

**Международное бюро просвещения ЮНЕСКО
Сообщество практики по развитию куррикулума в СНГ**

**Ресурсные материалы
по вопросам инклюзивного образования и образования для
устойчивого развития**

2009

Научно-методическое и кадровое обеспечение развития инклюзивного образования

**Воронов А.В.,
Мороз Т.И.,
Пугач С.И.,
Загумённых Ю.Л.**

В процессе планирования инклюзивного образования необходимо не только определить его общую концепцию, но также составить соответствующий реалистичный план действий.

С. Стабс

Негативное отношение к инклюзии является настолько серьезной преградой, что уровень затрачиваемых ресурсов является несоответствующим.

Юзи Майлз

Развитие инклюзивного подхода рассматривается ЮНЕСКО, ОБСЕ и другими международными организациями в качестве приоритетного направления развития национальных систем школьного образования, так как реализация права граждан на получение качественного образования и социальную интеграцию является важным фактором устойчивого развития общества.

Инклюзивное или включенное образование - термин, используемый для описания процесса обучения детей с особыми потребностями (но не только с особенностями психофизического развития) в общеобразовательных (массовых) школах.

В основе инклюзивного образования лежат идеи равного отношения ко всем людям, исключается любая дискриминация детей, создаются особые условия для детей, имеющих особые образовательные потребности. Опыт показывает, что из любой жесткой образовательной системы какая-то часть детей выбывает, потому что система не готова к удовлетворению

индивидуальных потребностей таких детей в обучении. Таким образом, выбывшие дети становятся обособленными и исключаются из общей системы. Нужно понимать, что не дети терпят неудачу, а мы, взрослые (учителя, чиновники, родители), создаём негативные условия для детей, к сожалению, часто даже не задумываясь, почему у ребёнка теряется интерес к обучению и общению. Инклюзивные подходы могут поддержать таких детей в обучении и достижении успеха, что даст шансы и возможности для лучшей жизни.

Инклюзивное образование - непрерывный процесс развития образования, подразумевающий доступность образования (самосовершенствования, саморазвития) и признающий, что все дети - индивидуумы с различными потребностями в обучении. Инклюзивное образование старается разработать подход к образовательному процессу, который будет более гибким для удовлетворения различных потребностей в обучении. Если обучение и воспитание станут более эффективными в результате изменений, которые внедряет инклюзивное образование, тогда выиграют все дети (не только дети с особыми потребностями).

Тема развития инклюзивного образования в качестве основной рассматривалась на 48-й сессии Международной конференции министров образования, которая проходила в Женеве под эгидой ЮНЕСКО в ноябре 2008 года.

В г. Минске 12-14 декабря 2008 года на базе МГИРО был проведён Международный семинар «От инклюзивного образования к инклюзивному обществу» с участием представителей России, Армении, сотрудников Минского городского института развития образования, Национального института образования и представителей ОБСЕ и ЮНЕСКО. В ходе семинара осуществлялась работа 3 секций: 1. Опыт и перспективы развития интегрированного образования; 2. Социальная инклюзия детей-сирот и оставшихся без попечения родителей; 3. Научно-методическое и кадровое обеспечение развития инклюзивного образования. Участники обсудили

стратегии, содержание, формы и методы инклюзивного образования, применяемые в Армении, Беларуси, России и других странах, вопросы подготовки специалистов и разработки необходимых информационных и методических материалов.

На итоговом заседании семинара был представлен региональный проект «Научно-методическое и кадровое обеспечение развития инклюзивного образования», разработанный сотрудниками Минского городского института развития образования, в ходе реализации которого предполагается создание и внедрение региональной модели инклюзивного образования (на базе региональных институтов развития образования РБ).

Традиционно понятие инклюзивного образования ограничивалось определениями, касающимися в основном реализации права на образование и социальную интеграцию учащихся с особенностями психофизического развития. Однако концепция эволюционировала в сторону идеи о том, что все без исключения дети должны иметь равные права, условия и возможности в сфере образования, независимо от их культурного, экономического и социального статуса, а также разницы в их способностях и возможностях.

Основные ценности и убеждения, присущие инклюзивному образованию, следующие:

- Каждый имеет право на образование.
- Все дети могут учиться.
- Каждый может столкнуться с трудностями в обучении в определенных областях или в определенное время.
- Каждый нуждается в помощи в процессе обучения.
- Школа, учитель, семья и общество несут основную ответственность за содействие в обучении, и не только детей.
- Различия естественны, ценны и обогащают общество.
- Дискриминационное отношение и поведение должны подвергаться критике. Необходимо готовить детей к жизни в

инклюзивном обществе, которому свойственна толерантность и которое принимает многообразие.

- Учителя не должны существовать сами по себе, они нуждаются в постоянной поддержке.
- Образование начинается с самого рождения. В раннем детстве образование особенно важно, но оно не заканчивается в зрелом возрасте - этот процесс длится всю жизнь.

Цель представленного проекта – создание и апробация региональной модели инклюзивного образования на примере образовательной системы г. Минска для развития инклюзивного подхода в системе школьного образования Республики Беларусь с учетом международного опыта (рис. 1).



Рис. 1

Реализация настоящего проекта необходима для:

- 1) проведения сравнительного анализа отечественных и зарубежных подходов к развитию инклюзивного образования, в том числе к разработке и осуществлению образовательной политики; нормативно-правовой базы; содержания, форм и методов обучения и воспитания, образовательного лидерства и менеджмента;

- 2) разработки электронного ресурсного пакета по вопросам научно-методического и кадрового обеспечения развития инклюзивного образования с учетом отечественного и международного опыта, в том числе глоссарий основных терминов, нормативно-правовая база, теоретические и практические образовательные материалы по ключевым вопросам инклюзивного образования;
- 3) создания региональной модели повышения квалификации профессионального развития педагогических работников и руководящих кадров системы образования с учётом инклюзивного подхода (на примере образовательной системы г. Минска);
- 4) научно-методического сопровождения содержания подготовки учителей по реализации инклюзивного образования;
- 5) разработки и издания научно-методических рекомендаций по развитию инклюзивного образования для учителей, руководителей общеобразовательных учреждений и органов образования;
- 6) оказания научно-методической и материально-технической помощи учреждениям образования в подготовке и реализации программ развития инклюзивного подхода в обучении и воспитании учащихся (оснащение 2 ресурсных центров в г. Минске для детей-сирот и детей с особенностями психофизического развития интегрированных классов);
- 7) распространения лучшего опыта инклюзивного образования в стране и регионе СНГ.

В Республике Беларусь все усилия по реализации идей инклюзивного образования подкреплены нормативно-правовой базой, закрепляющей права и обязанности участников образовательного процесса. Наиболее важные из них: Конституция Республики Беларусь, Законы Республики Беларусь - «О правах ребёнка»; «Об образовании»; «Об образовании лиц с особенностями психофизического развития (специальном образовании)»; «Об общем среднем образовании»; «О языках в Республике Беларусь»; Декрет Президента РБ от 24.11.2006 г. № 18 «О дополнительных мерах по

государственной защите детей в неблагополучных семьях»; Декрет Президента РБ от 17 июля 2008 № 15 «Об отдельных вопросах общего среднего образования».

Конституция обладает высшей юридической силой. Законы, декреты, указы и иные акты государственных органов издаются на основе и в соответствии с Конституцией Республики Беларусь. Это основа нормативно-правового регулирования в сфере образования Республики Беларусь (статьи 15, 17, 49, 50). В статье 49 говорится, что «Каждый имеет право на образование. Гарантируется доступность и бесплатность общего среднего и профессионально-технического образования. Среднее специальное и высшее образование доступно для всех в соответствии со способностями каждого. Каждый может на конкурсной основе бесплатно получить соответствующее образование в государственных учебных заведениях».

В Законе об образовании транслируются государственные гарантии права на образование, которые обеспечиваются: развитием сети учреждений образования системы образования; созданием социально-экономических условий для получения бесплатного образования в государственных учреждениях образования; созданием условий для получения образования с учетом национальных традиций, а также индивидуальных потребностей, способностей и запросов обучающихся (воспитанников); наличием разнообразных форм получения образования, типов учреждений образования; созданием необходимых условий для получения образования и социальной адаптации лицам с особенностями психофизического развития; предоставлением возможности получения образования за плату.

В Законе «Об образовании в Республике Беларусь» (глава 10, ст. 38 и 39) впервые закреплено создание дифференцированной государственной системы специального образования разных категорий детей с нарушениями развития, с учетом происходящей модернизации системы специального

образования нашей Республики. С другой стороны, Законы «О правах ребенка», «О социальной защите инвалидов в Республике Беларусь», «Об образовании лиц с особенностями психофизического развития (специальном образовании)» обеспечили гарантию равных прав на получение образования всем детям независимо от степени и характера имеющихся нарушений.

Важно реализовывать идеи «включения» в образовательный процесс, социализацию ребёнка не из жалости или благотворительности, а в интересах общества, руководствуясь нормативными документами. Тогда действительно будут получены качественные результаты.

Инклюзивный подход в образовании предполагает: уважение, понимание и обеспечение разнообразия (деятельность системы образования, школы и учителя отвечают индивидуальным потребностям и ожиданиям учащихся), а также обеспечение реального равного доступа к общеобразовательным учреждениям всем без исключения учащимся. Конечная цель инклюзивного образования – демократизировать образовательную среду и создать возможности для качественного образования и социализации всех без исключения детей.

Развитие региональной модели инклюзивного образования в системе школьного образования Республики Беларусь (на примере образовательной системы г. Минска) включает в себя реализацию следующих этапов:

На первом этапе были изучены и проанализированы причины возможного неполноценного участия в образовательном процессе и социальной изоляции наиболее уязвимых категорий детей, в том числе детей, испытывающих затруднения в обучении, детей-инвалидов, детей с особенностями психофизического развития, детей с девиантным поведением, детей-мигрантов, имеющих языковые и культурные отличия, детей-сирот, детей из неполных семей, семей с низким социально-экономическим статусом (совместно с Минским научно-исследовательским институтом социально-экономических проблем).

Данные официальных статистических и научных источников свидетельствуют о том, что в образовательных учреждениях общего назначения растет число детей с особенностями психофизического развития (ОПФР): глухих, слабослышащих, незрячих, слабовидящих, с тяжелыми речевыми нарушениями, с трудностями в обучении, нарушениями опорно-двигательного аппарата, умственной недостаточностью.

В образовательных учреждениях общего назначения растет число детей с ОПФР. В г. Минске более 18 тысяч детей с ОПФР, посещающих специальные дошкольные и школьные учреждения; специальные группы (классы); ПКПП (пункт коррекционно-педагогической помощи); группы (классы) интегрированного обучения.

Причины, ведущие к увеличению числа детей с ограниченными возможностями, общеизвестны. Они предопределены условиями современной жизни общества и во многом являются следствием определенного экономического, демографического, экологического и социально- бытового характера. В то же время одной из причин роста числа детей с ОПФР следует считать отсутствие своевременной и квалифицированной помощи. Очевидно, что для решения этой проблемы нужны кадры.

В современных условиях в Республике Беларусь определены пути оптимизации и развития специальных учреждений и образовательных структур интегрированного профиля. Приоритетом является предоставление образовательных услуг по месту жительства ребенка с особенностями психофизического развития.

Дальнейшее развитие системы специального образования прогнозируется в направлении раннего выявления и оказания ранней помощи детям с нарушением развития или группы риска, начиная с первых дней жизни; расширения границ взаимодействия детей с особенностями развития и обычных детей через развитие интегративных образовательных услуг.

В 2009 году в Республике Беларусь функционировали 53 специальные школы-интернаты; 142 ЦКРОиР (центры коррекционно-развивающего

обучения и реабилитации); 183 специальных класса, 5833 класса интегрированного обучения, в которых обучались свыше 12 тысяч учащихся с ОПФР; 2313 – ПКПП (пунктов коррекционно-педагогической помощи). 119893 ребенка имеют особые потребности. В общеобразовательные школы интегрированы 60% детей от общего количества учащихся с особенностями психофизического развития.

В 2009 году в городе функционировали 8 специальных школ и школ-интернатов, 10 центров коррекционно-развивающего обучения и реабилитации, 32 специальных класса и 281 класс интегрированного обучения и воспитания.

Одной из острейших социально-экономических и психолого-педагогических проблем в Республике Беларусь является проблема социального сиротства – явления, при котором дети остаются без родительской опеки при живых родителях. Семья является естественной и оптимальной средой для жизни и развития каждого ребёнка. Эта истина предопределяет главное направление государственной социальной политики в отношении детей, утративших родительскую опеку: ребёнок должен быть в семье. К сожалению, в стране насчитывается 32551 ребенок, оставшийся без попечения родителей, из них 86% потеряли родителей по социальным причинам.

Обществом и государством предпринимается ряд усилий для создания благоприятных условий жизни детей-сирот. С 2001 года в республике действует Президентская программа «Дети Беларуси». Её подпрограмма «Дети-сироты» содержит мероприятия по разрешению проблем детей, которые остались без попечения родителей.

В соответствии с президентской программой «Дети Беларуси» для совершенствования социально-правовой и психолого-педагогической работы по профилактике семейного неблагополучия и социального сиротства среди несовершеннолетних стали создаваться в структуре системы образования Республики Беларусь социально-педагогические центры с детским

социальным приютом. В Беларуси насчитывается около 20 таких учреждений, в столичном регионе – 9. Детский социальный приют осуществляет профилактику безнадзорности, обеспечивает социальную помощь и реабилитацию несовершеннолетних с различными формами и степенью дезадаптации, осуществляет социальную адаптацию несовершеннолетних выпускников учебно-воспитательных и учебных заведений из числа детей, оставшихся без попечения родителей. Важным фактором, способствующим положительному результату функционирования социально-педагогического центра с детским социальным приютом, является материально-техническая база, качество всего комплекса бытовых и иных услуг, уровень благоустроенности, эстетического оформления, обеспеченности необходимыми ресурсами для содержания детей и оказания услуг родителям.

На втором этапе будет проанализирован отечественный и зарубежный опыт инклюзивного образования, в том числе опыт разработки и осуществления инклюзивной образовательной политики; нормативно-правовая база; содержание, формы и методы обучения и воспитания, школьного лидерства и менеджмента.

Зачастую негативное отношение к инклюзивному образованию меняется тогда, когда люди могут видеть положительную роль «включения» на практике. В рамках реализации проекта стоит задача помочь людям разобраться со своими скрытыми убеждениями и ценностями. Чтобы модель реализации инклюзивного образования была устойчивой, в определенный момент эти убеждения и ценности должны быть открыто и четко сформулированы. Основные ценности инклюзивного образования можно найти во всех культурах, философских системах и религиях, они отражены в большинстве основных статей международных документов о правах человека.

К таким ценностям можно отнести:

- взаимное уважение;

- толерантность;
- осознание себя частью общества;
- предоставление возможностей для развития навыков и талантов конкретного человека;
- взаимопомощь;
- возможность учиться друг у друга;
- возможность помочь самим себе и людям в своем сообществе.

В январе 2009 года был разработан и представлен на сайте Минского городского института развития образования (методическом портале) электронный ресурсный пакет по вопросам развития инклюзивного образования с учетом отечественного и международного опыта, в том числе глоссарий основных терминов. Также планируется изучение нормативно-правовой базы, разработка теоретических и практических образовательных материалов по ключевым вопросам инклюзивного образования (совместно с Национальным институтом образования) (рис. 2).



Рис. 2

Осуществление информационной поддержки инклюзивного образования планируется через систему информационных ресурсов:

1. Создание раздела на методическом портале по данной теме, родительского форума по проблемам инклюзии как отражение работы родительского клуба, включение в тематику общегородских интернет-собраний;
2. Организация отдельной рубрики для публикации в городских журналах «Минская школа сегодня», «Столичное образование сегодня» материалов по инклюзивному образованию.

Создание модели PR-поддержки проекта и проведения маркетинговых исследований предусматривает разработку системы долгосрочных PR-компаний для формирования позитивного отношения к вопросам инклюзивного образования среди различных типов общественности. Большое значение приобретают:

- маркетинговые исследования,
- выделение и изучение целевых групп,
- разработка и реализация пиар-акций,
- мониторинг динамики общественного мнения по различным целевым группам (совместно с Минским научно-исследовательским институтом социально-экономических проблем).

Социальное проектирование, включающее:

- 1 уровень: разработка современных методов управления образовательными системами (формирование нового педагогического профессионализма /умение вести диалог с представителями различных субкультур с выходом на социальную проблематику; использование в работе антропотехнических, коммуникационных, информационных коммуникационных технологий);
- 2 уровень: реализация регионального проектирования через систему открытых методических мероприятий (конференция, конкурсы, интернет-форумы);

3 уровень: создание детско-взрослых молодежных переговорных площадок (молодежный парламент, детские агентства, система дублеров, детско-взрослая исследовательская работа);

4 уровень: реализация социального проектирования через акции, проекты;

5 уровень: обсуждение региональной проблематики (использование молодежных переговорных площадок для диалога с властью, бизнесом, производством, наукой, культурой, образованием) (рис. 3).

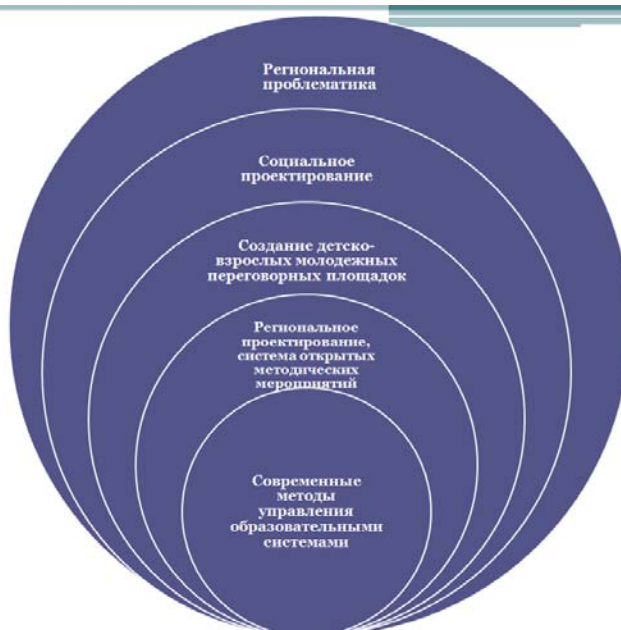


Рис. 3

На третьем этапе будут разработаны и изданы рекомендации по развитию инклюзивного образования, в том числе рекомендации по созданию в общеобразовательных учреждениях инклюзивной среды и организации работы с наиболее уязвимыми категориями учащихся в целях их полноценного вовлечения в образовательный процесс и социальной интеграции (рис. 4).

ФОРМЫ ВЗАИМОДЕЙСТВИЯ ИНСТИТУТА С РЕГИОНАЛЬНЫМ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫМ ПРОСТРАНСТВОМ



Рис. 4

На четвертом этапе будет проведен обучающий семинар с руководителями и учителями школ по вопросам использования разработанных ресурсов и рекомендаций в педагогической практике. Школам также будет оказываться научно-методическая поддержка в форме проблемных курсов, консультаций и проведения семинаров-практикумов на местах, а также через электронный форум, который будет организован на сайте Национального института образования.

На пятом этапе будет подготовлена и проведена международная конференция по вопросам инклюзивного образования с целью распространения лучшего опыта инклюзивного образования в стране и регионе СНГ.

В ходе реализации проекта будут представлены более широкие возможности для изучения, обобщения и использования международного опыта развития инклюзивного образования на основе создание электронного ресурсного пакета.

Модель повышения квалификации профессионального развития педагогических работников и руководящих кадров системы образования

г. Минска будет осуществляться на базе Минского городского института развития образования через курсовую работу с педагогической общественностью; межкурсовую работу, систему открытых мероприятий.

Разработка научно-методических рекомендаций по развитию инклюзивного образования в общеобразовательных учреждениях региона позволит повысить уровень компетентности учителей, руководителей школ и работников органов образования в вопросах развития инклюзивного образования, а это в свою очередь демократизирует образовательную среду и создаст более широкие возможности для качественного образования и социализации наиболее уязвимых категорий детей и молодежи.

Литература

1. Декрет Президента Республики Беларусь № 15 от 17 июля 2008 г. «Об отдельных вопросах общего среднего образования».
2. Загуменнов, Ю.Л. Развитие инклюзивного образования: сущность, проблемы, перспективы / Ю.Л. Загуменнов // Адукацыя і выхаванне. – 2009. – № 2.
3. Национальный доклад о развитии системы образования Республики Беларусь // Международная конференция по образованию, Женева, 25-28 ноября 2008 г. [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://www.ibe.unesco.org/ru/ice/48th-session-2008/national-reports.html>.
4. The Salamanca Statement and Framework for Action on Special Needs Education. – Paris: YUNESKO, 1994.

Состояние и пути развития начального и среднего профессионального образования лиц с ограниченными возможностями здоровья

Белявский Б.В.

Анализ состояния профессионального образования инвалидов в Российской Федерации, проведенный специалистами федеральных и

региональных органов управления образованием и социальной защиты, показывает, что на рубеже XX и XXI веков возникла необходимость глубоких изменений в его организации и содержании, вызванная как рядом устойчивых тенденций в социальной политике, изменением социально-экономического базиса страны, достижениями науки, техники и технологий, так и становлением новой целостно-смысловой характеристики профессионального образования.

Согласно принятым ООН стандартным правилам обеспечения равных возможностей для инвалидов в области образования (20.12.93) и в соответствии с принятым в 1995 г. Федеральным законом «О социальной защите инвалидов в Российской Федерации», одним из наиболее эффективных механизмов повышения социального статуса и защищенности инвалидов является получение ими полноценного профессионального образования. В настоящее время назрела необходимость совершенствования профессионального образования лиц с ограниченными возможностями здоровья, в том числе и инвалидов, и обеспечения им возможностей для полноценного участия в жизни общества, когда инвалид сам стремится освободиться от необходимости получать различные социальные пособия и жить на заработанные им самим средства.

Однако достижение большинством инвалидов статуса высококвалифицированных специалистов и профессионалов остается в настоящее время проблематичным. Особенно это касается выпускников специальных (коррекционных) образовательных учреждений для обучающихся с ограниченными возможностями здоровья (далее – специальных образовательных учреждений). Во многом это связано с разрушением в начале 90-х годов прошлого столетия взаимосвязи между данными образовательными учреждениями и их базовыми предприятиями, на которых старшеклассники проходили производственную практику, получали качественные умения и навыки рабочей специальности и затем там

же трудоустраивались. При этом следует учитывать, что выпускникам образовательных учреждений, имеющих нарушения слуха и зрения, предоставлялась возможность получать профессию в учебно-производственных предприятиях (далее – УПП) Всероссийского общества глухих (ВОГ) и Всероссийского общества слепых (ВОС), где они также могли получить и полное среднее образование, дающее им право на дальнейшее обучение в учреждениях среднего и высшего профессионального образования. К сожалению, в связи с переходом на новые экономические пути развития страны число УПП значительно сократилось, обучение молодых инвалидов в них прекратилось. Одновременно и в большинстве специальных образовательных учреждениях по ряду причин (морально и физически устаревший станочный парк учебных мастерских; дороговизна оборудования, инструментов и материалов; невостребованность специальностей, полученных в школьных мастерских, на рынке труда) уровень профессионально-трудового обучения снизился. Наиболее остро эту проблему ощутили на себе выпускники специальных (коррекционных) школ VIII вида из числа детей-сирот и детей, оставшихся без попечения родителей, так как они оказались никому не нужными за стенами интерната.

В практике профессионально-трудовой подготовки умственно отсталых подростков в нашей стране сложились четыре формы:

1. Специальная (коррекционная) школа – профессиональное училище после окончания 9 класса;
2. Школа – открытие 10 производственных классов на базовых предприятиях;
3. Интегрированные формы обучения профессиям обучающихся 10-12 классов на базе специальных (коррекционных) школ и профессиональных училищ;
4. Открытие учебно-производственных отделений при специальных (коррекционных) школах VIII вида.

Первая форма, существующая давно и на сегодняшний день являющаяся основной, школа + профессиональное училище, когда выпускники школы поступают на учебу в профессиональное училище, по ряду объективных и субъективных причин во многом малоэффективна. Это связано как с содержанием, так и формой обучения, когда учреждение начального профессионального образования не имеет в своем составе необходимых специалистов, знакомых с основами дефектологии и особенностями психологии обучающихся. Кроме того, профессиональное училище сегодня не в состоянии гарантировать выпускникам трудоустройство на предприятии. В данных учебных заведениях, как показывает анализ, чаще всего учатся подростки с легкой степенью дебильности или с задержкой психического развития.

К сожалению, в настоящее время в стране практически нет специальных (коррекционных) профессиональных училищ, относящихся к системе образования. Исключение составляет Ленинградская область, где утверждено Положение о данном виде образовательного учреждения. Кроме того, 29 профессиональных училищ-интернатов функционируют в системе учреждений Минздравсоцразвития России. В них, кроме умственно отсталых подростков, могут учиться и лица, имеющие сенсорные и двигательные нарушения.

Тем не менее, практически в каждом субъекте Российской Федерации имеется 2-4 профессиональных училища, в которых обучаются выпускники специальных (коррекционных) образовательных учреждений VIII вида по специальностям деревообрабатывающей и текстильной промышленности, строительного и обувного дела, сельскохозяйственного труда. Всего доступными для умственно отсталых подростков считается 134 специальности, по которым они могут трудоустроиться.

Организацию обучения выпускников специальных школ в профессиональных училищах можно разбить на 3 вида.

Самый распространенный вид, когда выпускники приходят в новый для них коллектив подростков и взрослых, прекращая контакты с вырастившей их школой. Как правило, коэффициент полезного действия таких профессиональных училищ низок в силу того, что их педагоги и мастера в основном не знакомы с особенностями методов обучения и психологии умственно отсталого подростка.

Более продуктивно обучение ведется, если воспитанники (в основном это дети-сироты) ходят учиться в профессиональное училище и продолжают жить в интернате. В этом случае между педагогическими коллективами двух образовательных учреждений сохраняется преемственность в воспитании подростков, проводятся совместные педагогические советы и производственные совещания, работают методические объединения учителей трудового обучения. Примером такого симбиоза могут послужить специальная (коррекционная) школа-интернат для детей-сирот и детей, оставшихся без попечения родителей, VIII вида № 4 г. Москвы, Повенецкая специальная (коррекционная) школа-интернат для детей-сирот и детей, оставшихся без попечения родителей, VIII вида (Республика Карелия), специальная (коррекционная) школа-интернат № 5 г. Красноярска и специальная (коррекционная) школа-интернат № 2 г. Тольятти Самарской области.

Третий вид учреждений встречается редко. Выпускники учатся и проживают в профессиональном училище, в штатном расписании которого воспитательские группы не соответствуют нормам специальной школы, а превышают их. С целью постепенной адаптации в новый для подростков социум в учреждении создается группа для выпускников специальной школы с наполняемостью в 12 человек, а ставка педагога-воспитателя оплачивается из бюджета школы-интерната.

Среди учреждений начального профессионального образования есть коллективы, которые успешно решают поставленную перед ними задачу по

социально-трудовой адаптации подростков в обществе. В качестве примера приведем профессиональное училище № 15 г. Шадринска. Данное образовательное учреждение многие годы обучает подростков с ограниченными возможностями здоровья (с нарушением слуха и недостатком интеллекта) и детей-сирот. Общий контингент обучающихся составляет - 800 человек; из них сирот и инвалидов - 147 человек.

Подготовка рабочих осуществляется по 30 профессиям.

Основной задачей педагогический коллектив училища ставит профессиональную реабилитацию своих воспитанников, под которой понимается комплекс мероприятий по профессиональному определению, профессиональному обучению, трудоустройству, а также комплекс специально организованных мероприятий по медико-психолого-педагогической реабилитации, коррекции, компенсации нарушений в развитии подростков.

Почти все выпускники училища трудоустраиваются по специальности, полученной в училище.

Опыт работы профессионального училища № 15 был одобрен участниками Всероссийского совещания по проблеме «Среднее и начальное профессиональное образование лиц с ограниченными возможностями здоровья: опыт, проблемы, перспективы», прошедшего в марте 2004 года в г. Шадринске.

Не случайно приказом Министерства образования Российской Федерации № 2356 от 24 мая 2004 г. училище было названо среди 26 учреждений начального профессионального образования Российской Федерации, ставших учебно-методическими центрами по обучению лиц с ограниченными возможностями здоровья (в каждом федеральном округе находится от 2 до 5 учебно-методических центров).

Из них хотелось бы выделить работу следующих учреждений:

- профессиональных училищ: № 14 г. Тамбова, в котором обучаются по 11-ти специальностям более 100 человек, имеющих

нарушения слуха и опорно-двигательного аппарата, недостатки умственного развития, а также свыше 50 сирот; № 14 г. Курска, в составе которого 138 инвалидов обучаются по строительным специальностям; № 7 г. Ростова-на-Дону, обучающего более 100 инвалидов по слуху по специальностям швейного и обувного производства; № 18 г. Кирова, где обучается почти 100 инвалидов, в том числе 38 детей-сирот; № 11 г. Медвежьегорска Республики Карелия, в котором обучаются выпускники Повенецкой специальной (коррекционной) школы-интерната для детей-сирот и детей, оставшихся без попечения родителей, VIII вида; № 18 г. Боровичи Новгородской области, обучающего более 60 умственно отсталых детей-сирот по 4 специальностям;

- профессиональных лицеев: № 11 г. Красноярск, в котором из 750 обучающихся 200 имеют ограниченные возможности здоровья (нарушение слуха, опорно-двигательного аппарата, зрения); № 25 г. Пензы, в котором обучается свыше 100 инвалидов.

В целом в настоящее время в Российской Федерации только в подведомственных Рособразованию учреждениях начального профессионального образования обучается свыше 21 тыс. лиц с ограниченными возможностями здоровья.

В соответствии с вышеназванным приказом Минобразования России были утверждены и 16 учреждений среднего профессионального образования, ставших учебно-методическими центрами по обучению инвалидов (по 2-3 в каждом федеральном округе).

Среди них следует отметить работу учреждений, подведомственных Минздравсоцразвитию России, в которых обучаются студенты с нарушениями зрения, слуха, опорно-двигательного аппарата. Это Кисловодский медицинский колледж, в котором ежегодно ведется подготовка массажистов из числа инвалидов I и II групп по зрению (200

человек); Ульяновский фармацевтический колледж, в составе которого 11 процентов студентов – инвалиды по зрению и слуху, осваивающие искусство массажа; Пензенский медицинский колледж, обучающий по 2 специальностям 66 инвалидов по слуху; Томский медико-фармацевтический колледж, в котором обучаются по 4 специальностям 62 инвалида по слуху.

Студенты, имеющие нарушения слуха, обучаются также в Самарском государственном колледже сервисных технологий и дизайна (почти 180 человек – 20 процентов от общего состава студентов), Донском педагогическом колледже Ростовской области, Златоустовском индустриальном техникуме им. Аносова, Благовещенском педагогическом колледже № 2 (обучение ведется декоративно-прикладному искусству и народным промыслам), Омском государственном колледже отраслевых технологий строительства и транспорта.

В 2004-2005 годах в рамках мероприятий раздела «Доступность образования» Федеральной целевой программы развития образования (далее – ФЦПРО) в некоторые из Центров были осуществлены поставки специализированных аудиторий (в 11 вузов), медицинского диагностического оборудования и спортивно-реабилитационных тренажеров (в 16 учреждений среднего профессионального образования) и оборудования учебных мастерских (в 10 учреждений начального профессионального образования). К сожалению, с 2006 года данный раздел ФЦПРО был ликвидирован.

Надеемся, что с созданием в Федеральном институте развития образования Центра реабилитационного и коррекционного образования, в составе которого будет функционировать отдел непрерывного образования лиц с ограниченными возможностями здоровья, вопросам инклюзивного образования в учреждениях профессионального образования Российской Федерации будет уделяться больше внимания. Одним из первых шагов в

этом направлении является интернет-конференция по рассматриваемой проблеме, проводимая с 1 апреля 2009 г. ФИРО.

Основные направления инклюзивного образования в Республике Молдова

Булат Г., Кара А.

Общее содержание

Изменения, происходящие в Республике Молдова, вызвали необходимость обоснования новой образовательной политики и разработки четкой юридической базы, которые способствовали бы продвижению реформ. Реформа обязательного образования, являясь приоритетной для всей системы образования, имела целью следующее:

- обеспечение качественного образования актуального современным требованиям;
- необходимость согласования образовательной системы Республики Молдова с европейскими образовательными системами.

Нормативная и юридическая база Республики Молдова, регламентирующая функционирование действующей системы образования, в полной мере соответствует Хартии ООН, Всемирной Декларации Прав Человека, Конвенции о Правах Ребенка. Нормативные акты, утвержденные компетентными органами, содержат четкие положения, обеспечивающие доступность всеобщего качественного образования для всех детей вне зависимости от пола, социального, этнического происхождения, религиозной и культурной принадлежности и родного языка, особых потребностей в образовании.

Основные направления инклюзивного образования в Республике Молдова имеют в своей основе консолидацию политик в отношении продвижения и развития социальных и интегрированных услуг для социально уязвимых семей и детей, находящихся в условиях риска.

Национальная политика

- Национальный План Действий по осуществлению Национальной Стратегии “Образование для всех” (2004-2008);
- Программа по модернизации системы образования на 2005-2009 годы;
- Стратегия и Национальный план действий сообщества по поддержке детей, находящихся в трудном положении на 2007-2009 годы;
- Стратегия и Национальный план действий по осуществлению резиденциальной реформы по уходу за ребенком на 2007-2012 годы;
- Национальный План развития страны на период 2008-2011 годы (а именно отдельный раздел «Социальная интеграция»);
- Концепция Инклюзивного Образования (Проект).

Дети с особыми образовательными потребностями (ограниченными возможностями)

Официальные документы Республики Молдова предусматривают доступность качественного образования для детей с особыми образовательными потребностями (ограниченными возможностями).

Образование детей с особыми образовательными потребностями (ограниченными возможностями) в средней общеобразовательной школе затруднителен. На данный момент общеобразовательная и специальная системы образования разобщены между собой по ряду причин:

- О недостаточная подготовка дидактического персонала в данной области,
- О недостаточность согласования и сотрудничества в работе структур, гарантирующих уважение прав ребенка (на образование, здоровье, социальную помощь, трудоустройство и т. д.).

Социальная помощь, оказываемая в резиденциальных вспомогательных учреждениях, направлена на удовлетворение первичных базовых

потребностей (потребности в еде, жилье, одежде). В специальных (вспомогательных) школах обучаются и получают уход умственно отсталые дети, которые происходят из неблагополучных семей, дети, оставшиеся без родительской опеки, брошенные дети.

Согласно данным Министерства Образования и Молодежи на 1 мая 2009 года в 27 вспомогательных школах-интернатах было размещено 2991 детей. Большинство детей (90,37%) временно - брошенные детей. Анализ данных о причинах институционализации детей выявил тот факт, что в большинстве случаев (91,29%) дети приходят в интернат из семей и только в 8,71% случаев из других социальных сред.

Главная причина помещения ребенка в специальное вспомогательное учреждение, - это его особые образовательные потребности, вызванные умственной отсталостью. Финансовые проблемы, с которыми сталкиваются семьи этих детей, вынуждают родителей отдавать детей в специальные вспомогательные учреждения. Решение о помещении ребенка в специальное вспомогательное учреждение принимается на основании заключения медико-психо-педагогической районной комиссии. Постоянный и комплексный осмотр детей с ограниченными умственными способностями специалистами в области детской психологии и педагогики является одним из условий возврата ребенка в среду, соответствующую его психофизиологическим характеристикам.

Также отметим, что взаимоотношения вспомогательных школ и семей имеют эпизодический характер, в школах не анализируется социальное и материальное положение семей с целью интеграции детей в систему общего образования. В данных учреждениях отсутствуют социальные педагоги, социальные работники, необходимые для осуществления этой работы.

Итак, на данный момент можем констатировать не подлинную интеграцию детей с особыми образовательными потребностями в школьные

коллективы, а факт посещения некоторого числа детей с ограниченными возможностями ряда школ, оговоренных предварительно.

Решения:

- Изменение менталитета и отношения к проблеме.
- Создание и развитие службы, сосредоточенной на детях с особыми потребностями с учетом индивидуальных отличий:
- восстановление посредством обучения;
- восстановление посредством психотерапии;
- восстановление посредством трудотерапии;
- уравнивание и корреляция терминологии, используемой в сфере инвалидности с международными юридическими нормами;
- модификация механизма установления инвалидности посредством придания законной силы новой модели и методологии определения степени недостатка в развитии;
- разработка механизма, который бы определял процедуру выделения основных специальных средств, а именно технических, финансовых, а также специальных социальных работ.

С целью улучшения ситуации в данной области Министерством Воспитания и Молодежи с участием международных организаций проводится работа на национальном уровне в следующих направлениях:

1. Программа «Школа, дружественная ребенку», поддержанная представительством ЮНИСЕФ в Молдове, имеет своей целью улучшение ситуации в системе среднего образования посредством:

- создания в школе здоровой инклюзивной среды для детей;
- укрепления педагогического мастерства преподавателей в использовании методов и подходов, ориентированных на ребенка.

2. Проект «Школа – среда без насилия», поддержанный представительством ЮНИСЕФ в Молдове, ориентирован на формирование у детей, преподавателей, родителей навыков асертивного общения, ненасильственного решения конфликтов, выработку дисциплинированности детей, не прибегая к излишнему использованию наказания.
3. Проект «Социальная интеграция детей, оставшихся без родительской опеки в результате миграции», осуществляемый Центром Информации и Документации по Правам Ребенка в Молдове. Задачей проекта является создание условий для большей защищенности детей-мигрантов перед социальными трудностями посредством формирования соответствующего общественного мнения по данной проблеме, а также посредством развития способностей детей, родителей, профессионалов адекватно реагировать на последствия миграции.
4. Проект «Дети координируют осуществление собственных прав», также осуществляемый Центром Информации и Документации по Правам Ребенка в Молдове, имеет целью ускорение процесса внедрения Конвенции по Правам Ребенка в Республике Молдова посредством обличения полномочиями детей координировать осуществление и защиту собственных прав.

Двигатели инклюзивного образования

На сегодняшний момент в Республике Молдова функционируют 30 центров для детей и подростков с ограниченными возможностями, из них 25 дневных центров, в одном из которых дети проживают, 4 реабилитационных центра, 1 центр для детей с особыми образовательными потребностями.

Услугами этих центров пользуются 680 детей.

Центр “Speranța”, Комплекс лечебной педагогики “Orfeu”, Центр “Motivația”, гимназия “Pro Succes” и другие благодаря помощи международных организаций основали центры, разработали программы, подготовили справочные материалы, организовали курсы подготовки дидактического персонала в области инклюзивного образования, накопили опыт в результате используемых практик.

Ряд НПО (Неправительственных Организаций), являясь членами Альянса НПО, действующие в сфере Социальной Защиты Детей и Семьи (СЗДС), проводят консультации и мероприятия по обмену опытом с целью повышения уровня и поддержки инклюзивного образования детей.

Однако интеграция носит эпизодический характер, развивается благодаря усилиям родителей и поддержке гражданского населения. Многие подобные начинания не были реализованы вследствие отсутствия подготовленного дидактического персонала, отсутствия поддержки местной администрации, родителей и преподавателей, а также вследствие недостаточного бюджетного финансирования существующих программ.

Политика продвижения инклюзивного образования на 2009 год

- Развитие служб по предупреждению институционализации, служб по поддержке реинтеграции в семью, по поддержке семей, внешкольных воспитательных инклюзивных служб;
- разработка и внедрение программ по обучению уходу за детьми с ограниченными возможностями, рекуперации и защите;
- разработка и внедрение программ профессиональной реконверсии / переподготовки для персонала резиденциальных учреждений, пребывающих в процессе реформирования;
- разработка учебных программ для подготовки персонала реформированных резиденциальных учреждений;

- внедрение ряда проектов – пилот по интеграции детей с особыми образовательными потребностями в ранее условленные учебные заведения;
- изменение общественного мнения с целью повышения уровня толерантности к детям, инфицированным ВИЧ/СПИД;
- разработка дидактических материалов для преподавателей и родителей.

Модель инклюзивного воспитательного пространства в условиях гимназии мегаполиса

Бушная Н.В.

Современная педагогическая практика столкнулась с серьезной проблемой включения всех детей, в том числе детей с особыми образовательными потребностями в процесс обучения и воспитания. Инклюзивное образование предоставляет возможность каждому ребенку удовлетворить свою потребность в развитии и равные права в получении адекватного уровню его развития образования независимо от социального положения, расовой принадлежности, физических и умственных способностей.

Образовательная практика нашей страны и других стран показывает, что развитие инклюзивного образования – процесс сложный, многогранный, затрагивающий правовые, научно-методологические и административные ресурсы. Для осуществления инклюзивного образования в нашей стране создана определенная правовая база: Закон Республики Беларусь о правах ребенка; Декрет Президента Республики Беларусь «Об отдельных вопросах

общего среднего образования» [1]; Концепция непрерывного воспитания детей и учащейся молодежи в Республике Беларусь [2].

Проблема инклюзии тесно связана с новой парадигмой образования, в основе которой лежит переход к новым образовательным технологиям. Во главу угла этих технологий следует поставить личность ученика, его творчество, развитие умения самостоятельно добывать знания, т.е. самостоятельно учиться. Следующей составляющей является изменение отношений между учителем и учеником, когда учитель не только посредник между учеником и знаниями, но наставник, советник и высший авторитет. И, наконец, важной позицией является изменение отношений между учеником и школой, когда последняя воспринимается как второй дом, как важнейшая жизненная опора, как фундамент для всей последующей жизни [3].

Остановимся на особенностях реализации основных принципов инклюзивного образования в условиях столичной гимназии. Принято считать, что гимназии как учреждения нового типа предназначены для организации работы только с одаренными детьми. Действительно, гимназии проводят набор учащихся после начальной школы на конкурсной основе, которая предполагает оценку результатов деятельности учащихся. Но ни социальный или финансовый статус родителей учащихся равно как и состояние их здоровья не являются критерием отбора учащихся. Работа с одаренными детьми составляет одно из направлений деятельности гимназий. Однако было бы абсолютно неверно утверждать, что подготовка одаренных детей является единственным или даже преобладающим аспектом деятельности гимназии. «Не менее важным является качество образования всех остальных учащихся, составляющих большинство контингента в школах республики, и, прежде всего, овладение ими ключевыми компетенциями, необходимыми для успешной жизнедеятельности, в том числе навыками учебного труда и мыслительной деятельности» [4, с. 5]. Такой подход соответствует основным положениям концепции развития гимназии, где в качестве ее цели провозглашается создание условий для формирования

каждого без исключения воспитанника. Следовательно, модель воспитательного пространства, которую мы активно внедряем, должна быть адаптирована к нуждам и запросам каждого его субъекта.

Методологическую основу модели инклюзивного воспитательного пространства гимназии составляют два подхода: личностно ориентированный и средовой. Личностно ориентированный подход провозглашает человека в качестве основополагающей ценности, которая не зависит от его способностей и достижений. Школьники учатся по-разному и у каждого из них по-разному развиты способности в достижении успеха. В каждой школе есть дети с особыми образовательными потребностями. Каждый из них должен достичь определенного общественного статуса и утвердить свою социальную значимость. **Средовой подход** в проектировании воспитательного пространства подчеркивает значимость и актуальность воспитания для общества, ибо в его рамках конструируется идеал личности как социального типа и модели гражданина. Современный взгляд на средовой подход основан на понимании того, что среда играет двойственную роль в воспитании. С одной стороны, среда способна формировать социальный тип, а с другой – развивать личностную индивидуальность. Процессы формирования и развития взаимосвязаны и взаимообусловлены, их нельзя отделять друг от друга. Деятельностный аспект данного подхода ориентирует на создание развивающих сред как совокупности окружающих ребенка социально ценностных обстоятельств, влияющих на его личностное развитие и содействующих его вхождению в активную социальную жизнь. Инклюзивное воспитательное пространство не только не ставит своей задачей полностью оградить ребенка от отрицательного влияния среды, но помогает ему стать активным участником в решении различных проблем ближайшего окружения. Сама среда в процессе активного взаимодействия личности с ней становится фактором личностного формирования и развития.

Содержание и организационные формы построения модели пространства мы предлагаем разрабатывать на основе определенных принципов.

- 1. Принцип природосообразности** предполагает, что образование основывается на научном понимании взаимосвязи природных и социокультурных процессов. Воспитание строится сообразно полу и возрасту школьников и формирует у них ответственность за развитие самих себя, свое поведение и последствия своих действий на состояние общества и природы в целом. Этот принцип означает природосообразность образовательных задач и методов обучения и воспитания как возможностям ребенка, так и общей логики развития человека.
- 2. Принцип доступности** предполагает создание условий для удовлетворения образовательных потребностей каждого ребенка.
- 3. Принцип деятельности и творчества** предполагает создание необходимых условий для свободы творчества, самовоспитания, саморазвития, самосовершенствования ребенка. Данный принцип предполагает такую организацию в рамках воспитательного пространства, при которой каждый его субъект, выбрав вид деятельности, отвечающий его способностям и потребностям, сможет проявить лучшие качества своей личности.
- 4. Принцип свободы и выбора** означает такую организацию инклюзивного образования, при которой каждый его участник имеет возможность проявить свой свободный выбор (содержания, форм, способов, видов деятельности), разработать образовательную траекторию, стать субъектом своего развития через вариативную и многоуровневую структуру пространства.

Ценностный компонент модели инклюзивного пространства выделяет личность человека в качестве безусловной ценности. К основным ценностям инклюзивного пространства гимназии мы относим взаимное уважение, толерантность, коллективизм.

Социальный паспорт гимназии достаточно разнообразен. У нас учатся дети, которые отнесены к четвертой группе здоровья, попросту говоря, это дети-инвалиды. Среди гимназистов есть дети из многодетных семей (более 30), неполных семей (170), трое детей находятся на опеке. Такие воспитанники нуждаются в особой педагогической поддержке. В педагогической поддержке нуждаются и учащиеся с высокоразвитой учебной мотивацией. Для этих ребят большой проблемой является включение в процесс общения со своими одноклассниками, ибо они очень часто замыкаются в рамках одной предметной сферы. Следовательно, инклюзивное воспитательное пространство должно предоставить широкий спектр возможностей для участия в жизни коллектива всем учащимся. И здесь основной акцент мы делаем не на процесс обучения программе по предмету, а на удовлетворение индивидуальных образовательных потребностей ребенка. И хотя базовая программа по предметам для всех учащихся гимназии одинакова, мы находим возможности для включения всех без исключения детей в различные социальные и культурные практики за пределами урока. Дети, отнесенные к четвертой группе здоровья, активно участвуют в общественной жизни гимназии, в проектной деятельности и даже олимпиадном движении. В гимназии есть опыт работы с такими детьми, которые с опережением освоили основы программ по отдельным предметам за курс всей средней школы, обучаясь на ступени базовой школы. Очень важно, чтобы такой ребенок был включен в воспитательный процесс, в активное общение со сверстниками, имел возможность сочетать гармоничное развитие своих образовательных компетенций во всех предметных областях школьной программы с дальнейшим углублением знаний в области приоритетного интереса по индивидуальной программе.

В гимназии на добровольной основе создано, успешно действует и развивается общественное объединение для неординарных, творческих, увлечённых учащихся и педагогов - Центр интеллектуального развития гимназии № 1 им. Ф. Скорины, который призван создать условия педагогической поддержки для социализации и самореализации в процессе неформального общения, свободного обмена мнениями и опытом участия в различных интеллектуальных конкурсах учащихся всех возрастов и самых разнообразных познавательных предпочтений. Принципы открытости, добровольности и самоуправления наилучшим образом служат задачам инклюзивного образования. Победители олимпиад (при самых высоких количественных показателях) всегда будут составлять исключительное меньшинство от общего числа учащихся - это объективная реальность. Но мы приложили все усилия, чтобы олимпиадное движение в гимназии не стало исключительной прерогативой ограниченного круга пусть даже очень талантливых учеников, а также небольшого числа опытных, заслуженных и признанных педагогов. Благодаря проекту "Интеллектуальный марафон гимназии" олимпиадное движение носит открытый и массовый характер, даёт возможность абсолютно всем детям проверить свои знания в олимпиадном соревновании по различным предметам, определить рейтинг личных достижений и выстроить наиболее успешную траекторию своего дальнейшего развития на пути к самоопределению. В активную работу по разработке олимпиадных заданий всех туров марафона включаются все педагоги предметных методических объединений, что становится хорошей школой обмена опытом и дополнительным стимулом профессионального роста для молодых учителей, обеспечивая равные возможности самореализации всех педагогов.

Инклюзия не является неким единовременным проектом. Она предполагает создание такой психолого-педагогической атмосферы, когда отслеживается динамика достижений ребенка в сравнении с самим собой, а

не по отношению к окружающим. Если в школе созданы условия для развития каждого, то это минимизирует непонимание, недоразумения и даже конфликты между детьми. Инклюзивное образование обладает ресурсами, направленными на стимулирование равноправия воспитанников. В этом отношении показательным является опыт гимназии по образованию в области права. В течение семи лет гимназия была сначала экспериментальной, затем инновационной площадкой, а в 2006-2008 гг. она приобрела статус инновационного центра повышения квалификации педагогов по образованию в области прав человека, основ демократии и международного гуманитарного права. Правовое образование организовано в области знания так, что нередко границы учебных предметов размываются, и оно охватывает межпредметные области. Учебный материал планируется и преподносится таким образом, чтобы помочь ребенку как можно эффективнее взаимодействовать с окружающим миром за стенами школы. Применяемые технологии (проектов, коллективных творческих дел, игровые) направлены на укрепление самооценки, веры в себя, в свои силы и возможности, на умение адекватно анализировать полученные знания о своих правах и правах других людей. В этом случае знания выступают не в качестве самоцели, а лишь средством, а основной продукт есть результат практической деятельности школьников. В рамках декады правовых знаний (декабрь 2008 г.) среди учащихся всех параллелей были проведены торжественные линейки, конкурсы и акции, посвящённые 60-летию Всеобщей декларации прав человека. Результаты экспресс-диагностики о том, в какой степени соблюдаются права ребёнка в семье и гимназии, были обработаны и представлены самими ребятами. Они свидетельствуют о высоком уровне правовой культуры гимназистов. Отрадно отметить, что практически все учащиеся говорят о том, что в гимназии соблюдаются их права. Созданные гимназистами плакаты, "Шпаргалки для тинейджеров по правам человека", тематические рисунки можно использовать как яркие свидетельства приверженности детей идеям прав человека.

Об эффективности данной работы можно судить по результатам психолого-педагогической диагностики, в которой принимали участие 111 учащихся 9-11 классов: так, 95% гимназистов готовы к активному участию в жизни общества; 87% учащихся принимают участие в мероприятиях по защите окружающей среды и пропаганде здорового образа жизни; 74% учащихся активно участвуют в совместных проектах гимназии и других социокультурных институтов города (в начале эксперимента такие старшеклассники составляли 52%). Результатом работы можно считать и повышение мотивации учеников к продолжению образования на более высоком уровне. Показателями гражданской зрелости гимназистов служат причины, по которым они выбирают профессию. Большинство опрошенных (74%) видят в избранной профессии возможность личностной реализации, считают эту профессию необходимой и полезной обществу.

Таким образом, сложившаяся система работы по формированию правовой культуры и способности к активному социальному действию в гимназии создает условия для развития личности, способной, используя знания о праве и государстве, важнейших правах и обязанностях человека, быть компетентным гражданином, патриотом своего Отечества на благо его процветания. Полученный опыт помог нам создать такую обстановку в гимназии, когда каждого принимают и считают важным членом коллектива. Учащиеся учатся радоваться успехам своих товарищей.

Важным аспектом инклюзивного образования выступает развитие у всех детей способностей, необходимых для общения. Оно основано на развитии информационно-коммуникативных компетенций, умений взаимодействовать с другими людьми, формировании уважительных отношений в школьных сообществах, построении такого пространства общения, где будет услышан каждый ребенок. В этом случае педагогическая поддержка не отделяет и не изолирует ученика, а создает возможности для развития его коммуникативных способностей. Школа должна стать той богатой мультикультурной средой, которая принимает и понимает каждого.

У всех учеников должны быть равные возможности для установления и развития важных социальных связей и включения в различные культурные и социальные практики, которые формируют у них умения самостоятельно включиться в активную жизнь за порогом образовательного учреждения.

Одной из форм вовлечения детей в разновозрастное и разноуровневое взаимодействие является социальное проектирование. Социальные проекты, идеи которых рождаются в школе, могут служить основой для включения их в ситуацию выбора, в процесс осознания ими значимости социальной проблемы, а также формирования у молодых людей активной гражданской позиции. Участие детей как равноправных партнеров в социально-образовательных проектах способствует формированию адекватной самооценки и повышает их уровень толерантности к поликультурному многообразию социального окружения. Социальное проектирование объединяет самых разных участников воспитательного процесса: учителей, учащихся, родителей, представителей социокультурных институтов.

Участие детей как равноправных партнеров в социально-образовательных проектах:

- развивает волевой потенциал и повышает их уровень толерантности к поликультурному многообразию социального окружения;
- в ходе проектной работы развиваются деятельностные компетенции, которые позволяют ребенку становиться субъектом собственной деятельности, субъектом своего развития, формирует способности определять свою жизнь в будущем;
- важным аспектом проектной деятельности является возможность реализовать себя в реально востребованной сфере и, значит, ребенку не нужно искать способы самоутверждения в других областях.

Социальный проект – это всегда «выход вовне», за рамки школы, общности, которой принадлежит ребенок. Социальный проект – это включение ребенка в социум. В гимназии есть положительный опыт

реализации социального проекта «Радуга добра» по поддержке детей из социального приюта Ленинского района. Идея проекта родилась у старшеклассников после посещения зимнего международного лагеря «Школа актива» в Подмосковье, куда они были приглашены в рамках сотрудничества с учреждениями образования Москвы. В лагере в процессе разновозрастного и межнационального общения учащиеся получили навыки социального проектирования. Так появился проект, цель которого учащиеся видели в создании благоприятного климата, душевного комфорта и возможностей эмпатийного общения детей из социального приюта Ленинского района со сверстниками из гимназии № 1 им. Ф. Скорины. Ежегодные акции проекта «Воздушная феерия», «Улыбнись, малыш!» «Чудеса под Новый год», «Спортивный февральский мальчишник», «Мы сами создадим весенний праздник», «Почта волшебников» способствуют развитию и взаимообогащению коммуникативных навыков и формированию нравственных качеств личности детей из приюта и гимназии.

Результат, который планировали создатели проекта (гимназисты и педагоги), как новая ценность в воспитательном пространстве гимназии, уже достигнут, ибо в рамках событийной общности его участники, дети приюта, почувствовали заботу, внимание и любовь своих сверстников, обрели друзей. В свою очередь, гимназисты, включившиеся в реализацию проекта, получили возможность проявить творческую активность в конкретных делах милосердия, поддержки и помощи детям, оказавшимся в сложной жизненной ситуации. Проект является стимулом повышения самооценки всех его участников, развития их социальных и коммуникативных компетенций, способствует повышению ценности собственного благополучия и уважения семьи. По своей сути социальный проект выступает в качестве одной из технологий инклюзивного образования.

Очевидным является тот факт, что инклюзивное воспитательное пространство формируется целой командой педагогов и специалистов, которые работают в междисциплинарном сотрудничестве. Субъектная

позиция педагога в инклюзивном воспитательном пространстве предполагает:

- знание психологических закономерностей и особенностей возрастного и личностного развития детей в условиях инклюзивного воспитательного пространства;
- знание методов психологического и дидактического проектирования учебного процесса;
- умение строить педагогическое взаимодействие со всеми субъектами воспитательного пространства: учениками, родителями, коллегами-учителями, администрацией школы и т.д. на диалогической основе;
- уважение к различиям, принятие позиции «другого», гибкость;
- умение работать в команде.

В гимназии создана творческая обстановка, которая позволяет каждому педагогу проявить свою субъектную позицию. Проектной деятельностью занято 77% педагогов. Это дает возможность каждому учителю планировать свою деятельность самостоятельно, выбрать интересное, доступное, лично и практико-ориентированное содержание этой деятельности, использовать различные технические и информационные средства для достижения целей. Примерами образовательных проектов учителей, которые усиливают эффективность инклюзивного образования, могут служить междисциплинарные проекты, такие, например, как проект учителей русского и белорусского языка «Две ветви одного ствола», «Конкурс экологических проектов на английском языке», «Юный эколог», «С уважением к энергосбережению», «Одиссея разума: креатив - наш стиль» и другие. Они позволяют включать детей в доступные и разнообразные формы целевого взаимодействия, наполненные творческим поиском, возможностью проявить индивидуальность и получить признание, обогатить свой опыт командной работы в совместной практико-ориентированной деятельности.

Педагоги, принимающие идею инклюзии, нуждаются в методической помощи по отработке механизма взаимодействия между всеми участниками

образовательного процесса, где центральной фигурой является ребенок. В этом отношении велика роль социально-психологической и методической службы школы. Социально-психологическая служба проводит:

- психологическое сопровождение образования детей с особыми образовательными потребностями, в том числе с одаренными детьми;
- психологическое сопровождение деятельности по обеспечению психологического и физического здоровья учащихся с целью предупреждения неблагополучия в психическом и личностном развитии школьников, снижения уровня тревожности;
- выявление и изучение причин, мешающих успешному развитию и общению учащихся с целью оказания своевременной помощи;
- психологическое просвещение педагогов, учащихся и их родителей.

Инклюзивное пространство подразумевает открытость и доступность не только для детей, но и для взрослых. В этом отношении богатая мультикультурная среда столицы создает хорошие условия для успешной инклюзии, ибо всем известно, что разнообразие усиливает все стороны жизни человека. Чем больше субъектов включается в инклюзивное пространство школы, тем больше возможностей появляется для создания ситуации успеха каждому. Круг всех субъектов достаточно широк: от органов управления образования, социокультурных институтов города, высших учебных заведений до родительских и общественных организаций. Активное включение родителей в воспитательное пространство школы - важная составляющая инклюзии. Опыт гимназии в этом отношении является также показательным и ценным. Системной практикой стало проведение родительских конференций в режиме открытого микрофона, на которых обсуждаются самые разные проблемы, волнующие как педагогов, так и родителей: организация питания и спортивно-массовой работы, занятость учащихся в шестой школьный день и т.д.

Продуктивной является помощь родителей в проведении традиционных гимназических недель по культуре питания «Здоровье на

тарелке». Здесь оказывается востребованным опыт родителей в дизайнерском оформлении обеденных столов, рекламе здорового питания. Полезной можно признать и практику использования профессиональной принадлежности родителей в решении конкретных воспитательных задач. Декада по профилактике алкоголизма и табакокурения среди школьников, неделя по половому воспитанию подростков, круглые столы для девушек-подростков «Я взрослею...», мероприятия в рамках месячника правовых знаний проходят при непосредственном участии родителей. Живой отклик и интерес вызывает у родителей приглашение в качестве членов жюри интеллектуальных конкурсов и ученических научно-практических конференций, в проведении часов информирования и классных часов, совместное обсуждение просмотренных фильмов и спектаклей. Формы проведения родительских собраний меняются в соответствии с теми проблемами, которые возникают в конкретном классе или параллели классов. Это круглый стол, лекция, тренинг и т.д. Широкой практикой стало проведение открытых собраний с участием не только родителей и учителей, но и учащихся. Так, стали традиционными торжественные родительские собрания в конце учебного года, которые проходят в форме творческих отчетов. Весьма важным моментом собрания является вручение благодарностей и благодарственных писем активным ученикам и активным родителям, награждение лучших учеников памятными гимназическими медалями.

Общегимназический проект «Зеленая сказка школьного дома» по благоустройству пришкольной территории объединил участников разных возрастов и статусов на основе усилий складывающейся детско-взрослой общности – учителей, учеников, родителей, представителей социума. Летняя трудовая практика, а также ресурс профильных лагерей, в том числе экологической направленности, в таком случае оказываются весьма востребованными. Безусловно, мера участия каждого разная, но самое

главное, что инклюзия в данном случае происходит на всех уровнях детско-взрослой общности. Одни участники включаются как авторы, другие – как проектировщики, а третьи - как создатели.

Таким образом, воспитательное пространство гимназия создает инклюзивную среду, которая предполагает:

- построение в гимназии целостной системы, обеспечивающей оптимальные условия для социализации, обучения, воспитания и полного достижения развития личности учащегося через интеграцию урочной и внеурочной деятельности посредством включения детей в разнообразные культурные и социальные практики;
- создание такой детско-взрослой общности, в которой каждый имеет возможность быть успешным, через гуманизацию отношений воспитатель-воспитанник;
- создание творческих коллективов, объединений, в работе которых вклад каждого считается важным и значимым для себя и других;
- формирование у обучающихся положительного отношения к учению как главному условию личного роста, преодоление негативных особенностей эмоционально-личностной сферы через включение детей в успешные виды деятельности (учебную, творческую, проектно-исследовательскую, коммуникативную, трудовую и др.);
- организацию системы эффективного психолого-педагогического сопровождения процесса обучения через взаимодействие диагностико-консультативного, коррекционно-развивающего, лечебно-профилактического, социально-трудового направлений деятельности;
- сохранение и укрепление здоровья школьников.

Литература

1. Декрет Президента Республики Беларусь № 15 от 17 июля 2008 г. «Об отдельных вопросах общего среднего образования».
2. Концепция непрерывного воспитания детей и учащейся молодежи в Республике Беларусь // Проблемы выхавання. – 2007. - № 2. – С. 3-19.
3. Стражев, В.И. Образование и наука в современном обществе / В.И. Стражев. – Минск: БГУ, 2004. – 255 с.
4. Загуменнов, Ю.Л. Инклюзивное образование: создание равных возможностей для всех учащихся / Ю.Л. Загуменнов // Столичное образование сегодня. – 2008. - № 6. - С. 3-6.

Инклюзивные подходы в обучении одарённых детей в сельской школе

Гончарова Г. Ф.

Будущее любой страны зависит не столько от её политических лидеров, сколько от наличия в данном обществе талантливых и одарённых людей, которые своей деятельностью обеспечивают общественный прогресс. Одарённые дети должны рассматриваться как национальное достояние и рассчитывать на особые социальные права. Специалисты отмечают, что количество одарённых взрослых на несколько порядков ниже числа одарённых детей. Моральные издержки за эти потерянные проценты несут те дети, которые без профессиональной педагогической и психологической поддержки вырастают в “потерянных” взрослых, а материальные издержки поколение за поколением несёт государство. Таким образом, выявление одаренных детей и развитие их способностей является одной из задач цивилизованного общества в целом, а значит, и школьного образования. Для педагогов представляет особый интерес проблема обучения одаренных детей, проявляющих определённые способности, и создание максимально

благоприятных условий для их развития, исключаящих любую дискриминацию, обособление и исключение из общей образовательной системы.

Системный анализ педагогической деятельности учителей начального звена УО «Бабиничская ГОСШ» Оршанского района, Витебской области по поддержке детей с признаками одарённости свидетельствует о создании условий, обеспечивающих выявление и развитие одарённых детей. Детям младшего школьного возраста предоставляются возможности развивать свои творческие и специальные способности, креативное мышление через следующие формы работы:

- внутриклассная дифференциация;
- факультативные занятия музыкальной, художественной и хореографической направленности «Развитие творческих способностей» и «Учусь творчески мыслить»;
- олимпиадный час по предметам основного цикла;
- кружковая работа;
- спортивные секции и факультативные занятия «Здоровый образ жизни»;
- подготовка и участие в олимпиадах, конкурсах, смотрах.

Дифференцированное обучение в начальных классах осуществляется на основе выделения внутри одного класса групп с разными уровнями умственной одаренности. Одаренные школьники получают возможность учиться в своем классе, но в группе сверстников, близких им по уровню способностей. Исходя из опыта нашей работы, следует останавливаться на отдельных вопросах организации дифференцированного обучения, знания которых важны для более эффективной организации данной работы.

1. Чаще всего высказывается опасение, что очень способные дети, обучающиеся в обычных классах, высокомерно относятся к сверстникам, которые, по их мнению, с трудом усваивают азбучные истины, и у детей с высоким умственным потенциалом формируется чувство принадлежности к

элите и завышенная самооценка. Вместе с тем, как показывает опыт, обучение «нормальных» детей, имеющих разные способности и учебные достижения, вместе с другими детьми, имеющими высокий умственный уровень, благоприятно влияет на самооценку — ведь в такой ситуации необходимо учиться с полной отдачей сил, ощущая постоянную стимуляцию со стороны соучеников. Кроме того, известно: оказавшись среди других только одаренных детей, с таким же уровнем развития и выше, некоторые из одарённых детей начинают страдать от уколов самолюбия, от снижения своего статуса. Не для всех одаренных ситуация постоянного интеллектуального соревнования вполне благоприятна. Таким образом, учитывая давнюю и вместе с тем актуальную проблему, мы ушли от создания однородных по умственному уровню классов, оставив только внутриклассную дифференциацию.

2. А вообще, одаренность настолько индивидуальна и неповторима, что вопрос об оптимальных условиях обучения каждого ребенка должен рассматриваться отдельно, если это позволяют условия обучения. Один из важных вопросов — темп обучения. Вопросы темпа обучения являются предметом давних, до сих пор не утихающих споров. Многие горячо поддерживают ускорение, указывая на его эффективность для одаренных учащихся. Другие считают, что установка на ускорение — односторонний подход к детям с высоким уровнем интеллекта, так как не учитываются их потребность в общении со сверстниками, эмоциональное развитие. Следует заметить, что ускорение возможно не только как это представляют в форме «перескакивания» через класс. Существуют другие его варианты. На наш взгляд, ускорение должно быть связано в первую очередь с изменением скорости обучения, а не содержания того, чему учат. Педагоги школы единодушны в том, что ускорение не является универсальной стратегией, необходимой всем одаренным. Главное, выбрать индивидуальный максимально оптимальный темп обучения для каждого ученика.

3. Следует знать и исключить те случаи, когда нагрузка становится непомерно большой и не соответствует ни способностям, ни физическому состоянию ребенка. Возможно также сильное давление со стороны родителей на ученика или же нереалистические высокие притязания самого ребенка, что может стать источником разочарований, трений с учителем или одноклассниками.

4. Одной из форм работы с одаренными детьми является индивидуальное руководство. Пока у нас при всех изменениях в системе образования эта форма работы не используется целенаправленно в силу того, что сегодня согласно учебному плану мы не можем работать с одним ребёнком. Тем не менее эта форма работы имеет свои преимущества, и мы находим возможности её использовать при работе с группой. Ведь речь идет о руководстве со стороны опытного специалиста подающим большие надежды учеником. Индивидуальное руководство приводит «к учению с увлечением» и дает школьникам не только знания и умения. Оно способствует формированию положительного «образа Я» и адекватной самооценки, развитию способностей к лидерству и умений социального взаимодействия, помогает устанавливать длительные дружеские отношения со сверстниками и благоприятствует творческим достижениям. Школьники учатся учитывать свои не только сильные, но и слабые стороны.

5. Групповая дифференциация – сложный и кропотливый труд, т.к. приходится не просто работать с группой школьников, относительно одинаковыми по развитию, а выходить на индивидуальное обучение. Поэтому дифференциация требует изменения отношения педагогов к процессу обучения, к школьнику. Учитель должен понять и принять, что в педагогическом процессе главная фигура – ученик, а приоритетным является не усвоение и воспроизведение знаний, а их самостоятельность приобретения и применение на практике. Только ориентация на посильные и доступные большинству учащихся результаты может дать возможность каждому ребёнку на каждом уроке почувствовать успех. У неуспевающего ученика

должен быть шанс стать человеком, достойным уважения, способным продолжать дальнейшее обучение.

Анализ эффективности дифференцированного обучения показывает, что при такой организации учебного процесса:

- возрастает глубина понимания учебного материала, а также познавательная активность и творческая самостоятельность школьников;
- меняется характер взаимоотношений между детьми: исчезает безразличие, приобретает теплота, человечность;
- сплочённость класса резко возрастает, дети начинают понимать друг друга и самих себя;
- растёт самокритичность, дети более точно оценивают свои возможности, лучше себя контролируют;
- школьники приобретают навыки, необходимые для жизни в обществе: ответственность, такт, умение строить своё поведение с учётом позиции других людей.

Дифференциация обучения предусматривает обязательность базового уровня знаний для всех учащихся, доступность и посильность овладения ими для каждого. Работа по группам даёт возможность в наибольшей степени учитывать индивидуальные особенности учащихся. Организация групповой формы работы предоставляет возможность более детального анализа учебных достижений и интересов каждого учащегося, что позволяет более эффективно строить образовательный процесс. Преимущество групповой дифференциации убедительно доказывает уровень учебных достижений школьников. Более того, групповая дифференциация эффективна тем, что для каждого ребёнка существует возможность самореализации на различных ступенях обучения, это способствует ощущению психологического комфорта и сглаживает негативные проявления конкуренции. Самооценка строится на основе реального осознания своих успехов и возможностей. Формирование адекватной самооценки очень важно

и само по себе, кроме того, позволяет впоследствии практически безболезненно перейти к обучению на последующих ступенях.

Одной из форм работы с одаренными детьми являются олимпиады различных уровней и подготовка к ним. Большая работа в этом направлении сегодня ведется школой, начиная с начального звена. Анализ результатов районных предметных олимпиад свидетельствует о том, что ежегодно наши четвероклассники становятся победителями и призерами районных предметных олимпиад. Выявление и продвижение школьника к вершинам Олимпа осуществляется не только через дифференциацию обучения, но и внеурочную деятельность. Во многих классах есть дети с опережающим умственным развитием, которым программной загруженности недостаточно. Основная особенность таких детей состоит в ярковыраженной умственной активности, в потребности к умственной нагрузке, в повышенной склонности к умственной деятельности. Поэтому в школе организован и систематически проводится Олимпиадный час. Такие занятия проводятся с учащимися, проявляющими способности и интерес к предметам основного цикла. Каждый желающий ребёнок получает индивидуальное задание повышенной сложности на определённый период. А на Олимпиадном часе у него есть возможность получить у учителя консультацию.

Школьные предметные олимпиады, дистанционные интеллектуальные конкурсы, игры-конкурсы «Кенгуру», «Журавлик», «Буслік», «Колосок» востребованы и желанны детьми. В данных конкурсах принимает участие больше половины младших школьников. По нашему убеждению, ребёнок имеет право пробовать себя во всём, искать. Только такой подход сможет создать атмосферу поисковой деятельности и поможет школьникам приобрести дополнительный ресурс их развития.

Красота окружающей действительности, как и искусство, рано входит в жизнь детей и становится источником радостных переживаний. С первых лет жизни ребёнок неосознанно тянется ко всему яркому и привлекательному. Блестящие игрушки, красочные цвета, яркие картинки – все это вызывает у

него чувство удовольствия и заинтересованность. Способность ребёнка безотчётно откликаться на все привлекательное свидетельствует о том, что будущее умение видеть и понимать красоту окружающего мира, а также творить по законам красоты существует в его душе как возможность. Сделать её действительностью, т.е. провести ребёнка бережно, не разрушив его эстетической индивидуальности, от неосознанного отклика на все яркое к сознательному восприятию прекрасного во всех его проявлениях призвано эстетическое воспитание.

Убежденность в том, что духовность, культура, воспитание играют главенствующую роль в развитии маленького человека, привела к организации в школе факультативных занятий музыкальной, художественной и хореографической направленности. А это значит - к созданию культуротворческой среды, объединяющей детей, педагогов, родителей, где каждый ребенок может реализовать свои творческие возможности, и это станет условием мотивации саморазвития. Кроме того организована работа занятий на выбор учащихся и их родителей:

- игра на музыкальных инструментах (аккордеон, балалайка, домра, гитара, фортепиано, цимбалы);
- вокальный ансамбль;
- инструментальный ансамбль;
- танец;
- композиция;
- декоративно-прикладное искусство.

Результатами эстетического развития, по нашему мнению, становится обогащение личности ребенка навыками и способами творческой деятельности, умением видеть прекрасное вокруг себя и использовать эту красоту в творческом труде. В настоящее время востребован человек, готовый к активному преобразованию окружающей действительности, инициативный, не боящийся ответственности, умеющий работать творчески, обладающий способностью находить разумное сочетание индивидуальных и

социальных потребностей. А для того чтобы воспитать такого человека, необходимо предоставлять возможность школьникам попробовать себя не только в учебной деятельности, но в деятельности эстетической направленности. Знания и впечатления, которые ребята получают в школе, по-разному преломляются в каждом из них. Чтобы действия школы были наиболее эффективными, они должны совпадать с действиями семьи, окружающего социума. В такой совместной деятельности учащиеся получают первичный социальный опыт. Для достижения этой цели мы используем такие формы работы, в которых дети и взрослые с увлечением занимаются одним общим делом. Сегодня мы тесно сотрудничаем с районным центром по работе с детьми и подростками, коллективами детской музыкальной школы п. Бабиничи и школы искусств № 1 г. Орша, педколлективом Бабиничского ясли/сада, родителями, дети которых учатся в нашей школе.

Как известно, через музыку, танец, художественное творчество передаётся духовный опыт человечества. Самоприкосновение с прекрасным дают человеку духовную силу, обновление, наполняют его радостью. Сегодня наши юные дарования являются визитной карточкой школы. Танцевальный коллектив, наши солисты, ансамбль народных инструментов радуют нас и наших гостей.

Кружковая работа – дополнительный источник организации досуга школьников и их развития. В начальном звене школы организована кружковая работа и работа спортивных секций. Кроме того, очень важно содействие школы посещению школьниками спортивных секций, которые действуют в нашем микрорайоне. Здесь нельзя ставить на весы математику и лыжи, музыкальный инструмент и футбольный мяч. Ребёнок должен развиваться гармонично и быть здоровым. Только здоровый человек может в полной мере стать творцом своей судьбы, добиться определённых успехов в карьере и в личной жизни, продуктивно проводить свой досуг, быть созидателем в окружающем мире, стать успешным математиком и

музыкантом. А чтобы человек был здоров, сохранять и укреплять его здоровье надо с раннего возраста. Более того, надо воспитывать потребность каждого ребёнка в сохранении своего здоровья. Понимая важность этой работы, в начальных классах организовано проведение факультативных занятий «Здоровый образ жизни».

Таким образом, работая с одаренными детьми, прежде всего надо признать сам факт, что они есть и что они другие — не только по своим интеллектуальным и творческим возможностям, но и личностным особенностям. Ведь одаренность — не только подарок судьбы, но еще и испытание. Другими словами, таланту нужна постоянная забота всех нас и всего общества в целом. Организовывая и осуществляя работу с одарёнными и способными детьми, необходимо помнить, что целеустремленность и упорный труд – необходимое условие для развития способностей ребёнка. Будет ли способный ученик гением или обычным трудоспособным человеком, не должно специально занимать учителя. Все зависит от многих обстоятельств. Миссия педагога: поддержать ребёнка, проявляющего любые способности, создать условия и помочь ему найти сферу деятельности для реализации и развития своих способностей, воспитывать полноценную разностороннюю личность, эффективно используя для этого все резервы школьного образования.

Модели и методы управления электронными образовательными информационными ресурсами для дистанционного обучения инвалидов

Горбачёв Н.Н.

Современной экономике — экономике, основанной на знаниях — свойственны высокие темпы роста профессиональных знаний, увеличение доли наукоемких товаров и услуг, а также динамичность развития информационно-коммуникационных технологий (ИКТ). Это даёт возможность для эффективного обучения людей с ограниченными

возможностями путем предоставления доступа к образовательным информационным ресурсам (ОИР).

В отличие от основной категории обучающихся, инвалиды ограничены в выборе способов и средств получения актуальных знаний. Тем не менее, эта группа обучающихся является достаточно многочисленной: по данным ЮНЕСКО около 10% населения земного шара являются инвалидами; доля инвалидов в Республике Беларусь составляет 4,6-4,8% [1], аналогичные данные приводит Пенсионный фонд Российской Федерации [2].

Современные ИКТ позволяют использовать модели и методы управления обучением различных групп граждан с ограниченными возможностями для обеспечения профессиональной реабилитации и реализации их права на труд и экономическую независимость. В 2003 – 2005 гг. в рамках программы «Электронная Беларусь» была разработана «Автоматизированная интегрированная система дистанционного обучения, социально-психологической адаптации и трудоустройства инвалидов (АИС ДО)».

В данной работе описывается инструментарий управления информационными ресурсами (ИР) АИС ДО для обучения лиц с ограниченными возможностями на примере экономических специальностей, позволяющий сформировать в процессе обучения персонифицированный интеллектуальный капитал специалиста и стимулирующий его к постоянной актуализации полученных знаний.

На предварительном этапе разработки АИС ДО были выявлены специальности высшего профессионального образования, по которым возможно обучение с использованием технологий дистанционного обучения и трудоустройство инвалидов (бухгалтер, аудитор, экономист, менеджер, маркетолог). На их базе разрабатывался опытный образец системы и базовый учебно-методический комплекс (УМК).

При разработке АИС ДО были использованы технологии дистанционного обучения (ДО). Они позволили создать среду,

привлекающую к образовательному процессу максимально широкий круг обучающихся, в том числе лиц с ограниченными возможностями. Основу образовательного процесса в АИС ДО составляет целенаправленная и контролируемая самостоятельная работа обучаемого, который может учиться в удобном для себя месте, по индивидуальному расписанию с использованием специальной образовательной среды, обеспечивающей своевременную доставку ОИР и возможность контакта с преподавателем.

Теоретической базой для разработанного инструментария системы АИС ДО выступает концепция управления электронными ОИР на основе отчуждения знаний [3]. Отчуждение знаний – это один из способов осуществления собственником правомочия распоряжения компонентами своих документированных и не документированных ИР как своим имуществом. Отчуждение – это передача данных, информации, знаний от обладателя (обучающего) пользователю (обучаемому). Отчуждение ИР как процесс представляет собой их локализацию (в том числе документирование), идентификацию, систематизацию, интерпретацию, передачу (тиражирование, репликацию) от собственника или владельца (обучающего) пользователям (или обучаемым).

Знания – в контексте рассматриваемой проблемы – это личностные или документированные ИР, предназначенные и подготовленные для многократного использования, характеризующиеся длительным жизненным циклом и практическим подтверждением реальности и применимости к решению ПС [4].

Технологическая часть архитектуры среды обучения АИС ДО регулируется стандартами на интерфейсы, форматы, протоколы обмена ИР с целью обеспечения мобильности, интероперабельности, стабильности, эффективности и других положительных качеств, достигаемых при создании открытых систем. В качестве основных стандартов при разработке инструментария были использованы рекомендации международного консорциума IMS [5].

Использованные технологии обеспечивают функционирование образовательной среды на основе международных стандартов и регламентов в области ДО и характеризуются высоким уровнем адаптивности и интерактивности с обучаемым. Это реализуется посредством пересмотра концепции построения учебных материалов и процессов. Основой новой концепции становится объектный принцип построения учебных материалов. В соответствии с концепцией, учебный материал разбивается на части - объекты. В результате происходит переход от больших негибких курсов к многократно используемым отдельным объектам обучения (RLO - Reusable Learning Object), доступным для поиска и многократного использования. Разработка объектов может вестись различными авторами, в различных средах. Впоследствии RLO могут быть доступными для использования из репозитория объектов.

Каждый элементарный объект обучения может включать в себя учебный текстовый или мультимедийный материал, адаптированный под конкретные группы лиц с ограниченными возможностями; глоссарий, понятия которого расшифровываются в данном тексте; элементы обсуждения (чат, форум, доска для рисования); элементы практических занятий; набор контрольных вопросов и тестов; метаданные объекта для управления им; инструкции для обработки информационного содержания объекта.

Использование метаданных для управления ОИР обеспечивает переориентацию систем управления знаниями на «интегрированные знания»; результатом этого является целостное, объектно ориентированное отчуждение и усвоение *знаний*. Это позволяет производить динамическую подборку информационных ресурсов за счет нелинейной структуры организации хранилищ знаний. Технологически, описанные задачи решаются за счет различных технологий (например, реализаций стандартов XML и др.).

Эффективное управление ОИР на основе метаданных осуществляется с использованием модели онтологии (МО) предметной области. Основой МО является математическая модель, создаваемая с использованием аппарата

теории графов и теории множеств. МО может иметь графовый и функциональный варианты представления и позволяет однозначно описать место ОИР в среде обучения, его статус, возможность использования для обучения отдельных групп лиц с ограниченными возможностями, связь с другими объектами [6]. Дополнительным преимуществом создания МО является наглядное представление предметной области на уровне отдельных понятий для обучаемого, что является средством поддержки междисциплинарной интеграции на уровне описания отношений между отдельными понятиями тезаурусов $TEZ (META_y^y, \dots, META_y^{N_{y1}})$.

Прикладное значение метаданных, генерируемых на основе построенной МО, заключается в управлении объектами множества RLO . В результате построения и анализа онтологической модели создан программный комплекс управления образовательными ресурсами на основе программного обеспечения Microsoft, Adobe, собственных разработок.

Модели управления ОИР на основе онтологии предметных областей и концепции отчуждения ИР были практически реализованы при разработке инструментальных средств управления ИР.

Для ее организации на основе элементов множества $TEZ (META_y^y, \dots, META_y^{N_{y1}})$ генерируются метаданные для непосредственного использования для индексации элементов $\{obj_1, \dots, obj_i, \dots, obj_n\}$ множества RLO .

Для описания свойств $\{obj_1, \dots, obj_i, \dots, obj_n\}$ используются дескрипторы метаданных. Дескрипторы метаданных подразделяются на: первичные (*fileindex*, *attrib*) и вторичные (*directory* – расположение документа; *filename* – название файла; *path* – путь к документу; *size* – размер документа; *access* – доступ к документу; *shortfilename* – краткое название документа; *docthumbnail* – указание на приложение, в котором создан документ; *docpagecount* – объем документа; *docsubject* – предметная область документа; *doctitle* – заголовок документа; *dockeywords* – ключевые слова

документа; *docauthor* – автор документа; *doccomments* – комментарии к документу; *author* – автор документа Adobe).

Данные дескрипторы являются стандартными, за исключением дополнительного дескриптора *{author}*, необходимого для описания автора документов, созданных в среде Adobe. Источником данных для дескрипторов *dockeywords* являются элементы множества ТЕЗ ($META_y^y, \dots, META_y^{Ny_i}$), а для *docsubject* используются названия классов онтологии учебных планов по специальностям ОУП. Вводятся дополнительные дескрипторы для описания применимости отдельных ОИР для обучения групп лиц с ограниченными возможностями в зависимости от типа инвалидности.

Элементами разработанного программного комплекса АИС ДО являются:

- интегрированная база данных инвалидов для обучения и трудоустройства на рынке дистанционного труда;
- базовый учебно-методический комплекс (УМК) для инвалидов с нарушениями слуха;
- опытный образец системы, включая разработку программного обеспечения;
- программно-технические компоненты системы дистанционного обучения (СДО) (рис. 1);
- программное обеспечение образовательных WEB-сайтов дистанционного обучения.

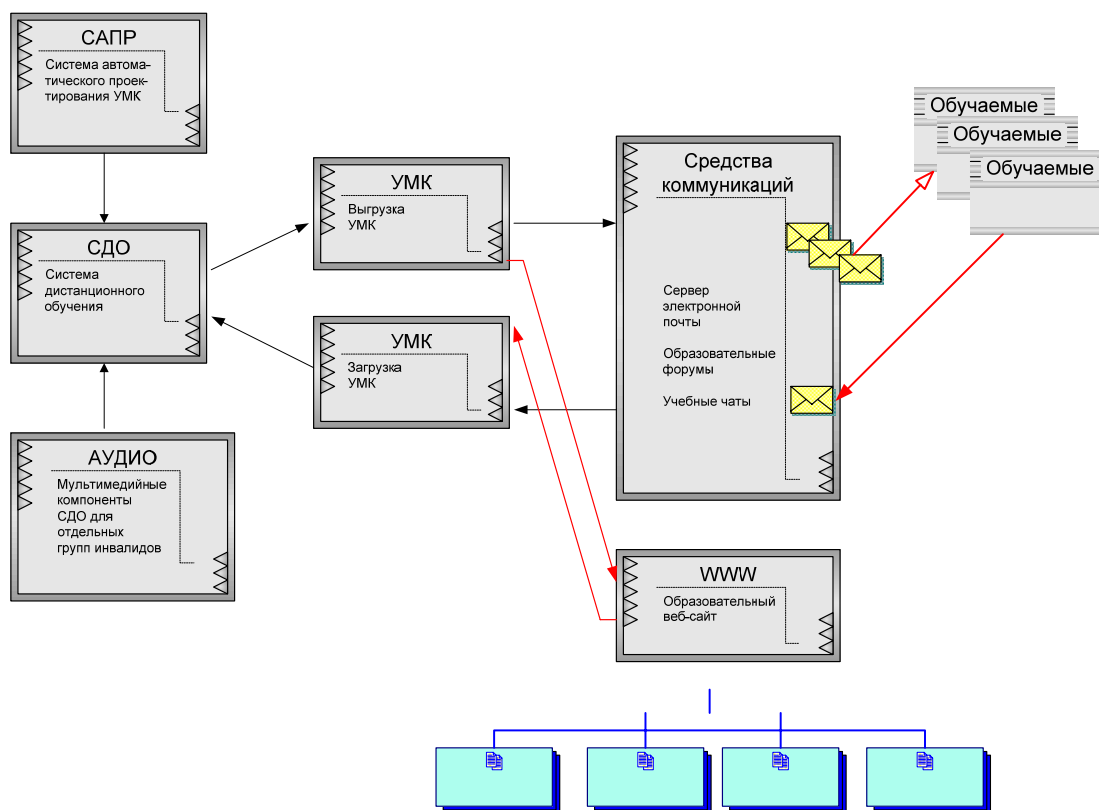


Рис. 1. Основные элементы АИС ДО (СДО)

АИС ДО представляет собой адаптивную среду, соединяющую учащегося с единым образовательным пространством посредством сети Internet. Здесь происходит процесс обучения студента, руководит которым система управления учебным процессом.

Адаптивные курсы формируются модулем САПР как индивидуальные последовательности обучения групп в зависимости от индивидуальных особенностей групп лиц с ограниченными возможностями. Инструментарий САПР позволяет регламентировать технологические переходы между ОИР посредством ограничений для контроля самостоятельной работы обучаемого в процессе обучения. Ограничения могут накладываться: на максимальное число попыток по деятельности, максимальную продолжительность попытки, максимальную продолжительность деятельности и допустимый временной диапазон. Для публикации документов используется технологическая схема (рис. 2).

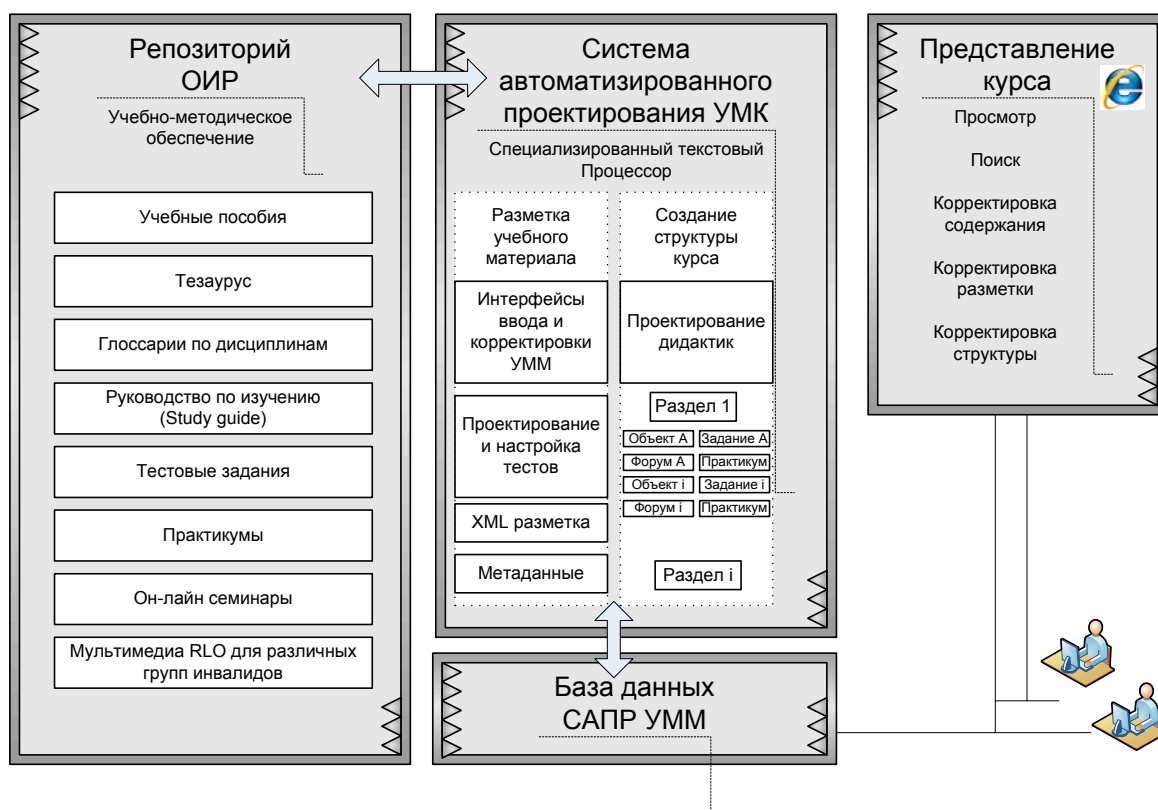
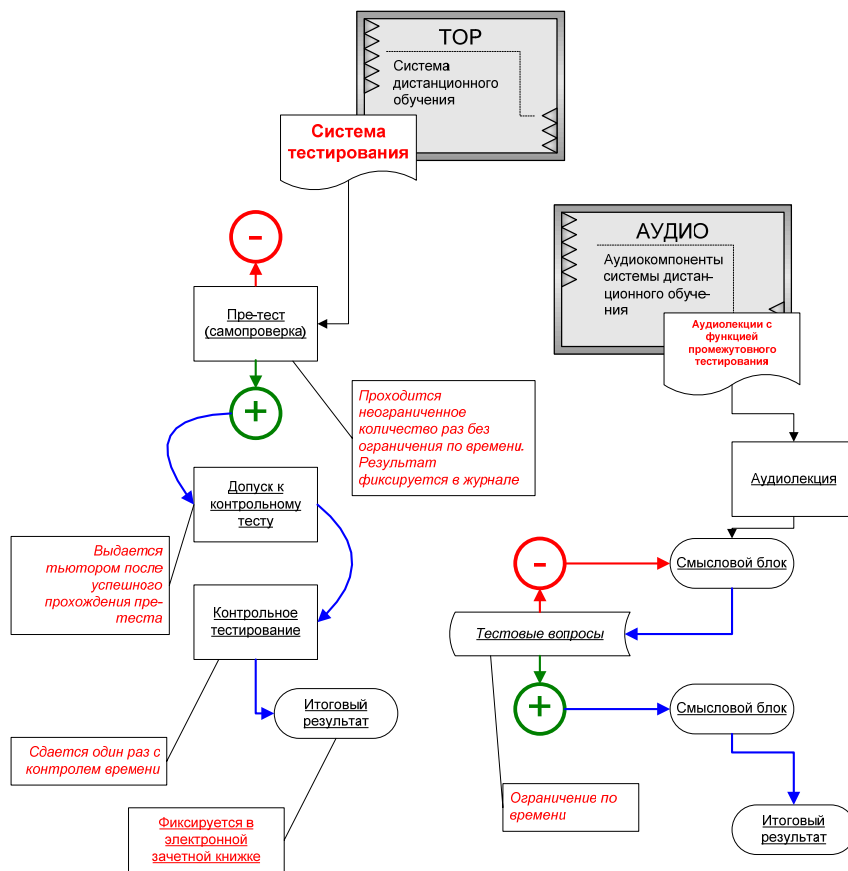


Рис. 2. АИС ДО. Система автоматизированного проектирования учебных материалов

Различные виды ОИР (текстовые, визуальные, мультимедийные, модельные тренажеры и другие) готовятся к публикации путем разметки метаданных, генерируемых на основе МО. Они могут представляться на рынке образовательных услуг. Для объединения несколько ОИР используются контентные приложения, которые позволяют компилировать документы и коррелировать их с помощью перекрестных ссылок на основе тезаурусов. ОИР может быть представлен на рынке и в таком виде. При необходимости добавления интерактивных элементов в ОИР могут интегрироваться инструменты взаимодействия с пользователем (обучаемым, обучающим). Для дополнительной визуализации (или придания дополнительных возможностей, например, для обучения лиц с ограниченными возможностями) производится дополнительная визуализация или, наоборот, вводятся мультимедийные компоненты. В технологической схеме для актуализации ОИР используются технологии отчуждения, для

Аудиолекции с элементами промежуточного тестирования реализованы на основе технологий Flash, разрабатываются специалистом по подготовке мультимедиа материалов и могут быть доступны отдельным группам обучающихся (рис. 3):



Использование элементов управления ОИР с использованием метаданных на основе технологий XML позволяет обеспечить ведение

единой базы тестовых заданий. В результате при создании контрольных заданий для отдельного курса они фиксируются в базе данных и впоследствии отдельные вопросы могут быть использованы в других курсах, для составления итоговых экзаменов по курсу или для контроля остаточных знаний по всем курсам.

Использование предлагаемых методов и моделей управления электронными ОИР в рамках системы АИС ДО позволило:

- создать систему управления знаниями на основе модели онтологии предметной области специальностей экономической направленности;
- обеспечить эффективное управление электронными ОИР с учетом индивидуальных особенностей групп обучающихся;
- создать с использованием современных ИКТ среду, в которой обучаемый может выступать не только как потребитель, но и как создатель интеллектуальной собственности в процессе обучения;
- создать интегрированный тезаурус и обеспечить междисциплинарный интерфейс взаимосвязанных дисциплин.

Модели и методы управления электронными ОИР могут получить развитие в рамках проекта «Глобальная электронная система обучения граждан союзного государства России и Беларуси (ГЭСО СГ)», разрабатываемого в рамках Концепции социального развития Союзного государства до 2010 года. Концепция предусматривает развитие дистанционного образования на основе передовых информационных и коммуникационных технологий.

Реализация проекта ГЭСО СГ обеспечит возможность получения современного качественного образования для лиц с ограниченными возможностями (в том числе проживающих в малых городах Российской Федерации и Республики Беларусь) по специальностям, востребованным на рынке труда с использованием современных технологий дистанционного обучения на базе ведущих учебных заведений Союзного государства.

Литература

1. Статистические данные Министерства здравоохранения Республики Беларусь [Электронный ресурс]. - Режим доступа: <http://www.minzdrav.by/med/article/statsod.php?prg=10&prn=%C8%ED%E2%E0%EB%E8%E4%ED%EE%F1%F2%FC>.
2. Статистические данные Пенсионного фонда Российской Федерации. [Электронный ресурс]. - Режим доступа: http://statistika.ru/zdr/2007/12/12/zdr_9933.html?curPos=2.
3. Горбачёв, Н.Н., Гринберг, А.С. Концепция платформы для формирования и поддержки технологичных образовательных продуктов на основе отчуждения знаний / Н.Н. Горбачёв, А.С. Гринберг // Реинжиниринг бизнес-процессов – Системы управления знаниями (РБП-СУЗ-2007): сб. научных трудов. - М., 2007.
4. Гринберг, А.С., Горбачев, Н.Н., Горбачёв, Н.Н.-мл. Проблемы отчуждения знаний в процессе формирования информационных ресурсов и запасов / А. С. Гринберг, Н.Н. Горбачев, Н.Н. Горбачёв // Электронное содружество. Парк высоких технологий. Безопасные телематические приложения: доклады V Международного конгресса «Электронное содружество. Парк высоких технологий. Безопасные телематические приложения», Минск, 10–11 ноября 2005 г. - Минск: ГУ «БелИСА», 2005.
5. IMS Learning Design Information Model, электронный ресурс. - Режим доступа: http://www.imsglobal.org/learningdesign/ldv1p0/imsld_infov1p0.html
6. Шалфеева, Е.А. Каталог свойств онтологий. Свойства синтаксической структуры / Е. А. Шалфеева. - Владивосток: ИАПУ ДВО РАН, 2007.

Технология «Перспективное обучение»

Гудель Ю.П.

Сегодня невозможно представить жизнь без информационных коммуникационных технологий. Потоки информации пронизывают весь окружающий мир. Одним из главных приоритетов необходимо выделить умение правильно распорядиться информацией, согласованно воспользоваться существующей технологической инфраструктурой для построения единого информационного образовательного пространства с одинаковыми правами доступа к информационным ресурсам для всех граждан, в особенности для детей. Равные возможности доступа к информации образовательного назначения, получение непротивительной оценки собственных знаний и квалифицированной адекватной помощи по освоению знаний – эти основы заложены и в инклюзивном образовании.

Можно утверждать, что сегодня практически каждый ребенок имеет доступ к компьютеру: это и школа, и интернет-кафе, и в отдельности необходимо выделить домашний компьютер. Коммуникационно-технические средства позволяют обеспечить обмен текстовой и видеоинформацией. Другими словами, имеется достаточное количество инструментально-технических и коммуникационных средств и возможностей.

Не секрет, и все мы признаем, что большинство учеников по собственной инициативе не используют компьютер в образовательных целях. Поэтому необходимо разработать такую модель, которая будет мотивировать как учеников и их родителей, так и педагогов.

Технология «Перспективное обучение» предлагает модель, в которой в процесс обучения эффективно встраивается домашний компьютер, активно привлекаются учащиеся и родители, эффективно работают учителя. Эту модель мы называем «распределенный учебный процесс».

В основе распределенного обучения лежит индивидуальный образовательный профиль ученика. Он формируется постоянно и систематически по результатам работы учащегося с различными обучающими программами. В первую очередь используются тестовые программы для диагностики пробелов в знаниях, программы для осуществления всех видов контроля. На этой основе строится индивидуальная образовательная траектория. Автоматизированная система индивидуального консультирования в любой момент времени предлагает ученику те учебные материалы и задания, которые наиболее подходят с учетом поставленных учебных целей.

Для возможности формирования индивидуального образовательного профиля и выявления в любой момент зоны ближайшего развития учебный материал должен быть определенным образом структурирован. Должны в полном объеме обеспечиваться межпредметные связи, созданы условия для формирования полноценной и непротиворечивой системы знаний, умений и навыков.

Любая работа ученика с обучающими системами, где бы это ни происходило (в школе, на интернет-портале), должна оставлять след в его индивидуальном образовательном профиле. Результаты работы в разных местах должны постоянно и технологически просто согласовываться (т.е. профиль не должен различаться в разных обучающих системах).

Должна быть реализована простая система контроля за ходом и результатами работы ученика на домашнем компьютере. Возможность такого контроля должна быть и для учителя, и для родителя.

По сути, традиционный процесс обучения в современной школе носит распределенный характер. Ученик занимается в школе и дома, ходит на дополнительные занятия в другие учебные заведения, занимается с репетиторами.

Чтобы это свойство стало значимым, необходимо обеспечить системное согласование форм и методов обучения, а также учебных

результатов в школе, дома, на дополнительных занятиях. Сделать это без информационных технологий практически невозможно. Поэтому нужно говорить о распределенном учебном процессе на основе использования электронных средств обучения нового поколения.

Существующие традиционные обучающие программы, к которым относятся электронные учебники и энциклопедии, тестовые среды обладают существенными недостатками. Эти недостатки очевидны, и их можно перечислить:

- жесткая модель организации учебных материалов, не позволяющая ими гибко и просто манипулировать;
- как следствие, жесткая модель организации процесса компьютерного обучения, практически не учитывающая индивидуальность ученика;
- отсутствие системной модели сохранения и последующего учета индивидуальных результатов обучения.

Поэтому сегодня стоит вопрос о комплексном подходе к разработке электронных средств обучения нового поколения. В частности, основой технологии «Перспективное обучение» является целостная совокупность электронных средств обучения, спроектированных и выполненных по общим правилам и стандартам, а также методики и модели их применения. Дополняя друг друга, электронные средства обучения образуют информационную образовательную среду нового типа. В ее рамках использование компьютера как средства обучения становится системным и постоянным. Это позволяет существенно повысить результативность образовательного процесса.

Важной составляющей частью технологии «Перспективное обучение» является Портал перспективного обучения Лекном (www.Leknom.by). Сегодня инструменты Портала уникальны и предоставляют учащемуся возможность самостоятельного прохождения не только диагностики уровня усвоения знаний по предмету, а также возможность коррекции в пробелах

учебного материала, теории и практики. Портал формирует пользователю его индивидуальную карту усвоения знаний, показывает проблемные места, подбирает необходимые информационные статьи, диагностические и коррекционные тесты. Использование передовых технологических решений дает возможность учащемуся, работающему на Портале, постоянно находиться в «зоне ближайшего развития» (под данным термином мы понимаем такой комплекс учебного окружения ученика, который позволяет ему успешно выполнять учебные задания с определенным напряжением), что обеспечивает не только максимальный учебный, но и максимальный развивающий эффект.

Подводя итоги вышеизложенному материалу, можно с уверенностью говорить, что технология «Перспективное обучение» позволяет подходить гибко к процессу обучения и может использоваться в процессе обучения для всех групп детей.

Расширение возможностей равного доступа детей к образованию в Казахстане

Джадрина М.Ж.

Формируемая на исходе второго тысячелетия новая парадигма была обусловлена изменениями общемировоззренческих представлений о человеке и его сущности. Суть этих изменений характеризуется переносом акцентов от приоритетности «количества» к приоритетности «качества» во всех сферах человеческой деятельности и дает основание утверждать, что человечество переходит в новую эпоху.

Парадигма, как набор подразумеваемых допущений о том, что мы ценим и во что мы верим, набирает силу, постепенно, по крупице внедряется в нашу повседневную жизнь. Новая парадигма как ориентир становится стержнем жизнетворчества каждого человека, жизнедеятельности общества в целом. С этих позиций особая роль отводится образованию как ведущему фактору

прогресса общества на основе развития человеческого потенциала. В этом ключе инициируется проблема инклюзивного образования, которая рассматривается в «качестве руководящего принципа поддержки образования в целях устойчивого развития, обучения на протяжении всей жизни и предоставления равных образовательных возможностей для всех слоев общества». Так, на 48-й сессии Международной конференции ЮНЕСКО по образованию (Женева, 25-28 ноября 2008 г.) отмечено, что качественное инклюзивное образование играет основополагающую роль в достижении гуманитарного, социального и экономического развития. В этом контексте в нашей стране, как и во многих странах мира, ведутся поиски расширения возможностей образовательного пространства, предоставляющие свободу выбора для максимального раскрытия потенциала обучающихся.

В условиях изменяющегося мира в образовательной политике нашей страны появились новые установки, которые зафиксированы в Стратегическом плане развития Республики Казахстан до 2010 года, «Государственной программе развития образования в Республике Казахстан на 2005-2010 годы», в новом Законе РК «Об образовании» (2007г.). Так, в Стратегическом плане развития страны отмечено, что «целью следующего десятилетия является создание национальной системы образования, обеспечивающей поступательное человеческое развитие, с одной стороны, и обеспечение интеграции национальной системы образования в общемировую - с другой» (1997 г.). В Послании Президента Республики Казахстан от 1 марта 2006 года «Стратегия вхождения Казахстана в число 50-ти наиболее конкурентноспособных стран мира» обозначена основная цель реформирования образования – это обновление качества образования и повышение конкурентоспособности национальной системы образования. В этих документах учитывается смена парадигм от «образования на всю жизнь» на «образование в течение всей жизни».

Исходя из этих намерений совершенствована структура национальной системы образования. Новизна заключается не только в упорядочении уровней образования с учетом тенденций развития образования в мировой практике, но и в предоставлении прав на создание различных вариаций сочетания формального и неформального образования как расширение возможностей предоставления образовательных услуг. В частности, на уровне школьного образования наряду с государственными школами создаются частные школы, действующие в режиме дневных, вечерних, очных и заочных видов обучения. Следует отметить, что существующие частные школы пока не делают погоду в сфере образовательных услуг, так как их число очень мало. Так, на 2007-2008 учебный год число общеобразовательных школ с негосударственной формой собственности в стране составляло 133 единиц, т.е. 1,7 % от общего числа дневных общеобразовательных школ.

Данные Агентства по статистике Республики Казахстан за последние восемь лет свидетельствует о достаточно полном охвате населения в возрасте 7 -17 лет общим средним образованием как по областям республики, так и по учебным годам. Так, если общий коэффициент охвата в 2000 году составлял 93,5, то в 2006 году он составил 99,2. При этом наблюдается процесс снижения охвата детей на старшей ступени школы, который объясняется «соответствующим увеличением показателей охвата средним профобразованием на базе основного общего образования» [3, с. 18].

В условиях массовой общеобразовательной школы учет различных интересов учащихся, как один из способов обеспечения доступа к качественному образованию, осуществляется путем предоставления возможностей углубленного изучения различных предметов. Так, в 2006 - 2007 учебном году 15,1% городских школ (1178) и 14,3% сельских школ (1120) организовали углубленное изучение различных предметов. Вместе с тем имеются гимназии и лицеи, ориентированные на углубленное изучение ряда предметов, а также сеть организаций образования для одаренных детей.

Особого внимания заслуживают дети со специальными нуждами. Их права на получение бесплатного среднего образования закреплены в ст. 15 Закона РК «О правах ребенка в Республике Казахстан», утвержденного в 2002 году. Во всех областях действуют специальные коррекционные школы и школы-интернаты, общее число которых составляет 101. Наряду с этим 6755 детей со специальными нуждами обучаются в классах при общеобразовательных школах. Создание специализированных классов в обычных школах является позитивным шагом в вовлечении детей со специальными нуждами в общеобразовательный процесс. Однако для полноценной реализации этой идеи необходимо решить ряд проблем, связанных с оснащением школ соответствующими оборудованием, с адаптацией и созданием учебно-методической литературы, с подготовкой педагогов к организации учебно-воспитательной работы в условиях вовлечения детей с ограниченными возможностями в обычные школы.

Системой общего среднего образования предусмотрено также обучение детей-инвалидов. Они обучаются либо на дому по индивидуальной программе (7855 детей), либо в спецшколах и школах-интернатах некоррекционного типа (13787 детей).

Одним из аспектов инклюзивного подхода к образованию в широком смысле является обеспечение доступа к образованию детей, находящихся в невыгодных условиях. К этой категории можно отнести учащихся отдаленных сельских школ. На территории страны плотностью населения 5,5 человек более 70 % общеобразовательных школ, большая часть которых является малокомплектными, находятся в сельской местности. Так, по данным Министерства образования и науки РК в 2006-2007 учебном году из 5967 сельских школ 74,3% составляли малокомплектные школы. Для улучшения качества предоставляемых образовательных услуг, независимо от типа, вида и месторасположения школ, ведется работа по развитию инфраструктуры информационно-образовательного пространства. Завершен

процесс оснащения всех школ страны компьютерными классами, создан Центральный телекоммуникационный узел МОН РК (серверы – дистанционное обучение, почта, электронная библиотека, база данных), начато оснащение школ интерактивными досками. Однако уровень подготовленности учителей к использованию возможностей созданных в стране систем информационно-коммуникационной технологии оставляет желать лучшего. В связи с этим проводится ряд мероприятий для преодоления вышеназванных трудностей как в рамке системы повышения квалификации учителей, так и в системе подготовки кадров.

Расширение возможностей образовательного пространства, в частности в условиях среднего общего образования, создает предпосылки для развития образования как рынка развития человеческого потенциала. Это, в свою очередь, сопряжено с инновациями, направленными на повышение качества образовательного процесса. В данном контексте в образовательной практике школ используются различные технологии обучения интерактивного характера. Усилия отдельных учителей, педагогических коллективов вливаются в общую тенденцию развития инновационной деятельности школ по повышению качества образования. Так, учителями используются блочно-модульное структурирование учебного материала, метод проектов, работа в группах и другие приемы самостоятельной или совместной деятельности учащихся. Создаются различные педагогические проекты по выработке стратегии совершенствования учебного процесса. Однако эти усилия не всегда обеспечивают достижение желаемого результата, что связано не только с отсутствием системности проводимых работ, но и с наложением новых идей в организации учебного процесса на старую идеологию обучения и на старую, знаниевую модель содержания. В реальной практике пока не осознается сопряженность новой стратегии обучения с новой моделью образования, ориентированного на результат. Действующая методическая система обучения каждого предмета и соответствующий ей учебно-

методический комплекс в целом остается на позиции «чему учить?», а не «как научить ученика учиться?».

Новая стратегия обучения связана с переносом акцентов с передачи обработанной, готовой информации на использование деятельностных методов и технологий как на уровне проектирования содержательной основы обучения, так и на уровне процессуального воплощения в живой учебный процесс. Причина этих трудностей, во-первых, связана с неподготовленностью педагогических кадров в плане целостного видения сути, механизма и условий реализации новой стратегии обучения. Во-вторых, и это самая главная причина, содержание образования в основном ориентировано на предоставление достаточно большого объема учебного материала, рассчитанного, в основном, на репродуктивную учебную деятельность учащихся, а не на организацию поисков творческого характера учения. На современном этапе академические знания по отраслям наук недостаточны как результаты образования.

Новые аспекты в понимании образования как ценности, системы, процесса и результата обуславливают не стихийное внедрение инноваций в школу в виде отдельных приемов современных образовательных технологий, а целостное преобразование всех его подсистем, начиная с целеполагания и завершая описанием конечных результатов как основ для реализации новой стратегии обучения. В связи с этим начиная с 2001 года при содействии Министерства образования и науки РК и инициативе образовательной программы Фонда Сорос-Казахстан был инициирован процесс осмысления международного опыта реализации модели образования, ориентированного на результат. Идея создания нового стандарта, соответствующего модели образования, ориентированного на результат, стала предметом различных дискуссий как в научной среде, так и в среде практических работников. Это послужило основанием для принятия решения на уровне образовательной политики страны о разработке и внедрении модели 12-летнего образования в школе. Практическим шагом этих

намерений является разработка проекта Государственного общеобязательного стандарта образования (ГОСО) для 12-летней школы, который в настоящее время активно обсуждается в профессиональной среде. Однако имеются опасения, что внедрение новой модели может быть причиной снижения академического уровня образования. На данном этапе ведутся поиски подхода к определению оптимального сочетания сильных сторон академичности и приоритетных основ компетентности в образовании.

Вместе с тем образовательная политика нашей страны ориентирована на совершенствование качества среднего образования путем регулирования ее на «выходе». При этом основной акцент делается на ГОСО нового типа, регулирующий как процесс развития всех субъектов образовательного процесса, так и планирование на основе реально достигнутых образовательных результатов. Предполагается, что стандарт, выстроенный соответственно новым требованиям, станет главным рычагом развития образования как открытой системы и непрерывного повышения его качества. Исходя из такого подхода выстроена многоуровневая система ожидаемых результатов как долгосрочных и краткосрочных целей, которая обеспечивает прозрачность достижений в обучении отдельного учащегося, достижений учителя, школы, системы в целом. Такого плана многоуровневая система ожидаемых результатов, зафиксированная в ГОСО, позволит учесть разнообразные образовательные потребности всех учащихся, а также обеспечит равный доступ к качественному образованию.

Литература

1. Джадрина, М.Ж. Возможности усиления ценностной значимости образования в условиях глобализации / М.Ж. Джадрина // Развитие национальной системы образования в условиях глобализации: материалы междунар. науч.-практ. конф. - Алматы, 2008. – С. 27-30.

2. Материалы 48-й сессии международной конференции ЮНЕСКО по образованию, Женева, 25-28 ноября 2008 г. [Электронный ресурс]. – Режим доступа: [http //www.ibe.unesco.org/ru/ice/48 th-session-2008 /conclusions-and-recommendations.html](http://www.ibe.unesco.org/ru/ice/48th-session-2008/conclusions-and-recommendations.html).
3. Национальный доклад о состоянии и развитии образования. НЦОКО.- Астана, 2007.
4. Образовательные стандарты общего среднего образования Республики Казахстан: состояние, поиск и перспективы. Рабочий документ для обсуждения. – Астана, 2003.
5. Основные показатели системы среднего образования. - Астана, 2007.
6. Система образования Казахстана в цифрах. 2006 г. НРЦОКО.- Астана, 2006.
7. Стратегия вхождения Казахстана в число 50 наиболее конкурентноспособных стран мира. Послание Президента народу Казахстана от 1 марта 2006.
8. Теоретико-методологические аспекты развития школьного и дошкольного образования в условиях ориентирования на результат. - Алматы, 2006.

Российский опыт совместного обучения детей с глубоким нарушением зрения и зрячих детей

Зарубина И.Н.

Возможность совместного обучения зрячих и незрячих детей рассматривалась тифлопедагогами на протяжении практически всей истории обучения лиц с нарушением зрения. Известно, что уже в конце XIX – начале XX веков на страницах отечественного журнала «Слепец» велась

дискуссия ученых и практиков на тему совместного обучения слепых и зрячих учеников, анализировались конкретные примеры, а также проблемы и перспективы, связанные с такой формой обучения. Еще более активно проблема совместного обучения детей с глубоким нарушением зрения и зрячих детей обсуждалась в 20-е годы XX века и после Великой Отечественной войны. Последнее во многом было связано с ростом числа детей, потерявших зрение в результате неосторожной игры с взрывными устройствами и боеприпасами, а также с неготовностью специальных школ принять резко возросшее число детей инвалидов по зрению.

И европейская, и отечественная история XX века сохранила немало имен талантливых слепых, успешно интегрировавшихся в общеобразовательную среду и ставших известными учеными и общественными деятелями. Например, академик Л.С. Понтрягин, доктор физико-математических наук В.И. Зубов, доктор психологических наук А.В. Суворов, член союза писателей Г.С. Еремеев и др. И все же это исключительные примеры. Процесс интеграции незрячих детей в общеобразовательную среду носил стихийный характер и не имел государственной поддержки. В результате опыт интеграции незрячих детей в коллектив массовой школы чаще всего складывался неудачно.

В начале 90-х годов XX в. в контексте политических и социально-экономических преобразований российского общества отечественная система специального образования подвергается модернизации. Интегрированное обучение в России, как и во всем мире, становится ведущей тенденцией в области организации образования лиц с ограниченными возможностями здоровья.

Институт коррекционной педагогики РАО разработал концепцию интегрированного воспитания и обучения детей с особыми образовательными потребностями, экспериментально апробировал и описал модели и варианты интеграции (Н.Н. Малофеев, Н.Д. Шматко). Они одобрены Министерством образования и науки РФ. Предложенные

разноуровневые модели социальной и образовательной интеграции способствуют своевременному оказанию детям с нарушением зрения максимально приближенной к месту жительства коррекционной, психолого-педагогической, медицинской и социально-правовой помощи, расширяют возможности получения ими образования, обеспечивают родителей (законных представителей) консультативной поддержкой, содействуют формированию в общественном сознании позитивного образа ребенка с ограниченными возможностями здоровья. Модели интегрированного воспитания и обучения детей с нарушением зрения реализуются в массовых, комбинированного вида и специальных образовательных учреждениях дошкольного, общего и профессионального образования.

При обучении в специальном (коррекционном) общеобразовательном учреждении (СКОУ) III-IV видов дети с глубоким нарушением зрения получают необходимую медико-психолого-педагогическую помощь. Образовательный процесс в специальных школах осуществляется с учетом особенностей психофизического развития и специфики воспитания и обучения детей со зрительной депривацией. Они не испытывают стрессовых перегрузок, наблюдаемых при социально-психологической адаптации незрячих в коллективе массовой школы. Однако существенным недостатком обучения в школе-интернате является оторванность ребенка от семьи. Необходимость помещения детей с глубоким нарушением зрения в интернат чаще всего обусловлена тем, что в Российской Федерации СКОУ III-IV видов всего 114, причем преобладают учебные заведения изначально открытые как школы для слабовидящих детей. В связи с этим в школе-интернате для слепых и слабовидящих детей обучаются дети со зрительной депривацией, проживающие на территории крупного населенного пункта или субъекта федерации. При этом нередко постоянное место проживания семьи удалено от СКОУ на 150-300 км. В некоторых регионах вообще отсутствуют СКОУ для детей с нарушением зрения. Обучение ребенка-инвалида в СКОУ

субъекта федерации, где он не имеет регистрации в соответствии с действующим законодательством — платное.

В последние годы прослеживается увеличение числа детей со зрительной депривацией, имеющих сопутствующие соматические заболевания (тяжелые формы аллергии, диабет, эпилепсия и др.). Эта категория детей, как правило, нуждается в постоянной квалифицированной медицинской помощи, которую в условиях специальной школы-интерната на должном уровне подчас обеспечить невозможно, особенно если СКОУ расположено в сельской местности. При наличии некоторых заболеваний (например, тяжелые формы аллергии) детям с глубоким нарушением зрения часто не рекомендуется постоянное посещение общеобразовательного учреждения. Для них, как правило, приемлема лишь частичная интеграция в общеобразовательном учреждении, расположенном недалеко от места проживания семьи.

Отмеченные и некоторые другие факторы способствуют росту числа слепых детей, вообще не посещающих школу. Например, по данным Курского отделения Всероссийского общества слепых на территории Курской области проживает 23 ребенка с глубоким нарушением зрения вообще не получающих школьное образование. Аналогичная ситуация складывается и в других регионах РФ. Таким образом, для детей с глубоким нарушением зрения, проживающих в субъектах федерации, удаленных от специальных школ, интеграция оказывается наиболее реальным и эффективным способом получения образования.

Интегрированное образование детей со зрительной депривацией означает получение ими образования, соответствующего государственному стандарту, по общей программе и графику учебного процесса (или близким к ним).

Исследования тифлопедагогов В.П. Гудониса, И.Н. Зарубиной, В.З. Кантора, Л.И. Солнцевой и многолетний опыт педагогов-практиков Л.В. Мясняковой, Б.Е. Руденского, П.В. Рябова, И.Д. Труфана показывают, что

значительная часть детей с глубоким нарушением зрения при их стихийном включении в общий поток сталкивается с комплексом проблем, затрудняющих освоение образовательной программы и социально-психологическую адаптацию. Чем раньше начата работа по нивелированию причин, способствующих появлению у детей со зрительной депривацией специфических трудностей, тем эффективнее протекает их интеграция в массовую школу. Для создания комфортной среды совместного обучения, как правило, необходима организация коррекционно-педагогической поддержки незрячих детей. В этом случае у них быстрее и безболезненнее проходит адаптационный период, учебная программа осваивается в полном объеме.

Коррекционно-педагогическая поддержка детям с нарушением зрения в России может быть оказана: СКОУ III-IV видов, библиотеками для слепых, центрами реабилитации детей-инвалидов, общественными организациями инвалидов, научно-исследовательскими институтами и т.д.

Прежде всего, организованная коррекционно-педагогическая поддержка может и должна оказываться СКОУ III и IV видов, которые в этом случае выполняют функцию консультативных пунктов или ресурсных центров. В ряде регионов Российской Федерации накоплен опыт оказания интегрированным детям с нарушением зрения помощи силами сотрудников СКОУ III-IV видов (Кисловодск, Москва, Н.-Новгород, С.-Петербург, Саратов, Хабаровск и др.). Например, учителя ГОУ Нижегородской областной С(К)ОШ-интерната III-IV вида приняли участие в подготовке и проведении семинара для учителей массовых школ Нижегородской области, в которых обучаются дети с нарушением зрения (апрель 2008 г.). Совместными усилиями удалось наметить пути и формы организации консультационной и методической помощи детям со зрительной депривацией, их родителям и учителям массовых школ, принявших на обучение незрячих и слабовидящих детей.

С 2006г. ГОУ С(К)ОШ-интернат № 1 им. К.К. Грота (г. С.-Петербург)– старейшее в России профильное учебное заведение - является ресурсным центром для учащихся с нарушением зрения, обучающихся в СКОУ и массовых школах, желающих пройти итоговую аттестацию в форме ЕГЭ. В результате у выпускников появилась возможность подготовиться и сдать ЕГЭ на базе СКОУ в условиях, созданных с учетом их психофизических особенностей.

Во многих регионах помощь детям с нарушением зрения, обучающимся в массовых школах, оказывают библиотеки для слепых, являющиеся социокультурными и образовательными центрами. Объем и характер предоставляемых услуг определяется материально-техническими и кадровыми возможностями конкретной библиотеки. Так, в некоторых библиотеках открываются центры поддержки детей и молодежи с нарушением зрения (Москва, С.-Петербург, Ставрополь и др.), создаются рабочие места, оснащенные компьютерной техникой, адаптированной для работы незрячих и слабовидящих (Новосибирск, Самара, Смоленск, Томск и др.), организовано обучение детей со зрительной депривацией компьютерной грамотности и иностранным языкам. В ряде библиотек для слепых незрячим детям и их родителям оказывается правовая помощь, проводятся «Школы для родителей».

В большинстве субъектов Федерации органами социальной защиты населения открыты центры реабилитации детей с ограниченными возможностями здоровья. В них осуществляется медицинская, социальная, правовая и психолого-педагогическая помощь детям-инвалидам по зрению и их родителям. В некоторых регионах специалисты центров (Великий Новгород и др.) осуществляют психолого-педагогическую поддержку детей, обучающихся на дому.

С начала девяностых годов XX века во многих регионах Российской Федерации создаются общественные организации инвалидов и родителей детей-инвалидов, которые, в свою очередь, открывают центры помощи

родителям, имеющим детей с нарушением зрения. Здесь силами специалистов оказывается консультативная помощь, проводятся коррекционно-развивающие занятия с незрячими и слабовидящими детьми на дому, организуются семинары-тренинги по вопросам социальной и правовой защиты, реабилитации детей с нарушением зрения, их воспитания и обучения (Волгоград, Москва, Н. Новгород, С.-Петербург, Саратов и др.).

Масштабную работу по переподготовке и повышению квалификации педагогов общеобразовательных и специальных образовательных (дошкольных и школьных) учреждений, консультированию детей со зрительной депривацией и их родителей проводят научные учреждения и вузы России (ГУ «Институт коррекционной педагогики РАО», РГПУ им. А.И. Герцена и др.).

В начальной школе постоянная помощь тифлопедагогов необходима практически всем детям с глубоким нарушением зрения. Только при их поддержке ребенок способен получить неплохие результаты при очном обучении в массовой школе или на дому. В средних и старших классах при реализации различных моделей интеграции специально организованная коррекционно-педагогическая поддержка детей с нарушением зрения желательна для большинства. Она может существовать не постоянно, а лишь при появлении у ребенка проблем социально-психологической адаптации к условиям массовой школы и освоении образовательной программы. Ее интенсивность и продолжительность варьируется в зависимости от индивидуальных особенностей ребенка, материально-технического обеспечения учебного процесса и возможностей семьи ребенка с нарушением зрения активно принимать всестороннее участие в процессе его воспитания и обучения. Родители незрячего ребенка должны следить за тем, чтобы уровень его знаний соответствовал стандарту. Желательно, чтобы родители помогали учителям в установлении контакта с незрячим ребенком, в его приобщении к жизни класса. При необходимости родители могут содействовать школе в подборе тифлопедагога, осуществляющего

коррекционно-педагогическую поддержку, установлению связи со структурами, имеющими возможность оказать различные виды помощи ребенку, обучающемуся в массовой школе, способствуют обеспечению процесса обучения их ребенка техническими средствами реабилитации и т.д. Все проинтервьюированные нами незрячие, закончившие массовую школу (14 человек), как и их родители (9 человек), отмечали, что успешная интеграция ребенка с глубоким нарушением зрения без активного участия семьи невозможна. О том же свидетельствует и изученный нами зарубежный опыт. Родители, принявшие решение отдать ребенка в массовую школу, должны ясно представлять тот объем проблем и сложностей, с которым их ребенку и им придется столкнуться. Нам известны случаи, когда ребенку приходилось с очной формы обучения переходить на надомное обучение или в специальную школу.

Педагоги общеобразовательных учреждений, интегрирующих детей с нарушением зрения, безусловно, должны иметь представление о специфике воспитания и обучения детей со зрительной депривацией. Желательно, чтобы они знали основы коррекционной педагогики.

Нами выявлены позитивные случаи, когда увлеченные преподаватели массовой школы без помощи тифлопедагогов разрабатывали методики обучения незрячих учеников. Так в г. Ярославле учитель математики самостоятельно придумала способ рельефно-графического изображения графиков с помощью пенопласта, гвоздиков и проволоки. Известны примеры организации опытов по физике и химии с участием незрячих учеников. Следовательно, если заинтересованный учитель творчески подходит к обучению незрячего ученика, он способен так преподнести материал по предмету, что весь класс и интегрированный незрячий ребенок его усваивают в полном объеме.

Анализ известных нам примеров полной интеграции показывает, что она, как правило, успешнее реализуется для незрячих детей подросткового

возраста: мобильных, коммуникабельных, эрудированных, умеющих самостоятельно принимать решения.

Рассмотрим несколько примеров образовательной интеграции детей с глубоким нарушением зрения.

Обучение ребенка-инвалида по зрению на дому. По приблизительным оценкам специалистов уже несколько сотен детей-инвалидов по зрению в России зачислены в общеобразовательные школы при надомной форме обучения. Тщательное изучение этого опыта показало, что объем полученных этими учениками знаний не всегда соответствует цензовому. Нами проанализировано 18 случаев, когда дети после обучения на дому преподавателями массовой школы поступали в СКОУ III-IV видов. Они практически не владели системой Брайля, навыками самообслуживания и ориентировки в пространстве. Преподавателям специальной школы требовалось значительное время на ликвидацию пробелов в их образовании. Серьезным недостатком надомной формы обучения оказывается и то, что дети зачастую практически не участвуют в жизни школы, испытывают острый дефицит общения со сверстниками, у них слабо формируются коммуникативные навыки.

Выявлены и позитивные примеры надомного обучения. Подчеркнем, всем успешным случаям сопутствовала активная работа родителей либо интенсивная коррекционно-педагогическая поддержка со стороны различных структур (местных организаций ВОС, региональных общественных организаций родителей детей-инвалидов, библиотек для слепых). Только в подобных ситуациях дети в полном объеме осваивали школьную программу, много общались со сверстниками, активно участвовали в жизни школы, посещали собрания класса и общешкольные мероприятия. По окончании школы они получали профессиональное образование, удачно трудоустраивались, живут полноценной жизнью.

Так, с середины 90-х годов XX век в городе Ставрополе более десяти детей инвалидов по зрению успешно окончили массовые школы, обучаясь в

основном на дому. Например, тотально незрячая Лейла К. в 2007 году окончила гимназию № 25 и поступила на филологический факультет Ставропольского государственного университета. В школьные годы она посещала несколько кружков во Дворце детского творчества, обучаясь там по индивидуальной программе. С помощью специалистов краевой организации ВОС она в полном объеме освоила компьютерную грамотность. Тотально незрячая Лена Л. официально также обучалась на дому, но благодаря грамотно организованной коррекционно-педагогической поддержке могла посещать почти все школьные занятия. В итоге Лена с золотой медалью окончила школу № 29 г. Ставрополя. В настоящее время она аспирантка Ставропольского аграрного университета, сотрудник Ставропольской краевой библиотеки для слепых.

Подчеркнем, в обоих случаях положительный результат был обеспечен совместными усилиями родителей, Ставропольской краевой библиотеки для слепых им. В.В. Маяковского (СКБС), краевой организации ВОС, известного тифлопедагога И.Д. Труфана.

СКБС оказывает существенную информационную поддержку детям с нарушением зрения, обучающимся в массовых школах Ставропольского края. В результате они получают необходимые рельефно-графические пособия и учебники, изданные по системе Брайля. С 2005 года в СКБС работает центр помощи детям и молодежи с нарушением зрения, где им предоставлена возможность самостоятельно заниматься на компьютере со специальным периферийным оборудованием, программным обеспечением и выходом в Интернет. В настоящее время СКБС оказывает помощь 14 детям с нарушением зрения.

Вместе с тем несмотря на отлаженную систему помощи детям с глубоким нарушением зрения по оценкам незрячих специалистов Ставропольской краевой организации ВОС (П.В. Рябов) многие незрячие дети испытывают дефицит общения со сверстниками, у них недостаточно сформированы навыки самообслуживания и т.д. Почему так происходит?

Части детей рекомендовано домашнее обучение в силу наличия у них сопутствующих заболеваний (тяжелая форма аллергии, астма, эпилепсия и т.д.). По мнению специалистов ПМПК, этим детям целесообразнее не посещать школу. Да и родители, боясь осложнений здоровья своего ребенка, стараются оградить его от всяческих контактов, проявляя гиперопеку.

Нами изучено 4 случая одновременного обучения детей с глубоким нарушением зрения в общеобразовательной школе на дому и в музыкальной школе. Не удивительно, что круг их общения широк, коммуникативные навыки сформированы в полной мере. Наиболее удачен пример Андрея Т. из города Архангельска. В 2000 г. он окончил Детскую музыкальную школу № 1 Баренцева региона по классу скрипки и Детскую музыкальную школу № 42 «Гармония» по классу фортепиано. Мальчик принимал активное участие во всех школьных мероприятиях, выступая с музыкальными номерами. По окончании с серебряной медалью школы № 4 г. Архангельска (2002) поступил в Поморский университет на факультет иностранных языков и музыкальное училище. Андрей общителен, самостоятельно ориентируется в городе, хорошо владеет навыками самообслуживания, письма по системе Брайля и информационными технологиями, успешно учился в университете. Он призер университетских, межрегиональных и международных фестивалей. В настоящее время он работает в США по обменной программе. Андрею удалось достичь высоких результатов благодаря активному участию членов семьи в процессе его воспитания и обучения, помощи тифлопедагогов и, конечно, личным незаурядным способностям.

Нами изучено 11 случаев *обучения в массовой школе подростков, потерявших зрение уже в старших классах*. Естественно, у них имелся опыт общения со зрячими. Этим ребятам предстояло адаптироваться в коллективе одноклассников (или учеников школы, где они учились до потери зрения), опираясь на имеющийся жизненный опыт зрячего человека, но с минимальным представлением о возможностях незрячих. В этих ситуациях особое значение имело своевременное обращение в организации,

оказывающие коррекционно-педагогическую поддержку. Только три из одиннадцати проанализированных нами случаев можно считать полностью удачными.

Максим Ш. из г. Мыски Кемеровской области потерял зрение в 16 лет. Благодаря личным качествам, а также помощи коллектива школы № 4, родных и местной организации ВОС он смог окончить массовую школу. В настоящее время Максим работает психологом, имеет семью, готовится к защите диссертации. Булат С. ослеп в 12 лет. После потери зрения поступил в Уфимскую школу для слепых и слабовидящих детей, проучившись в ней до 10 класса. Затем продолжил образование в гимназии № 18, где обучался до того, как потерял зрение. Это стало возможным благодаря знаниям, полученным в специальной школе, незаурядным способностям подростка и возможностям семьи обеспечить процесс его обучения в гимназии необходимыми техническими средствами (ноутбук, компьютер, сканер, принтер, аудиотехника и т.д.) У Булата успешно сложились отношения с одноклассниками, более того, он стал постоянным организатором и ведущим дискотек. Булат окончил школу с золотой медалью, а в 2007 году - юридический факультет Уфимского университета, аспирантом которого является в настоящее время.

Четыре человека из 11 после потери зрения продолжили обучение в родной школе. Эти дети отмечали, что испытывали проблемы в общении с одноклассниками и преподавателями. Освоение учебного материала было сопряжено с большими нагрузками. Пройденный материал усваивался не в полном объеме. После неудачной попытки обучения в массовой школе они продолжили образование в специальной школе для слепых. В настоящее время все четверо получили высшее образование, по их мнению, обучение незрячих детей в массовой школе нецелесообразно.

Нами также изучено 4 случая, когда *тотально слепые с раннего детства в массовой школе обучались с пятого класса*. Трое оказались достаточно успешными. Катя О. первые четыре года обучалась в СКОУ III

вида, а затем в связи с переездом на новое место жительства была вынуждена продолжить обучение в массовой школе. Сравнительно быстро она адаптировалась в коллективе зрячих одноклассников. Хорошее знание системы Брайля, личные данные, желание обучаться в среде зрячих сверстников помогли ей освоить образовательную программу в полном объеме. В 10 классе Катя перешла в гимназию и успешно ее закончила. В настоящее время Катя студентка филологического факультета. По ее мнению, незрячие дети могут обучаться в массовой школе, но полная и качественная интеграция возможна лишь при активной помощи родителей и доброжелательном отношении педагогического коллектива. Другим немаловажным фактором девушка считает способности самого незрячего. Катя убеждена, что в настоящее время невозможно получить качественное образование не овладев компьютерными технологиями, адаптированными для незрячих пользователей.

Из четырех случаев, с нашей точки зрения, результаты одного можно считать достаточно спорным. Валентин С. в пятом классе перешел из СКОУ III вида в гимназию. Его успехи в освоении гуманитарных предметов, по мнению специалистов, достаточно высоки. Серьезные проблемы он испытывает в освоении математики, геометрии, физики и других предметов естественного цикла. Во время консультации в лаборатории содержания и методов обучения детей с нарушением зрения ГУ «ИКП РАО» было выявлено, что сложности в освоении этих предметов отчасти связаны с тем, что преподаватели гимназии практически не владеют методиками обучения незрячих. По словам Валентина, его мамы и тифлопедагогов существуют серьезные проблемы в общении с одноклассниками.

Таким образом, анализ отечественного опыта интегрированного воспитания и обучения детей с нарушением зрения показывает, что в России в настоящее время не существует единой модели их интеграции в систему общего образования. Процесс чаще носит стихийный характер, во многом его

эффективность зависит от наличия региональных, кадровых и материально-технических компонентов. Существенно процесс интеграции затрудняют:

- практическое отсутствие нормативно-правовой базы, регламентирующей внедрение разноуровневых моделей интеграции детей с ограниченными возможностями здоровья;
- недостаточно разработанное научно-методическое и учебно-дидактическое обеспечение процесса обучения незрячих детей в условиях массовой школы;
- недостаток в общеобразовательных учреждениях квалифицированных кадров, владеющих методами и приемами психолого-педагогической помощи детям со зрительной депривацией;
- отсутствие целенаправленной, систематической, государственной комплексной поддержки детей с нарушением зрения, интегрированных в общий поток;
- несформированность, с одной стороны, адекватного отношения общества к детям с нарушением зрения, посещающим массовые ДОО и обучающимся совместно со зрячими учениками, и отсутствие мотивированного желания большинства самих детей-инвалидов и их родителей участвовать в социальной и образовательной интеграции – с другой.

Несмотря на то, что в отечественной тифлопедагогике накоплен определенный позитивный опыт социальной и образовательной интеграции детей со зрительной депривацией, с нашей точки зрения, пока еще рано (а учитывая наметившиеся тенденции по отношению к ССО в обществе, и опасно) говорить о тотальной полной интеграции детей с нарушением зрения как основной форме получения образования. Мы придерживаемся эволюционного пути развития системы образования лиц с нарушением зрения, предусматривающего одновременное совершенствование сложившейся системы специального образования и развитие научно обоснованных эффективных форм и моделей социальной и образовательной

интеграции детей со зрительной депривацией, оставляющих за ребенком и его родителями (законными представителями) право выбора типа и вида образовательного учреждения и формы образования.

Литература

1. Малофеев, Н.Н., Шматко, Н.Д. Интеграция и специальные образовательные учреждения: необходимость перемен / Н.Н. Малофеев, Н.Д. Шматко // Дефектология. - 2008. - № 2. – С. 86-93.
2. Малофеев Н.Н., Шматко Н.Д. Базовые модели интегрированного обучения / Н.Н. Малофеев, Н.Д. Шматко // Дефектология. - 2008. - № 1. – С. 71-79.
3. Профессиональное образование лиц с нарушениями зрения: проблемы, опыт, перспективы: материалы междунар. науч.-практ. конф.: в 2 ч.– М., 2003. – Ч. 1. – 129 с.
4. Профессиональное образование лиц с нарушениями зрения: проблемы, опыт, перспективы: материалы междунар. науч.-практ. конф.: в 2 ч.– М., 2003. – Ч. 2. – 146 с.
5. Тихонов, А.С. Обучение на дому: плюсы и минусы / А.С. Тихонов // Проблемы социализации детей и молодежи с нарушением зрения: сб. статей / сост. И.Н. Зарубина. – М., 2005. – С. 180-185.
6. Шульмин, М.П. Между молотом и наковальней / М.П. Шульмин // Проблемы социализации детей и молодежи с нарушением зрения: сб. статей / сост. И.Н. Зарубина. – М., 2005. – С. 186-190.

Модульная технология: новые подходы к обеспечению учебных запросов всех учащихся

Иванец И.С.

...Развитие мышления человека может успешно протекать только в процессе самостоятельной деятельности, а совершенствование личности и развитие его способностей - путем самопознания.

Основная задача школы состоит в создании системы обучения, которая обеспечивала бы образовательные потребности каждого ученика в соответствии с его склонностями, интересами и возможностями.

Школьники учатся и используют полученные знания по-разному. Тем не менее цель образования заключается в достижении **всеми** учащимися определенного общественного статуса и утверждении своей социальной значимости. **Инклюзия** – это попытка придать уверенность в своих силах учащимся с ограниченными возможностями здоровья, тем самым мотивируя их пойти учиться в школу вместе с другими детьми: друзьями и соседями. Дети с особыми образовательными потребностями нуждаются не только в особом отношении и поддержке, но также в развитии своих способностей и достижении успехов в школе. Инклюзия означает - **раскрытие каждого ученика с помощью образовательной программы**, которая достаточно сложна, но соответствует его способностям. Инклюзия **учитывает** как **потребности**, так и **специальные условия и поддержку**, необходимые ученику и учителям для достижения успеха. Инклюзивное образование начинается с понимания того, что ребенок с ограниченными возможностями имеет все те же потребности, что и здоровый ребенок, плюс особые потребности. Результаты инклюзии: у учеников есть возможность активного и постоянного участия во всех мероприятиях общеобразовательного процесса; адаптация как можно менее навязчива и не содействует выработке стереотипов; мероприятия направлены на включение ученика, но достаточно для него сложны; индивидуальная помощь не отделяет и не изолирует ученика; появляются возможности для обобщения и передачи навыков. Предполагается построение учебных программ и процесса обучения с учетом потребностей всех учеников (в том числе для учеников с ограниченными возможностями).

В настоящее время появилась заинтересованность в педагогических технологиях, позволяющих более широко раскрыть потенциал учащихся и формировать у них навыки самообразования.

Интенсификация современной образовательной системы производится путем внедрения альтернативных методов и технологий. Любая **технология** обучения **включает** в себя целевую направленность; научные идеи, на которые опирается; системы действий преподавателя и учащегося; критерии оценки результата; результаты; ограничения в использовании.

Технология модульного обучения обеспечивает ученику развитие его мотивационной сферы, интеллекта, самостоятельности, коллективизма, способности осуществлять самоуправление учебно-познавательной деятельностью, позволяет каждому ученику работать в индивидуальном режиме. При использовании модульной технологии достаточно просто приспособить содержание обучения и пути его усвоения к индивидуальным возможностям и потребностям обучающихся, в том числе и детей с ограниченными возможностями. Технология достаточно подробно описана в нескольких трудах П.А. Юцявичене, Т.И. Шамовой, П.И. Третьякова.

Модульная технология зародилась и приобрела большую популярность в учебных заведениях США и Западной Европы в начале 60-х годов. Именно модульное обучение интегрирует все то прогрессивное, что накоплено в педагогической теории и практике. Отечественная и зарубежная практика показывает перспективность модульного обучения, которое характеризуется опережающим изучением теоретического материала укрупненными блоками-модулями, алгоритмизацией учебной деятельности, завершенностью и согласованностью циклов познания и других циклов деятельности.

Модульная технология позволяет каждому ученику выбрать индивидуальный темп обучения, объем содержания учебного материала, формы организации своей познавательной деятельности, соответствующие его возможностям. Данная технология обучения гарантирует каждому ученику освоение определенного образовательного уровня и продвижение на

более высокий уровень обучения, позволяет работать в индивидуальном режиме. Задачи учителя - развитие самостоятельности мышления, подача максимального объема знаний за минимальное время, повышение качества преподавания и воспитания, обеспечение более высокого научного уровня преподавания предмета. Эти задачи требуют от учителя пересмотра форм и методов преподавания, готовности к изменению функции учителя - от информационной - к организационной и контролирующей.

С помощью учебных модулей обеспечивается осознанное самостоятельное достижение учащимися определенного уровня предварительной подготовленности к уроку. Содержание каждого модуля можно разбить на инвариантную и вариативную части. Инвариантная часть гарантирует уровень усвоения знаний и умений, предусмотренный учебной программой. Вариативная часть содержит учебный материал, позволяющий менее подготовленным учащимся выйти на необходимый им уровень обученности, а ученикам с ограниченными возможностями получить консультацию учителя и одноклассников. Для более сильных ребят вариативная часть программы может содержать информацию, позволяющую углубить и расширить знания в данной области. Система творческих упражнений, проблемных ситуаций, а также нетиповые задачи будут способствовать развитию творческих способности учащихся, а также формированию навыков групповой и самостоятельной работы.

Каждый ученик работает самостоятельно, ему предоставляется возможность получить консультацию учителя, помощь товарища. Ребенок с особыми потребностями должен принять свою особенность и начать к ней относиться более или менее адекватно, тогда процесс обучения для него будет более эффективен, а общение с одноклассниками более продуктивно. Кроме того, он имеет возможность работать с модулем, составленным специально для него с учетом физических и учебных возможностей. В некоторых случаях учителям, поддерживающим инклюзивную практику, требуется помощь и поддержка преподавателей специального преподавания.

Особое внимание уделяется тому, чтобы ученикам была понятна цель урока: что и как необходимо сегодня изучить, на чём сосредоточить особое внимание. Модульной технологией предполагается режим максимального самообучения, поэтому учителю необходимо учитывать индивидуальные особенности учащихся: одному надо несколько раз вдумчиво перечитать материал, другому достаточно бегло пробежаться по тексту, третьему хватает объяснения учителя. Эти особенности важны при составлении модульных программ и разработке отдельных УЭ уроков. На одном и том же уроке ученики могут работать по разным модульным программам, составленным с учетом их индивидуальных особенностей.

Учитель имеет возможность оказания индивидуальной помощи учащимся, наиболее в ней нуждающимся. Модульная технология предоставляет преподавателю определенный выбор форм и методов обучения. Разбивка учебного материала на модули, блоки, учебные элементы дает возможность быстро и легко изменять содержание и формы обучения при изменении требований и целей обучения, то есть обеспечивает динамичность программы. Содержание теоретического материала может быть представлено в виде логического опорного конспекта, доступно и в соответствии с принципами УДЕ. Грамотно разработанная модульная программа может значительно облегчить профессиональную деятельность учителя. Многие педагоги испытывают трудности при использовании технологии модульного обучения: трудно изменить привычный образ мыслей и действий (необходимо отказаться от центральной роли в учебном процессе и стать помощником ученика в достижении поставленных целей); необходимо изменить структуру и стиль своей работы для организации активной, самостоятельной, целеустремленной и результативной работы каждого ученика. На всех этапах учитель выступает как организатор и руководитель процесса обучения и взаимодействия учащихся, а ученик играет роль самостоятельного исследователя последовательности проблем,

разрешение которых приводит к заранее определенной структуре знаний, умений и навыков.

Модульная технология настолько гибкая, что вбирает в себя идеи и разработки других технологий – например, КСО (коллективного самообучения). Инструкция модуля может предполагать: индивидуальную самостоятельную работу ученика; работу в парах; работу в группе, выполнение образовательного проекта. Таким образом, модульное обучение обеспечивает большие возможности для развития таких качеств личности ученика, как самостоятельность и коллективизм, а также способствует развитию коммуникативных умений всех учеников.

Для использования технологии модульного обучения необходимо подготовить школьников к выполнению самостоятельной учебно-познавательной деятельности, сформировать у них определённый уровень знаний и общих учебных умений. Ученик должен уметь ставить цель своей деятельности и намечать пути достижения этой цели; самостоятельно добывать знания; приобретать определенные специальные навыки; работать в паре, группе, самостоятельно по алгоритму и творчески; оценивать и анализировать свою деятельность. Он должен обладать навыком работы с различными источниками информации (учебниками, справочниками, сборниками задач, научной литературой); навыком самоконтроля и взаимоконтроля; учебного, делового общения; самообучения. Модульные программы составляются с учетом индивидуальных особенностей всех учащихся, уровня сформированности у них коммуникативных компетенций.

Модульная программа – совокупность модулей по теме или разделу, в нулевом модуле задается комплексная дидактическая цель – то, что должен усвоить ученик по данному разделу. В каждом модуле задается интегрирующая дидактическая цель. А поскольку весь учебный материал состоит из отдельных учебных элементов (УЭ), логически связанных между собой, то перед каждым из них формулируется частная дидактическая цель (в

наших модулях УЗ – учебная задача). Таким образом, создается дерево целей. Весь материал, излагаемый в рамках одной дисциплины, разбивается на совокупность отдельных блоков-модулей, которые, в свою очередь, формируются не только по принципу сходности излагаемого в них материала, но и по своему назначению, т.е. функциям, отведенным для него в учебном процессе. В рамках отдельных блоков могут рассматриваться темы из смежных дисциплин, что позволяет на более качественном уровне установить межпредметные связи. Обеспеченная мотивация, самостоятельное продвижение в усвоении материала позволяют осваивать методы работы с информацией, шире использовать групповые формы работы, развивают творческие способности учащегося.

Модуль – законченный блок информации, в который входят цели обучения, целевой план действий, содержание учебного материала и руководство по его усвоению одновременно с контролем усвоения знаний. Учебный модуль есть относительно самостоятельный, функционально ориентированный фрагмент процесса обучения, который имеет собственное программное и методическое обеспечение и следующие компоненты учебного процесса:

- организация работы по овладению новыми знаниями (самостоятельно либо с помощью учителя);
- входной контроль для выявления и коррекции затруднений в усвоении изучаемого материала (тестирование, опрос);
- разбор отдельных вопросов изучаемого материала, углубление и закрепление материала (самостоятельно либо с помощью учителя);
- промежуточный контроль (тестирование, опрос);
- формирование умений и навыков, применение знаний на практике (самостоятельно либо с помощью учителя);
- закрепление умений и навыков, повторение и систематизация знаний (самостоятельно);
- выходной контроль (тестирование, опрос, контрольная работа).

Несколько модулей образуют свою систему знаний, которой необходимо овладеть учащимся.

Структура любого учебного модуля должна состоять из следующих компонентов: точно сформулированная учебная цель (целевая программа); банк информации (собственно учебный материал в виде обучающих программ); методическое руководство по достижению целей; практические занятия по формированию необходимых умений; контрольная работа (строго соответствующая целям, поставленным в данном модуле). Целевой план действий - это последовательность освоения отдельных учебных элементов, модулей внутри целостной модульной программы, позволяющий спланировать достижение результата. Совокупность содержащейся в модулях информации, представленной различными средствами ее передачи, называется информационным банком. Под методическим руководством в модульном обучении понимаются варианты путей освоения учебного материала, включающие рекомендации по использованию различных форм, методов и способов учения, а также тесты для проверки его эффективности.

В модульной технологии оценивается выполнение каждого учебного элемента. Данная технология создаёт условия для самооценки, самоанализа, для сопоставления своих результатов с результатами других, работы в парах, группах, что способствует лучшей социализации детей с ограниченными возможностями. Модульная технология определяет четкую структуру урока, дает учителю возможность «видеть» весь класс, работать индивидуально с каждым учеником, оказывать помощь отстающим. При разработке урока с использованием учебного модуля для самостоятельной деятельности ученика учителю необходимо тщательно разрабатывать каждый учебный элемент. В указаниях по управлению обучением учитель должен предвидеть возможные вопросы по изучаемому материалу, проработать указания для наиболее трудных при изучении вопросов материала учебника или другого источника информации. Для того чтобы дозировать точно время на каждый учебный элемент, учитель должен

хорошо знать возможности класса в целом и каждого ученика и учитывать эти факты при составлении модульных программ. В разработке урока необходимо предусмотреть как основные учебные элементы, так и не основные, которые можно рекомендовать как необязательные при дефиците времени и с учетом индивидуальных потребностей каждого учащегося.

При регулярном использовании на уроках учебных модулей учащиеся приобретают навыки самостоятельной работы с учебной, справочной, дополнительной литературой, осваивают функции анализа, целеполагания, контроля, оценки своей работы. При работе в парах школьники учатся внимательно слушать и анализировать ответы, замечать и исправлять ошибки друг друга. Групповая деятельность обеспечивает достижение высоких результатов всеми участниками группы, если ученики умеют самостоятельно учиться и активно взаимодействовать со всеми участниками группы.

Отдельные модульные программы составляются и для учеников с ограниченными возможностями, что обеспечивает индивидуальный подход к ним и дает возможность учащимся работать в своем режиме, но в то же время из этих программ не исключается парная и групповая работа.

Модульный подход имеет массу преимуществ как для обучающихся, так и для преподавателей, но он значительно трудоемок.

Преимущества для учеников: они точно знают, что должны усвоить, в каком объеме и что должны уметь после изучения модуля; могут самостоятельно планировать свое время, эффективно использовать свои способности; учебный процесс сконцентрирован на ученике, а не на преподавателе.

Преимущества для учителя: он имеет возможность концентрировать свое внимание на индивидуальных проблемах обучающихся; своевременно идентифицирует проблемы в обучении; выполняет творческую работу, заключающуюся в стимулировании мышления учащихся, активизации их внимания, мышления и памяти, активизации нужных реакций, оказании им всевозможной помощи.

Создание учебных модулей подчиняется системе требований к заданиям, к деятельности учащихся и учителя. Использование технологии модульного обучения сможет повысить эффективность обучения, улучшить качество знаний школьников, привить им интерес к изучаемому предмету, способствовать формированию мировоззрения. В процессе модульного обучения необходимо не только формирование ЗУН, но и "воспитание потребностей в труде, в приобретении новых знаний, потребностей творческой деятельности", сотрудничества. Дети с особыми образовательными потребностями нуждаются не только в особом отношении и поддержке, но также в развитии своих способностей и достижении успехов в школе. Такая возможность появляется при использовании модульной технологии, потому что в классе нет отдыхающих и скучающих, требовательность сильных учеников к слабым, работающих в одной паре или группе объективна, для сильных учеников есть возможность проявлять себя, оказать помощь и поддержку товарищу, а у детей с ограниченными возможностями здоровья - проявить свои способности, научиться работать в коллективе. Совместное выполнение учебных проектов позволяет раскрыть каждого ребенка. При выполнении учебного проекта или во время работы в группе ученика со специальными потребностями поддерживают сверстники и другие члены классного коллектива для удовлетворения его образовательных потребностей. При использовании модульной технологии обучения реализуются все умения «само» учащихся: самообучение, самоопределение, самоконтроль, самооценка, самоанализ, самореализация.

Литература

1. Батышев, С.Я. Блочно-модульное обучение / С.Я. Батышев. – М., 1997.
2. Галеева, Н.Л. Использование принципов уровневой дифференциации и модульного планирования в организации учебного процесса для детей с трудностями в обучении / Н.Л. Галеева // Опыт работы учреждений

- системы образования г. Москвы. – Серия: “Инструктивно-методическое обеспечение содержания образования в Москве”.
3. Галковская, И. Возможности и сложности модульного обучения / И. Галковская // Директор школы. – 2007. – № 4. – С. 46-52.
 4. Голощекина, Л.П. Модульная технология обучения: методические рекомендации / Л.П. Голощекина, В.С. Збаровский. – СПб., 1993.
 5. Левитес, Д.Г. Практика обучения: современные образовательные технологии / Д.Г. Левитес. – М.: Издательство “Институт практической психологии”; Воронеж: НПО “МОДЭК”, 1998.
 6. Лобашев, В.Д. Модульное обучение и ценностные ориентации личности обучаемого / В.Д. Лобашев // Методист. – 2005. – № 1.
 7. Маврина, И. Блочно-модульная технология: организационный и содержательный аспекты / И. Маврина, В. Погорелова // Директор школы. – 2005. – № 5.
 8. Поводайко, С.Л. От разноуровневого обучения к модульной технологии / С.Л. Поводайко // Народная асвета. – 2003. – № 1.
 9. Технология обучения - это составная процессуальная часть дидактической системы // Материалы международной конференции «Развитие инклюзивных школ в России», Москва, 19-20 ноября 2005 [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://obrazovanie.perspektiva-inva.ru/>
 10. Третьяков, П.И. Технология модульного обучения в школе: практико-ориентированная монография / И.Б. Сенновский; под ред. П.И. Третьякова. – М.: Новая школа, 2001.
 11. Чошанов, М.А. Гибкая технология проблемно-модульного обучения / М.А. Чошанов. – М.: Народное образование, 1996.
 12. Шамова, Т.И. Модульное обучение: сущность и технология / Т.И. Шамова // Биология в школе. - 1994. – № 4.

Дистанционное обучение детей с особенностями психофизического развития

Каплина О.В.

В настоящее время вопросы обучения детей с ОПФР и решение задач их максимальной адаптации и вовлечения в жизнь общества являются одними из приоритетных. Как правило, эти дети лишены возможностей, которые доступны их нормально развивающимся сверстникам. В ходе модернизации содержания и методов образования детей с особыми потребностями произошли коренные изменения в подходах к определению и решению их проблем. В связи с этим усиливается значение построения новой образовательной среды, нацеленной не только на образовательные цели, но и на то, чтобы каждый ребёнок с ограниченными физическими возможностями нашел оптимальный для себя способ успешной адаптации в жизни. Одним из важных компонентов подобной образовательной среды является система дистанционного обучения, имеющая своей целью обеспечить формирование у данной категории учащихся важнейших учебных умений и навыков, способности применять их на практике, развитие активности, самостоятельности и ответственности, в конечном итоге, возможно более полного включения их в жизнь общества.

В персонифицированном банке данных детей с ОПФР в Минске по состоянию на 15.09.2008 зарегистрировано 18 411 детей с особенностями психофизического развития, из них 1 741 – инвалид. По сравнению с 2007 годом отмечается уменьшение количества ребят с трудностями в обучении, тяжелыми нарушениями речи в классах интегрированного обучения. При этом на 103 ребенка увеличилось количество детей с тяжелыми множественными нарушениями психофизического развития.

Для обучения и воспитания детей названной категории в 2008 году функционирует дифференцированная сеть учреждений и структур специального образования:

№ п/п	Учреждения, структуры, формы специального образования	2004- 2005 уч. г.	2005- 2006 уч. г.	2006- 2007 уч. г.	2007- 2008 уч.г.	2008- 2009 уч.г.
1.	Специальные группы в ДУ, СДУ, СД/Д	388	375	420	437	445
2.	Интегрированные группы в ДУ	9	17	19	25	24
3.	Пункты коррекционно-педагогической помощи в ДУ	32	56	66	74	82
4.	Специальные классы в СОШ	46	44	37	33	33
5.	Классы интегрированного обучения в СОШ	205	233	248	276	292
6.	Пункты коррекционно-педагогической помощи в СОШ	181	180	191	193	191
7.	Специальные дошкольные учреждения, специальные детские дома	11	12	12	10	13
8.	Специальные школы, школы-интернаты	5	5	5	5	5
9.	Вспомогательные школы-интернаты	3	3	3	3	3
10.	ЦКРОиР	8	9	9	10	10
11.	Количество детей с особенностями психофизического развития, обучающихся на дому	237	205	181	120	151

В соответствии с городской программой «Безбарьерная среда жизнедеятельности физически ослабленных лиц» ведется работа по реализации прав детей с нарушениями функций опорно-двигательного аппарата на образовательную интеграцию и социальную адаптацию. В 2008 году образовательные потребности 405 детей вышеуказанной категории удовлетворены на 97% (ЦКРОиР – 98 детей, ДУ и школы – 213 детей, на дому – 75, 23 в классах интегрированного обучения).

Продолжается работа по открытию классов интегрированного (совместного) обучения. За три года количество школ, принявших на

обучение детей с нарушениями опорно-двигательного аппарата, увеличилось в 3 раза, а классов – в 4.

2006/2007 – 4 класса;

2007/2008 – 9 классов;

2008/2009 – 16 классов.

Организация дистанционного образования на основе информационных технологий имеет следующие преимущества для учащихся с особенностями психофизического развития:

- стирает границы пространства: нет необходимости в традиционных классных помещениях, учащиеся могут общаться находясь в разных местах;
- стирает границы времени: учащиеся получают возможность обучаться по гибкому графику;
- устраняет зависимость от традиционных источников информации (прежде всего учебников): учащиеся получают доступ к необходимой информации, содержащейся в открытых источниках;
- способствует активному участию в учебном процессе и самообразованию благодаря возможности выбора из огромного количества доступных информационных ресурсов;
- способствует расширению социальных контактов.

Таким образом, дистанционное образование обладает большим потенциалом для преодоления барьеров в обучении лиц с ОПФР.

В условиях дистанционной формы получения образования различают синхронные и асинхронные технологии. В условиях синхронного обучения предъявление информации, взаимодействие между педагогом и учащимся происходит в режиме реального времени.

К синхронным технологиям дистанционного образования относятся:

- **Служба срочных сообщений.** Позволяет обмениваться сообщениями в режиме реального времени.
- **Чат.** Представляет собой синхронный тип коммуникации, позволяющий поддерживать дискуссию с помощью текстовых сообщений, передаваемых в реальном времени.
- **Электронный блокнот.** Представляет собой программное средство в виде графического редактора изображений в режиме реального времени.
- **Аудиоконференция.** Может функционировать по телефонному каналу или каналу Интернет. Данный способ взаимодействия позволяет участникам общаться с помощью речи в режиме реального времени.
- **Видеоконференция.**
- **Многопользовательская объектноориентированная среда.** Даёт возможность учащимся взаимодействовать в реальном времени с целью совместного решения учебных задач. Данная технология позволяет посредством видеоизображения контролировать собеседника.

Необходимо отметить, что у отдельных категорий учащихся (с нарушениями функций опорно-двигательного аппарата, нарушениями речи) программное обеспечение, предназначенное для синхронной формы коммуникации, может вызвать определённые трудности. В этом случае для них могут оказаться асинхронные технологии:

- электронная почта,
- служба электронной рассылки,
- форум,
- интернет-архивы,
- передача видеоизображения.

Система дистанционного обучения «Прометей» также относится к данным технологиям.

Таким образом, подводя итог вышеизложенному, можно отметить, что интеграция современных информационных технологий в систему специального образования позволит решить такие проблемы, как:

- приобретение недостающих навыков и знаний по изучаемым предметам;
- получение детьми дополнительного образования по предметам, способствующим их социализации, развитию творческих способностей;
- приобретение начальных профессиональных навыков;
- приобретение нового опыта общения с педагогами и сверстниками;
- использование современных технологий в качестве средств социальной и профессиональной реабилитации лиц с ОПФР.

Литература

1. Гусакова, Т.М., Кузнецова, Н.М. Создание образовательного интернет-сообщества Республики Марий Эл: шаги роста / Т.М. Гусакова, Н.М. Кузнецова // XI конференция-выставка «Информационные технологии в образовании»: сборник трудов участников конференции: в 4 ч. – Ч. IV. - М.: МИФИ, 2001. – С. 142-144.
2. Кузнецова, Н.М., Гусакова, Т.М. Роль Центров Интернет в переподготовке учителей ИТ / Н.М. Кузнецова, Т.М. Гусакова // Материалы IX конференции представителей региональных научно-образовательных сетей «Реларн - 2002» / Ярославский государственный университет. – Ярославль, 2002. – С. 195-196.
3. Кукушкина, О.И. Роль компьютерных технологий в современном специальном образовании и методология создания компьютерных программ для детей с нарушениями в развитии / О.И. Кукушкина // Труды II Международного конгресса ЮНЕСКО «Политика в области

образования и новые технологии»: в 4 т. - Т. IV. - М.: Институт ЮНЕСКО по информационным технологиям, 1996.

4. Петкевич, И.Е. Применение информационных и коммуникативных технологий в специальном образовании /И.Е.Петкевич // Дефекталогія.- 2006. - №1. – С. 3-13.

Этнокультура – важнейшее средство социализации личности

Кныш М.А.

Основной целью образования является формирование высоконравственного, трудолюбивого, физически и духовно развитого, способного к самосовершенствованию и творчеству, любящего свой край и свое Отечество гражданина. Следовательно, необходима такая система образования которая способствовала бы достижению данной цели.

Мобилизация творческого процесса приспособления и погружения человека в социально-культурное пространство приводит к развитию этнокультурной грамотности личности.

Девяностые годы в нашей стране ознаменовались глубокими изменениями социокультурной ситуации, которая характеризовалась переформированием культурно-досуговой деятельности в сторону традиционной культуры: развивалось любительское искусство, восстанавливались старинные промыслы через реконструирование традиционных ремесленных технологий в сети кружковых, клубных и артельных объединений, проводились многочисленные фестивали и выставки-ярмарки предметов декоративно-прикладного творчества, расширялись архивные и исследовательские фонды этнографии,

разрабатывались учебные программы и методики трансляции и освоения народных художественных традиций.

Этнокультурный компонент образования состоит в рассмотрении культуры межнационального взаимодействия и во взаимосвязи национального сознания с общечеловеческими ценностями. Имеет большое значение гуманистический характер национальной культуры для достижения гармонии национального и общечеловеческого, при этом многообразие и богатство народной культуры являются вечным источником воспитания детей. Необходимо создать условия для включения в творческую самореализацию каждой личности, для гармоничного духовно-нравственного становления учащихся в поликультурном образовательном пространстве. Культурологическая функция позволяет рассматривать проблему развития учащегося в общекультурном контексте как активное освоение и присвоение им ценностей иной культуры. Этнокультурный подход к изучению сущности человека и его развития может служить средством преодоления противостояния и разрыва между природой человека и социумом, природным индивидом и социальным, процессами индивидуализации и социализации.

Перед педагогами возникает проблема воспитания молодого поколения в современных непростых условиях. Для ее разрешения необходимо создать систему школьного образования с этнокультурным компонентом, с целью возрождения народной культуры, воспитания учащихся как преемников, носителей и продолжателей этих традиций. Этнокультурный компонент дает возможность более полно представить богатство национальной культуры, уклад жизни народа, его историю, язык и литературу, традиции социальной нормы поведения, духовные цели и ценности. Опора на эти ценности при организации учебно-воспитательного процесса преследует определенную цель - взять из опыта прошлого то, что способствует требованиям современности и будущего, не пытаясь при этом обойти негативные моменты

нашей жизни, наоборот, выявить их причины для того, чтобы не повторить в будущем ошибок нашего времени.

Стержнем изучения культуры белорусов является изучение белорусского языка через его историю, связь с литературой и культурой. Последовательное приобщение учащихся к родной литературе позволяет им понять самих себя, свой социально-психологический склад, свою сущность, воспитывает образованного, творческого человека, готового к осмысленной деятельности в условиях современной цивилизации.

Уроки истории позволяют ученикам рассматривать историческое прошлое не как сухой или занимательный материал, а через призму человеческих судеб жителей родного города и района, которые способствуют эмоциональному сопереживанию, помогают правильно сопоставлять особенности развития Беларуси и ее вовлеченность в мировое историческое, экономическое и культурное пространство. На уроках иностранного языка учащиеся имеют возможность сопоставить запас знаний по истории и культуре Беларуси, своего города и района с представлением о менталитете и культуре других наций. На уроках биологии дети учатся видеть красоту родной природы, на уроках химии, физики рассматривают развитие науки как интернационального явления, результата взаимодействия наук разных стран и народов, узнают подробности о великих учёных Беларуси. При составлении задач по математике используется материал из истории, литературы и культуры белорусского народа. В рамках этнокультурного компонента учащиеся получают возможность не только узнать о декоративно-прикладном искусстве нашего народа, но и освоить технологию некоторых промыслов (резьба по дереву, кружевоплетение, вышивание, ткачество, лоскутное мастерство). Изучение других предметов призвано пробудить у учеников интерес к истокам нашей культуры, формированию национальных обычаев и обрядов, воспитанию гордости за отечественную науку и культуру.

В ходе исследования закономерностей развития этнической индивидуальности выявлено, что дети, развитие которых проходит в непосредственном практическом соприкосновении с этнокультурным миром, в системе жизнедеятельности этнической группы, при воспроизведении этнической картины мира, отличаются от детей, получивших лишь знания о нём. Школьники, обучающиеся по национальным программам образования с включением этнокультурных компонентов, более адаптированы в обществе, так как успешное развитие в раннем юношеском возрасте зависит от приобщённости к культурным ценностям своего народа.

Литература

1. Богданов, А.А. Текстология / А.А. Богданов. Всеобщая организационная наука. - Т. 1-2. - М.: Наука, 1989.
2. Вульфов, Б.З. Семь парадоксов воспитания / Б.З. Вульфов. – М.: Новая школа, 1994. – 78 с.
3. Иванова, Т.В. Изучение этнических стереотипов с помощью проективных рисунков / Т.В. Иванова // Вопросы психологии. - 1998. – № 2. – С. 71-82.
4. Лебедева, Н.М. Введение в этническую и кросс-культурную психологию: уч. пособ. для студентов психол. и этноспец. / Н.М. Лебедева. – М.: Старый Сад, 1998.
5. Левкович, В.П. Проблемы формирования этнического осознания у детей в работах зарубежных учёных / В.П. Левкович, Н.Г. Панкова // Сов. этнография. - 1973. – № 5. – С. 123-131.
6. Лотман, Ю.М. Культура и взрыв / Ю.М. Лотман. – М.: Политиздат, 1992. – С. 249– 258.
7. Мугалова, Ж.А. Становление школы с этнокультурным компонентом / Ж.А. Мугалова. – М.: Наука, 1991. – С. 28 – 41.

Об одной из ключевых компетенций современных педагогов

Корзун А.В.

Для осуществления педагогической деятельности у педагогов, работающих в любом звене образования, должен быть сформирован ряд компетенций. В рамках инклюзивного подхода ключевой из них является, на наш взгляд, способность выявлять и грамотно решать профессиональные проблемы, возникающие непосредственно в педагогической деятельности. Исходя из того, что инклюзивный подход предполагает обеспечение равных условий и качества образования детям с любыми способностями, справедливо заметить, что большинство методических подходов, входящих в содержание педагогического образования, ориентировано на ребёнка (учащегося на любом уровне образования) средних способностей. Их применением достигается усреднённый стандарт, в то время как частные проблемы некоторых детей, имеющих особенности восприятия и усвоения учебного материала или особенности поведения, остаются нерешёнными.

К таким случаям можно отнести детей гиперактивных, с неустойчивым вниманием, низким уровнем произвольности поведения и познавательных процессов, избирательностью восприятия. Так, например, встречаются случаи, когда ребёнок, например, старшего дошкольного или младшего школьного возраста, с адекватным возрасту уровнем интеллектуального развития не может запомнить названия цифр, путает начертание букв. Это не типичные для конкретного возраста проблемы, а индивидуальные проявления, создающие неудобства для ребёнка и педагога. Зачастую такие ситуации оцениваются взрослыми как психологическая несформированность, нарушения развития или, что ещё хуже, как умышленное нарушение ребёнком установленных правил. Нельзя оставить без внимания и детей с повышенной мотивацией к овладению учебной информацией, которые в результате применения усредненного подхода могут потерять эту мотивацию

из-за отсутствия новизны, из-за быстро формирующейся привычки достигать успеха без приложения усилий.

Что же такое педагогическая проблема, и вследствие чего она возникает?

Под педагогической проблемой мы понимаем, прежде всего, противоречие между объективными законами развития ребёнка или педагогических систем и субъективными (поставленными при оценке конкретной ситуации конкретными людьми) требованиями педагога или социального окружения.

Иными словами, педагогическая проблема возникает, как правило, тогда, когда взрослый стремится добиться от взаимодействия с ребёнком желаемого результата, используя механизмы, которые конфликтуют с объективными законами развития личности (психологическими или анатомо-физиологическими). Пример: от ребёнка раннего возраста невозможно добиться произвольного поведения, потому что непроизвольность поведения до пятилетнего возраста – объективная закономерность, уходящая корнями в физиологию – учение о высшей нервной деятельности.

Выявить проблемы, поднятые в статье, и сформулировать большую часть выводов автору позволил опыт преподавания курса дошкольной педагогики в педагогическом колледже и результаты построения этого курса на базе образовательной ОТСМ-ТРИЗ-технологии (ОТСМ - общая теория сильного мышления (авторы: Альтшуллер Г.С., Хоменко Н.Н.), ТРИЗ – теория решения изобретательных задач (автор Альтшуллер Г.С.)).

Исходя из соображения, что большая часть практикующих педагогов получала профессиональное образование в то время как о компетенции решения проблем вопрос не стоял, формирование данной компетенции может быть возложено на систему повышения квалификации. Основным контингентом учреждений повышения квалификации являются профессиональные педагоги (учителя и воспитатели), в деятельности которых встречается множество педагогических проблем, в большинстве

своим не имеющих контрольного ответа. Классическая модель подготовки педагога любого уровня образования предлагает систему типовых решений в наиболее типичных ситуациях. Эти решения иногда ориентированы всего на некоторые возрастные особенности детей, описанные психологами, но чаще – на массовый опыт. При этом решение не иллюстрируется порой научным обоснованием (например, психологическим) и преподносится в достаточно абстрактном виде, условно в рамках модели: «Если... (описание проблемы), то надо делать так... (применяемое правило)». Замечено также, что в процессе профессиональной подготовки одним из достаточно слабых мест являются межпредметные связи. В активной же практике необходимость устанавливать такие связи зачастую сводится к нулю, что ведёт к типовой ошибке – взрослый стремится дать оценку детскому поступку или действию со своей «взрослой» точки зрения, не учитывая то, что природа ребёнка совершенно иная.

В чём же искать корень проблемы? Замечено, что не всегда практики в достаточной мере осознают возникающие в их деятельности проблемы. Рассмотрим ситуацию, изученную лишь на одном уровне – «дошкольном образовании».

Исследование проводилось на базе случайно выбранных дошкольных учреждений г. Минска в несколько этапов.

1 этап. Выявление представлений педагогов дошкольных учреждений о педагогических проблемах и отношения к ним.

Воспитателям были предложены вопрос и типичная педагогическая ситуация:

1. С какими проблемами Вы сталкиваетесь в своей работе?
2. Как бы Вы решили следующую проблемную ситуацию: утром родители привели ребенка в детский сад. Ребенок не хочет идти в группу, капризничает, плачет и не отпускает родителей.

Полученные ответы позволили выделить три группы проблем:

- а) проблемы во взаимодействии с родителями: взаимоотношения и эффективность форм работы с семьёй. На эти проблемы указывают 30% опрошенных;
- б) проблемы повышения квалификации путём самообразования, организационные проблемы, связанные с превышением норм наполняемости групп. Эти проблемы озвучиваются 50% опрошенных;
- в) проблемы методического обеспечения, в большинстве случаев озвученные как материальные (15%);
- а) недостаток дидактического материала;
- б) недостаток методической литературы для групп раннего возраста;
- в) недостаток оборудования.

Обратим внимание, что в списке практически отсутствуют проблемы дидактического или воспитательного содержания. В то время как предложение выбрать из списка часто встречающихся проблем те, которые вызывают у педагога дискомфорт, принимается и позволяет увидеть не только те проблемы, которые возникают у одного педагога, но и те, которые по сути своей являются типовыми (часто встречающимися). Для детского сада, например, это проблема обучения связному рассказыванию по картине; для начальной школы – формирование навыка грамотного письма. Кроме того, наблюдения показывают, что педагоги дошкольного образования практически не видят проблем, связанных с необходимостью диагностировать реальный уровень развития ребёнка или состояния образовательного процесса в целом, и в том, что некоторые дети испытывают затруднения в выполнении общих правил поведения, установленных взрослыми для всего детского коллектива. Иными словами, называя ряд затруднений в своей деятельности, собственно педагогических проблем практикующие педагоги не осознают.

2 этап. Выявление способов анализа педагогами причин возникновения педагогических проблем и путей решения.

Чтобы выбрать определённую тактику работы с проблемами, надо, прежде всего, определить характер проблемы. В ОТСМ-ТРИЗ выделяют как минимум 2 разновидности проблем: типовые (имеющие аналоги для решения в виде методов или приёмов, разработанных методик) и нетиповые (решения которых не достигаются известными способами).

Типовые проблемы наблюдаются в подавляющем числе случаев, в большинстве случаев основаны на конфликте возрастных или психофизических особенностей детей и требований общественной или дидактической системы. Например, проблемы соблюдения требований дисциплины в дошкольном возрасте (основаны на конфликте преобладания процессов возбуждения над торможением и моральных требований системы).

Нетиповые проблемы основаны на индивидуальных особенностях ребёнка, конфликтующих с требованиями системы. Например, ребёнок не может длительно (более 10 минут) заниматься одним делом (возможный конфликт — неуравновешенный тип высшей нервной деятельности конфликтует с требованиями распорядка).

Анализ ответов по педагогической ситуации, предложенной воспитателям в опросе, позволили выявить наличие общей тенденции: при возникновении проблемы в педагогической деятельности воспитатели чаще всего прибегают к типовым решениям (как принято поступать в таких случаях). Реже действуют по интуиции. Практически никогда не пытаются анализировать причины возникновения проблем. Иногда прибегают к анализу, но не в процессе решения, а когда перебор нескольких типовых решений не удовлетворил. Имеют место попытки вообще уйти от проблемы, найти «виноватых» в лице родителей, «улицы», последствий социализации в общежитии, завышенных претензий администрации и др.

В такой ситуации любая возникающая педагогическая проблема становится угрозой качеству педагогического процесса. Нерешённые

проблемы накапливаются, создавая негативный фон, не всегда осознаваемый педагогом. Кроме того, традиционное «авторитарное давление» часто принимается за педагогику. И это приводит к тому, что те нормы, которых требует общественная система «детский сад» от детей в отношении подчинения и приспособления, начинают считать нормами психического развития. В результате дети, которые не в состоянии подчиняться этим нормам, рассматриваются как психологически несформированные. И это «оправдывает» педагогическое бездействие и бессилие.

3 этап. Разработка технологии анализа педагогических проблем.

В качестве базовой технологии нами была выбрана ОТСМ-ТРИЗ, точнее конкретный инструмент, адаптированный к работе с подпроблемой АРИЗ (алгоритм решения изобретательских задач).

В результате мы получили следующую модель работы с педагогической проблемой.

Анализ проблемы состоит из следующих мыслительных шагов:

- Предварительное описание проблемной ситуации.
- Вычленение конкретной задачи из проблемной ситуации.
- Построение абстрактной модели конкретной задачи, формулировка противоречия.
- Построение абстрактной модели решения задачи, представление ИКР (идеального конечного результата).
- Выявление ресурсов и выход на конкретное решение.
- Формулирование подзадач, которые необходимо решить для реализации предлагаемого решения.
- Повторение цепочки рассуждений для решения выявленных подзадач с шага № 3.
- Рефлексия.

В качестве примера рассмотрим анализ конкретной задачи.

Предварительное описание проблемной ситуации

Для успешного овладения письмом в начальной школе необходимо готовить руку дошкольника к письму.

Однако дети 5-6 лет не всегда с удовольствием раскрашивают картинки карандашами, оставляющими не очень яркий след на бумаге. Раскрашивание же фломастерами или красками не дает необходимой мускульной нагрузки на кисть руки. А следовательно, малополезно для данной ситуации. Чтобы в будущем качественно овладеть навыками каллиграфии, дошкольник должен много штриховать и рисовать по трафаретам.

Что есть? Есть потребность в предварительной работе по подготовке руки к письму.

Что необходимо? Чтобы рука дошкольника получала большую нагрузку в этом виде действий.

Почему нельзя получить то, что нужно? Потому что мускулатура дошкольника несовершенна, и рука быстро устаёт от напряжения. Кроме того упражнения в штриховке носят репродуктивный характер, следовательно, они мало мотивируют детей (иными словами, дети быстро устают и им неинтересно.)

Вычленение конкретной задачи из проблемной ситуации

Вычленение конкретной задачи происходит на основе анализа результатов попыток приметить типовое решение: если увеличить время и объём заданий по подготовке руки к письму, то (+) результат будет лучше, но (-) отвращение к письму увеличится, и наоборот, если сократить время и объём заданий, то (+) отвращения не будет, но (-) результативность будет низкой.

Для получения идеи возможного решения формулируем идеальное решение: идеально было бы получить такое решение, чтобы результативность достигалась без параллельного роста отвращения у ребёнка к действиям с карандашом.

Построение абстрактной модели конкретной задачи, формулировка противоречия

Исходя из главной потребности в данной ситуации из пары условия выбираем то, которое необходимо для получения главного результата – «повышения результативности»: получаем задачу – как увеличить время и объём заданий по подготовке руки к письму и не вызвать при этом отвращения у ребёнка к действиям данного вида. Отвращение возникает, вероятно, от однообразия задания. Получаем новое противоречие, основанное на требовании к заданию: задание должно быть однообразным, чтобы сформировать навык (навык, как известно, формируется на основе многократных повторений), и должно быть разнообразным, чтобы не потерять привлекательность для детей.

Построение абстрактной модели решения задачи, представление ИКР (идеального конечного результата)

Неизвестный ресурс сам обеспечивает оба требования к заданию: делает задание и однообразным и разнообразным.

Как правило, представление идеального решения влечет за собой предъявление противоположных требований к ресурсу. Для разрешения такого противоречия используются способы сочетания противоположностей, сформулированные в ТРИЗ. В данном случае разрешить противоречие помогает такой способ, как сочетание противоположностей через изменение точки отсчёта: «само по себе задание однообразное, т.е. состоит из одних и тех же действий, а разнообразие достигается за счёт других его признаков».

Признаки задания:

- действие (неизменяемый элемент),
- инструмент, которым выполняется действие (должен быть максимально приближен к карандашу по параметрам размера,

это вырабатывает правильную работу мелкой мускулатуры кисти руки).

Действие выполняется многократно, но на разном содержании и разными инструментами: заштриховать контур, нарисовать ёжику иголки, нанести штрих заострённой палочкой на пластилиновую фигурку (обозначить шерсть, иглы..., расписать глиняные игрушки или предметы посуды), выполнить изображение палочкой на влажном песке...

В данном случае мы не имеем ярковыраженных «подзадач», для решения которых необходимо использование алгоритма анализа творческой задачи. Для подбора комбинации заданий, как правило, достаточно профессионального опыта педагога.

Приведённый пример – лишь один из немногих, причём рассматривается не столько новая проблема, сколько типовая. Но, как показывает наблюдение, немногие практики опытным путём приходят к полученному нами решению.

В большинстве же случаев, добиться от ребёнка длительных упражнений в умении пользоваться карандашом большинство людей пытаются пытаться призвать детей к дисциплине и подчинению требованиям.

Результаты применения указанной технологии описаны в виртуальном сборнике «Педагогическая проблема. Есть ли проблема» <http://www.trizminsk.org/e/prs/231012.htm>.

Некоторые особенности обучения детей низкого уровня обученности в начальной школе. Компетентностный подход

Лагун Н.Е.

Обучение в школе – очень важный этап в жизни ребёнка. Многим детям учиться трудно, но у некоторых эти трудности приобретают особый, более выраженный характер. Кто они, эти дети? Они могут учиться в коррекционном или в обычном классе, и нередко по одним предметам – чаще

всего устным – они ещё успевают, а по русскому, белорусскому языкам, чтению, математике – нет. Некоторые из них «тянутся» изо всех сил и успевают по всем предметам, но добиваются этого ценой своего здоровья – и физического, и психического. Это и есть дети с трудностями учения. Какие это могут быть трудности? Каждый внимательный учитель замечал среди своих учеником таких, которым трудно поддерживать оптимальный уровень активности. Они не сразу входят в рабочее состояние, а поработав, быстро устают. Даже долго находиться за партой этим детям трудно. В первой половине урока они ещё пытаются следить за объяснениями учителя, а во второй – нередко «отключаются» и порой занимаются своими делами. Их письменные задания часто оказываются не завершены, а ошибки к концу выполнения задания становятся более частыми и грубыми. Эти дети учатся и ведут себя на уроках и переменах не «как все». Как правило, они не обнаруживают желания ходить в школу, учиться вообще или у данного учителя, в данной школе.

Если это положение вовремя не исправить, то из таких учеников со временем вырастают активные дезорганизаторы, своим поведением досаждающие учителям, учащимся, всем в школе. Часто неуспеваемость сочетается у них с недисциплинированностью, плохая учёба – с плохим поведением. Причина этого заключается не столько в них самих, в их особенностях, сколько в неумении учителя эти особенности учитывать, в нарушении учителем принципов индивидуального подхода, доступности и посильности обучения, в недостатках учебно-воспитательной работы, проводимой с ними.

Как же построить работу с этими учащимися по устранению у них имеющихся пробелов в знаниях, умениях и навыках, по повышению мотивации учения?

Прежде всего, необходимо помнить, что первые признаки отставания – это начало неуспеваемости учащихся по предмету. Каковы же они?

1. Ученик не может сказать, в чём трудность задачи, наметить план её решения, решить задачу самостоятельно, указать, что получено нового в результате её решения. Ученик не может ответить на вопросы по тексту, сказать, что нового он из него узнал. Эти признаки могут быть обнаружены при решении задач, чтении текста и слушании объяснения учителя.
2. Ученик не задаёт вопросов по существу изучаемого, не делает попыток найти и не читает дополнительных к учебнику источников. Эти признаки проявляются при решении задач, восприятии текстов, в те моменты, когда учитель рекомендует литературу для чтения.
3. Ученик не активен и отвлекается в те моменты урока, когда идёт поиск, требуется напряжение мысли, преодоление трудностей. Эти признаки могут быть замечены при решении задач, при восприятии объяснения учителя, в ситуации выбора по желанию задания для самостоятельной работы.
4. Ученик не реагирует эмоционально (мимикой и жестами) на успехи и неудачи, не может дать оценки своей работе, не контролирует себя.
5. Ученик не может объяснить цель выполняемого им упражнения, сказать, на какое правило оно дано, не выполняет предписаний правила, пропускает действия, путает их порядок, не может проверить полученный результат и ход работы. Эти признаки проявляются при выполнении упражнений, а также при выполнении действий в составе более сложной деятельности.
6. Ученик не может воспроизвести определения понятий, формул, доказательств, не может, излагая систему понятий, отойти от готового текста; не понимает текста, построенного на изученной системе понятий. Эти признаки проявляются при постановке учащимся соответствующих вопросов.

В данном случае указаны те признаки, которые сигнализируют о том, на какого ученика и на какие его действия надо обратить внимание в ходе обучения, с тем, чтобы предупредить развивающуюся неуспеваемость.

Какие **способы обнаружения отставаний** у учащихся по предметам можно предложить учителю:

- наблюдения за реакциями учащихся на трудности в работе, на успехи и неудачи;
- вопросы учителя и его требования сформулировать то или иное положение;
- обучающие самостоятельные работы в классе. При проведении самостоятельных работ учитель получает материал для суждения как о результатах деятельности, так и о ходе её протекания. Он наблюдает за работой учащихся, выслушивает и отвечает на их вопросы, иногда помогает.

Причина низкой успеваемости вызвана несформированностью потребностей, пробелами в знаниях, завышенной самооценкой, ленью, отсутствием стимула к учению. Об этом свидетельствуют **основные признаки отставания**:

1. Наличие пробелов в фактических знаниях и специальных для данного предмета умениях, которые не позволяют охарактеризовать существенные элементы изучаемых понятий, законов, теорий, а также осуществить необходимые практические действия.
2. Наличие пробелов в навыках учебно-познавательной деятельности, снижающих темп работы настолько, что ученик не может за отведённое время овладеть необходимым объёмом знаний, умений и навыков.
3. Недостаточный уровень развития и воспитанности личностных качеств, не позволяющий ученику проявлять самостоятельность, настойчивость, организованность и другие качества, необходимые для успешного учения.

Неуспеваемость – сложное и многогранное явление школьной действительности, требующее разносторонних подходов при её изучении. В психолого-педагогической литературе неуспеваемость трактуется как несоответствие подготовки учащихся обязательным требованиям школы в усвоении знаний, развитии умений и навыков, формировании опыта творческой деятельности и воспитанности познавательных отношений. Предупреждение неуспеваемости предполагает своевременное обнаружение и устранение всех её элементов. Помимо этого выдвигается понятие «отставание», которым характеризуется как неуспеваемость в виде процесса, так и отдельные частичные и разновременные невыполнения требований. Отставание предстаёт как невыполнение требований учебного процесса.

Каждому педагогу необходимо знать как причины, так и содержание развивающей работы. Для более эффективного процесса предупреждения трудностей в учебной деятельности младшего школьника необходима интенсивная совместная работа с родителями. Неуспеваемость и отставание взаимосвязаны. В неуспеваемости как продукте синтезированы отдельные виды отставания. Многообразные отставания, если они не преодолены, разрастаются, переплетаются друг с другом и образуют, в конечном счёте, неуспеваемость. Младший школьный возраст является наиболее ответственным этапом школьного детства. Основные достижения этого возраста обусловлены ведущим характером учебной деятельности и являются во многом определяющими для последующих лет обучения: к концу младшего школьного возраста ребёнок должен хотеть учиться, уметь учиться и верить в свои силы.

Предлагаемая карта для работы с детьми низкого уровня обученности поможет учителю вести целенаправленную работу по устранению имеющихся пробелов и добиться устойчивых результатов.

Карта для работы с детьми низкого уровня обученности

1. Фамилия, имя ученика _____

2. Класс _____

3. По каким предметам испытывает затруднения _____

4. Поведение ученика _____

5. Причины, которые привели к отставанию по предмету _____

6. Какие средства (дидактические, воспитательные, учебные, внеклассные, дополнительные занятия) используются в работе _____

7. Кто привлечён к работе по преодолению затруднений _____

8. Сколько времени уже длится эта работа _____

9. Какие изменения наблюдаются _____

10. Результаты работы _____

Организация работы с детьми низкого уровня обученности всегда волновала учителей. Ведущие педагоги и психологи пытаются найти способы борьбы с неуспеваемостью этих учащихся. Однако, для того чтобы эта борьба была эффективной, учителю необходимо знать причины неуспеваемости своих учеников. При этом осложнить сложившуюся ситуацию может то, что неуспеваемость вызвана не одной, а целым рядом причин. Рассмотрим взаимосвязь типичных трудностей в обучении младших школьников и уровня развития их познавательных процессов.

1. В письменных работах пропускает буквы

Причины:

- низкий уровень развития фонематического слуха;
- слабая концентрация внимания;
- низкий уровень развития наглядно-действенного мышления;
- несформированность приёмов самоконтроля;
- индивидуальные типологические особенности личности.

2. Неразвитость орфографической зоркости

Причины:

- низкий уровень развития произвольности;
- несформированность приёмов учебной деятельности (самоконтроля, умения действовать по правилу);
- низкий уровень объёма распределения внимания;
- низкий уровень развития кратковременной зрительной памяти;
- низкий уровень развития наглядно-действенного мышления;
- слабое развитие фонематического слуха.

3. Трудно понимает объяснение с первого раза

Причины:

- несформированность приёмов учебной деятельности;
- низкий уровень развития произвольности;
- низкий уровень развития общего интеллекта;
- слабая концентрация внимания;
- низкий уровень развития восприятия.

4. Постоянная грязь в тетради

Причины:

- несформированность приёмов учебной деятельности;
- низкий уровень развития наглядно-действенного мышления;
- низкий уровень развития кратковременной памяти;
- недостаточный объём внимания.

5. Плохо списывает с доски, с текста

Причины:

- несформированность предпосылок учебной деятельности;
- низкий уровень развития произвольности;
- низкий уровень развития кратковременной памяти;
- низкий уровень переключения внимания.

6. Испытывает трудности при чтении

Причины:

- плохо развита артикуляция;
- низкий уровень развития восприятия;
- низкий уровень развития кратковременной памяти;
- низкий уровень развития общего интеллекта;
- низкий уровень развития произвольности;
- низкий уровень развития наглядно-действенного мышления;
- низкий уровень развития речи;
- низкий уровень переключения внимания.

7. Неусидчив

Причины:

- низкий уровень развития произвольности;
- индивидуально-типологические особенности.

8. Невнимателен и рассеян

Причины:

- низкий уровень развития произвольности;
- низкий уровень объёма внимания;
- низкий уровень концентрации и переключения внимания;
- преобладающая мотивация учения – игровая (1-е классы), низкий уровень мотивации (2-е классы).

9. Испытывает затруднения при пересказывании текста

Причины:

- несформированность умения планировать свои действия;
- низкий уровень развития образного мышления;
- низкий уровень развития логических операций (анализа, обобщения, систематизации);
- слабое развитие логического запоминания;
- низкий уровень речевого развития;
- заниженная самооценка.

10. Испытывает трудности при решении математических задач.

Причины:

- низкий уровень развития общего интеллекта;
- низкий уровень развития образного мышления;
- низкий уровень понимания логико-грамматических конструкций;
- несформированность умения ориентироваться на систему признаков.

11. Плохое знание таблицы сложения (умножения)

Причины:

- несформированность приёмов учебной деятельности;
- низкий уровень развития произвольности;
- низкий уровень развития кратковременной и долговременной памяти;
- низкий уровень развития общего интеллекта;
- слабая концентрация внимания.

Таким образом, зная конкретную причину возникших затруднений у учащихся низкого уровня обученности, можно строить с ними определённую развивающую работу на этой основе. Важно, чтобы помощь, оказываемая учащемуся, испытывающему трудности в обучении, была целенаправленной и систематической. Необходимо включать таких учеников в активную деятельность на всех уроках, доводить представления по изучаемой теме до формирования понятий, устойчивых навыков. И достичь этой цели помогают опорные схемы. Опорные схемы, или просто опоры – это оформленные в виде таблиц, комплекта карточек, чертежа, рисунка **выводы**, которые рождаются в момент объяснения по теме. От традиционной наглядности они отличаются тем, что являются опорами мысли, опорами действия. Они могут быть полезны и при обучении написанию изложений и сочинений, помогают экономить время на уроке. Схемы дети легко запоминают, при этом заметно развиваются их память,

творческая фантазия, логическое мышление, обогащается у детей и словарный запас, увеличивается грамотность письма. Работая по этим схемам, дети хорошо запоминают содержание текста, могут без труда пересказать его. Организуя работу с детьми низкого уровня обученности, необходимо помнить, что огромное значение для общего психологического развития ребёнка, для становления его как личности, развития его самооценки играет общение. Именно умение продуктивно общаться является одним из критериев успешности ребёнка в школе. Атмосфера доверия, дружеское расположение к ребёнку дают возможность «раскрыться» его внутреннему миру, позволяют ему поделиться с учителем своими проблемами, а учителю узнать и для себя по-новому открыть его.

Литература

1. Артеменок, Е.Н. Проблемы школьной неуспеваемости / Е.Н. Артеменок, А.Р. Борисевич [и др.]. - Минск: Красико-Принт, 2008.
2. Лазуренко, Л.В. Учим играя. 1-2 классы: занимательные и игровые задания, упражнения по русскому языку и математике / Л.В. Лазуренко. - Волгоград: Учитель, 2007.
3. Сорокоумова, Е.А. Уроки общения в начальной школе / Е.А. Сорокоумова. – СПб.: АО «Мэрил», 1994.

Нормативно-правовое обеспечение образовательной интеграции в Республике Беларусь

Лисовская Т.В.

В середине 90-х годов в Республике Беларусь началось реформирование системы специального образования, которое отразило новое отношение государства и общества к детям с особенностями психофизического развития, рассматривая образование этих детей как эффективное средство их

реабилитации и интеграции в обществе. Сегодня в Республике Беларусь признается равноправие всех детей в получении образования, их обучаемость. Событием большой значимости явилось принятие 18 мая 2004 года **Закона Республики Беларусь «Об образовании лиц с особенностями психофизического развития (специальном образовании)»**.

Закон социально гарантирует право:

- на получение бесплатного дошкольного, общего базового, общего среднего, профессионально-технического образования в соответствии с имеющимися познавательными возможностями в государственных учреждениях специального образования;
- бесплатное психолого-медико-педагогическое обследование, проводимое в государственных центрах коррекционно-развивающего обучения и реабилитации;
- бесплатную психолого-медико-педагогическую коррекцию физических и (или) психических нарушений в государственных учреждениях образования, обеспечивающих получение специального образования;
- бесплатное пользование учебниками и учебными пособиями;
- подвоз в учреждение образования на специально оборудованных транспортных средствах;
- дистанционное обучение.

В рамках реализации положений закона «Об образовании лиц с особенностями психофизического развития (специальном образовании)» разработаны **27 новых нормативных правовых документов**, в которых установлены нормы, ранее не применявшиеся в законодательстве Республики Беларусь.

Закон гарантирует создание необходимых условий для получения образования лицами с особенностями психофизического развития, их социальной адаптации и интеграции в обществе. Интегрированное обучение и воспитание занимает особое место в ряду актуальных проблем

специального образования. Идеи интеграции все больше становятся понятными и притягательными. Процессы, имеющие отношение к образовательной интеграции, стали отражением социально-экономических преобразований в нашей стране.

Организационно-структурные преобразования системы специального образования выразились в следующих **приоритетах**:

- движение по пути к созданию **единого образовательного пространства**, что предполагало смену культуры толерантности к детям с нарушениями в развитии на культуру достоинства, приоритетность инклюзивного образования;

- признание права за каждым конкретным ребенком на получение образования независимо от его познавательных возможностей;

- законодательное и нормативное закрепление прав детей с особенностями психофизического развития на получение образования и коррекционной помощи путем обеспечения их доступности и создания для этого специальных условий;

- создание гибкой разнообразной системы учреждений и структур, обеспечивающих развитие и интеграцию этих детей в общество;

- преодоление отчужденности и закрытости специального образования, свобода выбора формы организации образования, типа учебного заведения;

- инновационное обеспечение процесса обучения и воспитания детей с особенностями психофизического развития;

- включение родителей в процесс принятия решений о стратегии обучения, развития и реабилитации ребенка с особенностями развития.

Изменяются **концептуальные основы специального образования**. Признается самоценность человека, ребенка независимо от выраженности психофизического нарушения. Родителям предоставляется возможность выбора типа образовательного учреждения и формы получения специального образования. Закон позволил определить четкую позицию в области образовательной интеграции и стратегии ее реализации. Прежде

всего приняты меры по обеспечению возможности получить образование, соответствующее потребностям и познавательным возможностям всем лицам с особенностями психофизического развития. Образование детей с тяжелой интеллектуальной недостаточностью (умственной отсталостью) и тяжелыми множественными нарушениями рассматривается в аспекте улучшения качества их жизни. Понятие «необучаемый ребенок» изживает себя, потому что признаются обучаемыми все дети. В Республике Беларусь открыты центры коррекционно-развивающего обучения и реабилитации, в которых созданы условия для получения образования детьми-инвалидами с тяжелыми множественными нарушениями.

В Беларуси создан **национальный банк данных** о детях с особенностями психофизического развития. Это позволяет отслеживать тенденции в развитии современного специального образования, прогнозировать расширение или свертывание сети специальных учреждений, применять скоординированные меры по улучшению качества управления системой специального образования. По состоянию на 15.09.2006 в республике дети с особенностями психофизического развития составляли **6,74%** от общей численности детского населения. Наиболее многочисленными категориями являлись дети с легкими и тяжелыми нарушениями речи – 70,91 %, с трудностями в обучении – 15,68 % и с интеллектуальной недостаточностью (умственной отсталостью) – 11,31 %. Количество детей, по тем или иным причинам не охваченных обучением, составляло менее чем полпроцента.

Мы располагаем научно обоснованными данными **об отношении и оценке интегрированного обучения общественностью** и состоянии дел по обеспечению интегративности образования. Лабораторией аксиометрических исследований «Novak» при поддержке ЮНИСЕФ в 2007 году было проведено изучение общественного мнения по данной проблеме в г. Минске, больших и малых городах республики и сельской местности. Положительные тенденции в специальном образовании отметили 76,3 % респондентов; 17,6

% считают, что положение остается неизменным, 2,7 % респондентов - что ухудшается. Чаще всего положительные тенденции в специальном образовании отмечаются в небольших городах с населением 5—19 тысяч человек и в сельской местности (соответственно 85,1 % и 83,8 %), несколько ниже данные по г. Минску (74,1 %). Таким образом, независимой экспертизой установлено, что свыше 75 % респондентов признают положительные тенденции в специальном образовании.

Данные опроса позволяют в определенной мере оценить **качество получаемого образования**. Отмечая положительные тенденции, респонденты на первое место ставят направленность образования на формирование практических навыков и умений учащихся (74,9 %), затем индивидуализацию учебного процесса (66,3 %), здоровьесберегающую организацию учебного процесса (65,9 %) и коррекционную направленность учебного процесса (64 %). Наиболее успешными признаются коррекционно-образовательная помощь и учебно-воспитательная работа. Совместное обучение меняет качество получаемого образования, направленность изучения учебных предметов. Ученики с особенностями развития не только осваивают определенную совокупность знаний. Они учатся ориентироваться в происходящем, анализировать возникающие ситуации и определять пути их решения. В специальном образовании акцент переносится со знаниевого подхода на адаптивный, интегративный, деятельностный, эмоционально-ценностный.

В современных условиях в Республике Беларусь определены **пути оптимизации** и сбалансированного развития специальных учреждений и образовательных структур интегрированного профиля. Приоритетом является предоставление образовательных услуг по месту жительства ребенка с особенностями психофизического развития. Дальнейшее развитие системы специального образования прогнозируется в направлении раннего выявления и оказания ранней помощи детям с нарушениями развития или группы риска, начиная с первых дней жизни; расширение границ

взаимодействия детей с особенностями развития и обычных детей через развитие интегративных образовательных услуг.

При **добровольном выборе формы обучения**, по статистическим данным на 15.09.2006 г., в Беларуси были интегрированы **10 996** или **53,3 %** детей школьного возраста. Сравнительные данные показывают, что если в **1995** году еще не были открыты интегрированные классы, то в **1999/2000** учебном году их стало **1925**, в текущем учебном году функционируют **5806** классов интегрированного обучения. За последние пять лет количество классов интегрированного обучения увеличилось на 2083. В ходе проводимых преобразований количество специальных школ-интернатов, начиная с 1995 года, сократилось на 27 единиц.

Попытаемся проследить **детерминацию успешности интегрированного обучения** в Республике Беларусь. Прежде всего, нами положительно оцениваются усилия по созданию гибкой системы специального образования, позволяющей удовлетворять разнообразные нужды и потребности детей с особенностями психофизического развития. Интегрированное обучение не насаждается административными мерами и не носит обязательного, а тем более принудительного характера. Для интеграции создана и совершенствуется нормативная правовая база, закреплены нормативы интегрированного обучения:

- наполняемость класса интегрированного обучения составляет **не более 20 учащихся**, из них **трое детей с тяжелыми нарушениями** или **шесть детей с неглубокими нарушениями**;

- в классе работают **два учителя**: один педагог-предметник, другой – специальный педагог (учитель-дефектолог);

- обязательным является создание в общеобразовательном учреждении специальных условий (обеспечение специальными программами, учебными пособиями и учебниками, необходимыми дидактическими средствами; наличие кабинета специального педагога, оснащенного необходимым

коррекционно-развивающим оборудованием и учебной литературой; создание безбарьерной среды; организация социального взаимодействия нормально развивающихся учащихся и учащихся с нарушениями развития, направленного на гармонизацию ученических взаимоотношений; осуществление психолого-педагогического сопровождения, обеспечивающего поддерживающее и помогающее обучение).

Справочно: в республике издано 207 программ, 532 учебных и 68 учебно-методических пособий для учащихся с различными психофизическими нарушениями. Учебная и научно-методическая литература отличается концептуальностью, функциональностью. Созданное научно-методическое обеспечение позволяет реализовать включение учащихся в социальное взаимодействие на уроке, формирование у них прежде всего социальной компетенции, т.е. способности и готовности воспользоваться получаемыми знаниями и умениями в жизненно важных ситуациях.

Наиболее успешно интегрируются в общеобразовательной школе дети с **неглубокими нарушениями**: трудностями в обучении, нарушениями речи, легкой интеллектуальной недостаточностью. Однако в последние годы интегрированная форма специального образования становится все более востребованной и в отношении детей с нарушением слуха и зрения.

В осуществлении интегрированного обучения выделяются следующие **приоритеты**: включение всех учащихся класса в социальное взаимодействие, педагогическое руководство преодолением адаптивного когнитивного кризиса, обусловленного различной подготовленностью к обучению и различными возможностями и потребностями детей, и адаптивного поведенческого кризиса, вызванного явной или скрытой отчужденностью учащихся с психофизическими нарушениями. Научно разработанные модели интегрированного обучения и его психолого-педагогического сопровождения позволяют создать оптимальные условия для всех учащихся, осуществлять необходимую коррекционную помощь и обеспечивать успешную интеграцию в обществе.

Вместе с тем в условиях интеграции имеются **проблемы**, требующие внимания и решения. **Проблема первая:** в классах интегрированного обучения имеются «социально изолированные» ученики, находящиеся в самоизоляции. Социометрические методики выявляют отрицательный статус отдельных детей при внешне благополучной, положительной атмосфере в классе. В этом случае взаимодействие в классном социуме носит формальный характер. Имеет место скрытая дезадаптация. Эти данные свидетельствуют о необходимости проведения в сотрудничестве с психологом и педагогом специальных занятий по организации социального взаимодействия. Создание благоприятного климата для изолированных детей предполагает включение их в интересную для них деятельность. В условиях образовательной интеграции требуется выявление и отслеживание специфики межличностных взаимоотношений в группе (классе), формирование помогающего поведения, включение учеников в деятельность, приносящую пользу другому человеку.

Вторая, не менее значимая **проблема**, - организация качественного трудового обучения и формирование жизнеспособной личности, подготовленной к самостоятельной жизни в мобильном социуме. К сожалению, приходится констатировать, что уроки трудового обучения в школе общего типа не всегда имеют такое качественное содержательное наполнение, как в условиях специальной школы. Вопросы формирования у школьников социальной (жизненной) компетенции не привлекают должного внимания. Для трудового обучения не всегда создана необходимая материально-техническая база. Требуется изучение вопроса об организации классов допрофильного и профильного обучения, в которых бы учились и школьники с особенностями развития. Успешность работы специалистов в условиях интегрированного обучения зависит от эффективности, системности и целенаправленности их взаимодействия с родителями. По данным лаборатории Novak (2007 г.), 5,8 % респондентов признают, что родители активно участвуют в работе школ, 74,1 % -- что участвуют в той

или иной мере, 10,1 % -- что не участвуют, 10,1 % респондентов затрудняются ответить на этот вопрос. Ответы дают основание заключить, что в перспективе актуальным является формирование активной позиции родителей в учебно-воспитательном процессе.

Интегрированное обучение требует подготовки соответствующих **кадров**. В областных государственных институтах повышения квалификации и переподготовки руководящих работников и специалистов образования открыта переподготовка специалистов интегрированного обучения, на факультетах специального образования читается специальных курс «Интегрированное обучение». Вместе с тем имеются кадровые проблемы. Первостепенно важным остается формирование у специалистов **социальной мобильности**, т.е. того личностного качества, приобретаемого в процессе учебной деятельности, которое выражается в способности быстро осваивать новые реалии в различных сферах жизнедеятельности, находить адекватные способы разрешения неожиданных проблем и выполнения нестандартных задач, которые возникают в условиях образовательной интеграции. Требуют развития **деятельные способности** специалистов, позволяющие реализовать компетентностный подход в обучении детей с особенностями развития и успешно действовать в той или иной области специального образования. Интегрированное обучение характеризуется приспособлением учеников к новым условиям изменившейся социальной среды. Они осваивают окружающую действительность. Процесс этот сложный. Непременным условием интеграции является социогуманная атмосфера школы, что гарантирует благополучное эмоционально-психологическое состояние каждого участника образовательного процесса.

Приведенные данные свидетельствуют, что изменилась оценка обществом и государством системы специального образования. Безусловно, **позитивное отношение общественности к классам интегрированного обучения** находит выражение в ответе на вопрос, важно ли открывать классы по месту жительства. Ответы «очень важно» и «скорее важно» составили

80,8 %, «скорее не важно» и «не важно» - 10,2 %. Открытие классов интегрированного обучения не обуславливается характером имеющихся у детей нарушений: легкие они или тяжелые, сенсорные, двигательные или интеллектуальные.

Следующий этап развития интегрированного обучения – **включение** всех детей в регулярное образовательное пространство. Включение (инклюзия) выражает политику и процесс, которые дают возможность всем детям принимать участие не только в образовательных, но и социальных программах. Отличие в подходах состоит в признании необходимости изменения общества, чтобы оно учитывало и приспособлялось к индивидуальным потребностям людей, а не только они адаптировались к требованиям общества. Мы солидарны с мнением, что инклюзивный подход предполагает более широкий круг действий и инициатив. Следует согласиться с тем, что ***концепция интеграции*** отражает создание специальных условий для детей с особенностями развития в рамках существующей системы образования. ***Концепцией же включения*** предполагается создание школы для всех учащихся в соответствии с потребностями всех и каждого и создание обществом возможностей для наиболее полной реализации своих потребностей. Мы стоим на многих позициях, которые характерны для включенного образования. Признается, что учащиеся должны получать образование по месту жительства и не отчуждаться от семьи. Это требование отражает перспективу развития интегрированного образования в Республике Беларусь. Классы интегрированного обучения признаются предпочтительнее специальных классов при школе общего типа. Это предпочтения родителей и педагогов, это предпочтения нашего общества. Вместе с тем в отдельных школах сохраняются специальные классы, так как преобразования осуществляются не административными указаниями. Выбор руководства школой общего типа зависит от ряда факторов, в том числе и от кадрового и финансового

потенциала школы, поэтому в отдельных школах функционируют специальные классы.

Коррекционную помощь, специальные образовательные услуги учащиеся с особенностями развития получают по месту своей учебы. Сопровождение интегрированного обучения предполагает командный стиль работы, тесное взаимодействие различных специалистов. Как видим, образовательная интеграция решает задачи включенного образования.

Следует признать и наличие нерешенных проблем. Специальное образование не пронизывает все аспекты деятельности школы общего типа. Мы пока не можем говорить, что в нашей стране дети-инвалиды (с особенностями психофизического развития) чувствуют себя всегда и везде комфортно. Родители часто концентрируют все внимание на том, как излечить ребенка от нарушений, что не всегда возможно. Медицинская модель помощи доминирует в умах некоторых людей, в то время как более действенной может быть социальная модель: подготовка и обучение родителей, устранение барьеров в социальном взаимодействии, «выращивание» новых, более гуманных отношений между людьми.

Мы не привыкли в полной мере ценить многообразие и непохожесть людей и правильно реагировать на особенности. Интегрированное образование в значении инклюзивного ставит много проблем. Главными методологическими предпосылками их решения являются гуманизм и толерантность. Мы солидарны со словами К. Гилберта «Если сильный человек хочет помочь слабому, он должен адаптировать себя, а не наоборот». Гуманистическая ментальность белорусского народа, его толерантность создают условия для преодоления адаптивного кризиса, для успешного освоения социальных и культурных норм, включения в совместную практическую деятельность, что способствует более высокому уровню взаимодействия – социализации.

В современных условиях особое внимание уделяется развитию партнерских отношений учреждений образования с семьей, включением ее в

коррекционно-образовательный процесс. Родители рассматриваются основным заказчиком по удовлетворению образовательных нужд их детей, и государство гарантирует реализацию конституционного права ребенку с особенностями психофизического развития на получение образования в соответствии с его познавательными возможностями в адекватной его здоровью среде обучения.

Актуальным в Республике Беларусь является:

- осуществление непрерывного образования лиц с особенностями психофизического развития;
- преемственность в деятельности различных органов государственного управления;
- реализация государственных программ, предусматривающих фундаментальные исследования в области специального образования;
- повышение качества предоставляемых образовательных услуг.

Таким образом, государственная политика в Республике Беларусь служит задачам помощи лицам с нарушениями в развитии, она осуществляется вместе с ребенком, для ребенка, отражает гуманизм, толерантность, культуру человеческих отношений в нашем обществе.

**Управление развитием профессиональной компетентности учителей,
работающих в классах интегрированного обучения**

Мильто Л. В.

Одним из основных направлений совершенствования специального образования является создание единого образовательного пространства на основе интеграции системы специального образования в систему общего образования. В образовательных учреждениях общего назначения растет число

детей с особенностями психофизического развития (ОПФР). В Республике Беларусь около 60% от общего количества учащихся с ОПФР получают образование в условиях общеобразовательной школы (в специальных классах и классах интегрированного обучения и воспитания). В современных условиях в нашей стране определены пути оптимизации и развития специальных учреждений и образовательных структур интегрированного профиля. Приоритетом является предоставление образовательных услуг по месту жительства ребенка с особенностями психофизического развития. Дальнейшее развитие системы специального образования прогнозируется в направлении раннего выявления и оказания ранней помощи детям с нарушением развития или группы риска, начиная с первых дней жизни; расширения границ взаимодействия детей с особенностями развития и обычных детей через развитие интегративных образовательных услуг.

Причины, ведущие к увеличению числа детей с ограниченными возможностями, общеизвестны. Они предопределены условиями современной жизни общества и во многом являются следствием определенного экономического, демографического, экологического и социально-бытового характера. В то же время одной из причин роста числа детей с ОПФР следует считать отсутствие своевременной и квалифицированной помощи. Очевидно, что для решения этой проблемы нужны кадры.

В городском персонифицированном банке данных на учете в 2009 году в г. Минске состоит 18411 детей с особенностями психофизического развития. В городе функционируют 8 специальных школ и школ-интернатов, 10 центров коррекционно-развивающего обучения и реабилитации, 32 специальных класса и 281 класс интегрированного обучения, 188 пунктов коррекционно-педагогической помощи.

Ведущим методом обеспечения эффективной интеграции детей является интегрированное обучение и воспитание, т. е. совместное обучение детей с ОПФР и нормально развивающихся сверстников в учреждениях образования общего типа, создавших специальные условия для пребывания

и получения образования таких лиц. Термин «интеграция» близок в содержательно-смысловом значении термину «инклюзивное (включенное) обучение», это не только предоставление права ребенку посещать обычную школу, но и создание адаптивной образовательной среды и оказание услуг. При совместном обучении меняются условия для всех, преобразуется социальная среда и образовательное пространство.

Процесс обучения в условиях интеграции отличается от обычного учебного процесса. В классах интегрированного обучения работают учитель-дефектолог и обычный учитель. Только их взаимодействие может обеспечить ученику с ОПФР успех, продвижение, личностное развитие. Правильно организованное совместное обучение детей (в соответствии с базисными условиями качественного интегрированного обучения) способствует лучшему развитию детей как нормально развивающихся, так и детей с ОПФР в педагогическом и социальном плане. Но это возможно только при условии принятия детей с особенностями развития, толерантного к ним отношения и создания безбарьерной среды.

Обеспечение качества интегрированного образования невозможно без высокой профессиональной подготовки педагогов. Количественно-качественный анализ учителей-предметников классов интегрированного обучения свидетельствуют, что большинство педагогов не имеют специальной дефектологической, психологической подготовки, затрудняются оказать необходимую коррекционно-образовательную помощь детям с ОПФР и их родителям. Анкетирование педагогов, посещения занятий, рефлексивные аналитические записки, проводимые с руководителями школ, педагогами-предметниками, учителями-дефектологами, работающими в классах интегрированного обучения, помогли выявить трудности, с которыми сталкиваются специалисты. Это недостаточное знание детей с особенностями психофизического развития, особенностей межличностного общения учащихся, методик преподавания,

технологий обучения и воспитания детей с нарушениями развития, отсутствие нужного учебно-методического обеспечения.

Для повышения эффективности развития профессиональной компетентности педагогов, осуществляющих коррекционно-образовательную работу в классах интегрированного обучения, в рамках курсовой и межкурсовой подготовки в МГИРО проводились базовые и целевые курсы повышения квалификации для учителей-предметников классов интегрированного обучения.

В межкурсовой период педагоги повышают свою квалификацию, посещая семинары, тематические консультации, участвуют в работе районных методических объединений, научно-практических конференциях, тематических выставках. Создан банк данных передового педагогического опыта и передовых педагогических технологий обучения и воспитания детей с ОПФР, ориентированных на повышение активности и развития ребенка, социализации его в общество.

Таким образом, очевидна актуальность проблемы – создать условия для развития профессиональной компетентности педагогов школ с классами интегрированного обучения через непрерывную систему повышения квалификации на курсах в МГИРО, что позволит:

- повысить удовлетворенность субъектов учебно-воспитательного процесса его результатами;
- создать условия развития профессиональной компетентности специалистов для оказания качественной коррекционно-педагогической помощи детям с ОПФР;
- повысить качество обучения и воспитания детей с ОПФР;
- сформировать у учащихся способы жизнедеятельности, включающие их в социальное взаимодействие.

Цель - разработать проект создания в МГИРО условий для управления развитием профессиональной компетентности педагогов, работающих с

детьми с ОПФР в условиях массовой школы, в курсовой и межкурсовой период.

Задачи:

- сформировать идеальное представление о безбарьерной среде как условии успешной организации интегрированного обучения;
- выявить степень профессиональной готовности и специальной подготовки педагогов школ г. Минска к работе с детьми с ОПФР в условиях массовой школы;
- разработать управленческую программу создания в МГИРО необходимых условий для эффективного управления развитием профессиональной компетентности учителей, работающих в классах интегрированного обучения;
- преподавателям кафедр расширить тематику лекций по вопросам интегрированного обучения для заместителей директоров, учителей-предметников, воспитателей, психологов, дефектологов, работающих с детьми с ОПФР в условиях массовой школы.

Литература

1. Жук, А.И., Кошель, Н.Н. Профессиональная компетентность педагога: теоретический аспект / А.И. Жук, Н.Н. Кошель // Проблемы профессиональной компетентности кадров образования: содержание и технологии аттестации: учеб.-метод. пособие / М-во образования Респ. Беларусь, Ин-т повышения квалификации и переподготовки руководящих работников и специалистов образования; под ред. А. И. Жука. — Минск, 1996.
2. Жук, А.И., Кошель, Н.Н. Резервы развития системы последипломного образования / А.И. Жук, Н.Н. Кошель // Сб. науч. ст. участников Белорусско-украинского семинара "Теория и практика деятельности институтов последипломного педагогического образования в период

- глобальных перемен" (Минск, 23-25 сент. 2003 г.) – Минск: Акад. последиплом. образования, 2004.
3. Коноплева, А.Н. Инновационная модель образовательной интеграции / А.Н. Коноплева // Дефекталогія. – 2002. - № 2.
 4. Коноплева, А.Н., Лещинская, Т.Л. Интегрированное обучение детей с ОПФР / А.Н. Коноплева, Т.Л. Лещинская. – Минск: Национальный институт образования, 2003.
 5. Коноплева, А.Н. Условия и механизмы повышения качества специального образования / А.Н. Коноплева [и др.]. – Минск: Нар. асвета, 2006.
 6. Теория и практика интегрированного обучения // Дефекталогія. - 2001. - № 2.
 7. Селевко, Г.К. Технологии воспитания и обучения детей с проблемами / Г.К. Селевко. - М.: НИИ школьных технологий, 2005.

Технологизация учебного процесса – важнейший фактор обеспечения инклюзивного образования

Максимук Н.Н.

Программа Организации Объединённых Наций «Образование - для всех» в качестве одной из своих целей указывает следующую: «Усовершенствование всех аспектов качества образования и обеспечение наивысшего качества в каждом из них, с тем чтобы все достигли явных и ощутимых результатов в обучении». Одним из важных направлений в достижении указанной цели является внедрение инклюзии («динамически развивающийся подход, заключающийся в позитивном отношении к разнообразию учеников и в восприятии индивидуальных особенностей не как проблемы, а как возможности для обогащения процесса познания» - ЮНЕСКО [1, с. 13]).

Инклюзивное образование направлено на обеспечение качественного образования для всех. Школа должна предоставить комплекс разнообразных методов, форм и средств обучения для индивидуализации учебного процесса,

с той целью, чтобы все учащиеся достойно участвовали в нём и активно принимали и понимали это участие. Для инклюзивной школы характерна мобильность в зависимости от индивидуальных особенностей ребёнка, направленная на создание и поддержку возможностей осуществления качественной познавательной и поведенческой деятельности каждого в обучении и возможности быть успешным в этом процессе.

Каковы пути внедрения инклюзии? Каждый педагог имеет возможность реализовать инклюзивный подход, осуществляя целенаправленную работу с учащимися, испытывающими трудности в учении, а важным средством для этого могут служить современные технологии образования.

Обратимся к методической системе. Количество элементов, её составляющих, учёные выделяют по-разному. Однако повторяются следующие: цель; содержание, освоение которого способствует достижению цели; средства, с помощью которых осваивается определённое содержание; формы организации учебной деятельности; методы. Названные компоненты процесса обучения тесно связаны между собой, взаимодействуют, взаимозависят и взаимоизменяют друг друга. Изменилась цель – необходимо изменить содержание, с помощью которого она достигается. Изменилось содержание – необходимо менять средства, которые способствуют его усвоению. Постоянно осуществляется поиск наиболее эффективных форм и методов организации учебной деятельности. Цель является системообразующим компонентом, дающим ответ на вопрос: зачем учить? Мировая тенденция в определении цели образования – обеспечение полноценного развития личности, т.е. развитие всего многообразия личностных функций. Освоение какого содержания будет способствовать достижению названной цели? В первую очередь, это определённая сумма предметных знаний и умений. Однако многие учёные уже давно высказывают мнение о том, что усвоение фактических знаний о мире – задача бессмысленная [2, с. 4]. Во-первых, объём этих знаний постоянно возрастает. Во-вторых, они забываются. В-третьих, качественное усвоение

школьной программы не является залогом жизненного успеха. Список профессий обновляется более чем на 50% каждые семь лет, и, чтобы быть успешным, человеку приходится не только менять место работы, но и переквалифицироваться в среднем от 3 до 5 раз в жизни. Продуктивность деятельности зависит при таких обстоятельствах не от обладания раз и навсегда заданной информацией, а от умения ориентироваться в информационных потоках, от инициативности, умения справляться с проблемами и т.д. [3, с. 5]. Человеку необходимо владение так называемыми ключевыми компетенциями, т.е. наиболее общими (универсальными) умениями и способностями, необходимыми каждому для успешной социализации. Образование должно быть ориентировано не на увеличение информированности учащихся, а на обучение их самостоятельному решению проблем в постоянно обновляющихся ситуациях.

Итак, в методической системе изменилась цель – ответ на вопрос «Зачем учить?». Изменилось содержание – ответ на вопрос «Чему учить?». Закономерно, что должна измениться и процессуальная сторона, т.е. ответ на вопрос «Как учить?». Процесс овладения предметными знаниями и умениями должен быть организован таким образом, чтобы в его основе лежала самостоятельная деятельность учащихся, в которой каждый мог бы проявлять, реализовывать, а значит, и развивать свои способности и личностные качества. Такой организации учебного процесса способствует применение современных технологий образования.

Именно технологии позволяют реализовать личностно ориентированный подход в обучении, существование которого возможно при создании целого ряда условий (диалогичность общения; деятельностный подход; целеполагание; совершенствование оценки взаимодействия; создание ситуаций успеха, обеспечение свободы выбора). Соблюдение данных условий позволяет осуществить такое педагогическое руководство деятельностью учащихся, которое ставит их в позицию субъекта собственной деятельности (учения) и способствует проявлению ими личностных

функций. (Личностные функции по Решетникову П.Е.: функция изобретательности (способность к выбору); функция рефлексии (способность оценивать свои действия); функция бытийности (поиск смысла жизни и творчества); функция формирующая (формирование образа «Я»); функция ответственности (в соответствии с формулировкой «Я отвечаю за всё»); функция автономности личности [4, с. 46].) Создать вышеперечисленные условия, необходимые для проявления и активизации названных личностных функций, возможно при использовании современных технологий образования.

Ярким примером может служить технология развития критического мышления посредством чтения и письма. Структура данной технологии представлена тремя этапами: вызов (актуализация знаний, их систематизация и вызов интереса к проблеме); осмысление содержания (получение новой информации, сопоставление её с имеющимися знаниями и опытом, ставят вопросы и индивидуальные цели в овладении проблемой); рефлексия (суммирование и систематизация новой информации, постановка новых целей учебной деятельности). Данная технология предполагает постоянную личностную вовлечённость учащихся в процесс обучения и самостоятельную организацию собственного учения. Уже на стадии вызова учащийся инициативен и самостоятелен: он оценивает собственные знания, ставит образовательные задачи. Впоследствии ему приходится постоянно рефлексировать по поводу собственной осведомлённости в изучаемом вопросе, по поводу новой информации, по поводу методов, ведущих к его образовательной успешности, по поводу «Я-концепции». Работа в режиме технологии развития критического мышления требует коллективного взаимодействия, выстраивания партнёрских отношений в процессе овладения новыми знаниями, развитых навыков контроля и оценки субъектов взаимодействия. Технология РКМЧП учит постановке образовательных задач, планированию программы по их решению, контролю за выполнением запланированного, коррекции процесса учения и уровня знаний. Т.е.

технология РКМЧП ставит учащегося в позицию активного деятеля, иначе - истинного субъекта собственной деятельности, способствуя тем самым индивидуализации процесса обучения: удовлетворению личностных запросов, учёту индивидуальных особенностей и т.д.

Литература

1. Заир-Бек, С.И. Развитие критического мышления на уроке: пособие для учителя / С.И.Заир-Бек, И.В.Муштавинская. – М., Просвещение, 2004.
2. Гузеев, В.В. Образовательная технология XXI века: деятельность, ценности, успех / В.В. Гузеев [и др.]. – М.: Центр «Педагогический поиск», 2004. – 96 с.
3. Иванов, Д.А. Компетентности и компетентностный подход в современном образовании / Д. Иванов. – М.: Чистые пруды, 2007. – 32 с.
4. Решетников, П.Е. Нетрадиционная технологическая система подготовки учителей: Рождение мастера / П.Е. Решетников. – М., 2000.
5. Загашев, И.О., Заир-Бек, С.И., Муштавинская, И.В. Учим детей мыслить критически / И.О. Загашев, С.И. Заир-Бек, И.В. Муштавинская. – СПб: Альянс «Дельта» совм. с издательством «Речь», 2003.
6. Запрудский, Н.И. Современные школьные технологии: пособие для учителей / Н.И. Запрудский. – Минск, 2003.

**Информационная и материально-техническая поддержка региональной
модели инклюзивного образования**

Минич О.А., Соколова Н.В.

Возможности, предоставляемые мировым цифровым пространством, средствами телекоммуникаций позволяют сделать образование доступным для любого, независимо от пола, возраста, этнической принадлежности, способностей, наличия или отсутствия нарушений развития в соответствии с его запросами и познавательными потребностями, возможностями и интересами, условиями жизнедеятельности и трудностями. Особенно актуальным в таком случае становится организация инклюзивного образования на основе информационных технологий, которые по праву считаются наиболее эффективным средством по объединению людей из разных точек мира, с различными жизненными условиями.

В городе Минске для развития инклюзивного образования средствами информационных технологий есть все благоприятные условия:

- создана система управления процессами комплексной информатизации системы столичного образования;
- создано и развивается единое информационно-образовательное пространство столицы;
- реализуются целевые программы по материально-техническому оснащению учреждений образования;
- имеется опыт создания ресурсных центров для апробации пилотных проектов.

Организационно-методическую поддержку информатизации в городе осуществляет центр информационных ресурсов МГИРО, функционирующий с 2008 года.

Основными направлениями деятельности центра являются:

- реализация республиканских программ в области развития высокотехнологичной образовательной среды;
- учебно-методическая и организационная работа по информатизации учреждений образования столицы;

- научно-методическая деятельность в области внедрения информационных технологий, современных технических средств обучения в учебно-воспитательный процесс;
- информационное обеспечение образовательного процесса посредством создания и развития информационных ресурсов, баз данных;
- развитие системы дистанционного обучения в едином информационно-образовательном пространстве для учителей и учащихся города.

Центром ведется большая работа по непрерывной подготовке учителей по использованию информационных технологий через организацию курсов и проведение мероприятий в межкурсовой период.

В настоящее время в городе существует система подготовки педагогов в условиях высокотехнологичной образовательной среды столицы:

Направления деятельности	Формы организации
Курсы	-лекции он-лайн, открытые уроки (прямое включение при проведении урока учителем при помощи видеоконференцсвязи); -курсы по ИК, в том числе дистанционные (система дистанционного обучения «Прометей») (с октября 2008 года курсы «Проектирование и организация учебно-воспитательного процесса средствами информационных технологий»)
Межкурсовая учебно-методическая деятельность	-индивидуальные консультации для учителей через системы электронной почты, ISQ-консультации, тематические форумы (форум «Столичное образование», Общедоступный форум ДО «Прометей»), гостевые книги (учитель может обратиться по определенным адресам, которые отображены на страницах сайта института с вопросом, специалист, куратор определенного

	направления высылает ответ, либо размещает на форуме или гостевой книге)
	-тематические МО, педсоветы через организацию видеоконференций (цель такой формы – предоставить возможность объединить большее количество участников для обсуждения определенной темы, актуальность темы может также выбираться заранее при помощи интерактивного опроса на страницах сайта того учреждения, которое является организатором мероприятия)
	-семинары-практикумы на базе МГИРО, ресурсных центров с последующим размещением материалов на методическом портале, сайте «Информатизация системы образования»
Информационные ресурсы для осуществления непрерывного образования, информирования педагогов	-информирование на страницах сайтов управлений образования (разделы «Методическая работа» - специализируются на специфике использования ИТ в районе), сайт «Информатизация системы образования», «Минский методический портал» - размещаются нормативные документы, рекомендации, опыт
Открытые методические мероприятия	- конкурсы по информатизации; - выставки – постоянно-действующие, целевые; -конференции, семинары (использование систем видеоконференцсвязи для включения удаленных участников, системы интерактивного опроса на сайтах для проведения анкетирования, форума для организации обсуждения, Ftp-сервера для размещения материалов выставок, конкурсов)

Для решения задач информатизации столичного образования, направленных на развитие информационного пространства в городе, была создана корпоративная сеть как информационно-телекоммуникационная образовательная инфраструктура, объединяющая свыше 325 образовательных учреждений и структурных подразделений столицы в единое информационное пространство.

В результате создания корпоративной сети появилась возможность без выхода во внешний Интернет, используя более скоростной доступ, организовать работу электронной почты учреждений образования в режиме on-line, осуществлять отгрузку информации в общегородские базы данных. Внутри корпоративной сети столичного образования с мая 2008 года открыт сервис обмена файлами по протоколу FTP - общегородское информационное хранилище, где размещаются актуальные для системы образования документы и информационные материалы.

Единое информационно-образовательное пространство города состоит из следующих компонентов (рис. 1):



Рис. 1

В рамках единого информационно-образовательного пространства в столице функционируют общегородские проекты, в которые вовлечены все учреждения образования города. Это единая система официальных сайтов (общеобразовательных, дошкольных, внешкольных учреждений, учреждений профессионально-технического образования), общегородская система учета пропусков занятий, электронных паспортов учреждений образования и учреждений профессионально-технического образования, информационно-аналитическая система по учету педагогических и руководящих кадров.

Хронология создания единого информационно-образовательного пространства столицы:

- система сайтов - *сентябрь 2003 г.*;
- электронная почта - *сентябрь 2003 г.*;
- электронные паспорта – *апрель 2004 г.*;
- БД «Пропуски занятий» - *сентябрь 2004 г.*;
- БД «Мониторинг здоровья учащихся» - *май 2005 г.*;
- БД «Педагогические кадры» - *май 2005 г.*;
- корпоративная информационная сеть системы столичного образования – *ноябрь 2006 г.*;
- Минский городской методический портал – *май 2007 г.*;
- БД «Мониторинг работы с одарёнными учащимися» - *сентябрь 2007 г.*;
- БД «Руководящие кадры»- *ноябрь 2007 г.*;
- БД «Социально-гигиенический мониторинг состояния здоровья и физического развития учащихся» - *январь 2008 г.*;
- FTP-сервер - *апрель 2008 г.*

На сайте комитета по образованию Мингорисполкома в разделе «Статистика» сформированы электронные паспорта, которые позволяют получать статистическую отчетность по различным направлениям деятельности учреждения образования, а также общегородская система учёта пропусков занятий.

С помощью баз данных «Педагогические кадры» и «Руководящие кадры» осуществляется персонифицированный учет специалистов учреждений образования и планирование повышения квалификации педагогов столицы.

В целях выявления интеллектуального и творческого потенциала учащихся города, создания условий для развития, поддержки и социальной защиты талантливой молодежи разработана система мониторинга работы с одаренными учащимися «Одаренные дети».

Основные пользователи систем:

- специалисты комитета по образованию Мингорисполкома;
- специалисты МГИРО;
- специалисты управлений образования администраций районов;
- специалисты внешкольных учреждений образования.

Совместно с комитетом по образованию Мингорисполкома, комитетом по здравоохранению Мингорисполкома, Городским центром гигиены и эпидемиологии реализуется проект «Социально-гигиенический мониторинг состояния здоровья и физического развития учащихся».

В школы поставляется специализированное программное обеспечение, которое представляет собой диагностический инструментальный профконсультанта для определения развития личности учащегося, его профессионального выбора:

- «Референт»;
- «Социальный мониторинг»;
- «Психологический мониторинг»;
- «Тестер»;

Центр Информационных ресурсов системы образования поддерживает работу по сопровождению интернет-форума на сайте комитета по образованию Мингорисполкома по актуальным вопросам развития образования города. На форуме «Столичное образование» методистами

института осуществляются виртуальные консультации по актуальным вопросам преподавания в учреждениях образования.

Городской методический портал является информационно-образовательным и методическим интернет-ресурсом, который включает разделы: инновационная деятельность; современные технологии; виртуальные музеи; инклюзивное образование, объединяет 20 тематических web-сайтов.

В декабре 2008 года открыт еще один сайт - «Профориентация». Это совместный проект комитета по образованию Мингорисполкома и Минской смены школы «Лидер». Создание сайта позволит усовершенствовать работу по профориентации учащихся, унифицировать систему доступа к информации по профориентации учащихся, помочь учащимся определиться в выборе профессии, что является актуальным в настоящее время.

Посредством МП организовано сетевое взаимодействие учреждений образования через деятельность ресурсных центров столицы.

Специалисты ресурсных центров совместно с методистами-предметниками института развития образования определены как сетевые методисты. На методическом портале на каждом предметном сайте открыт раздел «Ресурсные центры», где представлен анонс размещаемой информации. Для ресурсных центров по информатизации материалы размещаются на сайте «Информатизация».

Для файлов достаточно большого объема в городе открыт ресурс «FTP-сервер». FTP-сервер используется:

- для дистанционного обучения;
- как информационное хранилище.

Материально-техническая база учреждений образования позволяет сегодня организовать инклюзивное образование не только на уровне города, но и в конкретно взятом учреждении образования.

Первая республиканская программа «Информатизация системы образования», к выполнению которой приступили в 1998 году, содействовала

созданию необходимой материально-технической базы для использования современных компьютерных технологий в деятельности учреждений образования и органов управления.

За эти годы закуплено 535 компьютерных классов, увеличен парк персональных компьютеров на 928 единиц, предназначенных:

- для организации управленческой деятельности в учреждении образования;
- автоматизации школьных библиотек;
- организации учебно-воспитательного процесса.

Закуплено 4461 единица проекционной, множительной и мультимедийной техники. В рамках программы в 94% школ столицы поставлено по два современных компьютерных класса, оснащены рабочими местами школьные библиотеки, предметные кабинеты. Программа «Развитие общего среднего образования» позволила поставить в учреждения образования столицы новые технические средства обучения, такие как: мультимедиапроекторы, цифровые лаборатории по физике, цифровые лаборатории по химии, биологии, интерактивные приставки, системы интерактивного опроса "VerDict", комплекты оборудования и материалов для выполнения практических работ и проведения демонстрационного эксперимента по химии, комплекты оборудования и материалов для выполнения практических работ и проведения демонстрационного, лабораторного эксперимента по физике, портативные высокоразрешающие документ-камеры.

Это способствовало созданию ресурсных центров по предметам, которые являются площадками по повышению квалификации педагогов, работе с высокомотивированными учащимися. Опыт работы ресурсных центров показал целесообразность их использования для апробации пилотных проектов. В частности в рамках построения модели инклюзивного образования будет целесообразным создание такого центра.

Для модели инклюзивного образования одним из важных компонентов является организация дистанционного обучения, которое позволяет реализовать два основных принципа – “образование для всех” и “образование через всю жизнь”.

С текущего учебного года в городе начато обучение педагогов с использованием системы дистанционного обучения «Прометей».

В 2008/2009 учебном году с помощью данной системы обучения организованы дистанционные курсы для учителей предметов общественно-гуманитарного и естественно-математического циклов по теме «Проектирование и организация учебно-воспитательного процесса средствами информационных технологий», для педагогов, занимающихся разработкой электронных средств обучения по теме «Разработка собственного электронного средства обучения: равнение на лидеров»; для руководителей учреждений образований по теме «Подготовка руководителя учреждения образования к квалификационной оценке». Дистанционное обучение является также и частью базовых курсов для учителей русского языка и литературы высшей категории.

Кроме того, открыты общедоступные форумы «Формирование портфолио по информатизации школы», «Школа редактора сайта», «Сопровождение информационно-аналитических систем».

Для учащихся учреждений образования г. Минска через СДО «Прометей» в 2008 году организованы интернет-олимпиады по химии, белорусскому языку и литературе, истории и физике.

Сегодня в практике образовательных учреждений также используется несколько моделей дистанционного обучения:

1. Кейс-технологии – размещение учебных материалов на страницах сайтов учреждений образования, личных сайтах педагогов.

В СШ № 30 элементы дистанционного обучения реализуются через раздел «УЧАЩИМСЯ» школьного сайта, который содержит закладку «Дистанционное обучение», позволяющую дистанционно осуществлять

подготовку к контрольным работам, помещать текущие задания ученикам, не посещающим школу по болезни.

В гимназии № 5 осуществляется дистанционная поддержка обучающихся по предметам: биология, физика, информатика, математика, география. Ребята могут скачать тестовые задания, лабораторные работы, дополнительные материалы с официального сайта гимназии.

В гимназии № 56 – по информатике, истории и обществоведению.

В ЮГ № 42 создан авторский сайт «История» www.gymn42-istoria.narod.ru.

2. Корреспондентское обучение – в данном случае подразумевается использование электронной почты для доставки учебных материалов учащимся, особенно это актуально для непосещающих занятия детей по разным причинам (примеры см. выше, также гимназия № 27, сш № 196, гимн. 174 и многие другие).

3. Радиотелевизионное обучение - для доставки к обучающемуся учебно-методической информации могут использоваться телевидение, радио, радиотрансляционные городские сети – организация уроков в учреждении образования с использованием данных технологий (например, гимназия № 75: <http://gymn75.minsk.edu.by>).

Учителями французского языка гимназии № 75 на базе гимназического центра документации и информации осуществляется:

1. Информирование через электронную подписку на издание Центра образовательных технологий «Le Billet du bilingue»: billet.bilingue@cier.fr;

2. Обратная связь с преподавателями педагогических образовательных центров:

- Jacqueline Warzee/ CIER;
- Michel Boiron / CAVILAM;
- Eliane Grandet/ Université de Clermont- Ferrand;
- Françoise Ploquin/ La revue internationale “ Le français dans le monde”;

3. Общение с коллегами других городов Республики Беларусь по электронной почте;

4. Индивидуальные рекомендации и задания для учащихся через e-mail;

5. Организация и проведение интерактивных конференций:

- креативная деятельность по сочинению стихотворений совместно с лицеистами города Кретей (Франция) на уроках литературы Франции;
- совместные интерактивные уроки с преподавателем истории г-ном Лионелем Жоспенем;
- конференция по обмену опытом работы ЦДИ с лицеем г. Севра;

6. Индивидуальная переписка учащихся гимназии с лицеем им. Жака Превера (Париж);

7. Дистанционное обучение по интерактивным программам.

Созданная по такому принципу система имеет централизованное управление и может безболезненно изменять свою конфигурацию, а Internet сделал возможным свободный обмен информацией, невзирая на расстояния и государственные границы. Он позволяет по всему миру обмениваться результатами исследований в виде привычного отформатированного и иллюстрированного текста, включающего ссылки на другие публикации.

На уроках широко используются формы заочных интернет-путешествий по музеям и городам Франции. www.Paris-tourisme.com и др.

4. Сетевое обучение - данная модель базируется на использовании сети ИНТЕРНЕТ, а также на использовании специальных систем дистанционного обучения, например, как «Прометей» или «Moodle». Данные системы сейчас апробируются в гимназии № 174 и СШ № 201-ресурсном центре по информатизации. Опыт этих учреждений может быть применим и для остальных учреждений образования, включенных в инклюзивное образование.

В связи с тем, что проблема инклюзивного образования достаточно нова, требуется активная информационная поддержка создаваемой модели. В данном случае для этих целей могут быть использованы информационные

ресурсы: создание раздела на методическом портале по данной теме, родительского форума по проблемам инклюзии как отражение работы родительского клуба, включение в тематику общегородских интернет-собраний. Целесообразно организовать публикации в городских журналах «Минская школа сегодня», «Столичное образование сегодня» (отдельной рубрикой). Но требуется доработка баз данных, электронных паспортов с учетом специфики. Так, для проведения мониторинга детей, которых нужно включить в систему инклюзивного образования, целесообразно разработать дополнительный модуль в электронных паспортах.

Интегрированное обучение как педагогическая проблема

Олешкевич В.И.

Одной из основополагающих целей образования XXI века, обозначенных в докладе ЮНЕСКО Международной комиссии по образованию считается обучение тому, как жить вместе. Выдвинутый тезис «учиться жить вместе» как нельзя лучше раскрывается в условиях интегрированного (совместного) обучения, при котором обычные дети и дети с особенностями психофизического развития (или в другой интерпретации – дети с ограниченными возможностями) учатся делать первые шаги навстречу друг другу. Организация совместной формы обучения (интегрированное обучение) рассматривается как успешное отражение новых тенденций общества по отношению к лицам с особенностями психофизического развития.

В Республике Беларусь существуют более пяти тысяч классов интегрированного обучения, что свидетельствует об инициативе родителей, имеющих детей с особенностями психофизического развития, реализовать свое право выбора учреждения образования, формы получения образования и коррекционной помощи детям в соответствии с их познавательными возможностями. Декларированное право на получение образования и

коррекционной помощи путем обеспечения доступности и создания специальных условий подтверждается расширением сети школ, организующих совместное (интегрированное) обучение.

Интегрированному обучению в Республике Беларусь придается важное значение не только как новой форме обучения детей с разными образовательными возможностями в общеобразовательных учреждениях. Оно рассматривается, прежде всего, как путь и как одно из возможных средств более успешной социализации и интеграции «особых» детей в общество.

Наметившееся смещение акцентов в образовании в сторону признания ценностной значимости каждого ребенка как неповторимой индивидуальности (независимо от потенциальных возможностей) является важным достоянием современности. В этом контексте смысловым ядром понятия «школа» должно рассматриваться *не место*, а *действие*, процесс динамического развития ребенка, обретение им своего «Я», его восхождение к духовно-нравственным ценностям человеческого бытия. Как показывает практика, реализовать эту идею, принять каждого ребенка таким, каким он есть, признать его уникальность, ценность, неповторимость, признать только его достижения в сравнении с самим собой – является очень трудоемкой педагогической задачей.

Новая форма обучения, которую называют интегрированным, обучением, способствует реализации поставленных задач, создает предпосылки для успешного развития каждого ученика. Правильно организованное совместное обучение создает условия каждому участнику по приобретению очень ценного и важного опыта эмоционально-оценочных отношений, опыта взаимодействия, жизненно важного и необходимого каждому человеку, опыта овладения различными способами деятельности в процессе совместной деятельности. Наряду с этим совместная форма получения знаний расширяет границы взаимодействия с окружающей средой, включает детей с особенностями психофизического развития в

активную деятельность и общение, способствуя тем самым их более успешному развитию.

Но, пожалуй, самым важным в интегрированном обучении можно выделить то, что в условиях совместного обучения дети, педагоги, родители учатся принимать каждого таким, какой он есть. Практикой подтверждается, что интегрированное обучение создает предпосылки формирования нового общества, общества толерантного, терпимого, способного понимать и принимать каждого. В то же время практикой подтверждается, что реализация совместной формы обучения является непростой педагогической задачей, и ее успешное решение требует определенной готовности и времени.

С позиций опыта и времени можно говорить о том, что организация интегрированного обучения вызывает затруднения у руководителей и педагогов учреждений образования (общеобразовательных школ), особенно на первых этапах возникновения. Сам факт такого нетипичного объединения учеников с разными образовательными потребностями и возможностями - особый, уникальный, не имеющий аналогов ранее - обескураживает многих. Такая разноуровневая общность учащихся встречается только при организации совместного обучения, а возникшее объединение учащихся имеет свои специфические особенности. В этих условиях требуется определенная готовность учреждения образования и педагогов по реализации совместной формы обучения.

Интегрированное обучение нельзя рассматривать как локальное явление в конкретном классе. Это, прежде всего, организация комплексных мер применительно ко всем направлениям работы учреждения образования. В связи с этим работа школы по всем направлениям видоизменяется: носит комплексный характер, отражает возникшие новые условия и новую общность учащихся. При организации совместного обучения (интегрированного обучения) меняются условия работы как с учениками, так и с их родителями, педагогами. Появляются новые задачи и заботы, которые

являются необычными для общеобразовательной школы. Сюда относится, в том числе, и организация сопровождения, которая представляет собой сложную целостную систему взаимодействия образовательных структур (центров коррекционно-развивающего обучения и реабилитации, учреждений образования, класса как коллективной структуры). В процессе сопровождения взаимодействуют многочисленные участники – педагоги, родители, учащиеся, психологи, социальные работники и другие специалисты, согласованность работы которых зависит от общей стратегии.

Меняется также и функция учителя на уроке, основной задачей которого становится управление учебной деятельностью школьника. Наиболее значимыми направлениями его работы являются формирование опыта социально-оценочных отношений, формирование опыта взаимодействия и общения детей с разными образовательными возможностями. Роль учителя сводится к тому, чтобы не только самому научиться принимать каждого ребенка таким, какой он есть, научиться признавать его уникальность, ценность, неповторимость, но и научить этому обычных школьников. Особо важным становится научить принимать и взаимодействовать, оказывать необходимую помощь и поддержку, выражать позитивное отношение.

Со стороны учителя-дефектолога помощь ученику с особенностями психофизического развития оказывается до тех пор, пока ученик в ней нуждается. Его усилия направлены на оказание помощи в овладении учеником общими учебными умениями и навыками, в овладении способами учебной деятельности, в овладении системой учебных действий (ориентировочных, исполнительных и контрольных действий) и др. Положительным результатом работы может считаться тот момент, при котором учащийся все меньше и меньше нуждается в дефектологической помощи. Степень самостоятельности ребенка возрастает, а его сопровождение сводится к минимуму помощи и поддержки со стороны всех взаимодействующих структур. Результат же всегда индивидуален и в каждом

конкретном случае зависит от потенциальных возможностей ученика, которые развиваются в процессе воспитания и обучения.

В то же время опыт показывает, что совместное обучение является креативным процессом, оно предоставляет педагогу неограниченные возможности для реализации своего творческого потенциала. Интегрированное обучение, как новая форма, требует иных подходов, интерактивных методов обучения, коллективных форм работы, которые основываются на активном взаимодействии всех его участников.

Так в чем специфичность интегрированного обучения?

Как показывает практика, совместное обучение имеет свои специфические особенности, оказывающие существенное влияние на успешность интегрированного обучения. Попробуем акцентировать внимание на этих особенностях, выделяя наиболее значимые моменты.

С точки зрения определений, «интегрированное обучение и воспитание» – это организация специального образования, при которой обучение и воспитание лиц с особенностями психофизического развития осуществляется в учреждениях образования общего типа, создавших специальные условия для пребывания и получения образования такими лицами (Закон о специальном образовании, ст. 1.11). Следует выделить и «специальные условия для получения образования». В Законе они определяются как «условия обучения и воспитания, включая, в том числе, специальные учебные программы и методики обучения, индивидуальные технические средства обучения, специальные учебники и учебные пособия, адаптированная среда жизнедеятельности, а также педагогические, медицинские, социальные и иные виды помощи, без которых невозможно или затруднено освоение соответствующих учебных программ лицами с особенностями психофизического развития» (ст. 1.9).

Одной из главных особенностей интегрированного обучения является его многогранность. Реализацию такой формы обучения необходимо рассматривать как *сложный двусторонний процесс адаптации и интеграции*.

С одной стороны, это, прежде всего, приспособление ученика с особенностями психофизического развития к новому для него образовательному пространству, с другой - приспособление школы к ученику с особенностями в развитии по удовлетворению его образовательных потребностей и оказание ему помощи и поддержки. Педагогическому коллективу требуются дополнительные усилия на создание оптимальных условий для совместного обучения, на формирование новых социальных связей и отношений, основанных на взаимопонимании и взаимодействии всех участников.

Особенностью является *нетрадиционная по форме объединения* общность участников образовательного процесса. Возникает новая социальная ситуация, в которую включаются обычные ученики и ученик (или ученики) с особенностями психофизического развития, родители разных категорий детей, а также педагоги, которые не имеют опыта работы с такой общностью детей.

Особой является *общность ситуации*, в которой оказались дети с разными образовательными возможностями и различной мотивационно-потребностной сферой. Однако, как показывает практика, не всякая общность ситуации побуждает к сотрудничеству, к сочувствию, к сопереживанию. Если исключить целенаправленную педагогическую работу по коррекции отношений, то они и не возникнут, а взаимодействие и сотрудничество само по себе не осуществится.

Эта необычная, особая ситуация требует поиска иных путей и способов налаживания социальных связей и *создания новых механизмов взаимодействия*. Таким образом, факт совместного обучения *меняет условия для всех*, является сложным многогранным процессом, в результате которого меняется социальная среда и образовательное пространство.

Выделяя особенности процесса, необходимо учитывать и особые *условия развития детей с особенностями психофизического развития*. Необычность «особого» ребенка определяется не столько характером

нарушений, сколько условиями его развития и характером приобретения жизненного и социального опыта. Если развитие любого ребенка детерминируется окружающей социальной средой, то опыт взаимодействия и опыт налаживания социальных связей и отношений у всех разный. Реалии жизни таковы, что наличие любого недостатка или любые отклонения в развитии вызывают социальное выпадение такого ребенка из общества, нарушают его социально-коллективную жизнь. Его развитие происходит в иных, особых, депривационных условиях (условиях ограничения опыта), которые сказываются на процессе социализации на протяжении всей жизни.

И вместе с тем только в обществе людей и во взаимодействии с ними, и только с помощью людей любой человек, в том числе и с особенностями психофизического развития, развивается в силу своих возможностей и приобретает (или не приобретает) опыт самостоятельной жизни. Именно изменение отношения общества к таким людям, построенное на гуманистических и духовных началах создает им неограниченные возможности для самореализации в жизни и развития потенциальных возможностей.

Эти особые условия развития детей очень важно учитывать в педагогическом процессе, так как деформация социально–коллективных связей, обусловленная наличием нарушений, требует иного подхода к выбору форм, средств и методов обучения. Приходится все больше считаться с необходимостью более широкого применения социальных форм обучения, основанных на процессе непосредственного включения детей с особенностями психофизического развития во взаимодействие между собой, во взаимодействие с другими людьми, в налаживании взаимодействия и социальных связей с разными социальными группами и т.д.

Пожалуй, особо значимой особенностью можно назвать сам подход в реализации процесса обучения детей с особенностями психофизического развития. *Основными составляющими* процесса обучения являются созданные условия, включение в процесс ребенка и сам процесс овладения

учебной деятельностью, а результат рассматривается как производное условий и процесса. В обычной же, традиционной школе результат, выраженный в знаниях, рассматривается как основополагающая составляющая, которой придается первостепенное значение.

Что влияет на результативность интегрированного обучения?

Основополагающим моментом в успешности интегрированного обучения мы считаем *длительную подготовительную* работу, в которую включаются педагоги, родители и учащиеся, что позволяет выработать единую стратегическую линию по созданию союза единомышленников в реализации процесса интеграции. Вовлечение ребенка с особенностями психофизического развития в иное для него образовательное пространство накладывает огромную ответственность на организаторов такой формы обучения. От качественного обеспечения условий зависит качество жизнедеятельности ребенка с особенностями психофизического развития в образовательном пространстве, качество его развития и *адекватное его возможностям* качество усвоения знаний и формирование социальных умений и навыков. Ценностью этого нового направления в образовании является смещение образовательной парадигмы на личностно ориентированную, которая предполагает развитие ученика, его личностных качеств и потенциальных возможностей в образовательном процессе в специально созданных условиях.

При организации совместного обучения выступают иные задачи, чем при организации традиционного обучения. На первый план выходят задачи по созданию условий для совместного обучения (образовательные ресурсы, кадровое обеспечение, психолого-педагогическое сопровождение, включение родителей); по налаживанию взаимодействия и сотрудничества при решении задач обучения и воспитания; по обучению общению и взаимодействию; по определению (и помощь в определении) значимых (референтных) групп для более полной реализации потенциальных возможностей ребенка с особенностями психофизического развития; задачи по формированию

групповых ценностей в рамках тесного сотрудничества и формированию адекватной самооценки каждого.

Выдвинутые задачи имеют более глубокую социальную направленность, решение которых для общеобразовательной школы является нетрадиционным. Поэтому со стороны педагогических коллективов так неоднозначны оценки по отношению к идее интегрированного обучения. Результаты опроса родителей, педагогов и учащихся свидетельствуют о том, что родительская общественность выступает инициатором интегрированного обучения, признает совместное обучение как **потребность**, в то время как педагогическая общественность более сдержана в инициативах и признает такую форму обучения как **необходимость**. Педагоги понимают и признают всю сложность этого нового и нетрадиционного подхода в обучении. Отсюда характер и содержание основных направлений работы школы меняются, наполняются созданием атмосферы сотрудничества и взаимодействия всех участников педагогического процесса (работа с кадрами, учащимися, родителями). В конечном счете, как показывает практика, правильно организованное совместное обучение меняет всех и родителей, и педагогов, и учащихся.

Работа с педагогической общественностью является ведущим звеном в создании цепочки условий для совместного обучения. Без создания союза единомышленников в школе реализовать идею совместного обучения окажется проблематичным. Открытию классов совместного обучения должна предшествовать *большая подготовительная работа* по принятию идеи, по созданию адаптивного пространства, по разъяснению задач совместного обучения всем педагогам школы, независимо от того, в каком классе они работают, по формированию положительного общественного мнения, по программно-дидактическому обеспечению, по подбору кадров для данного класса.

Практика показывает, что для работы в интегрированном классе необходимо привлекать опытных, творческих педагогов, склонных к

исследовательской деятельности, уравновешенных и владеющих демократическим стилем управления. Авторитарные педагоги, как правило, усложняют процесс интеграции и имеют больше негативных последствий, чем положительных. Принять идею интеграции для многих педагогов на начальном этапе было трудной задачей. Именно от степени осознания учителем идеи совместного обучения, от глубины понимания им проблем ребенка зависит благополучие и развитие такого ученика. Педагог тоже нуждается в помощи как в принятии необычного по его меркам воспитанника, так и в понимании учебных проблем такого ребенка, и в выборе педагогических механизмов налаживания сотрудничества с таким учащимся.

Кроме того, *позиция учителя* в рамках интегрированного обучения несколько меняется. Он утрачивает свою автономность и работает в рамках тесного сотрудничества с учителем-дефектологом, психологом, социальным педагогом. В своей деятельности становится открытым, вынужден демонстрировать свой опыт указанным категориям педагогов в течение длительного времени. Как показывает практика, не каждый педагог может работать в таких условиях. При опросе учителей многие из них высказывались, что испытывают напряжение от постоянного присутствия другого педагога. В психологической литературе отмечается, что у людей, не имеющих направленности корпоративного сотрудничества, наблюдается ингибция социальная (снижение качества работы и работоспособности в присутствии коллег). Поэтому следует учитывать личностные особенности педагога, так как при организации совместного обучения детей параллельно организуется совместная педагогическая деятельность. На первых порах педагог нуждается в поддержке, утрата видимой автономии лишает его уверенности, меняет привычную ситуацию, создает у отдельных учителей дискомфорт и нервозность. Здесь очень уместна помощь психолога по формированию корпоративного взаимодействия педагогов в условиях сотрудничества.

Тонкие механизмы тесного педагогического взаимодействия и сотрудничества в рамках интегрированного обучения мало освещены в литературе и практически не учитываются при подборе кадров на практике. Для успешного осуществления идеи интеграции необходимо в первую очередь учитывать психологическую совместимость и готовность педагогов к новой форме работы. Заботой администрации становится создание коллектива единомышленников и раскрытие *значимости роли учителя в жизни ребенка* с особенностями психофизического развития, для которого учитель является главным и важным лицом, более значимым, чем сверстники.

Мнение наставника для детей выступает как установка, как руководство к действию. Они зависимы от мнения педагога и строят свои отношения, ориентируясь на его оценку. В то же время ребята хорошо понимают негативное к себе отношение, если таковое имеет место. Мнения, суждения и оценки педагогов являются значимыми в формировании нравственных ценностей у учащихся. Для нормально развивающихся детей младшего школьного возраста педагог наравне с родителями является значимым взрослым, в то время как в среднем и старшем возрасте значимыми становятся сверстники. Для детей с особенностями учитель продолжает быть значимым взрослым и в среднем, а для многих и в старшем школьном возрасте. Каждому педагогу важно осознать свою роль в процессе развития и становления личности каждого ребенка при совместном обучении, так как формирование фундамента школьника происходит через усвоение опыта не только под воздействием целенаправленно организованной деятельности, но стихийно и через наблюдение опыта других. Поэтому в условиях совместного обучения необходимо соблюдение и выполнение единой стратегической линии всеми педагогами, независимо от того, работают они в интегрированном классе или нет.

Педагогические подходы должны основываться на учете особенностей развития детей. У нормально развивающихся детей младшего школьного

возраста ведущей деятельностью является учебная деятельность, а у детей с особенностями психофизического развития она несколько запаздывает. Поэтому и в старших классах школьники с особенностями психофизического развития нуждаются в педагогической и психологической поддержке. Любой ребенок знает, что о его успешности судят взрослые и нуждается в подкреплении своих действий. Частые порицания ученика не только снижают его успешность, но и формируют негативное отношение к процессу обучения и, в конечном счете, негативное отношение к самой школе. Положительная оценка педагогом не должна сводиться ежеминутно к похвалам «ах, какой молодец», но должна позитивно характеризовать *действия или деятельность* ученика, например, «у тебя сегодня эти слова написаны правильно» вместо «...у тебя еще много ошибок»; «сегодня у тебя получается лучше, чем вчера» вместо «...а у тебя опять все не так»; «сегодня ты уже делаешь сам» вместо «...ты всегда ничего не знаешь». Позитивное одобрение придает ребенку больше уверенности, а в конечном счете, решает задачу подведения его к самостоятельным действиям. Такой подход к ученику необходимо соблюдать всем учителям в течение всего периода обучения. Согласованность позиций всех педагогов на успех ребенка создает предпосылки психоэмоциональной его готовности преодолевать трудности в обучении.

Переориентация учителей на положительную оценку является непривычной позицией, которую изначально трудно реализовывать в повседневной школьной жизни. Учителю легче отметить общий неуспех, чем отыскать крупинцы успеха.

Остановимся еще на одном моменте скрытой поддержки ученику, которая выражается в умении учителя принимать разные ответы. Например, учитель задает вопрос, сколько получится, если 7 умножить на 6? Ответы могут быть разными – и 40, и 56, и 42. В традиционной практике учитель сразу указывает на неверный ответ, возможно еще и с негативными комментариями. Но в условиях интегрированного обучения он одобряет

высказывания всех учеников и даже в том случае, если они неверные. Каждая попытка ответа учащегося поддерживается словами: «хорошее мнение», «интересный ответ», «спасибо, что стараешься мыслить», «спасибо, за ответ» и т.д. Затем учитель подводит к правильному выводу... «мы хорошо работаем, у нас много разных мнений, но где нам найти подтверждение?», «найдите подтверждение».... и адресует учащихся к необходимому источнику (таблице, правилу, словарю, учебному пособию и т.д.), «изменилось ли ваше мнение после проверки?».

Задача учителя стимулировать деятельность учащихся, побуждать активность, обучать находить подсказки, пользоваться ими в источниках и т.д. Усиление обозначенных нами акцентов при работе с педагогическими кадрами является очень важным, так как от них зависит дальнейший успех или неуспех совместного обучения. Именно с этих положительных акцентов формируется в классе социальная позиция ученика, налаживаются взаимоотношения и взаимодействия среди учащихся. Усилия всех педагогов необходимо направлять на то, чтобы укрепить веру ребенка в свои силы, повысить его самооценку (ведь он приходит в класс с негативным опытом оценки, знает, что у него получается не так, или вовсе не получается). Поощрение любых, даже минимальных достижений каждого ребенка необходимо обозначать открытым образом, возможно, с записью достижений на особом стенде. Это втягивает ребенка в ситуацию успеха, что и есть главным шагом на пути к достижению цели.

Создание условий начинается с принятия идеи всеми педагогами школы и выработки единой стратегической линии в образовательном процессе, задолго до того, как откроется класс совместного обучения в школе, с определения возможностей школы по реализации новой формы обучения. Важность и значимость подготовительного этапа в организации совместного обучения подтверждается многолетней практикой.

Работа с родителями строится на согласовании позиций учителя и родителя, поскольку они являются значимыми взрослыми для ребенка с

особенностями психофизического развития. От согласованности действий «главных взрослых» во многом зависит успешность совместного обучения. Большинство родителей не признают, что их дети имеют отклонения и в то же время отмечают, что нуждаются в помощи учителя-дефектолога постоянно. Данная ситуация требует взаимодействия в работе учителя и родителей по организации помощи ребенку. Родители выступают здесь в позиции «учиться вместе с ребенком». Для эффективного взаимодействия учителя и родителей необходимо создание ситуации открытости и предсказуемости. Это требует регулярного соотнесения взглядов на возникающие проблемы, как в школе, так и в семье. Согласованность действий, открытость информации для родителей должна быть ежедневной.

Необходимо постоянно привлекать родителей к участию в организации коллективной деятельности с учащимися, к выработке единых правил для всех внутри данного класса (школы) и воспитанию новых традиций, приглашать к совместному обсуждению необходимых организационных вопросов. Что касается личных проблем, связанных с конкретным ребенком, то это сугубо индивидуальный вопрос, который разрешается только один на один - учителем и родителем. В организации работы с родителями необходимо разрабатывать систему помощи ученику, которая будет продолжением работы в классе.

Одним из эффективных путей является такая организация работы, при которой каждый родитель сможет быть задействованным. Например, количество родителей класса разбивается на четыре группы по количеству четвертей в учебном году. Следует отметить и такой нюанс, что родителей, имеющих детей с особенностями психофизического развития, необходимо включать в разные группы, а не создавать из них отдельную группу. Каждый такой комитет инициирует не менее одного раза в месяц родительское совещание, мероприятие или коллективное дело. Вопросы для обсуждения, варианты их решения и последующее выполнение решений – все это в руках самих родителей. В заседании родительского комитета участвует учитель.

Показателем эффективности является нахождение взаимоприемлемого для всех варианта решения, единогласно одобряемого всеми родителями. Такое сотрудничество взрослых - образец сотрудничества для детей и условие для совместного (родители-дети-учителя) взаимодействия по формированию групповых ценностей. Дети непроизвольно становятся участниками процесса формирования ценностей. Достаточно успешными являются проведение общих мероприятий, критерием которых становятся не ориентация на успех «кто больше и лучше», а *ориентация на согласованность, взаимовыручку, поддержку друг друга участников* каждой команды, на *общность принятия решений и совместного выхода из ситуаций*. Каждая команда родителей с детьми организует проведение мероприятий, где каждому дается какое-то поручение и где каждый участник чувствует свою сопричастность и личностную значимость. Такие мероприятия способствуют включению всех участников во взаимодействие и являются ценным опытом совместного проживания определенного события.

Обозначенные критерии необходимо выносить на все проводимые внеклассные и внешкольные мероприятия. Установка на согласованность, поддержку, взаимовыручку, общность решений в проведении различных мероприятий меняет уклад жизни школы в целом и способствует формированию людей команды, что немаловажно на современном этапе развития общества.

Формирование групповых ценностей - сложная задача для детей с особенностями психофизического развития, так как в большинстве случаев они зависимы от ситуации и сделать правильный выбор не всегда в состоянии. Ориентация в ценностях под влиянием значимых взрослых дает более устойчивые результаты выбора, чем под влиянием сверстников. Дети с особенностями психофизического развития более внушаемы и больше подвержены влиянию силы, чем их обычные сверстники, а отсюда принятие ими самостоятельного решения зачастую нивелируется сверстниками. Необходимость согласования педагогических взглядов между родителями и

учителем говорит в пользу развития ученика с особенностями психофизического развития, в пользу формирования адекватной самооценки и воспитания ценностных ориентаций.

Работа учителя в классе также имеет свои специфические особенности. Ему приходится одновременно решать задачи и социальной, и педагогической интеграции. Главной заботой учителя в условиях совместного обучения является *включение* особого ученика в коллектив и *включение* в учебную деятельность, а главным условием ее реализации - *взаимодействие*. Примером может быть специфика работы учителя при организации в классе второй модели или, как ее называют, «моделью неполного наполнения». Учитывая, что при такой модели контингент особых учащихся в основном составляют дети с трудностями в обучении и дети с тяжелыми нарушениями речи, рассмотрим некоторые педагогические подходы в работе учителя применительно к данной категории. Обучение таких детей на второй ступени образования (в базовой школе) строится на программном материале для обычных детей общеобразовательной школы. Учебный материал, в случае необходимости, подлежит адаптации. Как показывает практика, процесс реализации идеи интеграции в базовой школе является очень трудным, так как в классе работают много учителей (учителей-предметников).

Поэтому так важен *пропедевтический* период в организации совместного обучения. Подготовка в этот период коллектива (и школы в целом) создает необходимые предпосылки положительной интеграции ученика с особенностями психофизического развития в среду нормально развивающихся детей. Ведь ребенок не «такой», как другие, ему самим обществом выстроен барьер неприятия, преодолеть который самостоятельно он не может. Длительность такого пропедевтического периода зависит от взаимодействия педагогов и родителей, от умения учителя организовать взаимодействие учащихся, сформировать ценностные ориентации детей по отношению к такому ученику или группе учащихся. В

этот период учитель проводит специальные игры, тренинги по включению ребенка в коллектив, на каждом уроке организует работу по включению ученика в учебный процесс. С этой целью он стимулирует и одобряет любые высказывания ребенка, отмечает даже самые незначительные достижения, включает в коллективную деятельность, начиная с работы в паре с терпимым и добрым сверстником.

Таким образом, признать в каждом учащемся его ценность – процесс сложный и многогранный, но установка на позитивные личностные оценки, на одобрение успеха есть успешное его начало. Здесь уместна и поддержка психолога, проведение различного рода психологических игр и тренингов по налаживанию в классе позитивного взаимодействия. Учитель, в свою очередь, использует различные педагогические приемы по обеспечению успешности. Сюда можно отнести и распределение учебной задачи, подбор и адаптация учебного материала, выбор формы организации учебной деятельности *сначала в парах*, и только *потом в группах*, выбор продуктивных методов организации познавательной деятельности (проблемных, частично-поисковых, практических, творческих и т.д.).

Следует отметить, что на первых порах нельзя проводить соревновательный подход, необходимо отмечать только результативность *совместного взаимодействия* («молодцы, что работали вдвоем», «хорошо, что решали вместе», «замечательный союз», «приятно отметить, что общались» и т.д.). Практика показывает, что успешным является тот подход, при котором учитель любую учебную задачу ставит на выяснение спектра мнений, например: «А ты как думаешь?», «Какое твое мнение по этому поводу?», «Как можно поступить?» и т.д. Любые мнения, даже самые неверные, признаются и поощряются педагогом: «Спасибо за мнение», «Интересный подход», «Неожиданный взгляд», «Достойная позиция», «Как необычно ты видишь» и т.д. Стимулируя и одобряя разные высказывания, учитель тем самым создает предпосылки для развития активности ученика, преодоления страха перед неверно высказанным ответом. Чем шире спектр

мнений, тем больше возможностей для разностороннего рассмотрения задачи, тем больше возможности для качественного решения этой задачи каждым из ее участников. При такой организации работы в классе «самость» в разнородной среде как раз не ущемляется, а, наоборот, расцветает.

Любая интеграция задает ситуацию необходимости сотрудничества, так как люди с различными установками, идеалами, способностями, способами самореализации могут реализовать себя только при условии реализации всей группы. Группе, организованной по принципам интеграции, нечего и незачем делить, им есть за чем и что приобретать. Ориентация на оценку взаимодействия и сотрудничества способствует формированию корпоративности в работе учащихся, и, как показывает положительный опыт, организуется взаимодействие с соблюдением определенных этапов: работа в парах, затем включение в группы. Как показывает практика, работу в парах следует начинать с создания пары «ученик с особенностями и добрый по натуре обычный ученик», затем постепенно менять состав пары, включая весь состав класса. Только после этого можно организовывать работу в парах и по иным принципам. Организация различных приемов в парах является предпосылкой успешного социального взаимодействия, способствует безбарьерному включению детей в обычный детский коллектив. Это может быть работа в парах сменного состава, смена ролей обучающего и обучаемого, поочередное выполнение разных ролей и т.д.

После опыта работы в парах можно начинать работу в группах с *распределением* и *сменой* ролей, постепенно усложняя и наращивая характер заданий. Следует сказать, что организация работы в парах и группах предполагает множество вариаций, таких как *смена участников группы, распределение функций, смена функций, смена ролей и т.д.* Учитывая, что возможности усвоения учебного материала у детей разные, необходимо создание адекватных условий для реализации работы на два стандарта.

Приведем примеры фрагмента урока, где организуется групповая работа с *распределением* функций. Тема урока: «Составление рассказа на тему

«Осень». Работа организуется в группах, в каждую из них включены и «особые» дети (в нашем случае это дети с трудностями в обучении). Каждая группа решает свою задачу, которая является составной частью общей работы. Наши дети включены в общую работу в составе групп, но каждый ребенок выполняет конкретную задачу в пределах его возможностей. Учитель включает ребенка в процесс, оказывая ему поддержку в виде дидактической опоры: в первой группе ребенок имеет логическую цепочку по составлению рассказа, во второй – опорные слова, а в третьей – конкретный вопрос. Благодаря такой поддержке ученик включается в процесс, становится равноправным участником, выполняя определенную функцию в общем потоке. В таком ключе построенные уроки являются дидактическим ресурсом по включению всех учащихся в образовательный процесс, а распределение функций - необходимое условие для успешного взаимодействия.

Рассмотрим еще один вид групповой работы, который строится на распределении ролей участников процесса. Например, один ученик получает определенный текст (либо иное задание) и выступает в роли информатора, в то время как другие участники группы выступают в роли активных слушателей. Текст учеником прочитывается каждому слушателю отдельно, затем каждый из слушателей по очереди пересказывает содержание. Начинает пересказ учащийся, которому прочитывался текст последним, а завершает пересказ первый ученик. Таким образом, каждый ребенок несколько раз и в разных вариантах знакомится с содержанием материала. На месте информатора может быть и ученик с трудностями в обучении, ученик с тяжелыми нарушениями речи, ученик с нарушением слуха. Практика подтверждает эффективность данного приема в классах совместного обучения, а также в специальных и обычных классах.

Следует отметить, что обучение взаимодействию начинается сразу, как только появились в классе особые ученики. Они могут включаться в различные группы, могут представлять одну группу, входящую в состав

обычного класса, но обязательно должны взаимодействовать, выполняя различные учебные задачи. И все-таки результативность взаимодействия оказывается достаточно высокой, если соблюдены этапы по включению во взаимодействие - вначале нужно наработать опыт взаимодействия в паре, пройти этап парной работы, после этого возможно включение в групповые формы работы. Пары, как мы уже отмечали, строятся не по традиционному принципу «сильный и слабый ученик», а по другому принципу – добрый ученик и ученик с особенностями.

Трудности преодолимы, если разумно сочетать совместную работу в классе и коррекционно-развивающую работу с группой (или с учеником) в отдельном помещении с учителем-дефектологом. Учитель-дефектолог проводит коррекционно-развивающие занятия на предметном материале, организуя *опережающее* изучение материала. После работы с дефектологом они объединяются для совместной работы в классе.

Можно использовать и ученический потенциал класса, где отдельный ребенок может выступать в качестве учителя одного ученика с особенностями психофизического развития или группы учеников. У учащихся, играющих роль учителя, формируются умения самообучения, контроля и оценки, что, в свою очередь, является условием развития в учебной деятельности школьника. В то же время ребенок, исполняющий роль ученика, усваивает необходимый учебный материал и приобретает, работая со сверстником, опыт преодоления трудностей. При этом работа над преодолением чужих трудностей помогает понять собственные трудности. В такой ситуации выигрывают оба ученика. Создание *обстановки сотрудничества* на основе уважения самости каждого вне зависимости от его состояния способствует росту каждого учащегося.

Определение уровней возможностей каждого ребенка способствует формированию самооценки и групповой ценности класса с ориентацией каждого на свой личностный рост. Кроме того, именно сравнение темпов личностного роста в соответствии с индивидуальными возможностями по

отношению к самому себе создает основу подлинного уважения к труду человека вообще. Важно создавать как можно больше ситуаций, в которых можно было бы совместно работать над приобретением универсальных учебных умений. Возможные варианты: *тренинги по обучению общению, технологии коллективного способа действий, конструкции методов проблемного, частично-поискового и поискового методов обучения и использование технологии развивающего обучения и т.д.*

Процесс этот длительный и требует большого количества времени, но правильно организованная целенаправленная и систематическая работа дает положительные результаты. Совместное обсуждение проблемных задач и совместное нахождение решений; прогнозирование возможных вариантов действий в ситуациях, которые могут возникнуть; обнаружение ошибок и нахождение причин и способов их устранения; планирование совместных различных видов действий; выработка общих правил – все это способствует более полному усвоению знаний и умений в условиях интегрированного (совместного) обучения. Заложенные основы корпоративного взаимодействия, а также выработка и принятие ценностных ориентаций помогут учащимся с особенностями психофизического развития в дальнейшем более осознанно и самостоятельно принимать решения и нести, а самое главное, учиться нести за них ответственность.

Понимая интегрированное обучение как новую форму совместного бытия, где живут дети в одном времени и пространстве, но имеют разные потребности и возможности, выделяя особенности совместного обучения, следует говорить и об условиях реализации образовательного процесса.

О разнообразии и разновидности условий нами упоминалось ранее. Теперь попытаемся выделить наиболее приоритетные из них. Выделим внешние и внутренние условия, влияющие на результативность интегрированного обучения, и обратимся к опыту их реализации.

Нормативными документами определяются категории детей, которые могут обучаться в учреждениях образования общего типа, создавших для

этого необходимые условия. Сложность данного процесса заключается в обеспечении адекватных условий каждому ребенку, исходя из его образовательных потребностей и потенциальных возможностей. В образовательных учреждениях общего типа могут обучаться дети с трудностями в обучении, дети с тяжелыми нарушениями речи, дети с нарушением слуха, с нарушениями зрения, дети с нарушениями опорно-двигательного аппарата, дети с интеллектуальной недостаточностью (умственной отсталостью). Для каждой из выделенной категории детей необходимо создавать (или адаптировать) *образовательное пространство*, сообразно их особенностям и возможностям.

Остановимся на приоритетных направлениях по созданию условий для приема в школу особых детей. Так при приеме детей с **нарушениями зрения** обеспечивается в учреждении образования усиленное освещение рабочего места с учетом медицинских рекомендаций. Определяется место посадки в классе за первой партой, приобретаются учебные пособия с увеличенным шрифтом, или шрифтом Брайля. Помещение школы обеспечивается поручнями вдоль стен для безопасного передвижения учеников по школе, усиливается яркая цветовая гамма, при обозначении школьных зон и специально оборудованных мест общего пользования и др. А в образовательном процессе усиливаются акценты на формирование образов, понятий и представлений, ориентировку в пространстве и т.д.

При приеме в школу детей с **нарушением слуха** необходимо предоставить им рабочее место, оснащенным звукоусиливающей аппаратурой и другими техническими средствами, обеспечивающими передачу информации на визуальной основе. Важно определить рабочее место ученику перед столом учителя, и немаловажное значение имеет использование при общении с учеником его языка общения с миром. Необходимо также обеспечивать доступность информации учащемуся различными способами. В образовательном процессе усиливаются акценты на овладение лексическим значением слов, на обогащение словарного запаса,

на формирование понятий, установление взаимосвязей и взаимозависимостей и т.д.

При приеме детей с **тяжелыми нарушениями речи** особых изменений внешних условий не требуется, однако сложность заключается в удовлетворении образовательных потребностей в силу разнообразия речевых нарушений. Здесь акценты делаются на развитие и коррекцию речи учащихся, коррекцию звукопроизношения, на формирование понятийного аппарата, установление причинно-следственных зависимостей. Требуется увеличение количества учебного времени на изучение отдельных предметов, тем, разделов и т.д., практико-ориентированный подход в обучении. Следует учитывать и то, что второй язык (белорусский или русский) изучается с последнего года обучения в начальной школе, а не с 1 класса, как в обычной общеобразовательной школе.

То же относится и к обучению детей с **трудностями в обучении**. Внешние условия учреждения не претерпевают существенных изменений. Однако, как и во всех других случаях, необходима предварительная подготовка педагогов для работы с особыми детьми. В организации процесса необходимо усиление акцентов на оказание помощи и поддержки ребенку по овладению им способов учебной деятельности. Значительное внимание уделяется формированию ориентировочных умений в работе с различными источниками. Необходима целенаправленная работа по формированию контрольно-оценочных умений с опорой на ориентиры, которые помогут ученику отслеживать процесс и качество выполнения своей работы. Необходима адаптация, адекватная возможностям каждого конкретного ученика: адаптация содержания учебного материала, содержания учебных пособий (уменьшение, дозирование, дробление, выделение главного, замена сложного простым и т.д.).

Значительной подготовки пространства требуют дети с **нарушением опорно-двигательного аппарата**. Для такой категории учащихся необходимо создание безбарьерной среды, пандусы, поручни, доступное

передвижение коляски по школе, дополнительное оборудование рабочего места, приспособления для размещения учебных принадлежностей, наличие специально оборудованных мест общего пользования, помощь при передвижении, зона отдыха и т.д. Образовательные акценты направлены на овладение программным материалом в щадящих условиях, ограничение дозировки и адаптация учебного материала, использование компьютера, ТСО, облегчающих или ослабляющих мышечные нагрузки, привлечение дополнительных медицинских услуг по стимулированию опорно-двигательного аппарата.

Особых условий требует оказание образовательных услуг детям с **интеллектуальной недостаточностью** (умственной отсталостью). Успешность функционирования ребенка (школьника, подростка, а затем и взрослого) во многом зависит от того, как и каким образом организованы ему образовательные услуги в этот период. В учебном плане вспомогательной школы значительное место отводится трудовому обучению, социально-бытовой подготовке. Обучение носит практико-ориентированный характер, требует многообразной практической деятельности, трудовой подготовки в учебных мастерских, в кабинете по предмету «Социально-бытовая подготовка».

Поэтому, принимая ребенка с интеллектуальной недостаточностью в школу, необходимо учитывать возможности учреждения по оказанию образовательных услуг в рамках учебного плана вспомогательной школы на два образовательных стандарта. Следует подчеркнуть, что образовательный процесс строится на программном материале, который не соотносится и не совпадает с учебным материалом общеобразовательной школы ни на одном этапе обучения (вспомогательные школы работают по совершенно другим программам и другим учебным пособиям). Как показывает практика, оказание образовательных услуг таким детям в общеобразовательных учреждениях является более успешным при создании специальных классов в школе, либо организуется обучение по 1-й модели (в общем классе три

ребенка с интеллектуальной недостаточностью). Во всех других случаях, как подтверждает практика, образовательные услуги носят формальный характер и не обеспечивают потребности ученика в полном объеме. Было бы более рациональным изучать в районах или регионах возможности обычных школ, находить опорные школы, которые смогли бы оказывать образовательные услуги в полном объеме детям с интеллектуальной недостаточностью.

Кроме того, каждому (из всех указанных категорий) ребенку необходимо создание и внутренних условий, т.е. коррекционная помощь и психолого-педагогическое сопровождение на всех этапах обучения. К внутренним условиям можно отнести и психологическую готовность всех по принятию детей с особенностями и профессиональную готовность педагогических кадров (предварительную курсовую и методическую подготовку), формы и методы организации учебной деятельности учащихся.

Обучение в Республике Беларусь перечисленных категорий детей осуществляется по двум моделям, которые в документах упоминаются как 1-я модель (класс полного наполнения) и 2-я модель (класс неполного наполнения). Определены нормы комплектования моделей (Инструкция о порядке открытия и функционирования специальных классов (групп), классов (групп) интегрированного (совместного) обучения и воспитания, 2006.).

Выделяются в специальном образовании пятилетний и четырехлетний периоды обучения в начальной школе. В условиях общеобразовательной школы предоставляется возможность реализации указанных периодов обучения ребенку с особенностями психофизического развития, исходя из его возможностей и способностей. Учащиеся первой ступени (начальной школы) обучаются по программам специальных школ и обеспечиваются соответствующими учебными и дидактическими пособиями.

На второй ступени образования (базовой школе) – обеспечиваются адаптивным содержанием образования общеобразовательной школы. Исключением являются учащиеся вспомогательной школы (школы для детей

с интеллектуальной недостаточностью), которые обеспечиваются специальными учебными, дидактическими пособиями на протяжении всего периода обучения.

Следует подчеркнуть, что изучение и усвоение программного материала учащимися с особенностями психофизического развития требует *специально созданных условий, организованного процесса* и только в этом случае можно увидеть *результат*. Самостоятельное освоение материала так, как изложено в учебных пособиях, для многих учащихся с особенностями является малоэффективным. Они нуждаются в помощи, как в усвоении содержания, так и в овладении способами усвоения. Поэтому при подготовке к урокам учителю-предметнику необходимо учитывать образовательные потребности и возможности особых учеников и обеспечивать им (как один из вариантов помощи) дидактическую помощь путем *адаптации* учебного материала.

Практикой подтверждается, что наиболее эффективным видом дидактической помощи (адаптации) является *замена задания (задачи) аналогичным заданием*, но с более простым содержанием. Значительную помощь оказывает и *уменьшение объема учебной статьи*, но с сохранением основных ведущих терминов, определений; сокращение подробных сведений, не несущих основной смысловой нагрузки, а также *применение алгоритма действий*; *упрощение материала*, изложение формулировок *простым понятным языком с опорой* на доступные примеры из жизни. Достаточно эффективным считается использование приема *разделения материала на единицы (блоки)* усвоения: алгоритм действий, выделение этапов, памятки по составлению выводов, составление логической цепочки событий, явлений и т.д. Допускается *краткое, обзорное, ознакомительное* изучение тем, не имеющих практической направленности и не находящихся дальнейшего применения при изучении других тем. Крайне необходимым является *усиление практической направленности* при изучении материала, разработка заданий практического характера, демонстрация примеров

применения знаний в повседневной жизни, составление опор, памяток, схем и т.д. Создается необходимость *дифференциации заданий* с учетом уровня развития и потенциальных возможностей состава класса и каждого отдельного ученика. Следует отметить, что указанные виды адаптации материала достаточно традиционны, но учитель обычного класса ранее не придавал им особого значения. Здесь, как нельзя кстати, пригодится помощь специалиста, учителя-дефектолога, который, основываясь на знаниях особенностей освоения и усвоения материала особым учеником, поможет учителю правильно адаптировать учебный материал сообразно возможностям учащихся.

Рассматривая отдельные аспекты интегрированного обучения, мы подчеркиваем сложность и многогранность этого процесса, обращаем внимание на значимые особенности, присущие совместной форме обучения. Вместе с тем имеем все основания говорить о том, что совместная форма обучения характеризуется положительными социальными тенденциями, что в ней заложены предпосылки формирования общества, способного сочувствовать, сопереживать, принимать каждого человека таким, какой он есть.

Успешная самостоятельная работа школьников в условиях инклюзивной школы

Орлова Л.В.

*Для человека не существует более чудовищного
наказания, чем быть предоставленным в обществе
самому себе и оставаться абсолютно незамеченным.*

У. Джеймс

Сегодня во всем мире особое внимание уделяется целенаправленному поиску наиболее эффективных стратегических направлений развития

образования. Мы разделяем идеи А.Г. Асмолова, который рассматривает образование как процесс, направленный на расширение возможностей компетентного выбора личностью жизненного пути [1]. Наш земляк, великий ученый-психолог Л.С. Выготский, определяет личную деятельность ученика как основу учебно-воспитательного процесса, утверждая тот факт, что искусство учителя необходимо сводить к тому, чтобы направлять и регулировать эту деятельность. «Школа должна окутать ребенка тысячами социальных связей, которые помогли бы выработке нравственного характера» [2, с. 56].

Идеи ученых нашли свое воплощение в организации инклюзивного образования, создании инклюзивной школы. Инклюзивные школы – это такие школы, в которых: «...каждый приобщен, принят, оказывает поддержку и поддерживается сверстниками... в процессе удовлетворения своих образовательных потребностей» (Stainback & Stainback, 1990). Инклюзия – понятие новое, буквальный перевод означает «включение», и рассматривается как часть целого, процесс, при котором происходит активное вовлечение в деятельность, взаимодействие. Инклюзивное образование – это, прежде всего, гуманистическая направленность обучения, создание условий для самопознания и поддержки уникального развития каждого обучаемого в соответствии с его природными задатками, предоставляя. Смысл инклюзивного образования нам, психологам, особенно близок, так как такое образование предоставляет каждому ребенку свободу выбора, возможность развиваться и реализовать себя, находить свое место в обществе. В основании инклюзивного образования лежит идея принятия индивидуальности каждого ученика.

Личностная ориентация инклюзивного образования, персонализация процесса обучения определяют требования к его организации:

- использовать экспериментальные методы обучения;
- применять активные формы организации обучения;
- акцентировать внимание на способах поэтапного усвоения материала;

- предоставлять учащимся большую свободу выбора;
- воспитывать у учеников чувство ответственности за выполнение заданий;
- развивать демократические отношения в системе «учитель-ученик»;
- использовать коллективные виды деятельности, которые содействуют сплочению учащихся;
- уделять больше времени самостоятельной подготовке;
- изучать потребности учащихся, используя индивидуальный подход в обучении и др.

Этим требованиям соответствует проектная деятельность школьников, создание коллективных проектов. Данная технология содействует успешной социализации личности. Проектная деятельность рассматривается как модель организации деятельности в малых группах, при которой все участники вовлечены в совместные действия с личной ответственностью за собственные действия и действия каждого члена группы.

Психолог Г.А. Цукерман выделяет преимущества деятельности в малых группах:

- возрастает объем усвоения и глубина понимания материала;
- растет познавательная активность и творческая самостоятельность учащихся;
- развивается сплоченность;
- формируются умения адекватно оценивать свои возможности и возможности сверстников;
- приобретаются важнейшие социальные навыки;
- появляется возможность индивидуального подхода с учетом склонностей и способностей учащихся [8].

Активное взаимодействие школьников при создании проектов, совместная деятельность, при которой обсуждаются и координируются различные точки зрения на изучаемую проблему, вырабатывается решение,

ведут к развитию их социальных компетенций. В то же время учителю необходимо обеспечить психологическую безопасность работы группы за счет включения наряду с рефлексивными, дискуссионными процедурами, упражнения на развитие чувства общности, доверия, поддержки.

Проектная деятельность учащихся осуществляется в двух планах: интерактивном и рефлексивно-регулятивном. Сущность интерактивного плана заключается в возможности каждого свободно выражать себя, сохраняя при этом восприимчивость к обратным связям. Рефлексивно-регулятивный план предполагает восприятие себя, своей роли с позиции создателя коллективного проекта.

Основная идея организации проектной деятельности школьников состоит в том, что лишь та деятельность выполняется с большим увлечением, которая выбрана самостоятельно. Самостоятельная работа предполагает выполнение школьником целого ряда входящих в нее действий: осознание цели своей деятельности, принятие учебной задачи, придание ей личностного смысла, подчинение выполнению этой задачи других интересов и форм занятости, самоорганизацию в распределении учебных действий во времени, самоконтроль их выполнения и др. [4].

При достаточно многостороннем освещении общепсихологических и методических вопросов этой проблемы ее психологическая сторона наименее представлена. Понятие «самостоятельность» определяется как «...независимость, свобода от внешних влияний» [6, с. 641]. Такое определение не отражает истинной сути самостоятельной работы, так как едва ли ученик может быть свободным от внешних влияний в учебно-педагогическом процессе школы. Абсолютная самостоятельность учащихся невозможна. Точнее говорить о самостоятельности того или иного обучаемого, учитывая тот факт, насколько он способен действовать по собственной инициативе, умеет ли контролировать свои действия, адекватно оценивать свои достижения.

Организуя проектную деятельность, учителю необходимо обратить внимание на тот факт, что самостоятельность обучаемого не может быть без воспитания ответственности, т.е. осознания учеником необходимости отвечать за свои действия и результаты. Нередко подрастающее поколение подвергается осуждению за неспособность принимать решения, безответственность, безынициативность. Однако не учитывается то обстоятельство, что в семье и школе не создаются условия для самостоятельного выбора. Общеизвестно, что человек несет ответственность за свои поступки в том случае, если он совершил их обладая свободой выбора. Ценность проектной деятельности заключается в том, чтобы научиться действовать в условиях множества существующих мнений и вариантов. Тот, кто уже в условиях школы развил в себе умение свободно осуществлять выбор, беря на себя ответственность, быстрее адаптируется к изменениям условий окружающей среды.

В то же время самостоятельная деятельность требует от обучаемого высокого уровня самодисциплины, предметной и личностной саморегуляции. Важным проявлением предметной саморегуляции является умение моделировать собственную деятельность, т.е. выделять условия, важные для реализации цели. Личностный уровень саморегуляции предполагает формирование и развитие представлений о нормах взаимоотношений, высокий уровень самосознания, рефлексии, сформированность волевых качеств. Таким образом, основной идеей самостоятельной работы школьников при создании коллективных проектов является активизация внутренних саморегулирующихся механизмов психического и личностного развития, а задача педагога – помочь ученику овладеть многообразными способами самостоятельного получения и усвоения знаний, а главное содействовать развитию способностей, творческого потенциала каждого ребенка.

Проектная деятельность в условиях инклюзивной школы предполагает изменение позиции учителя, а также требований к его профессиональным

качествам. Происходит смещение акцентов социальных ролей. Из носителя готовых знаний он становится организатором познавательной, исследовательской, самостоятельной деятельности учеников, выполняя роль компетентного консультанта. В центре внимания педагога - уникальная, целостная личность ученика, открытая для восприятия нового опыта, способная на осознанный и ответственный выбор в разнообразных жизненных ситуациях.

В основе проектного обучения лежит рефлексивно-деятельностная парадигма, которая определяет три основные функции учителя. Первая и ведущая – создание условий для включения каждого учащегося в самостоятельную, познавательную, творческую деятельность. Вторая – стимулирование действий учеников к достижению цели, эмоциональная поддержка, создание ситуаций успеха для каждого ребенка. Третья – проведение вместе с учащимися рефлексии деятельности, полученных результатов, процесса самоизменения.

Анализируя личный опыт организации проектной деятельности школьников, следует выделить позитивные изменения, характерные для развития личности и системы взаимодействия [7]. Происходит оптимизация представлений учащихся о себе и своих одноклассниках. Наблюдается положительная динамика развития социальных и рефлексивных компетенций школьников, развивается способность отвечать за свои поступки, формируются навыки самостоятельного принятия решений в ситуациях жизненного выбора, что в целом способствует обеспечению психологической безопасности ребенка в социуме.

Таким образом, современный образовательный проект рассматривается как дидактическое средство активизации успешной самостоятельной деятельности, социализации личности.

Литература

1. Асмолов, А.Г. Психология личности / А.Г. Асмолов. – М.: Изд-во Моск. гос. ун-та, 1990. – 367 с.
2. Выготский, Л.С. Педагогическая психология / под ред. В.В. Давыдова. – М.: Педагогика, 1991. – 479 с.
3. Загуменнов, Ю.Л. Инклюзивное образование: создание равных возможностей для всех учащихся / Ю.Л. Загуменнов // Минская школа сегодня. – 2008. – № 6. – С. 3-6.
4. Зимняя, И.А. Педагогическая психология: учеб. пособие / И.А. Зимняя. – Р. н/Д.: Изд-во «Феникс», 1997. – 480 с.
5. Миславский, Ю.А. Саморегуляция и активность личности в юношеском возрасте / Ю.А. Миславский. – М.: Изд-во «Педагогика», 1991. – 152 с.
6. Ожегов, С.И. Словарь русского языка / С.И. Ожегов; под ред. Н.Ю. Шведовой. – М.: Рус. яз., 1991. – 915 с.
7. Орлова, Л.В. Образовательный проект в учебно-педагогическом процессе школы: учеб.-метод. пособие / Л.В. Орлова. – Минск: УП «Технопринт», 2002. – 120 с.
8. Словарь иностранных слов / под ред. Н.С. Арапова. – М.: Цитадель, 1999. – 336 с.
9. Цукерман, Г.А. Психология саморазвития / Г.А. Цукерман, Б.М. Мастеров. – М.: Интерпракс, 1995. – 230 с.
10. Maslow, A.H. Motivation and personality / A.H. Maslow. – New York: Harper a Row, 1970.-XXX, 369p.
11. Piaget, J. The psychology of intelligence / J. Piaget. – London: Routledge a Kegan Paul, 1950. - VIII, 182p.
12. Rogers, C.R. Becoming partners: Marriage and its alternatives / C.R. Rogers. – New York: Delacorte Press, 1972. – 243p.
13. Rogers, C.R. Client-centered therapy, its current practice, implications, and theory / C.R. Rogers. – Boston: Houghton Mifflin, 1951. – XII, 560p.

14. Rogers, C. R. Freedom to learn for the 80's. / C. R. Rogers, – Columbus: C. E. Merrill Publ., 1983. – VIII, 312p.

Организации исследовательской деятельности учащихся в процессе проведения практикума по изучению географии родного края

Пугач В.В.

Развитие современной общеобразовательной школы связано с решением многих актуальных проблем, одна из которых акцентирует внимание на создании и обеспечении доступности образования для всех, разработке такого подхода к обучению, который позволит создать условия для более полного удовлетворения различных потребностей в обучении каждого ребенка.

Одним из приоритетных направлений реализации идей инклюзивного образования является организация исследовательской деятельности учащихся в процессе проведения практикума по изучению географии родного края.

Многие виды практических умений школьников аналогичны методам географических научных исследований. Следовательно, очевидной становится взаимосвязь между методами обучения, умениями и навыками учащихся, методами научных исследований.

В основе работ практикума рассматриваются полевые, внекабинетные исследования детьми окружающей территории и находящихся в ее пределах географических объектов. Этот этап работы преследует определенную цель - вычленение из окружающей среды значимых для исследования объектов, явлений; ограничение территории, подлежащей изучению; накопление фактического материала. Следовательно, сущность работ в полевых условиях требует от учащихся умения проводить **наблюдения** над природными и экономическими объектами, явлениями, за поведением и хозяйственной деятельностью людей.

Основная цель наблюдений при проведении работ практикума — это выделение из окружающего мира интересующих объектов с точки зрения их значимости (как природной, так и социально-экономической); накопление школьниками конкретного фактического материала, за счет чего предполагается конкретизация и углубление теоретических познаний учащихся с одновременным расширением кругозора по географии своего края. Учитель должен сориентировать ребят, направить их внимание на восприятие отдельных (наиболее значимых) объектов или их группировок, явлений. На основе наблюдения окружающей территории учащимися составляется план местности, подлежащей изучению.

Особенностью составляемых планов во время проведения практикума является то, что они характеризуются как рабочие, поскольку постоянно пополняются дополнительной информацией. Так, при изучении территории микрорайона школы заданием практикума ставится одна из проблем: каким образом дорожно-тропиночная сеть влияет на распределение и состояние растительности в рассматриваемых границах?

Естественно, наличие проблемы требует формулировки гипотезы, изучения состояния окружения, анализа и последующих выводов. Важным этапом в данной работе является ограничение тех основных сведений, которые потребуются для проверки гипотезы. В данном случае таковыми основными сведениями выступают дороги и тропы и их характеристика, передвижение по тропам пешеходов, распределение и виды растительности. Очевидно, что получение этих сведений основано на данных наблюдений. От правильно увиденного зависит интерпретация выводов и, следовательно, подтверждение либо отрицание выдвинутой гипотезы.

При составлении плана изучение данной проблемы заключается в фиксировании на бумаге сетки дорог и троп микрорайона школы. Указываются данные визуальных наблюдений по дорожно-тропиночной сети — густота, ширина. На этом же плане наносятся участки сосредоточения растительности, указываются места частичного или полного ее отсутствия.

Как видно, в компетенции плана микрорайона школы находится лишь фиксирование факта — наличие троп, дорог, растительности и их пространственного положения.

Визуальная картина действительности, перенесенная на план, может явиться лишь предпосылкой к подтверждению гипотезы. Как таковые тропы не могут влиять на состояние и распределение растительности. Это справедливо, поскольку они сами являются лишь следствием некоего иного явления. В данном случае необходимо рассмотрение такого фактора, который способствует возникновению троп (дорог) и, следовательно, опосредованно влияет на состав, размещение и состояние растительности. Таким фактором является пешеход, что требует дополнительного сбора информации путем наблюдений. Перед учащимися стоит задача по наблюдению за передвижением пешеходов в микрорайоне школы: направления движения, интенсивность, время наибольшей активности передвижения и т.д.

Таким образом, дети постепенно собирают необходимый для проверки гипотезы фактический материал. Проанализировав свои наблюдения, рассмотрев пешеходов как фактор развития троп и, следовательно, угнетения растительности, учащиеся в состоянии либо утвердить свою гипотезу в качестве вывода, либо отказаться от нее и предложить другое решение.

Подтверждение гипотезы данной проблемы продолжается дальнейшими обобщениями, поскольку по ходу выполнения других работ школьники сталкиваются с дополнительными факторами, являющимися существенными в выработке окончательной позиции по данному вопросу.

При изучении проблем, касающихся географической характеристики своего населенного пункта, наблюдения активно используются при сборе данных по вопросам:

— Как изменяется использование земель при движении от центра населенного пункта к его окраинам?

— Почему различные участки населенного пункта застраиваются неравномерно?

— Каким образом развитие транспортной сети влияет на развитие населенного пункта?

— Насколько глубоки изменения почв, растительности и животного мира, внутренних вод в различных частях населенного пункта ? и т.д.

Метод наблюдений не должен представляться как самоцель и не должен заканчиваться лишь регистрацией увиденного. Увиденное должно быть проанализировано, введено в систему других объектов своего края путем определения и выявления взаимосвязей, объяснено с целью составления географической характеристики изучаемой территории.

Одним из методов, заслуживающих внимания при проведении работ практикума, является работа со статистическим (цифровым) материалом. Статистические данные могут быть получены учащимися в результате выполнения школьниками наблюдений, измерений или почерпнуты из справочной литературы. В практикуме статистические данные присутствуют практически в содержании всех трех концентров по географии своего края:

— характеристика социальной группы микрорайона школы и размещение населения в пределах своего края;

— количественные корреляции между численностью населения в своем населенном пункте и цифровые данные по занятости людей в различных сферах хозяйства;

— данные по климатическим особенностям своего района и соответственно им размещение и состав сельскохозяйственных угодий и т.д.

При работе со статистическим материалом учащиеся используют приемы осмысления и конкретизации цифровых данных (например, площадь своего населенного пункта выразить через его протяженность с севера на юг — с запада на восток или вдоль реки и т.д.); приемы сравнения (например, численность населения своего населенного пункта относительно других

поселений в пределах района; площадь своего района по отношению к близлежащим районам и т.д.).

В условиях проведения работ практикума может быть использована экспериментальная работа детей.

При изучении содержания первого концентратора практикума можно поставить опыт по определению зависимости между количеством пешеходов, проходящих по тропе, и состоянием растительности (количественные изменения, изменения жизненности растительных форм). Для проведения опыта выбирается участок тропы, который достаточно активно используется пешеходами. Затем он искусственно исключается из подобного пользования (например, огораживается), в то время как остальная часть тропы остается задействованной. Через некоторое время учащиеся возвращаются к опыту с целью наблюдения и фиксации увиденных результатов. Прежде всего результат опыта проявится через изменение состояния растительности и даже через изменение структуры почвы (хотя исчезание чрезмерной, по сравнению с естественной, уплотненности почвы — довольно длительный процесс). При проведении данного опыта может ярко проявиться и другая сторона того же процесса — происходит вытаптывание другого участка растительности, изменение структуры почвы, изменение численности мелких, приземно обитающих животных.

При изучении географических особенностей своего населенного пункта учащиеся знакомятся с различными формами микрорельефа, в том числе образованными в результате эрозионных процессов. Может быть поставлен опыт, показывающий зависимость между структурой почв, деятельностью текущих вод и хозяйственной деятельностью человека, связанной с использованием земли. На основе данных опыта учащиеся предлагают (приводят примеры, если таковые имеются) ряд мер, исключающих негативное влияние текущих вод, хозяйственной деятельности человека, ветровой эрозии и т.д. на почвенный слой.

В состав методов изучения географии своего края включается работа учащихся со справочной литературой, учебной, определенными видами документации и т.д. Эта работа используется в том случае, когда необходимый фактический материал, цифровые данные не могут быть получены учащимися на основе наблюдения окружающих объектов или картографических пособий.

При изучении социальной группы микрорайона школы целесообразно воспользоваться школьной документацией по количественной и качественной характеристике учителей и учащихся; возможно привлечь документацию о поставках для школы различного учебного оборудования и т.д.

Изучая свой населенный пункт, учащиеся могут получить сведения в соответствующих организациях (административных учреждениях, почтовых отделениях, управлениях предприятий и т.д.), о численности населения и его занятости, видах производимой продукции и связях с другими предприятиями, сельскохозяйственных площадях и специализации в сельском хозяйстве, социальном составе населения и прочее.

Весьма важной учебной работой в рамках практикума является работа с географической картой. Как источник знаний **г е о г р а ф и ч е с к а я к а р т а** особенно важна при изучении вопросов содержания третьего концентри. В силу существования определенных трудностей (материальные затруднения школы, время на проведение исследований практикума в рамках учебного процесса) изучение своего края на уровне района тяготеет к активному использованию карт — района, областей, Беларуси в целом. Следует отметить, что уже в начале проведения практикума ученики создают собственное картографическое пособие — план территории изучения.

Предлагаемый подход к организации исследовательской деятельности учащихся при проведении практикума по изучению родного края может быть реализован в учреждениях образования, закрепивших и осваивающих процесс углубленного изучения географии.

Обеспечение возможностей для развития математической интуиции учащихся

Пучковская Т.О.

Инклюзивное образование – это процесс развития общего образования, который подразумевает доступность образования для всех в плане приспособления к различным нуждам всех детей [1]. «... Школы должны отвечать потребностям всех детей, независимо от их материальных, интеллектуальных, социальных, эмоциональных или иных условий, они должны охватывать как детей-инвалидов, так и одаренных детей ...» – таков основной принцип инклюзивного образования («Рамки действий по образованию детей с особыми потребностями», ЮНЕСКО, 1994 г.).

Инклюзия – это подход, при котором учитывается разнообразие учеников, при котором учебные цели подстраиваются под способности и потребности учащихся. Это предполагает снижение числа неуспевающих, повышение качества знаний обучаемых, всемерное развитие природных дарований.

Каждый человек (ученик) обладает в определенной мере математическими способностями. Оценить и развить эти способности — задача педагогов. Основные направления в развитии и формировании способностей предусматривают следующие мероприятия. Во-первых, выявление (диагностика) природных задатков к определенной деятельности и анализ качества результатов деятельности. Во-вторых, тренировка и развитие природных свойств личности путем ее включения в систематическую деятельность под руководством специалиста (учителя).

Под математическими способностями понимают такие свойства личности, которые позволяют обеспечить качественное выполнение математической деятельности. Математические способности являются не единым образованием, а имеют сложную многогранную структуру. Существует множество классификаций математических способностей, однако в явном или неявном виде математическая интуиция входит в каждую классификацию.

Она состоит в способности ученика видеть окончательное решение задачи, при котором вывод основывается главным образом на догадке, чувстве, почти внезапном озарении [2, с. 28].

«Главная цель обучения математике – это развить известные способности ума, а между этими способностями интуиция отнюдь не является наименее ценной», – писал французский математик А. Пуанкаре [3, с. 359].

Для личностной диагностики математической интуиции учащихся нами была составлена анкета, отвечая на вопросы которой учащиеся сами могли оценить, насколько у них развита математическая интуиция. Анкета состояла из 15 высказываний, указывающих на проявление математической интуиции или ее отдельных компонентов. Респонденты должны были определить, как часто они с этим встречаются («никогда – редко – иногда – часто»). Высказывания предлагались следующего типа:

1. «Во время объяснения материала учителем ты предугадываешь следующий шаг»;
2. «Долго пытаешься решить трудную задачу, а через некоторое время тебя как будто озаряет»;
3. «Можешь сразу представить чертеж к геометрической задаче»;
4. «При решении уравнения (неравенства) представляешь, как это выглядит графически»;
5. «Из нескольких вариантов ответов выбираешь, на твой взгляд, наиболее подходящий и угадываешь»;

6. «При покупке чего-либо можешь прикинуть, не обсчитали ли тебя»;
7. «Любишь подмечать закономерности» и т.п.

Данная анкета позволила не только выявить самооценку учащихся относительно степени развития их математической интуиции, но и определить «проблемные зоны», т.е. те компоненты математической интуиции, которые наименее задействованы у большинства учеников, чтобы впоследствии уделить им больше внимания.

Математическая интуиция как качество личности проявляется в следующих компонентах способностей:

- высказывать гипотезы;
- быстро оценивать результат;
- представлять объект (графический образ или модель);
- замечать явно ошибочные выводы.

И поэтому в комплекс средств, направленных на развитие математической интуиции учащихся, в первую очередь, должны входить специально разработанные (или подобранные на основе существующих учебников и сборников задач) серии заданий, способствующие развитию каждого из указанных выше компонентов способностей.

Такая система должна включать задания 4 типов.

1 тип. Высказывание гипотез

1.1. Проведение рассуждений по аналогии. (Задания, где умозаключение строится на основании ассоциаций по сходству).

1.2. Проведение рассуждений по индукции. (Задания, где на основании частных примеров подмечается закономерность, «открывается» формула, теорема и т.п.).

2 тип. Быстрая оценка результата

2.1. Устная прикидка ответа (например, найти $\sqrt[3]{15625}$, зная, что это целое число).

2.2. Задачи на оценку и нахождение целой части корней.

3 тип. Представление объекта

3.1. «Качественные» вопросы, ответы на которые требуют неформального анализа, быстрых оценок, прикидок, сравнений, догадок (например, «Может ли треугольник быть невыпуклым?»).

3.2. Уравнения и неравенства, при решении которых используются графические представления.

3.3. Задачи, где нужно определить знак выражения (например, определить знак выражения $3\sin 80^\circ - 5\cos 100^\circ$).

4 тип. Выбор правильного ответа (тестовые задания, предполагающие выбор правильного ответа в задачах с размерными величинами).

Следует отметить, что математическая интуиция в той или иной степени формируется и развивается на каждой из ступеней общего среднего образования. Так, в начальной школе детям предлагаются задания, в которых необходимо угадать закономерность и продолжить последовательность, а также задания, требующие догадок (например, «Проведите отрезки так, чтобы из данного треугольника образовался квадрат и три треугольника», «Проведи линию между треугольниками, относительно которой они симметричны друг другу» и т.п.). На второй ступени при введении новых понятий, доказательстве теорем часто используется аналогия и индукция, встречаются задания, требующие представления графического образа или модели объекта. На третьей ступени математическая интуиция используется и развивается при решении многих стереометрических задач. К тому же, при подготовке к ЦТ при выполнении тестовых заданий развивается способность быстро оценивать результат и замечать явно ошибочные выводы.

Однако вся эта деятельность носит скорее фрагментарный, чем систематический характер. Развитием математической интуиции учащихся целесообразно заниматься как на уроках, так и во внеурочное время на факультативных занятиях.

Процесс развития математических способностей школьников в целом и математической интуиции в частности требует от учителя большого

профессионализма. Для обеспечения эффективности своей деятельности педагог должен владеть разнообразными методами обучения, использовать в своей работе многочисленные приёмы и средства обучения. Его деятельность должна быть направлена на развитие самостоятельности и творческого потенциала в учениках. Поэтому для успешного осуществления своей деятельности учитель нуждается в разнообразных методических пособиях и рекомендациях.

В рамках отраслевой научно-технической программы «Современная образовательная среда» нами разрабатывается программа факультативных занятий «Угадай и докажи», направленных на развитие математической интуиции учащихся, а также дидактические материалы и методические рекомендации к ней.

В системе общего среднего образования необходимо обеспечивать условия, благоприятные для развития математической интуиции детей. К ним относятся:

- учет личностного разнообразия учащихся;
- сотрудничество педагога и учеников (осуществление совместных поисков условий и средств развития математической интуиции);
- соблюдение в процессе управления учебно-творческой деятельностью учащихся гуманного, демократического стиля общения;
- уважение к личности учащегося в сочетании с разумной требовательностью (анализ типичных ошибок и недостатков – только в доброжелательной форме);
- организация самостоятельной деятельности учеников (все то, что дети могут выполнить без помощи педагога, они должны выполнить самостоятельно);
- индивидуальный подход к учащимся в процессе выявления и развития математической интуиции;

- применение педагогом методов поощрения воспитанников; выражение оптимизма и веры в их творческие возможности;
- высокий уровень внеклассной работы и т.п.

Инклюзивное образование стремится разработать такой подход к преподаванию и обучению, который будет более гибким для удовлетворения различных потребностей и учета различных способностей в обучении. Если преподавание и обучение станут более эффективными в результате изменений, которые внедряет инклюзивное образование, тогда выиграют все дети, и не только дети с особыми потребностями.

Литература

1. На пути к инклюзивной школе // РООИ «Перспектива» [Электронный ресурс]. – Режим доступа: www.perspektiva-inva.ru.
2. Гуцанович, С.А. Дидактические основы математического развития учащихся: монография / С.А. Гуцанович. – Минск: БГПУ им. М. Танка, 1999. – 301 с.
3. Пуанкаре, А. О науке. / А. Пуанкаре; под ред. Л.С. Понтрягина. – М.: Наука, 1983. – "Ценность науки. Математические науки"; пер. с фр. С.Г. Суворова. – 560 с.

Инклюзивное образование мечта или реальность ?

Радькова С.В.

Дети включаются в образовательный процесс для того, чтобы в результате достичь определенного общественного статуса и утвердиться в своей социальной значимости. Инклюзия – это попытка придать уверенность в своих силах учащимся с ограниченными возможностями здоровья, но не только. Детям, которые, так или иначе отличаются от большинства. Это дети, которые говорят на другом языке, которые принадлежат иным культурам, отличающимся друг от друга стилем жизни, дети, имеющие разные интересы и способности к обучению. Для таких детей необходимы

различные модификации и варианты в способах подачи информации преподавателями. Инклюзивные образовательные сообщества во многом изменяют роль учителя, который вовлекается в разнообразные интеракции с учениками, больше узнавая о каждом из них, а также активнее вступает в контакты с общественностью вне школы [6]. Дети с особыми образовательными потребностями нуждаются не только в особом отношении и поддержке, но и в развитии своих способностей, достижении успехов в школе. Инклюзия помогает претворять в жизнь подобные устремления всем детям [4]. В ряде стран мира, начиная примерно с 1970-х годов, ведется разработка и внедрение пакета нормативных актов, способствующих расширению образовательных возможностей детей. В современной образовательной практике США и Европы получили развитие несколько подходов, в том числе расширение доступа к образованию (widening participation), мэйнстриминг (mainstreaming), интеграция, инклюзия, т.е. включение (inclusion). Инклюзия, или «включение» – наиболее подходящий термин, который толкуется следующим образом: это реформирование школ и перепланировка учебных помещений так, чтобы они отвечали нуждам и потребностям всех детей без исключения [6]. Новый несокращенный универсальный словарь Вебстера (Webster's New Unabridged Universal Dictionary, 1994) определяет инклюзию как «процесс, при котором что-либо включается, то есть вовлекается, охватывается, или входит в состав, как часть целого». Отделение раннего детства Совета по делам особенных детей (1993) определяет инклюзию как «...ценность, которая обеспечивает право всех детей вне зависимости от их способностей принимать активное участие в жизни общества в существующих в данный момент условиях».

Allen и Schwartz утверждают: «Инклюзия – это не образ действия или выбор учреждения. Суть ее заключается в причастности к обществу – группе друзей, соседей или одноклассников» [5].

Заметим, что в этих определениях нет ни слова о детях с ограниченными физическими возможностями или особой методике

образования. Важно понимать, что проблема инклюзии концентрируется не на специальном образовании, а на эффективности обучения для всех детей. Еще один повод внимательно изучить определение инклюзии – возможность вовлечь в дискуссию больше заинтересованных лиц. Хотя инклюзия является частой темой для обсуждения среди работников специального образования и родителей детей-инвалидов, она привлекает меньше внимания со стороны педагогов общеобразовательных учреждений, а многие родители детей без инвалидности даже не знают, что понятие «инклюзия» может иметь отношение к образованию их детей. Для максимально полного использования возможностей инклюзии нужно, чтобы она обсуждалась во всех школах, среди всех заинтересованных лиц и организаций. Планирование, проведение в жизнь и оценка работы инклюзивных школ тоже должны вовлекать все заинтересованные стороны [5].

Один из практических аспектов деятельности инклюзивных школ, который требует особого внимания, заключается в том, какое значение они имеют для учеников. Обсуждение результатов становится особенно важным, когда мы стараемся найти новых сторонников, привлечь внимание педагогов общего образования и типично развивающихся школьников. Общее и специальное образование всегда отличались в своих подходах к оценке результата. При специальном обучении обсуждение и оценка результата фокусируется на прогрессе отдельных учеников, в то время как достижения общего образования обычно выражаются количеством школьников, достигших поставленной цели. Многие педагоги, родители и лица, определяющие школьную политику, не удовлетворены современной системой оценки итогов обучения. Хотя все согласны с тем, что возможность измерения результата важна в учебе, прийти к согласию в вопросе, что является важным и значительным итогом обучения, оказывается сложнее. Несмотря на то, что стандартная система оценок позволяет достаточно легко измерить уровень развития и степень усвоения материала, она оставляет без внимания эмоциональные и межкультурные навыки ребенка, которые важны

при воспитании гражданской ответственности. Необходимо разработать стандарт описания и оценки той пользы, которые получают все дети, учась в инклюзивных школах [6].

Последняя редакция федерального закона США «Об образовании людей с ограниченными возможностями здоровья» поддерживает практику инклюзии и объясняет ее как принятие каждого ребенка и гибкость в подходах к обучению. Ответ на вопрос «Являются ли понятия “инклюзия” и “интеграция” одинаковыми?» отрицательный. Инклюзия отличается от интеграции. Приоритетом практики интеграции в США было перемещение учащихся из специализированных школ в школы по месту жительства. Обычно такие дети учились в отдельных классах. Когда данный метод не принес практических результатов и «обычные» школьники не стали чаще общаться с детьми с ограниченными возможностями, представители метода интеграции решили определить учащихся с особыми потребностями в общеобразовательные классы. Однако этого оказалось недостаточно для повышения уровня мотивации и улучшения учебных результатов детей с особыми образовательными потребностями. Перемещение учащихся с особыми потребностями в общеобразовательную школу не являлось верным решением. Так, если дети с ограниченными возможностями пойдут в массовую школу, это еще не означает, что они успешно освоят ее программу. Приняв во внимание данные факты, учителя США изменили систему преподавания и стали применять индивидуальный подход к учащимся, позволяющий учитывать их способности, интересы и цели обучения. В основе практики инклюзивного обучения лежит идея принятия индивидуальности каждого отдельного ученика, и, следовательно, обучение должно быть организовано таким образом, чтобы удовлетворить особые потребности каждого ребенка.

Инклюзивное образование делает акцент на персонализации процесса обучения. Чтобы процесс был эффективным, необходимо *избегать*:

- объяснения заданий, которые следует выполнить во время урока, в форме лекций;
- пассивности учащихся;
- излишней строгости при установлении тишины в классе во время занятия;
- заполнения занятий следующими видами деятельности: работа с упражнениями, в которых нужно вставить пропущенное слово/предложение, работа с учебными тетрадями и другие виды так называемой «сидячей работы»;
- чрезмерной направленности на чтение текстов из учебника;
- объяснения нового материала в большом объеме в один прием;
- излишней концентрации на фактах и деталях;
- стресса, связанного с оцениванием;
- разделения школьников на группы «по способностям»;
- частого использования стимулирующих методик;
- стандартизированного тестирования.

В процессе обучения *нужно*:

- применять экспериментальные, стимулирующие активность методы обучения;
- применять активные методы обучения, включая дискуссии, общение;
- уделять больше внимания на усвоение ключевых понятий того или иного предмета;
- применять способы поэтапного усвоения нового материала;
- уделять больше времени чтению художественной литературы;
- давать учащимся понять, что они ответственны за выполнение заданий;
- предоставлять учащимся большую свободу выбора;

- внедрять принципы демократических отношений в школе;
- уделять больше внимания эмоциональным потребностям и изменяющейся манере поведения каждого ученика;
- использовать объединяющие виды деятельности, которые содействуют сплочению класса;
- оказывать специализированную помощь учащимся с особыми потребностями, которые обучаются в общеобразовательной школе;
- привлекать к сотрудничеству преподавателей, родителей, администрацию школы и другие заинтересованные организации и общественность;
- опираться на оценку преподавателем успехов учащихся, включая оценку прогресса в обучении.

По мнению американских ученых, инклюзивная школа имеет следующие особенности и преимущества: рассматривает многообразие культур как новую реальность; обеспечивает доступ к знаниям, навыкам и информации; предполагает сотрудничество специалистов разных профилей; предполагает сотрудничество с семьями, государственными и общественными организациями; сохраняет индивидуализацию процесса обучения; «гибкость» школьной структуры; обеспечивает ожидания успехов в обучении; способствует эволюции школьной системы [3].

Что говорят исследования об отношении родителей к инклюзивным школам? В целом родители выражают свою поддержку такой школе, особенно если они знакомы с успешными итогами такого образования. Многие авторы утверждают, что побуждение обратиться к инклюзивным школам часто бывает вызвано неудовлетворенностью возможностями специализированного обучения. Эксперты оценили эффективность специального образования в 3 балла по пятибалльной шкале [1]. Семьи выбирают инклюзивное образование по множеству причин, но главным

образом они надеются на более широкие возможности общения их детей с их типично развивающимися сверстниками и доступ к школьному сообществу.

Однако инклюзивное образование имеет не только сторонников, но и противников. Негативное отношение к инклюзии является серьезной преградой. Что же можно с этим сделать? Зачастую негативное отношение меняется тогда, когда люди могут быть свидетелями положительной роли инклюзии на практике. Можно помочь людям разобраться со своими скрытыми убеждениями и ценностями, узнать у них, те ли это убеждения и ценности, которые они хотели бы защищать. Чтобы программа инклюзивного образования была устойчивой, в определенный момент эти убеждения и ценности должны быть открыто и четко сформулированы. Основные ценности инклюзивного образования можно найти во всех культурах, философских системах и религиях, они отражены в большинстве основных статей международных документов о правах человека. К таким ценностям можно отнести:

- взаимное уважение;
- толерантность;
- осознание себя частью общества;
- предоставление возможностей для развития навыков и талантов конкретного человека;
- взаимопомощь;
- возможность учиться друг у друга;
- возможность помочь самим себе и людям в своем сообществе.

Какие существуют ресурсные барьеры для инклюзивного образования? Вот основные:

1. Люди и их отношение, недостаток знаний, страх, предубеждения, чрезмерная специализация, конкуренция, отсутствие опыта восприятия различий, стереотипность мышления;

2. Денежные и материальные средства – нехватка средств и оборудования, низкая заработная плата, неравномерное распределение ресурсов;

3. Знания и информация – безграмотность, отсутствие доступа к знаниям, отсутствие коллективного опыта в обсуждении и решения проблем.

Внедрение инклюзивного образования сталкивается не только с трудностями организации так называемой «безбарьерной среды» (пандусов, одноэтажного дизайна школы, введение в штаты сурдопереводчиков, переоборудования мест общего пользования и т.п.), но и с препятствиями социального свойства, заключающимися в распространенных стереотипах и предрассудках, в том числе в готовности или отказе учителей, школьников и их родителей принять рассматриваемую форму образования. Исследования Е.Р. Ярской-Смирновой и И.И. Лошаковой выявили, что наибольшая терпимость к тому, чтобы учиться в одном классе, проявляется у респондентов-учащихся по отношению к детям с нарушениями опорно-двигательного аппарата. Менее терпимы они к тем, у кого есть нарушения слуха, зрения. Самый низкий уровень толерантности был выявлен в отношении детей с нарушениями в умственном развитии – почти половина учащихся высказала пожелание, чтобы те учились в отдельной школе. Несмотря на проявление стереотипа по отношению к некоторым формам инвалидности, подавляющее большинство (85%) опрошенных Е.Р. Ярской-Смирновой и И.И. Лошаковой убеждены, что необходимо предпринимать специальные действия для того, чтобы инвалиды стали равноправными. Подобные взгляды в большей степени присущи тем, кто имеет личный опыт общения с инвалидами [6], [1].

Дети, подростки проводят в школе большую часть своей жизни. После семьи школа оказывает существенное влияние на формирование личности учащихся, начиная с того возраста, когда они идут в школу, и до конца жизни. Инклюзивная школа помогает формировать общество, в котором

будет оценена индивидуальность каждого члена и в котором каждый сможет получить помощь и поддержку.

На сорок восьмой сессии Международной конференции по образованию в Женеве обсуждалась проблема развития инклюзивного образования в мире. Как свидетельствуют факты, в таких масштабах реализация инклюзивного подхода к образованию является пока мечтой в основном по финансовым причинам [2].

Литература

- 1.Зайцев, Д.В. Интегрированное образование детей с ограниченными возможностями / Д.В. Зайцев // Социологические исследования. – 2004. - №7. - С. 127-132.
- 2.Змушко, А. Инклюзивное образование: путь в будущее / А. Змушко // Настаўніцкая газета. – 2008. - 18 дек.
- 3.Материалы Национальной Недели инклюзивного образования США, 2001.
- 4.Совершенствование образования (Improving Education. The Promise of Inclusive Schools) // Национальный Институт совершенствования городского образования США, 2001.
- 5.Стабс, С. Инклюзивное образование при ограниченных ресурсах (Sue Stubbs, Inclusive Education Where There are few resources), 2002.
- 6.Ярская-Смирнова, Е.Р. , Лошакова, И.И. Инклюзивное образование детей инвалидов / Е.Р. Ярская-Смирнова, И.И. Лошакова // Социологические исследования. - 2003. - № 5. - С. 100-106.

«Инклюзия» - это термин, используемый педагогами для описания идеологии образования. Следуя данной философии, можно говорить о том, что каждый ученик имеет право получать образование в наименее ограниченном пространстве, то есть в школе, вместе с другими учениками, которую он будет регулярно посещать наравне с другими ребятами каждый день, сталкиваясь с необходимостью проходить общий образовательный курс обучения и воспитания. Говоря о Соединённых Штатах Америки, следует упомянуть, что там развивается тенденция появления всё большего количества смешанных классов, то есть классов, где присутствуют ученики разных полов, рас, социально-экономических и культурных статусов, а также различающихся своими умственными способностями. Юридическое обоснование данной идеологии в США появилось в 1975 году в виде PL 94-142, закона, который стал известен как «Individuals with Disabilities Act» (IDEA) («Акт об инвалидах»). Становится понятно, что основной идеей данного документа является создание возможностей для обеспечения включения детей со слабыми умственными способностями в курс общего обучения наравне с другими учениками в образовательных учреждениях.

Как правило, многие педагоги знакомы с подобной теорией, но сталкиваются с множественными препятствиями при её реализации на практике. По сути, данный подход требует от педагога полного пересмотра своих обучающих методик и технологий таким образом, чтобы в процессе обучения уделять внимание не только наиболее успевающим ученикам, но и менее развитым. Это означает, что «знания нужно аккуратно и старательно передать» такому ученику, вместо того, чтобы просто дать ему определённую информацию о тех или иных вещах, предметах, понятиях. Исходя из этого, можно заключить, что подобные технологии дорогостоящие. Для этого необходимы высококвалифицированные педагоги, специальные обучающие материалы, знание адаптивных технологий и

непрерывное обучение преподавательского состава. Однако существуют известные технологии и методики, которые могут помочь в этом. Целью данной статьи является их краткое описание.

Для начала дадим определение термину «дифференцированное обучение» (Differentiated Instruction), которое является, пожалуй, одним из основных элементов реализации «включения ученика» в процесс обучения на практике. Это педагогический подход, который подразумевает адаптацию методов обучения к нуждам каждого определённого ученика. Вместо того чтобы готовить общий план работы на занятие, рассчитанного на всех ребят, педагог обязан ориентироваться на особенности обучения, мотивацию и готовность познавать новое каждого из учеников. Таким образом, план работы на занятии будет максимально адаптирован под нужды каждого ученика (Tomlinson, et. al., 2003). Если говорить более определённо, то при данном подходе к обучению главным всегда выступает ученик.

Несомненно, добиться подобного непросто. Куррикулум (программа обучения) должен иметь чёткие описания процесса обучения и его результатов, чёткие цели и задачи. Более того, не следует забывать и о присутствии в плане занятия четырёх взаимосвязанных элементов, разнообразие и полнота которых помогает добиваться результата (Tomlinson, 1999). Это содержание, процесс, результат и атмосфера в процессе обучения. Что необходимо узнать ученику и насколько глубоко (*содержание*); насколько быстро усваивается материал (*процесс обучения*); какими будут проектные работы учеников (*результат*); какой будет *атмосфера* в процессе обучения (индивидуально или в группах) – всем этим должны умело управлять педагоги.

Существует мнение, что нет общего образца, который может помочь в создании наиболее эффективной модели дифференцированного обучения (Tomlinson, 1999; Smutny, 2003). Для этого педагоги должны свести воедино свой педагогический стиль и потребности учеников, чему способствуют технологии, помогающие определить стили обучения ребят: кто легче

воспринимает информацию аудиально (аудиал), кто с помощью образов (визуал), кто является кинестетиком. Педагогам следует наблюдать за своими учениками, разговаривать с ними, вовлекать родителей, определять интересы ребят, их приоритеты. Наибольших результатов в дифференцированном обучении достигают именно те учителя, которые знают сильные и слабые стороны своих воспитанников, их интересы, предоставляя, таким образом, возможность выбора обучающего материала. Более того, такой подход значительно облегчает оценку результатов, успеваемость (Smutny, 2003). Дифференцированное обучение даёт ученикам возможность выбора в определении степени своего участия в обучающем процессе. Данный подход касается не только ребят со слабыми умственными способностями, но и более успешных (Smutny, 2003, Lewis & Bates, 2005; Painter, 2006).

Исходя из вышесказанного, следует отметить, что педагогам необходимо более тесно общаться с квалифицированными специалистами в области образования для того, чтобы суметь разработать дифференцированный подход и методику преподавания, ориентированную на каждого ученика. В обязанности педагога должно входить создание индивидуальной программы обучения, основанной на известных методиках. Это может оказать значительную помощь в процессе преподавания, оценке результатов. Вспомним, что ранее для решения вопросов, связанных с неуспеваемостью, педагоги прибегали к индивидуальным занятиям или в небольших группах во внеурочное время. Сегодня же известно, что они вынуждены вести занятия в больших группах, где нет возможности уделить достаточное внимание и время каждому. Именно поэтому после выхода ряда законов и постановлений (таких, как «No Child Left Behind Act» - «Ни один ученик не останется без внимания» и «Individuals with Disabilities Education Improvement Act 2004» - «Акт об обучении инвалидов 2004») педагоги обязаны разрабатывать обучающие материалы, которые изначально будет вовлекать в процесс обучения всех учеников, а не прибегать к коррективке программы обучения постфактум (van Garderen & Whitaker,

2006). Потому сегодня всё чаще можно встретить на занятиях помощников преподавателей. Дифференцированное обучение стало моделью, которая помогает преподавателям изначально изменить и скорректировать методики обучения.

При условии, если программа дифференцированного обучения составлена верно и подобраны интересные методики, это даёт ещё один шанс и толчок ученикам для поднятия на одну ступень выше. Перейдём к рассмотрению методик дифференцированного обучения.

Первой методикой, результаты применения которой сразу стали очевидны, является Совместное обучение (Cooperative learning). В рамках данной методики ребята находятся и обучаются вместе, помогая друг другу в освоении нового материала. Это может быть изучение заведомо нового материала, который был представлен учителем, либо разработка совместного группового проекта или презентации по теме. После выхода закона P.L.94-142, стало очевидно, что культурные и академические барьеры между ребятами разного интеллектуального уровня перестали существовать (Bender 1998). В соответствии с подобным подходом более способные ученики сами выступают в качестве педагогов, подтверждая тот факт, что при объяснении материала кому-либо человек сам постигает новое намного глубже. Эффективность данного подхода уже подтверждена многими исследованиями (Slavin 1990; Warger and Rutherford, 1996; Johnson, 1999; Haskell, 2000). Более того, при реализации дифференцированного подхода к обучению материал усваивается быстрее, чем при традиционной форме проведения лекций, так как присутствует больше возможности для общения, обмена мнениями, общего решения поставленных задач (Slavin, 1990; Mevarech, 1993). Более того, в таких условиях значительно возрастает возможность повышения познавательных способностей ребят с невысоким уровнем интеллектуального развития. Дифференцированное обучение, в котором присутствует соревновательный элемент, помогает достигать высоких результатов. Помимо результативности занятий, обучение является

следствием как положительных эмоций, так и здорового психологического состояния.

Дифференцированное обучение можно разделить на три типа.

Формальные учебные группы. Учебные группы (от 2 до 5 учеников) формируются педагогом для совместного решения какой-либо образовательной задачи: написания эссе, доклада, проведения экспериментального исследования, изучения новой лексики, ответа на вопросы после прочтения материала. Педагог объясняет задание, специальные термины, особенности работы в группе, а именно: кто лидер в группе, должен ли кто-либо вести записи по ходу решения задачи, как отвечать на вопросы и т.д. Таким образом, работая вместе, ребята осознают, что они все ответственны друг за друга, присутствует общий интерес (оценка, ощущение достигнутого результата).

Неформальные учебные группы. Такие учебные группы являются временными (образованы на несколько минут, одно занятие, фильм, мероприятие). Группа ответственна за результат в течение непродолжительного периода времени.

Группы для совместного обучения. Подобные группы образуются на долгий период времени, возможно, семестр или весь учебный год. Каждый член группы имеет право на помощь других членов группы.

При формировании всех вышеперечисленных групп присутствует принцип включения учеников с разным уровнем интеллектуальных способностей.

Обучение при помощи сверстников (Peer Tutoring, или Peer Assisted Learning Strategies (PALS)) является второй обучающей техникой, которая применяется в инклюзивном обучении (Topping, 1987; King-Sears & Bradley, 1995; Fuchs, Mathes, & Simmons, 1997; Simmons, 1997; Greenwood, 1999.) Данная техника рассчитана на двух учеников: тот, кто обучает и обучаемый. Педагог объединяет более и менее успевающего ученика. Далее ребята работают вместе над решением определённой задачи, но перед этим всё

тщательно обсуждается с педагогом. Более способный ученик помогает справляться с моментами, вызывающими сложность у обучаемого. Состав таких пар может регулярно меняться, образовываться на период от 25 до 35 минут два-четыре раза в неделю. Однако все учащиеся должны побывать в роли Учителя и Обучаемого.

Обучение при помощи сверстников (PALS) позволяет уделить более пристальное внимание нуждам каждого отдельного ученика. Наблюдая за работой подобных групп, педагог может что-то добавлять либо корректировать свой план и методику проведения занятий. Данный метод пригоден и для работы с большой группой учеников, не требует от педагога объяснения материала одному-двум учащимся, которые не смогли усвоить материал на уроке. По данным организации «Council for Exceptional Children» (<http://www.cec.sped.org>), ребята с невысоким уровнем интеллектуальных способностей добиваются значительно больших результатов в математике и чтении занимаясь по принципу PALS, чем их сверстники, обучаясь в рамках традиционного подхода к обучению.

Обучение малой группы от трех до восьми учащихся также может быть полезным в инклюзивном классе (Rosenberg, O'Shea & O'Shea, 1991; Westberg, 1996). Эта учебная техника типично используется для ясно поставленной цели, такой, как, например, решение алгебраического уравнения. Учащиеся сотрудничают в течение 20 минут, чтобы достигнуть цели, в то время как учитель перемещается по группам, наблюдает за их мыслительным процессом, контролирует каждого и работу группы и обеспечивает обратную связь во время обучения.

Обучающие модели в команде также использовались эффективно в инклюзивном классе (Elliott & McKenney, 1998; Haskell 2000; Coffey 2008). Этот подход может принимать множество форм. **Консультация/ Совместное обучение** происходит, когда педагог системы специального образования действует как специалист по постоянной поддержке в классе. Квалифицированный преподаватель - эксперт, который имеет опыт в области

помощи ученикам по изучению определенной дисциплины под его руководством и знает методы, как лучше заинтересовать большую группу студентов к выполнению задач. Педагог системы специального образования знает, как запланировать индивидуальные цели ученика, изучая стратегии, приспособлявая инструкцию и альтернативные оценки (Hines, 1994; Greer и Greer, 1995; Cole & McLesky, 1997). Оба учителя находятся в классной комнате вместе. ALEM (Адаптивное Обучение Модели Окружающей среды), развитая в 1980-х (Wang, M.C. 1989) - часто цитируемая модель инклюзивности, которая предназначается для интеграции учащихся с ОПФР в классе. Основной учитель организует образовательный процесс и налаживает обратную связь, в то время как педагог системы специального образования также может оказывать поддержку и давать инструкции тем, кто нуждаются в ней. Инструкция индивидуально запланирована и рассчитана на достижение определенной цели. Каждый учащийся будет прогрессировать по его/ее собственным показателям.

Другой формат вовлекает **ограниченный выбор выхода** для более слабого ученика, для индивидуализации инструкции в высшей мере с педагогом системы специального образования вне класса, посредством чего специалист обеспечивает дополнительное время, поддержку и методы для студента, чтобы попробовать достигнуть мастерства в предмете, преподаваемого в классе. И наоборот, **модель помощника в классе** структурирована так, чтобы был помощник учителя прямо в классной комнате, работающий спокойно рядом с учениками с ОПФР и оказывающий всю необходимую помощь.

Наконец, есть традиционная **модель обучения в команде**, обычно с четырьмя преподавателями. Каждый педагог является специалистом в одной из четырех главных областей: английский язык, общественные науки, математика и естественные науки. Эта модель, как полагают, является самой лучшей из различных совместных обучающих вариантов (Haskell, 2000) по ряду причин. Для учителя - это смена изолированной атмосферы, в которой

он или она типично работали бы; для учащихся - это более индивидуальные инструкции и учебный план. Все поставленные цели сводятся к более доступному обучению для учеников с ОПФР.

Фактическое представленное **содержание** может также быть изменено, чтобы помочь учителю инклюзивного класса, независимо от того, какая из учебных стратегий, или комбинации стратегий, используется. Например, занятия, на которых осуществляется изучение реальной жизни, практического содержания, основанного на опыте, стали хорошей помощью для учителя в инклюзивном классе. Это подталкивает учащихся к исследованию, обсуждению и оценке реальных задач. В этом заключается отличие от традиционных обучающих методов, и обучение фокусируется на подлинных проблемах. Это также устанавливает нормы соответствующего поведения, является вызовом для учителя класса в работе с некоторыми из детей с ОПФР, которые могут расстраиваться и выходить из себя из-за непонимания того, что происходит в классе. Это процесс, где учащиеся не только выполняют поставленные задачи или демонстрируют желательное поведение, но и приспосабливаются к реальной жизни. (Baron & Boschee, 1995; Leslie & Jett-Simpson 1997; Paulsen 1997). Это зависит от последовательной практики в классе, но также имеет ценность за пределами школы. Учитель действует как тренер или помощник, является одним из многих ресурсов, к которым могут обратиться ученики для помощи. Написание пьесы о Холокосте, восстановление крабов Чесапикского залива, создание устных записей истории о Великой депрессии - примеры подлинного изучения.

Междисциплинарные тематические единицы - другой пример того, как содержание может быть приспособлено для помощи в инклюзивном классе. Это уроки, содержащие письмо, чтение, разговор и аудирование по определенной теме. Когда учащиеся видят связь между академическими курсами, они понимают концепции более полно; знания воспринимаются не изолированно, а в контексте, легко запоминаются более слабыми учащимися.

Интегрированный подход делает занятия практико-ориентированными. (Haskell, 2000). Таким образом, использование междисциплинарного подхода часто повышает качество обучения и поведения учащихся в инклюзивном классе (Swicegood & Parsons, 1991; Kataoka & Lock, 1995).

Адаптивная технология может оказать чрезвычайно полезную поддержку для эффективного инклюзивного класса, независимо от того, какая из учебных стратегий или модификаций используется. Компьютерная технология - важная часть инклюзивного класса, особенно в обучении точным наукам (Friend & Bursuck, 1996; Xin, 2000). Эта технология может обеспечить индивидуальное, упорядоченное обучение с высокой мотивацией. Когда учитель добавляет к использованию компьютера работу в парах за одним компьютером, работу в команде с обратной связью по определенной теме, это мотивирует и воодушевляет участников. Использование компьютера в обучении обеспечивает необходимую тренировку и практику; последовательную обратную связь и закрепление материала; определяет и оценивает продвижение; собирает и анализирует данные работы студентов.

Таким образом, инклюзивное образование - вера в то, что каждый ребенок должен быть обучен в наибольшей степени в оптимальных для него условиях в обычных классах. Такое образование относится к школам, образовательным центрам и системам, которые открыты для всех детей, и это гарантирует, что все дети могут обучаться и практиковаться вместе до определенного уровня. Далее это способствует тому, что ребенок выигрывает от того, что учиться со своими сверстниками. Данный подход требует штата, который хорошо осведомлен и имеет большое желание использовать все разнообразие методов и способов обучения и контроля знаний для разной категории учащихся. Посему очевидно, что требуется множество ресурсов, денег и времени, чтобы быть успешным при таком подходе к обучению. Тем не менее некоторое количество обучающих методов, разнообразие модификаций содержания и готовность использовать технологии

различными способами - все это может способствовать эффективности инклюзивного класса.

References

1. Baron, M. A. & Boschee, F. (1995). *Authentic assessment: The key to unlocking student success*. Lancaster, PA: Technomic.
2. Bender, R. L., & Bender, W. N. (1996). *Computer-assisted instruction for students at risk for ADHD, mild disabilities, or academic problems*. Boston: Allyn and Bacon.
3. Coffey, H. *Team Teaching*. <http://www.learnnc.org/lp/pages/4754>.
4. Cole, C., & McLesky, J. (1997). Secondary inclusion programs for students with mild disabilities. *Focus on Exceptional Children*, 29, 1-15.
5. Elliot, D. & McKenney, M. (1998). Four inclusion models that work. *Teaching Exceptional Children*, 30, 54-58.
6. Friend, M. & Bursuck, W. (1996). Including students with special needs: A practical guide for classroom teachers. Boston: Allyn and Bacon.
7. Fuchs, D., Fuchs, L.S., Mathes, P.G., & Simmons, D.C. (1997). Peer-assisted learning strategies: Making classrooms more responsive to diversity. *American Educational research Journal*, 34 (1), 174-206.
8. Greenwood, C. R. (1999). Reflections on a research career: Perspective on 35 years of research at the Juniper Gardens Children's Project. *Exceptional Children*, 66, 7-21.
9. Greer, B. & Greer, J. (1995). Questions and answers about inclusion: What every teacher should know. *Clearing House*, 68, 339-342.
10. Haskell, D. (2000). Building bridges between science and special education: inclusion in the science classroom. *Electronic Journal of Science Education* V4 N3. <http://wolfweb.unr.edu/homepage/crowther/ejse/haskell.html>.

- 11.Hines, R. (1994). The best of both worlds? Collaborative teaching for effective inclusion. *Schools in the Middle*, 3, 3-6.
- 12.Johnson, D. W. (1991). *Learning together and alone: Cooperative, competitive, and individualistic learning*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice Hall.
- 13.Johnson, D.W., & Johnson, R.T. (1986). Mainstreaming and cooperative learning strategies.
- 14.Kataoka, J. C., & Lock, R. (1995). Whales and hermit crabs: Integrated programming and science. *Teaching Exceptional Children*, 27 (4), 17-21.
- 15.King-Sears, M. E., & Bradley, D. F. (1995). Classroom peer tutoring: Heterogeneous instruction in general education classrooms. *Preventing School Failure*, 40 (1), 29-35.
- 16.Leslie, L., & Jett-Simpson, M. (1997). *Authentic literacy assessment: An ecological approach*. New York: Longman.
- 17.Lewis. S., & Bates, K. (2005). How to implement differentiated instruction? *Journal of Staff Development*, 26(4), 26-31.
- 18.Mevarech, Z.A. (1993) Who benefits from cooperative computer-assisted instruction? *Journal of Educational Computing Research*, 9, (40), 45 1 -464.
- 19.Painter, D. (2006). Instructional planning for differentiated learning. *Learning and Leading with Technology*.
- 20.Paulsen, K. J. (1997). Curriculum-based measurement: Translating research into school-based practice. *Intervention in School and Clinic*, 32, 162-167.
- 21.Rosenberg, M.S., O'Shea, L. & O'Shea, D.J. (1991) *Student Teacher to Master Teacher*. New York: MacMillan.
- 22.Schlechty, P. (1997). *Inventing better schools: An action plan for educational reform*. San Francisco: Jossey-Bass.
- 23.Slavin, R. E. (1990). *Cooperative learning: Theory, research, and practice*. Boston: Allyn and Bacon.
- 24.Smutny, J. (2003). Differentiated Instruction. *Phi Delta Kappa Fastbacks* 506. 7-47.

25. Swicegood, P. R., & Parsons, J. L. (1991). The thematic unit approach: Content and process instruction for secondary learning disabled students. *Learning Disabilities Research and Practice*, 6, 112-116.
26. Topping, K. J. (1987). The peer tutoring handbook: Promoting co-operative learning. Cambridge, MA: Brookline Books.
27. Tomlinson, C. (1999). *The Differentiated Classroom: Responding to the needs of all learners*. Alexandria, VA: Association for Supervision and Curriculum Development.
28. Tomlinson, C., C. Hertzberg, H. Callahan, C. Moon, T., Brimijoin, K, Conover, L. & Reynolds, T. (2003). Differentiating instruction in response to student readiness, interest, and learning profile in academically diverse classrooms: A review of the literature. *Journal of the Education of the Gifted*, 27(2/3), 119-145.
29. van Garderen, D., & Whittaker, C. (2006). Planning differentiated multicultural instruction for secondary inclusive classrooms. *Teaching Exceptional Children*, 38 (3), 12 -20.
30. Warger, C.L., & Rutherford, R.B. (1996). Social Skills instruction: An essential component for learning. *Preventing School Failure*, 41(1), 20-23.
31. Westberg, J. (1996). *Fostering learning in small groups: A practical guide*. New York: Springer.
32. Xin, Joy F. (2000). Integrating technology into instruction in an inclusive classroom for diverse learners. Paper presented at the International Special Education Congress 2000 University of Manchester, July 2000.

Instructional Strategies for the Inclusive Classroom

J. Theodore Repa, Betty Repa

Inclusion is a term educators use to describe an ideology. In this philosophy, it is believed that each learner, to the maximum extent appropriate, should be educated in the least restrictive environment (LRE), preferably in the school and the classroom he or she would ordinarily attend, barring an enormous mental or physical handicap. In the United States, the reality is that most classrooms in public school settings are mixed, i.e., including not only students of different ability levels, but also of both genders, varying socio-economic backgrounds, ethnic and cultural diversities, and a continuum of language proficiencies. But the legal underpinning to this ideology in the United States came in 1975 in PL 94-142, a law that has since become known as the “Individuals with Disabilities Act” (IDEA)., and the emphasis is clearly on providing legal support for including children of mild to moderate learning disabilities within the mainstream classroom.

Most educators support this approach in theory but are often stymied as to how to achieve it in reality. Basically, it asks for teachers to differentiate their instructional techniques in the mainstream classroom itself, so as to provide meaningful, accessible learning for all their students, not just the higher performing ones. It involves bringing the support services to the child rather than moving the student to the services. As such, the requirements to meet inclusion successfully in a classroom are many and costly; increased support personnel, specialized instructional materials, adaptive technology, and ongoing teacher training are but a few of the associated expenses so necessary to effective inclusive classrooms. However, despite these challenges, there are studies supporting several instructional techniques to assist in making the inclusive classroom successful. A brief discussion of the more salient of these constitutes the goal of this chapter.

First, however, a discussion of what the term, **Differentiated Instruction**, means, as it is the major educational objective in the successful classroom of inclusion. It is a teaching approach in which instructors adapt their teaching to student differences. Rather than developing a curriculum aimed at the “common student,” it challenges the teacher to determine, from among the diverse population in a single classroom, **each** student’s readiness, motivation and learning style

(Tomlinson, et. al., 2003) in order then to adapt their general classroom instruction to meet the variety of these student differences. It is, in short, a goal for instruction that is student centered.

To achieve this admittedly difficult goal, teachers need a curriculum that is based on clearly defined, broad concepts with well-defined learning goals on the part of the instructors. It also calls for an enhanced variety of at least four elements that can be differentiated (Tomlinson, 1999): **content, process, products, and learning environment**. What the student needs to learn and at what level of complexity(*content*), and how he or she goes about in learning the material in terms of flexibility in activities, time allowed, etc (*process*) will need to be manipulated by the instructor(s) involved. Likewise, the culminating projects (*products*) that require students to demonstrate their learning might need to be modified, and lastly, so too might the actual *learning environment* (the classroom can be set up so as to permit areas where students can work quietly or collaboratively with others, and so on).

As some are careful to note (Tomlinson, 1999; Smutny, 2003), there is no one right way to create an effectively differentiated classroom. Teachers must blend their own teaching styles with their learners' needs. Figuring out how to differentiate instruction depends on knowing students' learning and thinking styles (Smutny, 2003). Who is an auditory learner, who understands best by visuals, who accesses information more readily via a tactile/kinesthetic approach, and so on, are key questions the successful teacher of inclusive classrooms must learn. Teachers must observe their pupils, talk with them, involve parents who, after all, know their child the best,- in short, do whatever it takes to determine their students' interests and these learning preferences. Teachers can only be successful in differentiating instruction by knowing their pupils' strengths and interests, and then providing options in content material and assessments, and aligning instructional strategies with student learning styles (Schlechty, 1997). At its best, differentiated instruction gives students choices as to how best they can engage in classroom activities in order to be successful, and that is a goal helpful not only to the student

who has more trouble learning but to the more able pupil as well (Smutny, 2003, Lewis & Bates, 2005; Painter, 2006). Thus, differentiated instruction is an essential objective of the inclusive classroom.

To master these challenges, teachers need to work closely with the special education instructors for help in how best to make the desired modifications in instruction that will make learning more accessible to all. A special education teacher's job and training includes creating state-mandated **IEPs (individual education programs)**. These can be of utmost assistance to the general education instructor for modifications of instructional strategies, of assignments/of tests and of behavior strategies as well, as needed. However, traditionally, a special education teacher's role has been to work in small, often one-on-one, sessions with the lower performing students, outside the regular classroom, to provide this individualized instruction. Likewise, traditionally, the general education teacher teaches larger groups and has little time for individualization options. But, as a result of the **No Child Left Behind Act and Individuals with Disabilities Education Improvement Act 2004**, general educators are now being asked to "design materials and activities that can meet the needs of all students initially, rather than make modifications after the fact" (van Garderen & Whitaker, 2006). Thus, the role of the special education teacher is changing in as yet not clearly defined ways, though the possibility of co-teacher (see below) is emerging for him/her. Differentiated instruction, simultaneously, is becoming a model to help teachers change the way they teach right from the start.

Since successfully implementing differentiated instruction must give all students challenge and incentive to apply themselves, often in new ways, teachers need to incorporate a variety of pedagogical strategies or teaching techniques that provide students with a variety of learning opportunities to engage in the learning process. A number of such instructional strategies for the inclusive classroom can be identified.

Cooperative learning is one such technique that has found success in the inclusive classroom. It involves structuring the teaching so that students work

together to achieve an instructional goal, such as mastering material initially presented by the teacher or developing a group project for class presentation. After the passage of P.L.94-142, cooperative learning activities were designed, in part, to break down the barriers, academic and social, between students with special needs and general education students (Bender 1998). In such an approach, the more able pupils act as coaches to the less able, utilizing both the principle that when one teaches a subject, he/she also understands it better as well the potential that the smaller, more individualized setting helps inform a lower performing pupil. The research on the effectiveness of cooperative learning, particularly in the inclusion classroom, is strong (Slavin 1990; Warger and Rutherford, 1996; Johnson, 1999; Haskell, 2000). In addition to the opportunity to improve interpersonal skills (Johnson & Johnson, 1989), learners in cooperative groups are generally more actively engaged, participate more fully in discussions, and receive alternate perspectives to problems than students in a traditional teacher-led lecture (Slavin, 1990; Mevarech, 1993). Thus, their chances for improving their cognitive understandings are enhanced. Cooperative efforts, compared with competitive and individualistic ones, tend to result in higher levels, for all students, of three major outcomes: efforts to achieve, positive interpersonal relationships, and psychological health.

There are three main ways that cooperative learning may be structured. **Formal cooperative learning groups** are typically arranged by the teacher (anywhere from 2 to 5 students of mixed ability levels) to complete a specific course requirement, such as writing a paper, solving problems, conducting an experiment, learning vocabulary, or answering questions at the end of a reading). The teacher explains the task, teaches any appropriate concepts or terms needed, and details the procedures to be used in the group (is there a team leader? Is there to be a scribe? How to handle confusions and questions? And so forth). In working cooperatively, students realize they (a) are mutually responsible for each other's learning and (b) have a serious interest (grades, feelings of accomplishment) in each other's success.

Informal cooperative learning groups are temporary, perhaps in existence for only a few minutes to one class period during a lecture, film, or some other specific event in which the group is responsible for helping each other focus on understanding what is presented in that short period of time. **Cooperative learning groups** are long-term learning groups (lasting a full semester or maybe a year) with stable membership in which each participant offers and receives support, encouragement and assistance on all aspects of academic progress. For all of these groupings, the principle of including students of mixed academic abilities prevails.

Peer Tutoring, or Peer Assisted Learning Strategies (PALS) is a second instructional technique that works well in the inclusive classroom: (Topping, 1987; King-Sears & Bradley, 1995; Fuchs, Mathes, & Simmons, 1997; Simmons, 1997; Greenwood, 1999.) Peer tutoring involves two students: the tutor and the tutee. Teachers pair lower and higher performing students, and the partners are then allowed to work together to achieve instructional goals, but only after information has been introduced, discussed, and reviewed by the classroom teacher first. Typically, the focus of the partners working together is on addressing skills or concepts that are causing problems. These pairings can be changed regularly by the instructor and are often used in 25 to 35 minute sessions two to four times a week. Thus, all students might have the opportunity to act as coaches and as players.

PALS permits teachers to pay close attention to individual student needs, and, by careful observation of the pairings, develop revised lesson plans or remedial plans as needed. It is simple to use with even a large class, does not require a huge allocation of teacher time to provide specialized instruction to 1 or 2 students needing extra help, and is student-centered. According to the Council for Exceptional Children (<http://www.cec.sped.org>), studies show that both “mainstreamed students and high-achieving students make greater progress in PALS Reading and Math classrooms than their respective counterparts in non-PALS classes.”

Small group instruction of three to eight students also can be useful in the inclusive classroom (Rosenberg, O’Shea & O’Shea, 1991; Westberg, 1996). This

instructional technique is typically employed for a concrete, clearly defined objective, such as solving an algebraic equation. Students work together for a period of time, perhaps 20 minutes, to achieve the goal, while the teacher moves about the groups, observes their thought processes and intervenes with suggestions as appropriate, monitors individual and group performance, and provides feedback during instruction.

Team Teaching Models also have been used effectively in the inclusive classroom (Elliott & McKenney, 1998; Haskell 2000; Coffey 2008). This approach can take a variety of forms. **Consultation/collaborative teaching** occur when a special education teacher acts as a support specialist to the regular classroom instructor. The regular instructor is the content area expert who has the experience and training to help pupils learn the specific discipline at hand and knows methods how best to keep a large group of students interested and on task. The special education teacher knows how to plan for individualized learner goals, learning strategies, adapting instruction and alternative assessments (Hines, 1994; Greer and Greer, 1995; Cole & McLesky, 1997). Both teachers are in the classroom together. The ALEM (Adaptive Learning Environments Model), developed in the 1980's (Wang, M.C. 1989), is one often cited model of inclusion that specifically targets this integration of special education students and teachers into the mainstream classroom. The mainstream teacher circulates freely to provide instruction, tutoring and feedback, while the special education teacher(s) are also available right in the classroom to provide support and intensive instruction for those having some trouble. Instruction is individually planned, composed of highly structured and hierarchically organized learning activities. Each student is expected to progress at his/her own rate.

Another format involves a **limited pull-out option** for the lower learner to have some highly individualized instruction with a special education teacher outside the regular classroom, whereby the specialist provides extra time, support,

and techniques for the student to try in order to achieve mastery of the subject being taught in the mainstream classroom. Conversely, a **classroom aide model** is structured so that there is a teacher aide right in the classroom working quietly along side the disabled pupils, perhaps assisting in the note-taking or identifying for the pupils what the important points are to be jotted down, or the like. Note that neither of these two options truly fulfills the IDEA legislation as they rely on removing the learner from the regular classroom as opposed to bringing the services in. Nevertheless, most likely due to cost effectiveness, they remain as often used instructional strategies for the inclusive classroom.

Finally, there is the traditional **team teaching model**, typically with four instructors, each member being a specialist in one of the four main content areas of English, social studies, mathematics and science. This four instructor team teaching model is considered to be the most desirable of these various collaborative teaching options (Haskell, 2000) for a number of reasons. For the teacher, it provides a change from the often isolated atmosphere he/she typically would work in; for the students, it allows both for more individualized instruction and a curriculum that is seen as connected across the disciplines as well. These are all objectives that have been shown to make learning more accessible for all, but are of essential importance for the lower performing learner.

The actual **content** presented can also be modified to assist the inclusion classroom teacher, no matter which of the instructional strategies, or combination of strategies, is employed. For instance, classrooms that emphasize **authentic learning**, also known as real-life experiential learning, have been shown to be of positive assistance to the inclusive classroom teacher. It asks students to explore, discuss and evaluate real-life tasks. It differs from traditional teaching methods in that it structures learning around genuine problems. It also sets standards for appropriate behaviors, often a challenge for the mainstream classroom teacher with some of their disabled children who may act out more than others due to frustration

at not understanding what is going on. It is a process where students not only complete or demonstrate desired behaviors but do so in a real-life context. (Baron & Boschee, 1995; Leslie & Jett-Simpson 1997; Paulsen 1997). It is dependent on solid, consistent classroom practices but has value beyond the school setting, as it is real-world oriented. Authentic learning is often interdisciplinary and is learner-centered, thereby allowing for a variety of learning styles, already noted as a very useful tool for the inclusive classroom. The teacher acts as a coach or facilitator, one of many resources the pupils can turn to for help. Writing a play about the Holocaust, restoring crabs to the Chesapeake Bay, creating oral history tapes about the Great Depression, balancing a checkbook, all these are examples of authentic learning.

Interdisciplinary Thematic Units are another example of how content can be adapted to assist in the inclusive classroom. These are lessons and units involving reading, writing, speaking and listening related to a selected theme across two or more content areas. When students see the connectedness between their academic courses, they understand the concepts more fully; knowledge doesn't remain discrete, isolated, unrelated bits and pieces hard to remember, easy to forget, a situation which is particularly problematic for the lower performing student. Integrated units make content seem relevant and applicable to real world situations (Haskell, 2000). Textbooks too often compartmentalize content, making it difficult to use in ways other than presented. This makes it hard to transfer knowledge to the real life problems, a challenge not only for students with disabilities but for all learners. Thus, the use of interdisciplinary units often raises both learning and appropriate behaviors in the inclusion classroom. (Swicegood & Parsons, 1991; Kataoka & Lock, 1995).

Adaptive technology can, when used appropriately, provide extremely useful support for an effective classroom of inclusion, no matter which of the various instructional strategies or content modifications noted in this chapter are

employed. Computer technology is an important part of an inclusive classroom, particularly in the teaching of math and science (Friend & Bursuck, 1996; Xin, 2000). It can provide individualized, sequenced instruction in a highly motivating format. When the teacher adds to this computer use an instructional strategy such as working in pairs at one computer, and being a member of a cooperative learning team to which the partnership then reports back to, positive outcomes result; the problem of non-completion of independent work, for example, is eliminated, and boredom is greatly reduced. Computer-assisted education provides needed drill and practice; offers consistent feedback and reinforcement; defines and assesses progress; and collects and analyzes students' performance data.

Other adaptive techniques also can impact learning in positive ways. Computer-enhanced images, and/or overhead projectors to enlarge materials, laptops to allow students an easier method for note-taking, tape recorders to assist in accessing the teacher-led presentation for understanding, all are yet other examples of how effective adapting technology to the diversified needs of students in the inclusive classroom can be.

In summary, inclusion is a belief which values commitment to educate each child to the maximum extent possible and appropriate in the least restrictive environment, which generally translates into meaning the regular classroom. It refers to schools, centers of learning and educational systems that are open to all children and that ensure that all children can learn and participate together to some degree. Further, it focuses more on the child **benefiting from being in the same class as his/her peers rather than necessarily keeping up with them.** And it requires staff that is knowledgeable about, or willing to learn about, many varied ways to deliver their teaching, and many different ways to assess the learning outcomes from different children. It is, therefore, obvious, that a huge commitment of resources, of both money and time, are needed to be successful at differentiating instruction within the mainstream classroom itself. Yet a number of

instructional techniques, a variety of content modifications, and a willingness to use technology in numerous and different ways, all can serve the cause of an effective classroom of inclusion.

Деятельность общественной организации «Перспектива» по развитию инклюзивного образования

**Роза Д.,
Симонова Ю.,
Перфильева М.**

Региональная общественная организация инвалидов «Перспектива» была создана в 1997 г. с целью добиться полного включения людей с инвалидностью во все сферы жизни общества и улучшения качества их жизни. «Перспектива» сотрудничает более чем с 30 общественными организациями из российских регионов и стран СНГ. В результате совместной деятельности организаций у молодых инвалидов появилась возможность стать полноправными членами общества, повысилась информированность общества о людях с инвалидностью, успешно продвигаются инклюзивное образование и равный доступ к рынку труда, повышается эффективность работы организаций инвалидов. «Перспектива» активно продвигает ратификацию РФ Конвенции ООН о правах инвалидов, которую Россия подписала в 2008 г.

В российском обществе давно и много говорят о том, что счастливое детство, отрочество – залог долгой, полноценной и, конечно, счастливой жизни. А у каждого ли ребенка в нашей стране есть шанс на счастливое детство? Что можно и нужно сделать, чтобы как можно больше детей вырастали гармоничными личностями, с прочным жизненным фундаментом – положительным детским опытом? В этом длинном списке особо остро

стоит вопрос об образовании детей с инвалидностью. Ведь всем, казалось бы, понятно, что образование – это путевка в жизнь, важнейший пункт в социализации ребенка.

И все же на данный момент большинство детей с инвалидностью до сих пор учатся либо в специальных учебных заведениях, либо на дому, а некоторые не учатся вообще. Как результат - им сложно общаться со сверстниками, взрослыми без инвалидности, а в будущем мало шансов приобрести хорошую профессию. Этой плачевной ситуации существует альтернатива - инклюзивное образование, то есть процесс обучения, когда дети с инвалидностью учатся в общеобразовательных школах, в классах со сверстниками без инвалидности. В России инклюзивное образование делает только первые шаги, на Западе, в США почти все школы инклюзивные.

Поэтому вот уже 6 лет Региональная общественная организация инвалидов «Перспектива» живет и работает с девизом «Дети должны учиться вместе», занимается продвижением и популяризацией инклюзивного образования. В РООИ «Перспектива» работают люди, которые воспринимают цели и идеи организации как свои собственные, являются активными сподвижниками идеи убрать включение людей с инвалидностью в общество, просвещения общества относительно жизни людей с инвалидностью. Ведущие сотрудники «Перспективы» - люди с инвалидностью или родители детей с инвалидностью.

Включенность детей с инвалидностью в классы общеобразовательных школ - важный момент для всего общества, для каждого ученика и учителя такого класса или школы. Ученики инклюзивного класса раньше многих своих сверстников узнают, что люди разные. Принятие особенностей других людей помогает детям становиться толерантными, расширяет их взгляды на жизнь. В инклюзивной школе ребенок с инвалидностью помимо самого обучения приобретает жизненный опыт, адаптируется в коллективе, а также оценивает свою личностную ценность и возможности исходя из общения со сверстниками и успехов в учебе.

В России сегодня из 554 000 детей с инвалидностью школьного возраста (данные 2007 г., газета «Известия») только около 170 000 учатся (или лишь формально числятся) в общеобразовательных школах. Около 60 000 детей с особыми потребностями обучаются в специальных школах-интернатах вдали от родителей. 40 000 детей получают надомное обучение, что не дает возможности получать качественное образование и общаться со сверстниками. Почти 200 000 детей вообще не получают образование и считаются «необучаемыми». В общеобразовательных классах дети с инвалидностью сегрегированны в специальных коррекционных классах, но практически не получают никакой специальной поддержки, необходимой для полноценной учебы.

С 2003 года «Перспектива» и её партнеры - члены Национальной коалиции «Образование – право для всех» - в более 20 городах России занимают ведущие позиции в продвижении инклюзивного образования в России. Данная деятельность организована по следующим направлениям:

- подготовка учителей и администрации школ в области основ инклюзивного образования и понимания инвалидности;
- работа со школьным сообществом - проведение занятий по пониманию инвалидности;
- отстаивание интересов и защита прав детей с особыми потребностями на образование;
- популяризация инклюзивного образования, проведение общественных кампаний, акций, информационных кампаний в прессе;
- поддержка родителей детей с инвалидностью;
- советы по организации доступной школы.

Остановимся подробнее на каждом из направлений.

Подготовка учителей и администрации школ в области основ инклюзивного образования и понимания инвалидности

РООИ «Перспектива» и партнеры осуществляют обучающие программы для учителей – тренинги, педагогические мастерские, стажировки, предоставляют возможность учителям познакомиться с зарубежным опытом развития инклюзивных подходов, приглашая экспертов с многолетним опытом развития и поддержки инклюзивного образования из США, Канады, Германии и Великобритании.

За 2007-2009 г. около 50 тыс. специалистов, психологов, учителей в городах коалиции «Образование – право для всех» укрепили свои профессиональные навыки в инклюзивном образовании и получили новые методические ресурсы для развития инклюзивных подходов в обучении детей с особыми образовательными нуждами.

История успеха: личный профессиональный рост педагога обычной общеобразовательной школы

«Инклюзивное образование – очень интересное и нужное направление. Очень приятно видеть плоды своей работы. Ежедневно я этого не замечаю, но когда беру в руки дневник, который веду специально для себя, и начинаю перечитывать, что было раньше и каких успехов дети достигли сейчас, тогда у меня появляется чувство удовлетворения от своей работы», – говорит Романова Екатерина Михайловна, педагог начальных классов общеобразовательной школы № 518 г. Москвы.

Школа 518 участвует в эксперименте по развитию инклюзивного образования в центральном административном округе Москвы. Когда школа № 518 стала работать в эксперименте по инклюзивному образованию, Екатерина Михайловна - одна из тех, кто не испугался нового направления работы, наоборот, она захотела получить новый опыт и знания, в том числе по программам поддержки учителей, которые организовала «Перспектива». Екатерина Михайловна участвовала в семинарах, проводимых сотрудниками

«Перспективы» и экспертами из США и Канады, в просветительских мероприятиях и акциях за инклюзивное образование. Кроме того, она ездила в Англию с командами специалистов, активистов и чиновников из 4 городов, чтобы познакомиться с опытом этой страны. Екатерина Михайловна выступала на телевидении, ее класс снимался в социальных роликах и для плакатов, продвигая идею инклюзивного образования.

На данный момент в 3 классе Екатерины Михайловны из 23 учеников обучаются 7 детей с инвалидностью. Хотелось бы отметить успехи 3 учеников с более серьезной формой инвалидности. Петя, у которого аутизм, полностью адаптировался и социализировался к среде пока что только своих одноклассников. У него появилась мотивация к учебе, вместе с другими он принимает участие в разных играх, хотя раньше просто сидел на своем месте. По словам Екатерины Михайловны, у Пети большой прогресс в письме, он полюбил русский язык и математику.

Вика, у которой нарушение по зрению, – «хорошистка» в классе. Она успевает с остальными ребятами выполнять программу, дополнительно занимается рисованием и лепкой, теннисом.

Оля, про успехи которой уже не раз писали, продолжает совершенствоваться в учебе. Недавно она выпустила книгу со своими стихами и иллюстрациями одноклассников.

Семинар «Равный доступ к образованию для всех детей!»

23-27 апреля 2008 года "Перспектива" совместно с Британской некоммерческой организацией «Disability Equality in Education» ("Равный доступ к образованию для всех людей") провели обучающий семинар по развитию инклюзивного образования для специалистов и активистов из 5 регионов России. Он прошел в рамках проекта "Установление партнерских отношений: путь к инклюзивному образованию" при поддержке Программы сотрудничества ЕС и России. Семинар вел руководитель организации и эксперт в области инклюзивного образования Ричард Райзер (Richard Rieser).

Участники семинара познакомились с опытом Великобритании в обучении детей с инвалидностью и разработали план действий для развития инклюзивных школ у себя в регионах. Был представлен английский фильм с русскими субтитрами о том, как организуется инклюзивное образование в школах Лондона. Сегодня этот фильм транслируется педагогам во многих городах России.

Видеоконференции

РООИ «Перспектива» с начала октября 2008 стала использовать в своей работе новый метод для обмена опытом - проведение видеоконференций. В трех видеоконференциях по вопросам развития инклюзивного образования приняли участие более 150 человек из 10 регионов России, от Калининграда до Владивостока. Видеоконференции проходят с использованием программы [VZOChat](#) и технической поддержки компании «ВидеоПорт». На конференциях выступали и делились своим опытом эксперты из США, Канады, Томска, Санкт-Петербурга.

Работа со школьным сообществом - проведение занятий по пониманию инвалидности

Более 20 тыс. школьников без инвалидности по России приняли участие в занятиях по пониманию инвалидности и тренингах, посвященных инклюзивному образованию.

Школьные занятия «Уроки доброты»

Школьные занятия построены таким образом, чтобы дети могли прочувствовать каждую ситуацию на своем личном опыте и поделиться своими эмоциями с другими ребятами. В ходе занятий используются **интерактивные методы работы**, которые позволяют ребятам лучше понять и прочувствовать каждую ситуацию на себе, высказать свои мысли и идеи по разным вопросам.

Занятия проводят **молодые люди с различными формами инвалидности**, что дает возможность школьникам формировать свое отношение к инвалидам, общаясь с ними напрямую.

Мы рассказываем детям:

- в чем особенности людей с инвалидностью,
- какие приспособления и условия позволяют им вести самостоятельную жизнь,
- как и где они могут учиться,
- где и кем могут работать,
- какими видами спорта и творчества могут заниматься,
- о совместном обучении детей-инвалидов и детей без инвалидности.

Самое главное то, что **дети делают все выводы самостоятельно** и ощущают новизну открытия, что помогает лучше закрепить пройденный материал. В ходе занятий используется наглядный материал – видеозаписи, книги по Брайлю, фотографии, – что позволяет детям лучше усвоить новые знания.

Существуют разные способы наладить общение детей с особыми потребностями с другими ребятами: совместные мероприятия, спортивные соревнования, общие интересы и хобби. Школа является для детей местом, где они проводят большую часть времени, знакомятся с новыми людьми, общаются, находят друзей. На этом был основан проект.

В инклюзивных школах проводятся фотокружки

Во многих городах Национальной коалиции «Образование – право для всех» работают фотокружки, где учащиеся, независимо от своих физических и интеллектуальных особенностей, под руководством профессиональных фотографов постигают азы фотоискусства. Идея проекта «Строим Мосты – Фотоаппараты в Руках Детей» - объединить детей с инвалидностью и без инвалидности с помощью объективов фотоаппаратов, помочь преодолеть

барьеры, мешающие общению, дать возможность посмотреть на мир новым взглядом, свободным от стереотипов.

Отстаивание интересов и защита прав детей с особыми потребностями на образование

Правовое консультирование граждан - довольно обычное дело для общественных организаций правозащитной направленности. Но не каждая подобная организация занимается отстаиванием в судах прав своих клиентов. «Перспектива» и партнеры в регионах за три года выиграли 8 дел, связанных с защитой прав детей-инвалидов на образование.

Популяризация инклюзивного образования, проведение общественных кампаний, акций, информационных кампаний в прессе

Более 8000 человек вовлечены в информационно-просветительскую кампанию «Дети должны учиться вместе». Плакаты, стикеры, постеры размещаются в московском метро, в школах, на билбордах на улицах городов.

Эти акции призывают общество изменить свое отношение к обучению детей с инвалидностью и создавать равные возможности для учеников с особыми образовательными потребностями.

Были подготовлены ролики социальной рекламы «Школьное фото» и «Школьная любовь» и «Кандалы», созданные с участием школьного сообщества в рамках общественной кампании в поддержку инклюзивного образования "Дети должны учиться вместе". Их цель - показать, что дети могут, должны и хотят жить вместе.

В школах проводились детские праздники под девизом «Дети должны учиться вместе!». Цель акций - отметить и отпраздновать инклюзивное образование в этих школах.

Праздник объединил детей с ограниченными возможностями здоровья и их сверстников. Ребят ждала интересная программа, подготовленная

волонтерами: веселые игры, конкурсы и викторины, совместная творческая работа по рисованию большого панно с изображением «идеальной» школы, а также сладкие подарки от компании «Нестле».

Кульминацией праздника стало выступление популярного исполнителя, посла Доброй Воли ООН, любимца всех без исключения школьников и школьниц - Алексея Воробьева. Он спел вместе с ребятами свои лучшие песни и разучил веселые танцы.

IV Международный кинофестиваль «Кино без барьеров»

14-17 ноября 2008 года в Москве прошел четвертый Международный кинофестиваль о жизни людей с инвалидностью «Кино без Барьеров». Более 2 000 зрителей, включая 400 детей, побывали в течение четырех фестивальных дней в кинотеатре «Салют». Среди них родители детей с инвалидностью, педагоги и учащиеся из московских школ, сотрудники Департамента образования. Кинофестиваль представил более 70 самых ярких и увлекательных художественных, документальных и анимационных фильмов из России и стран СНГ, Германии, Англии, США, Франции, Дании, Израиля, Испании, Катара и др. Прошли мастер-классы и встречи с приглашенными режиссерами и актерами фильмов более чем из 10 стран. Также в этом году в программу кинофестиваля добавился новый блок - «Люди с инвалидностью в спорте». Его представил депутат ГД РФ, заслуженный мастер спорта, генеральный секретарь Паралимпийского комитета РФ М.Б. Терентьев.

Поддержка родителей детей с инвалидностью

Родительская группа команды РООИ «Перспектива» проводит большую работу по поддержке родителей детей с инвалидностью. В этом направлении ведутся консультации, в ходе которых специалисты «Перспективы» информируют родителей детей с инвалидностью о правах их ребенка в

области образования. Каждый родитель, обратившийся за консультацией, получает полную информацию об инклюзивном образовании в виде телефонных бесед, встреч в ресурсном центре РООИ «Перспектива».

Родители получают не только информационную поддержку, но и психологическую помощь. Группа родителей команды «Перспективы» организует тренинги по психологической разгрузке.

Многие родители детей с инвалидностью совместно с «Перспективой» отстаивают права своих детей, общаясь с представителями власти, СМИ, участвуя в семинарах.

Надо отметить, что государственные структуры, отвечающие за образование детей с инвалидностью, признают, что без поддержки и активного информационного давления со стороны НКО, в том числе родительских организаций, невозможно продвигать в обществе идеи инклюзивного образования и равных возможностей.

Советы по организации доступной школы

В рамках проекта «Развитие инклюзивных школ в Москве» РООИ «Перспектива» проводила консультирование московских общеобразовательных школ по организации доступной среды для детей с различными формами инвалидности. Так, например, в школе № 1961 были переоборудованы две туалетных комнаты для детей с нарушением опорно-двигательного аппарата, введен в эксплуатацию подъемник для детей на инвалидных колясках. После реконструкции школа № 518 была оборудована пандусами при входе, но передвижение ребенка на коляске внутри школы было невозможно, т.к. школа не имела ни лифта, ни подъемника. С помощью нашей организации была собрана часть средств на приобретение и установку лифта в этой школе. Также в школах были открыты и оборудованы ресурсные комнаты, где находится литература по инклюзивному образованию.

Несмотря на то, что в России ситуация еще далека от совершенства в области инклюзивного образования, нельзя не отметить положительные сдвиги, которые произошли за последние несколько лет. Активное участие в движении за инклюзивное образование родителей детей с инвалидностью и самих людей с инвалидностью, их стремление изменить ситуацию дает поразительные результаты. И мы уверены, что в ближайшее время процесс будет становиться все активнее, и в самом обозримом будущем дети с инвалидностью будут рядом учиться и играть со своими сверстниками без инвалидности.

Особенности реализации принципов инклюзивного образования на современном этапе развития школы. Организация факультативных занятий в общеобразовательных учебных заведениях

Стренковский С.П.

Инклюзивное образование в широком его смысле предполагает создание для детей и молодёжи равных учебных условий и возможностей в различных типах учреждений образования. Принцип инклюзии нашёл своё отражение в Декрете Президента Республики Беларусь № 15 от 17 июля 2008 года [1].

Изменился порядок изучения учебных предметов. Согласно пункту 1.5 Декрета [1] изучение учебных предметов в общеобразовательных учреждениях осуществляется на базовом уровне. Данная мера введена Декретом с целью обеспечения для всех граждан равных возможностей получения общего среднего образования. В гимназиях и лицеях в соответствии с пунктом 1.6 Декрета [1] отдельные учебные предметы изучаются на повышенном уровне.

Вместе с тем, исходя из склонностей, желаний и состояния здоровья, учащиеся школ согласно пункту 1.5 Декрета [1] также могут изучать отдельные предметы на повышенном уровне на факультативных занятиях.

Данные факультативные занятия естественно-математической, гуманитарной, обществоведческой, экологической, военно-патриотической, музыкальной, хореографической, театральной, спортивной и иной направленности проводятся до начала либо после завершения уроков.

Определение термина «факультативное занятие» дано в “Палажэнні аб агульнаадукацыйнай установе” [2]. Пункт 42 названного Положения гласит, что факультативные занятия – это форма организации образовательного процесса во внеурочное время, направленная на расширение и углубление знаний учащихся по учебным предметам в соответствии с их запросами, способностями и склонностями, повышение активности их познавательной деятельности. Использование в образовательном процесса факультативных занятий закреплено также в части 5 статьи 33 Закона Республики Беларусь “Об общем среднем образовании” [3].

Единый типовой учебный план [4] позволяет использовать для организации факультативных занятий от 6 часов, финансируемых из бюджета, в 1 классах до 12 часов в 11 классах. При наличии в учреждении по одному классу в каждой параллели общее количество часов факультативных занятий составляет 91. Таким образом, возможности учреждения в удовлетворении запросов учащихся и их родителей достаточно широки. Пояснительная записка к Единым типовым учебным планам дополняет, что факультативные занятия проводятся также и для коррекции знаний учащихся (абзац 5 пункта 3) [4].

При этом необходимо иметь в виду, что факультативные занятия входят в максимально допустимую нагрузку на одного ученика, установленную и Едиными типовыми учебными планами [4], и Санитарными правилами и нормами [5]. Поэтому учащийся школы может посещать следующее максимальное количество часов факультативных занятий: в 1 классе – 4; во 2 классе – 3; в 3 классе – 2; в 4 и 5 классах – 3; в 6 классе – 4; в 7 и 8 классах – 3; в 9 классе – 5; в 10 и 11 классах – 7. Имеющаяся разница между финансируемыми часами факультативных занятий и их количеством,

которое может посещать ученик, создаёт для учреждения возможность предлагать достаточно широкий их спектр. При этом пункт 152 Санитарных правил и норм [5] разрешает увеличение максимально допустимой учебной нагрузки в объёме до 2 учебных часов во 2-4 классах, до 3 учебных часов – в 5-9 классах при изучении на факультативных занятиях учебных предметов музыкальной, художественной, театральной, хореографической направленности.

Факультативные занятия в соответствии с требованиями пункта 1.5 Декрета [1], второго абзаца пункта 5 Пояснительной записки к Единым типовым учебным планам [4] и пункта 153 Санитарных правил и норм [5] организуются при наличии письменных заявлений родителей или других законных представителей учащихся. Данное заявление подаётся на имя руководителя учреждения образования с соблюдением требований к оформлению данного вида документов. Представляется правильным, если содержание заявления будет сформулировано следующим образом: «Прошу разрешить моему сыну (дочери, опекаемому (опекаемой)) посещение факультативного занятия «(название)» с 00.00.00 г.». Резолюция руководителя учреждения на данном заявлении должна звучать: «Разрешить».

Поскольку ни “Палажэнне аб агульнаадукацыйнай установе” [2], ни Инструкция о ведении школьной документации [6], ни Пояснительная записка к Единому типовому учебному плану [4], ни Санитарные правила и нормы [5] прямо не оговаривают необходимость зачисления учащихся на факультативные занятия приказом руководителя учреждения, то наличие его не представляется необходимым. На основании резолюции руководителя учреждения на заявлении родителей ученик вносится в список посещающих то или иное факультативное занятие в классном журнале. Записи проведения факультативных занятий вносятся на специально отведённые для этого страницы в классном журнале (при формировании группы из учащихся различных классов – в один из классных журналов) с соблюдением

требований, предъявляемых к ведению классных журналов главой 7 Інструкції аб парадку фарміравання культуры вуснай і пісьмовай мовы ў агульнаадукацыйных установах Рэспублікі Беларусь [7]. В случае изменения желания учащегося его родители подают заявление с просьбой освободить их ребёнка от посещения факультативных занятий. В соответствии с резолюцией руководителя учреждения “Освободить” на соответствующей странице классного журнала напротив Ф.И. учащегося делается запись “Отчислен с 00.00.00 г.”.

Так как основанием для создания тех или иных факультативных занятий являются запросы учащихся, то для их организации администрация и социально-педагогическая и психологическая служба учреждения, классные руководители должны проводить изучение образовательных запросов учащихся и их родителей. Целесообразно проводить данную работу в конце учебного года в связи с необходимостью организованного начала нового учебного года, и так как в соответствии с действующими требованиями педагог должен уходить в отпуск, зная свою примерную нагрузку на новый учебный год. При этом необходимо параллельно ставить в известность учащихся и их родителей о максимально возможном для посещения количестве факультативных занятий.

Наиболее приемлемым временем для сбора родительских заявлений на факультативные занятия являются августовские родительские собрания накануне нового учебного года.

На основании учебных планов учреждения, согласованных с управлением образования администрации района, изучения запросов учащихся и заявлений родителей педагогический совет учреждения на своём августовском заседании проводит распределение часов факультативных занятий на учебный год (пункт 5 Пояснительной записки к Единым типовым учебным планам [4]). При этом определяется количество часов, выделяемых из общего количества факультативных занятий на изучение отдельных предметов на повышенном уровне, иностранного языка (в том числе

второго), предметов различной направленности, не входящих в учебный план, игровых видов спорта (пункт 9 Пояснительной записки [4]), курса “Основы выбора профессии” (пункт 11 Пояснительной записки [4]), профессиональной подготовки (пункт 14 Пояснительной записки [4]), специальных учебных предметов музыкальной, художественной, театральной, хореографической направленности, стимулирующих и поддерживающих занятий, обязательных занятий по курсу “Основы безопасности жизнедеятельности” (пункт 10 Пояснительной записки [4]), общественно-полезного труда (пункт 12 Пояснительной записки [4]), деления классов на группы при изучении отдельных предметов (пункты 29 и 30 Пояснительной записки [4]) отдельно для учащихся I, II и III ступени. При этом возможно перераспределение предусмотренных учебными планами часов факультативных занятий между отдельными ступенями и параллелями.

На основании решения педагогического совета руководитель учреждения и созданная приказом по учреждению образования тарификационная комиссия распределяют учебную нагрузку педагогов, в том числе и часы факультативных занятий, которые также входят в учебную нагрузку педагога в соответствии с абзацем 2 пункта 1.2 постановления Министерства образования Республики Беларусь «О некоторых особенностях регулирования труда педагогических работников» [8], абзацем 2 пункта 2 Инструкции по методике исчисления ставок педагогических работников с учётом педагогической нагрузки, утверждённой данным постановлением, восьмым абзацем пункта 3 Пояснительной записки к Единым типовым учебным планам [4].

Факультативные занятия в учреждении проводятся в соответствии с расписанием факультативных занятий, утверждённым руководителем учреждения. В расписании в обязательном порядке указываются названия факультативного занятия, учитель, который его проводит, классы, место и время проведения. Санитарные правила и нормы [5] включают уроки с изучением отдельных предметов на повышенном уровне в гимназиях и

лицах в расписание уроков (второе примечание к пункту 151). Абзац 2 пункта 1.4 Декрета № 15 [1] и пункт 151 Санитарных правил и норм [5] разрешают проведение факультативных занятий в IX-XI классах в шестой школьный день. Согласно абзацу 2 пункта 159 Санитарных правил и норм [5] перед пятым уроком (факультативным занятием) для учащихся 1-4 классов должен предусматриваться перерыв длительностью не менее 15 минут, перед шестым уроком (факультативным занятием) для учащихся 5-7 классов и перед седьмым уроком (факультативным занятием) для учащихся 8-11 классов – не менее 20 минут. Продолжительность факультативного занятия в соответствии с абзацем 2 первого примечания к пункту 151 Санитарных правил и норм [5] составляет 35 минут в 1 классах, 45 минут - во 2-11 классах.

Минимальная наполняемость групп для проведения факультативных занятий определена Пояснительной запиской к Единому типовому учебному плану [4] для всех образовательных учебных заведений в городах в количестве 5 учащихся. Максимальная же установлена абзацем 2 пункта 6 Санитарных правил и норм [5] для 1-4 классов, классов гимназий и лицеев в количестве 20 учащихся, для 5-11 классов общеобразовательных учреждений - 25 учащихся. При уменьшении количества посещающих факультативное занятие до 4 и менее учащихся оно должно быть закрыто приказом руководителя учреждения и соответствующим образом должна быть уменьшена учебная нагрузка учителю.

Часть 2 статьи 32 Закона Республики Беларусь «Об общем среднем образовании» [3] гласит, что организация образовательного процесса осуществляется в соответствии с учебными планами и учебными программами. То же конкретизировано и в пункте 51 “Палажэння аб агульнаадукацыйнай установе” [2]. Таким образом, факультативные занятия также должны проводиться на основании соответствующих учебных программ. Структура и содержание данных учебных программ в соответствии с требованиями части 3 приведённой выше статьи Закона [3]

должны учитывать возможности, запросы и интересы учащихся, обеспечивать преемственность содержания образования. Для проведения факультативных занятий могут использоваться соответствующие учебные программы, утверждённые Министерством образования Республики Беларусь. Авторские программы, разработанные учителями общеобразовательных учреждений, также должны быть утверждены Министерством образования в установленном порядке. В 2008-2009 учебном году допускается использование для проведения факультативных занятий учебных программ повышенного и углублённого уровня изучения учебных предметов, использовавшихся до текущего года. При условии внесения в них учителем до трети изменений они могут согласовываться соответствующим методическим объединением и утверждаться руководителем учреждения. Учебные программы факультативов, утверждённые ранее комитетом по образованию Мингорисполкома и рассчитанные на ряд лет обучения, могут использоваться только для проведения факультативных занятий в классах, которые ранее начали изучение факультативного курса по данным программам и в настоящее время продолжают его. Следует обратить внимание на то, что название факультативного занятия должно соответствовать его содержанию и целям, не дублировать названия учебных предметов.

Письмо Министерства образования «Об отдельных вопросах организации факультативных занятий» [9], ссылаясь на определение стимулирующих занятий, данное в пункте 39 «Палажэння аб агульнаадукацыйнай установе» [2], предоставляет общеобразовательным учреждениям возможность организовать изучение отдельных учебных предметов (второго иностранного языка и др.) по желанию учащихся и их родителей и за счёт стимулирующих занятий, которые при этом не входят в максимально допустимую нагрузку на одного учащегося. Данные часы не тарифицируются, а оплата за них производится учителю за фактически отработанное время.

Приведённое выше письмо обращает внимание на то, что все факультативные занятия являются бесплатными для учащихся. Однако в случае, когда все учебные, факультативные часы и часы кружковой работы использованы, учреждение с согласия родительского комитета или попечительского совета (пункт 21 Пояснительной записки к Единым типовым учебным планам [4]) может оказывать платные образовательные услуги. Они оказываются на основании заявлений родителей или лиц их заменяющих, договоров, заключаемых между учреждением и родителями, приказа по учреждению, соответствующего расписания. Данные занятия также не входят в максимально допустимую нагрузку на одного ученика. Цена данных услуг определяется калькуляцией, составленной в соответствии с Положением о порядке формирования цен на платные услуги в государственных учреждениях образования [10]. Платные образовательные услуги проводятся по учебным программам, утверждённым руководителем учреждения образования. В соответствии с постановлением Совета Министров Республики Беларусь 03 октября 2002 № 1376 [11] платные образовательные услуги предоставляются сверх часов, которые установлены учебными планами.

На факультативных, кружковых занятиях оценивание учебных достижений учащихся не производится в соответствии с пунктом 70 “Палажэння аб агульнаадукацыйнай установе” [2]. Тетради, используемые на факультативных занятиях для выполнения письменных работ, ведутся согласно требованиям глав 2 и 4 Інструкцыі аб парадку фарміравання культуры вуснай і пісьмовай мовы ў агульнаадукацыйных установах Рэспублікі Беларусь [6].

Объективность распределения факультативных и кружковых занятий, составление расписания, качественное проведение факультативных и кружковых занятий, посещение их учащимися должны находиться на особом контроле со стороны администраций учреждений, управлений образования

административных районов. Это же требование распространяется и на платные образовательные услуги, предоставляемые учреждениями образования.

Литература

1. Об отдельных вопросах общего среднего образования: декрет Президента Республики Беларусь № 15 от 17 июля 2008 г.
2. Аб зацвярджэнні Палажэння аб агульнаадукацыйнай установе: постановление Министерства образования Респ. Беларусь, 6 дек. 2006 г., № 111 // Нац. реестр правовых актов Респ. Беларусь. – 2006. - № 8/16868.
3. Об общем среднем образовании: Закон Респ. Беларусь, 5 июля 2006 г., № 141-3 // Нац. реестр правовых актов Респ. Беларусь. – 2006. - № 108. - 2/1238.
4. Аб адзіных тыпавых вучэбных планах для агульнаадукацыйных устаноў: постановление Министерства образования Респ. Беларусь, 21 июля 2008 г., № 58 // Зборнік нарматывных дакументаў Міністэрства адукацыі Рэсп. Беларусь. – 2008. - № 14.
5. О внесении изменений и дополнений в Санитарные правила и нормы 2.4.2.16-33-2006 «Гигиенические требования к устройству, содержанию и организации учебно-воспитательного процесса общеобразовательных учреждений»: постановление Министерства здравоохранения Респ. Беларусь, 30 сент. 2008 г., № 156 .
6. Об утверждении Инструкции о ведении школьной документации: Приказ Министерства образования Респ. Беларусь, 20 дек. 1994 г., № 418 // Зборнік нарматывных дакументаў Міністэрства адукацыі Рэсп. Беларусь. – 1995. - № 5.
7. Аб зацвярджэнні Інструкцыі аб парадку фарміравання культуры вуснай і пісьмовай мовы ў агульнаадукацыйных установах: постановление Министерства образования Респ. Беларусь, 13 авг. 2008 г., № 65 // Нац. реестр правовых актов Респ. Беларусь. – 2008. - № 8/19407.

8. О некоторых особенностях регулирования труда педагогических работников: постановление Министерства образования Респ. Беларусь 30 марта 2007 г., № 25 // Нац. реестр правовых актов Респ. Беларусь. – 2007. - № 8/16540.
9. Об отдельных вопросах организации факультативных занятий: письмо Министерства образования Респ. Беларусь, 17 октября 2008 г., № У-06-20/327.
10. Об утверждении Положения о порядке формирования цен на платные услуги в государственных учреждениях образования: постановление Министерства экономики, Министерства образования Респ. Беларусь, 1 нояб. 2002 г., № 242/48 // Нац. реестр правовых актов Респ. Беларусь. - 2002. - № 8/8786.
11. Об утверждении перечня услуг, оказываемых государственными учреждениями образования: постановление Совета Министров Респ. Беларусь, 3 окт. 2002 г., № 1376 // Нац. реестр правовых актов Респ. Беларусь. – 2002. - № 115. - 5/11270.
12. Об утверждении перечня услуг, оказываемых государственными учреждениями образования: постановление Совета Министров Респ. Беларусь, 3 окт. 2002 г., № 1376 // Нац. реестр правовых актов Респ. Беларусь. – 2005. - № 74. - 5/15916.

Вывучэнне гісторыі гарадскога самакіравання як сродак фарміравання ўяўленняў школьнікаў аб раўнапраўі і дэмакратыі

Стрэнкоўскі С.П.

Інклюзія, як інтэграцыя ўсіх дзяцей у адукацыйны працэс, незалежна ад іх палавой, этнічнай, рэлігійнай прыналежнасці, узроўню развіцця, пэўных вучэбных дасягненняў у мінулым, сацыяльна-эканамічнага статусу іх

бацькоў, прадугледжвае таксама і стварэнне ўмоў для іх сацыялізацыі. Уваходзячы ў сучаснае грамадства, дзеці павінны мець уяўленне аб такіх яго атрыбутах, як раўнапраўе і дэмакратыя. Вывучэнне гісторыі ў школе стварае дастатковыя магчымасці для гэтага. Аднак, як правіла, для ілюстрацыі гэтых паняццяў разглядаюцца французскія і амерыканскія сацыяльныя рэвалюцыі, эпоха Асветніцтва і інш. Разам з тым спрыяльную глебу для гэтага ўтварае і разгляд самакіравання беларускіх гарадоў XIV – XVIII стагоддзяў.

Як вядома, менавіта ў гэты час гарады Вялікага княства Літоўскага карысталіся так званым нямецкім, у асноўным магдэбургскім, правам. Школьныя падручнікі гавораць звычайна аб структуры самакіравання, якое склалася ў беларускіх гарадах згодна з магдэбургскімі нормамі, і яго атрыбутах. Між тым па-за ўвагай пакідаюцца тыя патрабаванні, якія прад’яўляла нямецкае права да ўтварэння і складу гарадскіх органаў улады.

Магдэбургскае права не перакладалася на беларускую мову, таму беларускія гарады карысталіся яго лацінскімі і асабліва польскімі перакладамі. Магдэбургскія кодэксы ўпершыню былі выдадзены на польскай мове Баўтрамеем Граіцкім у 1550-я гады ў Кракаве, а затым у 1581 годзе Паўлам Шчэрбічам у Львове. Трэба дадаць, што перавыданне твораў Б. Граіцкага адбывалася, у тым ліку, і ў Брэсцкай друкарні.

У прадмове да працы “Парадак гарадскіх судов” Б. Граіцкі піша: “Там кожны суддзя можа даць лягчэйшае рассуджэнне справы і, церпячы крыўду, лягчэй можа дапрасіцца сваёй справядлівасці, дзе права тою моваю напісана, якую разумеюць і суддзя, і справуючыя бакі”. Да прычын свайго выдання аўтар дадае і наступныя: “Рэдкая справа ідзе тою дарогаю, якою яна павінна ісці паводле права, адно як войту, або ўрадніку, або пракуратару ў галаву трапіць, або як яго хто дарамі лепей схіліць, так ён судзіць і справуе. Віны няслушныя бярэ, дзярэ, лупіць, мучыць убогіх людзей, не ведаючы права, ані якога парадку судовага і не ведаючы, якая віна і за што караць, як справядлівасць ад несправядлівасці адрозніць... Для таго, каб пазбегнуць тады такіх і іншых памылак, якія па мястэчках з-за незнаёмасці з правам і

судовым працэсам робяцца, напісаў я (*Граіцкі – заўвага аўтара*) гэты Парадак судоў гарадскіх” [1, прадмова да чытача, с. 2]. Далей у той жа прадмове Б. Граіцкі заўважае, што “судовы працэс кожны павінен ведаць і права разумець” [1, прадмова да чытальніка, с. 6]. Там жа падмацоўваецца неабходнасць выдадзенай працы і Божым аўтарытэтам: “Бо і Пан Бог таго жадае, каб заўсёды паміж людзьмі, а тым больш у судах, быў прыстойны парадак”.

Праца Б. Граіцкага пачынаецца з патрабаванняў да суддзі. Суддзя ў Б. Граіцкага – гэта асоба, якая выдае судовае рашэнне (вырак) аб справе, якая з’яўляецца спрэчкай двух бакоў. Ён выдае і даносіць права да людзей. Таму суддзя павінен валодаць наступнымі асноўнымі якасцямі: баязню Божай, праўдзівасцю, кемлівасцю, аднолькавай да ўсіх ласкай, веданнем права, заможнасцю - і судзіць без сквапнасці, гнева, нянавісці, міласці, прыязні, баязні, дароў. Апошняе тлумачыцца тым, што “дары асляпляюць вочы мудрага чалавека і пераварочваюць людскую справядлівасць”. Вymoўнасць, статачнасць, паважнасць – гэта таксама якасці, якія павінны быць уласцівымі суддзям. Бо суддзя для чалавека павінен быць як Бог. Аднаго погляда на яго павінна хапаць, каб страшыцца зачэпак, звадаў і нязгод. Суддзя павінен ажыццяўляць суд паводле пісанага права, калі-некалі паводле даўняга звычаю, які ўжо стаў правам. Судовае ж рашэнне павінна выдавацца паводле сутнасці і роду справы, апавядання бакоў, іх вывадаў, прыведзеных у судзе, але “не паводле свайго ўласнага ведама ці сумнення”. Не можа быць суддзёю чалавек псіхічна хворы, лунацік, нямы, глухі, сляпы, не дасягнуўшы 21 года, адлучаны ад царквы, выгнанец, вераадступнік, незаконна народжаны, які вылучаецца злосцю або скараднасцю жыцця, пра якога ідзе дрэнная слава, а таксама яўрэі і жанчыны, якія наогул не мелі права займаць гарадскія пасады [1, а.5-6].

Асноўным органам гарадскога самакіравання была рада. Магдэбургскае права, у выкладанні Б. Граіцкага, прад’яўляла наступныя патрабаванні да радцаў. Яны павінны быць “людзьмі добрымі”, мудрымі,

мець не менш 25 гадоў, аседлымі ў горадзе, належаць да сярэдніх слаёў. Апошняя тлумачыцца тым, што такія людзі “чужога не жадаюць, а грамадскае ставяць над уласным”. І зноў жа, як дадае Б. Граіцкі, яны павінны быць законна народжанымі, “заўсёды дома жывучымі, добрай славы, Бога баючыміся, любячымі справядлівасць і праўду, падман і злобу ненавідзячымі, не распаўсюджваючымі гарадскіх таямніц, сталымі ў словах і ўчынках, пагарджаючымі хабарам, не следуючымі за дарамі, знаючымі меру, непьючымі, не “двуязычнымі” (*крывадушнымі – заўвага аўтара*), не нахабнікамі, не блазнямі, не трутнямі, не пралюбадзеямі, не тымі, кім жонка кіруе, не ліхвярамі, не падробшчыкамі, незвадлівымі, ... таксама не чужынцамі з іншага права і не тымі, каму б было 90 гадоў” [1, а. 7].

Урад бурмістра і рады заключаецца ў тым, каб не менш чым раз у тыдзень збірацца ў ратушы для разгляду грамадскіх спраў, прымнажэння гарадскіх пажыткаў, прадухіляць грамадскія шкоды, прыміраць ці рассуджаць “паводле найвысшага розуму і бачання” спрэчкі, сачыць, каб не было дарагавізны харчавання, караць спекулянтаў, даглядаць за пекарамі, мяснікамі і карчмарамі, кантраляваць слушнасць мер і ваг, іх засведчанне гарадскім знакам (як мінімум раз на месяц), не дапушчаць у горадзе сутычак, ахоўваць справядлівасць у дачыненні да ўдоў і сірот, забараняць і выкараняць азартныя ігры (карты, косці і іншыя), забяспечваць выкананне пастаноў, прынятых у ратушы ў прысутнасці старэйшых мяшчан, караць за іх невыкананне штрафаў, штогод рабіць справаздачу аб гарадскіх даходах перад старэйшымі і гаднейшымі з гарадской грамады, пасля абрання прыносіць прысягу [1, а. 7-8].

Павел Шчэрбіч дадае, што райцы павінны пасля сваёй прысягі выбіраць паміж сабою аднаго або двух бурмістраў, якія таксама прыносяць прысягу, могуць збіраць сход грамады [2, с. 342, 345]. Таксама ён гаворыць аб тым, што райцаў, якіх палічыць самымі годнымі на гэты ўрад, выбірае кожны цэх і пры гэтым прысягае, што больш годных абраць было немагчыма [2, с. 343].

Прысяга райцаў гучала наступным чынам: “Я, А.В.С.Д., прысягаю Пану Богу ўсемагутнаму і Найяснейшаму Пану нашаму Каралю і таксама ўсёй грамадзе гэтага Горада быць верным і справядлівасць роўна ўсім як багатым, так і ўбогім, суседзям і гасцям чыніць і множыць, а несправядлівасць тапіць і нішчыць. Правы, прывілеі, пачэснасць і грамадскія пажыткі Горада сцерагчы і множыць, як найлепей бы ўмеў і мог. Таямніц Гарадскіх нікому не аб’яўляць словам або ўчынкам. Сутычак у Горадзе не дапушчаць; сірот і ўдоў паводле сваёй магчымасці абараняць. А ўсё гэта не жадаю пакінуць з-за прыязні, баязні, дароў або іншых рэчаў. Так мне Пан Бог дапамагай” [1, а.8-9]. Аналагічны змест мелі і прысягі іншых службоўцаў.

У абавязкі бурмістра П. Шчэрбіч уключае суджэнне несправядлівых мер, квартаў, ваг, карцоў, локцяў і ўсёх харчовых і пітных рэчаў, выпякання малога хлеба, продажу нездаровых і нестандартных прадуктаў харчавання, спекуляцый, дагляд, каб не было дарагавізны [2, с. 39-40].

Войт, у разуменні Б. Граіцкага, – гэта перш за ўсё суддзя. У дачыненні да войта Б. Граіцкі гаворыць, што, будучы суддзёю, ён павінен адчуваць сябе “як на прастоле Божым” – усіх, і багатых, і бедных, правільна і справядліва судзіць. Выслухоўваючы абодва бакі, войт павінен быць аднолькавым да кожнага, ласкавым, латвым, клапацілівым, судзіць не з нянавісці і не з гнева. Войт павінен памятаць, што калі ён вынясе няслушны прыгавор з-за сваёй пыхі, або дароў, або гнева, то Бог яго пакарае на страшным судзе. Той войт, які дрэнна выконвае свае абавязкі, не забяспечвае справядлівасць, з’яўляецца клятваадступнікам, губляе ўрад і кампенсуе пацярпелым страты. Войт павінен выбірацца і прыносіць пасля выбарання прысягу [1, а. 9-10].

Войт павінен запытацца пра рашэнне ў лаўнікаў, якія, прыняўшы рашэнне, павінны перадаваць яго войту праз старэйшага лаўніка. Войт жа павінен давесці гэтае рашэнне да бакоў. Аднак, калі рашэнне лаўнікаў супярэчыць “яго (войта – заўвага аўтара) бачанню і сумленню”, з’яўляецца шкодным, то войт можа запрасіць лаўнікаў перагледзець яго, паведаміўшы ім

пры гэтым свой погляд. Аб'яўляючы рашэнне, войт павінен сказаць: “Панове (лаўнікі – *заўвага аўтара*) даюць у якасці права і я з імі” [1, а.10].

Б. Граіцкі прыводзіць памеры штрафаў, якія спаганяюцца на карысць войта. Прычым падкрэсліваецца, што штраф устаноўлены па трох прычынах: як пакаранне за крыўду Божую, каб улітасцівіць яго; бо ў выпадку неспагнання штрафа прыніжаецца годнасць суда; каб людзі засцерагаліся ад большай шкоды. Пры гэтым Б. Граіцкі, спасылаючыся на магдэбургскае права, раіць пры вызначэнні памера штрафа ўлічваць маёмасны стан таго, на каго ён накладваецца. Тлумачыцца гэта тым, што, калі чалавека падвергнуць штрафу, улічыўшы яго магчымасці, то ён заплаціць хутчэй. Калі ж накладваць празмерны штраф, то чалавек будзе праклінаць суддзю, рабіцца яшчэ горшым, думаць пра горшыя ўчынкі або ўпадаць у роспач і прыдумляць дрэннае сабе і іншым. Войт павінен быў пільна сачыць за пакараннем злачынцаў, каб злачынствы не распаўсюджваліся ў свеце і “каб Пан Бог, гневаючыся на дрэнныя ўчынкі людзей, не караў разам з вінаватымі нявінных”. Пакаранне злачынстваў, на думку Б. Граіцкага, падмацаваную вытрымкамі з магдэбургскага права, і прымнажае славу Божую і грамадскі мір, і адпавядае пісанаму праву, і самому злачынцу прыносіць карысць, бо, адбыўшы пакаранне ў гэтым свеце, ён пазбаўляецца яго на тым свеце. Суддзя таксама абавязаны прызначаць прадстаўніка жанчынам, сіротам, бездапаможным людзям і тым, хто не мае такой магчымасці з-за ўціску [1, а. 11-13].

Лаўнікі, як асобы, якія засядаюць у судзе, павінны добра выслухаць і зразумець справу абодвух бакоў, “знайсці” рашэнне гэтай справы для суддзі. Прычым у судзе яны павінны быць з непакрытымі галовамі, без пальчатак, плашча і зброі. Лаўнікі не павінны ганіць справядлівасць, пакрываць людскія дрэнныя якасці, браць дары, самі не рабіць такіх учынкаў, за якія судзяць. Судзіць лаўнікі павінны зыходзячы з “бацькоўскай ласкі, не з гнева, не з нянавісці, не за дары, трэзва, з добрым бачаннем, не сквапна” [1, а. 13-14].

Згодна магдэбургскаму праву павінна быць адзінаццаць лаўнікаў і войт: адзінаццаць лаўнікаў увасабляюць адзінаццаць апосталаў (за выключэннем Іуды), а войт – самога Збавіцеля. Пры гэтым у самім Магдэбургу суд меў моц пры наяўнасці 6-7 лаўнікаў. У іншых нямецкіх гарадах, якія карысталіся магдэбургскім правам, агульная лічба лаўнікаў была 6, а для правамоцнасці суда хапала наяўнасці 4 ці найменей 3. У магдэбургскім праве прадугледжвалася і пасада малодшага лаўніка, якім быў апошні абраны з іх. Ён павінен быў весці лаўнічыя справы і заўсёды прысутнічаць на іх судзе. Ён жа загадваў лаўнічымі прыбыткамі. Прадугледжваўся і парадак падзелу судовых прыбыткаў: трэці грош з агульнай сумы пісару, астатняе дзялілі войт з лаўнікамі, прычым войту ішлі апісанья ў праве судовыя віны [1, а. 14-15].

Пісар, у разуменні Б. Грайцкага, павінен быць чалавекам годным і прысягнуўшым гораду. Галоўная яго функцыя – вядзенне запісаў судовых спраў, якія ён павінен запісваць зразумелымі, уласнымі, няцяжкімі для ўспрымання словамі. Пісары, якія рабілі няслушныя запісы, гублялі рукі; якія падраблялі гарадскія кнігі, становіліся клятваадступнікамі і караліся спаленнем. Запісы павінны былі пацвярджацца гарадской або судовай пячаткай. Б. Грайцкі, гаворачы, што пытанню аб пісарах мала месца надаецца ў магдэбургскім і саксонскім праве, падкрэсліваў важнасць пасады пісара і неабходнасць гарадскога ўрада вельмі адказна ставіцца да іх прызначэння. Калі пісар “годны, учцівы, статачны, трэзвы, то ён – упрыгажэнне і кляйнод (*эмблема, герб – заўвага аўтара*) горада”. Б. Грайцкі прыгадвае, што пісарскі ўрад ускладаюць на “школьнага майстра” (*настаўніка – заўвага аўтара*), які мае і так шмат працы, калі “касцёльны і школьны ўрады добра вядзе, навучаючы дзяцей гарадскіх – насенне грамадства, у баязні божай, у навукх вольных і ў іншых рэчах”. Таму ён рэкамендаваў, пры адсутнасці добрай кандыдатуры, каму-небудзь з прадстаўнікоў гарадскога ўрада, здольнаму весці запісы зразумела, займацца пісарскімі абавязкамі. Таксама ўвага звернута на правільнае лацінскае напісанне спраў. Тлумачыць гэта Б. Грайцкі

тым, што, пішучы няправільна і незразумела, пісары ствараюць ўмовы для несумленных пракуратараў (*адвакатаў – заўвага аўтара*), якія паварочваюць справу ў выгадны бок, як несумленны лекар, каб атрымаць большы прыбытак, дапускае загнаенне раны замест яе лячэння [1, а.15-18].

Магдэбургскае права акрасляла і парадак цэхавага самакіравання. Рамеснікі, як і ўся гарадская грамада, павінны былі падначальвацца радзецкай уладзе. Яны павінны былі выбіраць старэйшых майстроў сваіх цахоў на цэховых сходах. Старэйшыя майстры мелі права разглядаць парушэнні цэхавага парадку, павінны былі сачыць за майстрамі свайго цэха, каб ні ў чым не было падробак або ашукання, каб у выкананні працы захоўваўся прынцып справядлівасці і каб быў “пабожны” гандаль. Старэйшыя майстры павінны былі непаслушных і ўпартых накіроўваць на суд рады. Б. Граіцкі ўказваў, што цэхавыя парадкі могуць рэгулявацца і прывілеямі караля або ўладальніка горада. Прысяга старэйшых майстроў у прыватнасці ўтрымлівала наступныя палажэнні: “... нашым цэхам верна і справядліва кіраваць жадаем, рамяство нашае спраўна рабіць і іншых майстроў нашага цэха ў працы пільна і верна даглядаць, каб ўсім грамадзянам як багатым, так і бедным аднолькава і пабожна рабілі і прадавалі...” [1, а. 24-25].

П. Шчэрбіч гаворыць, што на першы сход, які бывае ў першы дзень вялікага паста, усе рамеснікі павінны збірацца ў цэхавым доме. На сходзе павінны былі разбірацца і карацца ўсе ўчынкі і віны. На гэтым жа сходзе выбіраюцца старэйшыя, якія б майстрам здаваліся найлепшымі кандыдатурамі. Абраць трэба было двух чалавек і, дадаўшы да іх двух, якія ўжо адбылі год у гэтым ўрадзе, накіраваць усіх да радцаў. Радцы ж, параіўшыся з “старэйшымі і бяглейшымі (*здольнымі хутка знаходзіць і прымаць рашэнні – заўвага аўтара*)” мяшчанамі, з 4 кандыдатаў, павінны былі зацвердзіць 2 у якасці старэйшых цэха [2, с. 343].

Важнасць працэса абірання на гарадскія ўрады Б. Граіцкі тлумачыць так: “Усе правы, найпільней напісаныя і выкладзеныя грамадству, ніколькі не

могуць быць карыснымі, калі да іх не будзе такіх ураднікаў, як Бог і права людское хоча мець, якія б права сцераглі, а падданных у паслушэнстве паводле яго захоўвалі” [3, с. 295-296]. Агульныя рысы, якімі павінны валодаць гарадскія ўраднікі, – гэта мудрасць, баязнь Божая, кемлівасць, уменне разглядаць справы згодна з правам, цнота, прыкладны лад жыцця, статачнасць, паважнасць, “абы імі як летуценнымі людзьмі не пагарджалі”, спраўнасць, цяроплівасць пры выслуханні спраў, праўдзівасць, здольнасць не абяцаць, а рабіць, непрыхільнасць да дароў [3, с. 296-297].

Прыводзячы гэтыя якасці, Б. Граіцкі спасылаецца на Святое Пісанне. Магдэбургскае права забараняла абіраць на ўрады “з-за дароў, баязні, гнева (па прычыне зайздрасці), кроўнага сваяцтва, якой-небудзь віны. Калі б стала вядомым, што пры абранні гэтыя прынцыпы парушаліся, то і выбраны, і той, хто выбіраў з парушэннямі, становіліся крывапрысяжнікамі і гублялі добрую славу, а выбранне лічылася неспраўдным. Кожны павінен выбіраць па сваёй упэўненасці і праўдзе. Той, каго выбіраюць, павінен сачыць, каб яго не выбіралі па прычыне прыязні, просьбы, нянавісці, зайздрасці ці якога іншага ўмысла. Багатыя будуць дбаць пра свой прыбытак, а бедныя – прыслужваць, а не кіраваць іншымі. Таму выбіраць трэба не іх, а прадстаўнікоў сярэдніх слаёў. І зноў жа нельга выбіраць глухіх, сляпых, нямых, пракажоных, інвалідаў, лунацікаў, псіхічна хворых, адлучаных ад царквы, вераадступнікаў, выгнанцаў, пазашлюбных, малодшых 25 гадоў, не належачых да гарадской юрысдыкцыі, рэдка бываючых у горадзе. Дадатковыя прычыны неспраўднасці выбараў: калі яны адбыліся да паграблення цэла бацькоў выбіраемага, непісьменнасць, адсутнасць адукацыі, калі б здарылася, што кандыдат заявіў пра сваю адукаванасць, а на справе яе не меў, калі выбары адбыліся не на звыклым месцы [3, с. 298-300].

Сам парадак ці цырымонія выбараў у кожным горадзе маглі быць свае ўласныя. Пры гэтым Б.Граіцкі раіць праводзіць выбары без помпы, у прысутнасці як мага большай колькасці грамадзян, каб кожны ведаў

гарадскіх кіраўнікоў “як бацькоў і абаронцаў сваіх”, якіх ён павінен слухацца і маліць за іх Бога [3, с. 300].

Б. Граіцкі выступаў супраць банкетай пасля выбараў, бо на іх “вялікія збыткі робяцца”. Да таго ж людзі баяцца разарыцца на гэтыя банкеты і таму не хочуць, каб іх выбіралі. Выбары павінны адбывацца з абавязковым правядзеннем набажэнства [3, с. 301].

Б. Граіцкі адзначаў як асабліва дрэнны для выбараў падкуп, таму што той, хто патраціў на яго свае грошы, будзе імкнуцца іх вярнуць, займаючы свой урад. Такія людзі, на думку Б. Граіцкага, імкнуцца “сваю подласць урадам ушляхетніць”, але атрымоўваецца наадварот. Пры гэтым ад урада адцяняюцца самыя дастойныя. Таму Б. Граіцкі, прыводзячы ў прыклад імператара Юсцініяна, гаворыць, што той патрабаваў ад кандыдатаў перад выбарамі прынесці адпаведную прысягу аб чэсным выбранні. Таксама Б. Граіцкі раіць перад выбарамі прасіць Бога, каб ён скіраваў позіркі выбаршчыкаў менавіта на дастойных, як гэта рабіў Маісей у біблейскай кнізе “Лічбаў” [3, с. 302-305].

Пасля выбараў і прынясення ўраднікамі прысягі П. Шчэрбіч раіў грамадзе падзякаваць ім такім чынам: “Дзякуем вам усім за прыняцце на сябе гэтага ўрада, просім вас, каб паспалітымі людзьмі верна і прыстойна кіравалі. Просім таксама, каб са слугамі, чэляддзю і ўбогімі ў горадзе міласціва абыходзіліся”. Пасля гэтага ўсе райцы з нова абранымі наперадзе, а за імі прадстаўнікамі старой рады, павінны сесці на свае месцы. Потым слуга месцкі павінен запрасіць усіх памаўчаць. У гэты час два старых радцы павінны падзякаваць грамадзе: “Панове мілыя мяшчане, старэйшыя і Панове нашыя, велькі вам за той гонар, які на нас узлажылі, і за тое паслушэнства, якое ад вас бачым, дзякуй скіроўваем, просячы вас, каб гэта паслушэнства ва ўчцівасці прыстойнай мелі, а калі б вам і ўсёй грамадзе ў чым большым службыць маглі, з радасцю мы гэта ўчынілі б” [2, с. 345].

Адной з формаў удзела гарадской грамады ў вырашэнні агульных спраў горада было прыняцце асобых пастаноў – вількераў. Б. Граіцкі дае

тлумачэнне, што вількер або плебісцыт – гэта прынятая горадам пастанова, якая разглядаецца ў ім як крыніца права. Пры працяглым карыстанні ім або пацвярджэнні яго вярхоўнай уладай яму павінны падлягаць усе, хто знаходзіцца пад гарадской юрысдыкцыяй [4, а. 52]. П. Шчэрбіч дадае такі від гарадскіх ухвал, як гандлёвыя [2, с. 39]. Таксама гаворыць аб тым, што прымаюцца яны на “зграмаджэнні паспольштва з радай старэйшых”, і ўсе павінны іх прытрымлівацца. Калі ратушны звон заве на такія сходы, то кожны павінен ісці на іх пад пагрозай штрафа [2, с. 342].

* * *

Менавіта гэтыя, прыведзеныя вышэй нормы выкарыстоўваліся ў гарадах Вялікага княства Літоўскага, часткова змяшчаліся ў прывілеях на магдэбургскае права або ў іх пацверджаннях ці ўжываліся як магдэбургскі звычай, пры гэтым не называліся ў саміх граматах. Пераклад П. Шчэрбіча ў якасці крыніцы названы бадай што ў адным толькі выпадку – Радзівілам Сіроткам для Нясвіжа.

Уступы да прыведзеных прац падаюць разуменне права як адной з асноў нармальнага функцыянавання грамадства. Гаворыцца таксама аб неабходнасці правовай адукаванасці і дастатковай прававой культуры кожнага грамадзяніна горада.

Прыведзеныя рэкамендацыі па парадку выбараў гарадскога ўрада адлюстроўваюць пачаткі буржуазнай дэмакратыі і маралі, зародкі ўяўленняў аб сярэдніх класах як аснове стабільнага грамадства.

Літаратура

1. Groicki, B. Porządek sądów miejskich / B. Groicki. – Kraków: Drukował Łazarz Andrusowicz, 1559.
2. Szczerbicz, P. Speculum Saxonum / P.Szczerbicz. – Lwow, 1581.
3. Groicki, B. Tytuły Prawa Maydeburskiego do Porządku y do Artykułów pierwey po Polsku wydanych / B. Groicki. – Kraków: w Drukarni Łazarzowej Maciej Jedrzeiowyk, 1616.

4. Groicki, B. Artykuły Prawa Magdeburgskiego ktore zową Speculum Saxonum z Łacińskiego Języka na Polskie przełożone y znowu Drukowane / B. Groicki. - Kraków, 1565.

Расширение образовательной среды общеобразовательных школ-интернатов для детей-сирот и детей, оставшихся без попечения родителей

Чистякова Е.Е.

Государственную политику в сфере образования Республика Беларусь строит на формировании и совершенствовании национальной системы образования, государственной и общественной поддержке ее приоритетного развития в качестве определяющего фактора научно-технического и культурно-духовного прогресса, становления национального суверенитета. Интеграция национальной системы образования в мировое образовательное пространство напрямую связано с демократизацией и гуманизацией образования, с ориентацией образования на воспитание свободной творческой и нравственной личности. Приоритеты в сфере образования определяются исходя из того, что каждый, независимо от социальной, этнической, конфессиональной, гендерной принадлежности и от временных или постоянных ограничений жизнедеятельности, имеет право на доступ к полноценному, качественному образованию.

В связи с утверждением приоритета общечеловеческих ценностей в сознании людей изменилось и отношение к проблемам обучения, воспитания и содержания детей-сирот и детей, оставшихся без попечения родителей. В целях создания «мира равных возможностей», основанных на принципах Декларации ЮНЕСКО, созрела необходимость расширения содержания образования детей-сирот, обучающихся в детских интернатных учреждениях. Основой социализации и ключом к развитию детей является доступное для них непрерывное образование.

Конвенция о правах ребенка гласит (статья 29 «Цели образования»): «Государства-участники соглашаются в том, что образование ребенка должно быть направлено на развитие личности, талантов и умственных и физических способностей ребенка в их самом полном объеме, подготовку ребенка к сознательной жизни в свободном обществе; воспитания уважения к родителям ребенка, его культурной самобытности, языку и ценностям, к национальным ценностям страны, в которой ребенок проживает, страны его происхождения и к цивилизациям, отличным от его собственной».

В последние годы в Республике Беларусь наблюдается устойчивая тенденция сокращения числа детей, направленных на воспитание в детские интернатные учреждения. Их число уменьшилось с 40,4% в 2001 году до 26,1% в 2006 году. Это повлекло за собой закрытие ряда интернатных учреждений для детей-сирот и детей, оставшихся без попечения родителей. Несмотря на то, что национальная политика в области защиты детства обозначила семейное воспитание как приоритетную область, еще многие дети воспитываются в общеобразовательных школах-интернатах. Сегодня детские интернатные учреждения не являются полностью закрытыми, однако мы можем наблюдать, что изоляция детей от общества, от его образовательных и культурных ценностей частично сохраняется.

Несмотря на значительный прорыв в педагогической науке ученых и педагогов-практиков в разработке и применении инновационных методов реабилитации и социализации воспитанников общеобразовательных школ-интернатов, результаты интеграции выпускников весьма неутешительны. Дети-сироты и дети, оставшиеся без попечения родителей, часто оказываются в положении наиболее уязвимых слоев населения и продолжают испытывать социальные проблемы во взрослой жизни. У детей, которые вырастают в детских интернатных учреждениях, формируются такие негативные черты, как:

- иждивенчество, непонимание материальной стороны жизни, вопросов собственности, экономики, даже в сугубо личных масштабах;
- инфантилизм, замедленное самоопределение, незнание и не-принятие самого себя как самостоятельной личности, недостаточная способность к сознательному выбору своей судьбы;
- перегруженность отрицательным опытом, негативными образцами поведения – без противовеса социально-приемлемых возможностей и образцов успеха.

Воспитанники общеобразовательных школ-интернатов по существу живут в замкнутой системе социальных связей с ограниченным кругом общения. Прекращается или значительно снижается социализирующее воздействие семьи, системы образования, сужается круг общения сверстников. Общество, изолируя ребенка в учреждении, как бы отделяет и отдаляет его от себя, а, следовательно, и от культурных и образовательных ценностей и норм.

Инклюзивное образование входит в процесс развития общего среднего образования и подразумевает доступность образования для всех детей, что обеспечивает и значительно расширяет доступ к непрерывному образованию детей-сирот и детей, оставшихся без попечения родителей. Школа-интернат, являясь общеобразовательным учреждением, в основу своей образовательной деятельности должна включать методы и приёмы инклюзии с целью передачи социокультурного опыта воспитанникам в процессе подготовки их к жизни в социуме.

Решение образовательных проблем в детском интернатном учреждении зависит от характера взаимодействия педагогов и детей. Сформированная профессиональная позиция педагогического коллектива должна быть направлена, прежде всего, на интеграцию воспитанников во все сферы

жизни общества, поэтому педагог общеобразовательной школы-интерната должен выполнять роль:

- транслятора культуры, духовных ценностей, нравственных норм, позитивных способов общения и деятельности;
- конструктора, самостоятельно моделирующего воспитательный процесс как процесс инклюзивного образования личности каждого конкретного ребенка с различными проблемами в социальном становлении и психофизическом развитии;
- профессионала по освоению технологий и методик педагогической деятельности на основе развития своего творческого потенциала, которые обеспечивают педагогу индивидуальный стиль работы с каждым ребенком.

Нельзя не учитывать и то, что деятельность образовательного процесса детского интернатного учреждения, направленная на социальную интеграцию и инклюзию детей-сирот, осуществляется в определенном социокультурном контексте. В регионах страны существует насущная потребность научного сопровождения, обмена опытом и информацией по вопросам инклюзивного образования детей-сирот, что является необходимым условием развития национальной системы образования и ее интеграции в мировое образовательное пространство. Инклюзивное образование детей-сирот и детей, оставшихся без попечения родителей, направлено, прежде всего, на развитие образовательной среды школы-интерната и должно выполнять развивающую функцию образования, способствующую становлению социального опыта и личности воспитанника.

На наш взгляд, решение данной проблемы будет способствовать деятельности Центра инклюзивного образования, организованного на базе общеобразовательной школы-интерната. Цель Центра - расширение образовательной среды школы-интерната как дополнительного инструмента обучения, воспитания и содержания детей-сирот и детей, оставшихся без

попечения родителей. В процессе своей деятельности Центр может решать следующие задачи:

- создание условий для развития социальных умений и навыков воспитанников с целью определения своего места в современном образовательном пространстве;
- проведение исследований, позволяющих выявить спектр образовательных проблем детей-сирот и детей, оставшихся без попечения родителей, во время обучения и после выпуска из образовательного учреждения;
- оказание социально-педагогической и правовой помощи в решении сложных жизненных вопросов, связанных с непрерывным образованием;
- обеспечение научно-методической литературой для поддержания образовательных проектов, инновационных технологий, курсов по выбору, тренингов и учебных программ с целью создания образовательной траектории каждого воспитанника;
- создание системы взаимодействия и обмена опытом с другими детскими интернатными учреждениями региона (страны) посредством организации интерактивных научно-практических конференций, семинаров, педагогических советов и методических объединений.

Расширение образовательной среды детей-сирот и детей, оставшихся без попечения родителей, в условиях детского интернатного учреждения с помощью Центра поможет понять истинное положение вещей, минимизировать неблагоприятные последствия пребывания ребенка в учреждении и сделать все возможное для его успешной социализации. Мы можем определить, что основным направлением для развития инклюзивного образования в общеобразовательных школах-интернатах является реализация равных прав на получение качественного образования для всех детей независимо от их социального статуса. На наш взгляд, именно инклюзивное

образование играет значительную роль в решении образовательных проблем воспитанников детских интернатных учреждений. Дети-сироты и дети, оставшиеся без попечения родителей, должны быть включены в полноценную жизнедеятельность наравне со всеми гражданами и интегрированы во все сферы жизни нашего общества.

Изучение иностранных языков в начальных классах сквозь призму межкультурного общения

Микаэла Цаулян

Влияние глобализации как мировой тенденции развития современных обществ ощущается все сильнее. Научно-технический прогресс создал всемирную транспортную инфраструктуру, а неравенство в развитии государств и обществ стало столь очевидным, что миграцию остановить уже невозможно. В то же время демографические проблемы большинства развитых стран побуждают теперь правительства этих государств не к закрытию границ, а к поиску *новых путей* совместного существования различных этносов и культур, конфессиональных и социальных групп. Миграция не является исключительным злом: в ситуации быстрого старения населения большинства европейских стран она дает шанс на *сохранение* возрастного, а следовательно, и экономического баланса в обществе.

Радикальные перемены в жизни современного общества любого государства, степень его развития, процессы глобализации и интеграции, постоянное расширение сфер международного, межнационального общения со всей очевидностью показывают, что дальнейшее развитие человечества возможно только в условиях *диалога* представителей разных национальных культур, способных понять и принять другую культуру в качестве равноценной своей родной.

Необходимо отметить, что мигранты приносят с собой особую культуру, которая воспринимается большинством в обществе как чужеродная и ассоциируется в первую очередь с языковыми и образовательными проблемами (Дмитриев Г.Д., Оконешникова А.П., Чайклин С., Cusoş С.). Первые попытки решения образовательных и социальных проблем семей мигрантов подвели гражданское общество большинства европейских стран, а затем и государство, к осознанию феномена мультикультурности существующего общества. *С одной стороны*, проблемы этнических меньшинств, постоянно проживающих на территории страны, стали отчетливее видны на фоне таких попыток, и общество "развернулось" к культуре меньшинства, стало более терпимо к специфическим запросам этносов и социальных групп. *С другой стороны*, в обществе нарастает напряженность, когда многие экономические и социальные проблемы связываются с иностранцами и ведут к возникновению националистических и экстремистских настроений. В то время как правительства озабочены правовой стороной проблемы: принимаются законы о государственном языке и языках народов, населяющих страну, о гражданстве, программы по формированию установок толерантного сознания и профилактике экстремизма и т.д., педагогическая общественность также пытается найти адекватный ответ на спровоцированные миграцией проблемы.

Во время проведения педагогического эксперимента со студентами 4 курса (специальность «Начальные классы и английский язык», БГУ им. А. Руссо, 2005-2008 гг.) по теме «Формирование положительного отношения к национальной культуре у учащихся начальных классов» мы заметили, как процесс миграции затронул и нашу страну, как многокрасочен национальный состав 3-х и 4-х экспериментальных классов г. Бельцы, с. Елизавета, с. Реуцел, с. Алуниш: молдоване составляли 48,75%, украинцы - 28,93%, русские - 20,22%, поляки - 0,75%, белорусы - 0,57%, евреи - 0,56%, болгары - 0,26%, цыгане - 0,27%, гагаузы - 0,15%, а также немцы, армяне, азербайджанцы, грузины, греки.

Педагогический опыт большинства принимающих мигрантов и изначально мультикультурных стран показывает, насколько важно *принятие концепции межкультурного образования* как ведущей парадигмы воспитания и обучения. В первую очередь это несет пользу коренному населению (или национальному большинству) страны: озабоченные сохранением социальной стабильности в обществе, в то же время родители не осознают, как своими шовинистскими установками готовят почву для развития ксенофобии и межкультурных конфликтов. Не вмешиваться в формирование детской личности в этот период - означает позволить "осесть" негативным национальным стереотипам в детское сознание, когда способность к критическому их осмыслению еще не сформирована. В будущем осмелиться противостоять консерватизму большинства, пойти "против отцов" сможет не каждая личность.

Для детей-мигрантов или представителей национальных меньшинств *межкультурное образование* дает возможность равного жизненного старта, в то же время оставляя возможность возврата на историческую родину открытой. Общие цели межкультурного образования ведут личность через диалог, разрешение конфликтов, критическое осмысление собственной культуры и традиции "как чужой" (Nieke W.), преодоление этноцентрической фиксации к толерантности, признанию равенства шансов для всех, к сознательному, ответственному социальному поведению - и этим к взаимному обогащению всех культур, составляющих общество [16, с.154].

Анализ мирового опыта межкультурного образования (Rey M., Cusoş C., Heiss J. и др.) позволяет выделить специфическую ценность его реализации именно в детском возрасте (особенно в начальной школе), обусловленную высокой сензитивностью детства к формированию позитивных установок в межкультурном общении и развитию *межкультурной компетентности*. Дети повсюду "наталкиваются" на мультикультурность - она та среда, где взрослеют современные дети. Классы современных европейских, американских, австралийских, российских, молдавских школ далеки от

гомогенности: дети различаются в языковом (языки и диалекты), религиозном и мировоззренческом отношении, в географическом происхождении и личной истории (все больше отличаются дети села и города, за одной партой могут оказаться местный житель и мигрант или беженец, как показали и наши исследования). Каждый ученик имеет свою уникальную структуру личности, несущую отпечаток той культуры, в какой он воспитывался и рос. Мы заметили это, проводя уроки английского языка на протяжении второго этапа эксперимента. Ученики 4-х классов, изучая тему «Me and everyone around me» («Я и все вокруг меня»), рассказывая о себе, затрагивали и национальные особенности своего народа, своей культуры. Например:

1 ученица: My name is Velina, I am ten. I live in Moldova with my small family: my father and my mother. I am Bulgarian. The Nameday is an important day in the life of the Bulgarians. This is my favourite holiday.

2 ученица: I am Sabina. My mother's name is Sarah and my father's name is Alex. I have Granny and Grandfather and a lot of relatives who live in Israel. My favourite Jewish holiday is Passover, also called *Pesach*.

3 ученик: My name is Oleg. I am Ukrainian boy. I live in Balti. I often visit my native village. My Grandparents still live there. My Grandfather has the Ukrainian old musical instrument - "domra".

В то же время мультикультурное общество, к сожалению, не отражается в содержании детских книг и школьных учебников, а дети больше знают об экзотических культурах других стран, чем о культуре соседей - этносов; часто история преподносится с точки зрения культуры большинства (так называемая история "суперэтноса"), не говоря уже о доминировании в учебниках мужской точки зрения на мир, игнорировании в учебном процессе половых различий в познании [Дмитриев Г.Д., 4]. Это несет большую опасность для становления детской личности. Для детей иной этнокультуры очень важно знать, что язык и культурные ценности их семьи уважаемы и приняты в обществе, по мнению Г. Люсиера и С. Чайкина, это

положительно сказывается на социализации ребенка в группе сверстников и даже на школьных успехах. Если же детям навязывается государственная идеология или мировоззрение большинства, в классе может сложиться атмосфера скрытой вражды [7; 11].

Ребенок - мигрант, живущий под влиянием мигрантской субкультуры и наталкивающийся ежедневно на культуру большинства, находится в сложной кризисной ситуации: независимо от того, решила ли (и имеет ли возможность) его семья окончательно поселиться в этой стране, является ли он вторым и даже третьим поколением иностранцев, для здорового развития его личности необходимо достижение им позитивной этноидентичности и на этом фоне становление этнотолерантности. Именно потому мы предлагаем пересмотреть существующий куррикулум (в частности по иностранному языку, а именно английскому) и включить в его состав такие темы, как – «Cultural diversity—Культурное разнообразие», «Speaking differently but friends—Говорим по-разному, но друзья», «Customs and traditions of different nations—Традиции и обычаи разных народов», «Values for living—Ценности жизни», «National legends – Национальные легенды» и другие.

Межкультурное образование постоянно подвергается критике за акцентирование культурных различий, невольно ведущее к усилению дискриминации, за изучение иммигрантской культуры, потерявшей свое функциональное значение в условиях миграции (ассимиляции большинством) и ставшей фольклором. Однако большинство исследователей (Sayler W., Antonesei L., Снежкова И.А., Чайклин С., Дзятковская Е.Н., Нодельман В.И., Востротина З.И.,) подчеркивают именно здоровьесохраняющую функцию культуры для развития детской личности. Этноидентичность - один из важнейших механизмов адаптации, присущих только человеку [3]. Данные западноевропейских психиатров, этнопсихологов (в первую очередь Э. Эриксона) свидетельствуют о прямом влиянии сегрегации меньшинств и маргинализации личности (с ее негативной этнической идентичностью и интолерантностью) на развитие

отклоняющихся форм поведения и дестабилизацию психики. Наиболее "здоровой" с этой точки зрения является интеграция ребенка в новую культуру (культуру большинства) с сохранением тесной связи с родной культурой. Это приводит к взаимному обогащению культур и становлению нового вида культурных ценностей, расширяет репертуар поведения человека, делает психику более устойчивой [6].

Дети, отличающиеся от большинства по внешности, языку, религии, испытывают первыми на себе враждебное отношение к иностранцам. Если взрослыми негативные культурные и этнические стереотипы используются в политических целях с опорой на конформизм и консерватизм основной массы общества, молодежью - для группировки на базе экстремистских целей и выброса возрастной агрессивности, то дети перенимают их бессознательно. Недостаток уверенности в себе, неумение отстаивать свою точку зрения, незнание других культур, порождающее страх, дискомфорт - вот причины нетерпимого отношения детей к культурным отличиям [Дмитриев Г.Д., 4, с. 40]. Поэтому становится наиболее популярным в межкультурном образовании в последнее время подход, ориентированный на конфликт, где главной целью является становление конфликтной компетентности.

Анализ межкультурных конфликтов требует осмысления их причин, что ведет к снятию культурных стереотипов. Дополненный подход, ориентированным на встречу культур, их диалог, предполагающий становление межкультурной компетентности (с информационным и языковым компонентами), конфликтоориентированный подход несет большую пользу для развития у детей толерантных установок в поведении [Нике В., 13, с. 31]. Мы наблюдали правильность данных утверждений в ходе фактического эксперимента, проводя внекуррикулярные занятия по английскому языку в 4-х классах на темы „Friendship, tolerance, welfare”(«Дружба, толерантность, благоденствие»), ”The multicoloured train”(«Разноцветный поезд») и др.

Доказано, что особенности межэтнического восприятия обусловлены возрастом и социальными условиями развития [Оконешникова А.П., 9]. С одной стороны, дети до 6 лет имеют достаточно размытое представление о своей национальности, в то же время уже в 4 года у ребенка начинает формироваться отношение к человеку другой национальности [Абсалямова А.Г., Горбачева Ю.С., 1, с. 9]. По данным Ф. Уэсси, дошкольники и младшие школьники остаются в большинстве своем непредубежденными, но уже с 9 лет эмоциональные предпочтения складываются в устойчивые стереотипы, изменить которые становится очень трудно [5]. К. Мок считает, что для маленьких детей поликультурность должна быть частью всего ранневозрастного обучения. Установлено, что уже к четырем годам у ребенка вырабатывается не только первоначальное представление о расовой принадлежности, но и о причинно-следственной связи фактора национальности с положением в обществе [8, с. 56]. С другой стороны, дети, вынужденные жить в ситуации этнической напряженности, в районах межнациональных и межрелигиозных конфликтов, очень рано осознают свою этническую принадлежность и становятся особенно чувствительными к усвоению как позитивных, так и негативных национальных стереотипов [Снежкова И.А., 10, с. 88].

Межкультурное образование ориентируется на универсальные права человека: оно признает равноценность всех людей и рассматривает достоинство человека как неприкосновенное. В центре межкультурного образования стоит категорический императив И. Канта, который в межкультурной плоскости может означать, что каждый человек должен общаться со своими соседями, невзирая на их происхождение и цвет кожи так, какое поведение он ожидает от них по отношению к себе [14; 16]. Однако ценности межкультурного образования разделяются далеко не всеми. Признание плюрализма и демократических прав для всех граждан является проблемой для всех европейских обществ. Как отмечает генеральный секретарь Международной ассоциации по межкультурному образованию

Питер Бателаан, "сегодня проблема заключается в том, что культурное, этническое, социальное разнообразие является явлением, которое создает проблемы для людей, поскольку они никогда не учились воспринимать и ценить разнообразие" [2, с. 132]. Всегда есть склонность оценивать другую культуру с высоты своей. Межкультурное образование тогда легко становится "педагогикой сочувствия", "педагогикой для иностранцев" или "фольклорной педагогикой". Heiss J. [14, с. 442] утверждает, что межкультурное образование не имеет ничего общего с педагогикой сочувствия, т.к. жалость, милосердие к национальному меньшинству или людям иной (эмигрантской) культуры - это формы утонченной дискриминации. Отличие в мыслях и действиях других людей имеет свою собственную ценность и право быть понятым в своих собственных определениях.

Взаимное обогащение культур в их диалоге не останется пустой фразой, если каждый взрослый (воспитатель, учитель или родитель) будет прилагать усилия, чтобы "единство в многообразии" стало важнейшей образовательной ценностью. Школы, имеющие в своем плане один - два межкультурных праздника с песнями, танцами и традиционными блюдами стран, откуда эмигрировали родители их учеников, не могут претендовать на то, что в их стенах обосновалось межкультурное образование. Культура - не только еда, одежда и песни. Это и образ мыслей, и быт, и способы общения, говорится в *«Европейской книге региональный или миноритарных языков»* [13].

Концепция межкультурного образования - не очередной предмет "регионального компонента" в содержании образования, не дополнительный урок или праздник. Мы убеждены, что осознанная необходимость воспитания детей в уважении культурных различий требует от общества и государства специальных усилий по проникновению *межкультурной педагогики* в жизнь каждого класса школы, каждой семьи.

Литература

1. Абсалямова, А.Г., Горбачева, Ю.С., Этика межнационального общения детей в поликультурной группе / А.Г. Абсалямова, Ю.С. Горбачева - Уфа: Творчество, 1997.
2. Бателаан, П., Межкультурное образование - больше, чем долг / П. Бателаан // Права человека и культура мира: проблемы обучения и воспитания: по материалам II Европейского конгресса по воспитанию в духе мира "Обучение правам человека. От идеи к реальности", 26-30 июля 1996 г., Лиллехаммер, Норвегия / под ред. Э. Клевена и др.; пер. с англ. О.П. Рябковой, Р.С. Трохиной. - М.: АИРО - XX, 1999.
3. Дзятковская, Е.Н., Нодельман, В.И., Востротина, З.И. Здоровье и образование (теория, диагностика, практика реабилитации) / Е.Н. Дзятковская, В.И. Нодельман, З.И. Востротина. - Иркутск: ИГПУ, 1998. - С. 20.
4. Дмитриев, Г.Д. Многокультурное образование. - М.: Народное образование, 1999.
5. Кон, И.С. Психология предрассудка (о социально-психологических корнях этнических предубеждений) / И.С. Кон // Психология национальной нетерпимости: хрестоматия / сост. Ю.В. Чернявская - Минск: Харвест, 1998. - С. 40.
6. Лебедева, Н.М. Введение в этническую и кросс-культурную психологию: учеб. пособие / Н.М. Лебедева. - М.: Ключ - С, 1999. - С. 194-210.
7. Люсиер, Г.К. К позитивным результатам через культурное разнообразие класса / Г.К. Люсиер // Новые ценности образования, № 4: Культурная и мультикультурная среда школ. - М., 1996. - С. 20-24.
8. Менская, Т.Б. Поликультурное образование: Программы и методы / Т.Б. Менская // Общество и образование в современном мире. - Вып. 2. - М., 1993.

9. Оконешникова, А.П. Межэтническое восприятие и понимание людьми друг друга: дис. докт. психол. Наук / А.П. Оконешникова. - Якутск, 1998.
10. Снежкова, И.А. К проблеме изучения этнического самосознания у детей и юношества / И.К. Снежкова // Советская этнография. – 1982. - № 1. - С. 80-88.
11. Чайлин, С. Значение культурной идентичности в обучении учащихся, принадлежащих к культурному меньшинству / С. Чайлин // Новые ценности образования. - Вып. 4: Культурная и мультикультурная среда школ. – М., 1996. - С. 25-31.
12. Antonesei, L. Paideia. Fundamentele culturale ale educatiei / L. Antonesei. – Iași: Polirom, 1996. - 124 p.
13. Cartea Europeană a Limbilor Regionale sau Minoritare .- Strasbourg, 2000, 150 p.
14. Heiss, J. Interkulturelle Erziehung. Miteinander und voneinander lernen / J. Heiss // Paedagogische Welt. - 1994. - Jg. 48. - № 10. - S. 442 - 444.
15. Cucuș, C. Educația. Dimensiuni culturale și interculturale / C. Cucuș. - Iași: Polirom, 2000. - 288 p.
16. Nieke, W. Interkulturelle Erziehung und Bildung. Wertorientierungen in Alltag / W. Nieke. - Opladen, 1995.
17. Rey, M. Education interculturelle: Regards sur les travaux d'un Conseil de l'Europe / M. Rey. – Berne, 1995. - 170 p.
18. Sandfuchs, U. Umriss einer Interkulturellen Erziehung. Die neue Gesellschaft / U. Sandfuchs // Frankfurter Hefte. - 1986. - № 12. - S. 1147 -1153.
19. Sayler, W. Kinder verschiedener Kulturen / W. Sayler // Leben, Lernen und Lehren in der Grundschule. - Neuwied: Luchterhand, 1997. - S. 144 - 161.

Сведения об авторах

1. **Воронов Алексей Вениаминович** – ректор ГУО «Минский городской институт развития образования» (Республика Беларусь, г. Минск)
2. **Мороз Татьяна Ивановна** – проректор по учебной работе ГУО «Минский городской институт развития образования» (Республика Беларусь, г. Минск)
3. **Пугач Светлана Ивановна** – проректор по научной работе ГУО «Минский городской институт развития образования» (Республика Беларусь, г. Минск)
4. **Загумённов Юрий Леонидович** – заведующий кафедрой педагогики ГУО «Минский городской институт развития образования», доцент, кандидат педагогических наук (Республика Беларусь, г. Минск); Координатор “Сообщества практики” Международного бюро просвещения ЮНЕСКО в странах СНГ (Женева, Швейцария)
5. **Белявский Борис Викторович** - заместитель руководителя Центра реабилитационного и коррекционного образования ФИРО (Россия, г. Москва)
6. **Булат Галина** – заместитель Министра, Министерство образования и молодежи (Республика Молдова), **Кара Анжела** – координатор Проекта ЮНИСЕФ “Separated Children” (Республика Молдова)
7. **Бушная Наталия Владимировна** – директор гимназии № 1 имени Ф. Скорины (Республика Беларусь, г. Минск)
8. **Гончарова Галина Федоровна** – заместитель директора по учебной работе УО «Бабиничская ГОСШ» Оршанского района Витебской области (Республика Беларусь)
9. **Горбачёв Николай Николаевич** – заместитель директора по

информационным технологиям Минского филиала МЭСИ (Республика Беларусь, г. Минск)

10. **Гудель Юрий Петрович** – директор ООО «Софт-Перспектива», резидент Парка высоких технологий РБ
11. **Джадрина Макпал Ж.** – д.п.н., профессор, вице-президент Национальной Академии образования Ы. Алтынсарина, г. Алматы (Республика Казахстан)
12. **Зарубина Ирина Николаевна** - к.п.н., ведущий научный сотрудник ФГУ «Федеральный институт развития образования» (Россия, г. Москва)
13. **Иванец Ирина Станиславовна** – старший преподаватель кафедры педагогики ГУО «Минский городской институт развития образования» (Республика Беларусь, г. Минск)
14. **Каплина Ольга Владимировна** – начальник отдела специального образования и социально-правовой защиты детства ГУО «Минский городской институт развития образования» (Республика Беларусь, г. Минск)
15. **Кныш Марина Антоновна** – доцент кафедры педагогики ГУО «Минский городской институт развития образования» (Республика Беларусь, г. Минск)
16. **Корзун Анна Валерьевна** – старший преподаватель кафедры педагогики ГУО «Минский городской институт развития образования» (Республика Беларусь, г. Минск)
17. **Лагун Наталья Евгеньевна** – методист высшей категории отдела начального образования ГУО «Минский городской институт развития образования» (Республика Беларусь, г. Минск)
18. **Лисовская Татьяна Викторовна** – заведующий лабораторией специального образования Национального института образования, кандидат педагогических наук (Республика Беларусь, г. Минск)

19. **Максимук Нина Николаевна** - доцент кафедры педагогики ГУО «Минский городской институт развития образования» (Республика Беларусь, г. Минск)
20. **Мильто Лариса Васильевна** – методист отдела специального образования и правовой защиты детства ГУО «Минский городской институт развития образования» (Республика Беларусь, г. Минск)
21. **Минич Оксана Анатольевна** – начальник центра информационных ресурсов системы образования ГУО «Минский городской институт развития образования», **Соколова Наталья Валентиновна** – начальник отдела информатизации центра информационных ресурсов системы образования ГУО «Минский городской институт развития образования» (Республика Беларусь, г. Минск)
22. **Олешкевич В.И.** – методист высшей категории отдела методического обеспечения специального образования Национального института образования (Республика Беларусь, г. Минск)
23. **Орлова Лидия Васильевна** – заведующий кафедрой педагогической психологии ГУО «Минский городской институт развития образования», доцент, кандидат психологических наук (Республика Беларусь, г. Минск)
24. **Пугач Валентин Валентинович** - старший преподаватель кафедры экономической географии и охраны природы факультета естествознания Белорусского государственного университета им. М. Танка
25. **Пучковская Татьяна Олеговна** – научный сотрудник Национального института образования (Республика Беларусь, г. Минск)
26. **Радькова Светлана Владимировна** – доцент кафедры педагогической психологии ГУО «Минский городской институт развития образования» (Республика Беларусь, г. Минск)
27. **Рипа Дж. Теодор**, Туро колледж (США), **Бетти Рипа**, объединенный школьный район Мамаронек (США)
28. **Роза Денис, Симонова Юлия, Перфильева Мария**, общественная

организация “Перспектива” (Россия, г. Москва)

29. **Стренковский Сергей Петрович** – проректор по учебно-методической работе ГУО «Минский городской институт развития образования», профессор кафедры управления, кандидат исторических наук (Республика Беларусь, г. Минск)
30. **Чистякова Елена Евгеньевна** – методист методического центра Национального института образования (Республика Беларусь, г. Минск)
31. **Цаулян Микаэла** – доктор педагогических наук, старший преподаватель кафедры английского языка, БГУ им. А. Руссо (Республика Молдова)