
Эффективные педагогические технологии специального и инклюзивного образования

Главы из книги

Дэвид Митчелл

Перевод с английского — И. С. Аникеев, Н. В. Борисова

Издание осуществлено при финансовой поддержке Агентства США по международному развитию в рамках проекта «НКО людей с инвалидностью и родителей способствуют продвижению инклюзивного образования в России»

Редактор-консультант *Наталья Борисова*



David Mitchell

“What Really Works in Special and Inclusive Education
(Using evidence-based teaching strategies)”

First published 2008

by Routledge

2 Park Square, Milton Park, Abingdon, Oxon OX14 4RN

Simultaneously published in the USA and Canada

by Routledge

270 Madison Ave, New York, NY10016

© 2008 David Mitchell

Региональная общественная организация инвалидов «Перспектива» в 2009 году получила от доктора Дэвида Митчелла разрешение на публикацию на русском языке его книги «Эффективные педагогические технологии специального и инклюзивного образования».

Знакомство с главами этой замечательной книги поможет всем заинтересованным участникам в создании и развитии новых инклюзивных образовательных пространств – таких, где выстраивается качественный процесс обучения, где созданы психологически комфортные обучения условия для всех детей и инклюзия действительно работает!

ISBN 987-5-903263-28-8



© РООИ «Перспектива» 2011

Содержание

Введение	13
-----------------	-----------

Предисловие	18
--------------------	-----------

Несколько слов о терминах и некоторых других вещах	20
--	----

Как понять, что реально работает?	22
-----------------------------------	----

Нужны ли специальные стратегии для обучения учащихся с особыми образовательными потребностями?	28
--	----

Как структурирована книга?	30
----------------------------	----

Стратегия 1:	32
---------------------	-----------

Инклюзивное образование

Создание адаптивной образовательной среды, соответствующей потребностям всех учащихся

Стратегия	32
------------------	-----------

Основополагающая идея	32
------------------------------	-----------

Практика	37
-----------------	-----------

<i>Видение</i>	38
----------------	----

<i>Определение в школу</i>	38
----------------------------	----

<i>Адаптированный учебный план</i>	38
------------------------------------	----

<i>Адаптированная оценка</i>	40
------------------------------	----

<i>Адаптированное преподавание</i>	42
------------------------------------	----

<i>Признание права на инклюзивное образование</i>	45
---	----

<i>Адаптированная доступная среда</i>	46
---------------------------------------	----

<i>Поддержка</i>	46
------------------	----

<i>Ресурсы</i>	47
----------------	----

<i>Руководство</i>	47
--------------------	----

Научное обоснование	48
<i>Положительные результаты</i>	48
<i>Смешанные результаты</i>	53
<i>Отрицательные взгляды</i>	54
Управление рисками	55
Заключение	55
Литература	56
Стратегия 2:	58
Совместное групповое обучение	
«Помогите ученикам учиться друг у друга»	
Стратегия	58
Основополагающая идея	59
Практика	60
<i>Ваша роль в совместном групповом обучении</i>	62
<i>Группы по способностям в сравнении с группами «смешанных способностей»</i>	63
Научное обоснование	65
<i>Совместное обучение</i>	65
<i>Группы по способностям в сравнении с группами «смешанных способностей»</i>	67
Управление рисками	69
Заключение	70
Литература	70
Стратегия 3:	72
Взаимное обучение сверстников	
«Пусть дети учат друг друга»	
Стратегия	72
Основополагающая идея	73
Практика	74
<i>Практическое применение</i>	75
<i>Идеи для применения «взаимного обучения в классе»</i>	76

Научное обоснование	77
Управление рисками	78
Заключение	80
Литература	81

Стратегия 6:	82
---------------------	-----------

Культура школы	
-----------------------	--

«Создайте атмосферу уважения и развивающую среду для всех учащихся»

Стратегия	82
------------------	-----------

Основополагающая идея	
------------------------------	--

Практика	82
-----------------	-----------

<i>Формирование позитивной культуры школы</i>	83
---	----

<i>Роль руководства</i>	83
-------------------------	----

<i>Размер класса</i>	83
----------------------	----

Научное обоснование	84
----------------------------	-----------

Управление рисками	85
---------------------------	-----------

Заключение	87
-------------------	-----------

Литература	88
-------------------	-----------

Стратегия 9:	89
---------------------	-----------

Психологический климат в классе	
--	--

«Благоприятный психологический климат в классе — главный мотивирующий фактор»

Стратегия	89
------------------	-----------

Основополагающая идея	89
------------------------------	-----------

Практика	90
-----------------	-----------

<i>Отношения</i>	90
------------------	----

<i>Создание в классе безопасного эмоционального окружения, вызывающего доверие</i>	
--	--

<i>Личностное развитие</i>	90
----------------------------	----

<i>Помогите ученикам поставить цели</i>	91
---	----

<i>Создание мотивирующего окружения</i>	93
---	----

<i>Системная поддержка</i>	94
----------------------------	----

<i>Формирование амбициозных, но реалистичных ожиданий</i>	94
<i>Установление четких правил и границ</i>	95
<i>Определение позиции учителя в пространстве класса</i>	
Научное обоснование	96
Управление рисками	99
Заключение	99
Литература	99
Стратегия 10:	101
Обучение социальным навыкам	
«Научите учащихся позитивному взаимодействию»	
Стратегия	101
Основополагающая идея	101
<i>Что мы имеем в виду под социальным и навыками?</i>	102
<i>Зачем нужно обучение социальным навыкам?</i>	102
<i>Каковы возможные цели обучения социальным навыкам?</i>	103
Практика	103
<i>Каковы шаги обучения социальным навыкам</i>	103
<i>Каким социальным навыкам надо обучать?</i>	103
<i>Как можно обучать социальным навыкам?</i>	106
<i>О «теории разума»</i>	107
<i>Поймите собственную реакцию</i>	108
Научное обоснование	108
Управление рисками	110
Заключение	111
Литература	111
Стратегия 16:	113
Когнитивно-бихевиоральная терапия	
«Помогите ученикам изменить негативное мышление»	

Стратегия	113
Основополагающая идея	114
Практика	116
<i>АВС — методика работы</i>	
<i>с иррациональными представлениями</i>	117
<i>Процесс шести шагов</i>	117
<i>Еще один пример</i>	119
Научное обоснование	119
Управление рисками	123
Заключение	123
Литература	124
Стратегия 22:	125
Вспомогательные технологии	
Компенсация дефицитарных навыков у обучающихся	
Стратегия	125
Основополагающая идея	126
Практика	127
<i>Кому какие вспомогательные технологии необходимы?</i>	127
<i>Доступ к компьютеру</i>	130
<i>Выбор правильного устройства</i>	131
<i>Интегрирование устройства в повседневную жизнь</i>	131
<i>Доступ к веб-сайтам</i>	132
<i>Разработка веб-сайтов</i>	133
<i>Значение командной работы</i>	134
Научное обоснование	135
Управление рисками	136
Заключение	137
Литература	137

Доктор Дэвид Митчелл — почетный профессор Университета Вайкато и научный консультант по вопросам инклюзивного образования Института технологии Вайкато (Гамильтон, Новая Зеландия), почетный научный сотрудник Манчестерского Университета (Великобритания). Выступает в качестве приглашенного лектора в университетах разных стран мира, в том числе Японии и Сингапура.

Автор более 100 докладов, представленных на национальных и международных конференциях, более 160 научных публикаций, посвященных вопросам специального/инклюзивного образования. Состоит в редакционных советах нескольких научных журналов. Бывший член Национального консультационного комитета по специальному образованию Новой Зеландии. Работал в качестве консультанта в проектах ЮНЕСКО по инклюзивному образованию, главным образом, в странах Центральной Азии. Возглавлял подразделение по специальному образованию и услугам за рубежом Совета по особым детям (Council for Exceptional Children — крупнейшая международная организация, работающая в области образования людей с инвалидностью и/или талантливых и одаренных людей).

Уважаемые читатели!

Для знакомства с книгой Дэвида Митчелла «Эффективные педагогические технологии специального и инклюзивного образования», с любезного согласия автора, нами были выбраны некоторые педагогические стратегии и технологии инклюзивного образования, описание которых позволит педагогам, психологам, специалистам в области управления образованием, всем заинтересованным лицам полнее себе представить научную основу и практику осуществления педагогического процесса в условиях применения инклюзивного подхода.

Выбранные стратегии, прежде всего, дают возможность понять концептуальные основы инклюзивного образования (Стратегия 1) в изложении автора, который является влиятельным и признанным международным экспертом в области специального и инклюзивного образования. Полагаем, для наших читателей знакомство с теоретическими и научно обоснованными основами инклюзивного образования будет очень важным и полезным.

Стратегии 2 и 3 будут интересны непосредственно педагогам, ведущим образовательный процесс в инклюзивных классах. Как организовать совместное обучение так, чтобы инклюзия действительно работала, а не была простым «географическим» перемещением ученика с особыми образовательными потребностями из системы специального образования в общеобразовательную школу? Возможные ответы на эти вопросы как раз и содержатся в стратегиях 2 и 3.

Стратегии 6 и 9 помогают нам больше узнать о том, как наиболее эффективно двигаться в направлении создания инклюзивной образовательной среды в классе и школе. Знакомство с материалами, приведёнными в главах, относящихся к этим стратегиям, будет полезным и для школьных администраторов, и для учителей, и для специалистов служб психолого-педагогической поддержки образовательного процесса.

Стратегия 10 рассматривает очень важный компонент инклюзивного образовательного процесса, который не всегда находится в фокусе основного внимания наших педагогов и специалистов поддержки. Стратегия инклюзивного образовательного процесса, рассматривающая обучение социальным навыкам учащихся с особыми образовательными потребностями помогает восполнить дефицит информации в этой важнейшей области.

В Стратегии 16, знакомство с которой было бы, на наш взгляд, интересным, прежде всего для специалистов служб психолого-педагогической поддержки, есть, тем не менее, интересный момент описания технологии практического использования педагогом некоторых приемов одной из психотерапевтических техник в условиях инклюзивного обучения. Знакомство с этой Стратегией будет определённо полезным для педагогов инклюзивных школ в плане расширения их профессиональных компетенций.

Стратегия 22 насыщена самой актуальной информацией в плане возможностей современной техники по преодолению тех или иных дефицитарных функций человеческого организма, обусловленных особенностями развития или инвалидностью. Практические советы по условиям правильного использования такой техники, описание новых приспособлений, технологий дают возможность педагогам и родителям более уверенно себя

чувствовать в этом нарастающем информационном потоке и правильно в нём ориентироваться.

Надеемся, что знакомство с главами этой замечательной книги Дэвида Митчелла поможет всем заинтересованным участникам в создании и развитии новых инклюзивных образовательных пространств — таких, где выстраивается качественный процесс обучения, где созданы психологически комфортные обучения условия для всех детей и инклюзия действительно работает! Желаем всем успеха на этом прекрасном пути!

Введение

В большинстве стран мира дети проводят 10–15 тысяч часов в некоем образовательном пространстве, которое мы называем «школами» и «классами». В этот важнейший для их развития период они взаимодействуют с педагогами и сверстниками, а также осваивают большой объем учебного материала и подвергаются воздействию разнообразных стратегий обучения.

Для того, чтобы результатом всего этого стало эффективное обучение, необходимо, чтобы образовательное пространство было безопасным и развивающим. Важно, чтобы среда обеспечивала возможность всем детям изучать то, что им необходимо, чтобы их образование реально способствовало улучшению качества их жизни, чтобы они обрели баланс между независимостью и взаимозависимостью и были готовы к полноценному участию в жизни общества как граждане и носители его культуры.

Решение этих сложных образовательных задач не менее важно для детей, которых мы по разным причинам определяем как детей с особыми образовательными потребностями, и которые сталкиваются с серьезными барьерами на пути обучения и развития. Такие дети составляют порядка 10–15% от общего числа учащихся. Причинами возникновения особых образовательных потребностей у ребёнка могут быть разнообразные факторы: сенсорные, физические, интеллектуальные и эмоциональные. Выражаются они в трудностях в достижении прогресса в соответствии со школьной про-

граммой; в приобретении физических и социальных навыков, соответствующих их культурам, а также в формировании адекватной самооценки. Особые образовательные потребности могут быть как достаточно выраженными, так и незначительными и отражают физиологические и средовые факторы. В центре внимания данной книги — дети с особыми образовательными потребностями, хотя многие из представленных стратегий обучения, как вы далее увидите, являются универсальными.

В данном издании я представляю основополагающие идеи, научное обоснование и описание 24-х стратегий обучения. Некоторые из данных стратегий имеют отношение к контексту обучения, например, «инклюзивное образование» (inclusive education), «совместное групповое обучение» (cooperative group teaching) и «климат в школе» (the classroom climate); другие — к когнитивным стратегиям, таким как «саморегулируемое обучение» (self-regulated learning), «стратегии памяти» (memory strategies) и «когнитивно-бихевиоральная терапия» (cognitive behavioral therapy); третьи — к бихевиоральным стратегиям, таким как «функциональная оценка» (functional assessment) и «прямое обучение» (direct instruction). Также рассматриваются следующие стратегии: «формирующая оценка» (formative assessment), «обратная связь» (feedback), «вспомогательные технологии» (assistive technology) и «возможности для обучения» («Opportunities to Learn» (OTL).

Я досконально изучил лежащие в основе всех представленных стратегий данные, полученные в ходе исследований (многие из которых не всегда являются доступными для обычных школьных учителей), и попытался изложить их в доступной форме. Я хорошо знаю, что в большинстве стран стремление к подотчетности означает, что педагоги все больше несут ответ-

ственность не только за результаты обучения, но и за использование для их достижения научно — обоснованных методов. Надеюсь, в этом моя работа окажется полезной.

Книга основана на нескольких источниках. Во-первых, я использовал более 2 000 статей об исследованиях в области обучения детей с особыми образовательными потребностями на уровне начальной и средней школы. В стремлении придать изданию международный масштаб, я включил ссылки на исследования, проведенные в различных странах, таких как США, Великобритания, Новая Зеландия, Австралия, Канада, Испания и Нидерланды. Во-вторых, в книге отражен опыт моего участия в программах подготовки учителей во многих странах. В-третьих, я использовал собственные исследования и публикации по данной теме.

При отборе стратегий я придерживался принципа «использования научно обоснованных доказательств, полученных в ходе исследований». Помимо приверженности доказательной педагогике, у меня не было никакого предвзятого мнения по отношению к каким-либо теориям и априорных представлений о том, к чему эти данные могут меня привести. В некоторых случаях, я сталкивался с ранее неизвестными мне понятиями, такими как «качество среды внутри помещений» (indoor environmental quality (IEQ)) и «технологии альтернативной и дополнительной коммуникации» (augmentative and alternative communication (AAC)), в других — с хорошо знакомыми мне областями: «стратегия когнитивного обучения» (cognitive strategy instruction (CSI)) и «бихевиоральные подходы» (behavioural approaches).

В самом начале я принял еще одно решение относительно концептуальной основы данной работы: в первую очередь, я сосредоточусь на педагогических

стратегиях, и во вторую — на особых образовательных потребностях. Причины я объясняю во Введении.

При написании этой книги моей основной целью было помочь педагогам (как практикующим, так и тем, кто только готовится ими стать), руководителям образовательных учреждений, а также профессионалам, которые оказывают им помощь и поддержку (школьным психологам и специалистам по обучению детей с особыми образовательными потребностями), повысить эффективность своей работы по обучению детей с особыми образовательными потребностями, независимо от того, проводится ли оно в общеобразовательной среде, или в рамках системы специального образования.

Сегодня, в условиях широкого распространения и всеобщего признания инклюзивного образования, каждый учитель — учитель детей с особыми образовательными потребностями. Но я прекрасно понимаю, что практикующему педагогу нереально отслеживать научные исследования с тем, чтобы применять их результаты в своей педагогической практике.

И, наконец, позвольте представиться. Меня зовут Дэвид Митчелл, я из Новой Зеландии, работал консультантом в области инклюзивного и специального образования во многих странах мира. Я начал свою педагогическую деятельность с работы учителем начальных классов в школе для талантливых и одаренных детей, затем продолжил работу в качестве школьного психолога, консультируя педагогов по вопросам работы с особыми детьми. Следующим этапом моей профессиональной деятельности стала работа преподавателем в университетах, преимущественно в Новой Зеландии, а также в качестве приглашенного преподавателя и консультанта ЮНЕСКО в таких странах, как США, Канада, Великобритания, Сингапур, Казахстан, Южная Африка и Узбекистан.

Я провел обширные исследования в области специального и инклюзивного образования и был содиректором программы профессионального развития в области инклюзивного образования для учителей и директоров школ. Мои последние публикации (также опубликованные в издательстве «Routledge») включают четырехтомник «Особые образовательные потребности и инклюзивное образование» («Special Education Needs and Inclusive Education» (2004) и «Контекстуализация инклюзивного образования: оценка опыта и новые международные перспективы» («Contextualizing Inclusive Education: evaluating old and new international perspectives (2005).

Дэвид Митчелл
Гамильтон, Новая Зеландия.

Предисловие

Наряду с родителями, учителя играют ключевую роль в обеспечении качества жизни учащихся с особыми образовательными потребностями, независимо от того, где проводится обучение. Центральная идея данной книги — улучшить их работу: при планировании и в процессе обучения учителя могут и должны использовать самые последние научные данные. В Соединенных Штатах принят закон «Ни одного отстающего ребенка» (No Child Left Behind (NCLB)), который обязывает учителей использовать научно-обоснованные обучающие программы на основе данных исследований. Основные характеристики этих программ: 1) программы теоретически обоснованы; 2) прошли независимую оценку; 3) опубликованы в профессиональных журналах; 4) устойчивы; 5) могут реплицироваться в различных условиях; 6) данные демонстрируют их эффективность. Закон также обязал все штаты обеспечить индивидуальный прогресс всех учащихся (в том числе детей с особыми образовательными потребностями), т. е. непрерывное и существенное улучшение успеваемости. Похожая политика и в Великобритании, правда, не только в отношении образования. Правительство Великобритании требует, чтобы у законодателей была самая последняя и обширная информация о научных исследованиях и лучших практиках, и на ней основывались все принимаемые решения. В течение длительного времени использование научно-обоснованного подхода в практике было характерно для таких областей, как медицина, сельское хозяйство и технологии. В образовании он стал

применяться несколько десятилетий назад. Добро пожаловать в XXI век!

Несмотря на то, что применение научно-обоснованных доказательств, полученных в ходе исследований, в педагогике не является бесспорным, и многое еще остается изучить, данный подход сформировал полезную и надежную базу знаний об эффективных педагогических методиках обучения детей с особыми образовательными потребностями. К сожалению, совершенно очевидно, что существует большой разрыв между наукой и практикой. Отчасти этот разрыв вызван тем, что у педагогов не всегда есть данные многих исследований — ситуация, которую я попытаюсь исправить при помощи этой книги.

Я определяю стратегии обучения на основе научно-обоснованных доказательств, полученных в ходе исследований, следующим образом:

Четко определенные стратегии обучения, которые в контролируемых исследованиях продемонстрировали эффективность достижения желаемых результатов у определенных групп учащихся.

Моя задача — помочь вам, как педагогу, повысить эффективность своей работы путем использования данных самых актуальных исследований для того, чтобы помочь своим учащимся. В конечном счете, эффективность преподавания оценивается:

- Вашим вкладом в информацию, представления, навыки и ценности учащихся;
- Степенью независимости, которую ваши ученики способны проявлять в обучении сегодня и в будущем;
- Степенью развития у учащихся ощущения благополучия.

Как педагог, вы играете жизненно важную роль в развитии этих характеристик у учащихся. Например, один писатель недавно оценил влияние на достижения учащихся следующим образом:

Учащиеся несут 50% ответственности за собственные достижения и, возможно, более, если это дети с особыми образовательными потребностями.

Педагоги — 30% ответственности, отсюда значение использования хорошо обоснованных стратегий обучения.

Школа — примерно 5–10%. Это влияние оказывают, главным образом, директорами.

Сверстники — примерно 5–10%.

Семья — примерно 5–10%, особую роль здесь играют родители — их ожидания и поддержка.

В самом начале я хотел бы подчеркнуть, что, приводя описание стратегий, я никоим образом не оспариваю методы или подходы, которые используют педагоги в работе с детьми с особыми образовательными потребностями. Их потребности настолько разные (даже в пределах одной категории детей с определенной формой инвалидности), что «один размер не подойдет всем». Скорее, эффективными окажутся те обучающие программы, которые будут включать разные подходы и лучшие практики. Я настойчиво рекомендую вам сформировать свой собственный набор стратегий, которые основаны на вашей личной философии, индивидуальности, профессиональном мастерстве, мудрости и, прежде всего, вашем знании отличительных особенностей и специфических потребностей ваших учащихся и среды обучения.

Несколько слов о терминах и некоторых других вещах

При выборе терминологии для использования данной книге мне пришлось принять три решения. Во-первых,

какой термин употреблять — «студенты», «дети» или «учащиеся»? Поскольку в центре внимания данной книги — дети и молодые люди, то термин «студенты» может сузить фокус. Я остановился на термине «учащиеся». Во-вторых, как называть учащихся — «учащиеся с инвалидностью», «учащиеся с особыми образовательными потребностями» или «учащиеся с трудностями в обучении»? Несмотря на то, что книга в основном об учащихся с инвалидностью (и талантливые или одаренные дети исключены из контекста рассмотрения данной книги, если только у них нет инвалидности), я также ссылаюсь на другие специфические потребности. И хотя лично я склоняюсь к определению «учащиеся с трудностями в обучении и развитии», для простоты я выбрал термин «учащиеся с особыми образовательными потребностями». (Пожалуйста, обратите внимание на то, что когда я привожу данные различных научных исследований, я использую терминологию оригинальных статей, несмотря на то, что в некоторых случаях она идет вразрез с моими представлениями). В-третьих, мне пришлось выбирать между «учителем» и «педагогом». Несмотря на то, что основное внимание в книге уделено учителям, мне хотелось бы включить всех тех, кто выполняет обучающую роль — психологов, парапрофессионалов и родителей, поэтому мой выбор — в пользу термина «педагог».

Вы уже, наверное, заметили, что я предпочитаю писать «от первого лица». Это довольно необычный стиль изложения для тех, кто привык к академическим традициям. Причина в том, что я хотел бы установить с вами, читателями, связь на личном уровне, настолько, насколько это позволяет печатное издание.

Еще один момент, на который я хотел бы обратить ваше внимание. В отношении ссылок я попытался минимизировать отвлечение от текста и включил их не по ходу книги, а вынес в конец глав. Я бы порекомендовал

вам в процессе чтения не отвлекаться на ссылки и смотреть их тогда, когда вам необходима дополнительная или более детальная информация о приведенном исследовании.

Как понять, что реально работает?

Как педагог детей с особыми образовательными потребностями, я подозреваю, что у вас возникнут сомнения относительно эффективности некоторых стратегий обучения. В идеале, стратегия должна строиться на научно обоснованных доказательствах, полученных в ходе исследований, в соответствии со следующими критериями:

Точность воспроизведения модели. При проведении исследования интервенция должна быть полностью описана в Руководстве, (которое является доступным, даже если не опубликовано в научной статье) и в нем есть факты, подтверждающие, что интервенция проведена в соответствии с описанием. Возникает два вопроса. Во-первых, при сборе данных различных исследований в пользу определенной стратегии, нужно обратить внимание на то, являются ли результаты устойчивыми во всех исследованиях? Во-вторых, являются ли эти результаты «чистыми», полученными вследствие данной интервенции, или на них повлияли другие факторы? Это не значит, что целью является разработка «чистых» интервенций. Вполне вероятно, что для некоторых учащихся необходимы смешанные формы, просто в этом случае они должны быть детально описаны.

Влияние на поведение. Исследование должно содержать надежные и обоснованные методы оценки результатов изменения поведения. В конце концов, все мы хотим быть уверены в том, что конкретная стратегия может оказать положительное влияние на поведение,

которое мы стремимся изменить. Здесь имеют значение два момента. Первый, в своей работе я буду опираться на результаты мета-анализов. Вкратце, мета-анализ представляет собой методологию объединения разнородных и выполненных различными авторами исследований, относящихся к одной теме, с целью определения средних показателей. Он предусматривает количественную оценку степени согласованности или расхождения результатов, полученных в разных исследованиях. Его создатели называют мета-анализ «анализом анализов». Второе, результатом мета-анализа обычно являются количественные индикаторы, которые называются «размером эффекта». Он определяет степень воздействия — чем больше размер эффекта, тем больше влияние анализируемого вмешательства.

Каждой стратегии, описанной в данной книге, я присвоил рейтинг в виде «звездочек» в соответствии с определенной системой классификации, которую я привожу ниже. Я исключил стратеги уровня 1–2 звездочки и ограничился стратегиями от 3 до 4 звездочек.

★★★★★ *Убедительная или неопровержимая доказательная база.* Например, размер эффекта 0.7 или выше, что означает, что учащиеся с особыми образовательными потребностями, несомненно, получили пользу от стратегии. При таком размере эффекта перцентиль увеличивается с 60 до, как минимум, 76.

★★★★☆ *Хорошая доказательная база, демонстрирующая положительный эффект.* Например, размер эффекта — 0.31–0.69. Это значит, что учащиеся с особыми образовательными потребностями, вероятно, получают пользу от стратегии. При таком размере эффекта перцентиль варьируется от 50 до 62–75.

★★★☆☆ *Умеренная вероятностная доказательная база.* Например, размер эффекта составляет 0.2–0.3, что означает, что учащиеся с особыми образовательными потребностями получают некоторую пользу от стратегии. При таких результатах улучшение у перцентиле будет исчисляться в значениях от 50 до 58–61.

Примечание: в тех случаях, когда нет данных о размере эффекта, я использую другие методы определения эффективности исследования, в частности, критерии, которые я описываю ниже.

Характеристики учащихся. Исследования должны включать детальное описание учащихся, включая их возраст, уровень развития, форму и степень отклонения/инвалидности. Желательно, чтобы в них были характеристики семьи, например, национальность. В идеале, по мере возможности исследования должны проводиться в однородных группах учащихся. Чем менее однородная выборка, тем сложнее определить, какие учащиеся получают какую пользу от применения стратегии.

Контроль факторов. Дизайн исследования должен обеспечивать результаты от конкретного вмешательства и исключать влияние искажающих факторов, таких как время или эффект плацебо. Мы также должны быть уверены в том, что результаты не являются следствием дополнительного внимания к успеваемости учащихся в ходе исследования или повторного тестирования. Этого можно достичь несколькими способами.

Во-первых, существуют *рандомизированные контролируемые исследования (randomized controlled studies)*, в которых учащиеся отбираются в экспериментальную или контрольную группу методом слу-

чайной выборки. Единственное различие между группами — то, что в контрольной группе не проводится интервенция, во всех остальных отношениях группы одинаковы. И важным является то, что до начала вмешательства группы являются эквивалентными по всем основным характеристикам. Также важно, чтобы до и после эксперимента в группах были статистически допустимые отклонения.

Во-вторых, существуют исследования на основе методики *изучения частного случая (single case-study)*, в которых производится наблюдение за одним учащимся в разных условиях на протяжении определенного времени. В данном случае, для того, чтобы доказать, что стратегия приводит к определенному изменению в поведении, нужно определить стабильные показатели, которые должны быть достигнуты во время экспериментального исследования. Существует два дизайна таких исследований.

Первый — АВАВ заключается в том, что сначала определяются устойчивые базовые показатели в фазе А (время А). Для этого, до вмешательства проводятся многократные измерения определенного поведения индивида, которое является целью изучения, до тех пор, пока не появятся устойчивые показатели. Затем проводится интервенция, и снова многократно измеряются показатели целевого поведения (время В). Процесс повторяется, но без интервенции, т. е. возвращаемся к фазе А (вторая фаза А). На этом этапе вы можете наблюдать либо полное изменение, либо нивелирование достигнутых результатов. Затем еще раз проводится интервенция, и вы можете ожидать повторение результатов (вторая фаза В). Второй дизайн — многократное измерение показателей различных форм поведения разных учащихся в разных условиях. Например, исследование направлено на изучение двух определенных форм у поведения одного учащегося. В данном

случае проводится интервенция в отношении первой формы поведения, а вторая форма является базовой, при помощи которой определяется степень воздействия. В этом случае можно не использовать дизайн АВАВ, если его применение нежелательно по каким-либо причинам.

Чистота эксперимента. При проведении эксперимента должны быть полностью исключены или сведены к минимуму факторы, искажающие его ход и результаты. Другими словами, важно, чтобы (помимо вмешательства) не происходило ничего такого, что могло бы повлиять на результаты контрольной или экспериментальной группы. Безусловно, для этого необходимо, чтобы *как экспериментальная, так и контрольная группа соответствовали требованиям.*

Допустимый побочный эффект. Следует оценить вероятность побочного эффекта, который, должен быть положительным или, как минимум, не отрицательным. Например, в ходе эксперимента для контролирования некоторых особенностей поведения учащихся могут использоваться принудительные методы, которые могут вызвать повышение тревожности и страха.

Теоретическая обоснованность. В каждой стратегии должны быть четко описаны психологические механизмы или процесс обучения для того, чтобы мы могли использовать ее в других ситуациях. Я отдаю приоритет научным исследованиям, но также признаю и ценю стратегии, которые построены строго на научной основе (и, естественно, апробированы на практике), но еще не прошли серьезную оценку.

Отслеживание результатов. После эксперимента должна быть адекватная система отслеживания результатов, например, спустя шесть месяцев. Предпочтителен более длительный период. Это необходимо

для того, чтобы убедиться в устойчивости изменения поведения на протяжении длительного отрезка времени.

Экспериментальные условия versus естественные условия. В идеале эксперимент должен проводиться в естественной среде, а не экспериментальных условиях. Дело в том, что экспериментальные условия могут существенно отличаться от естественных, в которых вы, как педагоги, работаете. Поскольку исследования в реальных условиях вызывают больше доверия у педагогов, исследования в экспериментальных условиях в данной книге приводить не буду.

Оценка профессионального сообщества. После серьезного изучения специалистами исследования должны быть опубликованы в профессиональных журналах. Следует отметить широко распространенную практику публикации исследований, которые демонстрируют существенные положительные результаты, а не тех, в которых их нет. Другими словами, существует тенденция к публикации положительных результатов, и мы можем не знать о фактах, свидетельствующих не в пользу применения определенных стратегий. Я отдаю предпочтение академическим изданиям профессионального сообщества, но признаю правомерность других источников информации, таких как специализированные журналы, дипломные работы студентов, отчеты и набирающие популярность публикации в Интернете.

Тиражирование. В исследовании должно быть, как минимум, описание двух экспериментов (особенно в исследованиях на основе методики изучения частного случая), которые продемонстрировали положительные результаты применения стратегии, т. е. оно было воспроизведено независимыми исследователями. А еще лучше, если в нем приводятся данные мета-анализа различных исследований.

Рентабельность. Очевидно, что внедрение интервенции стоит очень дорого. Например, индивидуальные интервенции на протяжении длительного периода вряд ли могут быть рентабельными, особенно для развивающихся стран.

Практическое значение. В ходе исследований можно достичь существенных статистических результатов, но практический эффект от внедрения может оказаться незначительным, что не очень интересно педагогам, которые стремятся к применению стратегий, позволяющим достичь серьезных результатов в обучении.

Доступность. Важно, чтобы педагоги имели реальный доступ к стратегиям, которые были изучены и могут быть использованы в обучении. В этом я вижу свое предназначение.

К сожалению, относительно небольшое количество исследований отвечает серьезным методологическим требованиям, изложенным выше. Таково современное состояние научно-исследовательской работы, которая определяет эффективные методы обучения учащихся с особыми образовательными потребностями, фактически всех учащихся. В данной книге я представлю стратегии, построенные на основе вышеперечисленных критериев, но приведу и те исследования, которые соответствуют не всем критериям, но содержат убедительные доказательства.

Нужны ли специальные стратегии для обучения учащихся с особыми образовательными потребностями?

Ответ на этот вопрос — и «да», и «нет».

«Да»: некоторым учащимся, особенно с тяжёлыми и выраженными трудностями в обучении, действительно

необходимы особые стратегии обучения, которые могут использовать и обычные педагоги.

Например,

- Поскольку для детей с нарушением зрения важны тактильные и слуховые чувства, для их обучения необходимо применять специальные методы, направленные на развитие навыков ориентации и мобильности, а также использовать азбуку Брайля.
- Учащимся с нарушением слуха требуется специфическая адаптация — жестовая речь, слуховые аппараты и т. д.
- Учащимся с нарушениями речи и языка требуется особая терапия, направленная на коррекцию искажения слов в результате перестановок или пропусков отдельных звуков и т. д.
- Учащимся с ментальной инвалидностью нужно разбивать задачи на шаги и помогать в самообслуживании.
- Учащимся с нарушением опорно-двигательного аппарата нужно обеспечить необходимые условия по передвижению, им нужна помощь физиотерапевта и помощь в пользовании туалетом.
- Учащимся с аутистическими нарушениями требуется адаптация программы обучения с учетом их «триады нарушений»: социального взаимодействия, коммуникации и поведения.

Как правило, учителя или врачи используют эти специализированные стратегии обучения, и я в данной книге на них останавливаться не буду.

«Нет»: в большинстве случаев учащимся с особыми образовательными потребностями просто нужно хорошее обучение. Некоторые специалисты аргументируют это тем, что данных в пользу специальных стратегий обучения учащихся с особыми образовательными потребностями недостаточно, и такие учащиеся получают пользу

от обычных методов обучения, даже если необходима их адаптация к различным когнитивным, эмоциональным и социальным способностям. На самом деле то, что действительно необходимо — это систематическое, последовательное и интенсивное применение широкого набора стратегий обучения — ежедневно и ежеминутно — в классе. Для того, чтобы быть успешным в обучении детей с особыми образовательными потребностями, вам нужно иметь набор стратегий, подходящих для обучения всех учащихся, в чем вам поможет данная книга.

Как структурирована книга?

Я отобрал для вас 24 стратегии на основании вышеизложенных критериев, большинство из которых им соответствуют. Это стратегии, которые используются в обучении детей с особыми образовательными потребностями в начальной и средней школе. Я не включал в книгу описание медикаментозного лечения, диету или узкоспециализированное вмешательство, такое как физиотерапия или метод Брайля.

Для удобства я структурировал презентацию стратегий следующим образом:



Стратегия: определение стратегии.



Основополагающая идея: теоретическая основа и краткая история.



Практика: основные принципы и разновидности стратегии с примерами.



Научное обоснование: краткий обзор исследований с обсуждением «за» и «против», возможности ее применения для обучения разных

категорий учащихся с особыми образовательными потребностями. Поскольку каждая стратегия, приведенная в данной книге, описана в большом количестве литературы, я привожу только репрезентативную выборку. В основном, я сосредоточился на тех стратегиях, которые применяются в обучении детей с особыми образовательными потребностями.



Управление рисками: проблемы, которые могут возникнуть при использовании стратегии, включая этические аспекты и рекомендации по применению/неприменению.



Заключение: краткое изложение сути стратегии.



Рекомендуемая литература: литература и ссылки на Интернет источники.

Ссылки: ссылки на источники.

В описании стратегий я привожу репрезентативную выборку данных 6–10 исследований. В каждом исследовании я указываю возраст учащихся, их особые образовательные потребности, интервенцию и поведение, на которое она была направлена. Таблица 1 — это матрица, которая соотносит стратегии с результатами (изменения в поведении — улучшение или ухудшение). Несмотря на то, что стратегии описаны отдельно, все они взаимосвязаны и объединены идеей — помочь учащимся стать эффективными и результативными.

Таблица 1 Взаимосвязь стратегий с отдельными результатами обучения

	Инклюзивное образование	Совместное групповое обучение	Взаимное обучение сверстников	Совместное преподавание	Вовлечение родителей	Культура школы	Общешк. практ. поощр. прим. поведения
Улучшение	1	2	3	4	5	6	7
Общее	■		■				■
Чтение	■		■				
Письмо/правописание	■		■				
Мат./ естествозн./ общест. предметы	■		■				
Навыки коммуникации							
Навыки обуч./ тестирования							
Участие на уроке/ внимательность			■				
Отношение к предметам			■				
Участие в выполнении задач							
Взаимодействие со сверстниками		■	■				
Соц. навыки/ взаимодействие	■	■	■				
Самоконтроль							
Самоопределение							
Поведение в классе						■	
Самовосприятие/самооценка			■				
Восприятие учителя				■			
Отношения с родителями					■		
Инклюзия (включенность)						■	
Ухудшение	1	2	3	4	5	6	7
Конкурирующее поведение			■				■
Разрушительное поведение					■		■
Асоциальное поведение							■
Общая и социальная тревожность					■		
Аутистическое поведение							
Потребность в спец. обучении			■				

Стратегия 1: Инклюзивное образование

Создание адаптивной образовательной среды, соответствующей потребностям всех учащихся

Рейтинг



Стратегия

Инклюзивное образование (далее — ИО), по сути, означает обучение детей с особыми образовательными потребностями в общеобразовательной среде. Однако, как мы увидим в данной Главе, это не просто определение учащегося с особыми образовательными потребностями в обычную школу. Скорее, это создание целого ряда специальных условий, включающих в себя адаптированный учебный план, адаптированные методики обучения, модифицированные методы оценки и обеспечение доступности. И все это требует поддержки учителя, работающего в инклюзивном классе. Таким образом, инклюзивное образование — это многокомпонентная стратегия или, возможно, мега-стратегия.

Инклюзивное образование следует отличать от *интеграции*, которую я определяю как частичное нахождение детей с особыми образовательными потребностями в обычных классах.

Иногда для определения инклюзивного образования используют термин «*мейнстриминг*», (*mainstreaming*), хотя он уже выходит из употребления.



Основополагающая идея

В основе идеи инклюзивного образования лежат два, возможно, три основных фактора. Во-первых, инклюзив-

ное образование, если реализуется должным образом, обеспечивает учащимся с особыми образовательными потребностями усвоение знаний, социальное развитие и повышение самооценки. Остальные учащиеся тоже успешно усваивают знания, а также учатся понимать и ценить многообразие общества, социальную справедливость, равенство и лучше относиться друг к другу. Во-вторых, в настоящее время в большинстве стран считается общепринятым то, что учащиеся с особыми образовательными потребностями имеют право обучаться вместе со своими сверстниками, у которых нет особых образовательных потребностей. Иногда выдвигают и третий аргумент: инклюзивное образование экономически более эффективно, если учесть расходы на транспортировку и проживание учащихся в специальных школах, особенно в сельской местности.

В эволюции идеи инклюзивного образования есть несколько знаковых событий. Одним из первых таких событий и выражением философии инклюзивного образования стал принцип «нормализации», на который 40 лет назад начали ссылаться Скандинавские страны. Так определялся процесс, позволяющий людям с инвалидностью «вести повседневную жизнь и жить в условиях, максимально приближенных к условиям жизни в обычном обществе».[1]

Следующие два события, которые дали толчок развитию инклюзивного образования, произошли в США в 1960-х и 1970-х годах. Первое — начало движения за гражданские права, выступающее за расовое равноправие, и второе — принятие в 1975 г. закона об образовании детей с инвалидностью, который включал требование обучения детей с инвалидностью в «наименее ограничивающей среде».

Третье событие произошло в июне 1994 г., когда представители 92 правительств и 25 международных организаций встретились в Саламанке, Испания.[2] Принятое на этой встрече Соглашение, известное как «Саламанкская декларация» демонстрирует приверженность

международного сообщества образованию для всех. Декларация включает в себя следующие положения:

- «лица, имеющие особые потребности в области образования, должны иметь доступ к обучению в обычных школах, которые должны создать им условия на основе педагогических методов, ориентированных в первую очередь на детей, с целью удовлетворения этих потребностей»;
- «обычные школы с такой инклюзивной ориентацией являются наиболее эффективным средством борьбы с дискриминационными воззрениями, создания благоприятной атмосферы в сообществах, построения инклюзивного общества и обеспечения образования для всех; более того, они обеспечивают реальное образование для большинства детей и повышают эффективность и, в конечном счете, рентабельность системы образования».

Декларация призвала все правительства «принять в качестве закона или правила принцип инклюзивного образования, принимать всех детей в обычные школы, если нет серьезных причин поступать иначе».

Позднее, в декабре 2006 г., 61 сессия Генеральной Ассамблеи ООН одобрила Конвенцию «О правах инвалидов», которая содержит существенные обязательства государств-участников в отношении инклюзивного образования.[3]

Несмотря на то, что многие страны двигаются в направлении принятия философии инклюзивного образования, существуют и серьезные препятствия в реализации этого подхода. Недавно мне пришлось наблюдать их в странах Азии и Южной Африки.[4] Это такие барьеры, как большая наполняемость классов, негативное отношение общества к проблемам людей с инвалидностью, ориентированная на экзамены система образования, отсутствие служб поддержки, негибкие методы обучения, доминирование «медицинской модели» инвалидности, недостаточное вовлечение родителей в процесс обуче-

ния, и, в некоторых странах, — отсутствие ясной национальной политики в отношении инклюзии.



Практика

Я считаю, что успех инклюзивного образования зависит от того, рассматривается ли оно как часть системы, в которой школа является звеном более крупной системы (общества). От того, что ежедневно и ежеминутно происходит в классах и школьных дворах. От знаний и умений педагогов, которые, в свою очередь, во многом зависят от руководства системой образования на национальном, региональном и местном уровнях. Наконец, успех инклюзивного образования зависит от способности законодателей разработать и принять необходимые законы и обеспечить соответствующие ресурсы. В этой книге я уделю основное внимание роли педагогов.

Несмотря на то, что основной характеристикой инклюзивного образования является определение учащихся с особыми образовательными потребностями в соответствующие их возрасту классы общеобразовательных школ по месту жительства, на самом деле инклюзивное образование — гораздо более широкое понятие. В своих лекциях на тему инклюзивного образования в разных странах мира я использую для описания составляющих инклюзивного образования следующую «формулу»:

Инклюзивное образование = В + О + 5К + П + Рс + Рк,

где: В = Видение; О = Определение в школу; 5К = 5 компонентов: Адаптированный учебный план, Адаптированная оценка, Адаптированное преподавание, Адаптированная доступная среда, Признание права на ИО; П = Поддержка; Рс = Ресурсы, Рк = Руководство.

Я считаю, что успех инклюзивного образования определяется наличием всех компонентов. Я уверен, что вы увидите, каким образом эти элементы могут определять качество образования для всех учащихся.

Это неудивительно, потому что, как я отметил во Введении, помимо некоторых специальных стратегий учащихся с особыми образовательными потребностями нужно просто хорошее преподавание, при условии, что оно адаптировано к их когнитивным, эмоциональным и социальным особенностям. Инклюзивное образование в некотором роде подобно Троянскому коню: у него есть потенциал изменить обучение не только для учеников с инвалидностью, но и для всех остальных учащихся.

Давайте рассмотрим каждый из указанных элементов по порядку.

Видение

Инклюзивное образование требует со стороны педагогов на всех уровнях системы приверженности его основным принципам и готовности к его внедрению.

Определение в школу

Как я уже упоминал, определение учащегося в соответствующий возрасту класс общеобразовательной является необходимым (но недостаточным) требованием для инклюзивного образования. Инклюзивное образование идет дальше — очень важно, чтобы затем учащиеся с особыми образовательными потребностями не разбивались на группы по способностям, создавая некую сегрегацию внутри класса. Я — за то, чтобы дети с особыми образовательными потребностями были вовлечены в общий учебный процесс, как в группах «смешанных способностей», так и в группах по способностям, и по, возможности, с индивидуальным подходом.

Адаптированный учебный план

Адаптирование или модификация учебного плана — основная и, возможно, самая сложная задача, с кото-

рой сталкиваются педагоги при создании инклюзивных классов.

Основные характеристики адаптированного учебного плана инклюзивного класса:

- это единый учебный план, который, насколько это возможно, доступен всем учащимся, включая учащихся с особыми образовательными потребностями. (И наоборот, особые образовательные потребности создаются, когда учебный план недоступен для всех учеников);
- учебный план включает деятельность, соответствующую возрасту, но ориентирован на определенный уровень развития;
- в инклюзивном классе, вероятнее всего, будут учащиеся, которые обучаются на двух или трех уровнях учебного плана. Это значит, что вам придется использовать многоуровневые методики преподавания или, как минимум, учитывать имеющееся многообразие в классе.
- чтобы сделать учебный план доступным, рассмотрите следующие альтернативы в отношении содержания, учебных материалов и ответов учащихся:
 - *модификация*: т. е. ответы при помощи компьютера, а не устно;
 - *замена*: например, шрифт Брайля для письменных материалов;
 - *исключение*: например, исключение очень сложных заданий;
 - *компенсация*: например, включение в учебный план обучение навыкам самообслуживания, или развитие профессиональных навыков.[5]

Позвольте привести пример дифференциации учебного плана в Южной Африке. Для адаптации обучения к «сильным ученикам» и индивидуальным потребностям учащихся там используется «учебная лестница». Например, на уроках орфографии ученики могут располагаться на следующих «ступеньках» этой «учебной лестницы»:

- На ступени 1 педагоги проверяют, могут ли учащиеся с особыми образовательными потребностями работать на одном уровне со сверстниками;
- На ступени 2 ученики могут выполнять то же задание, но с адаптированными ожиданиями (например, меньшее количество слов);
- На ступени 3 ученики могут выполнять то же задание, но с адаптированными ожиданиями и материалами (например, соотнесение слов с картинками);
- На ступени 4 ученики могут выполнять то же задание, но с адаптированными ожиданиями (например, в задании используются слова, имеющие непосредственное отношение к окружающей среде учащегося);
- На ступени 5 ученики могут выполнять то же задание, но с использованием адаптированных учебных материалов (например, используется компьютерная программа проверки орфографии);
- На ступени 6 ученики могут выполнять другое, параллельное, задание (например, задание по изучению компьютерной программы проверки орфографии);
- На ступени 7 они могут выполнять практические и функциональные задания (например, ребусы, карточки и т. д.), связанные с изучением орфографии, возможно, с помощью сверстника или ассистента.[6]

Адаптированная оценка

На одной стороне нашей монеты — учебный план, на другой — оценка.

Оценка — это не просто инструмент для «сортировки» или отбора учеников, которые, так или иначе, должны иметь возможность продолжить обучение. И не средство классификации обучающихся по типам с использованием определенного набора норм. В случае использования оценки для «сортировки» или классификации учащихся дети с особыми образовательными

потребностями неизбежно окажутся худшими, получив клеймо «неудачников» и снижение мотивации. В педагогической практике оценка все чаще рассматривается как инструмент достижения образовательных целей посредством повышения мотивации учащихся к обучению и содействия учителям в преподавании. Другими словами, это должна быть как «оценка для учебы», так и «оценка учебы». Она должна наилучшим образом использовать то, что ученик знает, умеет и его опыт.

В инклюзивном классе оценка должна соответствовать следующим критериям:

- Оценка должна помогать вам в адаптации учебного плана и методик преподавания для всех учеников. Другими словами, если оказывается, что ученики не выполнили определенное задание, вы должны узнать, почему это произошло, а затем переработать методику преподавания. Это называют *формирующей* целью оценки .
- Оценка должна обеспечивать ученикам и их родителям обратную связь.
- Оценка должна быть сосредоточена на выявлении того, что было или не было достигнуто (т. е. *оценка на основании критериев*), а не распределять учеников в соответствии с некими «заслугами» (т. е. *оценка на основании норм*). В этой связи, я считаю, что на разных стадиях получения образования у всех учащихся должна быть возможность получить официальную справку или сертификат, где описывалось бы, что они изучали и чего достигли.
- Методики оценки учащихся с особыми образовательными потребностями должны учитывать конкретные виды инвалидности (например, проверка знаний у учащихся с нарушением зрения должна проводиться устно или при помощи шрифта Брайля; с нарушением слуха — с использованием жестовых языков; на проверку знаний учащихся с трудностями в обучении может потребоваться больше времени).

- Результатом оценки учащегося с особыми образовательными потребностями должна стать разработка индивидуальной образовательной программы (ИОП). Эти ИОП должны регулярно (например, каждые полгода) пересматриваться, и в их разработку должны быть вовлечены родители ребенка, педагоги и специалисты. ИОП не подразумевает индивидуального обучения ученика. Она, скорее, означает, что педагог всегда знает об индивидуальных потребностях ребенка.

Адаптированное преподавание

Инклюзивное образование требует от педагогов разработки широкого набора стратегий обучения. О них, конечно, говорится в этой книге, но сейчас я не буду заострять на них внимание, а только подчеркну роль совместного группового обучения, взаимного обучения и психологического климата в классе. Первые две стратегии я выделил из-за их роли в изменении учебного плана, а третью — из-за важности создания в классе атмосферы уважения и высоких ожиданий для всех учеников.

В дополнение к описанным в книге стратегиям в литературе есть большое количество рекомендаций по адаптированному обучению. Ниже я представляю их в обобщенном виде, собранные из множества источников, особенно из литературы об эффективном преподавании, о психолого-педагогических исследованиях на тему эмпирически обоснованных интервенций и об инклюзивном образовании:

- Вы сознательно *размышляете о своем преподавании* и его результатах, готовы к самокритике и постоянно ищете способы модифицировать практику там, где это необходимо.
- Вы полностью *учитываете культурное и языковое разнообразие* при планировании и в процессе

обучения. Вы обращаете внимание на то, каким образом разные культуры представлены (или нет) в учебных материалах. Вы следите за тем, чтобы в учебниках не было широко распространенных «перекосов», таких как «невидимость» (группы либо игнорируются, либо недостаточно представлены), «стереотипы» (когда отдельным культурам приписываются традиционные или жестко закреплённые роли) и «лингвистические предубеждения» (например, использование только тех названий, которые распространены в доминирующей культуре).

- Вы *авторитетны* (но не авторитарны). Авторитет вы передаете через своё поведение — через то, что вы говорите, как говорите (тон голоса, тембр и громкость), и язык телодвижений. Вы управляете поведением учеников не слишком жесткими и не слишком мягкими методами. Вы не относитесь к себе чрезмерно серьезно и способны отреагировать на какую-либо ситуацию с юмором. При работе с учащимися с нарушением поведения наиболее сложным будет соблюдение оптимального баланса между излишней строгостью и вседозволенностью. Их поведение часто меняется, поэтому важно, чтобы вы умели распознавать их «сигналы», особенно ранние признаки приближающегося «взрывного» и агрессивного поведения.
- Вы больше сосредоточены на *управлении учебным процессом*, чем на управлении поведением. Другими словами, вы больше усилий направяете на создание условий для обучения, чем на контролирование негативного поведения учеников. Это очень важный принцип работы с детьми с особыми образовательными потребностями, особенно с нарушениями поведения. С такими учащимися существует опасность чрезмерного конформизма и контроля, излишней концентрации на устранении нежелательного, а не на обучении соответствующему поведению.

- Вы требуете от учеников *выполнения задания*. Чтобы достичь поставленных перед собой целей и привить ученикам чувство удовлетворенности от сделанной работы, вы следите, чтобы задания всегда выполнялись. У учащихся с трудностями в обучении или с нарушением поведения особенно высок риск развития чувства беспомощности и ощущения себя неудачником, потому что им редко удаётся справиться с заданиями. Некоторые из них разрабатывают сложные методы «ухода» от выполнения заданий. Соответственно, им нечего показать семье или друзьям; у них нет того, на что они сами могут взглянуть и сказать: «Это сделал я!» Вы можете помочь таким ученикам, давая им задания, соответствующие их способностям, подстраивая под них темп проведения урока и предоставляя им дополнительное время на выполнение заданий. Тех, кто не выполняет задания, необходимо последовательно и осторожно проводить по всем стадиям процесса, особенно завершающим.
- Вы должны развивать в учащихся *веру в себя*. Для этого, вы помогаете учащимся добиться успеха и поощряете их за успехи в учебе. Вы обращаете внимание учащихся на их прогресс в обучении и признаете их достижения. Учащиеся с особыми образовательными потребностями, по определению, часто страдают от негативной самооценки. Поэтому чрезвычайно важно, чтобы им помогли добиться успеха и избежать «цепи» неудач. В целом, уровень успеха для таких учеников должен составлять 75–80%. Успех не следует определять узко, только как достижения в учебе; успех включает в себя усилия, настойчивость, целостность и факторы отношений. Лучшее «противоядие» от развития бихевиоральных отклонений — успешная учеба и социализация.
- Вы общаетесь *ясно и точно* как письменно, так и устно. Вы приспособливаетесь к коммуникационным потребностям учащихся с особыми образова-

тельными потребностями, уделяя особое внимание правильному применению имеющихся технологий обучения.

- Вы учитываете *знания, приобретенные учащимися ранее*. Вы понимаете, что учащиеся скорее поймут и запомнят ту информацию, которую смогут связать с уже имеющейся у них. Однако вы понимаете, что приобретенные ранее знания у некоторых учеников могут содержать неправильно понятую информацию и ошибочные представления, которые следует принимать во внимание, если вы не хотите нарушить процесс обучения в классе.
- Вы привлекаете и удерживаете внимание учеников. «Правило большого пальца»: во время работы за партами внимание учеников должно составлять 80–85 % или выше. Для привлечения и удержания внимания важно добиться тишины перед началом разговора и поддерживать достаточный темп урока. Учащиеся с трудностями в обучении и поведении могут не достигать этой цели. Их реальный уровень можно определить путем систематических наблюдений со стороны, возможно, с помощью коллеги или студента. Затем вы сможете оценить эффективность своего преподавания и определить методы ее повышения. Однако помните, что внимание следует не требовать, а заслужить.
- Вы активно вовлекаете учащихся в учебный процесс. Учащиеся с трудностями в обучении часто лучше реагируют, если у них есть возможность использовать все органы чувств, а также, если в преподавании используется зрительная опора и активная коммуникация.



Признание права на инклюзивное образование

Инклюзивное образование основано на том, что все педагоги, ученики и их родители признают право

учащихся с особыми образовательными потребностями на обучение в общеобразовательных школах, и необходимые для этого дополнительные ресурсы. Мой личный опыт в Новой Зеландии говорит о том, что такое «признание» распространено, но не повсеместно. Я также обнаружил, что основной фактор, который приводит к положительным переменам в отношении такого признания, — это ежедневный личный контакт с учащимися с особыми образовательными потребностями. Вы, как педагог, своим поведением «моделируете» позитивное отношение к учащимся с особыми образовательными потребностями, особенно тогда, когда дети только учатся понимать и принимать разнообразие.

Адаптированная доступная среда

Для включения детей с физическими особенностями необходимо обеспечить им свободный доступ: это означает наличие пандусов и лифтов, доступные туалеты, дверные проемы соответствующего размера и пространство в классе, позволяющее свободно перемещаться.

Поддержка

Инклюзивное образование требует поддержки со стороны команды профессионалов. В идеале такая команда состоит из: (а) педагога, который получает рекомендации и работает под руководством (б) координатора специального образования (которого в Великобритании называют координатором по специальным образовательным потребностям (special educational needs coordinator (SENCO))), а в Новой Зеландии — ресурсным педагогом по обучению и поведению (Resource Teachers Learning and Behaviour (RTLB)), при участии (в) врачей и других специалистов (например, психологов, логопедов, аудиологов, физиотерапевтов, социальных работников и специалистов по охране и гигиене

труда), а также (д) ассистентов педагога (которых в некоторых странах называют «парапедагогами», «ассистентами в поддержке обучения» или «помощниками учителей»). Состав таких команд может варьироваться в зависимости от индивидуальных потребностей учащихся инклюзивного класса. Я понимаю, что если ресурсы ограничены, идеал может быть недостижим, и вам придется добиваться всего с тем, что у вас есть.

Инклюзивное образование также требует активной поддержки со стороны родителей/опекунов.

Поэтому вам, как педагогу, работающему в инклюзивном классе, придется приобрести навыки работы в команде, включая умение признавать вклад других людей, открытость к новым методикам обучения детей с особыми образовательными потребностями (на самом деле, всех учащихся) и способность объяснять свою позицию и отстаивать собственное мнение.

Ресурсы

Понятно, что инклюзивное образование предполагает высокий уровень обеспеченности ресурсами. Однако, на мой взгляд, оно требует не больше ресурсов, чем обучение ребенка с особыми образовательными потребностями в специальной школе. Другими словами, то, что требуется — это перераспределить ресурсы так, как это делают во многих странах, на основе принципа «ресурсы идут за учеником».

Руководство

Для того, чтобы все вышеперечисленные компоненты инклюзивного образования работали, необходимо руководство на всех уровнях: правительственном, региональном, местном, а также на уровне директоров школ и учителей. Все участники процесса должны понимать и уметь объяснить идеологическую основу инклюзивного образования, а также своими действиями

демонстрировать приверженность успешной реализации инклюзивного образования. Руководители школ вместе с учителями несут ответственность за развитие инклюзивной культуры в своих школах.



Научное обоснование

Существует очень большое, просто невероятное количество исследований на тему влияния инклюзии на успеваемость как учащихся с особыми образовательными потребностями, так и учеников с нормативным ходом развития. Интерпретировать данные этих исследований следует с осторожностью: (а) некоторые из ранних исследований могут быть неприменимы в современных условиях, (б) многие из исследований сравнивают результаты включения учащегося с особыми потребностями в общеобразовательный процесс, но «не углубляются» в содержание программ обучения, (в) во многих исследованиях допущены методологические ошибки и, конечно, (д) все исследования привязаны к контексту, в котором они проводились.

В целом, результаты исследований смешанные, большинство из них демонстрируют либо положительный эффект, либо полное отсутствие результатов от внедрения инклюзивного образования. (Если разницы нет, то это тоже аргумент в пользу инклюзивного образования: зачем нужна система специального образования, если она не лучше совместного обучения в обычных классах?) Ниже приводятся примеры исследований.[7]

Положительные результаты

- ✓ **Мета-анализ данных 11 эмпирических исследований, проведенных в период в 1975 по 1984 гг., продемонстрировал, что учащиеся с инвалидностью (дети с нарушениями умственного развития, слуха, трудностями в обучении и множественными нарушениями психофизического**

развития¹), включённые в общеобразовательные школы/классы, стабильно демонстрировали лучшие результаты успеваемости, чем учащиеся специальных школ с сопоставимыми особенностями. В этих исследованиях было использовано два вида включающего обучения: частичная инклюзия с периодическим посещением ресурсных классов и полная инклюзия в обычные классы общеобразовательных школ. Из 115 рассчитанных показателей, две трети продемонстрировали общий позитивный эффект от включения. Общий размер эффекта для учащихся общеобразовательных школ составил 0,33 или 13%.⁸

- ✓ Целью канадского исследования было сравнение влияния комплексных программ инклюзивного обучения на успеваемость детей третьих классов «групп риска» (например, **с нарушениями умственного развития и поведения**). Основная группа учащихся (N=34) проходила полное обучение и получала поддержку в обычных классах образовательного учреждения общего типа, в то время как контрольная группа (N=38) получала частичную ресурсную поддержку.
- ✓ Основная группа обучалась по программе, включающей «совместное консультирование» (collaborative consultation), «совместное преподавание» (cooperative teaching), вовлечение родителей и адаптированное обучение чтению, письму и арифметике.
- ✓ Для обучения контрольной группы применялись обычные методы, основными характеристиками которых были работа со всем классом и минимальное сотрудничество учителей со специальными педагогами. Значительные положительные эффекты

¹ Здесь и далее я использую терминологию авторов исследований.

были обнаружены у учащихся инклюзивной группы в оценках за письменные работы. Совместное обучение с детьми из группы риска не ухудшило результаты успеваемости **детей с нормативным ходом развития**. Наоборот, их отметки по чтению и арифметике улучшились, благодаря дополнительным интервенциям, предусмотренным инклюзивной программой обучения.[9]

- ✓ В американском исследовании проводилось изучение влияния инклюзивной школьной программы на успеваемость учащихся 2–6 классов с **незначительными или выраженными трудностями в обучении**. Экспериментальная группа включала 71 учащегося с инвалидностью из 3-х инклюзивных классов. В этих классах специальные педагоги сотрудничали с обычными учителями, индивидуальные программы обучения были построены на основе общего учебного плана и необходимую поддержку учащимся с особыми образовательными потребностями в классе обеспечивали ассистенты педагога. Контрольная группа состояла из 73 учащихся с трудностями в обучении из классов, в которых применялись традиционные методы обучения. Результаты исследования показали, что ученики с незначительными трудностями в обучении продемонстрировали успешные результаты по чтению и сопоставимые — по арифметике. Учащиеся с выраженными трудностями в обучении продемонстрировали примерно одинаковое улучшение успеваемости по чтению и математике, как в инклюзивных, так и обычных классах.[10]
- ✓ В результате исследования, проведенного на Гавайях, была отмечена разница во взаимодействии учащихся с **тяжелыми нарушениями психофизического развития** со сверстниками, не имеющими нарушений в развитии, в зависимости от того, в каком классе они находились — обычном или специальном. В каждом из случаев исследование про-

водилось в группе из девяти учащихся. Результаты показали, что дети с инвалидностью, проходившие обучение в обычных классах, больше общались со сверстниками без инвалидности, получали и демонстрировали больший уровень социальной поддержки и имели значительно больше друзей.[11]

- ✓ В другом американском исследовании изучалось влияние инклюзии на учеников с **тяжелыми нарушениями психофизического развития**; в течение двух лет проводилось сравнение программ инклюзивного и специального обучения. В исследовании приняли участие 40 учащихся, разделенных на 2 группы. Выяснилось, что инклюзивная группа достигла значительных успехов в развитии и социализации по сравнению с группой, обучавшейся по программе специального образования.[12]
- ✓ Недавнее голландское исследование продемонстрировало разницу в успеваемости и психологическом развитии учащихся **группы риска**, обучавшихся в специальных и общеобразовательных школах. Оказалось, что успеваемость в специальных классах была существенно ниже, и разница увеличивалась по мере взросления учащихся. Что касается психологического развития, показатели социального взаимодействия и отношения к учебе также были выше у учащихся обычных классов.[13]
- ✓ В британском исследовании сравнивались результаты успеваемости подростков с **синдромом Дауна** с одинаковыми способностями, проходившими обучение в разных школах — общеобразовательных и специальных. Результаты не показали педагогических преимуществ сегрегированных методик, несмотря на то, что в специальных школах соотношение учитель-ученик было более высоким, чем в общеобразовательных школах. Исследование также продемонстрировало, что у учащихся, которые проходили обучение в школах по месту жительства, показатели успеваемости в целом и выразительности

речи были гораздо выше (за 2–3 года), чем у их сверстников из специальной школы.[14]

- ✓ Исследование, проведенное в Англии в 2004г., показало, что включение относительного большого количества учащихся с особыми образовательными потребностями (не анализировались по категориям) в обычные школы не оказало негативного влияния на успеваемость **учащихся с нормативным ходом развития**. Точнее, знания обычных учеников, как оказалось, в большинстве своем не зависели от инклюзивного образования. Более значимыми оказались другие факторы, такие как экономический и социальный статус, пол, национальность и язык. Исследователи обнаружили данные о повышении успеваемости, прогрессе в социализации и личностном развитии у детей с особыми образовательными потребностями. Также были обнаружены некоторые свидетельства (в основном это мнения учителей и учеников) позитивного влияния инклюзии на всех учащихся, в том числе на их социальные навыки и отношения. С другой стороны, были обнаружены некоторые данные о том, что факторами риска для детей с особыми образовательными потребностями могут быть изоляция и низкая самооценка.[15]
- ✓ В ходе недавнего английского исследования были получены схожие результаты, и также не было обнаружено данных о том, что включение большого количества учащихся с особыми образовательными потребностями (также не анализировались по категориям) в общеобразовательные школы снижает успеваемость **учащихся с нормативным ходом развития**. Как и в предыдущем исследовании, многие педагоги в этих школах считали, что применение стратегий инклюзивного образования способствовало повышению общей успеваемости.[16]
- ✓ Влияние инклюзии на успеваемость **учащихся с нормативным ходом развития** исследовалось и в США. Изучалось две группы: 35 учащихся клас-

сов, в которых обучались 5 детей с трудностями в обучении, и 108 учащихся, у которых не было одноклассников с особыми образовательными потребностями. Измерения учебных достижений проводились в течение трехлетнего периода до внедрения инклюзии, во время инклюзии и после. Исследователи не обнаружили существенных различий у обеих групп в языковых навыках, чтении и математике. И конечно, не было свидетельств ухудшения успеваемости или поведения в инклюзивном окружении. [17]

- ✓ Недавнее южноафриканское исследование использовало разработанный в Великобритании *индекс инклюзии* как инструмент оценки реализации инклюзивного образования в трех школах. Было обнаружено четыре критических компонента: инклюзивная философия школы; демократичное руководство, структуры, процессы и ценности; учет разнообразия учащихся и их поведения учеников, а также ресурсное обеспечение.[18]

Смешанные результаты

- ✓ Один из первых мета-анализов включал 50 исследований, которые сравнивали результаты включения учащихся с инвалидностью в общие (т. е. инклюзивные) и специальные классы. Обнаружилось, что включение в обычный класс привело к лучшим результатам у учащихся **с умственной отсталостью легкой степени, но к худшим результатам у учащихся с трудностями в обучении и нарушениями поведения/эмоциональными расстройствами**.[19]
- ✓ Всесторонний обзор исследований инклюзивного образования, включающих **учащихся с аутизмом**, также продемонстрировал смешанные результаты. В одном наборе исследований дети с аутизмом, которые были полностью включены: (а) проявляли

более высокий уровень участия в школьной жизни и социального взаимодействия, (b) получали и оказывали большую социальную поддержку и (c) имели больше друзей. Эти результаты были уравновешены другим исследованием, которое обнаружило, что учащиеся с аутизмом в социальном взаимодействии больше получали, чем отдавали. В обзоре также приводится исследование, в котором сравнивалось влияние инклюзивного и специального образования на речевые функции. Отсутствие разницы исследователи интерпретировали в пользу инклюзивного обучения, поскольку у обучения в специальных школах/классах не было обнаружено никаких преимуществ.[20]

- ✓ Некоторые исследования обнаружили, что не столько включение, сколько качество обучения, является прогностическим фактором улучшения успеваемости. Например, в одном исследовании успеваемости по математике **учащихся с нарушениями слуха**, не было обнаружено никакой разницы от включения в обычный или специальный класс. Специфические характеристики качества включения: наличие учителя, готового оказывать квалифицированную поддержку, регулярное и глубокое повторение материала, «прямое обучение» и благоприятная атмосфера в классе.[21]

Отрицательные взгляды

У инклюзивного образования есть и критики, которые приводят следующие аргументы: (a) научно-обоснованных фактов для обоснования инклюзии недостаточно; (б) поддержка инклюзии осуществляется на идеологической основе и сопровождается риторикой; (в) способность общеобразовательных школ дать качественное образование учащимся с особыми образовательными потребностями сильно преувеличена и (г) применение инклюзивного обучения повсеместно и для учащихся со всеми

формами инвалидности нереально (например, для **учащихся с выраженными трудностями в обучении и тотальной глухотой**). [22] В данной работе у меня нет возможности детально комментировать эти аргументы; скажу только, что, несмотря на то, что они выражают оправданную озабоченность, я считаю, что инклюзивное образование, отвечающее описываемым мной критериям, обосновано и идеологически, и эмпирически.



Управление рисками

Следует обратить внимание на два риска:

- Основной риск инклюзивного образования — его частичная реализация. Как я подчеркивал выше, для успеха инклюзивного подхода в образовании совершенно недостаточно простого определения ребенка с особыми образовательными потребностями в обычный класс и надежды на успех.
- Второй риск в том, что оно может быть реализовано без ответа на вопрос: «Какое лучшее обучение может получить данный учащийся с его особыми образовательными потребностями в данном конкретном месте в данное время?». Наконец, мы должны позаботиться о том, чтобы инклюзивное образование обеспечивало всем учащимся самое высокое качество жизни. Лично я считаю, что инклюзивное образование — самая лучшая и перспективная модель, но также признаю, что в некоторых обстоятельствах инклюзивное обучение — не самая лучшая альтернатива.



Заключение

Инклюзивное образование — сложный и противоречивый подход к обучению детей с особыми образовательными потребностями. Если оно реализовано надлежащим способом, то все дети получают преимущества в плане учёбы и социальной жизни.



Литература

1. Nirje, B. (1969). 'The normalization principle and its human management implications'. In R. Kugel and W. Wolfensberger (eds) *Changing patterns in residential services for the mentally retarded*. Washington, DC: President's Committee on Mental Retardation.
2. UNESCO (1994). *The Salamanca Statement and Framework for Action on Special Needs Education*. Paris: UNESCO.
3. *The Convention on the Rights of Persons with Disabilities*, United Nations.
4. Mitchell, D.R. and Chen, Y. (1996). 'Special Education in Asia'. In R. Brown, A. Neufeld and D. Baine (eds) *Beyond basic care: Special education and community rehabilitation in low-income countries* (pp. 8–42). North York, ONT: Captus Press.
5. Jonsson, T. (1993). *Toward an inclusive school*. Geneva: UNDP.
6. Department of Education (2005). *Guidelines for inclusive learning programmes*. Pretoria: Education Department, Republic of South Africa
7. Katz, J. and Mirenda, P. (2002). 'Including students with developmental disabilities in general education classrooms: social benefits'. *International Journal of Special Education*, 17(2), 25–35.
8. Wang, M.C. and Baker, E.T. (1986). 'Mainstreaming programs: Design features and effects'. *Journal of Special Education*, 19, 503–526.
9. Saint-Laurent, L., Dionne, J., Giasson, J., Royer, E., Simard, C. and Pierard, B. (1998). 'Academic achievement effects of an in-class service model on students with and without disabilities'. *Exceptional Children*, 64(2), 239–253.
10. Waldron, N.L. and McLeskey, J. (1998). 'The effects of an inclusive school program on students with mild and severe learning disabilities'. *Exceptional Children*, 64(4), 395–405.
11. Fryxell, D. and Kennedy, C. (1995). 'Placement along a continuum of services and its impact on students' social relationships'. *Journal of the Association for Persons with Severe Handicaps*, 20(4), 259–269.
12. Fisher, M. and Meyer, L.H. (2002). 'Development of social competence after two years for students enrolled in inclusive

- and self-contained educational programs'. *Research and Practice for Persons with Severe Disabilities*, 27(3), 165–174.
13. Karsten, S., Peetsma, T., Roeleveld, J. and Vergeer, M. (2001). 'The Dutch policy of integration put to the test: Differences in academic and psychosocial development of pupils in special and mainstream education'. *European Journal of Special Needs Education*, 16(3), 193–205.
 14. Buckley, S. (2006). 'Reflection on twenty years of scientific research'. Portsmouth: The Down Syndrome Educational Trust. http://downsed.org/research/history/20_years/ (accessed 20 September 2006).
 15. Dyson, D.A., Farrell, P., Polat, F. and Hutcheson, G. (2004). *Inclusion and pupil achievement*. Research Report No. RR578. London: DfES.
 16. Rouse, M. and Florian, L. (2006). 'Inclusion and achievement: students achievement in secondary schools with higher and lower proportions of pupils designated as having special educational needs'. *International Journal of Inclusive Education*, 10(6), 481–493.
 17. Sharpe, M.N., York, J.L. and Knight, J. (1994). 'Effects of inclusion on the academic performance of classmates without disabilities: A preliminary study'. *Remedial and Special Education*, 15(5), 281–287.
 18. Engelbrecht, P., Oswald, M. and Florin, C. (2006). 'Promoting the implementation of inclusive education in primary schools in South Africa'. *British Journal of Special Education*, 33(3), 121–129.
 19. Carlberg, C. and Kavale, K. (1980). 'The efficacy of special versus regular class placement for exceptional children: A meta-analysis'. *Journal of Special Education*, 14(3) 295–309
 20. Harrower, J.K. and Dunlap, G. (2001). 'Including children with autism in general education classrooms: A review of effective strategies'. *Behavior Modification*, 25(5), 762–784.
 21. Kluwin, T.N. and Moores, D.F. (1989). 'Mathematics achievement of hearing impaired adolescents in different placement'. *Exceptional Children*, 55(4), 327–335.
 22. Sasso, G.M. (2001). 'The retreat from inquiry and knowledge in special education'. *The Journal of Special Education*, 34(4), 178–193 and Kavale, K.A. and Mostert, M.P. (2003). 'River of ideology, islands of evidence'. *Exceptionality*, 11(4), 191–208.

Стратегия 2: Совместное групповое обучение

«Помогите ученикам учиться друг у друга»

Рейтинг



Стратегия

Опытные педагоги используют в обучении совокупность методов групповой (со всем классом и в группах) и индивидуальной работы. Совместное групповое обучение (cooperative group teaching), которое иногда называют *«совместной учебой»*, предполагает, что учащиеся вместе работают в малых группах, помогая друг другу выполнять индивидуальные и групповые задания. Это весьма эффективная стратегия обучения учащихся с особыми образовательными потребностями, особенно в группах «смешанных способностей».

Когда учащиеся работают без постоянного контроля и поддержки с вашей стороны, вы можете уделить больше времени и внимания малым группам, и отдельным ученикам. Однако это не означает, что ученики могут делать то, что им захочется. И это также не означает, что в группах они могут быть «сами по себе». Вы не должны позволять этого. Наоборот, вы должны направлять и отслеживать совместную работу всех учащихся. При совместном групповом обучении учащиеся должны работать как группа, а не в группе.

Совместное групповое обучение — это, безусловно, одна из самых экономически эффективных стратегий. Если у вас большие классы (как во многих развива-

ющихся странах), то совместное групповое обучение может стать основной стратегией обучения. Использование совместного группового обучения похоже на создание маленьких классов из больших и работу нескольких учителей вместо одного.

Эта стратегия относится к содержательному (контекстному) компоненту обучения и модели, которую я описываю в Главе 2.



Основополагающая идея

По мнению ведущих специалистов в этой области, данная стратегия включает четыре основных компонента:

- *взаимозависимость*: все члены группы стремятся достичь общей цели и помогают друг другу в ее достижении;
- *индивидуальная ответственность за общий результат*: каждый член группы несет ответственность за усвоение им учебного материала и от его успеха зависит успех всей команды;
- *сотрудничество*: ученики обсуждают, решают проблемы и взаимодействуют друг с другом;
- *оценка*: члены группы анализируют и оценивают совместную работу, при необходимости вносят корректировки.[1]

Совместное групповое обучение основано на двух педагогических идеях. Первая — в результате сотрудничества и взаимодействия учащихся возникает синергетический эффект. Другими словами, результат совместной работы больше, чем сумма индивидуальных результатов. Вторая — большая часть наших знаний создается в обществе, то есть, мы учимся у своего непосредственного и ближайшего окружения — у членов семьи, друзей и коллег. Таким образом, совместное групповое окружение — это «естественный» способ обучения. Более того, он может оказать влияние на существующие в классе и школе традиции или на

климат в классе, создавая такие ценности, как помощь и забота (**Стратегии 6 и 9**). Наконец, совместное групповое обучение может внести свой вклад в консолидацию сообщества и воспитание уважения к разнообразию.

Несмотря на то, что данная стратегия получила широкое распространение в образовании в 1980-е, сама идея совместного группового обучения далеко не нова. В западных странах она датируется 1700, эпохой Джозефа Ланкастера и его школы в Англии.



Практика

Наиболее часто встречающаяся форма групповой работы, которую я наблюдал во многих странах, это то, что я называю «малыми группами взаимной поддержки». Существенным ее компонентом является то, что более способные члены группы оказывают поддержку или помощь менее способным учащимся, что заранее запланировано или происходит спонтанно. Задания при данной форме обучения структурированы таким образом, что выполняться они должны индивидуально, но в случае необходимости члены группы могут получать или оказывать помощь друг другу. При такой работе практически отсутствует чувство причастности к решению общей задачи или ощущение групповой работы. Несмотря на то, что я считаю такой подход оправданным в некоторых случаях, его можно развивать дальше. Как? Я сейчас объясню.

На самом деле *совместное групповое обучение* — совсем другое. Давайте я объясню это при помощи аналогии с головоломкой — паззлом, где у каждого фрагмента есть свое уникальное место, которое он должен занять, чтобы паззл сложился. Другими словами, все члены группы должны принимать участие в достижении единой цели. Это требует определённой взаимозависимости, которая может принимать одну или несколько форм:

- *взаимозависимость от цели*: у группы формируется единая цель (например, собрать головоломку-пазл);
- *взаимозависимость от формы поощрения*: вся группа получает поощрение за достижение цели (это может быть внутренняя мотивация, например, когда собран пазл, или внешняя, когда вы хвалите группу за собранный пазл);
- *взаимозависимость от ресурсов*: у каждого члена группы есть разные ресурсы (знания или материалы), которые должны быть совмещены для выполнения общей задачи (например, у каждого из членов группы есть элемент паззла, который подходит к элементам других членов группы);
- *взаимозависимость от роли*: у каждого члена группы своя роль (например, руководитель группы, докладчик-презентатор, учащийся, который следит за временными рамками обсуждения).[2]

Давайте возьмем другой пример. Вы с учащимися проходите тему: «Животные Крюгер-парка». Можно расписать стену в классе и при этом дать несколько заданий группам. Каждому учащемуся, включая учеников с особыми образовательными потребностями, дается животное, которое он должен нарисовать, а группа обсуждает общий вид и расположение животных.

Подведем итог. Совместное групповое обучение строится на предположении, что у каждого учащегося, включая детей с особыми образовательными потребностями, есть нечто уникальное. Группа проигрывает или выигрывает в зависимости от того, вносят ли *все* ее члены свой индивидуальный вклад в решение общей задачи.

Обычно совместное групповое обучение проходит в группах от шести до восьми человек. Принимая решение о составе групп, вы можете выбрать между однородными группами по способностям и группами «смешанных способностей». Как я объясню позже в этой Главе, я предпочитаю сочетание обоих типов, но чаще использую группы «смешанных способностей». Если

слишком часто использовать разбиение на группы по способностям, то это будет противоречить самой идеологии инклюзивного образования.

Ваша роль в совместном групповом обучении

Для того, чтобы совместное групповое обучение было успешным, необходимо уделять внимание трем основным вопросам:

1. *Разработка подходящих заданий.* Чрезвычайно важно разработать задания, которые подходят всем членам группы, особенно учащимся с особыми образовательными потребностями (см. мои комментарии к адаптированному учебному плану в **Стратегии 1**). Что касается метода взаимного обучения, поскольку в данной работе предполагается оказание помощи учащимся с особыми образовательными потребностями, вы должны объяснить всем учащимся, каким образом необходимо оказывать эту помощь. Здесь могут быть полезны краткие «карточки-подсказки». В случае пересекающихся видов деятельности, вы должны выбрать такие, которые подходят всем членам группы.
2. *Обучение навыкам командной работы.* К ним относятся: умение слушать; зрительный контакт; простая и ясная коммуникация; умение формулировать вопросы; управление работой команды; построение доверия; коллективное принятие решений; управление конфликтами; поощрение; признание вклада членов группы; понимание точки зрения других, и (что важно) уважение индивидуальных различий. Важным способом развития навыков работы в группах могут стать ролевые игры, поскольку они предоставляют учащимся различные сценарии для проработки.
3. *Эффективное решение любых возникающих проблем.* Пожалуй, самое сложное в командной

работе — решение проблем индивидуализма, доминирования, агрессивного и деструктивного поведения, а также пассивного участия. Ваше поведение в аналогичных ситуациях в повседневной практике является моделью для учащихся. Могут также оказаться полезными ролевые игры, в которых будут «проигрываться» сценарии решения проблем, а также за отдельными учащимися будут закреплены «друзья». Также необходимо особенно тщательно отбирать членов группы, чтобы учащиеся с «трудным поведением» могли в неё вписаться. Важно внимательно отслеживать работу групп, в которых работают учащиеся с нарушением поведения, постоянно давать им обратную связь и поощрять их за хорошее поведение. Возможно, будет необходимо провести прямое обучение социальным навыкам.



Группы по способностям в сравнении с группами «смешанных способностей»

Существует два подхода к внутришкольному группированию учащихся по способностям: (а) формирование групп *из учащихся разных классов*, которое иногда называют «треккинг» (*tracking* — отбор учеников в соответствии с их способностями) или «стриминг» (*streaming* — деление на «потоки»), и (б) формирование групп по способностям внутри классов. Как вы увидите далее в Разделе «Научное обоснование», ни один из данных подходов группирования не рекомендуется для учащихся с особыми образовательными потребностями (возможно, исключение могут составить очень способные ученики).

В литературе приводится множество аргументов относительно того, что группирование по способностям нежелательно применять в работе с учащимися с низким уровнем способностей:

- включение в группу учащихся с низким уровнем способностей приводит к тому, что остальным членам группы «передаются» низкие ожидания, препятствующие их самореализации;
- поскольку группы по способностям зачастую похожи на группы по социальному положению и этнической принадлежности, группирование по способностям может усилить расслоение по классовым и этническим признакам;
- формирование групп по способностям из учащихся разных классов уменьшает для них возможность перехода из группы в группу;
- в группах по способностям учащиеся с низким уровнем способностей обычно получают меньше пользы от обучения, чем в группах «смешанных способностей»;
- группы по способностям, состоящие из слабых учеников, не способствуют формированию стимулирующей среды обучения и не могут выступать в качестве позитивных ролевых моделей.[3]

Это подтверждают и результаты исследований, проведенных в США, которые свидетельствуют о том, что в классах, состоящих из учащихся с низким уровнем способностей, более высока вероятность обучения с применением контента для слабых учащихся, чем в классах для одаренных учеников.

В двух мета-анализах, сравнивавших влияние группирования по способностям и по «смешанным способностям», на учащихся начальной и средней школы, исследователь сформулировал свои выводы в виде следующих рекомендаций:

- в большинстве случаев используйте группы «смешанных способностей»;
- поощряйте участие в группах «смешанных способностей» для продвижения идеи разнообразия;
- используйте группирование по способностям только в тех случаях, когда это способствует повышению качества обучения или вам необходимо

больше времени на отработку конкретных навыков.[4]



Научное обоснование

Существует большое количество научно-исследовательской литературы на тему влияния совместного группового обучения на успеваемость и социальные отношения учащихся, как обычных классов, так и классов, в которых учатся дети с особыми образовательными потребностями. Ниже я привожу подборку из исследований, в которых предметом анализа были классы, в которых учатся дети с особыми образовательными потребностями. Данные я разделил на 2 категории: (а) совместное обучение и (б) группы по способностям vs (против) групп «смешанных способностей».

Совместное обучение

- ✓ В исследовании, объектом которого были **учащиеся с умственной отсталостью категории «обучаемых»**, было установлено, что совместное обучение является одним из факторов, повлиявшим на улучшение результатов успеваемости, и способствовавшим развитию взаимодействия учащихся с инвалидностью с их сверстниками.[5]
- ✓ Целью данного всестороннего исследования было определение влияния совместного обучения на успеваемость по чтению учащихся старших классов начальной школы **с трудностями в обучении**. В исследовании приняли участие 22 класса и 450 учеников третьих и четвертых классов, включая учащихся с трудностями в обучении. Учителя 9 классов использовали подход, известный как «обучение в сотрудничестве чтению и творческому сочинению» (Cooperative Reading and Composition (CIRC)) на основе стратегий понимания (comprehension strategy) и метакогнитивного

обучения (metacognitive strategy). Остальные 13 классов были контрольной группой. В классах, где применялся вышеуказанный подход, учащиеся работали в однородных группах над такими заданиями, как чтение партнеру, изучение структуры рассказов, изучение новых слов и пересказ. Стандартное тестирование по чтению и письму продемонстрировало существенное преимущество учащихся таких классов.[6]

- ✓ Несколько исследований, объектами которых были **глухие и слабослышащие дети**, показали, что хорошо структурированные совместные действия усиливают социальное взаимодействие учащихся. Например, в американском исследовании приняли участие 30 **глухих** и 30 слышащих третьеклассников. Сравнивались совместные и конкурентные стратегии обучения. Результаты показали, что сотрудничество ассоциируется с усилением взаимодействия и возникновением симпатий.[7]
- ✓ Американское исследование сравнивало успеваемость по математике у учащихся начальных классов с **особыми образовательными потребностями** и нормативным ходом развития. Сравнение 2 результатов успеваемости учащихся 2 групп проводилось на основании предварительного и заключительного тестирования. Эти группы отличались только тем, что в одной из них проходили обучение дети с особыми образовательными потребностями. Результаты показали существенный прогресс в обучении в обеих группах. Другими словами, присутствие учащихся с особыми образовательными потребностями в одной из групп не повлияло на достижения других учеников.[8]
- ✓ Другое интересное исследование сравнивало результаты компьютеризированного совместного обучения математике учащихся с **трудностями в обучении** и без. 118 третьеклассников, 25 из которых были дети с трудностями в обучении, приняли участие

в исследовании. При совместном обучении использовалось коммерческое программное обеспечение, учащиеся работали за компьютерами парами и в командах. Их результаты сравнили с результатами учеников, которые обучались в обычном классе и работали за компьютером индивидуально. Результаты показали, что учащиеся, работавшие в совместных учебных группах, достигли больших успехов в математике, чем те, кто учился в общем классе. Коэффициент влияния составил 0,34 — это хороший, но средний результат.[9]

- ✓ Австралийское исследование изучало результаты обучения 22 третьеклассников **с трудностями в обучении**, которые участвовали в структурированной и неструктурированной групповой деятельности. В структурированных группах учащиеся прошли обучение работе и межличностному взаимодействию в малых группах. Задания разбивались на небольшие части, и каждый ученик нес ответственность за свою часть, а также за обмен ресурсами и информацией. В неструктурированных группах такого обучения не было. Результаты показали, что в структурированных группах учащиеся продемонстрировали большую целеустремленность, помогали друг другу, и добились значительно более высоких результатов по сравнению с контрольной группой. Эти результаты распространялись как на учащихся с трудностями в обучении, так и без инвалидности.[10]

Группы по способностям в сравнении с группами «смешанных способностей»

- ✓ В 1993 году был проведен мета-анализ 6 исследований на тему сравнения результатов успеваемости учащихся, которые проходили обучение в группах, сформированных из учащихся одного и разных классов. Результаты показали незначительный общий

размер эффекта 0.10 и его границы — в пределах от 0.03 до 0.22. Другими словами, группирование по способностям не оказало существенного влияния на успеваемость. К сожалению, в отчете не было данных об учащихся с особыми образовательными потребностями.

- ✓ Недавний голландский обзор литературы обнаружил определённую разницу между обучением в группах учащихся с высоким и **низким уровнем способностей**. Однако, большие успехи учащихся в группах по способностям, чем в группах «смешанных способностей», в основном, обусловлены тем, что сильные учащиеся в принципе получают от обучения больше пользы, чем слабые. Авторы также ссылаются на ряд исследований, в которых слабые учащиеся показывали худшие результаты в группах по способностям из разных классов, чем в группах «смешанных способностей» из учащихся одного класса.[11]
- ✓ К группированию по способностям следует относиться гибко. Эту форму обучения можно применять для изучения определенных предметов, в то время как для других предметов использовать группы «смешанных способностей». Такой подход иногда называют «сеттинг» (setting — деление на «сеты», группы) и основан он на группировании детей в процессе обучения на основе успеваемости по отдельным предметам. Британское исследование анализировало влияние «сеттинга» на академическую самооценку учащихся общеобразовательных школ при изучении английского языка, математики и естествознания. Результаты показали, что самооценка учащихся была выше в школах с умеренным применением «сеттинга». Было также обнаружено, что уровень «сеттинга» в обучении математике и естествознанию не оказывал влияния на самооценку, однако в обучении английскому языку была тенденция к снижению самооценки у более способных учащихся и к повышению самооценки у **менее способных учащихся**. [12]



Управление рисками

Что касается особых образовательных потребностей, совместное обучение в группах влечет за собой три основных риска: игнорирование, активное отторжение или чрезмерная помощь. Чтобы управлять этими рисками, нужно учитывать следующие рекомендации:

1. Тщательно отбирайте учащихся для работы в группах, которые включают детей с особыми образовательными потребностями. Особую осторожность следует проявлять при включении в группы учащихся с нарушением поведения и эмоциональными расстройствами. В настоящее время нет уверенности в эффективности применения данной формы обучения для таких детей. Фактически, есть только некоторые свидетельства частичного применения такого обучения некоторыми учителями.[13]
2. Вам не следует рассчитывать на то, что все члены группы будут относиться друг к другу с уважением и полноценно участвовать в работе. Тем не менее, важно, чтобы вы обучили детей навыкам групповой работы и отслеживали их использование, особенно на ранних стадиях и при работе с учащимися с особыми образовательными потребностями (см. выше). Также следите за тем, чтобы вы не слишком много вмешивались в работу групп, тем самым «убивая» идею совместной работы и взаимопомощи, которую учащиеся должны оказывать друг другу. Я также думаю, что если совместное групповое обучение для вас новая форма работы, вы должны начинать с простых заданий и постепенно вводить более сложные по мере того, как группы осваивают навыки совместной работы.
3. Вы можете чрезмерно полагаться на эту форму обучения и использовать ее в ущерб другим стратегиям обучения. Но это всего лишь одна из стратегий, которые вы должны применять в обучении, какой бы важной она не была. Недавно проведенный

мета-анализ поддерживает эту точку зрения, а также приводит данные, свидетельствующие о том, что при гармоничном сочетании трех стратегий обучения учащиеся с трудностями в обучении демонстрировали самые лучшие показатели успеваемости по всем предметам. Речь идет о следующих стратегиях: это контроль сложности заданий; направленные ответы на вопросы и малые интерактивные группы.[14]

4. Наконец, вы можете жить в обществе, которое считает образование пассивной деятельностью, где учителя полностью управляют процессом, а учащиеся работают «молча» и сами по себе. Для некоторых школ совместное групповое обучение — это существенный шаг вперед. Если у вас именно так, вы, как педагог, должны обсудить с вашим руководством и родителями учеников основополагающую идею совместного группового обучения с тем, чтобы уменьшить их опасения и получить поддержку. Конечно, обязательно нужно обсудить эту форму обучения и с учащимися.



Заключение

За некоторыми исключениями, данные научных исследований поддерживают использование совместного группового обучения для повышения успеваемости и социального развития не только для учащихся с особыми образовательными потребностями, но и всех учащихся. Это означает, что вашу работу дополняют навыки и энтузиазм всех учащихся.



Литература

1. Johnson, D.W., and Johnson, R.T. (1991). *Learning together and alone* (3rd edition). Englewood Cliffs, NJ: Allyn and Bacon.
2. Johnson, D.W., Johnson, R.T., and Stanne, M.B. (2000). 'Cooperative learning methods: A meta-analysis'. URL:

- www.co-operation.org/pages/cl-methods.html (accessed 3 October 2006).
3. Houtveen, T. and Van de Grift, W. (2001). 'Inclusion and adaptive instruction in elementary education'. *Journal of Education for Students Placed at Risk*, 6 (4), 389–409.
 4. Slavin, R.E. (1996). *Education for all: Contexts of learning*. Lisse, France: Swets and Keitlinger.
 5. Kaufman, M., Agard, T.A. and Semmel, M.I. (1985). *Mainstreaming: Learners and their environment*. Cambridge, MA: Brookline Books.
 6. Stevens, R., Madden, N., Slavin, R. And Farnish, A. (1987). 'Cooperative integrated reading and composition'. *Reading Research Quarterly*, 22 (4), 433–454.
 7. Johnson, D.W., and Johnson, R.T. (1986). 'Mainstreaming hearing impaired students: the effects of effort in communication on cooperation and interpersonal attraction'. *Journal of Psychology*, 119 (1), 31–44.
 8. Hunt, P., Staub, D., Alwell, M. and Goetz, L. (1994). 'Achievement by all students within the context of cooperative learning groups'. *Journal of the Association for Persons with Severe Handicaps*, 19 (4), 290–301.
 9. Xin, J.F. (1999). 'Computer-assisted cooperative learning in integrated classrooms for students with and without disabilities'. *Information Technology in Childhood Education*, 1 (1), 61–78.
 10. Gillies, R.M. and Ashman, A.F. (2000). 'The effects of cooperative learning on students with learning difficulties in the lower elementary school'. *The Journal of Special Education*, 34 (1), 19–27.
 11. Houtveen and Van de Grift, op.cit.
 12. Hallam, S. and Touttounji, I. (1996). *What do we know about the ability grouping of pupils by ability? A research review*. London: University of London, Institute of Education.
 13. Sutherland, K.S., Wehby, J.H. and Gunter, P.L. (2000). 'The effectiveness of cooperative learning with students with emotional and behavioral disorders'. *Behavioral Disorders*, 25 (3), 225–238.
 14. Swanson, Y.L. and Hoskyn, M. (1998). 'Experimental Intervention research on students with learning disabilities: A meta-analysis of treatment outcomes'. *Review of Educational Research*, 68 (3), 227–321.

Стратегия 3: Взаимное обучение сверстников

«Пусть дети учат друг друга»

Рейтинг



Стратегия

Взаимное обучение сверстников (*peer tutoring*) — это когда один учащийся (*обучающий, the tutor*) учит другого (*обучаемого, the tutee*) под руководством учителя. Иногда эту методику также называют: *обучение при посредничестве сверстников (peer mediated instruction)*, *стратегии обучения с помощью сверстников (peer-assisted learning strategies (PALS))*, *взаимное обучение в классе (class-wide peer tutoring)*, *программы поддержки друзей (buddying programmes)*, *парное чтение (paired reading)* и *взаимная поддержка (peer support)*.

Эта стратегия также относится к содержательному (контекстному) компоненту обучения и модели, которую я описываю в Главе 2.

Взаимное обучение — мощный инструмент повышения эффективности обучения в инклюзивных классах. Его можно использовать не только для преподавания чтения, но и математики, естественных и социальных наук, физкультуры, — практически во всех предметных областях школьной программы.

Взаимное обучение лучше всего подходит для отработки навыков и умений, повторения и закрепления пройденного материала для свободного владения предметом, а не как инструмент первоначального изучения

нового материала. Другими словами, этот метод дополняет другие методы обучения.

Взаимное обучение реализуется в различных формах в зависимости от возраста и уровня способностей учащихся. Обычно более способный учащийся учит менее способного ученика примерно одного с ним возраста. Разновидностью этой формы является *«межвозрастное взаимное обучение»* (*cross-age peer tutoring*), когда обучающий старше обучаемого. Еще один вариант — *«взаимное обучение в классе»* (*class-wide peer tutoring (CWPT)*), когда все ученики класса разбиваются на пары и выступают в роли обучающих и обучаемых. Существуют также некоторые различия в использовании метода, которые определяются степенью структурированности взаимного обучения.

Следует также отметить, что учащиеся с особыми образовательными потребностями (обычно с незначительными отклонениями в развитии), выступая в роли обучающих, могут повысить самооценку и добиться лучших успехов в учебе, особенно если работают с младшими учащимися.



Основополагающая идея

Основополагающая идея взаимного обучения — дети могут многому научиться друг у друга. Это происходит спонтанно в школах, местах проживания и дома. Большая часть человеческой деятельности построена на взаимоотношениях, в которых мы отдаем и получаем. Возможно, как педагог или родитель, вы знаете, что, обучая других, мы учимся сами.

Взаимное обучение — безусловно, не новая идея. Например, в конце XVIII века Джозеф Ланкастер использовал его в своей школе в Саутуарке в Англии, когда ему в одиночку пришлось обучать около 350 детей. Большинство детей было из бедных семей, которые не могли оплатить обучение, поэтому Ланкастер ввел систему «старост», когда он обучал группу учеников

старшего возраста, «старост», которые, в свою очередь, учили остальных. В конце XVIII века Эндрю Белл развивал эту систему. Его идея состояла в том, чтобы половина класса обучала другую половину, а учителя и ассистенты следили за тем, чтобы система работала.

Современная форма взаимного обучения появилась в США в 60-е годы, когда педагоги поняли, что это позволяет экономить средства и при этом обеспечить индивидуальный подход к неуспевающим ученикам. Наиболее исследованный метод — «взаимное обучение в классе», который был разработан в рамках проекта «Juniper Gardens Children's Project» (JGCP) в Канзас-Сити, США.

При правильном применении взаимное обучение полезно для:

- *обучаемых*, которым уделяется больше индивидуального внимания, задания соответствуют их способностям и на их выполнение отводится дополнительное время, упражнения повторяются, обеспечивается немедленная обратная связь и поддержка со стороны сверстников;
- *обучающих*, которые расширяют и развивают собственные знания и навыки; растет их уверенность в себе и формируется чуткость к окружающим;
- вас, *педагога*, потому что позволяет повысить уровень взаимодействия в классе и дает дополнительное время для занятий с другими учениками;
- *системы образования*, с точки зрения экономической эффективности.[1]



Практика

Взаимное обучение — это не просто просьба к способному ученику: «Пожалуйста, помоги Джонни с чтением», а гораздо более широкое понятие. И оно должно быть тщательно спланировано и проходить под руководством учителя.



Практическое применение

Ниже приводятся рекомендации по практическому применению метода взаимного обучения для работы с учащимся, который испытывает трудности в овладении навыками чтения:

- Используйте формат структурированного урока с четкими целями и пошаговую технологию систематизации учебного материала.
- Тщательно отбирайте материалы для чтения, следите за тем, чтобы они соответствовали уровню понимания обучаемого.
- Расскажите *обучающему* (или нескольким), как объяснять новый материал на разных примерах, как поощрять правильные ответы, реагировать на ошибки и давать конструктивную обратную связь и т. д. Я предлагаю, чтобы вы сами продемонстрировали эти методы обучающим и раздали им карточки, на которых в сжатой форме изложена стратегия обучения, которую вы хотите использовать. Очень полезным может оказаться правило 3х «П» «Пауза, Подсказка, Похвала». При таком подходе *обучающий* слушает, как *обучаемый* читает отрывок прозаического текста. Когда *обучаемый* совершает ошибку, *обучающий* ждет 5 секунд, чтобы дать возможность исправить ошибку самостоятельно. Если этого не происходит, то *обучающий* дает подсказку, а затем хвалит обучаемого за правильный ответ.
- Отведите для работы в парах определенное время. Например, 10 минут три раза в неделю в течение двух недель.
- Активно наблюдайте за процессом обучения.
- Регулярно оценивайте прогресс *обучаемого* и в конце занятий вручите ему/ей сертификат.
- Поощрите и *обучающего*, например, ему/ей также можно вручить сертификат.

Идеи для применения «взаимного обучения в классе»

Вы можете попробовать следующие идеи:

- Разбивайте учащихся на пары случайным образом, просите их меняться ролями «обучающий» — «обучаемый». Раз в неделю формируйте новые пары.
- Запланируйте обучение таким образом, чтобы оно, например, проходило по 15–20 минут три или четыре дня в неделю в течение, скажем, двух недель.
- Подбирайте учебные материалы, позволяющие самостоятельно исправлять ошибки (например, карточки с ответами, которые можно использовать в упражнениях на повторение и тренировку).
- Обучайте и тщательно наблюдайте за учениками (особенно на начальных стадиях внедрения данной формы обучения), которые выступают в роли *обучающего* и *обучаемого*.

Научите их:

- задавать вопросы;
- давать подсказки;
- обеспечивать положительную обратную связь (ПОС);
- исправлять ошибки,
- вести записи.

Примечание: к каждой паре можно прикрепить наблюдателя, а потом менять роли всех трех участников. Наблюдатель может оказывать помощь как *обучающему*, так и *обучаемому*.

- Отслеживайте прогресс учеников. В некоторых вариантах взаимного обучения в классе пары соревнуются между собой, ежедневно зарабатывая баллы, и об этих баллах знают все учащиеся (если вы используете такой подход, обязательно дайте каждой паре почувствовать себя победителями).



Научное обоснование

Исследования (в основном, проведенные в США) показывают, что взаимное обучение создает различные преимущества в зависимости от используемого подхода:

- ✓ Обучаемые извлекают больше пользы, если обучение проводят более способные учащиеся старшего возраста, чем ровесники.
- ✓ Крупное исследование, проведенное 20 лет назад, до сих пор актуально. После изучения 52 вариантов взаимного обучения (необязательно тех, в которых принимали участие учащиеся с особыми потребностями) был сделан вывод о том, что оно оказало умеренное, но положительное влияние на успеваемость обучаемых, и небольшое, но все же существенное влияние на их отношение к предмету. Что касается обучающихся, взаимное обучение способствовало небольшому, но существенному улучшению успеваемости, повышению уверенности в себе и улучшению отношения к предмету.[2]
- ✓ Аналогичные обнадеживающие результаты были получены при анализе десяти проектов взаимного обучения чтению, в которых принимали участие школьники от 8 до 18 лет. В среднем, обучаемые осваивали чтение в 3,8 раз быстрее обычного, а обучающие — в 4,3 раза быстрее.[3]
- ✓ В программах «взаимное обучение» и «особые друзья», реализованных в общеобразовательной школе, принимали участие **дети с умственной отсталостью средней и тяжелой степени, аутизмом, а также нарушениями зрения и слуха**. В результате, учащиеся без инвалидности, которые участвовали в программе, стали больше общаться с учениками с инвалидностью, чем дети из контрольной группы.[4]
- ✓ В программе взаимного обучения в обычном классе, **учащиеся с аутизмом** (и их обучающие) показали

улучшения в скорости чтения и понимании текста. В свободное время обе группы начали больше общаться.[5]

- ✓ В другом исследовании показано, как учащиеся общеобразовательной школы **со средней и тяжелой степенью инвалидности** получали поддержку от старшеклассников. Взаимное обучение в классе проводилось в сочетании с многокомпонентной учебной программой и адаптированным учебным материалом (например, снижением степени сложности заданий). В результате, ученики с инвалидностью и без продемонстрировали повышение успеваемости, а также снижение уровня конкурирующего поведения.[6]
- ✓ В недавнем исследовании изучалось использование межвозрастного взаимного обучения в начальной школе: семь учеников в возрасте 10–11 лет обучали семь шестилетних учащихся, **которым нужна была помощь в овладении письмом**, в течение десяти недель. Обучение проходило по 20 минут четыре раза в неделю. Обучающие не просто следовали заранее определенной последовательности шагов, но и давали обратную связь, а также использовали подход, ориентированный на решение задач (problem-solving approach). В результате, и обучающие, и обучаемые продемонстрировали рост скорости письма, повышение аккуратности; улучшилось восприятие их почерка другими.[7]
- ✓ Методу «взаимное обучение в классе» посвящено достаточно много исследований. Например, было проведено 12-летнее исследование учащихся **группы риска**, которое сравнивало результаты обучения детей, которые получали помощь в форме взаимного обучения в классе и контрольной группы. Результаты исследования: а) учащиеся 1–3 классов принимали более активное участие в уроках; б) улучшилась успеваемость учеников 2, 3, 4 и 6 классов; в) к 7 классу у учащихся снизилась по-

требность в услугах координаторов специального образования; и г) к 11 классу уменьшилось число учащихся, бросивших школу.[8]

- ✓ Учащиеся с инвалидностью также могут выступать в роли *обучающих*. Например, ученики начальной школы **с трудностями в обучении** прошли подготовку по обучению сверстников правописанию с использованием приема «отсрочки» (time delay procedure). При таком подходе *обучающие* используют метод «написать — показать — направить — дать обратную связь». *Обучающие* просили обучаемых написать слово. Если за три секунды ответа не было, то они давали подсказку. Ученики поочередно выполняли роли *обучающих* и *обучаемых*. Результаты показали, что *обучающие* смогли эффективно применять методику, которая себя хорошо зарекомендовала при обучении правописанию.[9]
- ✓ В недавнем мета-анализе 19 исследований был получен очень хороший размер эффекта — 0,56. Другой мета-анализ 11 исследований продемонстрировал меньший, но также хороший размер эффекта при обучении чтению — 0,36. Однако авторы последнего анализа всячески стремились показать, что взаимное обучение не является более эффективным по сравнению с другими методами, где в основной роли выступает учитель, например, индивидуальное обучение, обучение в малых группах или прямое обучение.[10]



Управление рисками

Здесь я бы хотел выделить 4 момента:

1. Есть риск того, что обучаемые попадут в серьезную зависимость от обучающихся. Этого можно избежать, если подготовить обучающихся к работе с детьми с особыми потребностями и сделать акцент на поощрении взаимодействия (например, чтобы была возможность и задавать вопросы, и отвечать на них).

Необходимо внимательно наблюдать за их работой и поощрять успехи. Проявляйте осторожность, но не оказывайтесь от мысли, что сверстникам можно доверить помощь друг другу.

2. Существует и риск того, что ученики, которые хотят обучать и/или успешно это делают, будут перегружены до такой степени, что под угрозой окажется их собственная успеваемость. Ограничение по времени (например, шесть недель) и смена обучающихся могут помочь избежать этого риска.
3. Вы должны понимать, что не все дети подходят на роль обучающихся. Например, некоторые учащиеся могут неохотно работать с учениками с особыми образовательными потребностями или являются плохими примерами для подражания. Другие могут увидеть в данной форме обучения хорошую возможность установить властные отношения и контролировать менее компетентных учеников. Вы должны очень внимательно подходить к отбору обучающихся. Убедитесь в том, что партнеры социально совместимы.
4. Наконец, необходимо подчеркнуть, что взаимное обучение — это дополнение, а не замена хорошего обучения, как уже было отмечено ранее. Не нужно использовать его в качестве простой замены учителей (как было в случае с Ланкастером и Беллом), а лишь в качестве инструмента углубления знаний учеников.



Заключение

У взаимного обучения есть множество положительных сторон для всех заинтересованных лиц, если оно тщательно планируется и проходит под наблюдением. Доказано, что это эффективная стратегия повышения успеваемости и увеличения количества социальных контактов учеников с инвалидностью и без. Оно подходит в качестве альтернативной методики повторения пройденного материала, но не как метод обучения новому.



Литература

1. Topping, K.J. (2005). 'Trends in peer learning'. *Educational Psychology*, 25 (6), 631–645.
2. Cohen, P.A., Kulik, J.A. and Kulik, C.C. (1982). 'Educational outcomes of tutoring: A meta-analysis of findings'. *American Educational Research Journal*, 19 (2), 237–248.
3. Topping, K. (1987). 'Peer tutored paired reading: Outcome data from ten projects'. *Educational Psychology*, 7 (2), 133–145.
4. Haring, T.G., Breen, C., Pitts-Conway, V., Lee, M. and Gaylord-Ross, R. (1987). 'Adolescent peer tutoring and special friend experiences'. *Journal of the Association for Persons with Severe Handicaps*, 12, 280–286.
5. Kamps, D.M., Barbeta, P.M., Leonard, B.R. and Delquardi, J. (1994). 'Class-wide peer tutoring: An integration strategy to improve reading skills and promote peer interactions among learners with autism and general education peers'. *Journal of Applied Behavior Analysis*, 27 (1), 49–61.
6. McDonnell, J., Mathot-Buckner, C., Thorson, N. and Fister, S. (2001). 'Supporting the inclusion of learners with moderate and severe disabilities in junior high school general education classes: The effects of class-wide peer tutoring, multi-element curriculum, and accommodations'. *Education and Treatment of Children*, 24 (2), 141–160.
7. Medcalf, J., Glynn, T. and Moore, D. (2004). 'Peer tutoring in writing: A school systems approach'. *Educational Psychology in Practice*, 20 (2), 157–178.
8. Greenwood, C.R., Maheady, L. and Delquardi, J. (2002). 'Class-wide peer tutoring'. *Intervention for achievement and behavior problems* (2nd edn) (pp. 611-649). Washington, DC: National Association of School Psychologists.
9. Telecsan, B.L., Slaton, D.B. and Stevens, K.B. (1999). 'Peer tutoring: Teaching learners with learning disabilities to deliver time delay instructions'. *Journal of Behavioral Education*, 9 (2), 133–154.
10. Mathes, P. and Fuchs, L. (1994). 'The efficacy of peer tutoring in reading for students with disabilities: A best-evidence synthesis'. *School Psychology Review*, 23 (1), 59–80.

Стратегия 6: Культура школы

«Создайте атмосферу уважения и развивающую среду для всех учащихся»

Рейтинг



Стратегия

Создание позитивной культуры школы, или школьного *этоса*, включает в себя определение и достижение целей развития школы. Эти цели отражают общие ценности, взгляды, традиции и нормы поведения для всех членов школьного сообщества, особенно для руководства. Для инклюзивных школ это означает формирование: а) стойкой приверженности идее разнообразия, б) уважение к другим культурам и в) установление высоких, но реалистичных стандартов.

Вы увидите, что большинство исследований, которые относятся к сфере инклюзивного образования, по своей природе являются не количественными, а качественными исследованиями. Эта стратегия представляет наибольший интерес для руководства школ, особенно директоров.



Основополагающая идея

Представление о том, что у школ есть собственная уникальная культурная идентичность, появилось недавно. Основанное на антропологических и организационных исследованиях, а также исследованиях школьной социальной психологии, это представление является мощным инструментом для понимания и изменения

различных форм поведения всех членов школьного сообщества.

Культура школы и определяет, и отражает то, как ее члены ведут себя по отношению друг к другу: педагог к педагогу, педагоги к ученикам, ученики к ученикам, родители к педагогам и родители к ученикам.

Иногда культура школы может быть отражена в формулировке видения, различных документах и выступлениях руководства. Но чаще всего она остается негласной и заметна по тому взаимодействию, которое происходит в классах и школьных дворах во время перемен, в учительской и даже в местном сообществе, т. е. во всех местах, где встречаются члены школьного сообщества. В общем, культура школы — это характеристика школы как организации, а не отдельных членов, хотя все они вносят свой вклад в ее формирование.



Практика



Формирование позитивной культуры школы

Формирование позитивной школьной культуры для учеников с особыми образовательными потребностями требует участия руководства. Как мы увидим ниже, несмотря на то, что в большинстве школ основная роль в руководстве принадлежит директору, оно также может осуществляться самыми разными лицами, роли которых могут быть похожими или разными.



Роль руководства

Руководство школы играет важную роль в воплощении культуры инклюзивного образования:

- *Разработка и продвижение видения:* включает в себя определение философии и целей инклюзии, их пропаганду при любой возможности, например,

в школьных публикациях, разговорах с родителями и представителями сообщества, а также в неформальных беседах.

- *Поощрение и признание*: может быть формальным и неформальным, публичным и частным, но оно всегда признает и высоко оценивает вклад тех, кто пропагандирует инклюзию.
- *Привлечение ресурсов*: один из ключевых барьеров на пути инклюзивного образования во многих странах — отсутствие необходимых ресурсов. Когда они появляются у школы, руководство следит за их равномерным распределением.
- *Адаптирование стандартных организационных процедур*, включающее в себя признание того, что, поскольку правила, требования и процедуры, применяемые в школе, были разработаны до того, как в ней появилось большое количество учащихся с особыми образовательными потребностями, возможно, их необходимо модифицировать. Например, может потребоваться изменение учебного плана, учебников и методики проведения экзаменов, которые не подходят таким ученикам.
- *Отслеживание улучшений*: для руководства все чаще недостаточно просто «совершать правильные поступки», нужно также показывать, как их действия оказывают позитивное влияние на успеваемость и социальное поведение учеников.
- *Преодоление трудностей*: поскольку редко бывает, что инклюзивное образование является общепризнанной политикой школы, возникает скрытое и открытое сопротивление, с которым необходимо бороться.[1]

Размер класса

Необходимо уделить особое внимание размеру классов. Это сложный вопрос. Исследования показывают преимущества сокращения размера классов до 15 уча-

щихся. Я не могу привести данные о влиянии сокращения в очень больших классах (50 человек и более) на обучение, но здравый смысл подсказывает, что любое сокращение уменьшит сложности при обучении, особенно учащихся с особыми образовательными потребностями. По мнению одной из групп исследователей:

«...в крайних случаях — в очень больших и очень маленьких классах — влияние на успеваемость явно и существенно. Данные результатов обучения в классах больше обычного размера не столь очевидны, но склоняются, хоть и в небольшой степени, в пользу маленьких классов».[2]



Научное обоснование

- ✓ Недавнее британское исследование изучало меры, которые предпринимались местными органами управления образованием по преодолению **неуспеваемости** среди мальчиков. Основную озабоченность вызывали 3 категории детей: темнокожие мальчики с Карибских островов, темнокожие мальчики из Африки и белые британские мальчики. Исследование проводилось в 6 школах (трех начальных и трех средних), в которых результаты успеваемости были выше средних. Результаты показали, что в успешных школах руководство придавало большое значение а) созданию инклюзивной атмосферы, б) общей эффективности деятельности школы, в) разнообразию учебного плана, г) отслеживанию индивидуальных результатов обучения, д) постановке высоких, но реалистичных целей и е) работе с родителями.[3]
- ✓ Другое британское исследование представило кейс-стади (case studies) успеваемости учащихся инклюзивной школы в возрасте от 11 до 18 лет, некоторые из которых имели **особые образовательные потребности** и проходили обучение в обычных классах. Школа рассматривалась как организация,

которая постоянно сталкивается с «дилеммами» при решении вопросов обучения, что является стандартной ситуацией для всех школ. Несмотря на наличие многих характеристик, присущих «успешным инклюзивным школам» (приверженность ценностям инклюзии, ответственное руководство и существующие возможности для совместного решения проблем педагогическим коллективом), по результатам исследования в школе прослеживался внутренний конфликт относительно обучения детей с особыми образовательными потребностями.[4]

- ✓ Качественное исследование, проведенное в американской начальной школе, анализировало взаимосвязь между культурой школы и инклюзивным образованием. Исследователи определили 3 основополагающие характеристики культуры школы, которые имеют прямое отношение к успеху инклюзивного образования: а) руководитель, приверженный идее инклюзии, имеющий четкий набор ценностей и внедривший демократичный стиль руководства; б) широкий взгляд на положение школы в обществе, вовлечение семьи и членов местного сообщества; в) общий язык и ценности, которые проявляются, например, в формулировке «школа для всех».[5]
- ✓ Канадское исследование изучало влияние веры руководства и учителей школ в инклюзивное образование на эффективность обучения. Исследование проведено в 12 школах среди учащихся 2–8 классов, 8% из которых были определены как **исключительные** (но не одаренные) дети. Основным результатом исследования — установлена прямая связь между представлением директора о «школьной норме» и педагогическим поведением учителей.[6]
- ✓ Данные последних исследований о влиянии размера классов на эффективность обучения позволяют сделать следующие выводы:

- Успеваемость, отношения, нравственные качества учителей и степень удовлетворенности учащихся выше в небольших классах с контингентом учащихся 10–15 человек. Разница между классами с числом учащихся 40 и 20 человек ничтожна. (Автор не говорит о влиянии сокращения количества учащихся на успеваемость в классах с 50, 60 или более учащимися, которые часто встречаются во многих развивающихся странах).
- Это утверждение верно для начальных и средних школ, всех предметных областей и учащихся **с разным уровнем способностей**.
- Есть немного данных об изменении методов обучения при уменьшении размера класса. И есть некоторые данные, которые позволяют сделать вывод о том, что любые улучшения успеваемости можно объяснить большей вовлеченностью учеников в работу в классе.[7]



Управление рисками

Существует 3 вида рисков, которые необходимо учитывать:

- Основной риск заключается в том, что директор школы воспринимает себя (а остальные воспринимают его) как единственного ответственного за формирование и воплощение культуры школы. Это должно быть общей ответственностью.
- Второй риск — считать, что сформированная культура приобретает характер традиций и должна быть неизменной. Это не так, она постоянно меняется в соответствии с меняющимися потребностями.
- Третий риск — культура школы в редких случаях получает всеобщее одобрение. Обычно есть люди, которые тайно или явно ее не принимают. Их мнение необходимо учитывать, чтобы оно не создавало угрозы культуре школы.



Заключение

Культура школы определяет и отражает то, как ее члены ведут себя по отношению друг к другу. Все члены школьного сообщества, особенно руководство, должны сделать все от них зависящее, чтобы создать атмосферу уважения ко всем учащимся и развивающее образовательное пространство.



Литература

1. Mayrowetz, D. And Weinstein, C.S. (1999). 'Sources of leadership for inclusive education: Creating school for all children'. *Educational Administration Quarterly*, 35(3), 423-449.
2. Wolery, V. And Jones, K.B. (1998). 'Class size reduction: Do the politicians statements match research findings?' *Journal of Behavioral Education*, 8(4), 393-395.
3. Lindsay, G. and Muijs, D. (2006). 'Challenging underachievement in boys'. *Educational Research*, 43(3), 313-332.
4. Clarke, C., Dyson, A., Millward, A. And Robson, S. (1999). 'Inclusive education and schools as organizations'. *International Journal of Inclusive Education*, 3(1), 37-51.
5. Zollers, N.J., Ramanathan, A.K. and Yu, M. (1999). 'The relationship between school culture and inclusion: How an inclusive culture supports inclusive education'. *Qualitative Studies in Education*, 12(2), 157-174.
6. Stanovich, P.J. and Jordan, A. (1998). 'Canadian teachers' and principals' beliefs about inclusive education as predictors of effective teaching in heterogeneous classrooms'. *The Elementary School Journal*, 98(3), 221-238.
7. Hattie, J. (1999). Influences on student learning. Inaugural lecture, University of Auckland, New Zealand.

Стратегия 9: Психологический климат в классе

«Благоприятный психологический климат в классе — главный мотивирующий фактор»

Рейтинг



Стратегия

Климат в классе — многокомпонентная стратегия, включающая психологические характеристики класса, которые отличаются от физических, описанных мною в **Стратегии 8**. Климат в классе отражает особенности культуры школы, описанные в **Стратегии 6**, но не ограничивается ими.

Для обозначения понятия «климат в классе» иногда также употребляются следующие термины: *среда/пространство класса; психологический климат в классе; обстановка в классе; атмосфера в классе; «экология класса» и т. д.*

Иными словами, мы имеем дело с самым важным компонентом контекста и мотивации обучения.



Основополагающая идея

В обзоре, опубликованном в первом номере журнала «Learning Environments Research» («Исследование среды обучения»), делается вывод о том, что с начала проведения первых оценок психологического климата в классе (в 60-е годы), в этой области произошли очень серьезные изменения, диверсификация и интернационализация.

Как мы увидим далее, есть достоверные данные, свидетельствующие о том, что качество климата в классе

предопределяет успеваемость учащихся. Дети учатся лучше, если в классе благоприятный психологический климат и чуткий понимающий педагог.

Основной принцип психологического климата в классе — создание благоприятной психологической обстановки, способствующей обучению и развитию. Здесь мы должны обратить внимание на три основных фактора:

- *Отношения*: степень поддержки и взаимопомощи.
- *Личностное развитие*: уровень личностного роста и самосовершенствования.
- *Поддержание системы в определенном состоянии*: порядок в классе; степень понимания педагогами целей своей деятельности; постоянный контроль и готовность к переменам.[1]



Практика



Отношения *Создание в классе безопасного эмоционального окружения, вызывающего доверие*

Учащиеся с особыми образовательными потребностями часто испытывают эмоции, связанные с неудачей. Слишком часто всем им приходится сталкиваться с отторжением и даже враждебностью со стороны окружающих. В результате, многие научились не доверять окружению и не верят в свою способность выжить в нем. Педагоги должны понимать, что у таких учащихся существует риск формирования заниженной самооценки, развития депрессии, тревожности и страха, проявления гнева и т. д. В свою очередь, все это отрицательно сказывается на успеваемости. Вы можете разорвать этот порочный круг, если вы:

- понимаете эмоции/переживания учащихся и то, каким образом они влияют на мотивацию к обучению;

- создаете окружение, которое усиливает положительные эмоции и ослабляет негативные;
- понимаете, что каждый день ученики приходят в школу с разным настроением, и эмоции могут им мешать;
- стараетесь использовать положительные эмоции в процессе преподавания;
- создаете окружение, отвечающее следующим характеристикам: стабильность; повторяемость; безопасность; теплота; эмпатия; поддержка; уверенность; чувство сопричастности; справедливость и спокойствие;
- постоянно даете понять всем учащимся, что они нужны всему классу, что их полностью принимают как личности, такими, каковы они есть, несмотря на возможные сложности в учебе;
- развиваете аутентичные отношения, в которых учащиеся принимают безоговорочно, без какого бы то ни было манипулирования личностью, к ним проявляют уважение и теплоту, а при необходимости и сострадание;
- поддерживаете учеников, даете им понять, что они нужны и их ждут: «меня ждет в школе мой учитель», «я не люблю болеть из-за того, что, когда болею, не могу ходить в школу»;
- отводите каждому ученику в классе свою важную роль и создаете «сообщество учеников»;
- в подходящих ситуациях используете юмор, чтобы снять напряжение и сделать учебный процесс более радостным.[2]



Личностное развитие Помогите ученикам поставить цели

Некоторые из учащихся с особыми образовательными потребностями настолько недооценивают свои способности, что вообще не ставят перед собой никаких целей. Другие могут ставить перед собой

цели, превосходящие их возможности. А третьи могут ставить социально неприемлемые цели. Исследования показывают, что учащиеся стараются достичь целей, если они им кажутся достижимыми, а не нереальными, а также, когда есть конкретное поощрение за достижение целей, например, об этих успехах говорят в присутствии всего класса или их ставят в пример. Подробное рассмотрение того, как постановка целей способствует формированию мотивации, см. в описании модели обучения в Главе 2; особое внимание следует обратить на мои комментарии к вопросу об оказании помощи ученикам в постановке практических целей.

Если кратко, вы должны:

- помочь учащимся поставить перед собой цели, как в учебе, так и в поведении;
- часто говорить о целях и показывать, как учеба помогает в их достижении;
- подчеркивать, что освоение учебного материала гораздо важнее, чем простая демонстрация способностей или превосходства над одноклассниками;
- преобразовывать нечеткие, общие цели в конкретные намерения и обязательства, представляя их в виде конкретных «задач» или определяя необходимые «дополнительные цели»;
- в продвижении к достижению целей использовать прямую, регулярную, целенаправленную обратную связь;
- развивать у учащихся целенаправленность; показывать, как учеба помогает в достижении целей: «Если ты, Руслан, хочешь научиться работать с компьютерами, тебе нужно понимать...»; «Сенг, когда ты будешь заполнять налоговую декларацию, тебе нужно будет уметь делать такие математические вычисления»; «Если ты хочешь быть хорошим фермером, то должен понимать, что такое эрозия почвы»;

- помогать учащимся в постановке краткосрочных целей: «Я хочу закончить школу со специальностью...», «Я хочу прочесть эту книгу за неделю, чтобы приступить к следующей»;
- поощрять постановку долгосрочных целей: «Я хочу хорошо учиться, заниматься спортом и иметь близких друзей»;
- помогать расставлять приоритеты и делать выбор между противоречащими целями: «Я хочу одинаково хорошо учиться и заниматься спортом, но понимаю, что учеба важнее для моего будущего».



Создание мотивирующего окружения

Вот несколько общих предложений по формированию и поддержке мотивации:

- поймите, что есть пределы ваших возможностей и что учащиеся, в конечном итоге, сами несут ответственность за свое обучение: «Дэйв, я могу помочь тебе учиться и развиваться в правильном направлении, но сделать это вместо тебя я не могу!»
- осторожно решайте «хронические» проблемы с мотивацией. Резкие изменения возможны, но их трудно добиться. Терпение — это добродетель;
- понимайте, что цели человека, его эмоции и представления составляют неотъемлемую часть его жизни, их нужно уважать, поскольку это реальность, с которой необходимо считаться, независимо от вашего мнения;
- будьте терпеливы, но тверды по отношению к учащимся с «хроническими» проблемами в области мотивации: «Я вижу, что ты не думаешь об учебе, Хайда, но давай сделаем как можно больше сегодня, а математикой займемся на следующей неделе. Я думаю, что у тебя все получится»;

- Хотя бы один раз в неделю проводите время с каждым из ваших учеников наедине.



Системная поддержка Формирование амбициозных, но реалистичных ожиданий

Нередко учащиеся с особыми образовательными потребностями из-за частых неудач вообще не верят в то, что способны учиться. Риск увеличивается, если у педагогов и родителей невысокие ожидания по отношению к учащимся.

Поэтому необходимо:

- Верить в то, что все учащиеся могут учиться, что они способны освоить учебную программу.
- Постоянно стремиться повышать ожидания самих учеников и их родителей.
- Помочь ученикам осознать, что успех зависит не только от способностей, но и от затраченных усилий.
- Не требовать невозможного: «Мой учитель математики заставляет меня думать!»; «Когда урок закончился, я захотел узнать о вулканах больше».
- Научиться развивать веру в собственные способности: «Я могу сделать почти все, если постараюсь»; «Если я могу учиться хорошо по математике, то смогу и понять и естествознание»; «Если я стараюсь, то у меня получается». Как однажды сказал Генри Форд: «Вы правы, если думаете, что можете, и правы, если думаете, что нет».
- Давать ученикам достаточно времени на вопросы и обсуждение учебного материала.



Установление четких правил и границ

Учащимся с особыми образовательными потребностями сложно следовать социальным нормам и правилам. Некоторые даже специально ведут себя таким об-

разом, чтобы эти правила нарушить. Как педагог, вы должны уделять особое внимание тому, чтобы основные правила соблюдались. Поэтому, вам, например, необходимо:

- понимать, что обязанности, правила и ожидания являются важным компонентом среды обучения;
- свести требования и правила к минимуму, необходимому для того, чтобы поддерживать порядок в классе;
- говорить о правилах в положительных, а не отрицательных или запрещающих формулировках, например, лучше сказать «на переменах ходите неспеша», чем «бегать запрещено»;
- убедиться в том, что правила едины для всех;
- в идеале, правила должны разрабатываться с участием учащихся и педагогов, чтобы ответственность за их соблюдение лежала и на учителях, и на учениках;
- планировать и «репетировать» переход от одного вида деятельности к другому, чтобы не снизить их эффективность, и свести к минимуму нарушения поведения (используйте картинки-подсказки, чтобы помочь ученикам с особыми образовательными потребностями вспомнить необходимые действия), рассказать учащимся, что такое хорошее и плохое поведение, и каковы их последствия, дать им возможность попрактиковаться;
- быть твердыми, но не авторитарными, помнить, что управление классом важное, но недостаточное условие для успешной учебы.



Определение позиции учителя в пространстве класса

Сегодня учителю больше не нужно просто стоять у доски, в то время, как ученики сидят за партами. Благодаря совместному групповому обучению и другим педагогическим технологиям, педагоги становятся

«менеджерами по обучению». Они до сих пор уделяют внимание обучению класса в целом, но проводят много времени, перемещаясь от ученика к ученику, при необходимости, помогая им. Где же вы должны находиться? Вот мои предложения:

- находитесь там, где вас хорошо видно;
- часто устанавливайте зрительный контакт с учениками и периодически осматривайте класс, чтобы предупредить нежелательное поведение;
- не оставайтесь на «позиции» учителя, заходите на «территорию» учеников. Перемещаясь по классу, вы сможете заметить признаки нежелательного поведения и поощрить правильное поведение;
- проследите, чтобы в классе не было «укромных уголков», где ученики, которые не хотят работать на уроке, могли бы скрыться от вашего взгляда;
- плохое поведение обычно проходит несколько стадий, прежде чем перерасти в проблему. Обращайте внимание на учащихся с нарушениями поведения, замечайте первые признаки и пресекайте нарушение поведения; иногда достаточно показать невербально, что вы заметили, что происходит.



Научное обоснование

Существует большое количество исследований психологического климата в классе и его влияния на эффективность обучения и успеваемость. К сожалению, я не смог найти исследований в области такого влияния на учащихся с особыми образовательными потребностями, хотя я и уверен, что результаты применимы ко всем группам учащихся.

- ✓ Исследование, проведенное Организацией экономического сотрудничества и развития (ОЭСР) в 11 странах, показало, что создание позитивного психологического климата в классе — основной показатель качества работы учителя.[3]

- ✓ Голландское исследование продемонстрировало, что те педагоги, которые воспринимаются как понимающие, готовые помочь, дружелюбные, не очень строгие, но демонстрирующие лидерские качества, помогают ученикам достичь больших результатов. Показатели учителей, которые воспринимались учащимися как неуверенные, недовольные и строгие, были хуже.[4]
- ✓ Австралийское исследование изучало влияние обстановки в классе на успеваемость, т. е. того, как учащиеся оценивают собственные способности. 1055 учащихся средней школы на уроках математики отвечали на вопросы; для измерения эффекта использовалась 10-балльная шкала. Измерялись увлеченность учеников, поддержка со стороны учителя, ориентированность на выполнение задач, сотрудничество, общая ответственность и общение учеников. Результаты показали, что обстановка положительно влияет на успеваемость.[5]
- ✓ Исследование в Новой Зеландии рассматривало связь психологического климата в классе с мотивацией учеников на уроках английского языка в средней школе. Психологический климат измерялся по пяти шкалам: конкуренция (как ученики конкурируют друг с другом за оценки), порядок и организация (установка свода правил и следование ему), контроль со стороны учителя (навязывание правил), и связи учащихся (дружба и дружественное отношение). Все шкалы наглядно продемонстрировали три основных фактора формирования благоприятного климата в классе, описанные выше в разделе «Основополагающая идея». Мотивация оценивалась на основе трех видов поведения в классе: участие, вовлеченность, выполнение заданий. Результаты показали, что климат в классе имеет прямое отношение ко всем этим показателям мотивации. Самым важным фактором была связь учащихся (дружба и дружественное отношение).[6]

- ✓ В классическом исследовании, опубликованном в 1970 году, приведены результаты исследования 80 начальных школ США, которые легли в основу книги «Дисциплина и управление групповым обучением в классе» («Discipline and group management in classrooms»). В исследовании было дано определение педагогу как «эффективному менеджеру» — это учитель, чьи классы всегда в порядке, нарушения поведения минимальные и учащиеся мотивированы на выполнение заданий. Было также установлено, что разница в поведении «эффективных» и «неэффективных» педагогов в ответ на нарушения дисциплины была незначительной. Основное отличие заключается в умении предотвратить негативное поведение. К нему относятся:
- *«вы все видите»*: педагоги своим поведением показывают, что видят, чем занимаются учащиеся;
 - *«совмещение видов деятельности»*: педагоги одновременно заняты несколькими видами деятельности и не прерывают их из-за поведения учеников;
 - *«выбор темпа ведения урока»*: педагоги используют смену темпов ведения урока — ведут его ровно, при необходимости увеличивают темп;
 - *«смена групп»*: педагоги вовлекают весь класс в выполняемое задание; и
 - *«развивающие задания»*: педагоги дают ученикам разнообразные развивающие задания.⁷
- ✓ Действующий новозеландский исследовательский проект «Kotahitanga» («Единство») изучает представление учащихся маори (коренное население Новой Зеландии) — учащихся средних школ о том, что помогло улучшить процесс обучения. Самым важным оказалось качество личного общения и отношений в классе между учениками и учителями. На основе результатов был разработан «Эффективный учебный регламент», который использовала

группа из 11 учителей в четырех школах. В результате было отмечено улучшение успеваемости, поведения и посещаемости среди учеников маори. Также оказалось, что основным препятствием и фактором низкой успеваемости учеников-маори были предубеждения и низкие ожидания учителей. К сожалению, в исследовании ученики с особыми образовательными потребностями не выделены в отдельную группу, хотя общая успеваемость учеников-маори как группы низка, их в три раза чаще исключают из школы, они оканчивают школу с худшими показателями успеваемости, чем ученики других национальностей (38% по сравнению с 19%, соответственно).[8]



Управление рисками

Основной риск — сосредотачивать обучение исключительно на содержании и методологии обучения и не учитывать/игнорировать данные о том, какое значение в его эффективности играет среда (в данном случае — психологический климат в классе).



Заключение

Качество психологического климата в классе предопределяет успеваемость учащихся. Они учатся лучше, если находятся в эмоционально-безопасном и предсказуемом окружении, которое их мотивирует и помогает ставить правильные цели.



Литература

1. Moos, R.H. (1979). Evaluating educational environments. San Francisco, CA: Jossey-Bass.
2. Cotton, K. (1990). School-wide and classroom discipline. Washington, DC, School Improvement Research Series. URL:www.nwel.org/cirs/5/cu9.html (accessed 20 December 2006).

3. Organization for Economic Co-operation and Development (OECD) (1994). *Teacher quality: Synthesis of country studies*. Paris: OECD.
4. Wubbels, T., Breckelmans, M. And Hooymayers, H. (1991). 'Interpersonal teacher behaviour in the classroom'. *Educational environments: Evaluation, antecedents and consequences*. Oxford: Pergamon Press.
5. Dorman, J. (2001). 'Associations between classroom environment and academic efficacy'. *Learning Environment Research*, 4 (3), 243–257.
6. Anderson, A., Hamilton, R.J. and Hattie, J. (2004). 'Classroom climate and motivated behaviour in secondary schools'. *Learning Environment Research*, 7 (3), 211–225.
7. Kounin, J.S. (1970). *Discipline and group management in classrooms*. New York: Holt, Rinehart and Winston.
8. Bishop, R., Berryman, M., Tiakiwai, S. and Richardson, C. (2003). *Te Kotahitanga: The experiences of Year 9 and 10 Maori students in mainstream classrooms*. Wellington: Ministry of Education. URL:www.minedu.govt.nz/goto/tekotahitanga (accessed 9 January 2006).

Стратегия 10: Обучение социальным навыкам

«Научите учащихся позитивному взаимодействию»

Рейтинг



Стратегия

Обучение социальным навыкам — это набор стратегий, которые помогают учащимся устанавливать и поддерживать положительное взаимодействие с другими людьми. Она связана с содержательным (контекстным) и мотивационным компонентами модели обучения и преподавания.



Основополагающая идея

Что мы имеем в виду под социальными навыками?

Социально компетентные люди способны управлять собственным социальным окружением, понимать социальные ситуации и эффективно реагировать на них. Им свойственны следующие характеристики:

- *Социальная чувствительность*: точное понимание значения общественного события, т. е. декодирование (расшифровка) социальных знаков.
- *Принятие роли*: «считывание» людей, понимание того, как они воспринимают мир.
- *Социальное понимание*: точное прочтение социальной ситуации и понимание того, что происходит при социальном взаимодействии.

- *Социальное осознание*: понимание социальных институтов и процессов, таких как «дружба» и «взаимность».
- *Психологическое понимание*: понимание личностных характеристик и мотивации других людей.
- *Моральные суждения*: оценка социальных ситуаций с точки зрения моральных норм и этических принципов.
- *Социальная коммуникация*: понимание того, как эффективно вмешиваться и влиять на поведение других; навык, включающий в себя самоконтроль.
- *Общение*: четкая передача другим людям своих мыслей и чувств.
- *Социальное решение проблем*: разрешение конфликтов и понимание того, как влиять на поведение других людей для достижения целей.

Зачем нужно обучение социальным навыкам?

Большинство детей достаточно легко приобретают социальные навыки, соответствующие их культуре, однако некоторые — нет, и их явно нужно этому обучать. У детей с инвалидностью, особенно с аутизмом и нарушениями поведения/эмоциональными расстройствами, наблюдается плохое социальное восприятие и, соответственно, недостаток социальных навыков. Это касается детей с тяжелыми нарушениями психофизического развития, многие из которых испытывают трудности при формировании дружеских отношений.

Каковы возможные цели обучения социальным навыкам?

Цель обучения социальным навыкам — установить границы поведения для того, чтобы учащиеся могли выбрать модель поведения, соответствующую различным социальным контекстам.

Нереально рассчитывать на то, что такое обучение приведет к развитию тесных дружеских отношений между всеми одноклассниками, поскольку они также основаны на множестве других факторов, включая общие интересы, совместимость, соседские отношения, семейные связи и так далее. Хочу напомнить вам, что ваши цели должны быть реалистичными и соизмеримыми с теми отношениями, которые, скорее всего, возникнут в результате обучения.



Практика



Каковы шаги обучения социальным навыкам

В целом, обучение социальным навыкам подразумевает обучение учащихся тому, как:

- формулировать цели социального взаимодействия;
- расшифровывать или интерпретировать самые важные социальные знаки;
- принимать решение о форме поведения, наилучшим образом соответствующей социальной цели в конкретной ситуации;
- вести себя соответствующим образом и
- оценивать эффективность выбранной формы поведения для достижения целей.[1]



Каким социальным навыкам надо обучать?

Можно выделить следующие навыки, наиболее часто ассоциируемые с социальной компетентностью:

- *Навыки вербальной коммуникации* (включая техники «малого разговора»): приветствие; благодарность («пожалуйста» или «спасибо»); запоминание и использование имен; выбор подходящих тем для разговора; поддержание беседы; установка и

поддержание зрительного контакта (здесь могут быть отмечены определённые культурные различия); использование подходящего выражения лица и нужного тона голоса; выбор правильного положения по отношению к другим присутствующим; подавление импульсивного поведения; активное слушание.

- *Навыки управления конфликтами*: умение сказать «нет», обращаться с агрессивными людьми, реагировать на шутки и подтрунивание, извиняться, привлекать внимание; просить о помощи, воспринимать критику: навыки решения проблем, ведения переговоров, убеждения; умение отзывать на помощь; уважение индивидуальных различий.
- *Навыки дружбы*: умение заводить друзей, благодарить и принимать благодарность, шутить и реагировать на юмор; умение делать что-то по очереди; опрятность и аккуратность; умение быть «в курсе» культурных предпочтений сверстников (т. е., знать о моде, музыке, фильмах, ТВ); понимание роли правил в повседневной жизни.
- *Групповые навыки*: важно научить навыкам взаимодействия в группе.

Какие проблемы могут возникнуть при обучении социальным навыкам, и каковы возможные пути их решения:

- *Проблема: доминирование одного или нескольких членов группы*. Решение: разграничить роли — определить несовместимые, но важные роли (например, наблюдатель или ведущий записи); установить правила, например, как часто может высказываться каждый член группы; поощрять тех, кто не «строит из себя главного».
- *Проблема: пассивное участие / неучастие в работе группы*. Решение: установить правила участия (например, каждый должен высказаться хотя бы один раз; говорящего нельзя перебивать); определять простые роли (например, следить за временем) и моделировать различные формы участия.

- *Проблема: конфликты.* Решение: обучить навыкам разрешения конфликтов (например, компромиссы и беспроигрышная стратегия «win-win»), информировать группу о том, что вы готовы выступить в роли посредника в самом крайнем случае.
- *Проблема: устойчивое несоответствующее поведение.* Решение: временно исключить из группы так, чтобы это не выглядело, как наказание, и разработать простые правила поведения.

Некоторые виды поведения (например, приветствие учителя) включают несколько социальных навыков. Это может быть установление зрительного контакта, улыбка и приветствие (навыки вербальной и невербальной коммуникации). Может быть, учащегося необходимо обучать каждому навыку по отдельности, но обычно лучше фокусироваться на группах навыков.

Возможности для использования некоторых навыков могут быть ограничены (например, навык знакомства), и в плане обучения учащийся получит от них незначительную пользу. С другой стороны, некоторые навыки используются часто и в широком диапазоне ситуаций (например, приветствие одноклассников), и, возможно, лучше сконцентрироваться на обучении именно таким навыкам.

Прежде всего, ищите способы помочь детям перенести навыки из одной ситуации в другую. Без практики переноса общих социальных навыков, они зачастую будут узко применяться только в тех или иных ситуациях. Обучение социальным навыкам должно рассматриваться как процесс, в котором совершенно недостаточно начального обучения. Вы должны обеспечивать непрерывное обучение и постоянный контроль формирования и закрепления навыков.

Эти навыки (или их отсутствие) можно оценить при помощи наблюдений, общения с родителями и учителями и проверочных листов (для отслеживания степени соответствия поставленным целям и разработанным критериям).[2]



Как можно обучать социальным навыкам?

Социальным навыкам можно обучать при помощи таких методов, как:

- поощрение интереса учащихся к анализу собственных социальных навыков;
- прямое обучение социальным навыкам;
- объяснение и моделирование применения социальных навыков; Например, вы можете продемонстрировать навык при помощи:
 - живой модели,
 - ролевой игры,
 - мимики,
 - используя видео (например, местные телесериалы), останавливая запись на критических моментах, чтобы обсудить поведение и способы реагирования;
- поощрение соответствующего поведения (не следует сосредотачиваться исключительно на стремлении устранить «плохое» поведение);
- подсказка и напоминание учащимся о необходимости вести себя в соответствии с каждой конкретной ситуацией («Джон, что ты скажешь, если у тебя спросят, хочешь ли ты поиграть?»);
- использование литературы для воспроизведения жизненных ситуаций и проблем, имеющих отношение к социальным навыкам;
- строить занятия в классе таким образом, чтобы усиливать атмосферу доверия, принятия других, желания поделиться и взаимной поддержки, и подчеркивать ценность разных знаний и навыков;
- обратная связь: определение того, какие навыки были применены успешно, а какие требуют доработки. Например: «Роджер, ты сегодня хорошо работал с группой, я видел, как ты делился информацией с членом группы. В следующий раз, попробуй пообщаться с двумя членами группы».

Рассмотрим возможную последовательность шагов при обучении набору социальных навыков:

- Опишите и обсудите с учащимся некий набор социальных навыков, чтобы они хорошо понимали сами навыки, а также то, каким образом они помогут им при общении и взаимодействии с разными людьми.
- Выделите отдельные навыки, разбейте каждый навык на составляющие, чтобы учащийся мог сосредоточиться на небольших компонентах навыков. Продемонстрируйте каждый компонент в отдельности и попросите учащегося скопировать ваше поведение, чтобы вы могли оценить степень овладения навыком. При необходимости оказывайте помощь и давайте подсказки. Давайте обратную связь: обратите внимание учащегося на компоненты навыка, которые им уже освоены, и на те, над которыми еще следует поработать.
- Для достижения максимальной эффективности в овладении навыком, дайте возможность учащемуся отработать его в конкретной ситуации. Обязательно дайте обратную связь.
- Предоставляйте возможность учащимся практиковать навыки и хвалите их.
- Следите за тем, как учащиеся практикуют навыки без вашего участия. В этом случае хвалите их реже, давая возможность самостоятельно закрепить навыки.
- Цените роль координаторов (по работе с детьми с особыми образовательными потребностями) в социальных взаимодействиях детей с образовательными потребностями с их сверстниками с нормативным ходом развития.[3]



О «теории разума»

За последние годы появилось множество публикаций на тему «теории разума» (иногда называемой «слепым

разумом»), особенно на тему обучения социальным навыкам детей с аутизмом, а иногда и глухих учащихся. Вкратце, это относится к способности человека понимать, что у других людей есть мысли, желания и намерения, которые отличаются от его собственных, и к способности формировать гипотезы об их содержании. Если учащиеся не понимают, что у других людей есть другие мысли, соответственно, у них возникают проблемы в отношениях и общении. Другими словами, в силу некоторых причин, у таких детей существует социально-когнитивный дефицит или недостаток эмпатии, способности к сопереживанию. Так возникли программы вмешательства и терапии на основе «теории разума», в основе которых лежали программы обучения «чтению мыслей», то есть умению понимать эмоции и взгляды других людей.[4]



Поймите собственную реакцию

Очень важно, чтобы вы научились правильно относиться к учащимся с нарушением поведения, чтобы своим поведением вы не создавали проблемы, а демонстрировали их решения. Безусловно, многие педагоги испытывают неприязнь по отношению к учащимся с плохим поведением. Вы также можете испытывать страх, гнев, тревогу, отчаяние, снижение самооценки, даже грусть, когда сталкиваетесь с плохим поведением. Важно спросить себя: «Почему я испытываю такие чувства? и если я так себя чувствую, а моя работа состоит в том, чтобы корректировать поведение подобного рода, то, как тогда себя чувствуют другие?»



Научное обоснование

- ✓ Американское исследование сопоставляло результаты 64 исследований, предметом которых была оценка эффекта психологических интервенций на учащихся с нарушениями поведения и эмоци-

ональными расстройствами. Объектом исследования были дети в возрасте 9 лет, 72% из которых были мальчики. Использовался метод прямого обучения конкретным социальным навыкам, который включал моделирование, ролевые игры, поощрение и стратегии самоконтроля. Авторы пришли к выводу, что результаты обучения были положительными, но достаточно скромными. При этом, **де-линквентные учащиеся** получали от обучения больше, чем дети с аутизмом или нарушениями поведения/эмоциональными расстройствами.[5]

- ✓ Недавнее британское исследование обнаружило, что обучение социальным навыкам учащихся начальной школы «группы риска», находящихся под угрозой изолирования от общества, имело положительный эффект на их социальные навыки и социальную интеграцию.[6]
- ✓ Исследования влияния различных форм психологических интервенций на социальное взаимодействие детей **с аутизмом**, позволили сделать следующие выводы:
 - *Экологические интервенции.* Включали в себя изменение общих характеристик физического или социального окружения (например, формирование группы сверстников). В результате, было отмечено незначительное или среднее повышение уровня социального взаимодействия.
 - *Косвенные интервенции.* Включали в себя обучение детей с аутизмом социальному взаимодействию (например, при помощи обычных и социально-драматических игр). Данные интервенции увеличили количество контактов между детьми с аутизмом и их сверстниками с нормативным ходом развития, что в целом способствовало повышению уровня социального взаимодействия.
 - *Индивидуальные интервенции.* Это методы поощрения, разработанные специально для

улучшения того или иного социального навыка у конкретного учащегося. Они включают в себя: (а) интервенции с целью повышения уровня социального знания, например, истории, описывающие в четких конкретных формулировках правильное поведение в конкретных ситуациях; (б) закрепление начальных навыков социального поведения (в) обучение конкретным социальным навыкам и (г) самоконтроль. В данном случае, уровень социального взаимодействия в целом повысился. Однако, это повышение не было устойчивым, а происходило за счет отдельных случаев проявления социальной инициативы учащимися с аутизмом.

- *Интервенции при помощи сверстников.* Эта форма интервенции включала социальную инициативу и взаимное обучение. В данном случае был достигнут существенный терапевтический эффект, однако, возникает вопрос, включают ли обобщенные результаты других учащихся, которые не принимали участие в программе.
- *Комплексные интервенции.* Включали в себя комбинацию двух или более из описанных выше форм интервенции. Исследования показывают, что вмешательства, направленные на учащихся с аутизмом и их сверстников с нормативным ходом развития, приводят к существенным эффектам в области социального взаимодействия учащихся в контексте интервенций. Есть также некоторые данные, свидетельствующие о положительном эффекте и в других контекстах.[7]



Управление рисками

Необходимо принять во внимание следующее:

- В то время как обучение некоторым социальным навыкам можно проводить в классе, ценность такого подхода невелика. Обучение социаль-

ным навыкам должно проводиться, насколько это возможно, в естественных условиях.

- Для того, чтобы все учащиеся одинаково понимали, что такое «хорошее» и «плохое» поведение, нужно, чтобы у всех педагогов и родителей было единое понимание целей обучения социальным навыкам, и они постоянно его развивали и совершенствовали.



Заключение

Очевидно, что обучение социальным навыкам является важной составляющей работы со многими категориями учащихся с особыми образовательными потребностями. Существует несколько перспективных подходов, но нет конкретной стратегии, которая бы продемонстрировала обобщенные данные, собранные в течение длительного промежутка времени. Однако я уверен, что, по мере совершенствования стратегий и методологии исследований, это направление получит значительное развитие.



Литература

1. Collett-Klingeberg, L. and Chadsey-Rusch, J. (1991). 'Using a cognitive-process approach to teach social skills'. *Education and Training in Mental Retardation*, 26, 258–270.
2. Fisher, M. and Meyer, L.H. (2002). 'Development and social competence after two years for students enrolled in inclusive and self-contained educational programs'. *Research and Practice for Persons with Severe Disabilities*, 27 (3), 165–174.
3. Farrell, P. (1997). 'The integration of children with severe learning difficulties: A review of the recent literature'. *Journal of Applied Research in Learning Disabilities*, 10 (1), 1–14.
4. Howlin, P., Baron-Cohen, S. and Hadwin, J. (1999). *Teaching children with autism to mind-read: A practical guide*. New York: John Wiley and Sons.
5. Mathur, S.R., Kavale, K.A., Quinn, M.M., Forness, S.R. and Rutherford, R.B. (1998). 'Social skills interventions with students with emotional and behavioral problems: A quantitative

- synthesis of single-subject research'. *Behavioral Disorders*, 23 (3), 193–201.
6. Denham, A., Hatfield, S., Smethurst, N., Tan, E. And Tribe, C. (2006). 'The effect of social skills training for students with high-incidence disabilities'. *Educational Psychology in Practice*, 22 (1), 33–51.
 7. McConnell, S. (2002). 'Interventions to facilitate social interaction for young children with autism'. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 32 (5), 351–372.

Стратегия 16: Когнитивно-бихевиоральная терапия

«Помогите ученикам изменить негативное мышление»

Рейтинг



Стратегия

Когнитивно-бихевиоральная терапия (КБТ) (Cognitive behavioral therapy (CBT)) — это активный процесс изменения образов негативного мышления, который, в свою очередь, ведет к изменениям в поведении и, в итоге, к снижению или исчезновению тревожности или депрессии. Когнитивно-бихевиоральная терапия — это краткосрочная систематическая форма психотерапии, которая учит людей менять представление о себе и своих действиях и поступках. Она не предполагает исследования причин существующих проблем, которые могут быть связаны с прошлым.

Когнитивно-бихевиоральную терапию (КБТ) иногда рассматривают широко, включая в нее другие формы терапии, такие как *когнитивно-бихевиоральное вмешательство (cognitive behavioral intervention)*; *КБТ, ориентированную на семью (family-focused CBT)*; *КБТ, ориентированную на травму (trauma-focused CBT)*; *когнитивную бихевиоральную групповую терапию (cognitive-behavioral group therapy)*; *когнитивно-бихевиоральную модификацию (cognitive-behavior modification)*; *рационально-эмотивную поведенческую терапию (rational emotive behavioral therapy)*; *рациональную поведенческую*

терапию (*rational behavioral therapy*) и когнитивную терапию (*cognitive therapy*.)

Изначально когнитивно-бихевиоральная терапия была создана для взрослых, находящихся в состоянии тревожности или депрессии, но в последние годы она стала успешно применяться при работе с детьми и подростками. Как и у взрослых, данный вид психотерапевтического воздействия применялся у детей и подростков для лечения депрессии и тревожности, а также агрессии, посттравматических стрессовых расстройств в результате сексуального и физического насилия, в случае отказа ходить в школу, развода в семье и природных катастроф. Некоторые исследования подтверждают эффективность применения КБТ для лечения синдрома дефицита внимания и гиперактивности (СДВГ), поскольку при таком расстройстве у учащихся возникают проблемы управления своим поведением. Однако данные этих исследований не могут быть распространены на всю категорию детей с СДВГ.

Во всех случаях, когда применение КБТ снижает или устраняет дефицит внимания или гиперактивность, улучшаются самочувствие учащегося и его отношения со взрослыми и сверстниками.

Данная стратегия, вероятно, больше имеет отношение к психологам и консультантам, но я считаю, что школьные педагоги тоже должны понимать ее фундаментальные принципы: (а) потому что эти принципы могут иногда применяться в преподавании, и (б) им придется тесно сотрудничать со специалистами, которые при помощи КБТ лечат детей в их классе.

Эта стратегия связана больше всего с формированием мотивации и разделами «Руководство» и «Стратегии» модели обучения и преподавания.



Основополагающая идея

КБТ основана на предположении, что наше мышление (отсюда когнитивная) заставляет нас чувствовать

и действовать (отсюда поведенческая) определенным образом. Поэтому, если мы обнаруживаем нежелательные или деструктивные чувства и поведение, то должны научиться заменять вызвавшие их мысли альтернативными и более реалистичными, ведущими к желательному стереотипу поведения.[1]

Например, если учащиеся не справляются с контрольной по математике, то у них могут появиться мысли: «Я ничего не понимаю в математике», или, еще хуже «Я бесполезный человек». Появляется порочный круг, в котором серия неудач может привести к тому, что ребенок перестанет посещать уроки математики или даже школу, а в итоге у него может развиваться депрессия или даже агрессивное поведение. Чтобы разорвать этот круг, педагоги должны сделать все, чтобы их учащиеся могли добиться успеха. В некоторых случаях, учащихся следует направить на более интенсивную КБТ, где мысли «я неудачник» заменяются на более позитивные «я могу». В этой стратегии детей учат контролировать свое поведение при помощи внутренней речи (ее часто называют «разговор с самим собой»), которая помогает модифицировать ошибочное мнение. Итак, центральная идея — это саморегуляция.

В пользу данного подхода свидетельствуют модели обработки социальной информации, которые описывают, каким образом дети обрабатывают информацию прежде, чем совершить правильный или неправильный поступок: (а) обнаружение социальных знаков, (б) интерпретация социальных знаков, (в) выбор цели, (г) рассмотрение возможных вариантов ответа (способа реагирования), (д) выбор способа реагирования и реагирование. Безусловно, этот процесс может занимать разное количество времени — иногда он проходит быстро, в других случаях может потребоваться больше времени. У некоторых детей данный процесс может развиваться неправильно, и тогда появление ложных суждений возможно на каждом этапе. Например,

исследования показывают, что агрессивные дети замечают меньше социальных знаков и часто избирательно обращают внимание на враждебные знаки; они также более уверены в том, что агрессия приведет к удовлетворительному результату. КБТ направлена на работу с такими когнитивными нарушениями.

Данный подход к терапии берет начало в работах Альберта Эллиса, который в ответ на гуманистические и психоаналитические подходы разработал в 1950-х метод, известный как «рационально-эмотивная поведенческая терапия» (*rational emotive behavioral therapy*). Эту работу в 60-е годы продолжил американский психиатр Аарон Бек в своих исследованиях в области когнитивной терапии. В ранних вариантах рационально-эмотивная и когнитивная терапии часто противопоставлялись бихевиоральному подходу, но в последние годы были объединены в когнитивно-бихевиоральную терапию.



Практика

Несмотря на то, что КБТ — это лечение, и занимаются им преимущественно профессионально обученные специалисты и психологи, я считаю, что многие характеристики этого подхода могут помочь педагогам. Вы каждый день работаете с учащимися, которые в результате трудностей в учебе или проблем в отношениях со сверстниками могут быть о себе плохого мнения. Ваша задача: (а) предвидеть подобные трудности и предпринимать превентивные меры; (б) «вооружить» учащихся навыками решения проблем и помочь им в этот момент «правильно думать». В более серьезных случаях вы должны отреагировать на проблему, обсудить ситуацию с родителями ученика и направить его на специальную консультацию или терапию, в данном случае — когнитивно-бихевиоральную терапию.



АВС — методика работы с иррациональными представлениями.

Более 30 лет назад Альберт Эллис разработал азбуку рационально-эмотивной терапии (Азбука РЭТ) (The ABC Technique of Irrational Beliefs).

Сначала анализируется проблема:

А: Активизирующее событие: ситуация, которая ведет к негативному мышлению (например, неудача на экзамене по математике);

В: «Вера-в-негатив»: появляющиеся негативные мысли (например, «если я неспособен к математике, то я бесполезен»);

С: Следствия: негативные чувства и нарушение поведения (например, «я действительно бесполезен — я никчем», и возникает риск депрессии, гнева и тревожности).

Следуя такому анализу, терапевт работает с пациентом по «преобразованию» проблемы. Эта работа заключается в том, чтобы противостоять негативным мыслям путем их повторной интерпретации в более реалистичном свете, что, как ожидается, приводит к более рациональным представлениям о себе и более соответствующему поведению.



Процесс шести шагов

Дональд Мейхенбаум был одним из первых сторонников подхода, который стоял у истоков КБТ и стратегии когнитивного обучения. Он утверждал, что традиционные версии классического (classic conditioning) и оперантного обусловливания (operant conditioning) должны быть дополнены базовыми когнициями.

Он и его коллеги утверждали, что процесс, описываемый как «мысли вслух», и интернализация представлений о себе составляют основу самоконтроля. В этом процессе взрослые играют важную роль в моделировании когнитивных навыков ребёнка, особенно в

том, как «мыслить вслух» и затем интернализировать эти мысли. Авторы подхода описали это как «шестишаговый процесс».1 Я проиллюстрирую его на примере обучения своих учеников письму курсивом (a b c):

Курсив выглядит следующим образом: a b c

Шаг 1: Когнитивное моделирование: вы моделируете и одновременно описываете поведение:

«Ручку нужно держать так. При написании угол наклона всегда 45 градусов. Начни сверху буквы «а». Проведи линию, обведи и веди прямо вниз...»

Шаг 2: Внешнее руководство: ученик выполняет действия, в то время как педагог их описывает:

«Теперь ты напиши букву «а», а я буду перечислять действия. Держи ручку под углом 45 градусов. Начни сначала...»

Шаг 3: Открытый самоконтроль: ученик выполняет и одновременно описывает своё действие:

«Теперь напиши букву и опиши каждый шаг» (подскажите при необходимости).

Шаг 4: «Приглушённый» самоконтроль: ученик выполняет и одновременно описывает своё действие шепотом:

«Повтори еще раз, но теперь описывай действия шепотом».

Шаг 5: Скрытый самоконтроль с одновременным выполнением задания: ученик выполняет и одновременно «продумывает» действие:

«Последний раз! Пожалуйста, повтори, но только думай о шагах».

Шаг 6: Самоподкрепление: признание:

«Закончил? Теперь можешь похвалить себя за то, что хорошо справился!»

Хотя этот пример и далек от работы с нарушением поведения и тревожностью, надеюсь, он иллюстрирует основные характеристики КБТ. Подобная деятельность может стать «нейтральным» способом обучения учащихся с вышеуказанными нарушениями.

Еще один пример:

В другом случае применения КБТ, учащиеся обучали следующим шагам при работе с проблемными ситуациями, которые могли спровоцировать агрессивную реакцию.

1. Остановись и подумай перед тем, как действовать: используй внутреннюю речь, чтобы удержаться от агрессивного поведения.
2. Определи проблему: выдели конкретные аспекты проблемной ситуации, которые могут вызвать агрессивную реакцию.
3. Разработай альтернативные решения: придумай не менее двух альтернативных вариантов выхода из проблемной ситуации, например:
 - подумать о чем-то другом, чтобы расслабиться, и/или
 - перейти в другое место, чтобы избежать дальнейших провокаций.
4. Оцени последствия возможных решений: оцени преимущества каждого возможного решения.
5. Выбери и воплоти решение: реализуй выбранное альтернативное решение.[2]



Научное обоснование

КБТ — один из наиболее исследованных методов терапии детей и молодежи.

- ✓ Для педагогов особую важность представляет мета-анализ исследований, проведенных в школах, который был опубликован в 1999 г. В нем сравнивается 23 исследования влияния КБТ на учащихся с **гиперактивностью, импульсивностью и агрессией**. Средний эффект во всех исследованиях составил 0,74. В 89% исследований были отмечены лучшие результаты у учащихся группы, в которой применялась данная терапия, по сравнению с контрольной. Во всех исследованиях, за

исключением одного, терапию проходили учащиеся специальных классов обычных школ или обычных классов. Во всех исследованиях применялись стратегии, направленные на помощь в повышении уровня самоконтроля, в основном, с использованием внутреннего диалога для контроля поведения (см. описание данного метода в предыдущем разделе).[3]

- ✓ В недавнем английском обзоре отмечены аналогичные положительные результаты применения КБТ. Этот обзор приводит данные результатов применения 4 подходов при консультировании детей и молодежи: КБТ, личностно-ориентированной, психодинамической и креативной терапии. Получены убедительные экспериментальные данные, свидетельствующие о том, что КБТ гораздо более эффективна, чем другие подходы.[4]
- ✓ Мета — анализ, проведённый сравнительно недавно голландскими исследователями, сравнивал результаты 30 исследований, в которых КБТ применялась для коррекции **асоциального поведения детей**. На конец лечения, средний размер эффекта составил 0,48 и 0,66 при повторном применении (это описано только в 12 исследованиях). Была установлена положительная взаимосвязь между размером эффекта и возрастом (у детей старшего возраста эффект был больше). Это не удивительно, учитывая когнитивные требования КБТ. Исследователи также отметили, что поскольку результаты применения КБТ у детей с асоциальным поведением оказались худшими по сравнению с результатами, которые удалось достичь посредством обучения родителей, более эффективно применять КБТ в качестве одного из компонентов комплексного подхода. Также в исследовании упоминалось, что КБТ может применяться в сочетании с медикаментозным лечением, но это выходит за рамки данной книги.[5]

- ✓ В Cochrane review, который считается одним из самых престижных рейтингов различных форм терапии, отмечает, что нарушения, связанные с тревожностью, довольно распространены и встречаются у 5–18% детей и подростков. Они связаны с серьезными проблемами в учебе и общении, при продолжительном воздействии создают риск депрессии, попыток самоубийства и наркомании во взрослом возрасте. В обзоре было рассмотрено 13 исследований, участниками которых стали 498 человек в основной и 311-контрольной группе. Авторы обнаружили эффективность применения КБТ для лечения **тревожности**. Данные показали улучшения у 56% учащихся из группы КБТ и только 28% — в контрольной группе. Не было отмечено разницы между применением разных форм КБТ — индивидуальной, групповой или родительской/семейной. В заключении рекомендуется применение КБТ для лечения расстройств, связанных с тревожностью, несмотря на то, что исследования показали улучшение только у половины детей. Также была отмечена необходимость дальнейшего терапевтического вмешательства.[6]
- ✓ Эти результаты с небольшой разницей были подтверждены австралийским исследованием как при самостоятельном применении КБТ, так и в сочетании с семейной терапией. Объектом исследования были дети в возрасте от 7 до 14 лет с диагнозом **сепарационная тревога, чрезмерная тревожность и социофобия**. После контрольного периода продолжительностью 6 месяцев у 70% детей, которые прошли лечение с применением самостоятельной и комбинированной формы терапии, и 26% детей из контрольной группы был снят диагноз. В отличие от обзора Кочрэйна это исследование обнаружило, что семейный компонент имел дополнительное положительное влияние. Спустя 12 месяцев у группы, в которой КБТ применялась самостоятельно, результат

сохранился на том же уровне (70%), а у группы, в которой КБТ применялась в сочетании с семейной терапией, наблюдалось улучшение (95,6%).[7]

- ✓ Другое исследование изучало групповую и индивидуальную КБТ. 37 детей 8–14 лет с **синдромом тревожности** были распределены на 3 группы методом случайной выборки. В первой группе применялась индивидуальная форма КБТ, во второй — групповая форма КБТ, третья группа была контрольной. Через девять недель терапии у детей, проходивших терапию, было обнаружено существенное улучшение (73% первой и 50% второй группы соответственно). У контрольной группы улучшение составило 8%. После контрольного периода продолжительностью три месяца эти результаты сохранились.[8]
- ✓ Испанское исследование изучало действенность КБТ при лечении 32 **детей с СДВГ с сопутствующей агрессивностью и без**. Сравнивалось самостоятельное применение КБТ и в сочетании с тренингом управления гневом. Были сформированы четыре группы. Все группы прошли КБТ, которая включала обучение самоконтролю (то есть, самообучение через моделирование сложных и непредвиденных поведенческих ситуаций). Результаты показали существенное улучшение по нескольким показателям во всех четырех группах. Показатели улучшения у детей с СДВГ и агрессивностью были немного выше в случае сочетания КБТ с обучением управлению гневом.[9]
- ✓ Обзор КБТ, ориентированной на травму, продемонстрировал, что у 80% детей с **посттравматическим стрессовым расстройством** наблюдались значительные улучшения через 12–16 недель применения КБТ. Существенными компонентами данного лечения были помощь в приобретении навыков регулирования эмоций, обмен «историями» о травмах, адаптивная когнитивная и эмоциональная

обработка травматического опыта и методы, помогающие справиться с напоминаниями о травме.[10]



Управление рисками

Использование КБТ может быть ограничено четырьмя факторами:

- Во-первых, поскольку этот вид терапии требует от пациента определенной когнитивной зрелости, чтобы понимать, что такое внутренний диалог и самообучение, то эффективность его применения при работе с детьми младшего школьного возраста ограничена, и с этой категорией учащихся его нужно применять с определённой осторожностью.
- Во-вторых, учащийся должен быть готов отрабатывать приобретенные навыки на практике, что требует высокого уровня сотрудничества со стороны родителей. Это не всегда происходит.
- В-третьих, как я уже отмечал ранее, существуют некоторые сомнения относительно эффективности применения КБТ при лечении СДВГ, а также предположения, что предпочтительно комбинировать КБТ с другими видами лечения, такими как медикаментозная и бихевиоральная терапия.
- В-четвертых, очевидно, что для систематического применения КБТ педагогами им необходимо пройти соответствующую подготовку, а также обеспечить контроль со стороны специалистов.



Заключение

Когнитивно-бихевиоральная терапия (КБТ) хорошо себя зарекомендовала в лечении многих расстройств у подростков, особенно депрессии и тревожности, агрессивности, отказа ходить в школу и посттравматического стресса. Эта форма психотерапии может быть с осторожностью использована в работе с детьми

младшего школьного возраста. Рекомендуется комбинировать КБТ с семейной терапией.



Литература

1. Meichenbaum, D.H. (1977). 'Cognitive-behavior modification: An integrative approach'. New York: Plenum Press.
2. Etscheidt, S. (1991). 'Reducing aggressive behavior and increasing self-control. A cognitive-behavioral training program for behaviorally disordered adolescents'. *Behavioral Disorders*, 16 (2), 107–115.
3. Robinson, T.R., Smith, S.W., Miller, M.D. and Brownell, M.T. (1999). 'Cognitive-behavior modifications of hyperactivity-impulsivity and aggression: A meta-analysis of school-based studies'. *Journal of Educational Psychology*, 91 (2), 195–203.
4. Pattison, S and Herris, B. (2006). 'Added value to education through improved mental health'. *The Australian Educational Researcher*, 33 (2), 97–121.
5. Van de Wiel, N., Mattys, W., Cohen-Kettenis, P.C. and Van de Engeland, W. (2002). 'Effective treatments of school-aged conduct disordered children: Recommendations for changing clinical and research practices'. *European child and Adolescent Psychiatry*, 11, 79–84.
6. James, A., Soler, A. and Weatherall, R. (2005). 'Cognitive behavioral therapy for anxiety disorders in children and adolescents' (Cochrane Review). *The Cochrane Database of Systematic Reviews*, Issue 4 Art. No.: CD004690. DOI 10.1002/14651858. CD004690.
7. Barrett, P.M., Dadds, M.R. and Rapee, R.M. (1996). 'Family treatment of childhood anxiety: A controlled trial'. *Journal of Consulting and Clinical Psychology*, 64, 333–342.
8. Flannery-Schroeder, E.C. and Kendall, P.C. (2000). 'Group and individual cognitive behavioural treatment for youth with anxiety disorders: A randomized clinical trial'. *Cognitive Therapy and Research*, 24 (3), 251–278.
9. Miranda, A. and Presentacion, M.J. (2000). 'Efficacy of cognitive behavioural therapy in treatment of children with ADHD, with and without aggressiveness'. *Psychology in the schools*, 37 (2), 169–182.
10. National Child Traumatic Stress Network (USA). URL: www.NCTSN.net (accessed 20 January 2007).

Стратегия 22: Вспомогательные технологии

Компенсация дефицитарных навыков у обучающихся

Рейтинг



Стратегия

Вспомогательные технологические устройства (assistive technology device), применяемые в рамках вспомогательных технологий (Assistive technology (AT)), определяются в законодательстве США как любые предметы, элементы оборудования или системы, приобретенные у официального производителя, модифицированные или изначально изготовленные с учетом индивидуальных потребностей пользователя, которые используются для увеличения, поддержания или улучшения функциональных возможностей детей с инвалидностью. [1] В США и в большинстве других развитых стран такие устройства предоставляются бесплатно, что, к сожалению, не всегда имеет место в большинстве развивающихся стран, где доступ к ним чрезвычайно ограничен.

В этой Главе я приведу краткое описание целого ряда таких устройств и расскажу, каким образом их можно использовать для того, чтобы помочь учащимся с особыми образовательными потребностями достичь лучших результатов в учебе и обеспечить им свободный и независимый образ жизни, как в школе, так и дома. Поскольку следующая Глава данной книги «*Технологии альтернативной и дополнительной коммуникации*»

(*augmentative and alternative communication (AAC)*) посвящена устройствам, целью которых является улучшение коммуникативных навыков учащихся, в данной Главе я подробно на них останавливаться не буду. Я также не буду рассказывать в этой Главе о *технологиях усиления звукового сигнала*, используемых для улучшения акустики в классе — этому посвящена Глава 10 данной книги.

К области вспомогательных технологий относятся стратегии, которые называют по-разному: «*технологии специального доступа*» (*special access technology*); «*адаптивные технологии*» (*adaptive technology*); «*доступные цифровые медиа носители*» (*accessible digital media*); «*технологии дополнительной коммуникации*» (*augmentative technology*); «*технологии специального обучения*» (*special education technology*) и «*обучение с использованием компьютерных технологий*» (*computer-assisted instruction*).

Данная стратегия соотносится с биологическими и функциональными компонентами модели обучения и преподавания, поскольку она направлена на компенсацию сенсорных, физических или интеллектуальных барьеров в обучении.



Основополагающая идея

Использование высокотехнологичных вспомогательных устройств началось не так давно, всего лишь в 1980-е годы, с применения в обучении компьютерных технологий. Преимущества вспомогательных технологических устройств (ВТУ) в обучении людей с инвалидностью были озвучены почти 20 лет назад Конгрессом США, заявившим, что такие устройства позволяют людям:

- лучше контролировать свою собственную жизнь;
- принимать более активное участие в жизни общества, включая жизнь в семье, учебу, работу и гражданскую активность;

- в большей степени взаимодействовать с лицами без инвалидности.[2]

Учитывая быстрый темп развития технологий вообще, и вспомогательных технологий в частности, мы можем говорить о постоянном расширении сферы их применения и о грандиозных перспективах их использования в будущем.



Практика

В настоящее время существуют, без преувеличения, сотни вспомогательных технологических устройств (ВТУ), поэтому в данной книге я смогу рассказать лишь о некоторых из них. Среди них есть как технически несложные (не использующие электронные компоненты или батарейки, обычно более дешевые, как, например, маркерные доски или фотоальбомы), так и высокотехнологичные устройства (электронные, обычно достаточно дорогие, как, например, компьютеры, видеокамеры и системы синтеза человеческого голоса). В рамках данной стратегии я, в основном, буду говорить о высокотехнологичных устройствах.



Кому какие вспомогательные технологии необходимы?

Существует несколько групп обучающихся с особыми образовательными потребностями, для которых использование ВТУ в процессе обучения будет, безусловно, очень полезным:

- Учащиеся, у которых сохранена некоторая двигательная функция рук или которые могут использовать «головную компьютерную мышь» (управляемую движением головы) или держать управляющее устройство во рту, но при этом имеют одну или несколько из перечисленных сложностей: неспособность точно определить местоположение нужной клавиши, частые случаи

непреднамеренного нажатия «соседних» клавиш, неспособность пользоваться «мышью» и быстрая утомляемость.

Таким обучающимся может помочь следующая адаптация:

(а) расширенная клавиатура;

(б) джойстик вместо «мыши», которым можно управлять, держа его во рту, с помощью пальцев, ног, локтей и т. д., передвигая таким образом курсор на экране компьютера;

(в) «залипающие клавиши», которые позволяют печатать символы или команды без необходимости удержания клавиш-модификаторов, как, например, «shift» и «control» при одновременном нажатии другой клавиши;

(г) сенсорный экран, с помощью которого пользователь может дотрагиваться до объектов на экране и перемещать их;

(д) блокираторы клавиш, представляющие собой металлические или пластиковые пластины с пробитыми для клавиш отверстиями, которые прикрепляются на клавиатуру и предотвращают непреднамеренное нажатие.

- Учащиеся, которые могут контролировать движение своих конечностей или головы в ограниченном режиме, и не в состоянии пользоваться стандартной клавиатурой и обычной «мышью». Им могут помочь встроенные программы распознавания речи и автоматического переключения.
- Учащиеся с частичной или полной потерей зрения, а также те, кто с трудом видит курсор и информацию, выведенную на экран. Учащимся, у которых сохранены некоторые остатки периферического зрения, могут помочь большие мониторы, тогда как слепые могут использовать программы озвучивания/чтения с экрана и наговаривать текст через синтезатор речи.

-
- Учащиеся со специфическими проблемами в обучении или те, у кого возникают трудности с ориентацией или восприятием. Им могут помочь клавиатуры упрощенной конструкции.
 - Учащиеся, которые испытывают сложности с обработкой и запоминанием устной речи. Для них можно использовать:
 - (а) прослушивающие устройства, работающие на индивидуальной частоте (которые передают голос говорящего напрямую слушающему);
 - (б) записывающие/воспроизводящие устройства с регулируемой скоростью (которые позволяют заранее записать текст или устную информацию, например, во время урока в классе, и многократно ее прослушивать).
 - Учащиеся, у которых существуют проблемы со счетом, группировкой цифр, их записью в одну линию и которые решают математические примеры на бумаге. Им могут помочь:
 - (а) электронные математические таблицы (программы, позволяющие пользователям группировать, записывать в одну линию и решать примеры на экране компьютера);
 - (б) калькуляторы с речевым выходом (калькуляторы со встроенными синтезаторами речи, которые транслируют каждую цифру, символ или служебную клавишу, нажимаемую пользователем); и
 - (в) целый ряд компьютерных программ, созданных для закрепления и практического использования пройденного материала.
 - Учащиеся с проблемами чтения. Им может помочь использование:
 - (а) аудио книг (записанные на пленку книги, позволяющие пользователям прослушивать тексты, предлагаемые в различных форматах, например, в виде записей на кассетах, на компакт-дисках или в виде загружаемых MP3 файлов);

- (б) системы оптического распознавания (OCR) (которые позволяют пользователю сканировать напечатанный материал и загружать его в компьютер или КПК (карманный персональный компьютер), после чего сканированный текст воспроизводится через преобразователь речи);
- (в) синтезаторы речи/ программы озвучивания/ чтения с экрана (которые выводят на компьютерный экран и воспроизводят текст, включая текст, введенный пользователем или сканированный).
- Учащиеся, у которых возникают трудности с письмом. В такой ситуации ВТУ могут либо избавить от необходимости что-либо записывать, либо помочь с решением орфографических, пунктуационных, грамматических, лексических и синтаксических проблем:
 - (а) устройства по расшифровке сокращений (которые позволяют пользователям создавать, хранить и повторно применять часто используемые слова или фразы);
 - (б) графические органайзеры и программы-планировщики (которые позволяют пользователям организовать и правильно расположить информацию перед тем, как начать писать);
 - (в) программы распознавания речи (которые работают параллельно с текстовыми процессорами и позволяют пользователям произносить текст в микрофон и затем преобразовывать надиктованный таким образом текст в письменную форму);
 - (г) синтезаторы речи (см. описание их использования учащимися, испытывающими сложности с чтением).[3]



Доступ к компьютеру

Говоря о необходимости финансирования процесса обучения учащихся с особыми образовательными потребностями, стоит упомянуть о возможности много-

численных адаптаций, при помощи которых компьютер может стать доступным любым лицам. Вот еще несколько способов в дополнение к тем, о которых я упомянул выше:

- разместите компьютеры на обычных или передвижных столах с регулируемой высотой; обеспечьте наличие упора для ног.
- обеспечьте наличие подкладок под запястья;
- убедитесь в том, что компьютер совместим с учебными программами, используемыми остальным классом.



Выбор правильного устройства

Естественно, что к выбору устройства необходимо подходить с особой тщательностью. Ниже приводятся некоторые важные советы:

- привлечите к выбору устройства учащегося и его/ее родителей;
- кастомизируйте устройство под индивидуальные потребности учащегося и привычную для него/нее обстановку;
- устройство должно быть настолько простым, насколько это возможно, и максимально похожим на те, которыми учащийся уже пользовался или пользуется;
- убедитесь в его надежности с учетом предполагаемых условий использования;
- убедитесь, что оно производит приятное с эстетической точки зрения впечатление, соответствует возрасту, моде и культурным традициям;
- попробуйте устройство в действии.



Интегрирование устройства в повседневную жизнь

Поскольку вспомогательные технологические устройства потенциально могут помочь учащимся с особыми

потребностями вести более независимый образ жизни, они сами, их родители/персонал, который за ними ухаживает, и учителя должны пройти определенный «переходный» период от полной зависимости к ее снижению. Изменение привычек может стать проблемой, особенно если поначалу устройством достаточно сложно пользоваться, а польза от него не сразу очевидна. Однако если следовать советам, приведенным выше, если учащийся успешно использует устройство в повседневной жизни, и если при этом, в случае возникновения проблем, находятся быстрые пути их решения, тогда мотивация повышается, а степень разочарования неизбежно уменьшается.

Доступ к веб-сайтам

В последние годы родители все чаще используют Интернет для поиска информации об особых потребностях своих детей, в частности, об их медицинских характеристиках и о программах обучения. Помимо информации, Интернет, через участие родителей в дискуссионных группах в режиме онлайн, дает им возможность почувствовать эмоциональную поддержку и получить ценные рекомендации. Интернет, безусловно, сыграл значительную роль в установлении информационного баланса между родителями и профессионалами. Несмотря на то, что обычно доступ в Интернет является для родителей источником бесплатной поддержки, существуют определенные риски, связанные с чрезмерным количеством и недостатком контроля качества размещенной в сети информации. И здесь важна роль профессионалов, которые могут помочь родителям интерпретировать информацию, которую они получают из Интернета. Вы также можете посоветовать родителям определенный сайт с высоким уровнем доверия (напр., сайт Healthfinder правительства США: www.healthfinder.gov).

Учащиеся с особыми образовательными потребностями могут почерпнуть в сети Интернет много по-

лезной информации, а также установить контакты с людьми, имеющими схожие проблемы, что уменьшит чувство одиночества, которое они могут испытывать. В такой ситуации профессионалы также могут сыграть важную роль, обеспечив позитивное и безопасное посещение сети.



Разработка веб-сайтов

Вы можете принять участие в разработке собственного веб-сайта или в консультировании других по вопросам создания сайтов. В этом случае вам могут оказаться полезными рекомендации о том, как сделать веб-сайт доступным для учащихся с особыми образовательными потребностями. Они приведены в документе под названием «Руководство по обеспечению доступности Web — контента», версия 1.0, размещенном по адресу: www.w3.org/TR/AVAI-WEBCONTENT/. Эти рекомендации касаются контента и навигации. Ниже мы приводим ключевые моменты, которые необходимо учитывать:[4]

- обеспечьте точность контента;
- обеспечьте легкость и простоту: простой и понятный язык и простые способы навигации внутри сайта и между его страницами;
- постоянно обновляйте сайт;
- включите ссылки и обеспечьте их актуальность;
- создайте страницу с часто задаваемыми вопросами;
- создайте чат для общения в режиме реального времени и/или электронную доску объявлений для асинхронного общения.

Данные советы применимы ко всем веб-сайтам, поэтому ниже мы приводим рекомендации для сайтов, предназначенных для лиц с инвалидностью:

- предоставьте текстовую версию всего нетекстового контента, такого как, изображения, анимация, встроенные объекты, звуковой и видео ряды;

- убедитесь, что вся информация, доступная в цвете, доступна также и без него;
- используйте самые четкие и самые простые языковые конструкции для контента; и
- убедитесь в том, что комбинация цветов на переднем и заднем планах создает необходимый контраст для людей, не различающих цвета, или тех, кто использует монохромный экран.



Значение командной работы

Как вы видите, выбор вспомогательного технологического устройства требует серьезного планирования и участия профессионалов из самых различных областей знаний, которые работают с учащимися и его/её семьей. В эту команду могут входить большинство, если не все, из перечисленных ниже специалистов в зависимости от потребностей учащегося: терапевт и/или врачи-специалисты, психолог, специалист по специальному образованию, специалист по профессиональным заболеваниям и/или физиотерапевт, логопед, специалисты по нарушению зрения или слуха, соответствующие специалисты вспомогательным технологиям, ассистенты педагогов, стажеры. Такая команда призвана оценить целый ряд фактов, включая: (а) физиологические особенности учащегося (необходимость обеспечения определенного положения тела, опоры и т. д.); (б) зрительное и слуховое восприятие, (в) двигательные нарушения; и (г) когнитивные и языковые навыки.[5] Также необходимо будет оценить обстановку в школе и дома на предмет ее соответствия определенному устройству. Таким образом, внедрение вспомогательного технологического устройства в повседневную жизнь требует работы целой команды людей самой высокой квалификации.



Научное обоснование

- ✓ По данным проведенного в 1985 г. мета-анализа 16 научных исследований, которые сравнивали традиционную форму обучения **исключительных детей** (exceptional children) и обучение с использованием компьютерных технологий (ОИК), размер эффекта составил 0,52, который может быть охарактеризован как умеренно положительный. Также было установлено, что лучше всех на ОИК реагировали учащиеся **с нарушениями речи и умственного развития**, хотя, по словам исследователей, к этим данным следует относиться с осторожностью.[6]
- ✓ В результате более поздних исследований применения ОИК для обучения детей **с легкой и средней степенью инвалидности**, выяснилось, что, несмотря на неоднозначные отзывы, исследователи в целом подтверждают потенциал ОИК для достижения прогресса в обучении, особенно в случаях, когда ОИК используется в качестве инструмента изучения нового и закрепления ранее усвоенного материала.[7]
- ✓ Исследователи из Швеции изучили влияние интерактивных мультимедийных компьютерных программ на навыки чтения и коммуникации шестилетних детей, из которых одиннадцать были с **аутизмом**, а девять имели **множественные нарушения психофизического развития**. У детей первой группы улучшились навыки чтения и фONOлогическое восприятие, однако, результаты оказались неустойчивыми и не подтвердились в ходе контрольного обследования. Аналогичная, но менее ярко выраженная картина наблюдалась и во второй группе. Исследователи пришли к заключению, что такие интервенции должны проводиться индивидуально с учетом особенностей детей.[8]
- ✓ В рамках исследования, проведенного недавно в США, среди учащихся пятых-седьмых классов с

плохой успеваемостью по математике, экспериментальная группа проходила дополнительное обучение с широким использованием коммерчески доступных компьютерных программ и продемонстрировала лучшие результаты, чем контрольная группа.[9]

- ✓ В другом американском исследовании участвовали 39 школьников **с трудностями в обучении** в возрасте от 9 до 18 лет. Для улучшения навыков чтения и орфографии применялись технологии распознавания речи. Как мы уже упоминали выше, программы распознавания речи применяются наряду с текстовыми процессорами и позволяют пользователям произносить текст в микрофон и затем преобразовывать надиктованный текст в письменную форму. Результаты показали, что группа, использовавшая программы распознавания речи, в значительной степени улучшила свои навыки в распознавании слов, орфографии и понимании прочитанного.[10]



Управление рисками

Использование вспомогательных технологических устройств сопровождается двумя основными рисками:

- Устройство используется не в полную силу или не используется вообще. В одном исследовании, например, было установлено, что одна треть всех вспомогательных технологических устройств вообще не использовались.
- Возможно, это объясняется тем, что эти устройства не были интегрированы в повседневную жизнь учащихся. Это также может быть следствием нарушения цепочки необходимых действий, которая включает изучение потребностей учащихся, оценку устройств, кастомизацию и обучение пользователя и членов семьи.



Заключение

Вспомогательные технологии — одна из наиболее быстро развивающихся и многообещающих стратегий, представленных в этой книге. Она уже доказала свою эффективность в обучении самых разных групп детей с особыми образовательными потребностями, и с учетом последних достижений, полученных в области технологий, ее применение в дальнейшем будет только расширяться.



Литература

1. Individuals with Disabilities Education Act of 1990, 20 USC. 1401 Definitions, (a) (25).
2. Technology-Related Assistance for Individuals with Disabilities Act of 1998, PL 100-407 Title 29, USC 2201 et. seq: US Statutes at Large, 102, 1044-1065.
3. Nisbet, P. and Poon, P. (1998). Special access technology. Edinburgh: CALL Centre. URL: <http://callcentre.education.ed.ac.uk/> (accessed 14 January 2007).
4. Zaidman-Zait, A. and Jamieson, J.R. (2007). 'Providing Web-based support for families of infants and young children with established disabilities'. *Infants and Young Children*, 29 (1), 11-25.
5. Nisbet and Poon, op. cit.
6. Schmidt, M., Weinstein, T., Niemic, R. and Walberg, H.J. (1985/1986). 'Computer-assisted instructions with exceptional children'. *The Journal of Special Education*, 19 (4), 493-501.
7. Fitzgerald, G. and Koury, K. (1996). 'Empirical advances in technology-assisted instruction for students with mild and moderate disabilities'. *Journal of Research on Computing in Education*, 28 (4), 526-553.
8. Heimann, M., Nelson, K.E., Tjus, T. and Gillberg, C. (1995). 'Increasing reading and communication skills in children with autism through an interactive multimedia computer program'. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 25 (5), 459-480.

9. McDonald, N., Trautman, T. and Blick, L. (2005). 'Computer-assisted middle school mathematics remediation intervention: An outcome study'. The American education Corporation. URL: www.amered.com/docs/buhl_research.pdf (accessed 15 January 2007).



Региональная общественная организация инвалидов «Перспектива» была создана в 1997 году. На сегодняшний день «Перспектива» является одной из ведущих организаций, отстаивающих права людей с инвалидностью в России.

Наша миссия — улучшить качество жизни и добиться полного включения людей с инвалидностью во все сферы жизни общества. Сотрудничая с государственными, коммерческими и некоммерческими организациями, предоставляя услуги людям с инвалидностью, мы способствуем:

- изменению негативного отношения, преодолению стереотипов, физических и психологических барьеров, существующих в обществе по отношению к людям с инвалидностью;
- содействию людям с инвалидностью и их семьям в приобретении навыков и знаний, необходимых для полноценного участия в жизни общества и для получения доступа к инклюзивному образованию и трудоустройству;
- повышению эффективности работы общественных организаций людей с инвалидностью.

Уникальность нашей организации заключается в том, что сотрудники «Перспективы» работают, продвигая интересы и защищая права людей с любыми видами инвалидности, без исключения.

Большинство сотрудников — а нас 51 человек — имеют инвалидность и на собственном опыте знакомы с проблемами, с которыми сталкиваются люди с инвалидностью.

Наша деятельность:

- Юридическая защита прав людей с инвалидностью
- Поддержка развития инклюзивного образования
- Развитие Национальной Коалиции «За образование для всех»
- Равный доступ к трудоустройству
- Развитие толерантного отношения ко всем людям, независимо от того, какая у них национальность, вероисповедание, есть ли у них инвалидность
- Доступ к спорту
- Информационно-просветительская деятельность
- Международный кинофестиваль «Кино без барьеров» о жизни людей с инвалидностью

Если Вы хотите поддержать нашу деятельность, быть волонтером, сделать пожертвование, обращайтесь в РООИ «Перспектива».

Контакты:

119021, Москва, ул. Тимура Фрунзе д.16 стр. 3
Тел/факс: (495) 725-39-82
office@perspektiva-inva.ru www.perspektiva-inva.ru

ISBN 987-5-903263-28-8

Дэвид Митчелл

**Эффективные педагогические
технологии специального и
инклюзивного образования**

Главы из книги

Координатор проекта: *М. Перфильева*
Перевод с английского: *И. Аникеев, Н. Борисова*
Редактор-консультант: *Н. Борисова, заместитель
директора московской школы ГОУ СОШ
«Школа здоровья» № 1321 «Ковчег» ЮВАО по
здоровьесбережению и инклюзивному образованию;
координатор окружного ресурсного центра по
инклюзивному образованию.*
Компьютерная верстка: *М. Гривцова*

Подписано в печать 02.06.2011. Формат 70x100 1 /16.

Печ. л. 8,5. Тираж 1000 экз.

Заказ № 432.

Отпечатано в типографии ООО «БЭСТ-принт».
107023, Москва, ул. Электrozаводская, д. 21.
Тел./факс: (495) 925 3032