

Инклюзивное образование за рубежом: поиски новых решений

Н. С. Грозная, координатор редакционно-издательской деятельности Даунсайд Ап

В последние годы во всем мире растет беспокойство по поводу качества школьного образования и, в частности, недостаточно эффективной реализации идеи инклюзии. В настоящей статье мы дадим краткий обзор критических соображений специалистов, тенденций в образовательной политике, направленных на улучшение ситуации, и коснемся дискуссионных тем.

Говоря о политике в области инклюзивного образования, следует упомянуть несколько стратегических документов, разработанных сравнительно недавно на государственном и межгосударственном уровнях. В 2011 году министерство образования Великобритании выпустило так называемую Green Paper¹: «Поддержка и устремленность к цели: новый подход к обучению лиц с особыми образовательными потребностями и инвалидностью» [1]. Это правительственный документ, содержащий предложения относительно новой версии закона о специальном образовании. Несколько раньше, в 2009 году, Европейское агентство по развитию специального образования опубликовало доклад «Ключевые принципы повышения качества инклюзивного образования. Рекомендации для политиков» [2]. Стоит упомянуть еще поправки к американскому закону об образовании лиц с ограниченными возможностями (IDEA), внесенные Конгрессом США еще в 2004 году, положения которых уже реализуются.

¹ Green Paper (Зеленая книга) – проект закона, предполагающий широкое общественное обсуждение.



Появлению этих документов предшествовали многочисленные научные исследования. Глубокий разбор существующих недостатков в системе образования представлен, в частности, в статьях почетного профессора педагогического института Лондонского университета Клауса Веделла «Дилеммы на пути развития инклюзивного образования» [3] и «Инклюзия: сглаживание острых углов или системное изменение?» [4]. Автор выделяет три главных дилеммы, к которым нужно обратиться тем, кто заинтересован во внедрении инклюзивного образования:

1. Идентифицировать ли (и если да, то как) детей с заметными трудностями в учебе, относя их к категории учащихся с особыми образовательными потребностями (ООП)?
2. Следует ли детям с ООП усваивать то же содержание школьной программы, что и детям без ООП?
3. Следует ли (и если да, то в каком объеме) детям с серьезными проблемами заниматься в обычном классе? Анализируя существующую ситуацию, Веделл показывает, что одна из самых главных проблем, затрудняющих развитие инклюзивного образования, – это жесткость системы, которая проявляется на всех уровнях.

На уровне школьных систем: изолированность служб, оказывающих поддержку детям и образовательным учреждениям, жесткость разделения на начальную и среднюю школу, между которыми отсутствует должная связь, призванная облегчить переход детей с одной ступени на другую без замедления прогресса; фрагментарность финансирования.

На уровне школы: жесткость расписания, отсутствие гибкости в использовании педагогического персонала, нехватка творческого подхода к обучению и его организации.

На уровне класса: негибкость в подходе к формированию групп для проведения той или иной формы занятий.

Анализируя существующую ситуацию, Веделл показывает, что одна из самых главных проблем, затрудняющих развитие инклюзивного образования, – это жесткость системы, которая проявляется на всех уровнях.

По мнению Веделла, гибкость в подходе к формированию групп и гибкость требований школьной программы – главные составляющие движения к инклюзии. Автор выражает несогласие с идеей обучения всех и всегда в одном классе. На его взгляд, например, при проведении уроков по таким базовым предметам, как арифметика и письмо, наиболее эффективно работа может осуществляться в малых группах и в отдельном кабинете. В тех случаях, когда урок предполагает устные формы работы, помочь ученикам с ООП лучше всего можно в формате работы целого класса. Автор подчеркивает, что особые потребности могут быть у каждого ученика и если их учитывать при формировании групп, то это снимет проблему связи между работой школьника в малой группе и навешиванием на него ярлыка.

Не менее важна, на взгляд Веделла, и гибкость в распределении ролей педагогической команды. Может оказаться

полезным, чтобы учитель-предметник или классный руководитель сосредоточился на конкретных потребностях отдельных учеников, которые нуждаются в дополнительной помощи, а ассистент или другой член команды занимался с остальными. Веделл настаивает: как бы это ни казалось парадоксальным, но универсальная традиционная классная форма проведения уроков для всех учеников больше не может рассматриваться как релевантная целям инклюзии. Инклюзия, по его мнению, в большей степени реализуется через этические нормы, обязательные для всего, что предлагает школа. Следует заметить, что в упомянутых выше документах [1, 2] подчеркивается необходимость гибкости в подходах к обучению и формированию групп, в работе структур поддержки и распределении ресурсов.

Сейчас критически важным, в частности при устройстве на работу, становится умение находить информацию, оперировать ею, принимать решения в различных быстро меняющихся ситуациях.

Еще один аспект действующей системы, который вызывает резкую критику автора, – приоритет итоговых оценок над оценками, которые получены в ходе изучения материала. Этот взгляд Веделла естественно отсылает нас к одному из самых обсуждаемых подходов к организации работы в инклюзивном классе. Этот подход рассматривает педагогический процесс как информационную систему, оптимальное функционирование которой обеспечивается управлением на основе результатов **обратной связи (RtI – Response-to-Intervention)**, дословно «отклик на вмешательство»). Мы охарактеризуем его в следующем разделе статьи, но прежде упомянем еще некоторые соображения Клауса Веделла. Речь идет о необходимости пересмотра школьной программы и полезности компетентностного подхода с точки зрения глобальных изменений, которые связаны с быстрым развитием информационных технологий.

Автор замечает, что действующая модель школьной программы до сих пор близка к той, которая готовила учащихся к жизни в гораздо более стабильном и предсказуемом обществе 1950-х годов. Тогда существовало определенное представление об изучаемом предмете и о том, что мы должны о нем знать. Сейчас критически важным, в частности при устройстве на работу, становится умение находить информацию, оперировать ею, принимать решения в различных быстро меняющихся ситуациях.

С учетом этого способность к адаптации и мотивация к учебе становятся особенно значимыми качествами. И тогда проблемы, ранее считавшиеся характерными в основном для учащихся с ООП, могут обнаружиться и у более широкого круга школьников. В этом смысле компетенции, которые могли бы стать приоритетными целями получения образования, приобретают особое значение. К основным компетенциям автор причисляет умение учиться, гражданскую самоидентификацию, отношения с людьми и управление информацией.

Веделл убежден, что возможность эффективно работать в современной инклюзивной школе напрямую зависит от квалификации учителей. Им необходимо не только знать содер-

жание того, чему нужно научить школьников, но и хорошо понимать законы детского развития, процессы усвоения знаний, особенности, характерные для различных типов нарушений. Упомянутые нами документы [1, 2], а также стандарты в отношении квалификации учителей, которые сейчас готовятся в России, содержат положение о подготовке всех учителей, а не только специальных педагогов, к работе с учащимися с ООП.



Новые концепции – новые понятия

В современной зарубежной литературе, посвященной проблемам инклюзивного образования, особенно выделяются темы разработки и внедрения новых моделей. Одна из них – **модель обучения, основанная на активном использовании обратной связи (Rtl)**². Заметим, что в поправках в американский закон об образовании лиц с ограниченными возможностями (IDEA) большое место отведено именно этой модели.

В настоящей статье для характеристики Rtl мы воспользуемся пояснениями Джеймса Б. Хэйла, адъюнкт-профессора педагогического института Веклунд (Werklund) г. Калгари (Канада) [5].

Автор напоминает, что устаревшая система образования предполагала, что типично развивающиеся дети должны учиться в обычной школе, а дети с особенностями развития – в специальной. Выражение «специальное образование» подразумевало скорее место, чем комплекс соответствующих услуг. Хэйл отмечает, что многие дети с нарушениями развития даже в специальной школе успевали с трудом, а значительное количество тех, кто учился в общеобразовательной школе, нуждались в помощи. Однако прежде, чем эта помощь придет, нужно было, по выражению автора, «ждать, пока окончательно не провалишься» и не получишь заключение о наличии «специфических трудностей в обучении». Такое заключение делалось на основании значительного расхождения между показателями IQ-теста и оценками успеваемости. Многочисленные исследования свидетельствуют о том, что по разным причинам этот подход оказывался неточным. В конечном счете, система образования реагировала на потребности многих детей неадекватно. Это стало одной из причин того, что в последнее время были пересмотрены многие концепции, включая подходы к диагностике и обучению типично развивающихся детей и детей с ограниченными возможностями.

Основопологающая идея Rtl была разработана психологами не менее столетия тому назад в рамках бихевиоральной традиции. Идея довольно проста. Вы собираете данные в течение какого-то промежутка времени и подбираете подход к подаче учебного материала до тех пор, пока ученик не достигнет успеха. Затем вы регулярно проверяете, как он продвигается, чтобы увидеть, работает ли ваш подход. Если работает, проблема решена. Если нет, вы модифицируете свой подход и отслеживаете дальнейший прогресс. Этот процесс продолжается до тех пор, пока успеваемость не улучшается.

Анализ реакции учащегося на педагогическое воздействие – это то, что хорошие педагоги всегда делали и делают, стремясь помочь тем, кому трудно учиться. Новизна современной версии Rtl заключается в том, что в ней заложено требование применения эффективных, научно обоснованных методов обучения и мониторинг академической успеваемости всех учащихся. По мнению Хэйла, этот подход несет в себе и гуманистическую идею. Вы помогаете учиться и успевать всем детям в классе, подбирая подходы и методы к индивидуальным потребностям каждого ребенка, избегая ненужного навешивания ярлыков.

² В отечественной литературе подробный разбор понятия обратной связи применительно к педагогике представлен в работах О. Д. Лукьяненко (см., в частности: Лукьяненко О. Д. Обратная связь в дидактическом информационном взаимодействии педагога и учащихся // Известия РГПУ им. А. И. Герцена. 2007. № 33. URL: <http://cyberleninka.ru/article/n/obratnaya-svyaz-v-didakticheskom-informatsionnom-vzaimodeystvii-pedagoga-i-uchaschihsya>

Обычно внедрение RTI предполагает организацию от 2 до 4 уровней поддержки (рис. 1).

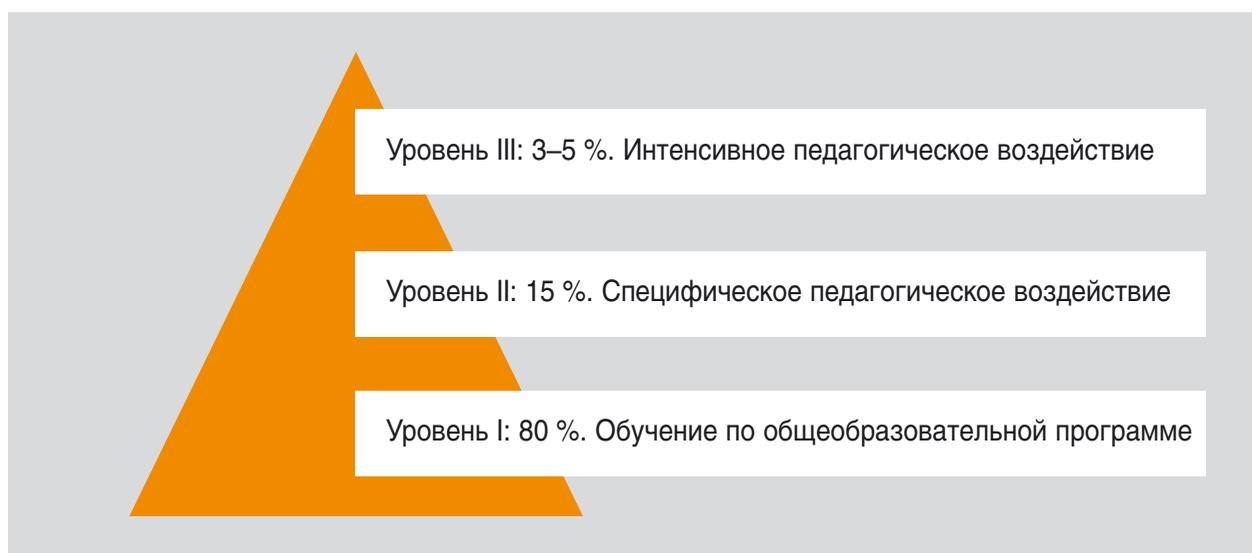


Рис. 1. Трёхуровневая модель поддержки обучения

Уровень I – базовый.

Он предполагает работу в соответствии с основной школьной программой. Как правило, ее использование в классе эффективно примерно для 80–90 % учащихся. Если значительное число учеников все-таки не справляется с ней, RTI рекомендует педагогам критически рассмотреть различные аспекты стиля подачи материала, элементы программы и структуру занятий (например, то, как составлено расписание) и определить, где следует приложить дополнительные усилия, не забывая учитывать потребности тех учеников, которым материал дается с трудом. Вмешательство (помощь) на уровне I оказывается в процессе групповой работы со всем классом и характеризуется как превентивное или проактивное.

Уровень II служит примерно 15 % учеников. Методы дополнительной помощи предполагают групповую работу. Ученики, которым рекомендован уровень II, продолжают в дополнение к уровню II заниматься на уровне I. В зависимости от их успехов они могут плавно перемещаться от уровня к уровню.

Уровень III служит примерно 3–5 % учеников. Эти дети получают интенсивную индивидуальную помощь. Как только они достигнут запланированного уровня владения навыком, интенсивность или уровень поддержки могут быть соответствующим образом изменены.

Хэйл указывает, что для принятия решений о том, как следует изменить подход к обучению ребенка, чтобы его успеваемость улучшилась, Национальная ассоциация школьных психологов (National Association for School Psychologists) настойчиво рекомендует использовать известный **процесс решения задач (PS – Problem Solving, «решение задач»)** [5]. Этот процесс состоит из четырех шагов: 1) выявление проблемы, 2) анализ проблемы, 3) разработка плана вмешательства и его проведение в жизнь, 4) оценка реакции ученика на вмешательство (рис. 2).

Такой подход фигурирует в литературе как **PS/RTI**, где PS – это систематический процесс, разработанный для изменения результатов обучения ученика, а RTI – систематический процесс для выявления, произошло ли изменение и при каких условиях.

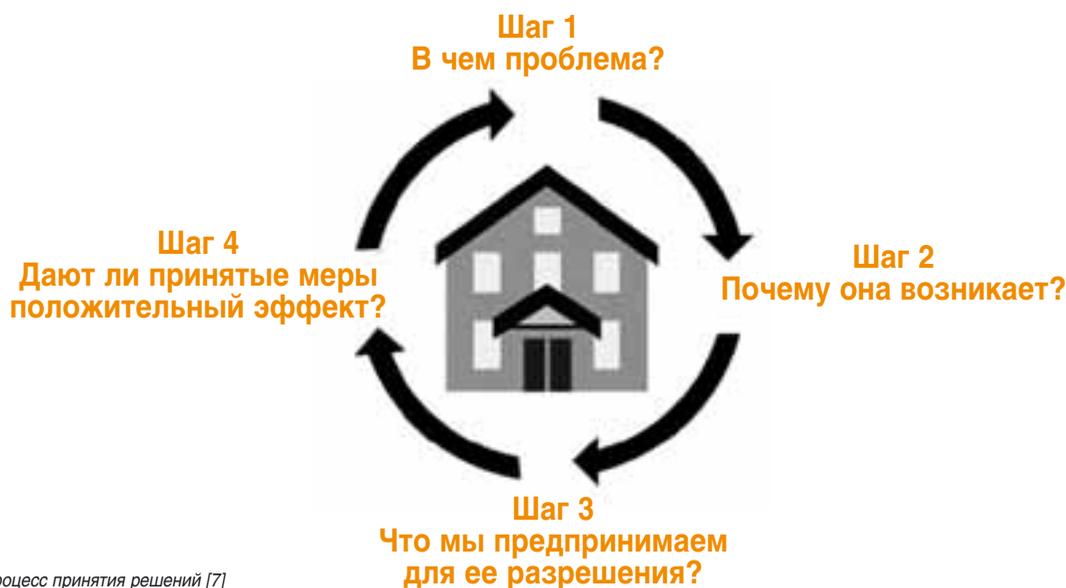


Рис. 2. Процесс принятия решений [7]

Предметом разработки и оценки зарубежных (главным образом, американских) ученых является также **универсальный дизайн процесса обучения (UDL – Universal Design for Learning)**. Универсальный дизайн меняет концепцию составления школьной программы, выводя на первый план многообразие учащихся и строя программу так, чтобы она была более гибкой и приспособленной к потребностям детей.

Авторы статьи «Модели UDL и RtI: как они могут согласованно работать в общеобразовательном классе?» пишут, что идеологически этот новый подход основан на следующем убеждении: каждый ученик уникален и приносит с собой в класс свои индивидуальные сильные и слабые стороны. По мысли ученых, новая школьная программа, в отличие от традиционной («один размер годится на всех»), на стадии разработки будет учитывать потребности всех учащихся, и в нее будут встроены механизмы, призванные содействовать ее полной доступности. Важную роль при этом должны играть новые информационно-коммуникационные технологии и открытия, сделанные в процессе нейрокогнитивных исследований [8].

Универсальный дизайн предусматривает:

- многочисленные и разнообразные формы представления учебного материала учащимся;
- многочисленные и разнообразные формы представления учащимися усвоенного материала;
- многочисленные и разнообразные формы вовлечения учащихся в учебный процесс с учетом их интересов, уровня сложности заданий и способов мотивации.

Исследований, касающихся эффективности универсального дизайна, пока немного, но, как и рассмотренные выше модели, он является предметом активного обсуждения на страницах зарубежных книг и журналов, посвященных проблемам инклюзивного образования.

Литература

1. Support and aspiration: A new approach to special educational needs and disability : Policy paper / UK Government Department for Education. 2011. URL: <https://www.gov.uk/government/publications/support-and-aspiration-a-new-approach-to-special-educational-needs-and-disability-progress-and-next-steps>
2. Key Principles for Promoting Quality in Inclusive Education : Recommendations Matrix / European Agency for Development in Special Needs Education. 2009. URL: <https://www.european-agency.org/agency-projects/key-principles/key-principles-files/Key-Principles-Matrix.pdf>
3. *Wedell K.* Dilemmas in the quest for inclusion // *British Journal of Special Education*. 2005. Vol. 32, № 1. P. 3–11.
4. *Wedell K.* Confusion about inclusion: patching up or system change? // *Ibid.* 2008. Vol. 35, № 3. P. 127–135.
5. *Hale J. B.* Response to Intervention: Guidelines for Parents and Practitioners. URL: www.wrightslaw.com/idea/art/RtI.hale.pdf
6. *Allain J.* The RtI/MTSS Triangle: Step Away from the Silo to Meet All Students Needs. URL: <http://blog.soprislearning.com/bid/286143/RtI-Reality-Practical-Application-of-Research-Part-II>
7. Planning/Problem-Solving Process. URL: <http://www.florida-rti.org/floridamtss/psp.htm>
8. Response-to-Instruction and Universal Design for Learning: How Might They Intersect in the General Education Classroom? / N. Strangeman et al. 2006. URL: <http://www.idonline.org/aRticle/13002/>.

