіт, яке демонструє досягнення, зростання та думки про своє навчання
<i>Комунікації</i>	
Демонстрації, презентації	Офіційні презентації учнів, які демонструють їх навчання батькам, оцінювачам та всім іншим
Конференції за участю батьків, учнів, учителів	Можливості (батькам, учителям, учням) переглянути та обговорити навчання учня і подальші кроки
Записи досягнень	Детальні записи досягнень учнів порівняно із запланованими у навчальній програмі
Картки записів	Періодичні символічні презентації та короткі огляди навчання учнів для батьків
Записки батькам щодо навчання й оцінювання	Постійні огляди для батьків, у яких описуються результати вивчення програми, діяльність учня та зразки навчання

Планування процесу оцінювання для подальшого диференційованого викладання

Навіщо оцінювати?	17. Щоб визначити наступні кроки покращення навчання учнів 18. Щоб розробити індивідуальний навчальний план та проінформувати батьків про досягнення учня відповідно до поставлених цілей
Що оцінювати?	19. Успішність та навчальні потреби кожного учня стосовно поставлених у навчальній програмі цілей 20. В якому обсязі учні можуть застосовувати ключові поняття, вміння та навички
Якими методами?	1. Низка методів, що оцінюють мислення і вміння учнів 2. Низка методів, які оцінюють і результат, і процес
Забезпечення якості Використання інформації	1. Точність і постійність спостережень та інтерпретації навчання учнів; 2. чіткі та детальні очікування від навчання; 3. точні та детальні записи для описового зворотного зв'язку кожному учневі. Диференціювати викладання, постійно перевіряючи, як результати учня відповідають цілям навчальної програми

Адаптації та модифікації

У диференційованому викладанні використовуються:

- адаптації змісту, процесу та продукту навчальної діяльності;
4. варіювання вимог щодо виконання завдань учнями на окремому уроці або упродовж вивчення теми (обсяг, рівень складності, час і спосіб виконання, форма і спосіб демонстрації виконаного тощо);
5. широкий спектр форм і методів навчальної діяльності.

Диференційоване викладання реалізується через:

1. зосередження на головних знаннях (поняттях), вміннях та навичках у кожній навчальній дисципліні;
2. урахування індивідуальних відмінностей учнів;
3. взаємозв'язок оцінювання та викладання;
4. постійну адаптацію, модифікацію змісту, процесу (форм і методів) та продуктів навчальної діяльності.

У практиці диференційованого викладання надзвичайно важливим є вміння педагога застосувати адаптації та модифікації для учнів з особливими освітніми потребами. Учні, виділені вчителем в окрему групу (на етапі аналізу індивідуальних особливостей) тих, які мають певні труднощі у засвоєнні змісту навчальної програми,

потребують додаткових акомодаций та модифікацій. Насамперед важливо з'ясувати, чи спроможний учень засвоювати поняття навчальної програми або його труднощі пов'язані з іншими аспектами навчальної діяльності, наприклад, він погано читає або пише. Часто такі акомодации є необхідною передумовою успішного навчання дітей з особливими потребами.

До модифікацій належать: зміна тривалості періоду навчання, зміна навчального середовища, ресурсів, матеріалів, форми викладу завдань, оцінювання з урахуванням особливостей учнів.

Нижче наведено кілька прикладів адаптацій та модифікацій.

Матеріалів та ресурсів:

6. Використання ресурсів іншого рівня складності (паралельно з традиційними).
7. Використання друкованих та інших матеріалів, наприклад: фільмів, відео- та аудіозаписів, сценок-замальовок.
8. Використання ресурсів, створених учителем та учнями.
9. Використання ресурсів громади.
10. Використання альтернативних навчальних матеріалів, наприклад диктовка тексту для запису іншою особою, запис на диктофон, малювання картин, збільшені чи зменшені матеріали, комп'ютер, калькулятор, матеріали для маніпулювання, прозорі накладки для роботи з підручником.
11. Використання адаптаційних пристроїв, наприклад: тримач для крейди, адаптовані ножиці, олівці збільшеного розміру, маркери, ручки з можливістю стирання написаного, кутовий дірокол, функція перевірки орфографії в текстовому редакторі.
12. Використання вказівників рядків на аркуші паперу, окремих клітинок на папері, міліметровки або паперу з рельєфними рядками.
13. Підготовка карток з «віконечками», щоб демонструвати тільки одне слово або один рядок за раз.
14. Відведення більшого простору на аркуші для написання відповіді; позначення пояснень та ключових слів маркером або іншим кольором; зменшення обсягу інформації на одній сторінці.
15. Адаптація матеріалу підручника шляхом позначення певного тексту різними кольорами, наприклад: зелений - нова лексика, рожевий - визначення, жовтий - факти, власні назви, дати й тематичні речення, що певним чином узагальнюють весь матеріал.
16. Забезпечення кабінки для занять, аби зменшити вплив відволікаючих чинників.
17. Запровадження системи допомоги за принципом «рівний - рівному», коли інший учень допомагає товаришу організувати своє робоче місце та підготувати потрібні матеріали до уроку.
18. Ведення конспекту під копірку, щоб уникнути переписування.

Форм і методів викладання:

19. Залучення ровесників для надання допомоги, волонтерів; проведення уроку двома або більше вчителями.
20. Надання інформації та завдань на роздавальних матеріалах, щоб менше часу витратити на переписування.
21. Надання матеріалу в меншому обсязі (за потреби); зменшення кількості математичних прикладів/задач на одній сторінці; скорочення завдань;

попереднє використання графічних організаторів, які допоможуть скеровувати увагу учня у процесі читання.

22. Використання сигнальних жестів.

Повторення завдань, пояснень та представлення їх у різній формі: усній, письмовій або в аудіо-записі.

23. Виділення маркером ключових думок у тексті підручника.

24. Використання малюнків і конкретних матеріалів.

Завдання та оцінки:

25. Можливість виконати завдання в довільному форматі за власним вибором учня. Наприклад, учні можуть представити звіт по-різному: підготувати радіопередачу, скласти лист-характеристику, написати листа автору, запропонувати свій варіант завершення оповідання, представити критичний відгук, створити модель, кросворд, діафільм, коротку сценку, візуальну часову шкалу.

26. Дати учням додатковий час для підготовки письмових завдань.

27. Дати змогу відповідати на запитання екзамену усно.

28. Дозволити відповідати на меншу кількість запитань.

29. Дозволити залучати іншу особу-писця.

30. Давати контрольні для виконання вдома.

31. Доручити іншому учневі або помічникові роботи потрібні записи замість дитини.

Планування адаптацій та модифікації допомагає вчителю заздалегідь визначити, якими матеріалами учням потрібно користуватися, як краще побудувати урок: наприклад, на основі індивідуальної, групової чи фронтальної роботи, в якому вигляді учні мають відповідати на завдання; дати коротку письмову відповідь, підібрати типи вправ і видів діяльності, продумати очікувані результати їх виконання. Важливо пам'ятати, що впроваджуючи адаптації та модифікації, вчитель створює умови для залучення дітей до роботи над темою уроку і допомагає їм працювати над завданнями. Коли виникає потреба в адаптаціях та модифікаціях для учнів з особливими потребами, вчителю слід не просто визначити доцільні їх види для окремих дітей, а й раціонально розподілити свій час та сили.

ЗАВДАННЯ ДЛЯ КОНТРОЛЮ ТА САМОКОНТРОЛЮ

1. Розкрийте сутність поняття диференційоване викладання.

2. Обґрунтуйте важливість диференційованого викладання у класі, де навчаються діти з різними рівнями здібностей.

3. Охарактеризуйте особливості підходу до змісту, процесу та кінцевого результату (продукту) навчання при диференційованому викладанні

1. Надайте коротку характеристику оцінюванню для навчання.

2. Як взаємозв'язані оцінювання та диференційоване викладання?

3. Що таке адаптація та модифікація? Наведіть приклади.

СЕМІНАРСЬКО-ПРАКТИЧНЕ ЗАНЯТТЯ

Опорні поняття: диференційоване викладання, диференціація змісту, процесу та продукту (результату); оцінювання для навчання, адаптація, модифікація.

Усне практичне завдання

1. Розкрийте сутність диференційованого викладання та охарактеризуйте основні фактори, що забезпечують таку практику.
2. Розкрийте сутність процесу оцінювання для планування диференційованого викладання.

Основні поняття	Зміст
Диференційоване викладання	
Оцінювання для навчання	
Адаптація	
Модифікація	

Усне практичне завдання

1. Як використовується оцінювання для визначення різноманітних навчальних потреб учнів?
2. Як організувати диференційоване викладання, спираючись на результати оцінювання для навчання?

Вправа

1. Три групи мають охарактеризувати особливості диференціації змісту, процесу та продукту (кінцевого результату) навчання. Після виконання завдання кожна група презентує свої тези. По завершенні - обговорення.
2. Працюючи в парах, перевірте розуміння особливостей використання акомодаций та модифікацій під час планування уроку (матеріали, ресурси, форми, методи викладання, рівні завдань, оцінки тощо).

Питання для усного опитування

32. Яка роль вчителя у диференційованому викладанні?
33. Які переваги диференційованого викладання для учнів з порушеннями психофізичного розвитку та школярів з типовим розвитком?

Завдання для письмового самостійного виконання

1. Підготуйте конспект уроку з диференційованим викладанням та оцінюванням, використовуючи ваш практичний досвід.
2. Опишіть практику диференційованого викладання (зі свого досвіду). Які зміни відбудуться: а) на рівні змісту; б) на рівні процесу; в) на рівні продукту (результату) навчання однієї дитини?

Теми для доповідей та авторефератів

1. Диференційоване викладання в класі, де навчаються діти з різним рівнем здібностей.

2. Оцінювання як процес для подальшого диференційованого викладання з урахуванням потреб всіх учнів.

Список рекомендованої літератури та корисні ресурси

1. <http://knowledgeloam.org/pd>.
2. www.includingsamuel.com
3. www.includingsamuel.com/screenings/host
4. www.IncludingAllKids.org
5. www.includingsamuel.com
6. www.includingsamuel.com/resources
7. <http://groups.to/includingsamuel/>
8. www.includingsamuel.com/screenings/host

КОРИСНІ РЕСУРСИ

МІЖНАРОДНИЙ ЖУРНАЛ ЦІЛІСНОЇ ОСВІТИ (Том 3, №. 2, 2007) СІМ СТОВПІВ ПІДТРИМКИ ІНКЛЮЗИВНОЇ ОСВІТИ

Як перейти від запитання «Чому?» до запитання «Як?»

Тім Лорман¹ Резюме

У цій праці йтиметься про створення у навчальних закладах і органах освіти необхідних умов для зосередження уваги на широкому спектрі навчальних потреб і переваг, що існують у сучасних класах. Для того, аби інклюзія була успішною, освітянам потрібно працювати над створенням освітнього клімату і сукупності практичних підходів, які охоплюють: прийняття позитивного ставлення; політику і лідерство, спрямовані на надання підтримки; процеси, що відбуваються у школах і класах, які ґрунтуються на практичній діяльності, підтвердженій результатами досліджень; гнучку навчальну програму і педагогіку; залучення громади; змістовну рефлексію, а також необхідне навчання і ресурси.

Вступ

Розмови про інклюзивну освіту поступово переходять від виправдання причин того, чому слід прийняти на озброєння саме цей підхід, до визначення того, як його можна успішно втілити в життя (Форлін, Шарма та Лорман, 2006). Переваги інклюзивного підходу до навчання всіх учнів добре висвітлені у результатах науково-дослідної роботи і в літературі. Стає дедалі очевиднішим, особливо в останні 10 років, що цей підхід корисний із соціальної, академічної і навіть фінансової точки зору, як для шкільних систем, так і для всіх дітей, які залучаються до інклюзивної освіти (див., наприклад, Банч та Валео, 1998); Коул, Уолдрон та Маджд, 2004; Менсет та Семмел, 1997; МакГрегор та Фогельсберг, 1998 (; Собзи, 2005. Додайте до цього аспекти моралі, етики і соціальної справедливості, які було висвітлено в низці праць (Ліндсей, 2004; Лорман, Демплер та Гарві, 2005; Слі та Кук, 1999; Удіцкі, 1993, і одразу стає зрозуміло, що дедалі складніше виправдовувати сегрегаційні форми освіти на будь-якому рівні. Дійсно, аргумент стосовно того, що сегрегаційні форми освіти надають дітям певні реальні переваги (порівняно з альтернативою, якою є інклюзивна освіта) зараз неможливо відстояти. Даних про очевидні переваги сегрегаційної освіти в науковій літературі немає і ніколи не було (Собзи, 2005). Настав час визнати, що більшість учителів працює в середовищах, де присутні діти з різноманітними потребами, і розглянути, як надати їм найкращу підтримку, аби забезпечити всім цим дітям змістовну освіту. Матеріал, який пропонується далі, має на меті підштовхнути

до обговорення, які умови необхідні для забезпечення «хорошої» інклюзії, а не запропонувати точний сценарій втілення цього підходу у життя.

Існує чимало визначень інклюзивної освіти. Саме тому ще до початку обговорення важливо дати визначення цього терміна. Термін «інклюзивна освіта» інтерпретують по-різному, іноді маючи на увазі зовсім протилежне тому, що він має означати. Наприклад, ось висловлювання канадської вчительки під час нещодавньої бесіди: «Я використовую інклюзивну освіту у своєму сегрегованому класі, тому що всі діти з різними проблемами працюють разом». Цей приклад є орвеловським (1949) неправильним тлумаченням терміна «інклюзивна освіта» (можливо, навмисним, враховуючи той факт, що його зробила людина, яка працює в галузі спеціальної освіти). Лорман та Депплер, 2002 стверджують, що інклюзивна освіта по відношенню до дитини з порушеннями практично за всіма параметрами нагадує освіту, яку можуть отримувати діти без порушень. Це означає відсутність сегрегованих класів і повну участь у навчанні у звичайному класі, в якому діти з порушеннями проводять значну частку свого часу і беруть участь в усьому, що відбувається в класі, навіть якщо ці заняття доводиться модифікувати. Згідно з Лорманом та Депплер, одна з цілей інклюзії полягає в тому, аби кожна школа була готова не лише прийняти, а й вітати дітей з порушеннями. Для цього може знадобитися не лише змінити побудову і систему роботи шкіл, а й ставлення, переконання і цінності шкільних працівників. Це узгоджується з думками Удицького (1993), який стверджує, що:

В інклюзивному класі учень з тяжким порушенням, незважаючи на ступінь або природу цього порушення, є членом колективу, якому раді і якого цінують. Цього учня навчає звичайний класний учитель (якому, в разі потреби, надається допомога); він навчається за звичайною навчальною програмою (з модифікаціями та адаптацією); знаходить друзів; робить свій внесок у навчання всього класу [а також]... бере участь в усіх сферах шкільного життя у відповідності зі своїми інтересами, рік за роком навчаючись поруч зі своїми однолітками, переходячи з дитячого садка аж до старших класів середньої школи (стор. 79).

Сім стовпів підтримки інклюзивної освіти

Сьогодні існує дуже багато літератури про те, як найкращим чином підтримувати інклюзивну освіту. Однак, у більшості цієї літератури безпосередньо розглядаються конкретні практичні підходи і методи роботи у класі (див. наприклад, Лорман, Депплер та Гарві 2005; Мастроп'єрі та Скраггз, 2000). Цей напрям є важливим і заслуговує на увагу, проте, літературу про створення важливих засадничих умов для підтримки цих практичних підходів ще потрібно вивчати й аналізувати, що також заслуговує на увагу. «Сім стовпів підтримки інклюзивної освіти», які викладено нижче - це спроба надати певної структури існуючій літературі та результатам наукових досліджень, що вже існують у цій галузі, а також сприяти подальшому аналізу та обговоренню діяльності в цьому напрямку. Сім стовпів підтримки можна розглядати в якості містка між виправданням слідування інклюзивному підходу і більш прагматичними практичними підходами і методами роботи у класі. Вони являють собою певний «компроміс» і, як можна сподіватися, є основою, на якій можна будувати ефективну практичну роботу.

Використання аналогії зі стовпами викликає у людини уявлення про різні контекстуальні фактори, які разом працюють на підтримку великої ідеї. В цьому випадку такою великою ідеєю є «ефективна інклюзивна освіта». Стовпи є взаємозалежними, й окремо один від одного здатні надати лише незначну підтримку. Важливо розглядати всі аспекти створення базових умов для інклюзивної освіти, які

одночасно і відокремлені один від одного (для цієї дискусії), і пов'язані один з одним (в їх сукупній важливості для досягнення єдиної мети). Зрештою, стовпи є еластичними, і за відповідних умов вони забезпечують основу, яка є міцною і довготривалою.

Кожен із семи стовпів підтримки представляє тему, яка наочно відображена в наукових дослідженнях і літературі. *До цих тем належать наступні:* розвиток позитивного ставлення; політика і лідерство, спрямовані на надання підтримки; процеси, що відбуваються у школах і класах, які ґрунтуються на підтвердженій результатами досліджень практичній діяльності; гнучкі навчальні програми і викладання; залучення громади; змістовна рефлексія, а також необхідне навчання та ресурси.

Перший стовп: розвиток позитивного ставлення

Досягнення позитивного ставлення з боку освітян є головною передумовою забезпечення інклюзивної ОСВІТИ (Вілченський) (1992; 1995). Позитивне ставлення дає змогу досягти і сприяє втіленню практики, яка, за Гоббсом та Уестлінгом (1998), фактично гарантує успіх інклюзії. Деякі дослідники виявили, що від ставлення залежить повсякденна практика роботи вчителів навчальних закладів, тобто багато рішень стосовно того, які методи викладання застосовувати, або до яких видів діяльності залучати дітей, базуються на ставленні. Якщо вчителі хочуть залучити до якоїсь діяльності всіх учнів, вони, зазвичай, придумують такі вправи, які сприяють досягненню цієї мети (Форлін, 2003, 2004; Форлін, Джоблін та Керролл, 2001; Саббен та Шарма, 2006). Встановлено, що негативне ставлення до інклюзивної освіти пов'язане з низькими очікуваннями щодо досягнень дітей з порушеннями, які, в свою чергу, негативно впливають на успішність учнів (Форлін, Тейт, Керролл та Джоблінг, 1999; Вілченський, 1993). Враховуючи це, важливо, аби керівництво шкіл здійснювало кроки, спрямовані на те, щоб учителі у школі позитивно ставилися до дітей з порушеннями і до інклюзивної освіти. Досягти цього можливо шляхом дотримання політики прийому на роботу нових учителів, які позитивно ставляться до інклюзії, а також надання педагогам можливості мати позитивний практичний досвід роботи на засадах інклюзивної освіти. На всіх рівнях необхідно робити зусилля, спрямовані на те, аби показати, що інклюзивна освіта є ефективною стратегією, яка справляє позитивний вплив на всіх, а також доповнювати її іншими елементами, що обговорюються далі в цій статті. Крім того, якщо в більшості навчальних закладів регіону буде забезпечено високий рівень інклюзії, це справлятиме вплив на ставлення до інклюзивної освіти загалом (Моберг, Цумберг та Рейнмаа, 1997; Шарма та ін., 2006). Тому керівництву шкіл важливо сприяти створенню всебічної «культури інклюзії».

Згідно з Мерфі (1996), якщо в учителя розвивається негативне ставлення до інклюзії, його надзвичайно важко змінити. Це підкреслює важливість відповідної підготовки у педагогічних навчальних закладах, яка б забезпечувала формування в учителів-початківців позитивного ставлення до інклюзивної освіти (Форлін та ш., 2001; Лорман та Ерл, в стадії друку; Мерфі, 1996; Шарма, Форлін, Лорман та Ерл, 2006). Крім того, випускників педагогічних навчальних закладів необхідно заохочувати до продовження своєї освіти, не лише з точки зору виконання професійних обов'язків, а й для того, щоб бути в курсі останніх подій у сфері забезпечення ефективною освіти для всіх. Результати досліджень, які проводили Шарма та Десай (2003), а також Шарма та ін. (2006), свідчать про існування кореляції між позитивним ставленням до інклюзивної освіти та більш високим рівнем навчальної підготовки учителів і

студентів педагогічних навчальних закладів. Формування позитивного ставлення до інклюзивної освіти необхідно здійснювати на всіх рівнях - від системи навчання студентів педагогічних навчальних закладів до підвищення кваліфікації досвідчених учителів-практиків. І якщо позитивне ставлення може суттєво вплинути на забезпечення успіху інклюзивної освіти, негативне ставлення, без всякого сумніву, гарантуватиме невдачу.

Лорман визначив чотири сфери, в яких освітяни Північної Америки можуть мати негативне ставлення до дітей з порушеннями. Він стверджує, що в Канаді прийнято розглядати дітей з порушеннями як слабких, неспроможних, нездатних спілкуватися так, як інші діти, та таких, котрі мають особливі потреби, спричинені порушеннями. Лорман вважає, що більш позитивні погляди на дітей з порушеннями та їхнє місце в громаді, яких дотримуються освітяни в провінції Реджо Емілія (Італія), є тією корисною лінзою, через яку освітяни з негативними поглядами можуть розглядати різні шляхи досягнення позитивного ставлення до всіх без винятку дітей.

Другий стовп: політика і лідерство, спрямовані на надання підтримки

Сьогодні існує низка міжнародних угод і декларацій, спрямованих на підтримку інклюзивної освіти. Найвагомішими з них - прийнятий в 1994 році ЮНЕСКО документ, відомий як Саламанкська Декларація. В цьому визнаному міжнародному документі однозначно висловлюється підтримка інклюзивної освіти. Стверджується, що такі міжнародні документи як Саламанкська Декларація привели до «... дуже помітних результатів на шляху до створення інклюзивних шкіл...» (Форлін, 2006, стор. 265). Однак, хоча дуже небагато людей не погоджуються з позитивним впливом, який Саламанкська Декларація та інші аналогічні документи справляють на процес просування до інклюзивної освіти, Влачу (2004) застерігає: «...декларації можуть створювати умови для реалізації політики на практиці (тобто, законодавство), але вони їх не визначають» (стор. 3). Слі та Кук (1999), а також Ліндсей (2004) стверджують, що національна політика і законодавство не повинні обмежувати доступ (що вони часто роблять), а мають бути сумісними з міжнародної політикою. Однак, попри те, що національна політика стосовно інклюзії, в разі відповідності міжнародним стандартам, може бути корисною (Ліндсей) (2004), існують приклади, коли «добра» політика і законодавство щодо інклюзії не приводять до успішних результатів (Керзнер, Ліпскі та Гарднер, 1999; Томас, 1999).

В тих випадках, коли національна політика і законодавство відповідають міжнародним стандартам, і попри це не приводять до позитивних результатів, це, очевидно, є результатом розриву між політичними намірами і готовністю освітян країни йти до мети та дотримуватися «духу» відповідних вимог. Ключовим елементом у створенні інклюзивних шкіл є підтримка шкільних лідерів і лідерів освітньої системи (Ендрюс та Лупарт, 2000; Бауер та Браун, 2001; Лорман, 2001; Лорман та ін., 2005; Лорман та Реймонд, 2005). Незважаючи на це, навіть шкільним лідерам, які підтримують інклюзію, буде важко просувати інклюзивну освіту в середовищі, яке позбавлене політики та/або законодавства, що підтримують цю освіту. Така політика виявляється корисною з точки зору підтримки, коли рух до створення інклюзивного середовища у школі (або шкільному районі) піддається сумніву з боку освітніх лідерів (Кеннеді та Фішер) (2001). Це означає існування симбіотичного зв'язку між шкільним лідерством з одного боку і політикою та правом - з другого.

Для сприяння прийняттю інклюзивного підходу усіма членами шкільної спільноти на рівні школи важливе значення має модель «спільного лідерства» (Бауер та Браун,

2001; Лорман та Депплер, 2002). Згідно з цією моделлю шкільні адміністратори делегують «пакети» відповідальності за керівництво школою. Створення «команди лідерів» для керування і підтримки інклюзії у школі є корисним з точки зору зменшення навантаження на адміністратора. Ще важливіше сприяти поширенню переконання, що інклюзія - це справа, за яку вся школа несе спільну відповідальність. Існує ще низка кроків, які шкільний адміністратор може зробити для покращення підтримки інклюзивної освіти. На думку Ендрюс та Лупарт (2000), вони здатні сприяти об'єднанню «спеціальної» та «звичайної» освіти, шляхом надання всьому колективу допомоги у переході до нових ролей і обміну досвідом. Крім того, шкільні адміністратори можуть створювати мережі громадської підтримки в шкільній спільноті, разом з іншими структурами (організаціями із захисту прав та інтересів, іншими недержавними організаціями). Вони можуть виховувати почуття поваги до індивідуальних відмінностей; сприяти впровадженню практичної освітньої роботи через проведення консультацій, співпрацю та адаптацію; сприяти досягненню цілей інклюзивної освіти, а також розширювати повноваження вчителів за рахунок надання їм певного рівня автономії та визнання їхніх досягнень.

Лорман (2001) наводить приклад успішного досвіду впровадження інклюзії в одній середній школі, в якій директор всебічно підтримував інклюзивну освіту. Згідно зі звітами цієї школи, вона працювала в атмосфері турботи, доброти, взаємної поваги та підтримки. На запитання, яким чином сформувалася ця атмосфера і чому робота і навчання у школі проходять в цій атмосфері, директор зауважив, що: «Все залежить від взаємостосунків. Ми не дозволяємо кричати на дітей, і ми не терпимо, коли люди погано ставляться один до одного. Можливо, що в основі цього лежить якесь почуття справедливості» (стор. 144). Одним з чинників, що сприяють створенню у школі такої культури, директор назвав надання особливої уваги командній роботі. За його словами:

«В роботі потрібно використовувати підходи, що ґрунтуються на колективних зусиллях. Необхідно використовувати ... можливості навчання у групах, які беруть до уваги існування різноманітних здібностей в будь-якому навчальному середовищі. Необхідно визнавати, що відмінності між людьми - це природна річ. Зрештою, деякі члени групи можуть робити насправді ефективний внесок у щось, виступати лідерами і добре розуміти певні речі, тоді як інші люди цього зробити не можуть. Змініть вправу або від діяльності, зробіть щось ще - і результат може бути зовсім іншим (стор. 144).

Серед інших причин існування у школі позитивної атмосфери були: добір дбайливих працівників, а також спільне позитивне лідерство. Однак, слід зауважити, що лише спільне лідерство не завжди здатне подолати усталену практику сегрегації. Спільне лідерство виявляється найбільш ефективним у випадку створення культури інклюзії (такої, про яку йшлося вище). Якщо працівники школи та органів освіти не підтримуватимуть інклюзію, то просте розподілення лідерських функцій між цими людьми навряд чи виявиться здатним поширювати практику інклюзивної освіти.

Третій стовп: процеси, що відбуваються у школах і класах, які ґрунтуються на підтвердженій результатами досліджень практичній діяльності

Для того, аби зробити інклюзію дійсно успішною, вся школа має бути відданою цій справі, оскільки окремим освітянам дуже важко «включатися» ізольовано; або, ще гірше, намагатися це робити в середовищі, яке не підтримує такого підходу і виступає на захист сегрегаційних форм навчання (Депплер та Гарві, 2004; Йоргенсен, 1998; Кеннеді та Фішер, 2001). Школам потрібно частіше, аніж вони це можуть

робити, розглядати «широку картину». Навіщо вони існують? Кого вони обслуговують? Якщо школи дійсно переконані, що вони існують заради того, аби задовольняти освітні, емоційні, соціальні та інші потреби дітей, то зрозуміло, що їм потрібно бути готовими до змін та адаптації відповідно до потреб цих особистостей, а не навпаки. Дійсно, для того, аби школи працювали ефективно, вкрай важливо, щоб вони змінювалися та адаптувалися для задоволення різноманітних потреб всіх учнів (Йоргенсен, 1998; Кеннеді та Фішер, 2001; Лорман та Демплер, 2002; Лорман та ін., 2005).

На рівні школи потрібно брати до уваги низку організаційних чинників. Необхідно по-новому розподіляти навчальний час і навчальні приміщення (Йоргенсен). Потреба в цьому є особливо гостра в 7-12 класах, коли навчання традиційно організоване за окремими «дисциплінами» в короткі, спеціально виділені проміжки часу. Можливо, що дітям не вдається навчатися найкращим чином на уроках з конкретних предметів тривалістю 50 хвилин. Крім того, необхідно вивчити практику переходу з одного навчального кабінету до іншого, а також взаємодію з різними педагогами. В якості частини роботи з переосмислення розкладу занять, слід також розглянути потребу у виділенні часу для спільної роботи освітян щодо планування навчального процесу. Це може допомогти у створенні більш ефективного навчального досвіду, а також сприяти покращенню партнерських взаємовідносин між колегами. Кеннеді та Фішер (2001) пропонують створити для роботи з учнями конкретних років навчання (на рівні 7-12 класів) мультипредметні секції замість традиційних «предметних секцій». Наприклад, замість об'єднання в одну групу всіх учителів англійської мови 7-12 класів, Кеннеді та Фішер пропонують, що, можливо, було б корисно об'єднати, припустимо, всіх учителів 8 класів в одну адміністративно-планову групу. Учителям потрібно поміркувати про свою нову роль - перехід від того, аби бути «вчителями гуманітарних наук» до того, аби стати «вчителями дітей». Це розуміють багато вчителів початкових і середніх класів, і таке розуміння потрібно виховувати на більш високих рівнях освітніх систем. Взагалі, нову роль потрібно розглядати не лише учителям «загальної освіти». Учителям спеціальної освіти і допоміжному персоналу також необхідно подумати над тим, яким чином можна використати свої навички для того, аби покращити та збагатити освіту всіх дітей у системах, що прагнуть стати інклюзивними (Йоргенсен) (1998).

З точки зору організаційних чинників, дуже важливо поєднувати дітей в різнорідні групи, а деяким навчальним закладам можна навіть розглянути можливість створення груп у класах, до яких входили б діти різного віку і з різними здібностями (Елкінз). Це могло б принести багато користі з точки зору наставництва, співчуття, соціальних навичок і навчальних успіхів. Проте різнорідність створює й низку проблем. За деяких обставин це може означати, що окремим дітям буде потрібно зосередити увагу на навчальному матеріалі, який їм не підходить. Наприклад, чи може бути зміст поглибленої навчальної програми з математики потрібним або корисним для дитини і тяжкими розумовими затримками? В таких випадках творче мислення, розумна модифікація та адаптація навчального матеріалу можуть допомогти у вирішенні багатьох проблем. Проте, ці заходи можуть не подолати їх усіх. У подібних випадках відсутність функціональних навичок (наприклад, користування грішми, їх рахування) може стати дуже складною проблемою для дітей з різноманітними порушеннями та їхніх учителів. Однак, це може бути проблемою і не лише для дітей з порушеннями. Навчальні програми у багатьох країнах світу піддаються критиці за їх невідповідність здібностям дітей в цілому, а відсутність функціональних навичок вважається реальною проблемою для всіх учнів (Гудман та Бонд). Всім тим, хто працює в галузі освіти необхідно ще раз звернути увагу і

ретельно обміркувати головні питання - навіщо ми маємо школи, і чого потрібно навчити дітей, аби підготувати їх до життя після школи.

До інших організаційних чинників належать необхідність розподілу людських та інших ресурсів між класами (Ендрюс та Лупарт, 2000; Бауер та Браун, 2001), а також потреба у значущому професійному розвитку (Лорман та ін.). Лорман, Деплер та Шарма (2005) вважають, що школи підтримують інклюзивну освіту через «невидимі» моделі надання допомоги вчителям, а не учням. Згідно з цією моделлю, саме вчитель втілює у життя більшість практичних інклюзивних підходів, працюючи в тісному контакті з командою терапевтів і консультантів, які зазвичай залишаються «поза сценою» в системі взаємовідносин, побудованих на наданні підтримки. Учителям потрібно працювати в диференційованих командах разом з асистентами учителів та іншим допоміжним персоналом (Пікетт, Ваза та Стеклберг, 1993). Це означає, що вчителі та асистенти розглядають себе як людей, котрі виконують різні ролі задля досягнення одних мети. Вчителі не повинні «перекладати» всю відповідальність за освіту дитини на асистента. Також, учителям не слід повністю брати на себе цю роль, і вони мають бути впевненими, що можуть покластися на допомогу асистентів, коли це буде потрібно і корисно. Це потребує довгих обговорень і перемовин між учителями і асистентами в той час, коли вони визначають свої ролі в контексті, в якому працюють.

На рівні класу першими міркуваннями мають бути фізична доступність та безпека (Елкінз) (2005). Це може видаватися простим завданням, але дуже часто фізичним оточенням нехтують на користь питань, які можуть вбачатися як більш інтелектуально стимулюючі. Варто зазначити, що нормальний доступ, освітлення і технічні засоби допомоги мають надзвичайно велике значення, якщо дітям треба хоча б дістатися у класу крізь двері, а деякі люди навіть вважають фізичне оточення настільки важливим, що називають його додатковим «учителем» (Ріналді) (2006). З оточенням пов'язаний навчальний клімат у класі. Діти добре реагують на регулярні заняття у класі, які є підтримуючими (але при цьому ще й гнучкими) (Лорман та ін.) (2005). Дуже важливо налагодити систему протоколів і ведення записів для реєстрації часу прийняття ліків та інших подібних важливих дій. Учителям також потрібно працювати з дітьми для того, аби сприяти встановленню поміж усіма учнями класу дружніх і позитивних стосунків. Ключовою вимогою є взаємна підтримка і повага між учнями, незалежно від того, як вони сприймають рівень статусу або здібностей.

Четвертий стовп: гнучка навчальна програма і викладання

Шкільна навчальна програма в багатьох західних країнах значно ускладнює освітянам реалізацію їхніх спроб використовувати інклюзивний підхід в освіті. У шкільних округах нині існує тенденція використовувати навчальну програму, яка є лінійною, позбавленою гнучкості, вилученою з контексту, занадто конкретною, централізованою та такою, що не враховує потреби груп меншин (Гудман та Бонд) (1993). Така наказова навчальна програма призвела до значного поширення викладання, орієнтованого на учителя, коли педагогам доводиться долати значні труднощі в спробах досягти «результативності» учнів, яких від них вимагають. Для інклюзії корисні методи навчання, які більш орієнтовані на дитину, або навіть такі, що концентрують увагу на взаємовідносинах і навчанні в невеликих групах. Це відомо як «навчання, позбавлене конкретного центру уваги» (Лорман; Ріналді, 2006). Клоу (1988) закликає до реформування навчальної програми, яка була б достатньо широкою для того, аби задовольняти потреби учнів, які мають значний спектр

порушень. Клоу розглядає «спеціальну освіту» як, головним чином, проблему, що пов'язана з навчальною програмою, і стверджує «...що лише через більш глибоке розуміння навчальної програми ми можемо сподіватися прорватися до розуміння індивідуальних проблем (стор. 327)». Така точка зору привела до ідеї про «універсальну модель навчальної програми», яка, згідно з Бламіресом (1999), функціонує на основі трьох принципів:

1. надавати численні варіанти представлення змісту
2. надавати численні варіанти для вираження та контролю
3. надавати численні варіанти для залучення і мотивації.

Наразі вчителів заохочують (чи від них вимагають) неформально модифікувати навчальну програму, або робити це формально за допомогою Індивідуального навчального плану. Попри те, що модифікація навчальної програми в інтересах окремого учня з особливими потребами є загальноприйнятою практикою, вона має й критиків. Критики розглядають такий процес як спосіб виділити людей з обмеженими можливостями, розглядаючи їх як «інших» та ізолюючи від решти людей для того, аби контролювати їх за рахунок спеціальних програм (Корбетт, 1993; Денфорт, 1997; Еванс та Вінсент, 1997). Його також піддають критиці за те, що він пропонує учням з порушеннями занадто директивну навчальну програму. Критики розглядають такий жорстко побудований план як такий, що залишає учневі мало можливостей керувати своїм навчанням і, внаслідок цього, викладання стає орієнтованим на вчителя (Гудман) (1993). Індивідуалізовані цілі часто фокусують увагу на конкретних навичках, а не на когнітивних аспектах навчання (Коллет-Клінгенберг та Чедси-Раш, 1991; Гудман, 1993; Вайзенфельд, 1987). Часто такі навички можна застосовувати лише в обмеженій кількості ситуацій. Існують підстави стверджувати, що розвиток таких вузьких навичок є домінуючим центром уваги у навчальній програмі для дітей без особливих потреб (Коллет-Клінгенберг та Чедси-Раш, 1991; Гудман та Бонд, 1993; Лорман, 2001; Лорман та ін., 2005). Важливо не розглядати модифікацію та адаптацію навчальної програми як лише зміну рівня навичок, необхідного для опанування матеріалу. Звичайно, модифікація може означати саме це, однак, зміну рівня навичок, необхідного для засвоєння матеріалу, слід розглядати як останній засіб, який можна застосувати після того, як повною мірою були розглянуті можливості іншої адаптації (такої як використання техніки, додаткових людських або інших ресурсів). Стосовно окремих дітей (наприклад, тих, хто має лише порушення зору, або аналогічні порушення) модифікація рівня навичок, необхідних для засвоєння матеріалу, була б зовсім недоречною.

Викладання має критично важливе значення для навчання, а особливо в інклюзивному середовищі. Навчальна програма - це те, чого необхідно навчити, а викладання має справу з тим, як матеріал необхідно вивчити. Учителям потрібно прагматично поміркувати про те, як розподілити учнів на групи. Розподілу на групи, виходячи з припущень про різні здібності, необхідно уникати (навіть такого, який, з точки зору вчителя, досить добре прихований). Діти знають, хто знаходиться у «слабкій» групі, і пов'язана з цим ганьба, ймовірно, справлятиме негативний вплив на самооцінку дітей із «слабкої» групи. По-друге, таку практику важко виправдати з точки зору навчання. Діти отримують академічну і соціальну користь від перебування в різнорідних групах (Ендрюс та Лупарт, 2000; Лорман та ін., 2005). Так само, вчителям необхідно гнучко підходити до планування розкладу занять. Якщо діти з радістю сприймають свій проект із суспільних наук, який не вдається закінчити до перерви, можливо, буде розумно продовжити проект після перерви і перенести запланований урок з математики на інший час. Очевидно, учителям початкової школи зробити це буде легше, аніж їхнім колегам, котрі працюють у старших класах.

Це ще раз вказує на необхідність реформувати систему укладання розкладу уроків на цьому рівні (Бауер та Браун, 2001; Лорман та ін., 2005).

До інших, більш важливих міркувань, належить філософський підхід, який використовує вчитель. Чи планується використання соціального конструктивістського підходу? На яке навчання робитиметься акцент - індуктивне або дедуктивне? Чи використовуватиметься спільне викладання? Чи братиметься до уваги множинний інтелект за Гарднером (1983)? Чи надаватиметься особливе значення навичкам, методам і здібностям на перевагу запам'ятовуванню фактів? Результати проведеного Лорманом (2001) в Австралії опитування свідчать, що більшість учителів середньої школи віддають значну перевагу стилю викладання, що будується на поясненні матеріалу. Такий підхід до навчання учнів з порушеннями вважається неефективним, особливо це постійне використання (Фолві, Гівнер та Кімм) (1996). Дійсно, в літературі активно відстоюється використання різноманітних методів викладання під час роботи з учнями з особливими потребами (Фолві та ін., 1996; Форман, 1996; Йоргенсен, 1998). Справа інклюзії та загальна якість освіти покращаться, якщо вчителі подумають про свої філософські погляди та адаптують методи викладання таким чином, аби вони відповідали найкращій практиці навчання.

П'ятий стовп: залучення громади

В літературі існує загальна згода з тим, що залучення громади до шкіл є важливим елементом у досягненні інклюзивною освітою успіху. Елкінз (2005) стверджує, що школи значною мірою втратили зв'язок з нашим модерністським суспільством, яке розкололося, тож наразі існує потреба в покращенні зв'язків між школою та громадою. Школам не лише потрібно встановлювати зв'язки і приймати активнішу участь у житті місцевої громади (як це роблять в Редджо Емілія: див. «Діти Редджо» (1999), а й необхідно запрошувати до школи конкретних членів громади. Елкінз уявляє школи, в яких постачальники соціальних послуг і організації, які мають вирішувати питання роботи з молоддю, розташовуються в будівлі школи і взаємодіють з учнями для створення більш високого рівня єдності і зв'язків.

Найважливішою групою у широкій шкільній спільноті є батьки. Насправді можна стверджувати, що вони складають не частину широкої спільноти, а скоріше частину «серцевини» шкільної спільноти - разом з освітянами та учнями. Без співпраці та допомоги батьків неможливо багато досягти, тому Тернбулл та Тернбулл (1991), а потім Лорман та ін. (2005) представили роль батьків такою, що *розподіляється на три широкі сфери*:

1. Батьки як люди, котрі приймають рішення. Батьки краще за інших можуть ухвалювати рішення разом зі своїми дітьми та/або від їхнього імені. Вони також можуть допомагати іншим у прийнятті рішень, надаючи цінну інформацію і своє бачення, що базується на досвіді перебування з дитиною упродовж багатьох років.

2. Батьки як вчителі. Часто батьки є єдиними вчителями своєї дитини у перші 4-5 років її життя, і вони добре розуміються на навчальних потребах і перевагах особистості. Батьки можуть допомагати в якості вчителів удома, в громаді, а також, в якості партнерів, у класі.

3. Батьки як захисники інтересів. Дуже рідко можна зустріти батьків, які б не бажали всього найкращого для своєї дитини. Тому батьки часто є чудовими захисниками інтересів. Освітяни, які це розуміють, знаходяться на правильному шляху до встановлення взаємин продуктивної співпраці з батьками.

Надання детальних описів різноманітних ролей, які можуть відігравати батьки у школах та класах, виходить за рамки представленої етапі, і цей напрям вже добре

задокументовано в літературі. Окрім Лормана та ін. (2005), а також Тернбулл та Тернбулл (1991), широкий огляд не лише ролей батьків, а й ролей інших членів громади, а також рекомендації стосовно роботи з цими групами, надали Тернбулл, Тернбулл, Ервін та Судак в своїй книзі (2005) під назвою «Родини, спеціалісти та виключність».

Освітнянам потрібно вітати групи захисників інтересів, а у випадку інклюзивної освіти це, зазвичай, означає групи захисників інтересів людей з порушеннями, оскільки вони відіграють вкрай важливу роль як групи з широкого лобіювання, а також надання підтримки окремим особам і родинам (Ервін та Судак, 1995; Судак, 1998). Такі групи часто дратують освітян своєю захисною роллю, однак, без них було б зроблено дуже незначне просування на шляху до інклюзивної освіти. Вони вимагають від освітян підзвітності, а також спонукають нас переглядати та переоцінювати свої погляди, точки зору і підходи до роботи. Такі групи можуть допомагати освітянам, надаючи їм ресурси та поради. Вони часто створюють і надають цінні ресурси, а також готові до надання консультацій і допомоги завжди, коли вони в змозі це зробити. Групи захисників інтересів продовжуватимуть відігравати впливову роль на шляху до інклюзивної освіти, вони міцнітимуть самі, в той час як дедалі більше людей з особливими потребами отримуватимуть права і повноваження, і братимуть на себе роль правозахисників (Еббот та МакКонкі, 2006). Також корисним може бути встановлення партнерських стосунків з місцевими, національними та міжнародними громадськими організаціями, які виконують функції надання допомоги, але не обов'язково відіграють роль правозахисників. Наприклад, організація «Особи з порушеннями у розвитку» у провінції Альберта (Канада) підтримують партнерські стосунки з багатьма школами та органами освіти, намагаючись створити умови для плавного переходу від інклюзивного і сегрегованого навчання до інклюзивного життя після закінчення школи. Такі некомерційні групи як «EasterSeals» (Великодні тюлені) (і багато інших) у Північній Америці пропонують різноманітні послуги, включаючи послуги з реабілітації, професійне навчання і допомогу в організації відпочинку. Значну підтримку і ресурси для встановлення партнерських відносин зі школами і кращого втілення у життя практики інклюзії можуть також надавати різноманітні групи, які займаються специфічними розладами (такими як аутизм або синдром Дауна). Багато шкіл розвивають стосунки за такими групами, створюючи умови для розширення відповідальності за освіту із залученням громади до роботи в дусі позитивного співробітництва.

Шостий стовп: змістовна рефлексія

Рефлексія стає дедалі важливою частиною репертуару методів постійного вдосконалення хорошого вчителя. Якщо освітяни прагнуть, аби їхні зусилля залишалися актуальними, їм потрібно вміти міркувати і навчатися, оскільки їм потрібна практика, підтверджена результатами досліджень. Цінність рефлексії підвищується, якщо вона ґрунтується на даних, зібраних внаслідок систематичних спостережень, які роблять їх «дослідженням дією» (Парсонз та Браун) (2002). Було розроблено низку інструментів рефлексії вчителя. Вони охоплюють, не обмежуючись лише цим, наступне:

Щоденники та журнали. Лорман та ін. (2005) падають обґрунтування і шаблон використання щоденники» учителів. Опис, стверджують вони, дає вчителям змогу глибше розмірковувати, чого можуть бути позбавлені ті, хто не робить записів про

свій досвід і думки. Цінність рефлексивних щоденників полягає й у тому, що в них фіксується процес навчання і розвитку.

Розроблені раніше анкети/показники. Існує низка готових анкет і показників, які вчителі можуть заповнювати, намагаючись з'ясувати, «де вони знаходяться» з точки зору реалізації інклюзії, а також на яких аспектах своєї практичної роботи їм, можливо, потрібно сконцентрувати свою увагу. Прикладом такого документа є Британський Індекс інклюзії. Однак, існує ще дуже багато схожих варіантів адаптації та шкал, які можна використовувати (МакКомз) (2003).

Аркуші спостережень, рубрики тощо. Існує низка шаблонів для заповнення результатів спостережень або рубрик передової практики (на зразок анкет та індексів), які вчителі можуть використовувати в якості допоміжних засобів під час рефлексії (Бенвілл та Рікарад, 2001).

Запропонувати комусь з колег розглянути плани, результати оцінювання, структуру класу, методи викладання тощо. Така стратегія може бути надзвичайно корисною, але вона передбачає високий рівень довіри до свого колеги. Якщо підійти до цього так, як це має бути між колегами, з намірами принести користь, критичний аналіз практичної роботи з боку колег, а, можливо, й отримання від них якихось порад, може виявитися корисним для всіх, хто бере в цьому участь, хоч такий крок вимагає мужності (Гвідічі, Ріналді та Кречевський, 2001). Якщо така перспектива занадто лякає, інший підхід - записувати уроки на відео, а потім переглядати записи самостійно або разом з колегами.

Відвідування уроків інших учителів. Це дуже ефективний засіб отримання корисних ідей, порад і рекомендацій для втілення в іншому контексті, часто з використанням адаптації. Справді, відвідування уроків один одного може стати одним з найважливіших засобів професійного розвитку освітян. Спостереження, як колеги працюють в іншому контексті, обговорення вчителями, що вони побачили (а чого, можливо, і не спостерігали), може приносити взаємну користь. Відвідувач отримує можливість відчувати всю яскравість почуттів від тимчасового занурення в інше навчальне оточення, а «хазяїн» отримує можливість не лише продемонструвати приклади хорошої практики, а й провести разом з колегою, спільну рефлексію і критично проаналізувати власну роботу. В такий спосіб можна сприяти створенню професійних партнерств між класами і школами, що забезпечить умови для безперервного професійного обміну досвідом і розвитком.

Про практику рефлексії часто говорять стосовно окремих учителів, які впроваджують різноманітні види діяльності (про них йшлося вище). Однак, в атмосфері рефлексії важливо аналізувати й обговорювати всі аспекти інклюзивного досвіду. Це поширюється на школи і навіть на органи освіти. Це той напрям діяльності, в якому багато шкільних округів працюють ще не найкращим чином. Хоча вони й намагаються балансувати між потребою рекламувати свої переваги (для того, аби залучати й утримувати учнів у школі) та потребою у самокритиці та рефлексії, самокритика часто випадає з цього процесу. Розглянемо, наприклад, провінцію Альберта в Канаді. Шкільні округи змагаються один з одним за залучення учнів, і тому в них домінує не культура самокритики, а культура рекламування своїх переваг. Управління державних шкіл міста Едмонтон рекламує існування в окрузі «права вибору» (хоча в більшості рекламних матеріалів, і це помітно, відсутні численні можливості «вибору» сегрегованої освіти для дітей з порушеннями). Гаслом Управління державних шкіл міста Едмонтон є - «Чудові результати усіх учнів». На своєму веб-сайті Управління освіти м. Калгарі розмістило результати своєї звітності, де йшлося про «неухильне покращення». Гасло Шкільного округу Летбрідж № 51 таке: «Будуємо мости до високого рівня успішності учнів». Окрім того факту, що ці

спроби самореклами важко сприймати серйозно (чудові результати всіх учнів?), ці та інші, схожі на них округи, завдяки своїй кампанії зв'язків з громадськістю, яка жорстко контролюється, можуть втратити можливість по-справжньому міркувати над практикою роботи, що існує в окрузі.

Шкільні «круги можуть зробити кілька речей, якщо вони приймуть по-справжньому осмислити практику своєї роботи, хоча при цьому їм, можливо, доведеться примиритися з тим фактом, що результати, які здатні покращити практику роботи в окрузі, можуть виявитися несприятливими для їх рекламних кампаній. Шкільні округи можуть вітати результати досліджень, які проводять установи, що не входять до їхньої юрисдикції. Коли органи освіти дозволяють дослідникам, яких вони не «контролюють» (наприклад, з університетів), проводити дослідження, вони дають дозвіл стороннім спостерігачам певною мірою «оцінювати», або, принаймні, об'єктивно описувати те, що відбувається насправді (Евері, ван Тасселл-Васка та О'Ніл, 1997). Школи та органи освіти округів можуть також заохочувати безперервне навчання працівників. Такий більш високий рівень освіти може сприяти підвищенню критичного ставлення до ситуації з боку освітян округу, які не будуть готові беззаперечно сприймати існуючий стан речей (Гріффітс та Уетерілт) (2006). В якості засобу оцінки того, наскільки ефективно впроваджується інклюзія на регіональному рівні, шкільні округи можуть сприяти використанню таких інструментів як Британський Індекс інклюзії, а також інші модифіковані та адаптовані матеріали (див. Бут та Ейнскоу, 2002; Депплер та Гарві, 2004). Вони також можуть організувати «засідання муніципальної ради», до участі в яких запрошувати членів громади і пропонувати їм надавати зворотний зв'язок про важливі проблеми, що існують у спільноті (Гріффітс та Уетерілт) (2006). Якщо в окрузі серйозно ставляться до обмірковування проблем, то результати таких зборів будуть опубліковані: не всі публікації мають потрапляти до категорії самореклами.

Сьомий стовп: необхідне навчання і ресурси

Попри всі добрі наміри, багато учителів відчувають брак підготовки, аби виконувати вимоги інклюзивного класу (Лорман та Депплер) (2002). Під час проведеного в Австралії опитування (Лорман, 2001) учителів запитували, яка підготовка для них була б корисною. У переважній більшості відповідей учителі висловлювалися на користь допомоги у класі з боку спеціалістів і колег, можливо, в комбінації з якоюсь формою професійного розвитку на базі школи. Однією з корисних моделей, яка могла б допомогти у задоволенні такої очевидної потреби, є налагодження партнерських зв'язків між університетом і школою (Коен та Гілл, 2000; Депплер, 2006). Депплер (2006) пише про успіх моделі, коли група шкільних учителів розпочинала навчання для отримання ступеня магістра наук з інклюзивної освіти в Університеті Монаш (Мельбурн, Австралія). Ця група взяла на себе функції лідерів у школі, а також розпочала надавати консультативні послуги та інші форми допомоги своїм колегам. Спеціалісти університету проводили навчання за курсом «на майданчику» у школі після закінчення уроків, і при цьому навчальний матеріал було модифіковано відповідно до ситуації у школі. За такого підходу, на нашу думку, задовольнялася потреба в тому, аби зробити навчання доречним для освітнього контексту, в якому працювали учителі.

Існує відчуття (реальне або помилкове), що школи недостатньо підготовані до виконання вимог інклюзивної освіти (Годжкінсон, 2006; Лорман, 2001). Шкільним системам важко розподіляти ресурси поміж «інклюзивною моделлю» та «сегрегованою моделлю», і при цьому очікувати, що їм вдасться рівноцінно

підтримувати обидві. Інклюзивна освіта потребує підтримки, і ресурси, які формально виділялися на сегреговані системи, необхідно перевести безпосередньо на підтримку інклюзивної освіти, яку зазвичай утримувати дешевше (наприклад, див. Роаріг, 1993; Солсбері та Чемберз, 1994; Собси, 2005). Дійсно, перехід до моделі інклюзивної школи можна розглядати як один зі шляхів залучення додаткових ресурсів. Як вже зазначалося вище, партнерські стосунки з громадськими організаціями, які фокусують свою діяльність на сприянні інклюзії, можуть привести до отримання додаткових людських і матеріальних ресурсів. Ці ресурси можна витрати на користь всіх учнів. Хоча освітян ніколи не задовольняє рівень ресурсів у школі, їх має підбадьорити спостереження Ейнскоу та Себба (1996), що занадто багато ресурсів може виявитися не дуже добрим, оскільки вони мають тенденцію знижувати спроможність школи до творчого мислення.

Технічні засоби є ресурсом, що широко використовується і відкриває безліч можливостей для більшості учнів, хоча застосовувати їх потрібно помірковано (Фіхтен, Асунсьон, Берайл, Фоссі та діСімонне, 2000; Селверстоун, 2003). Більшість технічних засобів дорого, і якщо комп'ютер використовується лише для набору текстів, він перетворюється лише в дорогу ручку. Водночас, допоміжні технічні засоби, в разі правильного і частого використання, стають важливим ресурсом, використання якого потрібно розглядати. Серед інших ресурсів, що вважаються корисними для шкіл та вчителів, - додатковий час для планування, а також додаткові працівники, які виконують функції помічників (Лорман) (2001). Важливість наявності достатніх ресурсів у школі не можна недооцінювати. Згідно з точкою зору Губера (1998), інклюзивна практика у школі, з визначенням пріоритетів використання шкільних ресурсів, може справляти суттєвий вплив на навчання всіх учнів.

Висновок

Переходячи від запитання «Чому?» до запитання «Як?» в контексті інклюзивної освіти, важливо розглянути вихідні контекстуальні умови, які необхідно забезпечити, аби зробити її успішною. В цій статті розглядалося сім напрямів, які необхідно усвідомити для того, аби створити головні вихідні умови. Цілком можливо, що існує більше, ніж «сім стовпів» підтримки інклюзивної освіти, і визначення цих семи не виключає подальшого визначення нових. Однак, основа, яку було визначено в цій праці, має, принаймні, слугувати корисним каталізатором для обговорення освітянами, громадою і шкільними системами, які прагнуть рухатися у напрямку використання більш інклюзивного і ефективного підходу до освіти всіх дітей.

ІНКЛЮЗИВНА ОСВІТА. ПІДТРИМКА РОЗМАЇТТЯ У КЛАСІ: ПРАКТИЧНИЙ ПОСІБНИК²

[Тім Лорман, Джоан Депплер, Девід Харві]¹

Психолого-педагогічне оцінювання

ГОЛОВНІ ТЕМИ РОЗДІЛУ

4. Тести інтелекту: що вони собою являють і яка мета їх проведення.
5. Поширені тести інтелекту для дітей та їх складові.
6. Якісне оцінювання.

7. Оцінювання на рівні класу.
8. Оцінювання для навчання.
9. Оцінювання на основі курикулуму.
10. Деякі інструменти і стратегії оцінювання.

Оцінювання - невід'ємна складова навчального процесу.

Загалом, воно дає змогу встановити, чи було досягнуто очікуваного навчального результату чи необхідне подальше навчання. У роботі з дітьми, які суттєво відрізняються за своїми навчальними потребами, воно також може передбачати проведення формалізованої оцінки інтелекту, розвитку мовлення, моторики чи функціонування нервової системи. Вчителю необхідно добре орієнтуватися в даних такого оцінювання та розуміти рекомендації, які з них випливають. Зазвичай, він отримує цю інформацію у формі письмових звітів та іноді має змогу особисто обговорити її з фахівцем, який проводив процедуру оцінювання.

З погляду вчителя, такі звіти суттєво різняться за своїм змістом та рівнем якості. Щодо цієї невідповідності можна навести кілька пояснень. По-перше, направлення учня на оцінювання може бути продиктовано різними причинами. По-друге, кожен такий звіт адресований певній категорії користувачів. Наприклад, якщо звіт педіатра призначений для іншого медичного фахівця чи лікаря загальної практики, то його мова й термінологія навряд чи будуть зрозумілими особі, не пов'язаній з цими професіями. Водночас, з такого документа педагог може почерпнути корисну інформацію.

Цей розділ умовно поділено на дві частини: першу присвячено формалізованому оцінюванню, яке зазвичай проводиться психологом, а в другій йтиметься про технології педагогічного оцінювання, які ви можете застосовувати на практиці.

Розмірковуючи про успіхи окремих дітей у своєму класі, педагогу варто поставити два запитання:

1. Як навчаються мої учні та якого рівня успішності вони досягли в засвоєнні програми?
2. Який їхній потенціал у навчанні та яким чином я можу максимально допомогти його виявити?

Повертаючись до теми тестування, зауважимо, що для відповіді на перше запитання оптимально підходять тести досягнень, які в більшості випадків безпосередньо ґрунтуються на матеріалі навчальної програми даного класу. Вони бувають формалізовані та неформальні. До перших належать стандартизовані тести досягнень, які проводяться на виконання вимог вищого органу управління освіти і поширюються на всі підпорядковані йому навчальні заклади. В минулому така практика масово застосовувалася у Великобританії, а нині її обмежено вступними екзаменами до класичних середніх шкіл. У Новій Зеландії в різних класах учні також здають Прогресивні тести досягнень. Однак мета останніх заявлена як: «служувати основним джерелом інформації, яка полегшує роботу вчителя з виявленими групами дітей і сприяє більш ефективній організації навчального процесу», не відповідає фактичній ситуації, оскільки цінність їх результатів для повсякденної педагогічної практики залишається сумнівною. Вони радше свідчать про загальний рівень академічних показників. Досвід спілкування з вчителями-практиками переконує в тому, що їх передусім цікавить не успішність окремої дитини, а місце їхнього класу відносно загальнонаціональних норм/стандартів.

Для батьків і педагогів більш корисні та інформативні тести, в яких спеціально вивчаються або враховуються індивідуальні обставини, і які не лише надають інформацію про поточний рівень досягнень, а й допомагають підібрати підходи, методи для подальшої роботи вчителя, учня та батьків над проблемними сферами.

Концепція загальнонаціональних тестів із характерним для неї поділом дітей із наперед визначеними категоріями, вище або нижче середнього показника для групи, на яку вони розраховані, суперечить філософії інклюзії. Зазвичай, такі тести не несуть жодної безпосередньої користі для практичної діяльності вчителя. Вони тільки показують рівень певного учня відносно його класу або вікової групи. Їх результати не містять інформації про сильні сторони цієї дитини; так само, на їх основі складно запропонувати будь-які рекомендації вчителю щодо того, яким аспектам навчання варто приділяти увагу надалі.

У другій частині цього розділу йдеться про шляхи вдосконалення вчителем власної педагогічної практики на основі результатів оцінювання - на рівні класу і на основі курикулуму. Такий тип оцінювання називається «формуючим» і є однією з основних умов ефективного викладання.

Ми, вчителі, маємо реалістично оцінювати рівень досягнень своїх учнів та їхні можливості порівняно із потенціалом ровесників. Проте, за жодних обставин неприпустимо складати руки під приводом того, що «мети досягнуто; більше нічого від мене не вимагається». Свого часу автори цієї книжки навчалися в університеті, який обрав своїм девізом вислів Мікеланджело: «*Ancora Imparo*», що в перекладі означає «Я все ще навчаюся». Його можна перенести на багато галузей. Він також повністю відбиває сутність педагогічної професії, специфіка якої дає нам певне право дещо перефразувати й розширити його початковий зміст: «Нашим учням і нам самим завжди є чого повчитися».

Намагаючись відповісти на перше запитання про успіхи окремих дітей у своєму класі, ми у повсякденній практиці дедалі більше пізнаємо та замислюємося над можливостями кожного з них. Коли ж постає це друге запитання щодо індивідуального потенціалу? Насправді, все залежить від конкретної ситуації, як представлено у прикладах, наведених нижче.

Приклад 1. Дженні

Дженні зараз у 8 класі, але наступного року вона б хотіла вивчати математику за програмою 10. Дівчинка завжди була відмінницею. На думку вчителів, вона дуже розумна та «схоплює все на льоту». Але такий стрімкий поступ викликає в них певне занепокоєння і побоювання, що це призведе до надмірного перевантаження. Педагоги згодні, що стабільно високі академічні показники Дженні свідчать про її спроможність працювати за значно складнішою програмою. Але, щоб схвалити такий крок, необхідна більш об'єктивна інформація.

Приклад 2. Джонні

За Джонні закріпилася репутація неслуха і вчителям іноді важко впоратися з його неадекватною поведінкою. Але незважаючи на ці проблеми, вони помічають, що хлопчик доволі здібний. Педагоги припускають, що через свою поведінку йому складно засвоювати матеріал та/або зосереджуватися на навчанні.

Проаналізуймо ситуацію Джонні докладніше. Насамперед варто проаналізувати запитання, яке має поставити його вчитель: «Чи не надто багато ми вимагаємо від хлопчика?» Зокрема:

11. Чи має Джонні достатній рівень інтелектуального розвитку для виконання поставлених завдань? Іншими словами, чи варто застосувати модифікації, змінити стиль викладання та наші очікування відповідно до його потреб?

12. Чи має Джонні певну фізичну або медичну проблему, яка позначається на його здатності спокійно сидіти, зосереджуватися чи працювати над індивідуальними завданнями упродовж тривалого часу? Тобто,

чи слід нам намагатися задовольнити ці потреби, щоб допомогти хлопчиків зосередитися на завданнях, які перед ним ставимо?

13. Можливо, Джонні нудно працювати з матеріалом, який йому пропонуємо, бо він (а) не розуміє його чи (б) вже добре з ним знайомий?

Це досить різнопланові запитання і згадані вище засоби вимірювання навчальних досягнень, до обговорення яких ми ще повернемося, аж ніяк не допоможуть на них відповісти. Щоб з'ясувати ці та інші подібні моменти та прийняти правильні педагогічні рішення для таких хлопчиків, як Джонні, і для таких дівчаток, як Дженні, існує інша форма оцінювання - стандартизовані тести інтелекту.

Тести інтелекту: що вони собою являють і цілі їх проведення

Тести інтелекту бувають двох видів. До першого відносять групові тести із фіксованим часом виконання, тобто учні отримують набори спеціально розроблених запитань і мають відповісти на якомога більшу їх кількість за визначений проміжок часу. Вони не передбачають обговорення, розмов і екзаменатором чи його пояснень. Зазвичай, такі тести дають змогу об'єднати учнів у групи на основі індивідуальних показників балів. Але коли потрібно дізнатися про те, яким чином особа вирішує проблеми або підходить до розв'язання тих чи інших завдань, то користі від них не більше, ніж від групових тестів досягнень.

Другий вид тестів інтелекту допомагає відповісти на запитання, які можуть виникати в учителя стосовно окремих учнів. Це стандартизовані тести з індивідуальною процедурою проведення, коли дитина (чи доросла особа) працює з екзаменатором віч-на-віч і разом вони поступово виконують вимоги певного тесту. Цей процес нічим не переривається, увагу зосереджено на дитині, і сама процедура тестування може бути захопливою і приємною для неї, бо вона отримує нагоду продемонструвати свої здібності в розв'язанні різноманітних головоломок, цікавих і, водночас, складних завдань, у відповідях на запитання, пов'язаних із загальним рівнем обізнаності.

У більшості випадків немає потреби індивідуально оцінювати рівень інтелекту кожного учня. Водночас, у багатьох класах зустрічаються діти, для яких корисно мати дані подібної перевірки. Тому вчителя насамперед цікавитиме: «Яку інформацію можна отримати внаслідок проведення даного тесту?»

Перед тим, як перейти до вивчення інформації, яку надають тести інтелекту, необхідно взяти до уваги деякі застереження та нюанси, що не завжди очевидні.

1. Результати тестів інтелекту традиційно виражаються числовим балом, який зазвичай називається «коефіцієнт інтелекту» (1(2) або в інших випадках - «стандартизований бал». Слід пам'ятати, що це лише певний *бал*: він не є фіксованим і не завжди залишатиметься актуальним чи істинним. Він відображає оцінку, отриману в певний момент і за певних умов. Цілком ймовірно, що в разі проведення того самого тесту іншого дня, його бал дещо відрізнятиметься. Звісно, якщо напередодні в учня сталася серйозна неприємність удома чи в особистому житті або якщо він зазнав травми голови, то шанси отримати такий самий бал за тестом суттєво знижуються. Проте, навіть за відсутності суттєвих змін в обставинах індивіда, можна припустити незначні варіації результату. Саме тому більшість психологів позначають його не одним числом, а числовим діапазоном у десять пунктів. Наприклад, якщо за остаточними підрахунками коефіцієнт інтелекту дорівнює 105, то у звіті психолога він позначається як 100 - 110. Тести інтелекту безпосередньо пов'язані зі шкільним навчанням: цей зв'язок не абсолютний, проте доволі тісний. Що й не дивно, знаючи

історію їх розроблення. Багато запитань, які до них входять, складаються у співпраці з педагогами, й тому нагадують звичні «шкільні» запитання (Річардсон, 1999). Тести інтелекту здатні виявляти високі когнітивні здібності, іноді далеко не очевидні навіть для тих людей, які багато часу проводять з дитиною (див. вставку 4.1). Тести інтелекту мають проводити лише компетентні фахівці, здатні викликати довіру в дитини, вселити відчуття впевненості, які вміють працювати в рамках стандартизованих інструкцій, не створюючи для неї стресової ситуації. Тому до тестування інтелекту допускаються лише висококваліфіковані працівники, які пройшли спеціальну підготовку.

. Яку інформацію представляє коефіцієнт інтелекту

14. Коефіцієнт інтелекту *не дає* інформації про емоційний стан особи при тому, що емоційні стани можуть впливати і впливають на рівень виконання тестів інтелекту.

15. Коефіцієнт інтелекту *не дає* інформації про вмотивованість особи виконати те чи інше завдання добре (чи не дуже добре), хоча низька мотивація негативно позначається на рівні виконання тесту.

16. Коефіцієнт інтелекту *не дає* інформації про те, яким чином особа вирішує проблеми повсякденного життя, наприклад у сфері стосунків, поведінки з грошима, реалізації кар'єрних прагнень тощо.

17. Коефіцієнт інтелекту показує, наскільки добре, відносно вікової групи, особа здатна аналізувати й вирішувати проблеми, наскільки в неї розвинені види пам'яті, та якою мірою вона спроможна адекватно судити про життєві явища та оперувати абстрактними поняттями.

18. Коефіцієнт інтелекту має велике значення для роботи вчителя, оскільки, оцінюючи когнітивні здібності особи, він свідчить про ступінь сформованості умінь і здібностей, які важливі для традиційного шкільного навчання.

В арсеналі шкільних психологів є кілька загальноприйнятих тестів, які добре себе зарекомендували на практиці. Зокрема, Тест інтелекту Векслера для дітей дошкільного й початкового шкільного віку (WPPSI), четверта редакція Тесту інтелекту Векслера для дітей (WISC-IV) та четверта редакція Тесту інтелекту Векслера для дорослих (WAISIV) дають комбінований повний коефіцієнт інтелекту. В четвертій і п'ятій редакціях Тесту інтелекту Стенфорд-Біне (SB-IV та SB-V), а також у третій редакції Тесту когнітивних здібностей Вудкока-Джонсона (WI-III) об'єднується еквівалентний показник - «стандартний віковий бал».

Децю технічна, проте дуже важлива інформація

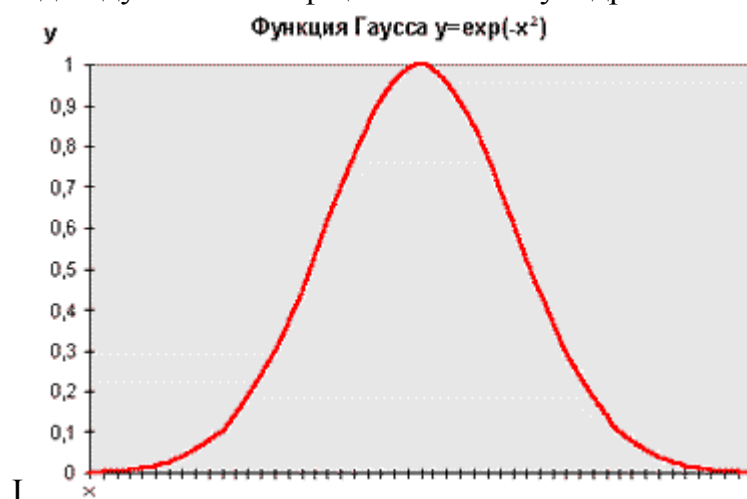
Педагогам необхідно усвідомлювати деякі технічні нюанси тестів інтелекту та добре в них орієнтуватися. Показник IQ відіграє важливу роль, але без належного розуміння може призвести до плутанини. Ця неоднозначність спонукала розробників SB-IV та WI-III замінити його «стандартним віковим балом». Сам термін «коефіцієнт інтелекту» вживається уже понад 100 років і нині використовується за своїм початковим призначенням. Змінилися тільки математичні формули його розрахунку. Це статистичний інструмент, який показує результат індивіда на двоспрямованій шкалі із серединною позначкою 100 балів відносно результатів інших представників його вікової групи за тестом когнітивних здібностей. Позначку «100 балів» прийнято за середню для популяції, на основі якої розроблявся даний тест. Вона відображає

ідею про те, що результати вимірювання більшості природних явищ у межах великої популяції можна представити у вигляді нормальної кривої.

Нормальна крива

Нормальна крива або крива Гауса (див. рис. 4.1) дає змогу проводити порівняння між людьми. Знаючи бал (чи результат тесту) певної особи, ми можемо визначити, чи перебуває вона вище або нижче середнього показника та наскільки. Подібний висновок буде істинним за умови, що норми даного тесту ґрунтуються на результатах належним чином організованої та відібраної референтної групи, що за своїми характеристиками близька до популяції, з якою ми працюємо. Будучи впевненими в тому, що вихідна популяція подібна до нашої, ми можемо спиратися на норми даного тесту і порівнювати результати нашого учня (особи) із балами його ровесників.

Результати більшості людей припадають на невеликий діапазон по обидва боки середнього показника. Решта індивідуальних балів розподіляється по обидва боки спектра із тенденцією зменшення їх кількості в міру віддалення від серединної точки. Загальний діапазон розподілу результатів визначають шляхом обрахунку стандартного відхилення балів від середнього. Коли величина стандартного відхилення відома, як у тестах інтелекту, ми можемо точніше з'ясувати, наскільки індивідуальний коефіцієнт інтелекту відрізняється від середнього.



Два стандартні відхилення нижче середнього.

Приблизно 14% балів припадає на діапазон між одним і двома стандартними відхиленнями нижче середнього

Приблизно 34% балів припадає на діапазон між середнім та одним стандартним відхиленням нижче середнього

Середнє (медіана та мода).-

Приблизно 34% балів припадає на діапазон між середнім та одним стандартним відхиленням вище середнього.

Приблизно 14% балів припадає на діапазон між одним і двома стандартними відхиленнями вище середнього.

Два стандартні відхилення вище середнього.

Рисунок 4.1. Нормальна крива (крива Гауса)

Оскільки результати 68% популяції вкладаються в межі одного стандартного відхилення вище або нижче середнього, то ці 68% мають коефіцієнт інтелекту від 85 до 115. Далі, коефіцієнт інтелекту приблизно 14% популяції становить від 116 до 130,

а інших 14% - від 70 до 86: їхні показники розподіляються в діапазоні від одного до двох стандартних відхилень. Результати решти 4% популяції наближаються до протилежних країв спектра і займають позицію на три (чи більше) стандартні відхилення нижче або вище середнього. Тобто, їхні коефіцієнти інтелекту нижчі 70 або вищі 130.

У звітах для школи коефіцієнт інтелекту може бути вказано однією цифрою (див. рис. 4.2), але для вчителя набагато важливішим є десятибальний діапазон, тобто не 100 а 95 - 105, який обов'язково має зазначатися в усіх подібних документах. Представлення коефіцієнта інтелекту у вигляді такого діапазону свідчить про те, що отриманий на момент тестування бал не можна вважати абсолютно точним. Цілком ймовірно, що в разі проведення аналогічного тесту в інший день відповіді індивіда дещо відрізнятимуться, він може працювати повільніше (чи швидше), бути більш стомленим (чи бадьорим) або просто почуватиметься краще (чи гірше). Такі варіації природні, вони враховуються наперед і не впливають на достовірність загальної тенденції когнітивних здібностей, яку відбивають тести інтелекту.

Рисунок 4.2. Вираження коефіцієнта інтелекту однією цифрою

У деяких звітах також наводиться довірчий інтервал на рівні 90 чи 95% і зазначається, що ми можемо бути впевнені на 90 чи 95% у тому, що істинний бал даної особи припадає на вказаний діапазон. Така інформація лише додатково підтверджує, що результати тестів інтелекту не є остаточною оцінкою потенціалу тієї чи іншої особи, натомість їх слід сприймати як індикатор її здібностей. Крім того, варто зазначити, що практика представлення коефіцієнта інтелекту однією цифрою не знаходить підтримки у більшості фахівців, оскільки не дає уявлення про можливі природні варіації виконання тесту. Не розуміючи цих деталей, багато людей схильні вважати, що отриманий на певному етапі їхнього життя коефіцієнт інтелекту назавжди визначає їхній інтелектуальний статус і численні інші аспекти особистості. Проте це не так. Коефіцієнт інтелекту людини з часом може змінюватися з безлічі причин. Зокрема, його коливання пояснюються змінами домашнього середовища, наслідками хвороби чи неврологічної травми, переїздом до іншої країни, зміною освітніх можливостей тощо. Тому коефіцієнт інтелекту необхідно тлумачити в контексті різноманітних чинників.

Процентильні ранги

У наступному пункті чи колонці звіту про проведене тестування інтелекту зазначається результат у процентильних рангах. Процентильний ранг показує, наскільки добре індивід впорався з тестом порівняно з іншими представниками своєї вікової групи. Такий спосіб відображення результатів передбачає, що якби даний тест виконували 100 довільно відібраних осіб із тієї самої популяції та вікової групи, то результат однієї особи, переведений у процентиль, показує, скільки людей з цієї сотні отримали вищі та нижчі бали.

19. Якщо коефіцієнт інтелекту дорівнює 100, особа потрапляє до 50-го процентіля. Тобто одна половина групи отримала вищі результати, тоді як друга має нижчі показники.

20. При коефіцієнті інтелекту 115 особа потрапляє до 84-го перцентилія. Тобто 16 людей із нашої порівнюваної вікової групи здобули вищі бали, а решта 83 мають нижчий результат.

21. Коефіцієнт інтелекту на рівні 85 відповідає 16-ому перцентилію. Відповідно, 84 учасники цієї групи отримали вищі результати, а 15 мають нижчий бал.

Перцентильні ранги відображають той факт, що відповіді 68% популяції на шкалі зосереджуються поблизу середнього показника і з огляду на високу частоту розподілу в цьому діапазоні позиції учасників тестування зближуються; проте ближче до країв спектра дистанція між позиціями тестованих на шкалі збільшується.

22. Коефіцієнт інтелекту 105 відповідає 63-ому перцентилію, тоді як коефіцієнт 109 уже належить до 73-го. Тобто, маємо різницю в десять перцентильних рангів та всього 4 пункти.

23. Коефіцієнт інтелекту 127 відповідає 90-ому перцентилію, а при конвертації балу 145+ величина перцентилія становить 99,9. Тобто, різниця між цими результатами, вираженими в перцентиліях, дорівнює 10 перцентильних рангів, а в стандартизованих балах коефіцієнту інтелекту - вісімнадцять чи більше пунктів.

Коефіцієнтам інтелекту вище 145 завжди присвоюють перцентильний ранг 99,9 або >99,9 на знак того, що подібні високі бали зустрічаються доволі рідко. Зазвичай, результати в перцентильних рангах не відображають у формі діапазону, але в процесі їх інтерпретації також слід враховувати такі самі застереження щодо можливості варіацій тестових показників.

Складові інтелекту

Починаючи з часів Альфреда Біне, в галузі розуміння та вимірювання розвитку осмисленої поведінки було проведено численні дослідження, а оригінальна версія тесту Біне-Сімона (див. вставку 4.3) зазнала суттєвих редакцій. Слід зауважити, що подібні тести дають глобальний чи узагальнений бал, який слугує корисним індикатором загального рівня здібностей, проте в більшості випадків на цьому його значення вичерпується. Для планування навчального процесу вчителям необхідна більш детальна інформація про когнітивні здібності дитини, набагато конкретніша за один-єдиний показник.

З історії

У 1905 році в Парижі Альфред Біне і Теодор Сімон опублікували перший тест інтелекту. В ньому обраховувався коефіцієнт інтелекту з однієї цифри - все, що було потрібно на той час. Біне працював у період, коли на Заході запроваджувалася обов'язкова загальна освіта для всіх дітей. Цей рух призвів до усвідомлення того, що не всі діти навчаються в однаковому темпі, тож школам необхідно враховувати різні способи учіння. Водночас, школи на той час були неспроможні реагувати на цю потребу, і, як наслідок, окремих осіб часто визнавали нездатними навчатися у звичайному класі. Багатьох таких учнів направляли до спеціальних закладів.

Тест Біне уможлилював класифікацію учнів на тих, хто має відвідувати масову школу, і тих, кого, в світлі тодішньої освітньої практики, зараховувати до неї не варто.

Біне не просто був зацікавлений у недопущенні до масової освіти дітей, які не могли впоратися з її вимогами. Він також прагнув відкрити можливості для навчання тим дітям, які через помилковий висновок «ненаучуваності» були їх позбавлені. В одному

паризькому закладі серед 25 дітей він виявив п'ятьох вихованців, яких було неправильно діагностовано «ідіотами» - саме так тоді позначали осіб із важкими інтелектуальними порушеннями.

Інформацію, яку вчителів надають основні тести інтелекту, можна розподілити на чотири типи. Причому фактична форма їх представлення може змінюватися. Наприклад, у тестах Несклера визначаються базові бали за чотири шкали: вербальною, невербальною, оперативної/короткочасної пам'яті та швидкості оброблення інформації. У тестах Стенфорд-Біне базові бали обраховуються за такими категоріями: вербальне мислення/знання, абстрактне мислення/візуальне мислення/ візуально-просторове мислення/флюїдне мислення, математичне мислення та короткочасна/оперативна пам'ять. Ці чотири типи даних дають змогу вчителів скласти докладне уявлення про те, над чим учневі потрібно працювати, і, в разі розходження між результатами індивідуалізованого тесту й показниками успішності, - з'ясувати, на яких аспектах навчання слід зосередити увагу дитини.

Вербальна шкала

Одразу зауважимо, що в цьому розділі йдеться переважно про учнів, які виростили в англійськомовному середовищі або вивчали англійську з раннього віку, і тому для них вона рідна або дуже важлива друга мова. Якщо основним засобом навчання і побутового спілкування є інша мова, то у процесі тестування необхідно застосовувати альтернативні завдання та норми. Проте, навіть в англійськомовних суспільствах слід враховувати чинники глобалізації та масової міграції представників інших народностей. Адже внаслідок цих тенденцій у розвинених країнах мало кому з учителів не доводиться мати справу з питаннями мультикультурності у своїй повсякденній практиці. Ми відвідували школи з англійською мовою викладання, де навчаються вихідці із сорока країн і культурних спільнот, які є мігрантами в першому або другому поколінні. Отже, ці обставини необхідно враховувати при інтерпретації результатів тестування таких учнів. Якщо дитина є «продуктом» винятково англійськомовного культурного виховання, то її показники за вербальною шкалою тесту можуть слугувати точним індикатором здібності та виявляти сильні й слабкі сторони в розумінні нею своєї базової культури. За потреби, ці результати стають основою для складання індивідуального навчального плану.

Однією з ключових субкатегорій вербальної шкали є лексична, яка перевіряє здатність пояснювати значення певної низки слів. Слова до цього переліку добираються в довільному порядку й подаються в міру зростання їх рівня складності: тобто тест починається із загальноживаних слів і тих, які легко упізнаються і завершується рідковживаними словами, з якими знайомі лише окремі діти, і то за умови, що вони досить начитані.

Друга субкатегорія оцінює здатність логічно мислити й розуміти абстрактні поняття, про що можна судити за тим, як ми описуємо природні явища. Орієнтуватися в житті, розуміти та виражати ідеї нам допомагають слова, що мають загальновідоме й конкретне значення. Вони також дають нам змогу бачити зв'язки між явищами. Згідно з основним принципом наукового розвитку, жодна подія або річ не існує сама по собі; усьому притаманні свої специфічні визначальні атрибути; і все взаємопов'язане. Тому одним із критеріїв когнітивної здібності індивіда є його здатність розпізнавати й визначати характеристики, які свідчать про відмінності та спорідненість водночас. Наприклад, ця здатність добре виявляється у старій словесній грі «тварина - овоч - мінерал».

Третя субкатегорія вербальної шкали визначає здатність розуміти соціальні норми та причини, які спонукають нас організувати своє життя так, а не інакше. Вона

вимірює тип інтелекту, який дає нам змогу усвідомлювати корисність певних дій в існуючій організації навколишнього світу. Нижче для прикладу наведено варіант запитання з цієї субкатегорії, яке не зустрічається в одному відомому авторіві тесті: «Чому в залі суду суддя одягнений в чорну мантию і перуку або подібне уніфіковане вбрання?» Одна з причин може полягати в тому, що ці регалії характеризують індивіда як людину, яка виконує реальну, проте безпристрасну роль у відправленні правосуддя і в цьому сенсі представляє державу чи Корону, або певну формальну установу, віддалену від особистісних уподобань.

Четверта субкатегорія вербальної шкали відповідає на питання про те, яким обсягом інформації володіє індивід про навколишнє середовище. Чим більше особа інтелектуально розвинена, тим більше вона знає і тим краще знає про свої знання. Така інформація накопичується роками й надходить із численних джерел. Наші знання про довкілля утворюються з того, про що ми чуємо, про що читаємо, або з того, що є продуктом нашого власного мислення. Ці елементи знань бувають безпосередньо пов'язані з нашим повсякденним життям або досить віддалені від нього. Але популярність різноманітних теле- і радіо- вікторин, кросвордів та інших словесних ігор показує, яким чином нам пологиться отримувати інформацію, маніпулювати нею та, за нагоди, демонструвати її. Чим уважнішим та свідомим є індивід, чим ефективніше поповнюються його банки пам'яті у процесі повсякденного життя - часто навіть непомітно для нього самого - тим вища його здатність навчатися і пригадувати вивчене.

У більшості випадків у тесті інтелекту відповіді на завдання вербальної шкали оцінюються як правильні чи неправильні з невеликою варіативністю. Наприклад, у Західному світі Різдво святкують 25 грудня, і якщо в запитанні вказано, про яку країну чи культуру йдеться, то на нього можлива лише одна правильна відповідь. Однак, перевага індивідуалізованого тестування полягає в тому, що його процедура допускає інтерпретацію здавалося б помилкових відповідей як правильних. Одного разу автор поставив п'ятирічному хлопчику просте запитання про звичайну іграшку - м'яч - і попросив дати визначення цього слова. Правильна відповідь звучала б приблизно так: «Він круглий, підстрибує, коли вдарити ним об землю, ним грають в ігри». Але хлопчик дав іншу відповідь, яка не значилася у списку правильних: «Це місце, де принц обирає собі дружину». (В англійській мові слово «м'яч» має омонім, який в перекладі означає «бал, танці» - *прим, перекл.*). Напевно, перед сном він часто слухав різні історії, наприклад про Попелюшку. Пізніше батьки підтвердили, що з раннього віку читали синові оповідання з усього світу, в тому числі звичайні дитячі казки. Відповідь було зараховано до правильних, оскільки хлопчик безперечно розумів, що подібне формальне святкування з танцями, яке час від часу влаштовують при королівському дворі, називається «бал» (що співзвучно слову, вжитому в запитанні). Він продемонстрував доволі своєрідне, проте правильне розуміння загальноживаного слова, до якого багато його ровесників мабуть і не додумалися б. Це яскравий приклад відповіді «з лівої півкулі», яка сама по собі свідчить про те, що рівень інтелектуального розвитку дитини вищий за норму.

Невербальна шкала

Ці тестові завдання викладені у формі загадок і призначені для вимірювання невербальних просторових чи перцептивних здібностей, причому процедура тестування в даному випадку не ускладнюється культурною специфікою. Іншими словами, їх виконання залежить не стільки від розуміння мови, скільки від перцептивних здібностей дитини. Завдання пояснюють у словесній формі або шляхом моделювання (чи за допомогою пантоміми). Учень також не відповідає на

слова, а відтворює певну фізичну дію. Самі завдання передбачають маніпулювання кольоровими кубиками, складання завершеної картинки з елементів пазлу чи організацію сюжетних малюнків у послідовне оповідання чи схему.

У кожному разі предметами можна маніпулювати в умі чи фізично таким чином, що учень сам бачить - правильне рішення знайдено. Завдання виконуються у встановлений проміжок часу й учень розуміє, що тривалість виконання завдань фіксується. Задачі цих субтестів зазвичай мало подібні до тих, які учні розв'язують у школі, однак, спостерігаючи за учнем, фахівець отримує важливу інформацію: про його ставлення, настрій під час тестування, здатність працювати в умовах обмеженого часу і, водночас, зосереджуватися на завданні. Вони також допомагають виявити серйозні проблеми візуальної/перцептивної сфери, які потребують глибшого вивчення.

Оперативна короткочасна пам'ять

Ця частина тестування дуже важлива. Дана шкала вимірює здатність оперувати числами й іншим подібним матеріалом, поданим в усній формі, і в тому числі здатність маніпулювати інформацією в умі та не відволікатися на сторонні шуми, рухи, думки. Робота з числовими або словесними завданнями потребує дотримання послідовності, і для успішного їх виконання необхідна відповідна концентрація уваги. Завдання орієнтовані на оперування числами, наприклад розв'язання арифметичних задач в умі або пригадування низки чисел і повторення їх у правильному порядку. Між ними та шкільним навчанням простежується чіткий зв'язок.

Якщо результат за цією шкалою значно нижчий, ніж за трьома іншими, це найімовірніше пояснюється тим, що в розумовій роботі учневі заважають суперечливі думки чи нагальні або зовнішні чинники, які не стосуються власне тестових завдань. Якщо учень аналогічно підходить до шкільних завдань, це негативно позначається на його навчанні: концентрація на поточній навчальній діяльності мінімальна, а сам учень завжди розривається між зовнішніми чинниками й поточною навчальною діяльністю. В такій ситуації вимоги шкільного навчання, ймовірніше, відходять на другий план. Який же тоді сенс наполягати на тому, щоб дитина працювала більше й старанніше, коли внаслідок певних проблем вона не може сконцентруватися? Тому вчителю необхідно з розумінням поставитися до ситуації учня, не тиснути на нього, а радше заохочувати, спиратися на позитивні моменти і зосереджуватися на досягнутих успіхах.

Швидкість обробки інформації

Однією з основних ідей навчання є концепція автоматизму, коли ми виконуємо звичні, добре відомі нам дії, зовсім не замислюючись над ними або принаймні не надто замислюючись про них. Таким чином, навчання виконувати ті чи інші дії автоматично є складовою когнітивного розвитку. Наприклад, учні, які вивчили таблицю множення, згодом розв'язують арифметичні задачі швидше (і правильніше), ніж учні, які не вивчили її належним чином (або перевчили).

Субтести цієї шкали оцінюють швидкість мислення та здатність обробляти інформацію, маніпулювати її важливими аспектами та пригадувати деталі для виконання певного завдання. У даній шкалі велике значення приділяється концентрації на письмових завданнях, що свідчить про її безпосередній зв'язок зі шкільним навчанням. Виконання цих завдань потребує певного типу уваги та навичок оперування символами, що також необхідні для успішного навчання. Низький результат вказує на те, що вчителю варто приділити увагу покращенню швидкості письма й розвитку навичок планування.

Яким чином наведені типи інформації про учня можуть допомогти вчителю?
Повернімося до ситуації Джонні. Хлопчику дев'ять років, він зростає в повній сім'ї, має старшого брата й молодшу сестричку. У школі своєю поведінкою він створює проблеми для вчителів, проте вдома за ним такого не помічають. За вербальною шкалою Джонні набрав 125 пунктів (діапазон 120 - 130).

Якісне оцінювання

Шкільні психологи часто проводять стандартизовані тести інтелекту. Концепція стандартизації означає, що тест завжди проводиться в тому самому порядку, за тими самими інструкціями та з використанням того самого обладнання. Дотримання цих правил дає змогу проводити справедливі порівняння між представниками однієї вікової групи.

Процедура стандартизованого тесту дає змогу психологу, який його проводить, фіксувати поведінку тестованих і виявляти поведінкові прояви, з урахуванням яких результат тестування може бути визнано недостовірним. Такі спостереження не лише дають змогу перевірити і підтвердити тестові показники, вони також допомагають екзаменатору більше дізнатися про особистість клієнта. Деланей і Хопкінс (1987) порівнюють процедуру проведення тестування з клінічним інтерв'ю, називаючи його «розмовою із заданою метою» (1987, с. 89). Характерні особливості, які екзаменатор помічає у процесі тестування та аналізує через призму власного досвіду роботи з учнями відповідної вікової групи, часто є корисною інформацією для вчителя. Нижче наведено деякі запитання для неформального спостереження з четвертої редакції Тесту інтелекту Стенфорд-Біне.

24. Увага. Учень був повністю заглиблений у завдання чи легко відволікався?
25. Рівень активності. Учень був активним чи гіперактивним?
26. Учень ініціював діяльність самостійно, чи чекав, поки йому скажуть починати роботу?
27. Учень відповідав швидко, чи його потрібно було заохочувати?
28. Учень почувався впевнено у спілкуванні чи ні?
29. Чи був учень упевненим у своїх силах під час виконання завдань та реально оцінював свої можливості чи, навпаки, сумнівався у своїх здібностях?
30. Учень був наполегливим чи легко здавався?
31. Потребував учень мінімальної похвали чи, навпаки, необхідно було постійно його заохочувати?

Часто у звітах містяться додаткові коментарі, в яких учитель легко помітить паралелі із поведінкою учня на уроці. Вони підтверджують власні здогади педагога, і, безумовно, є корисними, як і будь-яка інша інформація психологічного звіту. Наведений нижче приклад зі статті Деланей і Хопкінса (1987) свідчить, наскільки важливими можуть бути ці зауваження.

Під час тестування однієї дитини екзаменатор зробив важливе спостереження, що ця шестирічна дівчинка добре навчилася ухилятися від розв'язання задач за допомогою маніпуляцій під час опитування. Пізніше вчителька підтвердила, що на уроці їй часом було так шкода дівчинку, коли вона, ніби то, з усіх сил намагалася відповісти, що зрештою переадресувала запитання іншому учневі. Таким чином, спостереження екзаменатора виявилось важливішим для подальшої модифікації поведінки тестованої, ніж показники її здібностей. Пам'ятаючи про цю деталь, під час тестування він не дав дівчинці можливості скористатися її стратегією, і

проведена оцінка виявила, що рівень її здібностей був значно вищим, ніж вважалося(с. 89-90).

Тепер пригадаймо наші запитання щодо Джонні та розглянемо можливі відповіді.

1. Чи має Джонні достатній рівень інтелектуального розвитку для виконання поставлених завдань? Іншими словами, чи варто застосувати модифікацію, змінити стиль викладання та методику оцінювання відповідно до його потреб? Джонні набрав 125 балів за вербальною шкалою (діапазон 120 - 130). Такий результат свідчить, що він здатен справлятися із завданнями вчителя. Тому, можливо, ми були надто поблажливими, неуважними або недостатньо контролювали його роботу?

2. Чи має Джонні певну фізичну або медичну проблему, яка позначається на його здатності спокійно сидіти, зосереджуватися чи працювати над індивідуальними завданнями упродовж тривалого часу? Тобто, чи слід нам намагатися задовольнити ці потреби, щоб допомогти хлопчикові зосередитися на завданнях, які ми перед ним ставимо? Показники Джонні за невербальною шкалою та шкалами швидкості обробки інформації й оперативної/короткочасної пам'яті були порівнянні з балом вербальної шкали, що свідчить про відсутність внутрішніх фізичних чи медичних проблем, які б заважали навчанню.

3. Можливо, Джонні нудно працювати з матеріалом, який ми йому пропонуємо, тому що він (а) не розуміє його чи (б) вже добре з ним знайомий? Для відповіді на це запитання необхідно проаналізувати показники оцінювання на рівні класу, якому присвячено наступну частину цього розділу.

Оцінювання на рівні класу

Як ми переконалися, проведення формалізованих тестів інтелекту й тестів досягнень диктується певними причинами і їх результати необхідно розуміти. Однак, їх замало для того, аби скласти повне уявлення про те, яким обсягом матеріалу учень уже володіє і який йому ще належить засвоїти. Щоб розробляти успішні програми для будь-якої дитини, педагогам необхідно визначити відправний пункт для подальшого викладання. Для з'ясування поточного рівня знань і навичок оптимально підходять різноманітні методи оцінювання на рівні класу, причому найефективнішими з них є ті інструменти, які розробляють самі вчителі.

Усі методи оцінювання в навчальному процесі можна умовно розподілити на дві категорії. Перша передбачає оцінювання навчання. Воно здійснюється наприкінці періоду навчання і зосереджується на кількісному вимірюванні його результатів. Наприклад, це підсумкові творчі роботи або контрольні по завершенні теми, які мають на меті виставлення оцінки й надання письмового звіту батькам. Такий тип оцінювання можна вважати більш традиційним. Другу категорію складають методи оцінювання для навчання (ОДН). Воно має виявити поточний рівень знань і навичок учня як основу для подальшої організації навчання. Підсумкові творчі й контрольні роботи також можна використовувати з цією метою за умови, що вчитель має намір враховувати їх результати у процесі планування навчального процесу, а не просто виставити оцінку. Читач безперечно знайомий з концепцією формуючого та підсумкового оцінювання. Підсумкове оцінювання здійснюється наприкінці сегмента викладання і слугує для визначення ступеню досягнення очікуваних результатів і тому більш наближене до оцінювання навчання. Формуюче оцінювання відбувається у процесі викладання і тісно пов'язане з оцінюванням для навчання. Таким чином, важливі обидві категорії, і деякі практики оцінювання застосовуються в рамках тієї чи іншої. Тому саме вчитель має визначати мету певного оцінювання. Від неї

залежатиме вибір конкретних методів та спосіб збирання і використання отриманої інформації (Стіггінс, 2008).

Гронлунд і Во (2009) пропонують вісім рекомендацій для проведення ефективного оцінювання.

Щоб оцінювання було ефективним, необхідно:

32. мати чітке уявлення про всі очікувані результати навчання;
33. застосовувати різноманітні методики; враховувати навчальну цінність його методик; зібрати достатню кількість даних, робіт, які відображають різні аспекти учнівської успішності;
34. щоб його методики були справедливими стосовно кожного учня;
35. встановити чіткі критерії успіху;
36. надавати учням зворотний зв'язок, підкреслював-ти сильні сторони їхньої роботи та звертати увагу на недоліки, які потребують виправлення;
37. щоб воно супроводжувалося комплексною системою виставлення оцінок і надання звітності.

Оцінювання для навчання (ОДН)

Вчителі збирають і застосовують дані оцінювання з різною метою. Так, *оцінювання навчання* або підсумкове оцінювання дає змогу судити про досягнення учнів шляхом їх зіставлення із показниками ровесників або з вимогами навчальної програми. Дані підсумкового тестування також часто є основою звітності для батьків. *Оцінювання для навчання (ОДН)* допомагає вчителю зрозуміти характер навчальної діяльності учня, поточний рівень його знань і навичок та визначити ефективність свого викладання (Деппелер, 2007).

У своїй відомій статті «Всередині «чорного ящика» Блек та Уільям (1998) узагальнюють підсумки більше ніж 250 досліджень у різних країнах за дев'ять років. Здійснений ними огляд свідчить про корисність цього підходу та підтверджує його значний ефект для навчання. Після порівняння результатів ОДН з іншими технологіями науковці дійшли висновку, що воно переважає більшість таких заходів за своєю ефективністю, причому цей вплив особливо помітний у покращенні успішності відстаючих учнів (Блек та Уільям, 1998). На практиці це означає, що систематичне впровадження методів ОДН сприяє підвищенню академічних показників на один-два бали (Блек, Харрісон, Лі, Маршалл та Уільям, 2003). Згодом ці висновки також підтверджувалися у працях інших дослідників (див. наприклад: Мейзелс, Аткинс-Бернетт, Ксю, Ніколсон, Бікел і Сон, 2003; ОЕСР, 2005б; Родрігес, 2004).

Підхід ОДН ставить учня у центр навчального процесу. Він відображає ідеї про необхідність партнерської взаємодії учнів і вчителів та про надання можливості учням самостійно скеровувати власне навчання. Відповідно, практика ОДН буде ефективною за умови, що вчителі:

38. вірять у здатність кожного учня навчатися краще;
39. переконані в тому, що вчителі й учні мають навчатися спільно, а не окремо одне під одного;
40. систематично збирають та аналізують дані успішності з конкретною метою;
41. разом з учнями переглядають та обговорюють їхній прогрес і академічні показники;
42. заохочують учнів аналізувати навчання одне одного і допомагати у виробленні єдиної думки про досягнутий рівень успішності;

43. розуміють, що навчання і просування вперед залежить насамперед від мотивації й упевненості та що ефективні практики ОДН сприяють розвитку цих якостей;

44. створюють навчальне середовище, в якому учні можуть висловлювати свої думки вільно, без страху чи збентеження;

45. заохочують і моделюють процес обміну ідеями та активне слухання альтернативних точок зору;

46. підтримують учнів у їхньому навчанні, допомагаючи примножувати досвід успіхів.

Застосування практик ОДН на уроці допомагає залучати учнів до активної навчальної діяльності та найповнішому засвоєнню матеріалу. Відповідно до базового принципу ОДН, покращення успішності буде максимальним, якщо учні розуміють (1) конкретні навчальні цілі, тобто: що вони мають вивчати і навіщо; (2) де вони «перебувають» зараз відносно цих навчальних цілей; та (3) яким чином вони можуть краще навчатися, аби їх досягти. У наступних параграфах розглянемо ключові практики ОДН, які були окреслені в праці Блека та Уільяма (1998) і звідтоді успішно впроваджуються у повсякденній діяльності численних шкіл.

Основні методи оцінювання для навчання

Повідомлення навчальних цілей та чітких критеріїв успіху

Навчальна ціль точно описує, що учень вмітиме робити, розумітиме або знатиме внаслідок виконання відповідної навчальної діяльності. Учні також мають усвідомлювати відмінність між навчальним завданням (що вони повинні робити) та навчальною ціллю (чого вони зможуть навчитися). Навчальну ціль та критерії успіху слід формулювати зрозумілою для учня мовою. Існує кілька способів повідомлення навчальної цілі та її пояснення.

47. Використовуйте візуальні підказки та настінні графіки для нагадування про навчальні цілі/ критерії.

48. На початку певної навчальної діяльності попросіть учнів назвати своїми словами або записати її ціль.

49. Використовуйте рубрики - набори критеріїв для оцінки знань, які є найпоширенішим інструментом для визначення рівня успішності.

У друкованих джерелах та на освітніх веб-сайтах розміщено численні приклади оцінювальних рубрик, а також шаблони та поради з напрацювання власних. Окрім цього, залучення класу до розроблення такого інструменту дає змогу вчителів та учням точніше усвідомити важливі елементи знань і навичок. У вставці 4.4 описано загальну технологію співпраці вчителів у процесі складання рубрики.

. Створюємо єдину рубрику разом

1. Визначте, для якого навчального завдання та класу ви плануєте застосовувати свою рубрику (наприклад, написання твору-оповідання у 5 класі).

2. Підготуйте добірку рубрик, які стосуються цього завдання (з електронних і друкованих освітніх ресурсів).

3. Складіть списки показників, за якими будете оцінювати учнівські твори (на основі зібраних рубрик і пропозицій учителів).

4. Узагальніть пропоновані показники в єдиному списку.

5. Проаналізуйте реалістичність визначених показників та приведіть їх у відповідність з навчальною програмою

6. Визначте, які показники твору мають становити основу його оцінювальної рубрики (наприклад, аудиторія, лексика, структура тексту, пунктуація), та, за потреби, об'єднайте їх у категорії. Наприклад, поділ тексту на абзаци й орфографію можна об'єднати в категорію «графічні особливості тексту».

7. Визначте кількість рівнів успішності для оцінки цього завдання.

8. Для кожної описової категорії визначте кількість рівнів успішності і задайте числовий діапазон, наприклад 1 - 4.

9. Опишіть кожен рівень успішності. Характеристики рівнів мають бути чіткими та однозначними (зокрема, варто уникати таких слів як «добре», «краще» і «найкраще»). Спочатку охарактеризуйте найвищий і найнижчий. Рівні успішності в межах однієї описової категорії можна розрізнити за такими показниками як якість, частота, ступінь та/або кількість. Наприклад: Орфографія. Рівень 1: у творі більше чотирьох орфографічних помилок у словах із простим написанням. Рівень 4: у творі менше двох орфографічних помилок у складних словах. Для більшої точності можна також на-' вести приклади «простих» і «складних» слів.

50. Проведіть апробацію рубрики. Складену рубрику вчителі застосовують на уроках та отримують зворотний зв'язок від учнів. Особливу увагу слід звернути на те, наскільки реалістичними є подані рівні та наскільки значимі їхні дескриптори.

51. Під час спільної зустрічі порівняйте свої висновки та відредагуйте рубрику з урахуванням зворотного зв'язку.

52. Щоб полегшити застосування рубрики для вчителів та учнів, доберіть зразки робіт для ілюстрації кожного рівня та інші ресурси.

53. Стежте за тим, щоб рубрики переглядалися на постійній основі. Це дасть змогу оперативно реагувати на зміни курикулуму та враховувати різні учнівські потреби.

Стратегічне опитування

В ОДН, деякі запитання можуть бути кращими за інші. Наприклад, використавши запитання іншого типу чи змінивши його формулювання, можна допомогти учням ширше продемонструвати своє розуміння; спростити рівень мовної складності, активізувати вищі процеси мислення; зменшити кількість запитань, що необхідні для оцінки розуміння в певного учня. Метод стратегічного опитування дає змогу:

54. з'ясувати, що учні знають, розуміють, уміють робити, шляхом аналізу їхніх відповідей;

55. виявляти прогалини у знаннях, виправляти помилки в розумінні та давати додаткові завдання підвищеної складності;

56. визначати найефективніші методи навчання та викладання. Питання вдосконалення практики опитування добре висвітлені в численних методичних

публікаціях. Нижче, у вставці 4.5, пропонуємо контрольну таблицю для вивчення прийомів формулювання запитань, яку можна використовувати для саморефлексії та спостереження за роботою колег.

Контрольна таблиця:

наскільки ефективно вчитель застосовує метод стратегічного опитування на уроці?

Ставте позначку навпроти відповідного пункту щоразу, коли помічаєте в роботі вчителя та учнів наступні дії.

Учитель:

57. чітко пояснює основну мету запитань;
58. ставить закриті запитання;
59. ставить відкриті запитання;
60. проводить опитування перед початком навчальної діяльності для з'ясування попереднього досвіду учнів;
61. ставить запитання для перевірки фактологічних знань учнів;
62. ставить запитання для активізації мислення вищого порядку;
63. ставить запитання, які спонукають учнів до обмірковування власної навчальної діяльності у процесі виконання завдання;
64. ставить запитання, які спонукають учнів мислити, аналізувати та давати розгорнуті відповіді;
65. ставить запитання в різний спосіб;
66. чекає на відповідь учня;
67. використовує різноманітні стратегії, щоб заохотити учнів спершу поміркувати над своїми відповідями (наприклад: *«поговори з партнером», «один-два-чотири»* або *не поспішає викликати учнів, які підняли руку, а пропонує їм ще трішки подумати*);
68. позитивно реагує на відповіді учнів;
69. уважно слухає учнів;
70. ставить запитання для перевірки рівня розуміння наприкінці навчальної діяльності;
71. змінює методику викладання з урахуванням учнівських відповідей;
72. розвиває учнівські відповіді, навіть якщо вони неправильні, використовує їх як основу для подальшого навчання;
73. ставить запитання різним учням, намагаючись охопити весь клас;
74. заохочує учнів ставити запитання одне одному;
75. надає учням змогу відповідати на запитання в різний спосіб.

Учні:

76. ставлять запитання вчителю;
77. ставлять запитання одне одному;
78. ставлять запитання собі.

Зворотний зв'язок

Якісний зворотний зв'язок дає учням зрозуміти, *яким чином* вони можуть підвищити свій рівень успішності. Така практика найефективніша, коли:

79. учні добре усвідомлюють, що зворотний зв'язок як метод, та конкретні зауваження вчителя, покликані допомогти їм навчатися краще;
80. він надається у контексті відповідної навчальної діяльності;
81. він є постійною складовою навчання та викладання;
82. забезпечується у процесі та по завершенні навчальної діяльності;

83. надається не в письмовій, а в усній формі (коментарі, зауваження, розмова з учнем);
84. супроводжується позитивною мімікою, тоном і жестами;
85. він є чітким і стосується не самого учня, а його навчальних цілей;
86. в ньому підкреслюється важливість і значення наполегливості учня;
87. допомагає учневі впевнитися в тому, що його дії правильні і що він на правильному шляху;
88. він виражає загальну оцінку та містить додаткову інформацію.
89. учням дають час поміркувати над коментарями вчителя і можливість на них відповісти;
90. заохочує учня ставити запитання, щоб точніше зрозуміти свої навчальні результати;
91. свідчить про те, що вчитель уважно слухає учня;
92. вказує на те, якими навчальними підходами й стратегіями варто скористатися учневі, аби покращити свій рівень успішності;
93. він задає напрям та окреслює конкретне завдання, переводячи учня на наступний етап навчання;
94. забезпечує достатній рівень допомоги, аби надалі учень міг працювати самостійно;
95. надається гнучко та змінюється з урахуванням різних відповідей і навчальних потреб учнів;
96. має на меті заохочувати та розвивати ентузіазм до навчання;
97. він використовується у поєднанні з опитуванням, моделюванням і поясненням.

Взаємооцінювання та самооцінювання

Науково доведено, що активне залучення до навчальної діяльності позитивно впливає на академічні показники. Іншими словами, якщо учні знають, що вони мають вивчити, якщо можуть зрозуміти матеріал та виділити аспекти, над якими потрібно працювати, то засвоюють його значно повніше, ніж у ситуації пасивного сприйняття та механічного виконання завдань без усвідомлення їх значення та навчальної цілі. Взаємооцінювання дає змогу точніше зрозуміти таку ціль та критерії успіху під час аналізу роботи товариша. Перед тим, як запропонувати учням цю методику, вчителі мають звернути їхню увагу на те, що взаємооцінювання:

98. це партнерська взаємодія, коли учні допомагають одне одному покращувати свої навчальні результати;
99. *не передбачає порівняння себе з іншими;*
100. означає порівняння власного поточного рівня успішності із попередніми показниками.

Вчителям також необхідно моделювати для учнів такі навички:

101. точно формулювати критерії успіху для процедури взаємооцінювання;
102. виявляти повагу до партнера, коректно добирати слова і способи побудови коментарів;
103. активно слухати.

Іншою фундаментальною складовою навчальної діяльності учня є *самооцінювання*. Розуміючи технологію оцінювання власної роботи, учні з її допомогою можуть ефективніше навчатися і рухатися вперед. У цьому полягає моя навчальна ціль? Де я «перебуваю» зараз? Що мені потрібно робити, аби її досягти? Ці та інші подібні

запитання мають стати їхньою внутрішньою звичкою. Визначати навчальні цілі вчителі мають спільно з учнями. Далі учні самостійно регулюють власну навчальну діяльність, а педагог забезпечує необхідну підтримку. Для формування в учнів потрібних навичок і для сприяння процесові самооцінювання вчителям можна порекомендувати кілька стратегій, наприклад:

104. зразки робіт - запропонуйте класу переглянути учнівські роботи, які відповідають чи не відповідають критеріям успіху. їх аналіз допоможе учням краще зрозуміти ці критерії, вимоги до підготовки завдання та визначити свої подальші кроки;

105. графічні організатори;

106. портфоліо;

107. щоденники рефлексії;

108. наочні підказки.

Використання підсумкових тестів для підвищення якості навчання

Підсумкові тести, зокрема загальнодержавні, часто вважаються неспівставними з практикою ОДН. Проте їх результати також можна використовувати як інструмент формуючого оцінювання. Для цього дані такого тестування необхідно докладно проаналізувати та обговорити разом з колегами. Зокрема, як учні впоралися із завданнями, які перевіряють різні види навичок? Чи простежуються певні чіткі тенденції? Наприклад, більша кількість учнів отримала нижчі бали з письма, ніж з читання. Далі, чи було серед тестових завдань таких, з якими значна кількість учнів не впоралася? Що перевіряють ці завдання? Потім необхідно визначити причини такої ситуації, тобто перейти до наступного кола запитань: «Чи навчали учнів відповідних навичок?», «Чи розуміють учні, що вимагається від них у різних тестових завданнях?», «Чи впливає форма надання тестових завдань на результати учнів?» та «Чи мали учні достатньо практики у виконанні тестів?» тощо. Таким чином, глибше вивчення результатів тесту, яке не обмежується загальними балами, дає змогу окреслити шляхи для покращення якості навчання. Варто також поміркувати над тим, як за підсумками проведеного тестування змінилася практика викладання у вашій школі. Чи можна на матеріалі тесту (тобто виходячи зі знань, умінь та навичок, які в ньому оцінюються) розробити стратегії ОДН? Крім того, варто поміркувати над способами використання даних попередніх тестів, залучати учнів до їх обговорення, спонукати їх аналізувати свої відповіді на тестові завдання, щоб згодом на цій основі планувати навчання та викладання.

Оцінювання на основі курикулуму

Оцінювання на основі курикулуму - найефективніший і релевантний спосіб оцінки навчання. Формалізовані види оцінювання, як-от тести інтелекту, також певною мірою допомагають виявляти деякі потенційні бар'єри та сприятливі чинники для навчання, але коли необхідно з'ясувати, яким обсягом знань володіє учень та від чого слід відштовхуватися вчителю у своїй викладацькій діяльності, користь від них буде доволі обмеженою. В оцінюванні на основі курикулуму базою для вимірювання знань і навичок учня слугують задачі курикулуму. Його проведення суттю полегшується в освітніх системах із високо структурованим і директивним курикулумом. Наприклад, курикулум канадської провінції Альберта окреслює навчальний зміст для кожного року із розбивкою навчальних цілей на менші, «компактніші» задач, які вчителі мають послідовно реалізувати в повсякденній практиці. Отже, процедура такого оцінювання спрощується тим, що вчителю необхідно лише зіставити діяльність учня з виписаними в ньому критеріями. Так, згідно з курикулумом Альберти в частині мистецтва, зокрема малювання, для 8

класу, учні мають розуміти, що «сходження паралельних ліній в єдиній точці на горизонті утворює ефект лінійної перспективи на двовимірних малюнках» (Міністерство освіти провінції Альберта, 1984; програма курсу мистецтва C7). У процесі оцінювання на основі курикулуму вчитель встановлює, чи розуміє учень сутність цього явища. Наприклад, просить намалювати малюнок, де паралельні лінії сходяться в одній точці на горизонті, або пропонує переглянути кілька малюнків і визначили цю точку. Після чого вчитель, так би мовити, «ставить галочку», тобто помічає для себе, що учень розуміє явище лінійної перспективи, та переходить до наступної теми.

В інших країнах курикулум більш гнучкий і тому дає вчителям більше простору для планування власних педагогічних цілей і завдань навчального процесу з урахуванням контекстуальних чинників, у тому числі практики роботи школи, специфіки місцевої громади, забезпечення ресурсами, а також загальної інформації про учнів і показників їхнього розвитку. В таких випадках для оцінювання на основі курикулуму вчитель має створити власний набір критеріїв. Загалом, характер підготовчої та подальшої роботи з його проведення залежатиме від конкретної ситуації та вимог місцевого органу управління освіти.

Сальвіа і Хьюз (1990) пропонують свою технологію оцінювання на основі курикулуму, яка складається з восьми етапів. У цій книзі вона подається нижче з незначними змінами:

1. Визначення причин для прийняття рішень.
2. Аналіз курикулуму.
3. Формулювання вимірюваних (специфічних) задач.
4. Розроблення належних методик оцінювання.
109. Збирання даних.
110. Узагальнення даних.
111. Представлення даних.
112. Інтерпретація даних і прийняття рішень.

1. Визначення причин для прийняття рішень

Необхідно, щоб учителі могли обґрунтувати свої дії за кожним напрямом роботи і, зокрема, в аспекті оцінювання. Адже справжній сенс воно має тоді, коли педагог здатен пояснити, навіщо його проводити, чому було обрано саме цей метод і яким чином передбачається використовувати отримані результати. У процесі оцінювання вчителів постійно доводиться приймати ті чи інші методичні та організаційні рішення, і щоразу вони мають бути виправданими, тобто узгоджуватися із принципами кращої педагогічної практики та враховувати особливості навчального контексту, для якого вони адресовані.

2. Аналіз курикулуму

Незалежно від курикулуму, з яким ви працюєте і який може бути високо структурованим і директивним (на зразок канадського прикладу - про що йшлося вище) або більш гнучкий, який опрацьовується в межах шкіл та педагогічних колективів, його необхідно проаналізувати та визначити об'єкт вимірювання. Такий аналіз передбачає методичне опрацювання освітніх стандартів і програм, що дає змогу точно окреслити комплекс знань, вмінь і навичок, які має засвоїти учень. Далі на цій основі можна зробити висновок про засвоєння ним відповідної галузі чи теми курикулуму.

Беручи до уваги характер вашого базового курикулуму, можливо буде потрібно скласти перелік цих знань, вмінь і навичок на окремому аркуші паперу.

Приклад. Знання, вміння та навички, визначені для теми «сортування», яка вивчається цього тижня за програмою курсу математики.

Учні мають вміти:

113. сортувати намистини за кольором;
114. сортувати намистини за формою;
115. сортувати намистини за розміром;
116. знаходити «зайву» намистину серед певного набору подібних намистин.

3. Формулювання вимірюваних (специфічних) задач

Сальвіа і Хьюз (1990) ведуть мову про формулювання «новсдінкових» задач, тим самим закликаючи нас використовувати задачі, що є вимірюваними. Автори цієї книжки надають перевагу другому терміну. Після аналізу курикулуму й визначення обсягу матеріалу, який учні мали опанувати, можна переходити до постановки окремих специфічних задач, рівень досягнення яких ви плануєте вимірювати. Вони задають параметри для оцінювання і в деяких випадках настільки чітко прописані в курикулумі, що вчителю немає потреби формулювати на їх основі свої власні. В такому разі, ви просто обираєте ті, які плануєте вимірювати. У добре поставленій задачі точно вказано, що має продемонструвати учень, де, коли, як часто та за яких обставин, щоб можна було судити про засвоєння ним певного елемента знань, умінь чи навичок.

Наведений вище приклад із сортуванням намистин містить порівняно чіткі вимоги до рівня успішності. Однак, у цьому випадку також постають деякі запитання. Наприклад, чи можна одноразову демонстрацію сортування намистин таким чином вважати прийнятним свідченням того, що учень розуміє відповідні поняття? За яких умов учень має продемонструвати це розуміння? Скільки різних видів і кольорів намистин потрібно використовувати? Звісно, список можливих запитань можна продовжувати, а отже ваша робота як учителя полягає в тому, щоб встановити точні параметри діяльності, яка демонструє прийнятний рівень успішності та глибоке розуміння певної галузі навчання.

Приклад. Вимірювана задача

До кінця тижня, на уроці математики в п'ятницю, учні тричі продемонструють вміння сортувати за кольором намистини чотирьох різних кольорів. Кольори намистин будуть змінюватися, зокрема передбачається використовувати червоний, коричневий, жовтий, синій, білий, чорний, зелений, фіолетовий, рожевий та помаранчевий. Ступінь реалізації цієї задачі легко виміряти. В п'ятницю учні або продемонструють здатність посортувати намистини три рази або ні.

4. Розроблення належних процедур оцінювання

Отже, ви визначили, що плануєте оцінювати. Далі необхідно вирішити як це робити. Зазвичай, процедури оцінювання на основі курикулуму ефективні тоді, коли відбуваються в природному кої тексті уроку. Більш формальні підходи оцінювання, де учні поставлені в штучні, відмінні від навчального контексту, умови, часто негативно позначаються на їхніх результатах. Відповідно до загального правила, учні мають демонструвати набуті знання, вміння та навички в тих умовах, в яких вони їх засвоюють.

Виходячи з концепції триангуляції, поширеного методу у сфері якісних досліджень (Денцин, 1978), було висунуто тезу про те, що ретельне оцінювання на основі курикулуму передбачає урахування результатів оцінок, які проводилися в різні дні та з використанням різних засобів вимірювання (процесуальних чи інших). Такий підхід дає змогу скласти реальну картину успішності учня (Тейлор, 2000). Достовірність результатів оцінювання має підтверджуватися додатковими свідченнями, а відтак для формування порівняно надійного висновку потрібно спиратися на комбінацію методик і стратегій (Гронлунд і Во, 2009). Для наведеного прикладу із сортуванням намистин можна запропонувати такі методики збирання оціночних даних.

Процесуальне оцінювальне завдання.

Учням дають 20 намистин 4 кольорів (по 5 намистин кожного кольору) і просять посортувати їх за кольором у різні вази.

Завдання повторюється з намистинами інших кольорів.

Створення і розв'язання проблемних завдань.

Працюючи в парах, учні придумують проблемні завдання одне для одного на основі характеристик намистин та розв'язують їх.

Письмова контрольна. На основі характеристик, зображених на картинках із контрольної, учні створюють категорії для намистин і розподіляють їх у ці категорії.

Рисунок 4.3. Триангуляція даних оцінювання

Вставка 4.6. Методики оцінювання на уроці

117. Працюючи з класом у фронтальному режимі, попросіть усіх учнів одночасно продемонструвати цільове уміння. Спостерігайте за ними та ставте відповідні позначки навпроти їхніх імен у контрольній таблиці.

118. Організуйте групову роботу. На уроці підійдіть до кожної групи та попросіть її учасників продемонструвати, як вони виконують навчальне завдання. Продовжуйте фіксувати свої спостереження в контрольній таблиці.

119. Під час індивідуальної роботи підходьте до окремих учнів і проводьте оцінювання.

120. Попросіть учнів здати роботи, які демонструють рівень володіння змістом та/або вміннями, яких вони навчалися на уроках (наприклад моделі, письмові есе, малюнки, діаграми).

5. Збирання даних

До цього моменту всі попередні етапи в здійсненні оцінювання на основі курикулуму були присвячені плануванню. Ви визначили, що потрібно оцінювати і як. Тепер настав час втілювати свій план у життя й почати збирати дані. До них належать усі контрольні й спостереження, що проводилися з метою оцінити рівень успішності учнів, наприклад:

121. дані, зібрані за результатами структурованих спостережень;

122. дані, зібрані за підсумками окремих несистематичних спостережень;

123. результати усних і письмових тестів та перевірок у процесі практичної діяльності на уроці;

124. контрольні таблиці із записами про ступінь сформованості в учнів окремих піднавичок, передбачених вимогами навчальної програми;

125. самостійні творчі роботи, які здали учні.

На думку Деспелер (1998), спостереження цілком можна вважати найважливішим інструментом учителя у плануванні й реалізації курикулуму. Незалежно від того, якою актуальною і докладною є загальна інформація про певних учнів, вчителів все одно потрібно проводити власні спостереження та/або оцінювання. Програма втручання, складена винятково на базі загальної інформації й даних інших фахівців, для планування курикулуму буде недостатньою. Оцінювання може ґрунтуватися, повністю або частково, на результатах спостережень.

Збирання і фіксування даних спостереження:

126. допомагає утримувати їх у пам'яті;

127. не залежить від попередніх очікувань;

128. корисне для аналізу того, як навчальне середовище впливає на характер навчальної діяльності учня;

129. допомагає відстежувати різні аспекти навчальної діяльності учня, зміну їх типів та частоту прояву;

130. дає змогу оцінити ефективність стратегій і програм;

131. забезпечує фундамент для визначення і модифікації навчальних завдань і методів викладання.

Коли вчитель спостерігає за характером навчальної діяльності учня, зокрема його роботою у процесі виконання певного завдання, та намагається віднайти найбільш імовірні пояснення поміченого, це слугує хорошим орієнтиром у виборі необхідних модифікацій та забезпечує чітку основу для подальших спостережень. Збирання даних спостереження є обов'язковою складовою процесу розроблення програми, її впровадження та оцінки. Воно дає змогу планувати реалістичні цілі, які відповідають навчальним потребам учнів.

6. Узагальнення даних

Зібрані дані важливо узагальнити, що є першим кроком до їх осмислення. Іноді контрольні таблиці займають не одну сторінку (особливо таблиці для всього класу), тому з них необхідно вивести дані для окремого учня. На етапі узагальнення потрібно також скласти коротке резюме з підсумками всіх проведених спостережень та зауважень, які відображають загальний рівень успішності стосовно встановлених вами академічних критеріїв. Деякі педагоги використовують такі резюме для підготовки письмового звіту батькам про прогрес учня.

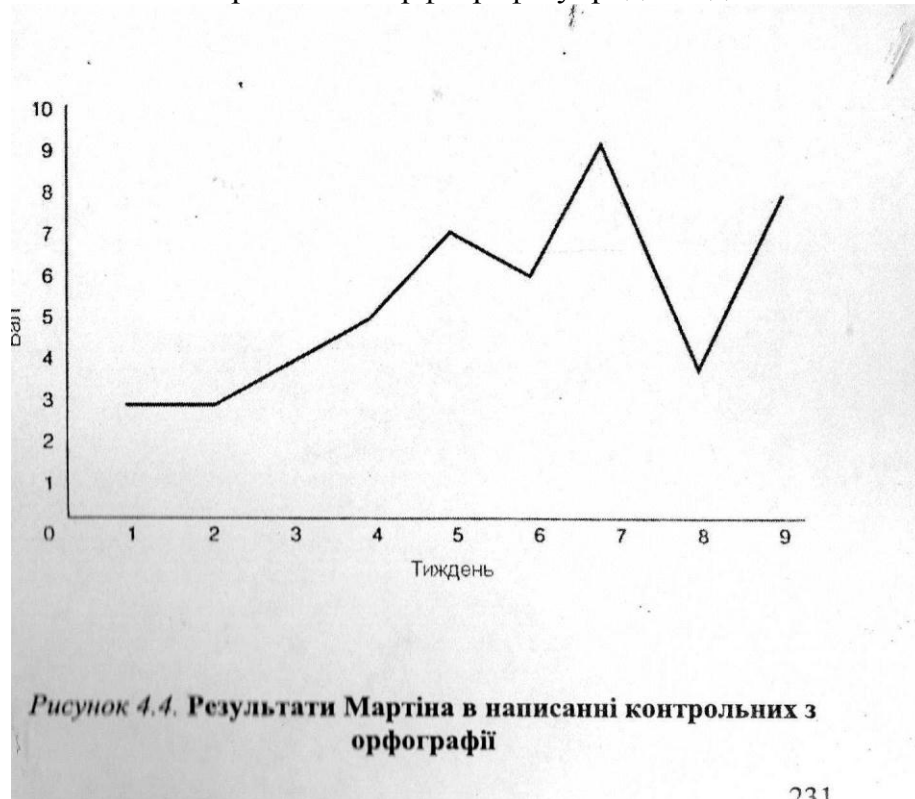
7. Представлення даних

Якщо ви збирали й узагальнювали дані, які піддаються кількісному обчисленню та можуть бути виражені в формі числа або відсотка (наприклад, оцінки за тестами, творчими завданнями або результати структурованих спостережень) і якщо ви фіксували ці дані впродовж певного періоду, то досягнутий прогрес можна відобразити на графіку.

Приклад. Представлення результатів контрольних робіт із перевірки навичок орфографії

Кожного тижня Мартін пише контрольну на основі чергового списку з 10 слів, у яких він раніше припустився помилок на письмі. Його бали за правильно написані слова можна узагальнити таким чином: 1-й тиждень - 3/10; 2-й - 3/10; 3-й - 4/10; 4-й - 5/10;

5-й - 7/10; 6-й - 6/10; 7-й - 9/10; 8-й - 4/10; 9-й - 8/10. Результати Мартіна легше інтерпретувати, якщо представити їх у графічній формі, як показано на рис. 4.4. Наведений графік чітко демонструє тенденцію до покращення успішності в написанні контрольних з орфографії упродовж дев'яти тижнів.



231

8. Інтерпретація даних і прийняття рішень

Останній стан цього процесу передбачає інтерпретацію даних і прийняття рішень на її основі. Наприклад, якщо вчитель спробує інтерпретувати наведені вище бали за контрольними з орфографії без урахування інших чинників, то напевно дійде висновку, що Мартін робить успіхи в засвоєнні правопису та що обрані методи викладання є ефективними. Якщо тенденція до покращення зберігається певний час, можна припустити, що Мартін надалі зможе самостійно досягати аналогічних показників і більше не потребуватиме додаткової підтримки. Регулярні перевірки правопису упродовж року, в тому числі аналіз його робіт для виявлення загального покращення письма, допоможуть вчителю встановити, чи правопис надалі залишається проблемною ділянкою для Мартіна чи, навпаки, став однією з його сильних сторін.

Деякі інструменти і стратегії оцінювання Портфоліо

Портфоліо - чудовий інструмент для проведення оцінювання на основі курикулуму. Концепція учнівського портфоліо доволі проста й широко застосовується в педагогічній практиці, особливо в початковій ланці. Цей метод також ефективний для демонстрації навчальної діяльності учня та його досягнень на рівні середньої школи. Учніське портфоліо являє собою добірку ключових робіт, які демонструють прогрес у сфері заздалегідь визначених цілей курикулуму.

Портфоліо виконує подвійну функцію. По-перше, воно містить конкретні свідчення для оцінювання на основі курикулуму. Коли вчитель готує письмову звітність про показники успішності для батьків, то в своїх висновках і коментарях може

посилатися на його матеріали. По-друге, портфоліо стає в пригоді при проведенні зустрічей з батьками та учнем для обговорення прогресу. Його вміст слугує відправним пунктом для бесіди, а учень має змогу продемонструвати батькам свої доробки (див. вставку 4.7).

Вставка 4.7 **Способи організації учнівського портфоліо**

Портфоліо учнів можуть бути організовані:.

132. у хронологічному порядку;

133. за навчальними предметами й темами;

134. за конкретними заздалегідь визначеними задачами курикулуму;

135. за мішаним принципом із застосуванням комбінації наведених варіантів.

Проте, деякі вчителі не схильні використовувати портфоліо з метою оцінювання, вважаючи, що для них його укладання означатиме додаткову роботу. Це правда, беручи до уваги, що будь-яка діяльність на уроці потребує певних зусиль. Але більшість учнів, навіть наймолодших, здатні брати на себе відповідальність за ведення й поповнення своїх навчальних портфоліо під керівництвом учителя. В якому обсязі педагог має забезпечувати таке керівництво - залежить від учнів (зазвичай, молодшим учням необхідно більше допомоги в усьому). Але часто ведення портфоліо не потребує значних зусиль з боку педагога.

Учнівське портфоліо потребує шанобливого ставлення до себе, оскільки вміщує зібрання робіт дитини і певною мірою відображає її унікальну манеру навчатися. Крім того, коли учні бачать, якої ваги вчитель надає цим матеріалам, вони самі починають ставитися до портфоліо з пошаною і намагаються підтримувати їх у належному стані.

Щоб заохотити учнів вести їх належним чином, педагоги можуть скористатися такими стратегіями:

136. допомагати визначити, які роботи варто долучити до портфоліо і вже сам учень вирішує, які з них вибрати;

137. доручити учням скласти зміст своїх портфоліо на першій обкладинці;

138. періодично виділяти в класі 5 - 10 хв. для того, щоб учні могли оновити та організувати матеріали в своїх портфоліо;

139. регулярно відводити час на уроці (5-10 хв.), щоб учні перевірили портфоліо одне одного, наскільки добре вони сформовані;

140. використовувати періоди «вимушеного перепочинку» (наприклад, коли учні виконують індивідуальні завдання або працюють у групах, що не потребує активної участі педагога) для перевірки окремих портфоліо.

Існують різноманітні формати для ведення портфоліо. їх можна зберігати в папках на видному місці в класній кімнаті чи класти в спеціальні коробки (по одній на кожного учня). Загалом, «вигляд» портфоліо обмежується лише міркуваннями доцільності, тобто воно має містити усе, що необхідно для забезпечення потреб учнівського колективу. Єдина спільна складова - це покажчик, який розмішують на обкладинці або на окремому аркуші в портфоліо. У покажчику потрібно зазначити:

141. дату, коли кожену роботу було долучено до портфоліо;

142. описову назву кожної роботи;

143.посилання на задачу курикулуму, якої ця робота стосується.

Ви можете обирати будь-який варіант оформлення навчальних портфоліо, але ми рекомендуємо дотримуватися єдиного формату для всіх учнів у класі. Це полегшує роботу з ними (оскільки учні можуть перевіряти портфоліо одне одного) та дає змогу стандартизувати діяльність педагога у процесі оцінювання і прийняття рішень.

Оцінювання на основі теорії множинного інтелекту Гарднера

Нині більшість учителів добре знайомі з теорією множинного інтелекту (ТМІ) Гарднера (1983). Вона корисна в контексті нашої розмови, однак сама по собі є досить комплексною темою і заслуговує більш докладного розгляду, що виходить за межі цієї книжки. ТМІ відкриває перед учителями нові важливі підходи для реалізації оцінювання на рівні класу, допомагає скеровувати процес викладання та відстежувати навчальні досягнення. Ця теорія охоплює цілий набір здібностей, які не підпадають під традиційне визначення інтелекту. Спершу було виокремлено такі його види: візуально-просторовий, логіко-математичний, вербально-лінгвістичний, музично-ритмічний, тілесно-кінестетичний, інтраперсональний та інтерперсональний/соціальний. Згодом Гарднер (1999) також додав натуралістичний, екзистенціальний та духовний види інтелекту, однак на відміну від перших семи, вони поки що не набули такої широкої популярності.

Гарднер висловлює думку, що в навчальному процесі немає потреби організовувати високо структуроване оцінювання на основі ТМІ, та піддає сумніву валідність значної частки формалізованих структурованих тестів, розроблених для оцінки різних видів інтелекту. На його переконання:

Для більшості дітей вільний процес пізнання в насиченому й багатоплановому середовищі класу, який працює за технологією Спектру, або в дитячому музеї уже сам по собі є достатнім, аби скласти приблизне уявлення про сформованість у них різних видів інтелекту на певному етапі їхнього життя. Більше нічого не потрібно, і, беручи до уваги ймовірність подальшого розвитку цих інтелектуальних здібностей, важливо не переоцінювати значення одного-єдиного зрізу, зробленого на певний момент (Гарднер, 1999, с. 137).

Пам'ятаючи про рекомендований Гарднером «приблизний» підхід, а саме: яким чином педагог має структурувати оцінювання множинного інтелекту? Вчений описує експеримент зі створення багатопланового навчального середовища в групі дошкільного закладу, під час якого було окреслено перспективну модель оцінювання на рівні класу. В цій групі дітей заохочували гратися в певному центрі діяльності на вибір. При чому, в кожному такому центрі увага зосереджувалася на якомусь одному виді інтелекту, що спонукало дітей застосовувати його в процесі гри, виконання завдань та розв'язання проблемних задач. Наприклад, для з'ясування розвитку музичного інтелекту в одному з центрів їм пропонували пограти на простих музичних інструментах та розучити пісні. Щоразу таке оцінювання проводилося в природному контексті (у групі), де діти почувалися невимушено й комфортно.

Теза про можливість неформального оцінювання видів інтелекту надає значну свободу вчителям, які бажають працювати в цьому напрямі. Зрозуміло, спершу педагоги мають добре орієнтуватися в цих інтелектуальних здібностях і знати, як вони проявляються в практичній діяльності. Маючи намір оцінити сильні сторони учнів через призму ТМІ, вчителі можуть створити кілька центрів діяльності, де кожен орієнтований на якийсь один його вид. Наприклад, у центрі для вимірювання тілесно-кінестетичного інтелекту учні мають виконувати спортивні або танцювальні вправи, які передбачають хорошу координацію та фізичну вправність. В центрі для

вимірювання логіко-математичного інтелекту вони розв'язуватимуть задачі за допомогою різних алгоритмів. Слід зазначити, що в кожному такому центрі завдання й види діяльності мають стосуватися майже винятково якогось одного виду інтелекту (напрямку), аби не сплутати продемонстровані учнем показники з його здібностями в інших сферах.

У працях інших авторів даються поради щодо проведення більш структурованого «автентичного» оцінювання видів інтелекту (Белланка, Чепмен і Шварц, 1994; див. вставку 4.8). Автентичний підхід в оцінюванні передбачає максимально можливе відтворення ситуацій, з якими учні стикаються в «реальному світі» поза школою. Тому його вважають практичним і динамічним способом оцінювання, який дає змогу використовувати широкий діапазон традиційних і нетрадиційних методів.

Вставка 4.8. **Методи автентичного оцінювання**

У межах загальної категорії «автентичного оцінювання» Белланка та ін. (1994) виокремлюють такі його різновиди.

Виставка навчальних досягнень. Працюючи за цим методом, учні досліджують тему, а потім створюють певний виставковий експонат для демонстрації набутих знань, умінь і навичок. Найчастіше це постер, але існують також інші типи експонатів: моделі, мистецькі роботи, комп'ютерні презентації, брошури та рекламні оголошення.

Практична діяльність. Учні демонструють свої знання та вміння через певну діяльність. Наприклад, вони мають написати й поставити коротку п'єсу, продекламувати вірші, взяти участь у виконанні музичного твору, прочитати невеличке оповідання, зняти короткий фільм, створити радіопередачу (справжню або у формі навчальної симуляції) чи поставити й виконати танок. Глядацька аудиторія може складатися з малих груп, усього класу чи груп учнів з інших класів.

144. Щоденники та «бортові журнали».

Учні описують свою навчальну подорож у щоденниках рефлексії. Ведення такого щоденника дає їм чудову нагоду фіксувати «реальні факти» про те, чого вони навчилися, а також аналізувати власний процес навчання, обмірковувати моменти, коли вони ефективно засвоювали знання, а коли ні, та планувати свої подальші кроки в покращенні успішності. Щоденники та «бортові журнали» не завжди складаються тільки з учнівських записів. Вони також можуть містити малюнки, аудіо- та відеоматеріали, комп'ютерні презентації.

145. Демонстрації.

Для учнів демонстрація - це найпереконливіший спосіб показати, чого вони навчилися. Її можна використовувати з метою оцінювання, і в повсякденній роботі як складову навчання і викладання. Наприклад, учень може навчати певних умінь іншого учня, групу чи клас.

146. Продукти.

Вчителі традиційно оцінювали учнів за продуктами їхньої навчальної діяльності. Це, зокрема есе та спеціально виготовлені предмети для демонстрації результатів навчання. Вони й нині залишаються валідною формою оцінювання, наприклад, коли використовуються в поєднанні з іншими підходами. Продуктами навчальної діяльності можуть бути моделі, мистецькі роботи, створені учнями книжки, графіки, аудіо- та відеоматеріали, вироби з тканин, наприклад, костюми, карти та комп'ютерні презентації.

147. Процес розв'язання проблемно-орієнтованих завдань.

У рамках цього методу учні самі можуть розв'язувати проблемні завдання або придумувати їх для інших. Оцінюючи характер їх вирішення, важливо не просто брати до уваги кінцевий результат, а спостерігати за тим, як учні намагаються шукати відповідь. Прикладами проблемно-орієнтованого оцінювання є написання таємничих або детективних історій, які мають «розкрити» однокласники, розв'язання математичних задач, вирішення проблемних ситуацій, поданих у сюжетній формі або в історичному контексті, а також пошук нової сфери застосування для знайомого предмета.

148. Графічні організатори.

Графічні організатори дають змогу аналізувати власну навчальну діяльність, переводячи її на більш високий рівень самопізнання. З допомогою ручки й паперу учні відображають свій індивідуальний процес навчання у вигляді своєрідної карти. На ній вони позначають моменти, коли створили той чи інший навчальний продукт або сформуvalи певне вміння, яке можуть продемонструвати. Використання графічних організаторів дає змогу оцінити індивідуальний навчальний шлях учня, зрозуміти, як він навчається і що йому потрібно зробити для покращення успішності.

149. Проекти.

До них можна віднести добре знайомі реферати й самостійні творчі роботи на задану вчителем тему, які виконують за завданням учителя, а також учнівські дослідницькі проекти з вивчення певної проблеми. Залучення учнів до проектної діяльності допомагає оцінити їхні навички пошукової діяльності і те, як вони збирають, обирають і використовують інформацію. Наприклад, учні можуть проводити дослідження у мережі Інтернет, ділитися інформацією з іншими групами учнів, розробляти і застосовувати опитувальні листи або створити громадську групу, структуру чи організувати подію.

Оцінювання на основі несистематичної інформації

У формуванні повної картини потреб учня, його сильних сторін, інтересів і мотивацій важливу роль відіграє несистематична, розрізнена інформація за умови, що її використовують зважено та в поєднанні з іншими формами оцінювання. Причому йдеться не лише про учнів з особливими освітніми потребами, навпаки, зазначений метод, як і решта описаних у цьому розділі, підходить для всіх дітей. У нашому контексті під несистематичною інформацією маються на увазі дані, отримані у процесі неформальних бесід з учнем, його ровесниками, колишніми вчителями, членами родини та іншими працівниками школи. Оцінювання також охоплює всі записи, які ви час від часу робите на уроках, неформальні оціночні шкали та контрольні таблиці спостережень.

Інтерв'ю з батьками

Як уже зазначалося, у процесі оцінювання одним із основних джерел інформації є батьки, і значна частка отриманих від них даних підпадає під категорію «несистематичних», у тому числі їхні усні коментарі та у формі записок.

Батьки можуть надавати корисну інформацію та забезпечувати підтримку у процесі навчання. Тому важливо від початку налагодити з ними хороші стосунки, провідним принципом яких є співпраця. Рух інформації має бути двостороннім. Тобто не лише батьки здатні ділитися з вами цінними спостереженнями, а й ви також можете робити те саме для них, даючи змогу більше дізнатися про прогрес їхньої дитини в школі. Розпочинати контакти з батьками варто якомога раніше, можливо навіть до початку

навчального року. І в ідеальному варіанті між вами мають складатися приязні й продуктивні стосунки на основі взаємного розуміння.

Нижче пропонуємо кілька запитань для інтерв'ю з батьками, які допоможуть глибше зрозуміти учня. Їх було запозичено із ширшого списку Спінеллі (2002) і подано тут у модифікованому вигляді.

150. У чому полягають сильні сторони вашої дитини і в яких сферах вона виявляє певні потреби?

151. Які особливі таланти є у вашої дитини?

152. Що мотивує вашу дитину? Які в неї інтереси?

153. Чи подобається вашій дитині у школі?

154. Чи має ваша дитина особливі страхи або чи є щось, що змушує її хвилюватися?

155. Чи багато друзів у вашої дитини? Які вони?

156. Які стосунки у вашої дитини з учителями?

157. Чи любить ваша дитина групові види діяльності або, навпаки, воліє працювати сама?

158. Чи приймає ваша дитина на себе відповідальність за виконання завдань?

159. Розкажіть, будь ласка, про попереднє навчання вашої дитини (навчальні заклади, контексти тощо).

160. Які цілі для вашої дитини ви ставите цього року?

161. Чи є щось іще, що я маю знати, або будь-яка інша інформація, яка може мені знадобитися?

162. Яку інформацію я можу надати вам зараз і в подальшому на регулярній основі? Чим я можу допомогти вам цього року?

Використовуючи ці запитання як орієнтир під час розмови, поряд з ними можна також досліджувати інші аспекти та пропускати пункти, що не стосуються вашого навчального контексту. У процесі інтерв'ю рекомендується дотримуватися обраної тематики й витрачати мінімум часу на сторонню інформацію. Однак це не означає, що ви не повинні відхилитися від наперед визначеного напрямку. Адже батьки можуть піднімати інші запитання, які не спали на думку вам. Проте, навіть відходячи від основної теми бесіди, необхідно пам'ятати, що мета вашої зустрічі полягає в тому, аби більше дізнатися про учня. Також слід звернути увагу на те, що отримана від батьків інформація, якою б неформальною вона не була, має залишатися конфіденційною і її не можна розголошувати навіть своїм колегам у школі. Якщо ви бажаєте поділитися окремими фактами чи даними з іншими працівниками, спершу потрібно заручитися дозволом батьків.

Для інтерв'ю слід обирати місце, де батьки почуватимуться комфортно, наприклад зручну й привітну кімнату у школі. Можна запропонувати каву або чай і докласти всіх зусиль для підтримання неформальної атмосфери. Це, по-перше, допоможе отримати більш відкриті й розгорнуті відповіді і, по-друге, дасть батькам відчуття, що їх сприймають як важливих членів спільноти вашого класу й школи.

Інтерв'ю з учнями

Проведення ефективного інтерв'ю з учнями, яке дає змогу отримувати корисні відповіді, потребує високого рівня педагогічної майстерності. За роки спілкування з учнями більшість учителів уже виробили потрібні навички. Також, якщо учень відвідував вашу школу раніше, то між вами, напевно, встановилася певна форма стосунків (навіть, якщо вони зводяться до того, що ви знаєте одне одного в обличчя та на ім'я). Це допоможе створити для нього комфортну атмосферу під час інтерв'ю.

Незалежно від віку учнів, у процесі інтерв'ю слід надавати перевагу неформальній бесіді. Безумовно, вас цікавлять чесні її відверті відповіді, а не ті, які, на думку учнів, ви б хотіли почути. Для цього найкраще підійде середовище зі спокійною і невимушеною атмосферою, де вони можуть вільно висловлювати свою думку. Тому будь-які інтерв'ю мають проходити у звичному для учня місці, наприклад у класі, бібліотеці, спортзалі, надворі чи на спортивному або ігровому майданчику. Рекомендується уникати приміщень, куди «стороннім вхід заборонено», тобто кімнат персоналу, вчительських або кімнат для зустрічей з батьками. Проводити інтерв'ю потрібно сам-на-сам, але, водночас, кожен педагог має усвідомлювати можливі наслідки перебування в кабінеті з учнем наодинці.

Ви можете застосовувати такі самі запитання, що й під час бесіди з батьками учня, перефразувавши їх відповідним чином. Наведений нижче список стане корисним відправним пунктом.

163. Які твої сильні сторони? В яких сферах ти іноді потребуєш допомоги?
164. Які твої особливі таланти?
165. Що мотивує тебе доводити до кінця свої шкільні завдання? Чим ти цікавишся?
166. Тобі подобається у школі?
167. Чи є в тебе якісь особливі страхи або щось таке, що змушує тебе хвилюватися?
168. Чи багато в тебе друзів? Чим ви зазвичай любляете займатися?
169. У тебе загалом гарні стосунки з учителями?
170. Як тобі більше подобається працювати - самостійно чи в групах?
171. Хто несе відповідальність за те, щоб ти виконував свої шкільні завдання?
172. Розкажи про школу, де ти навчався раніше.
173. Що б ти хотів вивчати цього року?
174. Можливо, ти хотів би ще щось додати?
175. Чим я можу допомогти тобі цього року?

Інтерв'ю з персоналом школи

З різних поглядів, проведення інтерв'ю з колегами в школі може бути одним із найпростіших аспектів оцінювання. Ви вже напевно знайомі з працівниками навчального закладу, яких бажаєте залучити до цього процесу, тож для розмови підійде будь-яке нейтральне місце у школі з неформальною та комфортною атмосферою, наприклад кімната для відпочинку або вчительська. Наступний розділ присвячено темі співпраці з колегами, тому тут немає потреби докладно зупинятися на її базових принципах. Достатньо зауважити, що в більшості випадків стосунки між вами мають бути теплими і професійними. І якщо це так, то, аби провести інтерв'ю, потрібно просто знайти час для дружньої розмови.

Коло співрозмовників для проведення інтерв'ю має охоплювати ключових членів шкільного персоналу, в тому числі вчителів, які навчали учня раніше, асистентів вчителя і допоміжних працівників. Можливо, ви також вирішите поговорити з іншими працівниками, якщо, на вашу думку, вони в змозі надати важливу інформацію. Звісно, персонал школи може забезпечити вас «незаперечними фактами», тобто повідомити результати тестів або надати зразки робіт. Це корисна інформація. Також, варто розглянути запитання, подібні до тих, які застосовувалися для батьків та учнів.

176. Які сильні сторони і потреби учнів у цьому класі?

177. Які особливі таланти помітні в цьому класі?
178. Що мотивує учнів? Які їхні інтереси?
179. Чи можна вважати, що учням подобається в школі?
180. Чи можна сказати, що в деяких учнів є особливі страхи або щось, що змушує їх хвилюватися?
181. Чи звикли вони працювати у групах?
182. Чи приймає ця дитина на себе відповідальність за виконання завдань?
183. Над якими цілями ми могли б продовжити роботу цього року?
184. Чи є ще щось, що я маю знати, або інша інформація, якою мені варто володіти?

Аналіз проведених інтерв'ю

Після завершення всіх інтерв'ю ви можете порівняти відповіді шляхом тріангуляції (Денцин, 1978; Лінкольн і Губа, 1985). Цей метод якісного дослідження передбачає зіставлення річних джерел інформації та подальший аналіз її подібних і відмінних елементів, що дає змогу виробити всебічний погляд на проблему. Для тріангуляції даних інтерв'ю радимо скористатися Формою 1 у розділі «Зразки корисних документів», яка значно полегшить їх опрацювання. Форму можна скопіювати і модифікувати для запису й аналізу отриманих відповідей.

У цьому розділі подано характеристику двох типів оцінювання - психологічного та на рівні класу. Ми сподіваємося, що поданий у першій частині огляд методів психологічного оцінювання допоможе вам краще розуміти й інтерпретувати всі формалізовані звіти, з якими ви надалі матимете справу в своїй професійній діяльності. Нам також хочеться вірити, що з матеріалів про оцінювання на рівні класу ви почерпнули для себе кілька ідей і візьмете їх за основу для проведення оцінювання та прийняття педагогічних рішень. У наступному розділі йтиметься про співпрацю - одну з фундаментальних складових хорошої інклюзивної практики.

ОСНОВНІ ТЕРМІНИ РОЗДІЛУ

Оцінювання - процес, мета якого - визначити, чи відбулося засвоєння знань/ навичок та/або чи потрібне додаткове навчання.

Оцінювання на основі курикулуму - застосування задач курикулуму як основи для визначення того, що учень знає та вміє.

Коефіцієнт інтелекту (IQ) - статистичний інструмент, який показує результат індивіда на двоспрямованій шкалі із серединною позначкою 100 балів відносно результатів інших представників його вікової групи за тестом когнітивних здібностей.

Процентильний ранг - показник, що відображає результат індивіда у виконанні тесту порівняно з результатами інших представників його вікової групи.

Портфоліо - добірка основних робіт учня, які демонструють прогрес у напрямі заздалегідь визначених цілей програми.

ДЛЯ ОБГОВОРЕННЯ ТА РЕФЛЕКСІЇ

Чим різні види психологічного оцінювання корисні для вчителя?

Яким чином оцінювання на основі курикулуму можна інтегрувати в повсякденний навчальний процес?

Коли доцільно проводити оцінювання для навчання?

Коли варто проводити оцінку навчання?

Які методи оцінювання можуть виконувати обидві функції?

Розроблення і впровадження індивідуального навчального плану

ГОЛОВНІ ТЕМИ РОЗДІЛУ

185. Індивідуальний навчальний план.
186. Роль консультаційно-педагогічної групи в розробленні ШП.
187. Формулювання загальної мети (бачення).
188. Використання даних оцінювання у процесі складання ІНП.
189. Визначення довготермінових цілей і пріоритетів навчальної діяльності.
190. Визначення короткотермінових специфічних задач.
191. Індикатори досягнення.
192. Інклюзивні стратегії.

Індивідуальний навчальний план (ШП) для учнів із суттєвими відмінностями може допомогти педагогам забезпечувати умови для досягнення вимірюваного прогресу у навчанні. Водночас, варто зауважити, що долучення розділу з цієї тематики викликало в нас певні сумніви, оскільки наша власна позиція щодо застосування ІНП в кращому випадку не до кінця визначена (див. зауваження про переваги й недоліки ІНП у розділі 1). Однак, іноді, згідно із законодавчими та нормативними вимогами або відповідно до контекстуальних чинників, диференціація викладання - не єдина стратегія, яку має використовувати вчитель для надання допомоги дітям з особливими освітніми потребами, і тому ІНП можна вважати обов'язковим. З цієї причини ми вирішили дотримуватися прагматичного підходу: якщо індивідуальні навчальні плани необхідні, то їх також можна застосовувати ефективно, а тому варто надати відповідні рекомендації. Дійсно, добре складений ІНП в поєднанні з диференціацією може полегшити організацію навчального процесу в окремих цільових аспектах. Проте, це не означає, що ІНП охоплює або має охоплювати всі знання, вміння й навички, які учень опановує у школі. Він скоріше зосереджує увагу на головних завданнях його навчання на певний період. Ми визнаємо, що за умов належного впровадження, ІНП суттєво полегшує повсякденну роботу педагога. В цьому розділі йтиметься про методи підготовки й документального оформлення корисного індивідуального навчального плану для учня з особливими освітніми потребами. Ми також поговоримо про методику розроблення й формулювання актуальних для нього цілей, щоб згодом їх було легко оцінити після завершення періоду навчання.

Індивідуальний навчальний план

Питання змісту освіти (курикулуму), який би підходив для всіх учнів в інклюзивному середовищі, мають центральне значення для успішного втілення інклюзивної моделі (Даймонд, Рензалія, Джилсон і Слагор, 2007; Джангреко, 2007). Як уже зазначалося у вступному розділі, застосування індивідуальних навчальних планів у роботі з учнями, які потребують більш індивідуалізованої програми у багатьох країнах стало нормою. У цієї практики є свої переваги та недоліки (див. вставку 6.1).

Переваги та недоліки індивідуального навчального плану

Переваги

Створення програми навчання для конкретної дитини має багато переваг, оскільки вона:

1. допомагає забезпечити підзвітність, іншими словами особа, відповідальна за організацію навчання, має чітке уявлення про вимоги до рівня знань, умінь і навичок та працює над їх формуванням; це уможливорює контроль проміжних результатів (Гудман і Бонд, 1993);
2. допомагає компенсувати брак уваги в типовому навчальному плані до тих аспектів, які безпосередньо стосуються життя дітей з обмеженими можливостями (Клоу, 1988; Юнг, 2007);
3. дає батькам змогу долучатися до формування навчальної програми для своєї дитини (Стрікленд і Тернбул, 1990);
4. надає певну структуру, яка спонукає членів консультативно-педагогічної команди зосереджувати увагу на тих аспектах навчання, що є важливими для дитини (Гудман і Бонд, 1993);
5. містить рекомендації щодо методів викладання певних частин змісту програми (Риндак та Альпер, 1996); "
6. наперед визначає додаткові ресурси й види супроводу, які можуть знадобитися дитині (Риндак та Альпер, 1996);
7. передбачає певну технологію оцінювання (Гудман і Бонд, 1993);
8. слугує джерелом корисної інформації при організації переходу дитини до наступного класу чи до іншого навчального закладу (Деппелер, 1998).

Недоліки

Для індивідуального навчального плану характерні кілька негативних аспектів, зокрема він:

9. може призводити до ізоляції дитини у класі (Теннант, 2007);
10. посилює навантаження на вчителя, якому доводиться виконувати більше паперової роботи (Гартін і Мердик, 2005);
11. часто не містить чітких посилань на те, яким чином він пов'язаний із загальним навчальним процесом та вимогами щодо рівня навчальних досягнень (Рідделл та ін., 2002);
12. закріплює уявлення, ніби діти з інвалідністю від початку відрізняються від інших дітей (Риндак та Альпер, 1996);
13. містить вузькоспрямовані й тривіальні завдання (Колет-Клінгерберг і Чедсі-Раш, 1991); також часто зосереджений переважно на практичних цілях, досягнення яких дитина може продемонструвати своєю поведінкою (Годдард, 2005); в більшості випадків орієнтований не на освіту в широкому розумінні, а на механічне відпрацювання навичок (Гудман і Бонд, 1993);
14. не передбачає особистісно орієнтованого підходу й натомість має директивний характер, що майже не залишає можливості для врахування

інтересів самого учня (Гудман і Бонд, 1993). Крім того, багато дітей навіть не мають достатнього уявлення про те, що входить до їхніх ШП (Теннант, 2007). Суперечливі дані, як на користь застосування ІНП, так і проти нього, наводить Теннант (2007). Описуючи позитивні сторони індивідуальних навчальних планів та зазначаючи багато їхніх недоліків, він закликає до їх переоцінки в світлі нових напрямів і пріоритетів у вивченні цієї проблематики.

Незважаючи на численні недоліки застосування ІНП, більшість з них можна нівелювати, якщо такий план є гнучким робочим документом і коригується в контексті повсякденного загального навчального процесу у звичайному класі. Попри свою недосконалість, ІНП, за умови його ретельного розроблення й впровадження, допоможе вам інтегрувати учнів, чії навчальні потреби суттєво відрізняються від потреб решти дітей у вашому класі.

Роль консультаційно-педагогічної групи в підготовці ІНП

У деяких шкільних системах за розроблення індивідуального навчального плану відповідає вчитель, тоді як в інших це спільний обов'язок команди, до якої входять педагоги, батьки та, за можливості, сам учень. Але незалежно від того, хто зрештою несе відповідальність, діяльність консультаційно-педагогічної групи є фундаментальною у процесі розроблення індивідуального навчального плану для учня. Її першочергове завдання полягає не лише в тому, аби забезпечити адекватне оцінювання учня з особливими освітніми потребами, а й сформуванню для нього програму навчання (курикулум), сприяти її впровадженню та здійснювати моніторинг цього процесу (Френд і Берсак, 2008; Мастроп'єрі і Скрагс, 2007). В кожній місцевості консультаційно-педагогічна група має свою назву. В нашому контексті цим терміном позначається команда (колектив) ключових учасників навчального процесу, до яких також належить сам учень. До складу такої групи мають входити батьки, учень (якщо це можливо та доцільно), вчителі, представник шкільної адміністрації, інші фахівці та асистенти вчителя.

Потрібно скласти графік нарад консультаційно-педагогічної групи, а також організувати додаткові зустрічі, коли в них виникає потреба. Це дає змогу контролювати впровадження індивідуального навчального плану, оцінювати його ефективність та вносити необхідні зміни до окремих його складових. В організації засідань консультаційно-педагогічної групи слід дотримуватися формальної процедури: заздалегідь готувати порядок денний, вести протокол і потім надавати його примірники всім учасникам. Нижче на рис. 6.1 наводиться приблизний зразок такого порядку денного в адаптованому варіанті за матеріалами книжки Стріклєнда й Тернбула (1990). Див. також форму 7 у розділі «Зразки корисних документів».

Порядок денний засідання консультаційно-педагогічної групи			
Дитина:	<i>ДжереміХ</i>	Дата засідання:	<i>1 квітня</i>
Місце:	<i>Школа Уайт Хаус, західне крило</i>	Час:	<i>14:00-16:30</i>

Члени КППГ:	<i>Містер і місіс Х, батьки Джеремі Х, дитина Містер Сміт, учитель Місіс Джонс, координатор з питань навчального плану (курикулуму) Місіс Вільямс, асистент учителя Містер Консультант, відділ навчально-методичного забезпечення для дітей з особливими потребами при адміністрації навчального округу Місіс Хант, працівник соціальної служби</i>	
Мета:	<i>Започаткувати процес розробки індивідуального навчального плану для Джеремі</i>	
	Етап роботи:	<i>Перше засідання</i>
Час	Пункт порядку денного	Відповідальні члени КППГ
14:00-14:05	<i>Представлення членів групи.</i>	<i>Місіс Джонс</i>
14:05-14:10	<i>Ознайомлення з порядком денним і його затвердження; пояснення процедури проведення засідання.</i>	<i>Місіс Джонс</i>
14:10-14:15	<i>Обговорення й погодження претендентів на посаду керівника групи та «управляючого випадком». Рекомендована кандидатура - місіс Джонс.</i>	<i>Містер Сміт Містер Консультант</i>

14:15-14:45	<p><i>-Перегляд результатів оцінювання й даних про поточний рівень успішності.</i></p> <p><i>15. Джеремі - думки про власний рівень успішності в кожній із шести предметних галузей.</i></p> <p><i>16. Містер Сміт - визначення сильних сторін і потреб. Інформування про результати тестів і неформальних спостережень. Демонстрація робіт учня.</i></p> <p><i>17. Містер Консультант - інформування про результати стандартизованого тестування.</i></p> <p><i>Містер і Місіс Х- власні спостереження за рівнем функціонування Джеремі.</i></p>	<p><i>Джеремі</i></p> <p><i>Містер Консультант</i></p> <p><i>Містер Сміт Містер і місіс Х</i></p>
-------------	---	---

14:45-15:30	Визначення й погодження аспектів навчання, в яких необхідно застосовувати спеціально підібрані методики.	Усі
15:30-16:20	Вироблення цілей, короткотермінових завдань, критеріїв оцінювання та планів роботи для кожного попередньо погодженого аспекту. Визначення й погодження необхідних супутніх послуг (для прийняття рішення з цього питання може знадобитися ще одне засідання).	Усі

16:20-16:21	Визначення місця навчання для Джеремі. Ймовірно, хлопчик продовжить відвідувати школу Уайт Хаус.	Місіс Джонс
16:21-16:30	Підбиття підсумків засідання. Визначення питань для подальшого обговорення на наступній зустрічі. Призначення й погодження дати з усіма членами групи.	Місіс Джонс
16:30	Кінець засідання	Місіс Джонс

Малюнок 6.1. Порядок денний засідання консультативно-педагогічної групи

На консультативно-педагогічну групу покладається ще одна важлива функція - забезпечувати задоволення будь-яких медичних та фізичних потреб. Один з методів реалізації цього завдання полягає в застосуванні спеціальних форм, які підписує кожен член групи й тим самим засвідчує, що він або вона ознайомлені з потребами дитини. Відповідний приклад надається в розділі «Зразки корисних документів» (див. форму 8).

Створення індивідуального навчального плану

При формуванні ІНП доцільно дотримувати ієрархічної структури, тобто розпочинати його підготовку із широкої загальної мети та довготермінових цілей із подальшою розбивкою їх на менші й конкретніші педагогічні завдання. Ми рекомендуємо формат ІНП у вигляді блок-схеми (див. рис. 6.2).

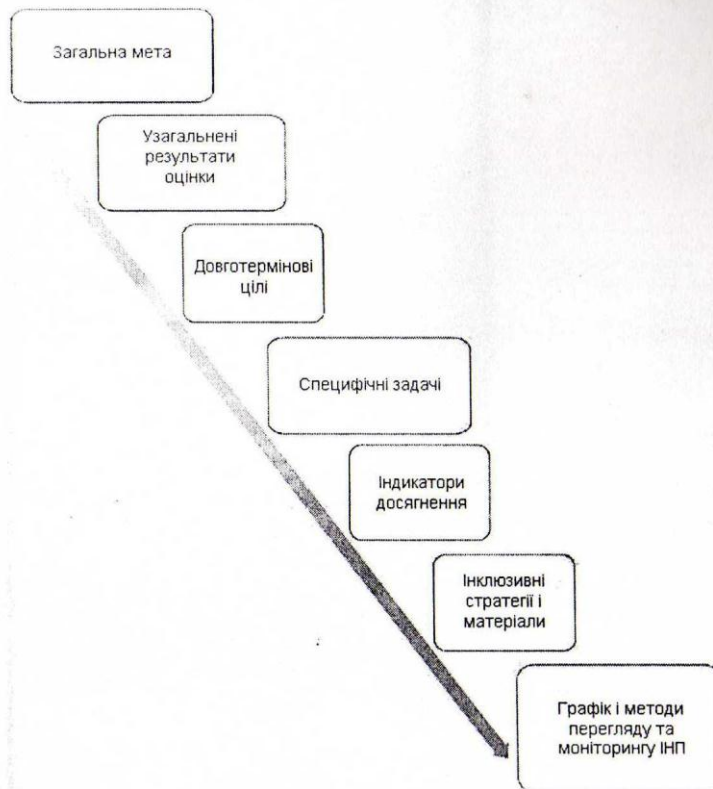


Рисунок 6.2. Процес розроблення індивідуального навчального плану

Шаблони для складання індивідуального навчального плану наведено в розділі «Зразки корисних документів». Далі подаються варіанти їх заповнення на основі представленої блок-схеми. Ми послідовно розглянемо всі складові та з'ясуємо зміст кожної з них.

Загальна мета

З часу публікації першого видання цієї книжки концепція загальної мети (чи бачення), як складової індивідуального навчального плану або як елементу загального процесу, що передуює його розробленню, набула значного поширення. У світлі критики на адресу ІНП за їх недалекоглядність формулювання загальної мети може бути важливим етапом у процесі підготовки плану, який, можливо, виявиться більш корисним у довготерміновій перспективі. Це коротке повідомлення/твердження на початку ІНП, що дає уявлення про «велику картину» майбутнього учня, складену на основі прагнень і сподівань усіх осіб, причетних до навчання та виховання учня, в тому числі його самого. Воно містить твердження позитивного характеру й відбиває мрії та надії учня, його родини та шкільного персоналу. Хороша загальна мета слугує орієнтиром для визначення довготермінових цілей, наприклад:

Ми сподіваємося, що в майбутньому Джеремі житиме самотійно. Ми також мріємо, що він буде самотійним, матиме хороші стосунки з членами місцевої громади і що вони його підтримуватимуть. Ми мріємо про те, що в Джеремі буде цікава робота та роботодавець цінуватиме його внесок до спільної справи. Ми б хотіли, щоб Джеремі жив активним і насиченим соціальним життям, мав близьких друзів, щоб його пов'язували міцні й тривалі стосунки з дорогими йому людьми, чия товариство дарує йому радість.

У цьому короткому й дуже загальному формулюванні містяться ключові ідеї - основа для формулювання довготермінових цілей. Воно відображає сподівання на майбутнє в трьох найголовніших сферах: самостійне життя, робота та соціальні стосунки. Тому в процесі вироблення цілей для Джеремі необхідно виходити з омріяної картини його дорослого життя. Це повідомлення слід вписати у спеціально відведеній графі ІНП (див. поданий нижче приклад на рис. 6.3 та форму 9 у розділі «Зразки корисних документів»).

Під час вироблення загальної мети важливо взяти до уваги думки всіх членів консультативно-педагогічної групи, і така робота потребуватиме певного часу й зусиль. У зв'язку з цим також можна поміркувати над запитаннями, які пропонують О'Браян і Пірпойнт (2002):

18. Чим подобається займатися учневі? Чи має така діяльність певне значення для його /її майбутнього?
19. Про яке майбутнє мріє учень?
20. Про яке майбутнє мріють його батьки?
21. Чим би ви хотіли, щоб учень займався після закінчення школи?
22. Чим би ви хотіли, щоб учень займався в дорослому віці?
23. З чого складається щасливе й повне життя? Як ви вважаєте, що допоможе учневі жити таким життям, коли він подорослішає?
24. Чи є обставини, які можуть завадити учневі досягти своїх мрій? Як їх можна подолати?

Узагальнені результати оцінювання

Якщо ви дотримувалися описаних у попередніх розділах процедур, то до цього моменту вже, ймовірно, зібрали та опрацювали різноманітну інформацію про учня, якому адресований цей індивідуальний навчальний план. З неї можна багато почерпнути, в тому числі загальні відомості про дитину, дізнатися про її інтереси, сильні сторони, потреби, а також рівень засвоєння матеріалу предметів. Володіння цими даними значно полегшує процес розроблення належного навчального плану й робить його успішним.

До засідання консультативно-педагогічної групи її членам слід дати достатньо часу для уважного опрацювання та усвідомлення звітів за кожним оцінюванням. Крім того, перед засіданням учитель має провести зустрічі з її ключовими учасниками (зокрема батьками) та розповісти про дані формульованого та підсумкового оцінювання, що проводилося на уроках. Не варто роздавати звіти безпосередньо перед початком, натомість рекомендується надати членам групи певний час, щоб докладно вивчити результати оцінювання, іншу інформацію та уважно їх обміркувати. Якщо комусь із них окремі аспекти звітів про результати оцінювання залишаються незрозумілими, то під час засідання або перед ним їх пояснює автор звіту чи особа, яка добре орієнтується в питаннях такого типу оцінювання.

В цьому і полягає суть даної складової ІНП. В ній представлено загальну характеристику результатів усіх оцінювань, проведених до засідання консультативно-педагогічної групи. Ця графа просто *нагадує* учасникам про найсуттєвіші дані всіх видів оцінювання. Не потрібно докладно описувати кожну методику. Адже передбачається, що до засідання члени групи вже встигли ознайомитися з оригінальними звітами. А особа чи група, відповідальна за координацію індивідуального навчального плану, має підготувати узагальнену характеристику кожного оцінювання. Вона має займати не більше однієї сторінки, й, за можливості, її слід складати у вигляді списку. Далі наводиться приклад узагальнених результатів оцінювання для Джеремі, розміщений у нижній частині першої сторінки ІНП (див.

форму 9 у розділі «Зразки корисних документів»). Ви, безперечно, помітите, що він містить дані різних типів оцінювання, в тому числі формалізованого психологічного оцінювання, спостереження, аналізу учнівських робіт та звичайного оцінювання на основі курикулуму (програми). Варто зазначити, що в наведеному прикладі деяку інформацію викладено з позиції «дефіцитів». Нажаль, це відповідає існуючим реаліям. В такому ключі складено більшість стандартизованих тестів, і тому їх висновки представлені «як є». Однак, це не означає, що дані, які надає вчитель, або цілі й задачі, які згодом визначає консультативно-педагогічна група, також мають відображати такий спосіб мислення з акцентом на «дефіцитах».

Узагальнені результати оцінювання для Джеремі

Ім'я дитини: *Джеремі*

Вік:

Клас/рік навчання: Учитель-координатор: *місіс Сміт* Дата:

Загальна мета:

Ми сподіваємося, що в майбутньому Джеремі житиме самостійно. Ми також бажаємо, що він буде самостійним, що матиме хороші стосунки з членами місцевої громади і що вони його підтримуватимуть. Ми мріємо про те, що в Джеремі буде цікава робота та роботодавець цінуватиме його внесок до спільної справи. Ми б хотіли, щоб Джеремі жив активним і насиченим соціальним життям, мав близьких друзів, щоб його пов'язували міцні й тривалі стосунки з дорогими йому людьми, чие товариство дарує йому радість.

Узагальнені результати оцінювання Тип оцінювання

1. Векслерівська шкала інтелекту для дітей (*психолог*).
2. Шкала для вимірювання адаптивної поведінки VinelandABS: розширений варіант: опитувальники для проведення інтерв'ю (*дані , проаналізовані психологом*).
3. Структуровані спостереження у школі (*вчитель та асистент учителя*).
4. Епізодичні спостереження (*учителі, батьки, асистент учителя, Джеремі*)
5. Оцінювання за матеріалом навчальної програми (*учитель*)

Результати

6. *Комбінований повний коефіцієнт інтелекту : 58.*

7. *Загальні труднощі за кожним субтестом (розуміння прочитаного, орфографія, писемне мовлення).*

Рівень нижче середнього в усіх сферах.

Серйозні труднощі в соціальній сфері та розвитку моторики.

8. *Соціалізація:* не взаємодіє з оточуючими, грається один.

9. *Моторика:* серйозні проблеми загальної моторики. Повільний, важко долає перепони, часто втрачає рівновагу.

10. *На уроках загалом добре організований.*

11. *Полюбляє уроки музики, демонструє хороший рівень успішності в цій сфері.*

12. *Труднощі в підтримуванні позитивних соціальних стосунків: грається сам або сперечається/розпочинає бійку.*

13. У процесі соціальної взаємодії надто наближається до співрозмовника, втручається в його «особистий простір».
14. Погано помічає можливості для позитивної соціальної взаємодії з іншими людьми, крім своєї родини.
15. Люблячий і турботливий старший брат.
16. У вільний час полюбляє, малювати, ліпити, майструвати.
17. Проблеми з дотриманням «особистого простору».
18. Рівень успішності з музики вищий за типові показники вікової групи.
19. Вміє рахувати до 1000; виконує додавання, віднімання, множення та просте ділення. Добре будує прості графіки. Базове розуміння дробів. Використовує конкретні підказки.
20. При читанні швидко розпізнає букви та співвідносить їх зі звуками. Низький рівень розуміння прочитаного, складнішого за тексти для 3 класу. Багато орфографічних помилок. Труднощі писемного мовлення.
21. • Демонструє хороші успіхи в галузі мистецтва. Цікавиться малюванням. Опанував складні прийоми, в тому числі зображення тіні та малювання олійними фарбами на полотні. Виявляються здібності в інших напрямках, зокрема в ліпленні.

Довготермінові цілі

Довготермінові цілі - важлива складова будь-якої програми навчання. Вони визначають результат, якого передбачається досягти в роботі з учнем за тривалий період. Цей період залежить від контексту, але зазвичай не перевищує одного року. Нині в школах доволі поширена практика складання різних планів. За наявними даними, в деяких випадках довготермінові цілі охоплюють менші проміжки часу, наприклад шість і навіть три місяці, коли навчання провадиться інтенсивно.

Довготермінові цілі визначаються на основі тез загальної мети та даних з графіки узагальнених результатів оцінювання. За своїм характером, вони можуть бути доволі широкими. Довготермінові цілі дають змогу сформулювати уявлення напрями в яких учень має розвиватися упродовж тривалого періоду. Формулювати ці аспекти слід простою мовою, зрозумілою для кожного учасника.

Справді, однією з головних умов ефективності індивідуального навчального плану є його простота. Це стосується не лише формулювання цілей, а й їх кількості. Кожну довготермінову ціль згодом буде підкріплено низкою специфічних задач, тому автори плану мають попередньо зважити, чого реально досягти на практиці в звичайному класі за вказаний період, враховуючи наявне кадрове та ресурсне забезпечення. Варто додати, що не потрібно докладно прописувати в ІНП все, що має опанувати учень. Цей документ скоріше покликаний зосередити увагу на аспектах навчання, що є для нього найважливішими. Також зауважимо, що, про якого б учня не йшлося, в переважній більшості випадків доцільно обмежитися трьома довготерміновими цілями.

Приклад. Найкращі наміри, що вилилися в нежиттєздатну практику

Саллі - старанний і відданий своїй справі педагог. В її класі навчається Альберт, хлопчик з родини біженців, який майже не знає англійської мови, й вона хотіла допомогти йому розвиватися та зростати в різних сферах. Вчительку підтримали всі члени консультативно-педагогічної групи, і разом вони визначили для Альберта сім

довготермінових цілей. Далі до кожної з них було сформульовано по п'ять специфічних задач, тобто загалом 35 задач на рік.

Завжди ретельна в своїй роботі, Саллі намагалася інтегрувати всі задачі Альберта в матеріал програми, розрахованої для всього учнівського колективу. Проте, скоро вона зрозуміла, що задач надто багато, і систематично працювати над кожною їй було складно. Крім того, упродовж тижня для цього ніколи не вистачало часу. Саллі доводилося засиджуватися до глибокої ночі, оформляючи документацію з моніторингу реалізації кожної задачі.

Наприкінці року результати її оцінювання наочно довели, що жодної цілі для Альберта не вдалося досягти повною мірою, хоча стосовно деяких намітився частковий прогрес. Незадовільні підсумки навчання хлопчика пояснювалися завеликою кількістю довготермінових цілей. Замість зосередити увагу на кількох найважливіших сферах, Саллі ставила перед собою багато завдань, що призвело до розпорошення зусиль. Отже, незважаючи на напружену працю вчительки, її намагання охопити все призвело до того, що прогрес учня в його навчальних цілях був доволі незначним.

Після уважного аналізу мети й узагальнених результатів оцінювання, кожен член консультативно-педагогічної групи має індивідуально скласти перелік сфер, які вважає важливими для долини. Ці ідеї згодом буде використано для формулювання відповідних цілей у порядку пріоритетності. Після завершення роботи над індивідуальними списками, уся група обговорює та погоджує пріоритети навчання. На цьому етапі може виникнути певна дискусія про значимість різних аспектів: які з них є найважливішими. Далі всі ці пріоритети слід записати в окремій формі, яка слугуватиме основною для вироблення довготермінових цілей. Нижче у прикладі на рис. 6.3. подано заповнені форми для Джеремі (див. також форму 10 у розділі «Зразки корисних документів»). Спершу наводиться зразок індивідуального списку пріоритетів, який склав один з учасників групи, виходячи з мети Джеремі та узагальнених результатів його оцінювання. Далі в колективному списку показано, які головні аспекти навчання могли визначити для хлопчика всі члени консультативно-педагогічної групи після обговорення.

Довготермінові цілі			
Індивідуальний перелік	Колективний перелік	(Обвести потрібне)	
Ім'я дитини:	<i>ДжереміХ</i>	Дата,	<i>15 квітня</i>
Пріоритети навчання (В порядку важливості)			
1)	<i>Вироблення соціальних навичок.</i>		
2)	<i>Формування навичок трудової діяльності.</i>		
3)	<i>Заохочення художніх талантів.</i>		
4)	<i>Покращення рухливості.</i>		
5)	<i>Підвищення рівня академічної успішності.</i>		

Рисунок 6.3. Довготермінові цілі

Після визначення пріоритетів консультативно-педагогічна група може приступити до формулювання довготермінових цілей. При цьому важливо пам'ятати рекомендації вставки 6.2.

Вставка 6.2. Поради щодо визначення довготермінових цілей

У процесі розроблення довготермінових цілей необхідно враховувати наступні моменти.

22. • Наголос слід робити на сильних сторонах дитини та її потребах - несправедливо вимагати, щоб учень працював тільки над тим, що йому вдасться погано;
23. Цілі мають ґрунтуватися на пріоритетах, погоджених консультативно-педагогічною групою;
24. Цілі мають відображати очікувані результати навчальної діяльності учня і бути особистісно орієнтованими: наприклад, із довго термінової цілі «Інтегрувати Джил у роботу учнівського колективу на всіх уроках мистецтва» видно, як педагоги школи планують працювати з дівчинкою, а не чого вона сама зрештою має досягти. Тому в цьому випадку кращою буде така довготермінова ціль: «Джил буде активно долучатися до роботи учнівського колективу на уроках образотворчого мистецтва». З цього формулювання зрозуміло, що має зробити учениця для досягнення своєї довготермінової мети.
25. Цілі не повинні бути надто конкретними - усі деталі буде передбачено вузькими задачами в наступній графі ІНП.
26. Слід зазначити період досягнення кожної цілі.

На першій рекомендації вставки 6.2 варто зупинитися докладніше. Доводиться визнати, що індивідуальні навчальні плани складають для учнів, які не встигають у певній галузі/сфері, і тому у процесі їх підготовки часто беруть участь фахівці з освіти, психології та реабілітації. Потреба в їхньому внеску зумовлена тим, що учень стикається з певними труднощами. Зрозуміло, що з цієї та інших причин вони акцентують увагу на «дефіцитах», тобто на потребах учня в тому сенсі, що йому чогось бракує, а не на тому, що в нього виходить добре. Така позиція може призвести до того, що більшу частину свого часу в школі учні будуть змушені працювати над тими галузями (в тих напрямках), в яких вони вже досить давно зазнають невдач. Це вірний спосіб зробити їх навчання у школі нудним і безрадіним! З раціональної точки зору, обходити увагою такі потреби не можна, але консультативно-педагогічна група також має розуміти, що не кожену потребу слід задовольняти з допомогою індивідуального навчального плану і що варто передбачити можливості для роботи за напрямками, в яких виявляються сильні сторони учня. Тобто, одна або дві цілі ІНП, за можливості, мають бути спрямовані на подальший розвиток однієї із сильних сторін. Від цього виграє вся програма навчання. Наприклад, учневі з труднощами комунікації, який проте чудово знаходить спільну мову з ровесниками й дорослими, буде корисно далі вдосконалювати свої соціальні навички. Такий підхід допомагає йому досягати нових успіхів у тих сферах навчання та розвитку, в яких він уже відчуває себе досить впевнено, а також дає змогу компенсувати труднощі комунікації у деяких контекстах. Нижче перелічені можливі варіанти цілей для Джереми. Члени

консультаційно-педагогічної групи воліти не перенасичувати ними ІНП і тому зупинилися на трьох найважливіших. Зверніть увагу, що один з навчальних пріоритетів ґрунтується на вже добре сформованій сильній стороні хлопчика.

Приклад: Довготермінові цілі для Джеремі

1. *Джеремі вдосконалив свої соціальні навички та рівень соціальної взаємодії вдома та у громаді. Період: до кінця року.*

2. *Джеремі розширив набір своїх художніх талантів і навичок та далі їх розвиватиме. Період: до кінця року.*

3. *Джеремі покращив свій поточний рівень рухливості та загальну моторику. Період: до кінця другого триместру.*

Зауважимо, до цілі Джеремі стосуються трьох його найважливіших пріоритетів, погоджених консультаційно-педагогічною групою, а обмеження кількості робить їх реалістичними та досяжними. Крім того, цілі сформульовані стисло і зрозуміло та містять очікуваний термін завершення роботи. В них йдеться про те, що має зробити сам учень. При тому, в одній з цілей чітко вказується на намір розвивати одну з існуючих сильних сторін.

І наостанок, необхідно перевірити, чи відповідають вони картині бажаного майбутнього, що відбита в загальній меті. Якщо зіставити цілі Джеремі з його загальною метою, видно, що цілі, орієнтовані на формування соціальних навичок, узгоджуються зі сподіваною складовою «активне соціальне життя в майбутньому». Передбачений наступною ціллю розвиток художніх умінь хлопчика пов'язаний із потенційно можливою професією художника, беручи до уваги його талант і любов до мистецтва. В ній також зосереджується увага на одній з його сильних сторін. Цілі щодо покращення рухливості втілює прагнення до більш незалежного життя в майбутньому. Отже, кожна на один крок наближає нас до досягнення загальної мети для Джеремі.

Специфічні задачі

Специфічними задачами називаються твердження, що впливають із довготермінових цілей і передбачають конкретні дії для їх реалізації. За своїм характером вони є короткотерміновими та охоплюють різні періоди (від кількох днів до місяців, залежно від конкретного учня та педагогічного контексту). Працюючи над специфічною задачею, учень має чітко продемонструвати свою здатність виконувати певну дію, що дає підстави зробити висновок про її досягнення. Тому така задача має бути чіткою та вимірюваною. Подібно до довготермінової цілі, в ній йдеться про те, що має зробити учень.

Для визначення специфічних задач необхідно уважно проаналізувати кожен довготермінову цілю одну за одною. Власне, членам консультаційно-педагогічної групи потрібно відповісти на запитання: якими діями дитина має продемонструвати досягнення цієї довготермінової цілі. Подібно до цілей, рекомендується обмежитися розумною кількістю специфічних задач, яку реально вмістити в річний план. Посилаючись на загальноприйнятту практику, ми радимо визначати не більше чотирьох на одну цілю. Але якщо її можна досягти за допомогою меншої кількості задач, то варто зупинитися на другому варіанті. На практиці часто спостерігається зворотна пропорційна залежність між ефективністю індивідуального навчального плану та передбаченою ним кількістю цілей і задач. Так, одна з цілей Джеремі може супроводжуватися наступними специфічними задачами - див. приклад нижче.

Приклад. Визначення специфічних задач для Джеремі

Ім'я дитини: *ДжереміХ.*

Аналізована довготермінова ціль:

Джеремі вдосконалив свої соціальні навички й рівень соціальної взаємодії вдома та у громаді. Період: До кінця року Що дасть змогу її реалізувати?

27. *Джеремі навчиться поважати «особистий простір» інших людей.*

28. *Джеремі навчиться краще визначати ситуації, де існують можливості для позитивної соціальної взаємодії з іншими дітьми.*

29. *Джеремі активніше долучатиметься до позашкільної діяльності разом з однолітками.*

Після того, як ви з'ясували, в чому можуть полягати специфічні задачі, їх можна остаточно сформулювати й зафіксувати в ІНП. При цьому для багатьох задач досить зручним є такий формат:

До кінця ... [вказати термін] ... [вказати ім'я учня] ... зможе ...

Це вдалий варіант формулювання. По-перше, в ньому зазначено період реалізації відповідної специфічної задачі. По-друге, викладена таким чином, вона є особистісно орієнтованою: в ній йдеться про те, що має зробити учень. Нижче у прикладі наведено специфічні задачі для однієї з цілей Джеремі.

Приклад. Специфічні задачі для Джеремі

Довготермінова ціль:

Джеремі вдосконалив свої соціальні навички й рівень соціальної взаємодії вдома та у громаді.

Період: *До кінця року.*

Задача 1. *До кінця другого триместру під час розмови Джеремі стоятиме на відстані не менше 50 см від співрозмовника та без нагадування дотримуватиметься цієї дистанції 60% часу, коли за ним спостерігає член персоналу.*

Задача 2. *До кінця другого триместру Джеремі на 60% частіше ініціюватиме позитивну соціальну взаємодію з іншими дітьми під час обідньої та звичайної перерви, коли за ним спостерігає член персоналу.*

Задача 3. *До кінця третього триместру Джеремі на 50% частіше виявлятиме позитивну реакцію на ініціювання соціальної взаємодії іншими людьми, коли за ним спостерігає член персоналу.*

Задача 4. *До кінця року Джеремі обере два види позашкільної діяльності (наприклад, спортивні секції, членство у скаутській організації, гуртки за інтересами) та за власним бажанням візьме участь у 70% заходів цих позашкільних організацій.*

Зауважимо, що задачі 2 і 3 стосуються одного пріоритетного напрямку (пункт 2) з прикладу «Визначення специфічних задач для Джеремі». Беручи до уваги двосторонню природу соціальної взаємодії, члени консультативно-педагогічної групи вирішили, що в ІНП хлопчика доцільно передбачити дві задачі. Варто також вказати на чіткість і точність усіх формулювань. Зокрема, вони містять кількісні (відсоткові) показники покращення чи досягнення мети в кожній сфері. Відсоткові значення вказувати необов'язково, проте слід передбачити певний спосіб вимірювання прогресу. В багатьох випадках такий прогрес зручно представляти в числовому вираженні - такі дані будуть корисними для підготовки звітності. В ситуації Джеремі консультативно-педагогічна група вважає, що 50- або 60-відсоткове покращення є для нього реальним.

Подеколи варто заздалегідь визначити терміни, що використовуються у формулюваннях специфічних задач. Так, у випадку Джеремі, термін «позитивна» вживається для характеристики ситуацій соціальної взаємодії. Його доцільно

розтлумачити, щоб усі члени команди і, передусім, сам хлопчик, знали, що це значить. Визначення подібних термінів подаються у примітках наприкінці переліку задач, наприклад:

«Позитивною» називається ситуація соціальної взаємодії, учасники якої дружньо налаштовані один до одного, усміхаються один одному, відповідають на звертання й самі звертаються до співрозмовника, дотримуються ustalених норм ввічливості: тобто вітаються, говорять «спасибі» й «будь ласка». У «позитивній соціальній взаємодії» немає місця агресивному фізичному контакту, прізвиськам, лайці та крикам.

У добре сформульованій специфічній задачі чітко прописано, що необхідно робити для досягнення відповідної довготермінової цілі. Але, даючи уявлення про очікуваний результат, вона не передбачає конкретного способу його вимірювання. Для цього існують індикатори досягнення.

Індикатори досягнення

Індикатори досягнення слугують критерієм для оцінки прогресу в реалізації задач. У цій графі ІНП йдеться про методики вимірювання, описується рівень виконання задач, який відповідає вимогам цих методик, та визначається періодичність і способи їх застосування. Залежно від контексту, для кожної задачі передбачається один індикатор досягнення (чи більше). Самі по собі, вони корисні тим, що спонукають консультаційно-педагогічну групу продумати стратегію для вимірювання прогресу дитини на підготовчому етапі, до початку впровадження індивідуального навчального плану. А після початку насиченого процесу навчання вони допомагають учителеві не випустити з поля зору свої головні завдання. Тому педагогам немає потреби розробляти методики оцінювання результатів посеред навчального року, коли знайти час для цієї додаткової роботи дуже складно.

Адже завдяки попередньо погодженим індикаторам (див. вставку 6.3) учитель уже озброєний цим інструментарієм.

Вставка 6.3. Розроблення індикаторів досягнення

У процесі підготовки індикаторів досягнення слід взяти до уваги

такі моменти:

30. чи існує вже подібний інструмент оцінювання (наприклад, стандартизований тест) або консультаційно-педагогічна група має його розробити, а також чи планується використовувати дані спостереження для вимірювання досягнутих успіхів;
31. як часто передбачається проводити вимірювання прогресу дитини;
32. на кого покладається відповідальність за проведення оцінювання;
33. в який час упродовж дня має відбуватися вимірювання результатів;
34. де має проводитися вимірювання успіху дитини в покращенні навичок, що входять до певної поведінкової задачі.

Розробляючи індикатори досягнення (див. вставку 6.3), необхідно переглянути методики оцінювання, представлені в розділі 4 та інші. Якщо у процесі попереднього оцінювання не було зроблено базового зрізу, то ці дані необхідно зібрати до початку навчання. Зіставлення інформації, отриманої у процесі та наприкінці періоду навчання, із попередньо зафіксованими вихідними показниками, допомагає з'ясувати, чи просунулася дитина в реалізації своїх задач. Таким чином, для однієї з задач Джеремі, яку ми розглядали вище, індикатори досягнення можуть бути такі.

Приклад. Індикатори досягнення для Джеремі

Довготермінова ціль

Джеремі вдосконалив свої соціальні навички й рівень соціальної взаємодії вдома та у громаді.

Період - До кінця року.

Специфічна задача 4

До кінця року Джеремі обере два види позашкільної діяльності (наприклад, спортивні секції, членство в скаутській організації, гуртки за інтересами) та за власним бажанням візьме участь у 70% заходів цих організацій.

Індикатори досягнення

До кінця триместру Джеремі вступить до двох позашкільних гуртків (на власний вибір). В отриманому календарному плані кожного з них Джеремі (під наглядом батьків) записуватиме відвідані заходи, або ті, де він був відсутній. Щоб реалізувати цю поведінкову задачу, Джеремі має відвідати 70% занять кожного гуртка. В окремому зошиті Джеремі щотижня робитиме короткі записи (по 3-4 речення) про свою діяльність у гуртку упродовж тижня. Ці записи буде використано як супровідну інформацію на доповнення до даних календарного плану.

Зауважимо, що для вимірювання успіху хлопчика в реалізації цієї задачі передбачається використовувати кілька методик. Графа індикаторів досягнення визначає, які дані необхідно збирати, хто за це відповідає, а також де й коли. У нашому випадку застосовується кілька джерел, у тому числі записи про діяльність у гуртках і само-моніторинг.

Інклюзивні стратегії та матеріали

Якщо ви послідовно пройшли кожен із рекомендованих етапів, то до цього часу, ймовірно, уже підготували комплексний набір довготермінових цілей і задач для одного учня. Щоб перевірити, наскільки ретельно ви опрацювали всі питання, радимо звернутися до контрольної таблиці у вставці 6.4. Далі потрібно окреслити шляхи реалізації кожної задачі відповідно до принципів інклюзивного навчання. Іншими словами, не вилучати учня з колективу, а дати йому змогу працювати над своїми довготерміновими цілями разом з ровесниками під час спільної навчальної діяльності. В цій графі ІНП визначено конкретні методи для досягнення певної цілі у процесі навчання. Зокрема, в ній йдеться про умови навчання, способи об'єднання у групи, стилі викладання та зв'язки із загальним навчальним процесом.

Основи інклюзивної освіти

Вставка 6.4. Контрольна таблиця для складання ІНП

У робочому порядку

, • Зібрати дані оцінювання/звіти.

35. Підготувати документ з узагальненими результатами оцінювання.

Під час засідань консультативно-педагогічної групи

36. Виробити й записати загальну мету.

Вивчити узагальнені результати оцінювання. '

37. Скласти індивідуальні списки навчальних пріоритетів.

38. Погодити колективний список навчальних пріоритетів.
Визначити та сформулювати довготермінові цілі.

Визначити специфічні задачі.

Записати специфічні задачі.

Розробити індикатори досягнення.

39. Здійснити базове оцінювання для отримання вихідних даних (за потреби).

40. Продумати інклюзивні стратегії і матеріали.

41. Скласти графік перегляду ІНП.

Графік і методи перегляду та моніторингу ІНП

Остання графа індивідуального навчального плану стосується його перегляду і моніторингу. Слід зазначити, що ІНП є насамперед робочим документом, до якого консультаційно-педагогічна група може вносити необхідні зміни в будь-який час. *Оскільки ІНП є активним документом, переглядати його слід якомога частіше.* Ми радимо проводити цю процедуру принаймні *раз на триместр*, але що частіше ви це робитимете, то ефективнішим буде ІНП. До документа слід заздалегідь включити орієнтовний графік перегляду, проте це не перешкоджає організовувати додаткові засідання консультаційно-педагогічної групи, як того вимагає поточний перебіг навчального процесу.

Перед кожною плановою нарадою з перегляду ІНП необхідно зібрати дані всіх поточних оцінювань та оформити їх для представлення членам консультаційно-педагогічної групи. Якщо певних специфічних задач або довготермінових цілей досягнуто раніше очікуваного терміну, група має замінити їх новими.

Останнє питання полягає в тому, які зміни потрібно вносити в ІНП. У деяких випадках модифікація розглянутих вище аспектів дає змогу учневі успішно реалізовувати певну довготермінову ціль або специфічну задачу. Однак в інших, можливо, доведеться відмовитися від певної цілі або задачі, надавши перевагу більш досяжній меті. Якщо упродовж суттєвого періоду учень жодним чином не просунувся у напрямі досягнення певної цілі чи специфічної задачі, то подальша робота над нею не тільки не має сенсу, а й призведе до протилежного результату (див. вставку 6.5). Також, якщо прогресу в напрямі досягнення певної цілі не спостерігається, подальше зосередження на ній робить навчання нудним і потенційно шкодить учнівській самооцінці.

Вставка 6.5 . Незадовільні результати?

д,

Якщо за попередньо визначений період учень не демонструє успіхів у досягненні своїх цілей (або якщо ці успіхи дуже скромні), членам консультаційно-педагогічної групи варто замислитися над тим:

42. чи підходила дитині така довготермінова ціль або специфічна задача від самого початку;

43. чи не завищено вимоги щодо очікуваного рівня досягнень;

44. чи достатньо часу було відведено для навчання та практики;

45. чи спостерігалися певні проблеми в оцінюванні успіхів дитини;

46. чи правильно було обрано навчальні стратегії;

47. чи відповідали матеріали рівневі підготовленості учня, його інтересам тощо;

48. чи була така ціль або специфічна задача для нього важливою.

Отже, в цьому розділі ми ознайомилися з методами побудови індивідуального навчального плану. Він може виявитися корисним інструментом, який допомагає зосередити увагу на потребах окремих учнів. Проте, ІНП не має бути відірваним від діяльності решти класу на уроці та від загального навчального процесу. Таким чином, виникає необхідність пошуку творчих шляхів його інтеграції у повсякденну роботу. Деякі ідеї ми розглянемо в розділі 7.

ОСНОВНІ ТЕРМІНИ РОЗДІЛУ

Індивідуальний навчальний план - письмовий документ, в якому основу увагу зосереджено на особливостях навчання певного учня упродовж визначеного періоду.

Консультаційно-педагогічна група (команда фахівців) -

колектив ключових осіб (в тому числі і сам учень), які беруть участь у процесі розроблення індивідуального навчального плану. Вони забезпечують проведення адекватного оцінювання та розробляють програму для учня з особливими освітніми потребами, надають підтримку та здійснюють моніторинг її реалізації.

Загальна мета (бачення) - це коротке повідомлення/ твердження на початку ІНП, що дає уявлення про загальну картину майбутнього учня, складену на основі прагнень і сподівань усіх причетних до його навчання.

Узагальнені результати оцінювання - загальна характеристика результатів усіх оцінювань, проведених до засідання консультаційно-педагогічної групи.

Специфічна задача - задача, відповідно до якої учень має чітко продемонструвати свою здатність виконувати певну дію, що дає підстави зробити висновок про досягнення мети).

ДЛЯ ОБГОВОРЕННЯ ТА РЕФЛЕКСІЇ

49. Які позитивні й негативні аспекти можна виокремити в практиці застосування індивідуальних навчальних планів?

50. Які міжособистісні труднощі можуть виникати у процесі роботи консультаційно-педагогічної групи? Як їм запобігти?

51. Чи можна записати специфічні задачі та оцінювати їх досягнення таким чином, щоб зменшити акцент на демонстрації очікуваного результату через поведінку учня, і щоб водночас отримати достатні свідчення навчального прогресу?

Інклюзивний підхід до побудови навчального процесу

ГОЛОВНІ ТЕМИ РОЗДІЛУ

52. Поняття курикулуму.

53. Універсальний дизайн для навчання чи адаптації курикулуму?

54. Універсальний дизайн курикулуму.

55. Диференційоване викладання.

56. Аспекти навчального середовища:

матеріали;

ресурси;

навчальні методи;

очікувані результати навчання.

57. Адаптації та модифікації курикулуму.
58. Інтеграція індивідуальних навчальних завдань до загального курикулуму у процесі:
планування модулів;
планування уроків.

Перед тим, як приступати до розроблення індивідуальної програми, необхідно продумати інклюзивну організацію загального навчального процесу. В багатьох випадках дотримання певного підходу до планування уроків усуває потребу у створенні спеціалізованих програм для окремих учнів. Водночас, цей розділ ми подаємо після матеріалу про індивідуальні програми. Така структура посібника дає змогу, по-перше, ознайомити читачів із загальним інклюзивним підходом до побудови навчального процесу; і, по-друге, розглянути варіанти поєднання цих програм з більш інклюзивними методами навчання, що уможливають досягнення найкращих результатів усіма учнями. Тому спочатку ми спробуємо докладно охарактеризувати інклюзивний підхід до навчання. У цьому розділі йтиметься про такі поняття, як універсальний дизайн для навчання, диференціація викладання, та модифікація програм. Сподіваємося, це допоможе вам структурувати свою практику викладання та планування навчального процесу для всіх учнів.

Поняття курикулуму

Курикулум є основою для всіх процесів навчання і викладання у школі. Це загальна концепція, всеосяжна за змістом і складна на практиці. У широкому сенсі, курикулум визначає знання, вміння, установки та методи їх формування. Він охоплює такі сфери, як зміст предметів, педагогічні методи і підходи, поточне й підсумкове оцінювання, а також відповідні ресурси для організації, впровадження та викладання навчальних програм (Деппелер, 1998; Національне управління з питань професійної освіти і підготовки, Австралія, 1992). На сторінках цієї книги висвітлено кожен складову такого визначення курикулуму. У цьому розділі ми зупинимося на змісті предметів та ресурсах, які необхідні для впровадження і викладання навчальних програм. Іншими словами, ми докладно розглянемо питання про те, чого слід навчати та як планувати цей процес.

Курикулум складається з двох рівнів - основного (базового) і спеціалізованого (варіативного). Це положення узгоджується з поглядами Гарднера і Буа-Мансілла (1994). До «основного курикулуму» входять предмети, які вважаються базовими та необхідними для всіх учнів. Базовими вони є тому, що закладають основу для подальшого навчання та забезпечують концептуальний і методологічний інструментарій для продовження власної освіти. Їх також вважають необхідними, бо вони покликані підготувати учнів до повноцінної та ефективної участі в суспільному й культурному житті. Відтак, до основного курикулуму належать ази грамотності, рахунок та інші більш функціональні поняття й навички, що слугують фундаментом для подальшого навчання.

І навпаки, термін «спеціалізований курикулум» охоплює всі інші аспекти курикулуму, які умовно можна назвати «неосновними». Цей рівень має велике значення: від допомагає збагатити, поглибити основний курикулум, розширює його межі та надає йому різноманітності. Наповнення основного та спеціалізованого курикулуму диктується контекстом; воно залежить від поглядів, установок і цінностей усіх учасників освітнього процесу. Так, шкільні предмети на зразок музики

та образотворчого мистецтва декому здаються другорядними, і тому їх відносять до спеціалізованого курикулуму. Водночас, прибічники іншої позиції, переконані у високому суспільному значенні музики й мистецтва, вважають вивчення цих дисциплін необхідним і тому вносять їх до основного курикулуму. Більшість учителів уже сформуvalи власне уявлення про оптимальний зміст основного та спеціалізованого курикулуму, причому думка одного педагога може не збігатися з поглядами колег. Але зрештою, саме вона визначає, яким аспектам вчитель схильний надавати більшої ваги у процесі навчання.

Автори переконані, що, незалежно від своїх відмінностей, всі діти повинні мати змогу опанувати предмети як основного, так і спеціалізованого курикулуму. У цьому зв'язку постає питання: скільки часу варто приділяти кожному з цих двох рівнів. Відповідь на нього залежить від конкретних учнів та конкретного навчального контексту. Зокрема, в роботі з деякими учнями необхідно зосереджуватися на складових основного курикулуму, щоб краще підготувати їх до набуття знань, умінь і навичок з його спеціалізованої площини. І навпаки, з іншими дітьми слід ґрунтовніше працювати над предметами спеціалізованого курикулуму, щоб допомогти їм надалі розширювати та вдосконалювати знання, які вони швидко засвоїли в межах основних дисциплін. Та, незалежно від особистості учня, в навчальному процесі мають бути представлені обидва рівні курикулуму. Завдяки цьому поєднанню дитина отримує багатий навчальний досвід. При цьому вона спирається на міцний фундамент і традиційні шкільні дисципліни, які, за висновками науковців, залишаються важливими й актуальними для нашого сьогодення (Гарднер і Буа-Мансілла, 1994; Лорман, 2009).

Універсальний дизайн для навчання чи адаптації курикулуму?

Ми не знаємо жодної країни, де курикулум автоматично підходив би для всіх учнів у тій формі, в якій його публікують для вчителів. Тому професійні вчителі беруть курикулум, який вони зобов'язані викладати, за основу для розроблення змістовних навчальних завдань, корисних і доступних для всіх дітей у класі. Про педагогів, які здатні в такий спосіб інтерпретувати офіційний курикулум, можна сказати, що вони практикують *універсальний дизайн для навчання*. Подібно до багатьох ідей, що сприяють успішному впровадженню інклюзії, ідея універсального дизайну не є новою в освіті. Вона давно стала невід'ємною складовою роботи хорошого вчителя. Новизна полягає в глибшому усвідомленні того, що такий підхід до організації матеріалу та вибору методик роботи на уроці є винятково ефективним і важливим з погляду задоволення потреб кожного учня.

Однак для деяких учителів застосування універсального дизайну буває неможливим або, принаймні, доволі проблематичним, залежно від контексту (та регіону). Зокрема, в певних країнах передбачені курикулумом навчальні задачі настільки директивні й деталізовані, що багатьом складно надто відхилитися від них у своїй професійній інтерпретації цього документа при перенесенні його на практику. В іншому разі існує доволі реальна перспектива дисциплінарних стягнень. За таких обставин учителю доводиться віднаходити й здійснювати відповідні адаптації курикулуму для учнів, які цього потребують. У цьому розділі ми розглянемо обидва підходи й почнемо з того, якому, за можливості, рекомендується надавати перевагу, - тобто з універсального дизайну. Який з них обрати - залежить від вашого особистого рішення. Але приймати його варто після ознайомлення з місцевими вимогами до роботи вчителя.

Універсальний дизайн курикулуму для навчання

У педагогіці та, зокрема, стосовно курикулуму, поняття універсального дизайну вживають порівняно недавно. Ця концепція зародилася в архітектурі. В своєму оригінальному сенсі вона позначає такий спосіб проектування будівель, що покликаний забезпечити їх доступність для людей з інвалідністю. Згодом ідею доступності для всіх від самого початку, без додаткових адаптацій чи модифікацій, було поширено на численні галузі, в тому числі на розроблення курикулуму (Зефф, 2007). Дискусії щодо застосування цієї концепції до організації навчання тривали більше 25 років. Відтак, більшість учасників обговорення погодили три керівні принципи універсального дизайну для навчання.

59. *Множинні (гнучкі) способи представлення матеріалу.* Всі учні можуть отримувати інформацію та знання через різні засоби. Це означає, що інформація надається в кількох форматах: через пояснення вчителя, колективне обговорення, відмінні навчальні завдання, з акцентом на візуальному, аудіальному та кінестетичному способах сприйняття.

60. *Множинні способи вираження.* Учням забезпечують різні можливості для демонстрації набутих знань, умінь і навичок. Іншими словами, у процесі оцінювання використовуються різні, можливо нетрадиційні, методи на додаток до звичної письмової контрольної або тесту. Наприклад, вербальні та/або візуальні презентації, безпосередні виконання певної діяльності тощо.

61. *Множинні способи залучення* дають змогу враховувати інтереси всіх учнів, створювати для них належні виклики та підвищувати рівень мотивації. Відповідно до цього принципу, вчитель має враховувати відмінності між учнями в плані їхніх індивідуальних потреб, стилів навчання, здібностей та інтересів, щоб не лише задовольняти потреби кожної дитини, а й допомагати їм виявити свої сильні сторони (Центр прикладних спеціальних технологій, 2009; Зефф, 2007).

В універсальному дизайні для навчання ми виходимо з того, що всі учні повинні мати доступ до курикулуму й завдань, так само як і до будівель, без додаткових модифікацій. При цьому деякі курикулуми більш піддаються такому опрацюванню, ніж інші. Наприклад, типову шкільну програму Нового Південного Уельсу, Австралія, поки не можна вважати досконалою, але віднедавна для 7-10 класів було запроваджено низку нових навчальних цілей. Таким чином, розширений зміст навчання охоплює нову сферу, яку прийнято називати «життєвими навичками». Це нововведення покликано сприяти кращому задоволенню потреб дітей з когнітивними порушеннями (Рада з питань освіти Нового Південного Уельсу, 2008). Як наслідок, введення нових цілей до шкільної програми дає вчителям змогу викладати її такою, яка вона є. Відтепер їм не потрібно вдаватися до модифікацій, щоб ввести складову життєвих навичок для деяких учнів, як це було раніше. І попри небезпідставні закиди, що нововведення призведе до появи окремого курикулуму у переформатованому варіанті, факт залишається фактом: нині цей елемент змісту введений до обов'язкового навчального плану звичайної школи на державному рівні. Тому оновлений курикулум можна втати як позитивний. Адже передусім його запровадження знімає багато труднощів, що зазвичай виникають у процесі адаптації та модифікації програми, малоприсадиної для роботи з широким контингентом учнів.

Диференційоване викладання та універсальний дизайн

В ідеальному варіанті, курикулум, розроблений за принципами універсального дизайну, має підходити для всіх учнів та не потребувати подальших модифікацій. Ідея універсального дизайну для навчання логічно підводить нас до поняття

диференціації. З технічного погляду, це два різні підходи, але ми переконані в їх нерозривному зв'язку. Справді, за умов зваженої реалізації, вони доповнюють один одного. На нашу думку, застосування універсального дизайну автоматично означає диференціацію курикулуму й методик його викладання. Водночас, між двома поняттями існує певна відмінність. Як помітно з формулювання, універсальний дизайн для навчання - це певний спосіб організації діяльності з опанування матеріалу програми таким чином, щоб вона була доступною для всіх дітей. Своєю чергою, термін «*диференційоване викладання*» переважно стосується способу впровадження, тобто педагогічних прийомів і методів, які вчитель використовує на уроці для опанування розмаїтим учнівським колективом належно розробленого курикулуму.

Ця відмінність не така проста, як здається на перший погляд. «Універсальний дизайн для навчання» передбачає не лише планування, а «диференціація» - не тільки його впровадження. Це зумовлено тим, що диференційований підхід до викладання курикулуму необхідно застосовувати ще на етапі його розроблення (тобто дизайну); а спосіб побудови навчальних завдань впливає на їх впровадження (методику викладання). Складність цього взаємозв'язку також відображено в статті Томлінсон і МакТай: «...диференціація забезпечує систематизований підхід до навчання розмаїтого дитячого колективу та є важливою складовою планування в навчальному процесі» (2006, с. 2). Звідси випливає, що під час планування модулів та уроків в інклюзивному класі вчитель має враховувати власне зміст {що? або навчальні завдання, які підходять для всіх учнів) та технологію його викладання (як? або методи й прийоми, придатні для широкого діапазону учнів).

У першому виданні цієї книжки автори багато уваги приділяють модифікації курикулуму як способу задовольняти потреби всіх дітей. При цьому ми виходили з того, що типова програма (курикулум) підходить не для кожної дитини, а тому педагоги мають модифікувати її з урахуванням індивідуальних особливостей учнів неоднорідного контингенту класу. Відповідно до тогочасних поглядів, більшість учнів спроможні опанувати типовий курикулум без адаптацій та модифікації, і до них слід звертатися лише в роботі з дітьми, які мають особливі освітні потреби. Зростання популярності нової концепції - універсального дизайну для навчання - допомогло усвідомити, що такі модифікації необхідно продумувати із самого початку планування, а не здійснювати їх згодом, у процесі підготовки цілих модулів або окремих уроків. Деппелер (1998) визначає п'ять аспектів навчального середовища, де існує можливість для адаптації та модифікації курикулуму. Викладений нижче матеріал із пропозиціями щодо можливих адаптацій і модифікацій відображає наші позиції на той час. Тоді вважалося, що вчитель здійснює їх на заключному етапі на основі готового плану модуля або уроку для всього класу і що вони адресовані лише дітям з особливими потребами. На думку авторів, ці рекомендації також актуальні в контексті диференціації викладання та універсального дизайну для навчання, де їх слід враховувати на початку планування. Перед тим, як приступати до складання планів, Деппелер (1998) радить поміркувати над кількома запитаннями, стосовно курикулуму й методик його викладання. Слід проаналізувати наші педагогічні підходи та курикулум, який ми маємо вивчати з учнями, та визначити, наскільки вони потребують певної інтерпретації, щоб зробити їх придатними для кожної дитини; яким аспектам необхідно приділити особливу увагу. Іншими словами, ці запитання допомагають визначити потенційні бар'єри для сприйняття курикулуму й методики, про які варто пам'ятати у процесі планування (див. вставку 7.1).

Вставка 7.1. Запитання для виявлення бар'єрів, що призводять до зниження доступності курикулуму та методики.

62. Чи можуть усі учні опанувати курикулум у заданому вигляді? Якщо ні, то...
 63. Які чинники середовища створюють бар'єри для залучення всіх учнів?
 64. Які бар'єри для залучення всіх учнів існують на рівні методики, передбаченої цим курикулумом?
 65. Які бар'єри для залучення всіх учнів закладені в очікуваних результатах навчання?
66. Що необхідно зробити, щоб усунути ці бар'єри для навчання та залучення?
Джерело: за матеріалами Деспелер, 1998.

Як, відповідно до принципів універсального дизайну для навчання, інтерпретувати офіційний курикулум і перетворювати часто «сухі» нормативні документи на насичену, змістовну й належну навчальну програму для всіх учнів? Щоб відповісти на це шині лінія на практиці, варто проаналізувати три основні категорії, які виділяє Деспелер. Вони слугують орієнтиром для забезпечення доступного курикулуму.

Навчальне середовище

Отже, з погляду принципів універсального дизайну для навчання (тобто використання різноманітних способів представлення матеріалу, вираження й залучення), необхідно відповідним чином пристосовувати навчальне середовище. Під цим ми розуміємо п'ять ключових аспектів середовища на уроці, які можна коригувати, причому робити це ще на етапі планування. Це дає змогу «підігнати» курикулум і методику під потреби всіх учнів. Деспелер (1998) виділяє такі базові категорії: фізичне середовище, матеріали, ресурси, методика та очікувані результати навчання. Тема створення належного фізичного середовища розкривається в розділі 9. Інші чотири аспекти, які вчитель має враховувати в процесі планування й проведення уроків, представлені нижче.

Матеріали

Зауваження Деспелер (1998) щодо підготовки матеріалів, придатних для всіх учнів, переважно стосуються письмового формату. Проте очевидно, що сфера їх застосування набагато ширша. Акцент на друкованих матеріалах свідчить про визнання провідної ролі мови (зокрема завдань на основі читання й письма в сучасній школі). Ця тенденція досі залишається актуальною. Отже, по-перше, пропонується зробити тексти більш читабельними. Це означає, що деяким дітям необхідно надавати матеріали, надруковані великим шрифтом, тоді як для інших - збільшувати інтервал між рядками та використовувати певний тип шрифту. Учням, які опановують нову мову, допоможуть графічні підказки, наприклад супровідні малюнки до тексту. Такі прийоми полегшують процес декодування й розуміння інформації, оскільки текст стає більш «дружнім» для дитини і тому учням, які стикаються з труднощами в цій сфері, не потрібно докладати додаткових зусиль на опрацювання друкованого формату (див. вставку 7.2).

Вставка 7.2. Зауваження щодо підготовки належних друкованих матеріалів

67. Підготуйте більш читабельний варіант тексту.

68. Виділіть у ньому важливі моменти.
 69. Зменшуйте обсяг другорядної інформації та спростіть оформлення сторінки.
 70. Додайте візуальні опори (малюнки, діаграми, «розумові карти», ілюстрації).
 71. Використовуйте додаткові письмові опори й підказки.
 72. Зменшуйте обсяг матеріалу у вибраному тексті.
 73. Підготуйте паралельний варіант тексту простою мовою (з коротшими реченнями та зрозумілою лексику).
 74. Використовуйте окремі частини матеріалу (найважливіші фрагменти або фрагменти, які відповідають досвіду й інтересам учня).
 75. Застосовуйте альтернативні матеріали (не слід покладатися винятково на друкований текст; натомість використовуйте моделі, відеофільми тощо).
 76. Створюйте нові матеріали.
 77. Використовуйте учнівські робочі папки для повсякденних завдань.
- Джерело: Деспелер, 1998

Ще одна стратегія для полегшення розуміння матеріалу - виділення важливих моментів. Це допоможе учневі зосередитися на ключових характеристиках тексту, сформулювати базове розуміння головних подій чи питань з певного уривку. Крім підкреслювання й позначення кольором, для виділення важливого в тексті можна також застосовувати інший варіант цієї стратегії - тобто, зменшувати обсяг другорядних деталей і залишати тільки найнеобхіднішу інформацію. На практиці це означає видалення окремих слів, речень, абзаців і навіть цілих сторінок. І хоча зазвичай такі прийоми не дають читачеві змоги оцінити естетичний бік написаного, вони дають змогу усвідомити сутність викладених у ньому думок. Аналогічно, корисним буде спростити оформлення, зокрема прибрати будь-які відволікаючі та несуттєві посилання в кінці сторінки, діаграми, рисунки.

Поруч із видаленням другорядної інформації існує протилежна методика, яка теж полегшує розуміння тексту та є ефективною для деяких учнів. Йдеться про супровідні візуальні опори до тексту, що допомагають його осмислювати (Фінні, 1988). Цей прийом поширений у навчанні дітей молодшого віку, які спираються на «нетекстові» підказки під час читання оповідань (Хігінс, 1985). Його також можна застосовувати для дітей, які не вміють або тільки починають вчитися читати, незалежно від віку. Так само, у роботі з дітьми з високим рівнем навичок читання складні уривки тексту корисно супроводжувати письмовими примітками із поясненням тих самих понять простою мовою.

Пристаючи до модифікації матеріалів, учитель також має продумати змістове наповнення. Беручи до уваги потреби деяких учнів, у тексті для них варто залишати тільки найнеобхідніші елементи, які стосуються основного курикулуму. Так, Деспелер виділяє **три типи знань**:

1. «обов'язкові» знання - істотні знання, володіння якими є необхідною передумовою для подальшого навчання;
2. «рекомендовані» знання - важливі проте неголовні;
3. «необов'язкові» знання - які не належать ні до істотних ні до важливих знань.

Зрозуміло, що головну увагу слід приділяти формуванню «обов'язкових» знань. «Рекомендовані» та «необов'язкові» знання будуть корисними тільки після опанування ключового навчального матеріалу; також, вони можуть заплутати деяких дітей, завести їх у глухий кут. Водночас, завдання вчителя не обмежується зменшенням обсягу інформації та вибором найнеобхідніших фрагментів. Він також має стежити за тим, щоб вибраний зміст стосувався досвіду або відповідав інтересам конкретного учня. Наприклад, під час написання твору учень має просто викласти послідовність подій (а не писати ціле оповідання), спираючись на свій попередній досвід. А наступним завданням для цієї дитини може бути розширення власного схематичного твору та складання на його основі цілого оповідання (що радше стосується «рекомендованого» діапазону навичок).

Крім того, під час проведення уроку важливо враховувати різні стилі навчання. З цією метою слід надавати учням набір матеріалів альтернативного формату. Нині багато навчальних закладів прагнуть вдосконалювати рівень грамотності своїх школярів. У цьому зв'язку рекомендується не перенасичувати уроки завданнями на основі друкованого тексту. Адже деякі учні краще засвоюють зміст окремих предметів, якщо подавати його в інший спосіб, наприклад шляхом обговорення, перегляду відеофільму, створення моделей або через рух. Це зокрема актуально для учнів, які вже тривалий час стикаються з труднощами в опрацюванні друкованих текстів і тому низький рівень впевненості в цій сфері перешкоджає їм опанувати важливі поняття. Також, може виникнути потреба у створенні нових матеріалів як альтернативи до тексту. Така робота вимагає багато часу вчителя, але її результати підуть на користь всім дітям.

Звісно, було б простіше вважати, що наведені рекомендації з підготовки матеріалів стосуються лише деяких учнів або що на диференційованому уроці такі «універсальні» матеріали стануть в пригоді лише тим дітям, яким складно працювати зі звичайними. Проте це не обов'язково так. Науково доведено, що в інклюзивному класі такий підхід корисний навіть для учнів без явно помітних особливих потреб: він сприяє покращенню їхніх показників у багатьох сферах, у тому числі академічних (Коул, Уолдрон і Махд, 2004). Це можна пояснити тим, що в умовах використання таких широко доступних матеріалів нові поняття стають більш зрозумілими навіть для тих учнів, для яких учитель досі не вбачав жодної потреби в диференціації. Від використання в навчанні матеріалів, створених за принципами універсального дизайну, виграють усі. І хоча цей параграф в основному присвячено друкованим текстам, ми б не хотіли, щоб у читачів склалося хибне враження, ніби аналіз доступності даного аспекту навчального середовища на цьому вичерпано. Загальнодоступними мають бути всі матеріали. Наприклад, як зробити документальний матеріал про японську культуру більш доступним для учнів з порушеннями зору або для дітей, які за своїм стилем навчання належать до аудіалів чи кінестетиків? Чи розглянемо іншу ситуацію. На уроці математики клас вивчає додавання й віднімання за допомогою рахівниці. Як зробити рахівницю доступною для учнів з порушеннями дрібної моторики або для дітей, яким складно даються завдання, що вимагають певного рівня візуально-просторових навичок та гостроти сприйняття? Тому, щоб зробити навчальне середовище справді доступним для кожної дитини, необхідно уважно вивчити не лише тексти, а й всі інші матеріали, що використовуються на уроці.

Ресурси

Багато міркувань щодо ресурсів, у широкому розумінні цього поняття, зокрема підтримки з боку колег, викладено в розділі 5. Однак, крім забезпечення ресурсів

такого типу, необхідно також продумати координацію різних видів підтримки, яку надають місцеві соціальні служби й громадянські об'єднання (див. вставку 7.3).

Вставка 13. Зауваження щодо ресурсів

78. Забезпечуйте додатковий супровід у навчанні (наприклад, шляхом залучення асистентів вчителя (парапедагогів), волонтерів, тьюторів- ровесників, батьків, інших фахівців).

79. Координуйте надання послуг соціальними службами й громадськими об'єднаннями.

80. Використовуйте допоміжні технічні засоби (комп'ютери, засоби розширеної комунікації, відео, аудіо).

81. Співпрацюйте з іншими вчителями.

Школа значно виграє від тісної співпраці з громадою, причому позитивний вплив такої взаємодії не обмежується якоюсь однією сферою. Учитель інклюзивного класу також може скористатися ресурсами громади в своїй діяльності. Іноді для започаткування співпраці достатньо відкрити телефонний довідник або пошукати в Інтернеті інформацію про місцеві громадські об'єднання, які надають підтримку особам з різними видами інвалідності, про різноманітні культурні групи, релігійні общини тощо. Дедалі важливішу роль відіграють організації більш загального характеру, причому деякі з них вважають своєю метою сприяння інклюзивній практиці. Нерідко такі організації готові надавати поради й підтримку в роботі з інклюзивним класом. Залежно від своєї технічної бази, вони можуть запропонувати й більш відчутні форми допомоги, наприклад надати в тимчасове користування спеціалізоване обладнання. В деяких випадках доцільно звернутися до організацій, які не мають безпосереднього відношення до освіти, але, безперечно, зацікавлені в якісній роботі школи та впровадженні передового педагогічного досвіду. Наприклад, у відповідь на запит навчального закладу та об'єктивно підтверджену потребу, благодійне товариство, на зразок ротарі- клубу, погодиться провести від імені школи кампанію зі збирання коштів для закупівлі потрібних ресурсів. Такі організації переважно працюють на волонтерських засадах. Школам, які намагаються створювати умови для інклюзивної освіти, також корисно вивчити варіанти співпраці з неволонтерськими організаціями.

Зокрема, слід згадати про державні агенції, що опікуються питаннями людей з певним видом інвалідності. Вони часто готові забезпечити необхідну допомогу, іноді на комерційній основі. Крім того, надання послуг особам з особливими потребами та з певними видами інвалідності входить до обов'язків національних чи місцевих органів у галузі охорони здоров'я, освіти, юстиції або соціального забезпечення, залежно від вашої місцевості. Очевидно, що різні органи влади забезпечують неоднаковий рівень підтримки, однак необхідно використовувати всі ці потенційні можливості й ресурси повною мірою за умови, що той чи той вид підтримки є потрібним і корисним. Така додаткова підтримка може надходити у формі рад, координування програми послуг та іноді - у вигляді прямої передачі матеріальних ресурсів школі.

Що ж до використання технологій, то запропонувати будь-які конкретні рекомендації з цього приводу нині доволі складно. З огляду на стрімкі зміни й розвиток галузі, цілком ймовірно, що до виходу книжки (чи навіть блогу!) про переваги тих чи інших пристроїв, ці технічні засоби поступляться місцем іншим новинкам чи навіть

встигнуть застаріти. Зауважимо лише, що впровадження комп'ютерних технологій для підтримки всіх учнів на сьогоднішній день стало звичайним явищем, принаймні в західних школах. Крім того, було створено цілу низку спеціальних технічних засобів, головним чином для підтримки учнів з інвалідністю, які також виявляються корисними в навчанні всіх дітей. Завдяки технологіям усі діти можуть спілкуватися, досягати своїх академічних цілей і навіть знаходити нових друзів в онлайн-овому середовищі. Іноді їх позначають терміном «допоміжні технічні засоби» (див. приклади у вставці 7.4), оскільки їх головне призначення - допомагати учням виконувати інші завдання. Водночас, коштують вони досить дорого, а тому вчителі й школи мають дуже зважено підходити до придбання будь-якого обладнання, покликаного сприяти навчальній діяльності. Необхідно пересвідчитися в тому, що заплановані для купівлі технічні засоби справді потрібні для розв'язання певного завдання і роботи з дитиною. По-друге (і це очевидно), слід забезпечити, щоб учні вміли з користю застосовувати той чи інший пристрій. В нашій практиці траплялися випадки, коли школи піддавалися на рекламні пропозиції з описом чудових характеристик певного технічного засобу, а виявлялося, що діти, для яких він був призначений, не могли з ним працювати.

Вставка 7.4. Приклади допоміжних технічних засобів

Нижче коротко описані деякі допоміжні технічні засоби, що наразі використовуються в школах.

82. Перемикачі. Перемикачі бувають різного розміру. Їх застосовують для активації записаних повідомлень, іграшок, пристроїв тощо, якими можна керувати перемикачем типу «ввімкнути-вимкнути». Також, було розроблено спеціальне програмне забезпечення, яке уможливорює навігацію між комп'ютерними програмами лише за допомогою такого двопозиційного перемикача. Сфера застосування цієї технології майже безмежна.

83. Альтернативні пристрої для введення даних. Нині існує широкий вибір альтернативних пристроїв на додаток до звичайної клавіатури, в тому числі: джойстики, адаптовані клавіатури, трекболи (шарові маніпулятори), сенсорні панелі, електронні пристрої вказування, системи керування без використання рук (шляхом вдихання й видихання повітря) та інші пристрої вказування, які кріпляться до голови користувача. До деяких адаптованих клавіатур в комплекті також додаються накладні клавішні панелі, що дають змогу змінювати маркування й розташування кнопок; мають кнопки більшого розміру; або втілюють спеціальні дизайнерські рішення для роботи в різних ергономічних умовах.

84. Принтери та дисплеї системи Брайля. Ці пристрої дають змогу виводити з пам'яті комп'ютера брайлівський рельєфно-крапковий текст. Брайлівський дисплей допомагає читати текст з екрану за допомогою тактильного сприйняття.

85. Програми розпізнавання мови (голосове введення тексту). Завдяки значно вищому рівню точності цієї технології, учень може вводити текст або працювати з комп'ютером, вимовляючи команди в мікрофон.

Джерело: Місгохой Согрогайоп (2008).

Оцінюючи потребу в закупівлі того чи іншого допоміжного пристрою, спершу варто впевнитися в тому, що нове обладнання або комп'ютерна програма не дублюватиме функцій уже наявних ресурсів. Наприклад, хоча програма Майкрософт Ворд далека від зразка універсальної доступності, проте цей текстовий редактор дуже поширений і містить низку корисних характеристик. Однією з них є функція «Автореферат», яка допомагає зменшувати великі частини тексту до коротких і більш значущих фрагментів. Інша функція програми - читання документів уголос із високим ступенем точності. Подібні характеристики допомагають учителям та учням суттєво заощадити час і зусилля без додаткових фінансових витрат. Крім того, було б неправильно вважати, що адаптивні пристрої адресовані винятково тим учням, які стикаються з труднощами. Адже загальний сенс адаптивних технологій полягає в тому, що ними можуть користуватися всі діти і лише вигравати від цього. Також, вони мають широку сферу застосування як у школі, так і поза її межами, а до потенційних користувачів належать учителі та учні. Зокрема, деякі частини цієї книжки були написані за допомогою програми голосового введення тексту. Її розробили для людей, яким звичайна клавіатура недоступна. Однак у нашому випадку застосування цієї програми пояснювалося не необхідністю, а зручністю та особистими вподобаннями.

Технології швидко змінюються, і ми є свідками їх стрімкого розвитку. Нові більш досконалі моделі з'являються настільки часто, що будь-яка книжка з описом недавніх досягнень майже застаріває ще до своєї публікації. Тому ми не беремося докладно висвітлити цю тематику і за інформацією про останні розробки в галузі допоміжних технологій рекомендуємо звертатися до одного з найкращих джерел - дедалі більш всюдисущого Інтернету.

Методи навчання

У розділі 8 йтиметься про навчальні підходи з конструктивістської педагогіки, які ґрунтуються на принципі учнівської співпраці. Водночас, у процесі наукових досліджень кілька інших більш загальних методів підтвердили свою ефективність для роботи з різноманітним учнівським колективом і з широким діапазоном індивідуальних потреб. Ці науково обґрунтовані інклюзивні навчальні методики коротко перелічено у вставці 7.5. Список залишається актуальним для сучасної школи і в жодному разі не є вичерпним.

Вставка 7.5. Інклюзивні методи навчання, орієнтовані на вчителя

86. Використовуйте моделювання, докладні пояснення і забезпечуйте багато практики.
87. Додатково крок за кроком демонструйте застосування потрібного вміння.
88. Перед вивченням теми пояснюйте нову лексику й поняття на конкретних прикладах.
89. Використовуйте рольові ігри та ігрове моделювання.
90. Більше взаємодійте з учнями: диференціюйте кількість навчальних завдань для учня залежно від спроможності їх виконати, створюйте можливості для керованої практики та часто надавайте зворотний зв'язок.
91. Використовуйте різноманітні способи зворотного зв'язку (бонуси, сертифікати, інші системи винагороди).
92. Частіше хваліть учнів та намагайтеся бути конкретними в своїй похвалі.

93. Застосуйте методики кооперативного навчання та навчання в парі з партнером.

94. Використовуйте різні форми роботи - не покладайтеся на пасивне слухання. Враховуйте різні вподобання учнів щодо організації навчальної діяльності, в тому числі на основі візуального, кінестетичного сприйняття тощо.

95. Варіюйте темп викладання: давайте більше часу для усної відповіді, за потреби; скоротіть інструкції та повторіть ключові пункти.

96. Диференціюйте кількість часу на виконання поставленого завдання відповідно до індивідуальних потреб.

97. Ставте більше запитань і диференціюйте рівень їх складності для різних учнів.

98. Надавайте підказки чи опори (метод підтримуючої дії) для полегшення відповіді.

99. Використовуйте різні формати учнівської відповіді (іншими словами, не покладайтеся лише на письмові роботи, а дайте учням можливість продемонструвати набуті знання за допомогою діаграми, аудіо-запису, шляхом створення постерів, моделей, відео-роликів тощо).

100. При проведенні уроків враховуйте особисті зацікавлення та особливі таланти.

101. Інтегруйте діяльність з формування соціальних навичок, життєвих навичок та прикладних академічних знань у курикулум для всіх учнів.

102. Намагайтеся якомога ширше вводити елементи метакогнітивного пізнання та вироблення стратегій вирішення проблем (Наприклад: «Що допоможе мені в цій ситуації?»; «Як інакше можна вирішити цю проблему?») дія всіх учнів.

103. За можливості, інтегруйте стратегії регулювання власної діяльності (самомоніторинг, самовиправлення, самопідкріплення).

104. У процесі оцінювання використовуйте критеріально-співвіднесені завдання та завдання, що передбачають оцінку їх виконання (презентації портфоліо, демонстрації, виставкові моделі тощо).

105. Інтегруйте в методику навчання елементи прямого спостереження та оцінки.

Після ознайомлення з рекомендаціями вставки 7.5 може скластися враження, що запропоновані методики мало відрізняються від повсякденної практики ефективного вчителя, незалежно від того, працює він в інклюзивному класі чи ні. І це абсолютно правильний висновок. Набір навичок успішного вчителя інклюзивного класу переважно збігається з нашими уявленнями про ефективну педагогічну діяльність загалом. А відтак припущення, ніби для навчання розмаїтого учнівського колективу існують якісь суттєво відмінні та набагато дієвіші стратегії, є значною мірою хибним. Для хорошого інклюзивного вчителя завжди характерна любов до своєї справи, а також уміння відповідати на потреби всіх дітей у класі та враховувати їх на підготовчому етапі - під час планування навчального процесу.

Очікувані результати навчання

Коли йдеться про вимоги до рівня знань, умінь і навичок, слід пам'ятати, що в цьому аспекті диференціація має неабияке значення. Усім учням необхідно забезпечувати доступ до таких самих видів діяльності та завдань, проте рівень очікувань щодо досягнення ними тих чи інших навчальних результатів та міри досягнення цих результатів можна варіювати індивідуально для кожного учня. Зазвичай, для цього

краще використовувати завдання відкритого типу, де можливі різні відповіді. Деякі зауваження щодо коригування очікуваних результатів навчання вміщено у вставці 7.6.

Вставка 7.6. Міркування щодо очікуваних результатів навчання

106. Чи можуть усі учні виконати одну й ту саму навчальну діяльність та досягти однакових результатів?

107. Чи можуть усі учні виконати одну й ту саму навчальну діяльність, але досягати очікуваних результатів на різних рівнях у межах однієї програми (курукулуму)?

108. Чи можуть усі учні виконати одну й ту саму навчальну діяльність, але досягати очікуваних результатів за різними програмами (курукулуму)?

Третє запитання вставки 7.6 змушує нас відійти від ідеалу універсального дизайну для навчання. До такого варіанту слід вдаватися в останню чергу, однак, за деяких обставин, він єдиний з можливих і тому досить поширений на практиці. Розглянемо приклад його застосування на уроці з природознавства (тема «Квіти»), Більшість учнів мають порівняти будову різних видів квітів. Певний учень також бере участь у цій діяльності, проте його очікуваний результат радше стосується базових задач курикулуму: дитина має навчитися називати кольори квітів, які наразі вивчають її однолітки. Таким чином, учень з особливими потребами і решта долучаються до тієї самої навчальної діяльності, але вимоги до них різні.

Очевидно, що перший пункт вставки 7.6 щодо виконання учнями тих самих навчальних завдань та досягнення однакових результатів найбільше узгоджується з основною ідеєю універсального дизайну. В наступному запитанні йдеться про організацію роботи учнів над тими самими навчальними завданнями, проте з акцентом на різнорівневих вимогах у межах однієї програми (курукулуму). Тому за своєю сутністю воно ближче до диференційованого навчання. Наприклад, учитель демонструє малюнок та просить учнів скласти коротке оповідання до нього. Деякі діти готують твір на одну сторінку, тоді як їхній товариш має лише написати два речення. Фактично, весь клас працює над однією задачею з програми - «написання коментарів до малюнку», але розв'язується вона на різних рівнях, з різними вимогами та критеріями оцінки успіху.

Тут доречно було б описати низку методик, які допоможуть вам аналізувати й інтерпретувати місцевий курикулум, щоб привести його у відповідність із трьома принципами універсального дизайну для навчання. Однак такий опис видається зайвим, оскільки наразі вже існує чудовий методичний ресурс. Інтерактивний за формою та вичерпний за викладом, він містить більше порад і рекомендацій, ніж здатна охопити ця книжка. Тому, не бажаючи винаходити й так досконалий велосипед, пропонуємо звернутися до Центру прикладних спеціальних технологій (адреса в Інтернеті: www.cast.org). Також, хочемо окремо звернути увагу на безцінні матеріали з веб-сторінки TeachIn\$ Every Зіисіепі [Навчаємо кожного учня] за адресою www.cast.org/teachingeverystudent яка є безкоштовною та зручною в користуванні.

Адаптації та модифікації курикулуму

Як уже зазначалося в цьому розділі, перевагу слід надавати універсальному дизайну для навчання. Водночас, за певних обставин застосування цього підходу неможливе, наприклад через директивний і негнучкий характер місцевого офіційного курикулуму. Концепцією універсального дизайну для навчання передбачено, що вчитель інтерпретує курикулум з тим, щоб забезпечувати потреби кожної дитини без подальших модифікацій. Та в деяких випадках педагоги не мають такої свободи дій та змушені дотримуватися підходу, який визначають керівні органи в галузі освіти. Зазвичай, в таких освітніх системах на вчителів покладають зобов'язання чи заохочують їх адаптувати й модифікувати курикулум лише для тих учнів, які того потребують. В інших країнах допускається певна інтерпретація курикулуму, наскільки того вимагають принципи універсального дизайну, але іноді самі вчителі сумніваються в доцільності такого шляху. Вони вважають, що замість розширення навчального змісту й методики для всього класу, для учнів набагато кориснішою буде адаптація і модифікація курикулуму в індивідуальному порядку. Тому пропонуємо розглянути, на нашу думку, менш бажану, однак прагматичну альтернативу концепції універсального дизайну для навчання. Іншими словами, йдеться про адаптацію та модифікацію курикулуму, які дають змогу встановлювати зв'язки між ним та індивідуалізованою програмою окремої дитини. При цьому деякі з описаних нижче методик також адресовані послідовникам універсального дизайну. Відтак, ми переконані, що цей матеріал буде важливим для всіх читачів.

Визначення зв'язків між індивідуальними навчальними задачами та загальним курикулумом

Індивідуалізований навчальний план необхідно якомога тісніше інтегрувати в матеріал звичайної шкільної програми. Лише в такому випадку його втілення сприятиме процесу інклюзії. Багатьом учителям складно узгоджувати ІНП із загальним курикулумом, тому в минулому багато дітей з ІНП навчалися окремо від однолітків (Гудман і Бонд, 1993). Така практика призводила до ізоляції деяких учнів, незважаючи на їхню фізичну присутність у класі, що суперечить сутності інклюзії. Запропоновані нижче рекомендації допоможуть організувати роботу на уроці за звичайною програмою з урахуванням індивідуальних цілей деяких дітей.

Планування модулів

Як під час вивчення навчального модуля створювати можливості для реалізації індивідуальних навчальних цілей окремих учнів? Над цим питанням необхідно поміркувати ще на етапі його планування. Навчальний модуль - це послідовність уроків чи занять з певної теми (чи тем), що спрямована на досягнення очікуваного результату або результатів, визначених програмою. Так, прикладом модуля є низка уроків фізкультури з навчання гри в хокей, де один урок присвячено вивченню правил, другий - виробленню певних навичок, третій - взаємодії членів хокейної команди, а решта занять відводиться для практичного відпрацювання знань та вмінь під час коротких ігор. Передбачається, що наприкінці модуля учні мають знати правила хокею та здобудуть необхідну підготовку для цієї гри.

Під час планування модулів важливо звернути увагу на окремі складові, де є можливість впровадження індивідуалізованих цілей. Це можна робити в структурований спосіб. У вставці 7.7 перелічено вісім базових елементів розроблення інклюзивного навчального модуля.

<p>Вставка 7.7. Вісім базових елементів підготовки інклюзивного навчального модуля</p>

109. Центральне питання чи проблема модуля.
110. Цікавий факт, вислів чи ситуація для формування мотивації.
111. Уроки, пов'язані із центральним питанням чи проблемою.

112. Набір джерел із докладною інформацією.
113. Підсумкові проекти.
114. Різні формати уроків.
115. Оцінювання на основі різноманітних методик.
116. Гнучкі способи самовираження учнів.

Джерело: Оноско і Йоргенсен, 1998.

Дотримання цієї схеми з восьми базових елементів дає змогу створювати навчальні модулі, які наближені до ідеалу універсального дизайну та підходять для всіх учнів. Побудовані таким чином, вони мало відрізняються від звичного уявлення про навчальний модуль, якщо така відмінність взагалі існує. Власне, Оноско і Йоргенсен пропонують відмовитися від традиційної концепції та, замість тем, організувати модулі навколо певного питання чи проблеми. Останнім часом ця ідея набула більшої актуальності на тлі нинішнього інтересу до «великих ідей» - фундаментального поняття зворотного підходу до розроблення курикулуму. Його рекомендують МакТай та ін. (2004) та підтримує Лорман (2009). Однак це не означає, що модуль не має бути прив'язаний до певної навчальної теми. Скоріше в даній ситуації увага зосереджується на конкретних проблемах і питаннях у рамках цієї теми, і навколо них організовано діяльність вчителя та учнів. Наприклад, замість присвятити модуль з природознавства темі генетики, вчитель пропонує класу досліджувати її в більш ефективний спосіб - через призму центрального запитання або проблеми, зокрема: «Чи етично клонувати тварин?»

Застосування такого проблемно-орієнтованого підходу спонукає учнів шукати відповідь на ключове запитання і в процесі такого пошуку вони пізнають генетику у різний спосіб та під різним кутом. Відтак, роль учителя полягає в тому, щоб забезпечувати їм належне ресурсне середовище для вивчення окресленої проблеми чи проблем та, спираючись на власні знання, спрямовувати їхню діяльність і допомагати систематизувати новий матеріал. У цій моделі є місце для окремих, і навіть традиційних, уроків, де діти отримують інформацію та навички для дослідження центрального запитання. Завдяки проблемно-орієнтованому підходу до розроблення інклюзивних модулів кожен учень може досягати результатів відповідно до свого індивідуального рівня здібностей. Не варто розраховувати на існування єдиного шаблонного курикулуму, який намагається втиснути всіх учнів у стандартні рамки та містить однакові вимоги. Адже для деяких учнів такі вимоги встановлюють надто високу й навіть недосяжну планку і, водночас, звужують простір для творчої пізнавальної діяльності інших. Під час дослідження певної проблеми чи питання кожна дитина працює на своєму індивідуальному рівні, а її успішність оцінюють лише в порівнянні з її попередніми успіхами. Звісно, в основі цього підходу лежить припущення, що всі учні спроможні вирішувати проблеми. І це справді так. Всі люди без винятку вирішують проблеми від народження, починаючи від плачу, щоб привернути увагу матері, й поступово переходячи до складніших форм вирішення

проблем у процесі фізичного, когнітивного й емоційного розвитку. У навчанні педагоги мають ставити перед учнями проблеми із кількома можливими варіантами рішення та давати змогу продемонструвати ці рішення в різний спосіб. Уміння помічати, на якому рівні працюють учні, та враховувати його в організації навчальної діяльності є важливою складовою репертуару ефективного вчителя.

Модульне вивчення предмета на основі центрального питання чи проблеми сприяє індивідуалізації навчання всіх учнів. Як наслідок, педагогу набагато легше інтегрувати завдання індивідуалізованого навчального плану до звичайного курикулуму. Ми рекомендуємо спочатку скласти план модуля для всього класу і лише потім шукати точки дотику між матеріалом загальної програми та індивідуалізованими програмами для окремих учнів. Представлений на рис. 7.1 план навчального модуля (див. також форму 13 у розділі «Зразки корисних документів») містить усі вісім складових інклюзивного планування, які ми розглядали вище.

План модуля			
Дати:	<i>1-25 березня</i>	Клас:	<i>9С</i>
Предмет:	<i>Історія - Перша світова війна</i>		
Центральні питання/проблеми:			
<i>Чи можна було уникнути Першої світової війни? Яким було життя солдатів?</i>			
<i>Які наслідки мала ця війна на сучасне життя людей?</i>			
Мотиваційний елемент:			
<i>Документальний фільм про Першу світову війну із подальшим обговоренням</i>			
Серія взаємопов'язаних уроків			
<i>1. Вступ до Першої світової війни. Причини, людські втрати, географія бойових дій</i>	<i>2. Чи можна було уникнути Першої світової війни? Дебати за участю всіх учнів.</i>	<i>3. Яким жилося солдатам? Інтернет-дослідження в комп'ютерному класі.</i>	
<i>4. Як жилося солдатам? Дослідження в бібліотеці.</i>	<i>5. Як жилося солдатам? Групові презентації.</i>	<i>6. Екскурсія до меморіалу війни.</i>	
<i>7. «Запишемо й обговоримо», відеофільм про життя під час війни</i>	<i>8. Візит до класу ветеранів Другої світової війни та представників цивільного населення. Вони розповідають про своє життя під час війни.</i>	<i>9. Які наслідки мала Перша світова війна на життя сучасного світу?</i>	
Підсумкові проекти:			
<i>Індивідуальні протекти з відповіддю на центральні запитання.</i>			

Поточне оцінювання (на додаток до підсумкових проєктів)			
Коли?	Аспект теми /навички	Форма	Як учень(учні) мають продемонструвати зас-воєні знання?
Урок 2	Причини Першої світової війни	Дебати за участю всіх учнів.	Подання аргументів у письмовій формі. Вербальна презентація ідей. Акцент на розвитку аргументації.

Урок 5	Розуміння людських втрат у війні. Умови життя солдатів.	Презентація результатів групової діяльності в класі (5 хв. на групу)	Групи надають роздавальні матеріали. Підготовка до презентації. Здатність відповідати на запитання
Урок 9	Розуміння наслідків Першої світової війни для сьогодення.	Обговорення в режимі «мозкового штурму».	Участь у «мозковому штурмі». Розширення ідей інших учнів.

Рисунок 7.1.Методика планування навчального модуля

Отже, в наведеному прикладі відображено головні елементи планування інклюзивного модуля, що уможлиблюють його адаптацію та модифікацію. Слід зауважити, що така методика розроблення модулів достатньо добре узгоджується з підходом до планування, який обстоюють прихильники універсального дизайну. Відмінність між ними (тобто між адаптацією та універсальним дизайном) не завжди чітко окреслена, й іноді в тому і в тому випадку застосовують однакові стратегії та ідеї. Представлений зразок плану навчального модуля містить центральні проблеми чи питання, опис послідовності уроків та підсумкових проєктів, а також включає схему поточного оцінювання. Читачі, напевно, помітили, що в графі «поточне оцінювання» можна запланувати перевірку знань з різних аспектів загальної теми модуля та вказати відповідні завдання. Таким чином, учитель варіює методики поточного оцінювання й тим самим дає учням змогу продемонструвати набуті знання в зручний для них спосіб. Це знову ж таки вказує на зв'язок з одним із принципів універсального дизайну. Наявність графі «поточне оцінювання» допомагає педагогові відстежувати успіхи учнів у засвоєнні матеріалу модуля та вносити потрібні корективи, якщо діти з ним не справляються. Завдяки своїй гнучкості, така методика придатна для складання планів майже в будь-якому контексті. Крім того, попри відкриту форму, вона забезпечує доволі структуровану систему викладання, де можна знайти місце для індивідуальних початкових пріоритетів учнів, які цього потребують.

Для інтеграції індивідуальних цілей і завдань у готовий план модуля спершу необхідно зіставити його з ІНП та намітити «точки дотику» між обома документами, де робота над індивідуальними цілями логічно «вплітається» у вивчення модуля. В цьому вам допоможе заповнена форма на рис. 7.2 на додаток до попереднього плану

модуля на тему Першої світової війни (див. також форму 13 у розділі «Зразки корисних документів»).

План модуля: інтеграція індивідуальних завдань	
Дати:	Дитина: <i>Сандра Д.</i> Клас: <i>9С</i>
Предмет:	<i>Історія - Перша світова війна</i>
Центральні питання/ проблеми:	Відповідні цілі:
<i>117. Чи можна було уникнути Першої світової війни?</i>	<i>120. Вдосконалити навички вербальної комунікації.</i>
<i>118. Яким було життя солдатів?</i>	<i>121. Розвивати навички дрібної моторики.</i>
<i>119. Які наслідки мала ця війна на сучасне життя людей?</i>	<i>122. Формувати навички користування комп'ютером.</i>
Серія взаємопов'язаних уроків	Взаємопов'язані індивідуальні завдання:
<i>1. Вступ до Першої світової війни. Причини, людські втрати, географія бойових дій</i>	
<i>2. Чи можна було уникнути Першої світової війни? Дебати за участю всіх учнів.</i>	<i>До кінця березня Сандра навчиться вербально презентувати інформацію перед класом разом з групою (ціль 1, завдання 3).</i>
<i>3. Яким жилося солдатам? Інтернет-дослідження в комп'ютерному класі.</i>	<i>До кінця березня Сандра навчиться наводити курсор на ярлик Інтернет-браузера та активувати цю програму клацанням «мишки» (ціль 3, завдання 1).</i>
<i>4. Як жилося солдатам? Дослідження в бібліотеці.</i>	<i>До кінця березня Сандра навчиться самостійно перегортати сторінки в книжці (ціль 2, завдання 3).</i>
<i>5. Як жилося солдатам? Групові презентації.</i>	<i>До кінця березня Сандра навчиться вербально презентувати інформацію перед класом разом з групою (ціль 1, завдання 3).</i>
<i>6. Екскурсія до меморіалу війни.</i>	
<i>7. «Запишемо й обговоримо», відеофільм про життя під час війни</i>	
<i>8. Візит до класу ветеранів Другої світової війни та представників цивільного населення. Обговорення на тему «Життя під час війни».</i>	
<i>9. Які наслідки мала Перша світова війна на життя сучасного світу?</i>	

Пропонований підсумковий проект: *Запис «радіопередачі» з повідомленням новин із того історичного періоду.*

Рисунок 7.2.Методика планування навчального модуля та інтеграції індивідуальних завдань

Як видно з рис. 7.2, відповідні довготермінові цілі, перелічені навпроти запитань, стосуються всього модуля загалом. Далі навпроти запланованої послідовності уроків визначено окремі навчальні завдання. Така схема допомагає вчителю тримати в полі уваги конкретні навчальні завдання дитини у процесі планування уроків та передбачити належні види діяльності для їх реалізації. Такі завдання вказано не для всіх уроків. Адже необов'язково, щоб кожне заняття модуля було присвячено досягненню тієї чи іншої цілі ІНП. Достатньо провадити адекватну роботу у визначеному напрямі упродовж навчального року. Для цього педагог спеціально акцентує увагу на певній довготерміновій цілі під час окремих «ключових» уроків модуля.

Планування уроків

Отже, після складання плану модуля можна приступати до розроблення окремих уроків з нього. Існують різноманітні способи підготовки поурочних планів, і вчителі часто дотримуються певного формату, спеціально пристосованого до власного стилю планування. Методика, запропонована на рис. 7.3, являє собою розширений варіант «Плану уроку» з розділу 5 (див. форму 6 «Зразках корисних документів»). Вона дає змогу впорядкувати думки та визначити підхід до проведення уроку. Також, на нашу думку, вона допомагає планувати діяльність асистента вчителя (парапедагога), з яким ви працюєте. Ми також надаємо їй перевагу в своїй роботі, бо завдяки простоті й зручності, майже будь-який вчитель зможе адаптувати її до свого індивідуального стилю планування. Залежно від вашого способу підготовки до уроків, такі плани бувають більш або менш детальними. Звісно, міру деталізації кожен педагог визначає для себе сам, керуючись місцевими стандартами своєї професії. Водночас, якщо у процесі планування ви спробуєте втілювати положення й рекомендації цього розділу, це сприятиме логічній та значимій інтеграції цілей конкретної дитини до звичайної навчальної програми (курукулуму).

План уроку		
Предмет/клас	<i>Природознавство, 3 клас</i>	Дата і час
Тема уроку:	<i>Жива природа ставку: від пуголовка до жаби. Урок 3 з навчального модуля (загалом 6 уроків)</i>	
Мета уроку:	<i>Познайомити дітей із життєвим циклом «від пуголовка до жаби»</i>	
Центральна проблема:	<i>Що відбувається, коли пуголовки перетворюються на жаб?</i>	
Матеріали:	<i>Класний акваріум та пуголовки, яких назбирали минулого тижня. Схема «Від пуголовка до жаби». Книжки з теми.</i>	

Хід уроку:	<i>Учитель представляє тему уроку та пропонує дітям відповісти на запитання: «Що відбувається, коли пуголовки перетворюються на жабу?» Учні мають дослідити цю проблему за допомогою</i>
------------	--

	<i>Інтернету, книжок, власних спостережень за акваріумом та шляхом колективного обговорення в малих групах. Далі, спираючись на результати своєї пошукової діяльності учні мають зобразити послідовність етапів перетворення пуголовка на жабу.</i>
Домашнє завдання:	<i>Для цього уроку немає.</i>
Учениця з особливими потребами	<i>Кейті</i>
Індивідуальні завдання для цього уроку	<i>До кінця третього семестру Кейті навчиться зосереджувати погляд на чорному кружечку завбільшки з монету на білому фоні щонайменше впродовж 45 секунд (ціль 3, завдання 3).</i>
Інклюзивні матеріали й методики:	<i>Поки група Кейті спостерігає за пуголовками в акваріумі, одного пуголовка пересаджують у менший акваріум, який ставлять навпроти великого білого аркуша. Педагог заохочує Кейті стежити очима за рухами пуголовка. Інші учні також спостерігатимуть за пуголовком у маленькому акваріумі, намагаючись помітити певні зміни.</i>
Альтернативна методика оцінювання:	<i>Педагог фіксує час візуального стеження за предметом.</i>

Учитель:	Представляє тему; об'єднує клас у групи; дає завдання; працює з кожною групою та надає допомогу, за потреби; організовує презентацію результатів роботи груп; проводить заключне обговорення з теми уроку з допомогою схеми.
Асистент педагога (пара педагог)	Під час уроку переходить від однієї групи до іншої та заохочує дітей робити свій внесок у спільну діяльність. Поки група Кейті працює біля великого класного акваріума, допомагає пересадити одного пугловка до меншого акваріума. Спонукає Кейті стежити очима за пугловком та фіксує час візуального спостереження та записує це в журналі. Запрошує інших дітей поспостерігати за пугловком у меншому акваріумі. Пропонує Кейті поспостерігати за великим акваріумом.
Оцінювання:	За результатами своїх досліджень діти мають зобразити в правильній послідовності етапи перетворення пугловка на жабу.

Рисунок 7.3. Форма для планування уроків

У цій формі для планування уроків враховано індивідуальні завдання. В ній вчитель також коротко описує методики вирішення цих завдань у контексті уроку. Ця графа адресована дітям з особливими потребами, але зауважимо, що використовувати її слід не тільки тоді, коли йдеться про вироблення певних навичок згідно з ІНП. Вона також слугує для планування модифікацій під час уроків, де роботи над індивідуальними навчальними завданнями не передбачено. Таким чином, ми знову повертаємося до питання про те, які адаптації та модифікації можна застосовувати в інклюзивному класі дня окремих учнів. Якщо ви уважно ознайомилися з матеріалом цього розділу, то напевно зможете пригадати види адаптацій і модифікацій, які допомагають створювати сприятливі умови для навчання дітей. У різних параграфах ми розглянути міркування стосовно матеріалів, ресурсів, методики та очікуваних результатів навчання. Ці рекомендації, а також поради розділу 9 щодо фізичного середовища, покликані стати орієнтиром для впровадження можливих адаптацій чи

модифікацій на уроках у звичайному класі. Наостанок підкреслимо, що наведені тут зауваження можуть бути однаково корисними для вчителів, які дотримуються концепції універсального дизайну для навчання, і для їхніх колег, які надають перевагу адаптаціям і модифікаціям спеціально орієнтованих на певних учнів.

Отже, цей розділ, а також попередній розділ 6, мають на меті озброїти вас порадами й інструментами планування для інклюзії. Автори намагалися дати загальну характеристику та висвітлити практичні аспекти двох основних підходів такого планування, які застосовуються наразі в школі, - універсального дизайну для навчання та здійснення адаптацій і модифікацій спеціально орієнтованих на певних учнів для інтеграції індивідуалізованих програм у загальний навчальний процес. Ми щиро переконані, що з двох представлених підходів найбільш інклюзивним є універсальний дизайн для навчання. Водночас ми усвідомлюємо, що за певних умов необхідними є адаптації й модифікації спеціально орієнтовані на певних учнів, і погоджуємося, що цей підхід також може сприяти досягненню загальних цілей інклюзії. В наступному розділі ми пропонуємо читачам, спираючись на отримані знання з інклюзивного планування, розглянути деякі методи навчання, які допоможуть вам створювати умови для ефективної інклюзії на своєму уроці.

ОСНОВНІ ТЕРМІНИ РОЗДІЛУ

Курикулум - документ, пов'язаний із викладанням і засвоєнням знань, умінь і навичок. Він охоплює такі питання, як зміст предметів, педагогічні методи і підходи, поточне оцінювання та оцінку ефективності навчання, а також відповідні ресурси для організації, впровадження та викладання навчальних програм.

Універсальний дизайн для навчання - процес інтерпретації відповідного курикулуму в значиму навчальну діяльність, що є доступною для всіх учнів у класі та включає можливості для застосування множинних способів представлення матеріалу, вираження та залучення.

Основний курикулум - частини курикулуму, які вважаються базовими і необхідними для всіх учнів.

Допоміжні технічні засоби - технічні засоби, які були спеціально розроблені для забезпечення підтримки дітям з інвалідністю, проте мають ширшу сферу застосування.

ДЛЯ ОБГОВОРЕННЯ ТА РЕФЛЕКСІЇ

123. Які перешкоди, на вашу думку, можуть заважати впровадженню концепції універсального дизайну для навчання у процесі розробки курикулуму та методики?

124. Коли в адаптаціях та модифікаціях курикулуму немає потреби?

125. Чим універсальний дизайн для навчання відрізняється від адаптацій і модифікацій? Що спільного між цими двома підходами?

ОГЛЯД ЛІТЕРАТУРИ

Диференційоване викладання. Стислий опис наукових досліджень для практиків.
Університет Альберти
Вступ

В «Освітньому дайджесті» для електронного банку освітніх ресурсів ЕКІС Томлінсон (2000) звертає увагу на очевидний факт: усі учні навчаються у різноманітний спосіб та мають різні інтереси. Деякі з них досягають значних успіхів за одними предметними напрямками і мають посередні результати за іншими. Тому, вважає дослідниця, найкраща організація навчання в школі передбачає його пристосування

до індивідуальних особливостей у межах розмаїтого учнівського контингенту. Таке навчання отримало назву «диференційованого». Посилаючись на значний обсяг свідчень, автори наукових публікацій приходять до висновку, що діти досягають більшого особистого успіху в шкільному навчанні (зокрема, отримують від нього задоволення), якщо вчитель враховує їхні навчальні потреби. Для диференціації не існує єдиної формули. Разом з тим, можна запропонувати низку широких принципів для підготовки й проведення уроків на основі цього підходу.

У статті Томлінсон також ідеться про те, що для ефективного навчання варто пропонувати учням певний набір навчальних завдань, розроблених на основі восьми варіантів диференціації, що передбачають варіювання (1) від конкретного до абстрактного; (2) від простого до комплексного; (3) від базового до трансформаційного рівня; (4) від кількох до багатьох аспектів; (5) від менших до більших кроків; (6) від більш структурованого до більш відкритого; (7) від меншої до більшої незалежності; та (8) від повільнішого до швидшого темпу.

У своїй праці Ейнслі (1994) розглядає тему навчання учнів у мішаних групах, тобто з різним рівнем підготовленості індивідуальних учасників. Авторка досліджує чинники, ям зумовлюють неоднорідність сформованості в учнів знань, умінь та навичок. Зокрема, до них належать: індивідуальна мотивація, інтереси й потреби учнів; здібність до опанування мови й грамотності; загальна навчальна підготовка; стилі навчання; вік, зовнішні вимоги та наявний час для навчання, а також рівень тривожності учня. Дослідниця висловлює переконаність у тому, що педагоги мають диференціювати навчання.

Відтак, учителям, які прагнуть забезпечувати ці різноманітні потреби, в першу чергу необхідно сформулювати різні навчальні цілі для своїх вихованців. Ключем до вирішення цієї проблеми є добре знання дітей. Спираючись на нього педагогу варто поміркувати над таким запитанням, наприклад: «Як раціонально використати на уроці це навчальне завдання, щоб діти з ним справилися й отримали від нього користь?» Виходячи з результатів наукових досліджень, у пропонованому огляді ми пояснюємо декілька загальних ідей та надаємо низку порад для вчителів щодо організації видів діяльності на уроці з урахуванням широкого діапазону учнівських потреб і здібностей.

Висновки

Усі учні по-своєму особливі, й тому педагогам слід забезпечувати різні потреби в класному колективі шляхом визначення унікальних навчальних цілей для кожного його учасника. Далі, відповідно до цих цілей необхідно розробити завдання й види діяльності практичного характеру. Як показують наукові дослідження, диференціація допомагає активізувати пізнавальну діяльність учнів і зробити її більш ефективною.

Термін «диференціація» не є синонімом концепції навчання різнорівневої групи дітей. У диференціації наголос робиться на потреби індивідуальних учнів, тоді як модель навчання різнорівневої групи передбачає організацію групової навчальної діяльності. Диференціація орієнтована на створення навчального середовища, а також на забезпечення змісту, процесу й продукту, які дають змогу дітям із труднощами в навчанні (в тому числі обдарованим) успішно опанувати значимий курикулум.

Існує кілька способів диференціювати уроки й методику викладання. Як зауважує Томлінсон, у процесі диференціації необхідно брати до уваги:

126. зміст - що учні мають засвоїти та яким чином вони отримуватимуть інформацію;

127. процес - види навчальної діяльності, які виконують учні для осмислення змісту;
продукти - проекти чи інші види діяльності, які дають учням можливість закріпити, застосувати, поглибити та вдосконалити набуті знання й уміння;

128. навчальне середовище - те, як відбувається робота на уроці, яка на ньому панує атмосфера.

129. диференціації можна досягти шляхом:

130. застосування різних текстів;

131. надання учням різних видів підтримки;

132. встановлення різних вимог щодо результатів навчальної діяльності;

133. організації роботи з акцентом на різних здібностях учнів;

134. вибору матеріалів і методики відповідно до різних інтересів дітей;

135. використання різних завдань у межах курикулуму.

136. Види діяльності на уроці слід планувати з урахуванням навчальних потреб, різних типів інтелекту, стилів навчання, когнітивних рівнів, соціально-культурного середовища учнів та їхніх особистих інтересів. У диференційованому викладанні застосовуються такі стратегії: кооперативне навчання, індивідуальне навчання, навчальні центри і навчання з використанням технічних засобів.

137. Для добре спланованого й успішного диференційованого уроку властиві такі характеристики як активність та ініціативність, прагнення до якості (тобто створення учнями якнайкращих робіт), особистісно-орієнтований підхід і комбінація різних форм - фронтальної, групової та індивідуальної. Диференційований підхід передбачає, що вчитель має розуміти й задовольняти потреби як просунутих учнів, так і тих, хто стикається з труднощами в навчанні.

138. Модифікації змісту й методики включають: різнорівневе навчання; практику укладання з дітьми навчальних контрактів; навчання в малих групах; вивчення мови з дітьми, для яких мова навчання не є рідною; організацію роботи в центрах; проекти; варіювання завдань відповідно до різних рівнів здібностей; надання підтримки в індивідуальному навчанні; ретельнішу організацію групової роботи; заміну певних частин курикулуму таким матеріалом, що відповідає потребам і рівню підготовленості дітей; прискорене вивчення курсів для певного року навчання та/або пропуск одного чи кількох класів, що дає можливість талановитим й обдарованим дітям навчатися за програмами, які відповідають вищому рівню їхніх здібностей; пропуск простіших одиниць навчального матеріалу курсу з метою вивільнення часу для складніших і цікавіших завдань для талановитих і обдарованих учнів, якщо за результатами попереднього тестування перед вивченням розділу або теми виявляється, що вони вже володіють цими знаннями й навичками на достатньому рівні; реалізацію програм індивідуальної допомоги відстаючим учням окремо під час уроків або окремі заняття за складнішими програмами для талановитих й обдарованих учнів, поки інші діти працюють за звичайною програмою; конкурси; та додаткове? навчання за поглибленими програмами після школи.

139. До числа найбільш ефективних методів, які дають змогу задовольняти потреби учнів, належать: диференційоване викладання, можливість учнівського вибору, гнучка практика об'єднання учнів у групи та комбінація збагачення навчального змісту й прискорення темпу вивчення предмета.

140. Для диференціації викладання перспективними є як традиційні (таксономія освітніх цілей Блума), так і новітні методи (конструктивістські теорії,

навчання, що ґрунтується на закономірностях розвитку мозку та визнає його унікальний характер для кожної людини.

141. За словами батьків, чії діти відчують труднощі в навчанні, освітні заклади часто не бажають іти їм на зустріч та створювати умови для задоволення потреб їхніх дітей, а практика їхньої роботи не дає підстав говорити про диференціацію викладання. Батьки вважають, що застосування цього підходу сприяє підвищенню самооцінки дитини та формуванню в неї практичних навичок і стратегій навчальної діяльності.

142. Будучи лідерами в своїй школі, її керівники також несуть свою частку відповідальності за впровадження диференціації, оскільки саме вони формують курикулум, виходячи з потреб учнів та громади. Вони мають підтримувати працівників у їхніх спробах реалізувати диференційований підхід у викладанні предметів. Серед інших завдань керівництва навчального закладу - створення умов для активізації батьківської участі, забезпечення консультативної допомоги з боку вчителя спеціальної освіти й заохочення педагогів до професійного розвитку з наданням відповідних можливостей.

Рекомендації для вчителів

Нижче запропоновано низку стратегій для використання на уроці з метою диференціації викладання.

143. Створюйте позитивну атмосферу на уроці, яка спонукає до активності, ініціативності, стимулює учнів на підготовку якнайкращої роботи та є особистісно-орієнтованою.

144. Намагайтеся якомога глибше вивчити своїх учнів у перші кілька тижнів навчального року. Для цього радимо використовувати вправи «криголами» й письмові завдання, даючи дітям змогу більше дізнатися про себе й про одне одного.

145. Використовуйте зважений підхід до об'єднання учнів у групи. Застосовуйте різні форми роботи: фронтальну, групову, індивідуальну - та гнучко комбінуйте їх.

146. Старайтеся оптимально організувати фізичний простір у навчальному кабінеті (розташування меблів тощо).

147. Використовуйте на уроках різні тексти й додаткові матеріали.

148. Доповнюйте диференційоване викладання роботою в однорідних групах, орієнтуючись на учнів із середнім та низьким рівнем здібностей.

149. Дайте учням можливість вибору в організації власного навчання.

150. Використовуйте індивідуальне навчання та самостійне виконання проектів.

151. Намагайтеся урізноманітнювати навчальну діяльність за допомогою широкого набору завдань, наприклад на пошук слів, ігри на пошук відповідностей, вправи з мови, як-от: заповнення пропусків у тексті, «розплутування» речень із перемішаними словами, постановку речень у правильній послідовності, словарну роботу для засвоєння нової лексики, контроль розуміння прочитаного та письмові роботи.

152. Впроваджуйте кооперативне навчання - стимуляції, коли учні мають діяти певним чином в уявних ситуаціях, проекти, навчальні ігри, проблемно-орієнтоване та пошукове навчання. Організуйте навчальну діяльність у різних центрах відповідно до кожного рівня таксономії освітніх цілей Блума (знання, розуміння, застосування, аналіз, синтез та оцінка).

153. Використовуйте комп'ютери для виконання завдань, що вимагають оброблення інформації, завдань на вироблення певного набору навичок, для підготовки письмових робіт іноземною мовою, верстки друкованих видань та для активного застосування ресурсів на компакт-дисках. Реалізуйте різні методики викладання на основі підручника; різні варіанти одного й того самого тексту; Давайте учням актуальні матеріали й завдання, що стосуються реального життя. Для талановитих й обдарованих учнів забезпечуйте ситуацію виклику, встановлюйте швидкий темп діяльності та давайте завдання на формування навичок вищого рівня. Об'єднуйте талановитих й обдарованих учнів разом для вивчення предметів, у яких вони виявляють високі здібності.

154. Заохочуйте дітей робити власний внесок у проведення уроку: розповідайте про випадки з життя, хобі, демонструйте пам'ятні сувеніри. Це спонукатиме дітей поділитися своїми історіями, розповісти про свої захоплення тощо.

155. У роботі з деякими учнями використовуйте засоби збагачення навчального процесу в комбінації з прискореним навчанням.

156. Запроваджуйте методики навчання за принципом «рівний - рівному».

157. Визначайте належні та досяжні індивідуальні навчальні цілі для учнів.

158. Залучайте їх до планування уроку та організації навчальної діяльності.

159. Використовуйте рольові ігри та ігрове моделювання. Навчайте учнів навичок критичного мислення.

160. Використовуйте навчальні контракти як засіб підвищення мотивації.

161. Поміркуйте над застосуванням диференціації в різних напрямках роботи, зокрема в управлінні дитячим колективом на уроці, у проведенні уроків/заходів на тему розбудови громади, у навчанні математики й словесності, а також у питаннях оцінювання учнів.

ТЕЗАУРУС

Адаптація - це така модифікація, яка не передбачає суттєвих змін змісту й концептуальної складності предмету. Адаптацію застосовують, коли учень, наприклад, може розв'язати меншу кількість задач.

Діти з відмінними здібностями - діти, чий спосіб і успішність у виконанні завдань суттєво відрізняються від показників, які демонструє більшість їхніх однолітків.

Діти з особливими освітніми потребами - поняття, яке широко охоплює всіх учнів, чий освітні потреби виходять за межі загальноприйнятої норми. Воно стосується дітей з порушеннями психофізичного розвитку, в т. ч. дітей-інвалідів, обдарованих дітей, дітей із соціально вразливих груп (наприклад, вихованців дитячих будинків та ін.).

Діти з особливостями (порушеннями) психофізичного розвитку - діти, які мають відхилення від нормального фізичного чи психічного розвитку, зумовлені вродженими чи набутими розладами.

Особливі потреби - «...стосуються всіх дітей і молодих людей, чий потреби залежать від різної фізичної чи розумової недостатності або труднощів, пов'язаних з навчанням. Багато дітей мають труднощі в навчанні і, таким чином, мають спеціальні освітні потреби на певних етапах свого навчання у школі» (Саламанкська Декларація, 1994 р.).

Особливі освітні потреби - «...мають особи, навчання яких потребує додаткових ресурсів. Додатковими ресурсами можуть бути: персонал (для надання допомоги у процесі навчання); матеріали (різноманітні засоби навчання, в тому числі допоміжні та корекційні); фінансові (бюджетні асигнування для одержання додаткових спеціальних послуг)» (Міжнародна класифікація стандартів освіти).

Психолого-педагогічний супровід - розглядається як цілісна діяльність, командна взаємодія (вчителів, асистентів вчителя, батьків, практичного психолога, соціального педагога, логопеда, медпрацівників та інших фахівців), що поєднує такі взаємопов'язані компоненти:

систематичне дослідження психолого-педагогічного статусу дитини (відповідність тих вимог, які ставить перед дитиною школа, особливостям розвитку школяра), динаміки її психічного розвитку у процесі шкільного навчання; створення соціально-психологічних умов для розвитку особистості учнів та їхнього успішного навчання; створення спеціальних соціально-психологічних умов для надання допомоги дітям, які мають проблеми в розвитку та навчанні.

Інклюзія - об'єднана освітня система із наданням належної освіти всім учням.

Інклюзія - повне залучення дітей з відмінними здібностями в усі аспекти шкільної освіти, які є доступними для інших дітей.

Інклюзивне навчання (інклюзія (англ.) - залучення) - передбачає створення освітнього середовища, яке б відповідало потребам і можливостям кожної дитини, незалежно від особливостей її психофізичного розвитку.

Інклюзивна освіта - освітня система, що ґрунтується на принципі забезпечення основного права дітей на освіту та права здобувати її за місцем проживання, що передбачає навчання дитини з особливими освітніми потребами в умовах загальноосвітнього закладу.

І. н. – гнучка, індивідуалізована система навчання дітей з особливостями психофізичного розвитку в умовах масової загальноосвітньої школи за місцем проживання. Навчання відбувається за індивідуальним навчальним планом, забезпечується медико-соціальним та психолого-педагогічним супроводом.

Інклюзивна школа - заклад освіти, який забезпечує інклюзивну освіту як систему освітніх послуг, зокрема: адаптує навчальні програми та плани, фізичне середовище, методи та форми навчання, використовує існуючі в громаді ресурси, залучає батьків, співпрацює з фахівцями для надання спеціальних послуг відповідно до різних освітніх потреб дітей, створює позитивний клімат у шкільному середовищі.

Інтеграція освіти - передбачає надання можливості учням з порушенням психофізичного розвитку навчатися у звичайних класах загальноосвітньої школи, при цьому ці діти мають опанувати програму масової або спеціальної школи, їм надаються усталені освітні послуги. Як колективна форма освітньої інтеграції можуть функціонувати спеціальні класи (групи), в яких діти з особливостями психофізичного розвитку здобувають освітній рівень спеціальної школи-інтернату відповідно типу або загальноосвітнього закладу.

Курикулум - навчально-методичне забезпечення інклюзивної освіти.

Модифікація - внесення змін до змісту й концептуальної складності предмету, наприклад, аналіз сюжету літературного твору замінити визначенням основних персонажів й місця дії.

