**Професійне співробітництво – невід’ємна складова стратегій викладання в інклюзивному навчальному закладі**

Сучасні дослідження свідчать, що школа не може обходитися без такого виду діяльності, як професійне педагогічне співробітництво. Воно передбачає взаємодію педагога з колегами, учнями, батьками й спрямоване на встановлення сприятливого психологічного клімату, психологічну оптимізацію діяльності, стосунків; забезпечує швидке та більш раціональне вирішення усіх навчально-виховних питань, сприяє формуванню ціннісних орієнтацій під час обміну думками. Таким чином, професійне педагогічне співробітництво поступово посідає центральне місце у структурі організації професійної діяльності працівників школи, відіграє важливу роль у цілісному педагогічному процесі, спрямованому на становлення самокерованої особистості.

При інклюзивному навчанні кожен із фахівців, добре володіючи вузькопрофільними навичками, починає гостро відчувати дефіцит знань, що є прерогативою інших фахівців. Так трапляється, оскільки інклюзія передбачає: спрямування (яке задає керівник) розвитку закладу у напрямі сприйняття різноманітності; позитивне ставлення персоналу до інклюзії; створення сприятливого середовища для дітей з особливими потребами; наявність гнучкого розкладу, який дає змогу проводити індивідуальні заняття; надання необхідних додаткових послуг (робота з учителем-логопедом, сурдопедагогом, тифлопедагогом тощо); можливості для занять з наставниками-однолітками; заохочування атмосфери турботи й поваги до відмінностей між людьми; внесення необхідних модифікацій до курикулуму; підтримку з боку педагогів у формуванні дружніх стосунків та багато іншого (Т.Лорман, Дж.Деппелер, Д.Харві). Подібна характеристика природно викликає потребу в єднанні зусиль усіх причетних до навчально-виховного процесу. З такої точки зору інклюзію можна розглядати як сприятливе підґрунтя для становлення діяльності професійного співробітництва, що закономірно веде до створення спільноти фахівців, які постійно навчаються (Столл та ін.) з метою розробки та використання ефективних стратегій організації навчально-виховного процесу.

Інклюзивне навчання – інноваційна освітня технологія, яка викликає необхідність перегляду з боку працівників навчального закладу своїх світоглядних переконань та поєднання зусиль, про що зазначалося вище. Доречно збагнути: опір нововведенням, які позитивно змінюють систему освіти, визначають її розвиток і характеризуються як нові чи вдосконалені, – поширене явище у нашій країні. Він може поставати як пряма відмова від участі в інноваційній діяльності, імітація активності з одночасною демонстрацією того, що нововведення не дає позитивних результатів тощо. Деякі дослідники, наприклад, вважають, що психологічні бар’єри або, за їх визначеннями, «больові точки», виникають через недооцінку педагогом закономірностей функціонування професійного співтовариства, професійної свідомості та професійних дій працівників закладу. Автори виділяють три базові больові точки: 1) відсутність протидії стереотипам педагогічного співтовариства, що не бажає сприймати філософські, аксіологічні та логіко-психологічні основи нових систем навчання у зв’язку з орієнтованістю на предметність у її технократичному розумінні; 2) відсутність спрямованості на подолання конфліктності установок у професійній свідомості працівників навчального закладу; 3) предметоцентризм, увага до зовнішньої сторони технології, що перешкоджає особистісному усвідомленню своїх педагогічних дій (Н.Є. Гоцуляк, М.В. Камінська).

**Планування й організація навчально-виховного процесу в інклюзивному класі**

**ІІ.1. Концептуальні засади проектування педагогічної діяльності в інклюзивному навчальному закладі**

Загальна модель і засади організації навчально-виховного процесу Брайан Трейсі, автор багатьох книг, зокрема «Психології досягнень», наголошував на тому, що невдале планування – це планування невдачі». Справедливість цього твердження підтверджується численними прикладами низької результативності розпочатої справи, в основу якої покладено заздалегідь невдалий порядок дій, необхідних, аби досягнути мети. Успішне планування – це раціонально передбачена послідовність кроків, що веде до позитивного результату. Окрім того, йому властиві функції цілевстановлення, прогнозування, моделювання, програмування. Отже, планування – основна ланка й організаційний початок усього процесу реалізації намічених цілей. Далі слідує безпосередньо організація певного виду діяльності, яка передбачає оптимальну концентрацію та розподіл ресурсів для досягнення мети. Разом планування та організація дають змогу скласти уявлення про «ідеальну модель» очікуваного результату, що стає змістом діяльності проектування (Т.І. Бутченко).

**Загальна модель організації навчально-виховного процессу**

Чинники, пов’язані з особистістю вчителя, відіграють важливу роль у плануванні й реалізації навчання учнів з особливими потребами в інклюзивному класі. Характер планування та подальшого навчання залежить від обсягу попередньої підготовки вчителя, його/її досвіду роботи з такими дітьми, установок і поглядів щодо побудови та впровадження навчального процесу для них, рівня інтересу до предмета, а також від того, наскільки впевнено вчитель підходить до вирішення своїх професійних завдань відносно учнів з особливими потребами. Водночас слід підкреслити, що в контексті інклюзивної освіти найважливіші чинники – ціннісні установки вчителя щодо навчання й викладання. На думку багатьох дослідників, для ефективної роботи цінності педагога мають, по-перше, узгоджуватися з теоретичними й емпіричними принципами навчальної діяльності учнів. По-друге, цінності ці повинні гармоніювати з методичними підходами, які вчитель використовує, аби послідовно навчати всіх учнів та відстежувати їхні результати для звітності.

Наприклад, за теоретичними й емпіричними даними:

(1) на кожному уроці дітей треба залучати до змістовних видів діяльності;

(2) за своїм характером навчання й викладання повинні бути позитивним;

(3) у процесі навчальної діяльності учні мають постійно переживати ситуацію успіху;

(4) дедалі більше регулювати власну навчальну діяльність і бути спроможними набувати нових знань, умінь і навичок, заповнюючи прогалини між наявними знаннями та поставленими навчальними цілями;

(5) школярам необхідно надавати наочні й зрозумілі приклади та рекомендації;

(6) слід створювати умови для набуття ними різноманітного досвіду, який підсилює навчальну діяльність, забезпечувати можливості для практики, спонукати до активного пізнання, надавати більше часу для відповіді;

(7) навчальна діяльність має неперервний та динамічний характер, відбувається на різних рівнях і в різному темпі, а тому для неї необхідно створювати гнучкі умови;

(8) процеси навчання та мислення піддаються модифікації;

(9) крім академічної складової у навчанні також присутня соціальна складова, а тому для нього варто забезпечувати соціальний контекст;

(10) навчання – це процес інтерпретації та конструювання нових знань;

(11) учитель має встановлювати цілі й задачі, визначати очікувані результати й створювати умови для самостійного регулювання учнями власної навчальної діяльності (див. рис. ІІ.2).

Ситуаційні чинники стосуються контексту, в якому працює вчитель. Тому на проектування педагогічної діяльності впливатимуть соціокультурні обставини (наприклад, значна частка учнів, для яких мова навчання не є рідною); район (місце розташування) навчального закладу (наприклад, місто або село); положення й стандарти в площині інклюзивної освіти й забезпечення спеціальних освітніх послуг, що діють на рівні окремо взятого шкільного округу; нормативні положення й методичні рекомендації щодо планування й здійснення навчального процесу, які поширюються на всю школу або на певну річну паралель; запроваджені підручники й інші навчально-методичні матеріали; можливість залучати фахівців зі спеціальної освіти й доступ до відповідних послуг; а також фізичне середовище в класі та школі. Більше того, характер планування й методика мають свою специфіку залежно від року навчання та дисципліни, яку викладає учитель, а також від чинників, переважно пов’язаних зі складом учнівського колективу (тобто, від наповнюваності класів, нерівномірності ступеня академічних здібностей і навичок, від мовних та культурних відмінностей, моделей поведінки, широти та якості фонових знань, мотивації, інтересу до тієї чи іншої теми, соціальних навичок, знань про існування когнітивних і метакогнітивних стратегій, володіння ними та вміння їх застосовувати).

**Комплексна структура процесу викладання**

Спираючись на теорію Біггса (Biggs, 1987) про підходи учнів до навчання, Ендрюс і Малкахі (Andrews and Mulcahy, 1996) висловлюють думку, що вчителі на практиці можуть застосовувати паралельні підходи до викладання із властивими кожному з них мотивами й стратегіями. Звідси висунуто припущення про існування трьох базових підходів (поверхового, орієнтованого на досягнення, а також глибинного), відповідно до яких педагоги планують і впроваджують навчальний процес (див. рис. ІІ.3). Але, незважаючи на поєднання різноманітних мотивів і стратегій, як правило, вчителі зорієнтовані в певному напрямі й застосовують ті навчальні стратегії, які узгоджуються з їх домінуючими мотивами.

**Рисунок ІІ.3. Підходи до викладання**

|  |  |  |
| --- | --- | --- |
| Підхід | Мотивація | Акцент у виборі стратегій |
| Поверховий (Surface) | Зовнішня Освіта – засіб для досягнення мети (наприклад, працевлаштування). Мета викладання – озброїти учнів знаннями для складання тесту або екзамену та уникнення провалу. | Вивчення окремих складових матеріалу. Засвоєння учнями основ. Механічне заучування / запам’ятовування. Структурований навчальний досвід, пов'язаний зі змістом навчальної програми. |
| Орієнтований на досягнення (Achieving) | Академічні показники Допомога учням отримати високу оцінку. Забезпечення високої якості викладання. | Допомога учням в організації власної навчальної діяльності. Уміння вчитися (планування, контроль проміжних результатів, перегляд, набуття нових знань, умінь і навичок). Добре побудовані уроки. |
| Глибинний (Deep) | Внутрішня Викладання – цікава й захоплива справа, яка вимагає великої віддачі від учителя. Учитель створює умови для формування значимих знань, умінь і навичок, для розвитку критичного мислення учнів. | Допомога учням якомога повніше зрозуміти матеріал. Інтеграція та розширення інформації. Виділення часу для обговорення й вирішення проблем. |

Підходи до викладання У поверховому підході із властивою йому зовнішньою мотивацією мета викладання полягає переважно в передачі знань, причому наголошується на кількісному збільшенні знань з певного предмета. У межах цього підходу вчитель застосовує такі стратегії, як вибір навчального змісту, шо його мають засвоїти діти; роз’яснення базових понять і навичок, представлення інформації так, аби в процесі інтенсивної практики та механічного заучування учні навчилися її відтворювати. В основі підходу, орієнтованого на досягнення, лежить мотивація високих показників навчання. Вінпередбачає організацію роботи учнів з матеріалом до повного засвоєння та втілення попередньо визначених академічних і соціальних стандартів. Для цього підходу характерні такі стратегії. По-перше, це представлення добре організованого матеріалу. І, по-друге, допомога учням планувати власну навчальну діяльність, відстежувати й аналізувати її проміжні результати; для цього дітей навчають спеціальних прийомів діяльності, які можна коригувати шляхом інтенсивної практики під керівництвом учителя та формування стратегій. Глибинний підхід відрізняється внутрішньою мотивацією. Передусім він спрямований на організацію конструювання знань, спонукає учнів до набуття значимих знань, умінь, навичок, до розвитку критичного мислення. Відповідно, педагогічні стратегії покликані сприяти формуванню в учнів максимального розуміння явищ і понять, що вивчаються, допомагати інтегрувати й розширювати інформацію, розвивати навички самостійного та спільного прийняття рішень, розв’язання проблем. Залежно від особистісних і ситуаційних чинників учитель може керуватися будь-яким чи всіма наведеними мотивами.

Ці дані підтверджують думку про те, що, як правило, вчитель зорієнтований в одному напрямі і що його/її підхід до організації навчання складається під впливом особистісних (наприклад, тривалість і тип педагогічного стажу) та ситуаційних (ступінь навчального закладу, характеристики учнівського контингенту) чинників.

Отже, все вищезазначене дає змогу дійти висновку про те, що проектування педагогічної діяльності залежить від загального та професійного досвіду вчителя; від ситуації, в якій він/вона провадить свою діяльність; від того, в чому він/вона вбачає сенс своєї роботи; а також відакадемічних та соціальних потреб учнів. Результати наукових і практичних досліджень переконливо доводять, що вчителю необхідно застосовувати різні підходи до організації навчання в інклюзивному класі. Тому ми рекомендуємо одночасно й почергово застосовувати підходи й стратегії різного типу: передавати знання; формувати знання та базові навички з предметів; спонукати дітей до повного їх засвоєння; створювати умови для набуття значимих знань, умінь і навичок; розвивати навички критичного мислення; використовувати пояснення й підказки, але згодом зменшувати їх, допомагаючи учням самим вийти на вищий рівень розуміння понять; забезпечувати підтримку дітям з різноманітними навчальними потребами; намагатися охопити навчальною програмою всіх учнів, тобто давати кожному з них можливість опановувати один і той самий зміст предметів на своєму рівні (див. статтю про ключові чинники планування навчального процесу, враховуючи особливості всіх учнів в інклюзивному класі, вміщену в черговій вставці «Професійний портрет»).

**Вставка ІІ.1 Професійний портрет**

**КЛЮЧОВІ ЧИННИКИ ПЛАНУВАННЯ НАВЧАЛЬНОГО ПРОЦЕСУ ДЛЯ ВСІХ УЧНІВ В ІНКЛЮЗИВНОМУ КЛАСІ**

Сандра Данфілд (Sandra Dunfield) – учитель початкової школи, яка наразі працює в 6 інклюзивному класі. Вона та її чоловік Вейн мають двох чудових дочок – Кері та Емі. Нещодавно Сандра здобула ступінь магістра педагогіки. Маючи за плечима тривалий досвід роботи в шкільному окрузі міста Калгарі, вона прагне й надалі зростати й змінюватися разом зі своїми учнями.

Напевно, мало яке питання педагогічної галузі ставало приводом для таких палких дебатів, як інклюзія. Для мене та численних моїх колег головна проблема полягає не в тому, чи потрібно впроваджувати інклюзивну освіту, а в тому, як навчати дітей таким чином, щоб усі вони були успішними. І хоча ми завжди прагнемо організовувати навчальний процес на належному рівні, відповідно до потреб учнівського колективу, часто ми точно не знаємо, як навчати таких дітей. Це непросте завдання змушує нас переглянути свою викладацьку практику.

Одне чітко зрозуміло. Аби назвати клас інклюзивним, мало помістити дітей до нього й створити середовище поваги. Необхідно також застосовувати методи викладання, що дають змогу враховувати їхні індивідуальні відмінності. Безумовно, інклюзія – це не просто фізичне перебування дитини в звичайному класі, а повна реструктуризація роботи з учнівським колективом, покликана забезпечувати унікальні потреби кожної дитини, в тому числі дитини з обмеженими можливостями.

У наших класах часто можна побачити дітей, для яких англійська є другою мовою, «обдарованих» дітей, дітей з обмеженими можливостями, а також дітей, які живуть у злиднях і тому їх зазвичай зараховують до групи ризику. Як педагог початкової школи, я впевнена, що в інклюзивному навчанні важливо застосовувати методи, ефективні для всіх учнів, зокрема: розвиток відчуття громади в дитячому колективі, формування соціальних навичок, навчання в співпраці, а також гнучкі методики об’єднання дітей у групи, що створює умови для диференційованого навчання.

Розвиток соціальних стосунків

Учнівські колективи стають дедалі різноманітнішими. Тому важливо дати кожній дитині відчути, що її приймають. Коли вчитель упроваджує принципи взаємної поваги, прийняття індивідуальних відмінностей, подає особистий приклад їх дотримання, то тим самим створює ефективну навчальну атмосферу. Зусилля, спрямовані на розвиток відчуття громади в класі, де кожна дитина є бажаною частиною цілого, забезпечують основу для інклюзії. Така позиція співзвучна з поглядами багатьох педагогів масової школи, які вважають, що турбота й сприятлива атмосфера мають важливе значення для навчання.

У питаннях стосунків, як і в будь-якому іншому напрямі навчання й виховання, між дітьми загалом набагато більше спільного, ніж відмінного. Ми повністю погоджуємося з тим, що стосунки між учителем й учнями, побудовані на принципах турботи, – важлива складова ефективного навчального процесу. Адже, в певному розумінні, якість викладання безпосередньо залежить від контексту, відносин і спільного досвіду, який ми створюємо на уроці. Отже, для успішного засвоєння знань, умінь і навичок необхідно налагоджувати атмосферу взаємної довіри й поваги між учителем та учнями. Але це не просто чергове завдання вчителя, адже без таких довірчих взаємин з дітьми ми дуже обмежені у виборі способів взаємодії з ними. Розвивати позитивну атмосферу й формувати відчуття громади в класі можна шляхом змістовного діалогу з учнями. Такий діалог – один із корисних інструментів поглиблення взаємної довіри. Отже, якщо в своєму плані роботи з учнівським колективом ви виділяєте певний час для того, щоб діти могли розповісти про цікаві події, які з ними сталися, поділитися особистими враженнями, або проводите збори класу для розв’язання поточних питань, то це не лише сприяє налагодженню позитивних стосунків між дітьми з обмеженими можливостями та без них, а й допомагає кожному виробити навички вирішення проблем. У процесі дискусій, де вони мають змогу не лише говорити, а й слухати одне одного, учні вчаться краще розуміти позицію іншої людини. Залучення до спільної розмови, можливість послухати історію або думку товариша і, коли дійде черга, висловити свою власну, створюють прекрасні умови для налагодження соціальної взаємодії. Часто таке обговорення на уроці допомагає учням зрозуміти, які моделі поведінки є прийнятними, а які ні.

Безумовно, соціальні контакти в класі відіграють важливу роль у формуванні позитивних моделей поведінки, але для вироблення навичок спілкування з ровесниками їх буває недостатньо. Тому дітей необхідно спеціально навчати, як взаємодіяти та працювати разом з однокласниками; такі методики можуть з користю застосовувати вчителі та інші учні (Ендрюс (Andrews), 1996). З вашого боку це стане ще одним внеском в успішну реалізацію інклюзивної моделі. Наприклад, вивчення ефективних прийомів спілкування, зокрема активного слухання та «я-висловлювань», часто дає змогу вчителям та учням обговорювати питання, які їх непокоять. Крім того, воно допомагає дітям навчитися врегульовувати конфліктні ситуації в нейтральній манері, без протистояння. У школах існує практика проведення спеціальних заходів із формування соціальних навичок. Вони орієнтовані на всіх дітей, і кожен учасник дізнається, як потрібно діяти, щоб успішно працювати й навчатися спільно з іншими. Адже ми добре пам’ятаємо, що саме в процесі спілкування діти дізнаються про те, що важливе й прийнятне у суспільстві, яка поведінка доречна в тій чи іншій ситуації. А відтак, налагодження у дитячому колективі міжособистісних відносин, побудованих на принципах турботи та взаємної поваги, – один із головних завдань учителя в інклюзивному класі.

Реалізація методу диференційованого навчання

Будучи відданими своєму покликанню й прагнучи добре навчати всіх дітей у розмаїтому учнівському колективі, ми, тим не менше, мусимо визнати, що цей шлях викликає деяку невпевненість. У різнорівневому класі не всі діти можуть однаково сприймати матеріал та методику роботи вчителя. Це вже саме по собі значно ускладнює становище педагога. Адже легко застосувати певну методику, щоб пояснити учням те чи інше поняття, і набагато важче визначити, якої підтримки потребують окремі діти, котрим складно його опанувати.

Тому вчителю необхідно володіти методами викладання, які дають змогу враховувати відмінності в способах навчання індивідуальних учнів. Крім того, можна з певністю припустити, що їх впровадження вимагатиме певних змін у загальній організації навчального процесу. Відтак, важливо те, як педагог будує діяльність учнів. Для роботи в різнорівневому класі деякі вчителі починають застосовувати гнучкі методики об’єднання дітей у групи. Скажімо, на початку уроку вчителеві варто попрацювати з усім класом та ознайомити дітей із деякими поняттями навчальної теми, а потім продовжити вивчати решту понять у групах з однаковим рівнем підготовленості учасників. В одних випадках ефективні фронтальні форми, тоді як в інших доцільніше об’єднувати дітей у малі групи. Таким чином, гнучкі методики ділення класу на групи – одна з передумов диференційованого навчання.

Аби забезпечувати належне навчання учнів у різнорівневому класі, необхідно використовувати широкий діапазон методів. Так, дітям з труднощами навчання або з недостатнім обсягом попередніх знань корисно докладно пояснювати тему, наводити численні приклади й давати чимало однотипних завдань для відпрацювання нового матеріалу. З іншого боку, в класі є учні, які попередньо мали змогу набути численних і різноманітних досвідів або добре знайомі з темою уроку. Вони навчаються краще, коли вчитель дає їм можливість самим відкривати нові знання, конструювати їх (Кінг-Сіарс (King-Sears), 1997). Тому очевидно, що для ефективної роботи в інклюзивному класі педагог має володіти багатою палітрою навчальних методів. Адже схильність проводити уроки за одним-єдиним шаблоном і щоразу об’єднувати дітей у групи за тією самою методикою значно зменшує мобільність учителя та звужує коло варіантів для учнів. Тому можна стверджувати, що, прагнучи забезпечувати індивідуальні потреби у розмаїтому учнівському колективі, учитель має адаптувати всі аспекти навчального процесу та варіювати свою практику викладання у відповідь на ці потреби.

Одна з перешкод для впровадження інклюзивної освіти – ретельне дотримання вузького підходу до визначення природи навчання. Адже в такому випадку деяких дітей просто позбавляють можливості набувати нових знань, умінь і навичок у той спосіб, який їм найбільше підходить. Для деяких дітей в інклюзивному класі поняття навчання має дещо інший зміст. У цьому зв’язку можна рекомендувати альтернативний підхід до роботи з дітьми, які мають обмежені можливості. Він полягає в тому, що вчитель організовує навчання на основі вироблення стратегій або прийомів діяльності, що складаються з чіткої низки послідовних кроків: спочатку пояснює ту чи іншу стратегію, а потім дає змогу відпрацювати її на практиці. Такий підхід до навчання допомагає зменшити обсяг супроводу, необхідного дитині на уроці. В ньому акцент робиться на розвиток спроможності учня до набуття нових знань. Це завдання вирішується через формування когнітивних стратегій (умінь учитися), які згодом він або вона зможе перенести на інші предметні галузі.

В інклюзивному навчанні має існувати комплекс заходів для врахування широкого діапазону учнівських відмінностей. Тому методики, які сприяють налагодженню соціальних стосунків та уможливлюють диференціацію навчання, не просто близькі для мене. Вони також дають неабиякий практичний ефект у роботі з інклюзивним класом в умовах масової школи. Гадаю, що більшість учителів погодиться з твердженням Ейреса (Ayers, 1993): «Викладання потребує широких знань, підготовки, майстерності, аналізу й розуміння. Крім того, велике значення має особистість педагога, – вдумливої та небайдужої людини, що перебуває в центрі цього процесу». Розмірковуючи про роботу вчителя в інклюзивному класі, також доречно згадати слова індійського філософа Кришнамурті: «Звичайно, освіта позбавлена будь-якого сенсу, коли вона не допомагає зрозуміти безкінечну широчінь життя з усіма його нюансами, з його надзвичайною красою, з його печалями та радощами» (Кришнамурті, 1964).

Використана література: Andrews, J. (1996). Teaching students with diverse needs: Elementary classrooms. Scarborough, ON: Nelson Canada. Ayres, W. (1993). To teach: The journey of a teacher. New York: Teachers College Press. King-Sears, M.E. (1997). Best academic practices for inclusive classrooms. Focus on Exceptional Children. 28(7). Krishnamurti, J. (1964). Think on these things. New York: Harper & Row.

Рисунок ІІ.2. **Підходи організації освітнього процессу**

**Теоретична/ Емпірична основа Принципи Практика викладання**

Семінар із читання / розвитку писемного мовлення

Поступальний розвиток

Учні мають дедалі більше регулювати власну навчальну діяльність, бути спроможними набувати нових знань, умінь і навичок, заповнюючи прогалини між наявними знаннями та поставленими навчальними цілями.

Біхевіоризм

Учням необхідно подавати наочні й зрозумілі приклади та рекомендації.

Моделювання

Слід створювати умови для набуття учнями різноманітного досвіду, який підсилює навчальну діяльність, забезпечувати можливості для практики, спонукати до активного пізнання та надавати більше часу для відповіді.

Навчальна трансакція

Навчання «рівний - рівному»

Когнітивізм

Навчання вчитися

Процеси навчання й мислення піддаються модифікації та вдосконаленню завдяки формуванню спеціальних стратегій/прийомів.

Соціокультурний підхід

Кооперативне навчання

Навчання – це процес інтерпретації, який потребує соціального контексту для здійснення комунікативного обміну.

Метакогнітивне навчання

Учні конструюють власне знання.

Конструктивізм

Традиційне інтенсивне навчання

Когнітивно- біхевіористський підхід

Учитель має встановлювати цілі, визначати очікувані результати й створювати умови для саморегуляції навчальної діяльності.

**Пам’ятка**

**Послідовність дій консультаційно-педагогічної групи з підтримки інклюзії**

1. **Знайомство з документами**, що супроводжують дитину під час її зарахування до навчального закладу, їх реєстрація (надаються батьками чи особами, які заміщують їх; приймаються керівництвом навчального закладу);
2. Зустріч з дитиною відповідно до **програми її ознайомлення з навчальним закладом** (розробляється працівниками школи), що передбачає організацію попередньої бесіди потенційного вчителя (інших працівників школи) та батьків з приводу уподобань і пріоритетів дитини (додаток 2), створення відповідних умов зустрічі дитини, здійснення екскурсії для знайомства її з приміщенням школи, традиціями, розкладом, а також для знайомства з учнями класу, якщо вони є на час зарахування дитини до навчального закладу (додаток 3) тощо;
3. Створення **консультаційно-педагогічної групи** (працівники, дотичні до організації інклюзії у навчальному закладі; батьки), зустріч групи (із залученням фахівців спеціальних навчальних закладів, реабілітаційних центрів, установ медичного профілю тощо у разі виникнення такої необхідності вже на даному етапі) для вирішення питань організації оцінювання психофізичного стану розвитку дитини;
4. Здійснення **оцінювання психофізичного стану** розвитку дитини кожним із визначених фахівців та фіксація отриманих даних у бланках за усталеною формою відповідно до їх кваліфікації для репрезентації результатів оцінювання на першому засіданні консультаційно-педагогічної групи;
5. Організація першого засідання (початок навчального року) консультаційно-педагогічної групи **для створення індивідуального навчального плану** (додаток 1), на якому відбувається перегляд результатів оцінювання й даних про психофізичний розвиток дитини (висновки кожного з членів групи, а також представників ПМПК у разі необхідності); визначення й погодження аспектів навчання, що потребують спеціальних методик, певної адаптації завдань, модифікацій класного довкілля, створення особливого графіка навчального навантаження тощо; визначення довгострокової цілі та короткострокових завдань, критеріїв оцінювання, планів роботи для кожного попередньо погодженого аспекту; визначення й погодження необхідних супровідних послуг (зокрема, інтегрованих іззалученням фахівців спеціальних навчальних закладів, реабілітаційних центрів, установ медичного профілю тощо); призначення та погодження дати наступної зустрічі (обов’язкові наступні зустрічі з попереднім оцінюванням: кінець першого семестру, кінець навчального року, можливі й проміжні зустрічі, якщо це необхідно);
6. Визначення членами консультаційно-педагогічної групи **можливостей навчального закладу** щодо організації необхідних супровідних послуг з адаптації внутрішнього й зовнішнього середовища (архітектура, обладнання, транспортування тощо); забезпечення навчально- методичними й технічними матеріалами; проведення розвивальних і додаткових занять (логопедом, психологом, іншими фахівцями та за підтримки батьків) за рахунок ресурсів закладу; здійснення обміну досвідом;
7. Визначення членами консультаційно-педагогічної групи **необхідності залучення ресурсів та фахівців** зовні для забезпечення супровідних послуг (послуг, що вимагають відповідного середовища, наприклад, заняття з використанням спеціальної апаратури, обладнання тощо); організація співпраці (навчального закладу з іншими інституціями): звернення до органів управління освітою, ресурсних консультативних служб (у т.ч. ПМПК) щодо сприяння в організації співпраці зі спеціальними навчальними закладами певного профілю – для дітей з порушеннями зору, слуху тощо; навчально-реабілітаційними центрами, медичними установами, які можуть забезпечити необхідні супровідні послуги; укладання угод з відповідними закладами (формування об’єднань навчальних закладів, що підтримують інклюзію, та спеціальних, які активно співпрацюють, використовуючи персонал і ресурси, спільно проводячи заходи тощо);
8. Визначення шляхів **узгодження супровідних послуг** (розвивальних, додаткових занять) і загального навчально-виховного процесу (зміни у розкладі, навчальному плані, визначення місця проведення: на базі основного закладу, в умовах інших інституцій);
9. **Здійснення моніторингу** шляхом самооцінювання (рефлексії) ступеня зростання показників інклюзії у навчальному закладі з опорою на „Індекс інклюзії” (усі учасники навчально-виховного процесу та батьки).

**ІІ.2. Перший етап планування: стратегія аналізу стартового рівня успішності учнів класу**

**Притча про Лісову школу**

Давно це було. Кажуть, гарна була школа. Приміщення, програма відмінна... От тільки тварини вчилися погано. Наприклад, качка не могла навчитися лазити по деревах.

- Я хочу плавати! – крякала вона.

- Навчися спочатку по деревах лазити! – говорили їй учителі й ставили одиницю з цього предмета.

З мавпою все було навпаки: вона любила лазити по деревах, але її вчили плавання!

- Я краще буду лазити по деревах, – просила вона.

- Навчися спочатку плавати! – наполягали вчителі.

Жаби прекрасно вміли пірнати, але їх навчали літати. І ставили їм одиниці за погані здібності. Горобці вміли прекрасно літати, але їх учили пірнати. Вони захлиналися під водою, а потім теж одержували одиниці за погані здібності. Однак найбільше дісталося бідним черепахам. Після численних спроб тестування їхніх здібностей у них виявили затримку психічного розвитку. Їх навчали в спеціальному класі ... Чи були тварини насправді нездібними? (З Інтернет ресурсу).

На початку планування важливо якомога більше дізнатися про склад учнівського колективу (див. рис. ІІ.4). Нині ми звикаємо до того, що в одному класі навчаються діти, які походять з різних культурних і мовних груп, суттєво відрізняються за рівнем розвитку пізнавальної й соціальної сфери, навичок поведінки, рівнем академічної успішності. Як показано на рис. ІІ.4, серед учнів можуть бути діти, які недостатньо володіють мовою навчання і потребують відповідної допомоги, мають затримку розвитку, проблеми з регулюванням уваги й активності, труднощі в обробленні інформації, або діти, чия поведінка значною мірою не відповідає прийнятим соціальним чи культурним нормам. Зазвичай, у такому класі також навчаються діти із середнім рівнем академічної успішності й соціального розвитку та учні, які значно випереджають решту у вивченні мови й математики та виявляють особливі таланти в різноманітних галузях. Тому, розпочинаючи планувати навчальний процес, учитель має відповісти на кілька запитань (див. рис. ІІ.5). Наприклад: з чого почати; який матеріал запропонувати учням на уроці; як викладати його; що мають робити учні; як побудувати урок для розмаїтого учнівського колективу; а також як оцінити правильність й ефективність своєї практики. Розглянемо кожне з цих запитань і з’ясуємо, як відповісти на них у практичній діяльності.

**З чого почати?**

Перед початком планування вчитель має виконати певну підготовчу роботу. Йому необхідно докладно проаналізувати свій підхід до викладання та скласти зріз учнівських потреб. Варто продумати, як залучати дітей до значимої навчальної діяльності на кожному уроці; створювати умови для набуття успішного навчального досвіду; спонукати дітей усвідомлювати власну роль у навчанні; структурувати й спрямовувати їхню діяльність; пробуджувати інтерес до змісту предмета, надавати достатньо часу для відповіді, а також як приділяти увагу не лише академічному, а й соціальному розвиткові вихованців. Для вивчення загальних учнівських потреб, на підготовчому етапі рекомендується ознайомитися з даними про учнів, побесідувати з їхніми батьками та педагогами, які навчали цих дітей раніше. Повернімося до рис. ІІ.4. З нього видно, що в класі є учні з обмеженими навчальними можливостями, затримкою психічного розвитку, проблемами поведінки й концентрації уваги, труднощами спілкування, а також діти із середнім рівнем навичок грамотності та вище середнього. Виходячи зі своїх загальних знань і досвіду, вчитель розуміє, що необхідно дібрати методи й форми роботи, враховуючи їхні індивідуальні потреби. Таким чином, дітям з обмеженими можливостями навчання необхідно допомогти усвідомлювати, виділяти й інтерпретувати (сприймати) інформацію; організовувати й запам’ятовувати її; розвивати усне мовлення, навички розпізнавання слів, розуміння прочитаного та /або навички писемного мовлення. Для дітей із затримкою психічного розвитку слід створювати низку послідовних навчальних завдань з набуття досвіду із поступовим зростанням їхньої складності відповідно до опанування потрібних навичок. При цьому їхньою навчальною діяльністю потрібно управляти, зокрема за допомогою фізичного впливу, вербальних і наочних підказок. Крім того, для таких учнів потрібно забезпечувати систематичні, функціональні навчальні досвіди, які також сприяють розширенню їхнього кругозору. Дітям з проблемами уваги й поведінки необхідно допомагати розвивати навички самоконтролю; контролювати рівень своєї концентрації й уваги; навчати їх прийомів організації своєї діяльності та управління часом; формувати прийоми контролю власної поведінки, щоб зменшити кількість випадків відреагування (англ. «acting out» – психоаналітичний термін, який позначає зовнішнє вираження підсвідомих психологічних процесів), тривожності, соціальної самоізоляції та/або депресії. Аби допомогти дітям з труднощами спілкування навчитись усно виражати свої думки, варто застосовувати такі форми роботи, які спонукають їх до розмови одне з одним та з їхніми ровесниками. Для учнів, які володіють навичками читання й письма на середньому рівні або випереджають своїх однолітків, корисно застосовувати методи проблемно- орієнтованого навчання, заохочувати до більшої самостійності, створювати умови для розвитку критичного й творчого мислення. Крім того, вчителеві необхідно систематично працювати над формуванням соціальних навичок усіх дітей і, за можливості, поєднувати це з академічним навчанням.

**Рисунок ІІ.4. Розмаїтий учнівський колектив**

|  |
| --- |
| **Загальні характеристики класу** |
| * 33 учні. * 8 учнів потребують допомоги в розвитку мовлення. * 2 учнів із затримкою психічного розвитку. * 2 учнів відчувають труднощі в опануванні навичок читання. * 2 учнів із синдромом дефіциту уваги. * 2 учнів із важкими обмеженими можливостями навчання. Комплексні проблеми поведінки. * 15 учнів із «середнім» рівнем підготовленості. * 1 учень випереджає ровесників у навчанні читання й письма. |

**Рисунок ІІ.5. Етапи планування**

|  |
| --- |
| 1) З чого почати?  2) Який матеріал викладати?  3) Як викладати?  4) Що мають робити учні?  5) Як працювати з дітьми з особливими потребами (з розмаїтим учнівським колективом)?  6) Як визначити правильність своєї практики? |

**Що і як викладати?**

Досвід навчання у інклюзивному середовищі свідчить про те, що специфічні складові змісту навчання необхідно визначати на основі освітнього стандарту із подальшою адаптацією його вимог відповідно до учнівських потреб. Встановлені на рівні такого документа цілі й задачі для кожного року навчання й індивідуальних предметних напрямів дають змогу визначити зміст уроків та методику їх проведення. Тож розроблення детальнішого плану навчання слід починати з вивчення вимог освітнього стандарту. Представлена в цьому розділі методика планування ґрунтується на тих самих принципах, що закладені в усіх відповідних документах (стандарті, програмах).

Далі докладно розглянуто процес планування. Він охоплює чотири рівні:

(1) закладену в документах концептуальну систему понять і вимог для того чи іншого предмета, які при перенесенні на практику навчання трансформуються в широкі навчальні цілі, придатні для всіх учнів інклюзивного класу;

(2) визначення стартових рівнів успішності;

(3) встановлення очікуваних результатів навчання;

(4) планування уроків за методом диференційованого навчання, що дає змогу враховувати різноманітні учнівські потреби й здібності окремих членів учнівського колективу (див. рис.ІІ.6).

**Рисунок ІІ.6. Концептуальна система понять і вимог для організації навчання**

|  |
| --- |
| **Концептуальна система понять і вимог** |
| Відправний пункт для навчання й оцінювання |

**Визначення стартового рівня успішності**

Неперервне оцінювання сформованості знань, умінь і навичок та проміжних результатів навчання

**Планування навчального процесу**

Розроблення чіткого плану реалізації вимог освітнього стандарту та визначення форм і методів навчальної діяльності учнів

|  |  |  |
| --- | --- | --- |
| **Диференційоване навчання** | | |
| Значиме навчання для всіх учнів | | |
| **Традиційне інтенсивне навчання та метод підтримуючої дії** | **Навчання когнітивних стратегій** | **Гнучка методика об’єднання в групи / Навчання в співпраці** |
| - Моделювання  - Частково керована практика  - Зворотний зв'язок  - Контроль за успішністю учнів | - Актуалізація наявних знань –  - Організація змісту  - Ознайомлення учнів з ключовими поняттями та їх осмислення  - Завдання для запам’ятовування нового матеріалу  - Вирішення проблем | - Методики для активного залучення всіх учнів до роботи з матеріалом уроку  - Робота у формальних та неформальних группах  - Метод «рівний- рівному» |
| **Акомодації (адаптації) / Модифікації**  Визначення та врахування індивідуальних відмінностей в плані розвитку й рівня підготовленості | | |

Відправна точка для планування – ключові навчальні поняття, які вчитель виокремлює з освітнього стандарту. В подальшому вимоги щодо рівня володіння цими поняттями слугують критерієм для оцінки набутих учнями знань, умінь і навичок та для формулювання очікуваних результатів навчання, придатних для всіх учнів. Нижче в тексті подано низку прикладів, які можна з успіхом застосувати для будь-якого предмета незалежно від рівня підготовленості школярів. Для перенесення широких вимог освітнього стандарту на повсякденну практику навчання необхідно добре вивчити учнівські потреби та правильно оцінити забезпеченість школи кадровими й матеріальними ресурсами. Після визначення широких навчальних цілей відповідно до освітнього стандарту вчитель може приступати до реалізації інтерактивного процесу навчання та оцінювання.

Визначення стартового рівня успішності закладає основу для подальшого засвоєння знань, дає можливість у майбутньому оцінити ефективність обраної програми й методики навчання. Ці показники також допомагають з’ясувати, наскільки учні просунулися у вивченні матеріалу, передбаченого освітнім стандартом. Нижче докладніше розглянемо методики для збирання й оцінки даних щодо стартового рівня успішності. Інформація про рівень попередньої підготовки учнів дає змогу виявити їхні сильні й слабкі сторони. Після цього можна формулювати окремі завдання з вивчення змісту предмета, будувати й реалізовувати навчальний процес.

На етапі планування вчитель, по суті, визначає, «як» і «коли» вивчати ті чи інші складові змісту. Очікувані результати навчання встановлюються на весь рік й інтегруються в поточну роботу як поняття чи елементи знань, які, відповідно до освітнього стандарту, мають опанувати діти.

Диференціація навчання – це, передусім, можливість для учнів взаємодіяти зі змістом курикулуму в різноманітний спосіб; отримувати значимий навчальний досвід з тим, щоб на практиці відпрацювати прийоми навчальної діяльності; демонструвати набуті знання, вміння й навички за допомогою різних засобів. Цей підхід має під собою солідну теоретичну основу й передбачає організацію навчання навколо ключових понять. У диференційованому навчанні важливе місце належить оцінюванню рівня підготовленості учнів та їхнього прогресу в опануванні предмета. Воно також передбачає гнучке об’єднання учнів у групи, зокрема, використання фронтальної, групової та індивідуальної роботи. Описані далі методики відображають головні принципи цього підходу.

Як навчати?

Загалом, відповідь на це запитання залежить від рівня теоретичної підготовки й досвіду вчителя, а також від учнівських потреб, широких цілей та специфічних навчальних задач, сформульованих на основі освітнього стандарту. На погляд дослідників, у навчанні дітей з особливими потребами та без них ефективні – три підходи:

(1) традиційне інтенсивне навчання;

(2) вироблення когнітивних стратегій або «навчання вчитися»;

(3) кооперативне навчання.

Як організувати роботу учнів на уроці, враховуючи індивідуальні особливості в розмаїтому учнівському колективі?

Учні інклюзивного класу мають отримувати значимі знання від педагогів і своїх ровесників; працювати над завданнями, які для них самих та їхніх товаришів – цікаві й змістовні; брати участь у спільних справах, що сприяють перетворенню дитячого колективу на спільноту, яка навчається. «Звертайте їхню увагу на унікальність кожного та на відмінності в оточенні товаришів, допомагайте помічати потреби інших, створюйте умови для того, аби вони вчилися допомагати одне одному, конструювати знання, вирішувати проблеми, створювати проекти, жити й працювати разом у школі та поза її межами» (Ендрюс (Andrews), 1996, с. 4). Учням необхідно давати завдання відповідно до їхнього рівня підготовленості, спонукати застосовувати наявні знання й уміння в різноманітних ситуаціях і контекстах, розвивати віру в свої сили та відповідальність за власне навчання.

Працюючи в розмаїтому учнівському колективі, учитель покликаний застосовувати гнучкі й творчі підходи до викладання, планувати й проводити уроки так, щоб вони були насиченими й багатогранними, давали змогу варіювати форми роботи (наприклад, фронтальну, групову або роботу над індивідуальними проектами), а також інші методики, «які сприяють ефективному навчанню в процесі активної міжособистісної взаємодії дітей» (Ендрюс (Andrews), 1996, с. 4). Педагогові також необхідно дати дітям відчути, що їх люблять і поважають, що їх радо вітають і цінують як частину учнівського колективу. Це вимагає наявності в учителя певних особистісних якостей, зокрема: «кмітливості, справедливості, терпіння, турботи, вдумливості, відкритості до співпраці, допитливості, винахідливості, бажання навчатися, зростати й змінюватися заради самого себе й своїх учнів» (Ендрюс, 1996, с. 9).

Як оцінити правильність та ефективність своєї практики?

Учителеві значно легше об’єктивно оцінювати свою роботу, коли його/її професійні цінності узгоджуються з теорією навчання й викладання та відповідними емпіричними даними; коли в організації та впровадженні навчального процесу він керується цілями освітнього стандарту та враховує різноманітні учнівські потреби. Щоб отримати точне уявлення про ефективність власної практики щодо планування й реалізації навчання, педагогу необхідно послідовно й систематично оцінювати навчальні досягнення учнів

**ІІ.3. Другий етап планування: стратегія визначення моделі організації процесу викладання**

Окреслена в цьому параграфі послідовність дій з планування й безпосереднього викладання – частина загальної моделі, орієнтованої на забезпечення різноманітних особливих потреб учнів в інклюзивному класі (див. рис. ІІ.6). Базова ідея цієї моделі полягає в тому, що кожна дитина здатна навчатися; в класі завжди є індивідуальні відмінності; учні мають працювати в гнучкому навчальному середовищі, за гнучкою програмою та гнучкою методикою. Важливо, щоб усі вони були зорієнтовані на однакові навчальні результати, проте рівень досягнення цих результатів та їх порівняна вага для кожного учня варіюється відповідно до його/її потреб. Модель, що презентується, – достатньо гнучка та враховує реалії педагогічної діяльності з тими високими вимогами, які суспільство нині покладає на вчителя. Представлені в цьому розділі педагогічні підходи дають змогу створювати справедливі умови для дітей і згуртовувати їх у процесі навчальної діяльності. Принцип підзвітності за учнівські досягнення реалізується за допомогою автентичного оцінювання. Воно здійснюється на основі навчальної програми і є обов’язковою складовою навчального процесу, яку вчитель інтегрує в процесі планування. Автентичне оцінювання (спрямоване на оцінку учнівських здібностей у «реальному житті» (real life skills), тобто у ситуаціях, коли учням необхідно використати набуті вміння та навички) допомагає визначати поточний рівень знань, умінь і навичок, відстежувати прогрес учнів у засвоєнні змісту предметів упродовж навчального року. І наостанок, у моделі підкреслюється інтерактивний взаємозв’язок оцінювання та навчання, який дає змогу надалі добирати оптимальний зміст і методику та забезпечувати належні умови для дітей з особливими потребами.

**Аналіз освітнього стандарту**

Для планування навчального процесу в інклюзивному класі вчителеві рекомендується спиратися на концептуальну систему, закладену в освітньому стандарті та передбачену відповідними вимогами до рівня знань, умінь і навичок школярів. На початковому етапі вона є основою для попереднього оцінювання та навчання в класі, де є діти з особливими освітніми потребами.

Такі системи понять передбачають єдину структуру для навчання в класі для всіх учнів та з усіх дисциплін. І, незважаючи на індивідуалізацію в повсякденному навчальному процесі, орієнтація на загальні очікувані результати створює умови для того, щоб усі діти «рухалися в одному й тому самому напрямі». Нижче наведено концептуальні моменти з окремих провінційних і регіональних документів, які встановлюють вимоги щодо рівня знань, умінь і навичок. Попри наявні в учнівському колективі відмінності в плані підготовленості й розвитку, всі діти під час уроку опановують ті самі навички. Такі очікувані результати підходять для всіх учнів, усіх рівнів та всіх навчальних дисциплін.

У наведених вимогах щодо рівня знань, умінь і навичок відображено базові принципи навчальної діяльності. Згідно цих принципів, у процесі навчання учні аналізують нову інформацію, зіставляють її з наявними знаннями й організують, щоб осмислювати. Передбачається, що діти – активні учасники навчального процесу, вони самі конструюють смисл понять, регулюють власну навчальну діяльність за допомогою різноманітних стратегій. Що ж до самого навчання, то воно має комплексний, повторюваний, активний і соціальний характер. Отже, перший крок у процесі планування – виокремлення цих понять та специфічних вимог у тексті документів, які визначають зміст освіти. Як правило, ці концептуальні засади викладено в резюме на початку таких положень. Визначивши ці поняття та вимоги, учитель переносить їх на практику викладання. Іншими словами, на їх основі він формулює широкі навчальні цілі, які підходять для всіх учнів.