

# **ІНКЛЮЗИВНА ОСВІТА**

# **ІНКЛЮЗИВНА ОСВІТА**

**Підтримка розмаїття  
у класі**

**Друге видання**

**Тім Лорман, Джоан Деллер  
і Девід Харві**

УДК 37.043.2-055.2/.3(07)

ББК 74.200.44

I-65

Переклад та друк практичного посібника  
«Інклюзивна освіта. Підтримка розмаїття у класі»  
здійснено за підтримки  
Канадської агенції міжнародного розвитку (CIDA)  
в рамках українсько-канадського проекту  
«Інклюзивна освіта для дітей з особливими потребами в Україні»

*Жодна частина цієї публікації не може бути відтворена  
в будь-якому вигляді та будь-якими засобами без попередньої згоди  
Тіма Лормана, Джоан Деппелер, Девіда Харві  
(Tim Loreman, Joanne Deppeler and David Harvey)  
та українсько-канадського проекту  
«Інклюзивна освіта для дітей з особливими потребами в Україні»*

**Інклюзивна освіта. Підтримка розмаїття у класі:** практ. посіб. / [Тім  
I-65 Лорман, Джоан Деппелер, Девід Харві]; пер. з англ. — К.: ТОВ «Ви-  
давничий дім “Плеяди”», 2011. — 296 с.

ISBN 978-966-2432-16-9

Практичний посібник «Інклюзивна освіта. Підтримка розмаїття у класі» ґрунтується на матеріалах досліджень інклюзивної проблематики та демонструє, яким чином наведені наукові висновки можна втілювати на рівні повсякденної практики для вдосконалення інклюзивного навчального процесу.

В посібнику запропоновані чіткі та практично-орієнтовані стратегії організації інклюзивного навчання, підкріплені конкретними прикладами, що ілюструють способи перенесення запропонованих підходів на реалії навчального процесу.

Адресовано вчителям, керівникам загальноосвітніх навчальних закладів, методичним, науково-педагогічним та науковим працівникам, слухачам курсів підвищення кваліфікації керівних та педагогічних кадрів освіти, студентам вищих і середніх педагогічних навчальних закладів, представникам громадських і батьківських організацій, батькам дітей з особливими потребами/дітей з інвалідністю, науковцям та іншим фахівцям, зацікавленим у впровадженні інклюзивної освіти.

УДК 37.043.2-055.2/.3(07)

ББК 74.200.44

© Tim Loreman, Joanne Deppeler,  
David Harvey, 2010

© Українсько-канадський проект  
«Інклюзивна освіта для дітей  
з особливими потребами в Україні», 2013

ISBN 978-966-2432-16-9

---

# Вступне слово

Майкл Пітерсон

**У**чому полягає мета школи? Відповідей на це запитання безліч. І, врешті-решт, така відповідь зумовлює різні аспекти практики на рівні класу та школи.

Я вже багато років розмірковую над цим запитанням. У країнах, які за своїм політичним устроєм відносять себе до демократичних, мета діяльності більшості навчальних закладів викладена в їх місії, де часто проголошуються такі цілі як «виховання громадянина демократичної держави», «заохочення до навчання упродовж усього життя», «набуття навичок для активної та продуктивної участі в житті громади». Та, водночас, організація роботи в багатьох школах переконує нас в іншому — що демократія і громада існують лише для обраних. Цю стару й добре знайому ідею з усією наочністю демонструє постійна й систематична сегрегація учнів за рівнем здібностей, за расовою чи класовою ознакою.

У різних куточках світу в багатьох людей нині формується нове бачення своєї громади та ролі школи в ній. Для них громада — це місце, де цінують кожного і яке відкрите для всіх. На їхню думку, розбудову такої інклюзивної громади потрібно починати зі школи. Школа має навчати дітей жити і працювати разом, не просто толерантно сприймати, а цінувати відмінності культурного, етнічного, мовного, соціального характеру і, так, навіть значно інакші когнітивні, соціально-емоційні та сенсорно-фізичні здібності. Бо якщо цього немає, то ми майже завжди навчаємо протилежного — систематичних форм сегрегації, придушення та елітизму.

Прихильники цього погляду на організацію шкільної освіти розуміють, що мета залучення дітей із суттєвими відмінностями до інклюзивного класу не зводиться до того, аби прищеплювати «хороше ставлення» до «цих» людей. Натомість, таке залучення є фундаментальною умовою існування хорошої школи — школи, яка прагне досягати найкращих результатів і створювати рівні умови для всіх. Однак наскільки прагнення найкращих результатів і рівність узгоджуються між собою? Тім Лорман, Джоан Деппелер і Девід Харві доводять, що таке поєднання реальне, і ця думка читається на кожній сторінці книжки — найкращі результати без рівності неможливі.

Посібник «Інклюзивна освіта. Підтримка розмаїття у класі» має велике значення: він характеризується чіткою практичною спрямованістю і допомагає вчителям, адміністраторам і батькам скласти точне уявлення про дійсно інклюзивну організацію навчання. Цей посібник покликаний озброїти читачів відповідними стратегіями і методиками, чому значною мірою сприяє обраний авторами підхід до викладу матеріалу. На деяких його особливостях я хотів би зупинитися докладніше.

Отже, передусім автори посібника піднімають питання про те, кого ми маємо на увазі, коли ведемо мову про дітей з «відмінними навчальними потребами». І хоча основну увагу вони зосереджують на учнях з інвалідністю та учнях, яких відносять до обдарованих, в другому виданні вони розширюють зміст цього поняття, долучаючи всі категорії й типи відмінності, які можна спостерігати у школі. Тим самим автори усвідомлюють, що налагодження ефективного інклюзивного навчального процесу передбачає врахування різних особливостей інтелектуального функціонування та поведінки. Це дуже важлива позиція.

По-друге, автори широко й відверто підходять до розкриття таких непростих, з точки зору особистого сприйняття, проблем, як особиста реакція на інвалідність та інші відмінності. Вони об'єктивно висвітлюють реакції, що часом виникають у людей у відповідь на суттєві прояви таких відмінностей, і пропонують свої рекомендації стосовно того, як свідомо впоратися із подібними реакціями.

По-третє, запропоновані в цьому посібнику чіткі та практично-орієнтовані стратегії автори підкріплюють конкретними прикладами для ілюстрації способів перенесення цих підходів на реалії навчального процесу. При цьому, описані стратегії спираються на матеріали наукових досліджень, і деякі з їх висновків наведені на сторінках цієї книжки. Водночас, незважаючи на широке використання наукових даних, автори не ставили собі за мету представити увазі читача огляд галузевої літератури. Цей посібник скоріше покликаний озброїти його стратегіями для практичної діяльності, що, без сумніву, високо оцінять вчителі, яких цікавлять відповіді на конкретні запитання, наприклад: «З чого я маю починати з понеділка?»

По-четверте, автори однозначно утверджують свою точку зору. У своєму посібнику вони не пропонують псевдооб'єктивної характеристики різних «варіантів» роботи школи з дітьми. Натомість в ньому чітко сформульовано їхнє бачення хорошої школи, яка відкрита для всіх дітей і забезпечує можливості для їхнього успішного спільного навчання. Автори також визнають ключове значення ставлень, цінностей та переконань і дають змогу дослідити когнітивний та емоційний аспекти цих важливих складових.

І, зрештою, автори з позиції вчителя-практика описують технологію розроблення індивідуальних навчальних планів для учнів та рекомендують стратегії для підготовки інклюзивних уроків, що сприяє інтеграції таких планів до загального навчального процесу. Також, велику увагу приділено практичним аспектам співпраці, як одному з варіантів надання підтримки вчителю, питанням організації класної кімнати і, що найважливіше, методиці задоволення соціально-емоційних потреб учнів шляхом вироблення позитивних моделей поведінки

та розвитку соціальної компетентності. Таким чином, автори передбачають і намагаються відповісти на численні запити сучасних педагогів, для яких цей розмаїтий світ стає частиною повсякденної роботи у школі.

Перше видання посібника увібрало в себе великий обсяг корисної інформації та ресурсів. Пропоноване увазі читача друге видання вийшло із суттєвими доопрацюваннями, в яких автори намагалися врахувати динамічні зміни в галузі та запропонувати ефективні практики на майбутнє.

У 1997 році я разом з невеликою групою однодумців об'єднали свої зусилля для створення нової концепції школи. Ми визначили вісім принципів підходу, який нині здобув назву «цілісної освіти»: уповноваження громадян для участі в житті демократичного суспільства, створення інклюзивного середовища, автентичне та багаторівневе навчання, розбудова спільноти, надання підтримки в навчанні та налагодження партнерських зв'язків із батьками та місцевою громадою (див. [www.wholeschooling.net](http://www.wholeschooling.net)). Ми створили Асоціацію цілісної освіти (Whole Schooling Consortium), яка нині виросла до міжнародної мережі та охоплює вчителів, навчальні заклади, батьків, адміністраторів та викладачів університетів.

Тому ми раді вітати корисні документи й посібники, які допомагають педагогам і батькам розвивати та вдосконалювати свої школи з урахуванням цих принципів. Посібник «Інклюзивна освіта. Підтримка розмаїття у класі» містить набір ефективних, науково обґрунтованих практичних ідей, методів і стратегій, в основі якого лежить вагома ціннісна складова. Він також сприяє прискоренню нашого руху вперед до школи, яка дійсно поєднує в собі принципи рівності та прагнення до найкращих досягнень і яку ми називаємо «цілісною школою». Сподіваюся, що, так само як і я, ви із задоволенням прочитаєте і по достоїнству оціните цю книгу.

Майкл Пігерсон,  
доктор філософії,  
професор і координатор,  
Університет Уейна штату Мічиган,  
Асоціація цілісної освіти

---

# Зміст

Вступне слово . . . . .	5
Передмова до другого видання . . . . .	13
1 Обґрунтування інклюзії . . . . .	15
<i>Що таке інклюзія?</i> . . . . .	15
<i>Питання вчителів стосовно інклюзивної освіти</i> . . . . .	20
<i>Переваги інклюзії</i> . . . . .	25
<i>Case study</i> . . . . .	27
<i>Технологія інклюзивної освіти</i> . . . . .	31
<i>Основні терміни</i> . . . . .	32
<i>Для обговорення та рефлексії</i> . . . . .	32
<i>Рекомендована література</i> . . . . .	32
2 Діти з різноманітними навчальними потребами – хто вони? . . . . .	33
<i>Визначення</i> . . . . .	33
<i>Як визначають інвалідність у законодавчих актах?</i> . . . . .	36
<i>Що таке дискримінація за ознакою інвалідності?</i> . . . . .	40
<i>Що таке обдарованість?</i> . . . . .	41
<i>Стандартизоване оцінювання: що перевіряють тести інтелекту?</i> . . . . .	42
<i>Чи важливо використовувати ярлик «обдарованості»?</i> . . . . .	46
<i>Що я можу дізнатися у процесі уроку?</i> . . . . .	48
<i>Виклик на майбутнє</i> . . . . .	49
<i>Основні терміни</i> . . . . .	50
<i>Для обговорення та рефлексії</i> . . . . .	50
<i>Рекомендована література</i> . . . . .	50
3 Ставлення та інклюзія . . . . .	51
<i>Історія повторюється?</i> . . . . .	51
<i>Ставлення</i> . . . . .	53
<i>Цінності</i> . . . . .	54

	<i>Ідеології</i> .....	56
	<i>Індивідуальне сприйняття інвалідності</i> .....	57
	<i>Реалістичний підхід до планування</i> .....	60
	<i>Основні терміни</i> .....	62
	<i>Для обговорення та рефлексії</i> .....	62
	<i>Рекомендована література</i> .....	62
4	<b>Психолого-педагогічне оцінювання</b> .....	63
	<i>Тести інтелекту: що вони собою являють і цілі їх проведення</i> .....	66
	<i>Нормальна крива</i> .....	68
	<i>Процентильні ранги</i> .....	69
	<i>Складові інтелекту</i> .....	70
	<i>Якісне оцінювання</i> .....	75
	<i>Оцінювання на рівні класу</i> .....	76
	<i>Оцінювання для навчання (ОДН)</i> .....	77
	<i>Основні методи оцінювання для навчання</i> .....	78
	<i>Оцінювання на основі курикулуму</i> .....	83
	<i>Деякі інструменти і стратегії оцінювання</i> .....	89
	<i>Основні терміни</i> .....	96
	<i>Для обговорення та рефлексії</i> .....	97
	<i>Рекомендована література</i> .....	97
5	<b>Співпраця</b> .....	98
	<i>Спільнота фахівців, яка навчається</i> .....	99
	<i>Спільне дослідження</i> .....	102
	<i>Педагогічна рефлексія та спільне обговорення</i> .....	106
	<i>Співпраця з ширшою шкільною спільнотою</i> .....	111
	<i>Співпраця в інклюзивному класі</i> .....	113
	<i>Співпраця з родинами</i> .....	116
	<i>Співпраця з учнями</i> .....	118
	<i>Основні терміни</i> .....	122
	<i>Для обговорення та рефлексії</i> .....	122
	<i>Рекомендована література</i> .....	122
6	<b>Розроблення і впровадження індивідуального навчального плану</b> ...	124
	<i>Індивідуальний навчальний план</i> .....	125
	<i>Роль консультативно-педагогічної групи в підготовці ІНП</i> .....	126
	<i>Створення індивідуального навчального плану</i> .....	129
	<i>Загальна мета</i> .....	129
	<i>Узагальнені результати оцінювання</i> .....	130
	<i>Довготермінові цілі</i> .....	132
	<i>Специфічні задачі</i> .....	136
	<i>Індикатори досягнення</i> .....	138
	<i>Інклюзивні стратегії та матеріали</i> .....	139



	<i>Графік і методи перегляду та моніторингу ІНП</i> .....	140
	<i>Основні терміни</i> .....	141
	<i>Для обговорення та рефлексії</i> .....	141
	<i>Рекомендована література</i> .....	141
7	<b>Інклюзивний підхід до побудови навчального процесу</b> .....	142
	<i>Поняття курикулуму</i> .....	143
	<i>Універсальний дизайн для навчання чи адаптації курикулуму?</i> ....	144
	<i>Універсальний дизайн курикулуму для навчання</i> .....	144
	<i>Диференційоване викладання та універсальний дизайн</i> .....	145
	<i>Навчальне середовище</i> .....	147
	<i>Адаптації та модифікації курикулуму</i> .....	156
	<i>Визначення зв'язків між індивідуальними навчальними задачами та загальним курикулумом</i> .....	156
	<i>Планування модулів</i> .....	156
	<i>Планування уроків</i> .....	161
	<i>Основні терміни</i> .....	164
	<i>Для обговорення та рефлексії</i> .....	164
	<i>Рекомендована література</i> .....	164
8	<b>Навчання у співпраці</b> .....	165
	<i>Методи навчання у співпраці</i> .....	165
	<i>Кооперативне навчання</i> .....	168
	<i>Оптимізація навчальної співпраці у групах</i> .....	178
	<i>Взаємодітримка у навчанні</i> .....	180
	<i>Основні терміни</i> .....	185
	<i>Для обговорення та рефлексії</i> .....	185
	<i>Рекомендована література</i> .....	185
9	<b>Організація інклюзивної класної кімнати</b> .....	187
	<i>Організація фізичного простору в інклюзивному класі</i> .....	187
	<i>Схеми розміщення парт</i> .....	191
	<i>Традиційна схема розміщення парт</i> .....	191
	<i>Групи з однаковим рівнем успішності</i> .....	193
	<i>Різномірівневі групи</i> .....	194
	<i>Індивідуальні навчальні місця</i> .....	195
	<i>Комбінсування підходів</i> .....	196
	<i>Організаційні аспекти реалізації навчального процесу</i> .....	196
	<i>План для організації роботи вчителя на заміні</i> .....	198
	<i>Забезпечення потреб учнів у плані особистого догляду</i> .....	199
	<i>Ліки у класі</i> .....	203
	<i>Основні терміни</i> .....	205
	<i>Для обговорення та рефлексії</i> .....	205
	<i>Рекомендована література</i> .....	205

10	Управління інклюзивним класом	206
	<i>Що таке проблемна поведінка?</i>	207
	<i>Розуміння причин проблемної поведінки</i>	207
	<i>Розроблення плану дій для окремих учнів</i>	212
	<i>Насилля і фізичний контакт</i>	213
	<i>Формування класного колективу</i>	214
	<i>Збори класу</i>	216
	<i>Корисні поради для управління класом: ефективність доведено</i>	220
	<i>Основні терміни розділу</i>	221
	<i>Для обговорення та рефлексії</i>	221
	<i>Рекомендована література</i>	221
11	Навчання соціальної та емоційної компетентності	222
	<i>Учому полягає сутність соціального та емоційного навчання?</i>	223
	<i>Переваги соціального й емоційного навчання</i>	224
	<i>Якими чинниками визначається успішність програми СЕН?</i>	226
	<i>СЕН та шкільна програма</i>	226
	<i>Програми соціального та емоційного навчання</i>	227
	<i>Соціальна та емоційна компетентність учителя</i>	235
	<i>Основні терміни</i>	236
	<i>Для обговорення та рефлексії</i>	237
	<i>Рекомендована література</i>	237
12	Рефлексія як ключ до стійких змін	238
	<i>Психологічне сприйняття розмаїття</i>	239
	<i>Значення практики</i>	243
	<i>Цілеспрямована практика</i>	243
	<i>Рефлексія практики</i>	244
	<i>Засоби педагогічної рефлексії</i>	245
	<i>Значення рефлексивної практики для викладання</i>	249
	<i>Основні терміни</i>	251
	<i>Для обговорення та рефлексії</i>	251
	<i>Рекомендована література</i>	251
	Зразки корисних документів	252
	Бібліографія	272
	Показчик	293
	Рисунки	295

Відмінності відкривають перед нами широкі можливості для навчання. Це загальнодоступне, щедre й невичерпне джерело. Тому я сподіваюся, що на заміну ірраціональним намаганням усунути будь-які відмінності прийде не менш захопливе прагнення скористатися ними для покращення шкіл. Адже найважливіше в людях і школах не те, що їх уподібнює, а те, що вирізняє їх з-поміж інших.

(Барт, 1990, стор. 514–515)

---

# Передмова до другого видання

Інклюзія — це повне залучення всіх учнів до всіх аспектів навчання та шкільного життя, незалежно від наявності тих чи інших індивідуальних відмінностей. Вона передбачає усунення будь-яких форм шкільної сегрегації, зокрема спеціальних шкіл і класів для тих, хто не відповідає умовленому стандарту «нормальності». У межах інклюзивної моделі всі учні навчаються разом у звичайних школах, класах та інших контекстах, які, своєю чергою, активно адаптуються та змінюються, щоб ураховувати й задовольняти потреби кожного. Ця книжка ґрунтується на матеріалах досліджень інклюзивної проблематики та демонструє, яким чином наведені наукові висновки можна втілювати на рівні повсякденної практики для вдосконалення інклюзивного навчального процесу. Вона адресована майбутнім і практикуючим учителям, які шукають науково обґрунтованих рекомендацій і стратегій для більш повного залучення учнів з особливими освітніми потребами до діяльності у звичайному класі. За задумом авторів, ця книга також охоплює різні вікові групи й тому буде корисною в роботі з учнями від першого до останнього року навчання. Запропоновані на її сторінках практики та стратегії ми намагалися зробити максимально універсальними та сподіваємося, що вони стануть у пригоді вчителям з багатьох країн, незалежно від шкільної системи й контексту.

У процесі роботи над першим виданням ми усвідомлювали, що вчителі дуже зайняті люди, і тому докладали всіх зусиль, щоб зробити його доступним і зрозумілим. Ми намагалися уникати довгих теоретичних параграфів і надавали перевагу більш дружньому до читача інтерактивному підходу з численними вставками, прикладами та шаблонами документів, які можна скопіювати й використовувати надалі у практичній діяльності (вони також пропонуються для завантаження на веб-сайті цього видання за адресою <<http://www.allenandunwin.com/inclusiveeducation/>>. Також, для глибшого вивчення окремих питань читачі могли звернутися до публікацій, поданих у списку рекомендованої літератури до кожного розділу. В другому виданні ми намагалися зберегти й покращити ці позитивні моменти та додали запитання для обговорення і рефлексії наприкінці розділів.

Іншою особливістю другого видання є наголос на технології впровадження інклюзивної моделі. Ми свідомо не розглядаємо спеціальну методику роботи з учнями з тим чи іншим діагнозом (наприклад, з аутизмом чи специфічними розладами навчання) чи за певними напрямками освітнього стандарту. Ці питання докладно висвітлюються в багатьох публікаціях, проте ми переконані, що за своєю корисністю такий підхід значно поступається тому, який покладено

в основу цієї книжки. В ній представлено загальну технологію реалізації інклюзивного навчання, яка має широку сферу застосування та придатна для роботи з усіма учнями. Зрештою впровадження інклюзивної моделі передбачає певну послідовність дій, і, на нашу думку, визначена для дитини категорія загалом не має великого значення для організації навчального процесу та часто призводить до небажаних наслідків. Що ж стосується окремих напрямів освітнього стандарту, то ми виходимо з того, що, зазвичай, педагоги вже володіють значним досвідом у своїх предметних галузях, та повністю довіряємо їхній компетентності. Тому в цьому посібнику йдеться про цілісний процес, який охоплює проведення комплексної психолого-педагогічної діагностики, планування та впровадження інклюзивної програми та подальшу оцінку її ефективності та результатів навчання.

Ми сподіваємося, що друге видання увібрало в себе все найкраще з першої редакції. Водночас, воно містить суттєві зміни та доповнення, які, сподіваємось, суттєво його покращують. Зокрема, в ньому докладніше висвітлено такі теми, як диференційоване викладання, співпраця, оцінювання для навчання та інші підходи на основі конструктивістської педагогіки. Також, слід зауважити, що порівняно з першим виданням, побудованим навколо ідеї учнівських здібностей, ми розширили своє бачення цільової аудиторії, долучивши до неї всіх, хто може піддаватися маргіналізації в контексті соціальної інклюзії на підставі своєї культури, релігії, статі та/або сексуальної орієнтації. Така концепція не применшує значення здібностей учня, натомість вона дає змогу поглянути на проблему ширше та допомагає зробити крок уперед на шляху до усунення бар'єрів в освіті та подолання ексклюзії і будь-яких проявів нерівності, з якими стикаються учні. В першій редакції посібника йшлося про «дітей з відмінними здібностями». Під час роботи над другим виданням ми вирішили змінити акценти в термінологічному апараті та зосередитись на тих, хто має особливі освітні потреби. Крім того, щодо термінології, якщо в першому виданні ми говорили про «дітей», то в другому ведемо мову про «учнів», вважаючи це більш доцільним, зокрема в контексті середньої школи.

Немає жодної формули, що гарантувала б успішний результат у реалізації інклюзивної освіти. Тому будь-яке змістовне видання з цієї теми напевно розчарує читачів, які шукають легких рішень і точних рецептів. В цьому посібнику ми пропонуємо різні варіанти впровадження інклюзивних освітніх методів. В ньому відображено підсумки аналізу фахової літератури з описом підходів, що широко застосовуються та мають велику практичну цінність для шкіл. Ці підходи дають змогу учням набувати нових знань, умінь і навичок в умовах якісного викладання та покращувати свої навчальні результати. Вчителі впроваджуватимуть методи інклюзивної освіти в різний спосіб, беручи до уваги актуальні для них проблеми та особливості своєї ситуації. Ми сподіваємось, що ця книга стане в пригоді вчителям і шкільним лідерами, які у практиці своєї школи намагаються втілювати принципи рівності й справедливості, та допоможе їм розвивати досягнуті успіхи з метою забезпечення ефективної освіти для всіх та уважного й турботливого ставлення до потреб кожного.

Тім Лорман, Джоан Демпелер і Девід Харві

# Обґрунтування інклюзії

## ГОЛОВНІ ТЕМИ РОЗДІЛУ

- Визначення інклюзії
- Питання стосовно інклюзії:
  - підготовка вчителів;
  - курикулум;
  - ресурси;
  - організаційні структури.
- Переваги інклюзії
- Впровадження інклюзивної форми освіти в окремій школі: case study
- Технологія інклюзивної освіти

Цей розділ покликаний надати читачам достатньо інформації з теоретичних і практичних аспектів впровадження інклюзивної моделі освіти, щоб компетентно використовувати решту матеріалів книги. Водночас, він не претендує на всебічний огляд теоретичних засад сучасного руху за поширення інклюзії, а радше дає змогу скласти загальне уявлення про те, що таке інклюзія і чому вона важлива, а також висвітлює деякі з основних проблем, з якими наразі доводиться стикатися вчителям і школам.

## Що таке інклюзія?

Автори цієї книги мають досвід у галузі навчання дітей з особливими освітніми потребами, дітей з інвалідністю та цікавляться цією проблемою, і, як наукові співробітники університету та фахівці з підготовки вчителів, вони часто мають нагоду розмовляти про інклюзію з різними групами освітян. Іноді виявляється, що ці педагоги погано поінформовані та мають доволі плутане уявлення про неї. Що ж собою являє інклюзія і чому вона важлива? Ми переконані, інклюзія уже за своєю сутністю не може існувати в середовищі, в якому деякі учні навчаються окремо або в умовах, які суттєво відрізняються від умов навчання їхніх однолітків, і ця думка збігається із переважною більшістю визначень поняття інклюзії. Водночас, іноді легше описати те, що інклюзією *не є*, ніж те, чим вона *є насправді*. Спробуємо пояснити: коли учні вивчають деякі предмети у спеціальній школі, а на решту занять йдуть до масового навчального закладу — це не інклюзія. Коли учні навчаються у спеціальному, переважно сегрегованому, середовищі в межах масової школи — це не інклюзія. Коли учні перебувають

у звичайних класах, але при цьому вони повинні навчатися за іншою програмою, що за своїм змістом суттєво відрізняється від тієї, яку пропонують їхнім одноліткам, — це теж не інклюзія (хіба що всі учні в класі навчаються за індивідуальними програмами) (Лорман і Деппелер, 2001). Нам часто доводиться чути, як вчителі називають ці приклади «інклюзією», що лише більше спотворює уявлення про неї. Однак справа в тому, що на сьогоднішній день можна говорити про певні успіхи в досягненні загальної згоди, яка існує вже деякий час, щодо базового змісту цього поняття (див. наприклад, Сейлор і Скритик, 1995; Удитський, 1993).

В ідеальному варіанті, інклюзія передбачає повне залучення всіх учнів в усі аспекти навчання і шкільного життя. Іншими словами, масові школи та класи мають бути чутливими до потреб усіх учнів; і для того, щоб їх задовольняти, вони повинні бути готові справді пристосовуватися. Також, вони мають шанувати й цінувати відмінність. Своєю чергою, відмінність у різноманітних її проявах може бути зумовлена гендером, культурним середовищем, рівнем здібностей, сексуальною орієнтацією, соціально-економічними умовами, релігією та будь-якими іншими чинниками, які впливають на навчання та/або розвиток. Таке розуміння інклюзії не означає, що діти з відмінними навчальними потребами не отримують допомоги спеціаліста чи з ними не проводиться додаткових занять після уроків, якщо в них є потреба. Воно свідчить про те, що це лише один з багатьох варіантів, які доступні, або, власне, мають надаватися всім учням. (Лорман і Деппелер, 2001). Додаткова допомога в навчанні має бути нормою для кожного.

У минулому вчителі та школи використовували терміни «інтеграція» та «інклюзія» як взаємозамінні синонімічні поняття. Концепція інтеграції виникла задовго до поняття інклюзії, і наразі в освітянській спільноті з'являється глибше розуміння суттєвих відмінностей між ними. Для розрізнення цих двох підходів достатньо зауважити, що інтеграція відбувається «ззовні» (Лорман, 1999). Перші інтеграційні освітні програми, орієнтовані переважно на учнів з інвалідністю, мали на меті помістити їх в існуючі класи й структури в межах школи. Вони були покликані «нормалізувати» учня, допомогти йому пристосуватися до існуючої моделі шкільної освіти. На відміну від інтеграції, в концепції інклюзії йдеться не лише про інвалідність. Вона охоплює всі форми розмаїття і виходить із того, що всі учні належать до системи масової освіти від самого початку навчання. Це не просто семантичний нюанс. За інтеграційною моделлю передбачалося, що учень має пристосовуватися, аби відповідати вимогам школи. Відповідно до ідей інклюзії, пристосовуватися має школа, щоб відповідати потребам усіх учнів. Адже школи існують передусім для того, щоб задовольняти освітні потреби учнів, а не навпаки. Інклюзивна модель передбачає, що школи заздалегідь мають бути готовими приймати різних учнів з унікальними потребами, вітати їх, враховувати індивідуальні відмінності в своїх педагогічних підходах, в організації шкільних заходів та в плануванні навчального процесу. Відмінність визнають і ставляться до неї з повагою. Як свідчить практика, втілення інклюзивних принципів у життя вимагає змін не лише у структурі та способах роботи шкіл, а також у ставленні багатьох учителів спеціальної та загальної освіти, які раніше могли

вбачати свою роль у тому, щоб навчати певну «категорію» дітей (Лорман, 1999). Дійсно, позитивні ставлення є вирішальними для успіху інклюзії. Без позитивних ставлень персоналу школи будь-які спроби водити учнів з особливими потребами в загальний навчальний процес приречені на невдачу. Усі вчителі мають із захопленням підходити до свого завдання — задовольняти потреби всіх учнів — і такий ентузіазм необхідно заохочувати під час педагогічної підготовки, а також, що не менш важливо, в шкільних системах та окремих навчальних закладах.

---

### Вставка 1.1. Складові інклюзії

У своєму ранньому визначенні інклюзії Сейлор і Скртик (1995, стор. 423) подають такий перелік складових:

- залучення всіх дітей з особливими потребами до тих навчальних закладів, які вони б відвідували, якби не мали інвалідності;
  - кількість дітей з особливими потребами в школах і класах природно пропорційна їхній загальній кількості в населеному пункті;
  - прийняття всіх дітей без винятку та об'єднання в змішані групи;
  - зарахування дітей з особливими потребами у класи відповідно до їхньої вікової категорії та року навчання;
  - координація, що здійснюється на місцях, управління навчальним процесом та розподілом ресурсів;
  - децентралізований підхід до навчання, принцип ефективності як провідний у роботі школи.
- 

Будь-який вчитель, який має досвід роботи з учнями з особливими навчальними потребами у звичайному класі, скаже вам, що навчання такої розмаїтої аудиторії може бути складним завданням і потребує комплексного вирішення. Щоб досягти успіху, вчителі повинні мати високу кваліфікацію та бути вмотивованими. Але це не аргумент проти інклюзії. Для шкіл ставати на шлях інклюзії важливо саме тому, що він вимагає високого рівня вчительської компетентності та організаційних змін, спрямованих на підвищення ефективності навчального процесу. Вдосконалення навчальної діяльності шляхом розвитку передової освітньої практики має бути найпершою метою кожного вчителя і кожного навчального закладу (Лорман і Демпелер, 2001).

Зазвичай, вчителі, яким ми надаємо підтримку в формі консультацій та програм професійного розвитку, очікують від нас відповіді на два запитання. По-перше, вони хочуть знати, чи *справді інклюзивний підхід «працює»* у школі. По-друге, їм цікавить, як *зробити інклюзію ефективною* у власному навчальному закладі. Відповіді на ці запитання мають комплексний характер і часто розчаровують тих, хто шукає швидких та простих рішень. Інклюзія завжди контекстуально обумовлена, і тому жодної «книжки рецептів» про те, як залучити до масової школи будь-якого учня в будь-якій ситуації, бути не може. Зрештою, успіх вашої діяльності як інклюзивного вчителя, який враховує і намагається задовольняти потреби всіх учнів, визначається вашим ставленням, рівнем педагогічної майстерності, здатністю вирішувати проблеми, а також підтримкою з боку колег і школи.



Водночас, не кожна спроба впровадження інклюзивної моделі є вдалою, і, на підставі таких даних, деякі фахівці закликають відмовитися від масового застосування цієї практики та обмежити її цільову аудиторію дітьми, чії потреби незначні (див. наприклад, Кауфман і Халлахан, 2005; Мок і Кауфман, 2005). Однак, ця думка ґрунтується на помилковій аргументації. Не кожна спроба в навчанні математики є успішною, та це не означає, що ми маємо опустити руки й припинити її викладати! Безумовно, навчати математики важливо й необхідно. Хороші вчителі шукають нових способів викладання й випробовують нові методи для досягнення позитивного результату. Те саме можна сказати про хороших інклюзивних учителів. Інклюзія бачиться важливою й необхідною, тому такі вчителі продовжують наполегливо втілювати нові ідеї та підходи, поки (будемо сподіватися!) їхні зусилля не увінчаються успіхом. Висновки наукових досліджень дають достатні підстави стверджувати, що інклюзія може бути ефективною — навіть коли йдеться про учнів з найбільш очевидними й значними потребами — якщо вчителі беруть ініціативу на себе, якщо у школі існує культура спільних цінностей і шире прагнення вдосконалювати свою практику (див. Даунінг і Пекхем-Хардін, 2007; Фокс та ін., 2004; Лорман, 2001). Окремі вчителі не завжди здатні самотужки просувати у школі культуру спільних цінностей, але вони можуть покращувати власні методи роботи на уроці, які сприяють інклюзії, і в такий спосіб подавати іншим приклад, чого можна досягти. Ми сподіваємося, що наш посібник допоможе вам у цьому.

---

## Вставка 1.2. Причини, внаслідок яких впровадження інклюзії у школі може виявитися неефективним

**Логічне обґрунтування** Інформація про переваги інклюзії не була донесена до учасників процесу.

**Масштаб** Зміни, необхідні для ефективного впровадження інклюзії, є надто амбіційними й тому їх складно досягти на перших етапах роботи, або надто обмежені.

**Темп** Потрібні зміни втілюються надто швидко або надто повільно, й ентузіазм щодо їх реалізації згасає.

**Ресурси** Адекватні ресурси для забезпечення ефективності інклюзивної форми освіти не надаються або розподіляються у такий спосіб, який з погляду інклюзії є недоцільним.

**Відданість справі** Не вживаються заходи для посилення відданості справі та готовності до довготермінової роботи. Інклюзія розглядається як тимчасове захоплення.

**Ключовий персонал** Працівники, які мають стати рушійною силою в досягненні цілей інклюзії, можуть бути недостатньо віддані справі, або беруть на себе надто великий обсяг роботи. Це може відштовхнути інших членів колективу.

**Батьки** Не робиться спроб залучити батьків до співпраці зі школою.

**Лідерство** Керівництво навчального закладу прагне встановлювати надто суворий контроль, або є заслабким, або не заохочує працівників досягати вищих цілей.

**Зв'язок з іншими ініціативами** Інклюзія впроваджується окремо від інших передових ініціатив, що діють у навчальному закладі.

*Джерело: Харгрівз (1997).*

---

Також, немає легкої чи простої відповіді на друге запитання освітян: «Що я можу зробити для ефективного впровадження інклюзії в своїй школі?» Інклюзія обумовлена контекстом, і тому не існує єдиного припису чи формули успішного залучення всіх учнів, які б спрацьовували в будь-якій ситуації. Найбільші успіхи у втіленні інклюзивної форми освіти мають вчителі, які розуміють та демонструють ефективні методики навчання й викладання в атмосфері співпраці та підтримки з боку своєї школи та місцевої громади. Але навіть за відсутності такої підтримки ви, як учитель, можете самі багато зробити для того, щоб початковий процес у вашому класі став більш інклюзивним, і при цьому не полишати спроб прихилити на свою сторону колег і ширшу шкільну спільноту.

Для успішного впровадження інклюзії ви маєте добре навчитися вирішувати проблеми.

Зрозуміло, проблема полягає не в якомусь конкретному учневі. Вона швидше пов'язана зі шкільною спільнотою та людьми, які її утворюють. Яким чином ви плануєте задовольняти потреби усіх учнів? Вирішувати проблеми творчо в міру їх виникнення на основі перевірених педагогічних прийомів, спільних цінностей та під проводом позитивно налаштованого керівника, — ось найкращий спосіб зробити школи й процес навчання на уроці більш інклюзивними. Часто навички вирішення проблем формуються у хороших учителів природним шляхом, адже вони змушені розв'язувати чимало проблем у повсякденному спілкуванні з дітьми й дорослими.

---

### Вставка 1.3. Передумови успішного впровадження інклюзії

**Логічне обґрунтування** Усі працівники навчального закладу брали участь у розробленні логічного обґрунтування інклюзії, учасники процесу були добре поінформовані про її переваги для всіх учнів.

**Обсяг діяльності** Школа розпочала з малого (один або два учні) і, обережно просуваючись, вчилася зі своїх помилок та успіхів, перед тим як розширювати інклюзивну практику й залучати інших дітей.

**Темп** У різних навчальних закладах інклюзивна форма освіти впроваджуватиметься з різною швидкістю. Досягти успіху допоможе часта співпраця з усіма зацікавленими сторонами та регулярний аналіз темпу втілення змін.

**Ресурси** Якщо є додаткове ресурсне забезпечення, його намагаються отримати. Школи також мають творчо підходити до вибору шляхів використання ресурсів для підтримки інклюзивної форми освіти. Надання адекватних ресурсів допоможе забезпечити відданість справі всіх осіб, хто долучається до впровадження інклюзії.

**Відданість справі** Співпраця між усіма сторонами інклюзивного процесу сприятиме формуванню в них бажання й готовності працювати над досягненням цілей інклюзії у довготерміновій перспективі. Якщо члени команди залучені до реалізації певного проекту, вони почуваються частиною спільної справи, в них формується більш відповідальне ставлення й вони справді зацікавлені в його успіху.

**Ключовий персонал** Члени колективу, які відіграють головну роль в інклюзивному процесі, виступають в якості лідерів та мотивують інших. Їх завдання — створю-

вати умови для рівноправної співпраці між усіма представниками шкільної громади. Вважається, що вони відповідальні за успіх інклюзії не більше, ніж будь-який інший член педагогічного колективу.

**Батьки** Батьків раді бачити у школі як партнерів у співпраці. Їм надається підтримка, а педагоги цінують та використовують їхні думки, знання й уміння.

**Лідерство** Керівництво школи створює умови для співпраці у шкільних командах, які діють у напрямі інклюзії, надає індивідуальну підтримку учасникам таких команд і забезпечує реалізацію ідей.

**Зв'язок з іншими ініціативами** Інклюзія розглядається як невід'ємна частина загального процесу вдосконалення навчального закладу, і її зв'язки з іншими прогресивними ініціативами чітко визначені.

*Джерела:* Харгрівз (1997); МакГрегор і Фогельсберг (1998).

## **Питання вчителів стосовно інклюзивної освіти**

Багато вчителів дуже позитивно ставляться до інклюзивної моделі освіти, зокрема ті, які мали змогу застосовувати її на практиці та переконатися в її перевагах. Водночас, урахування потреб усіх учнів у навчальному процесі декому видається надто складним завданням; також ця ідея жодним чином не позбавлена своїх суперечливих моментів. У більшості педагогів виникають серйозні запитання стосовно інклюзії, які умовно можна розподілити за чотирма напрямками:

- навчальна підготовка для впровадження інклюзії;
- належний курикулум для всіх учнів;
- наявні ресурси;
- усталені підходи в роботі на рівні класу й школи, які перешкоджають реалізації інклюзивної практики.

## **Підготовка вчителів**

У розмовах про спроможність учителів задовольняти різні навчальні потреби в інклюзивних класах, вчителі й дослідники часто звертають увагу на проблеми фахової підготовки.

У наукових публікаціях та наших бесідах з освітянами часто звучить питання про те, що багато вчителів звичайної школи вважають себе неготовими ефективно залучати до загального навчального процесу учнів з особливими освітніми потребами, оскільки не володіють необхідними знаннями й навичками (МакФерсон-Курт та ін., 2003). Очевидно, що для того, аби бути компетентним в інклюзивному контексті, учитель має сформувати специфічний набір знань, умінь і якостей. Такий специфічний набір традиційно вважався сферою фахівців, які здобули кваліфікацію в галузі спеціальної освіти, і, на думку педагогів, передбачені ним стратегії викладання значно відрізняються від тих, що застосовуються у звичайному класі та розглядаються в курсі педагогічної підготовки. Проте, згідно з іншою тезою, такий набір здебільшого збігається з навичками ефективного вчителя (Льюїс і Норвіч, 2005). Лорман (подано до друку) шляхом аналізу наукових джерел намагався з'ясувати, якими видами знань, умінь і якостей мають володіти вчителі-початківці для успішної роботи в інклюзивному

середовищі. Отримані результати було об'єднано за сімома категоріями: розуміння інклюзії та повага до розмаїття; співпраця із зацікавленими сторонами (в тому числі батьками й фахівцями); створення позитивного соціального клімату; методи викладання, які узгоджуються з принципами інклюзії; планування інклюзивного навчального процесу; значиме оцінювання; та навчання впродовж усього життя. Можна стверджувати, що, незалежно від контексту, будь-який ефективний учитель має бути добре обізнаним у цих питаннях. Загалом все зводиться до зважених педагогічних методів і підходів, що є придатними для всіх учнів, готовності відповідати на виклики та освоювати нові прийоми роботи, коли в тому виникає потреба (Льюїс і Норвіч, 2005).

Можна виокремити два шляхи набуття знань, умінь і якостей ефективного інклюзивного вчителя. Перший — через допрофесійну підготовку, а другий пов'язаний із професійним розвитком учителя-практика. Причому важливими є обидва. Було надто оптимістично очікувати, що всі випускники педагогічних вузів будуть експертами з питань інклюзивного навчання. Натомість, учителі-початківці повинні мати ґрунтовні базові знання, які дають змогу ефективно працювати одразу після приходу до школи та забезпечують фундамент для подальшого професійного самовдосконалення (Форд, Пугач та Отіс-Уїлборн, 2001). Саме неперервне професійне зростання і рефлексія вчителя-практика є вирішальними для стійкого успіху інклюзивного навчання. За висновками Барбера і Тернера (2007), учителі, які в перший рік своєї педагогічної діяльності скористалися можливостями для професійного навчання в межах додаткових професійних курсів, більш упевнено підходили до роботи з дітьми з особливими освітніми потребами та зауважували, що їм вдалося збагатити свої навички в цій галузі. В Австралії під час дослідження, в якому брали участь 162 учителів інклюзивних класів, Андерсон, Классен і Джорджіу (2007) встановили, що 84 % опитаних були впевнені у своїй спроможності залучати учнів з інвалідністю до загального навчального процесу і що така впевненість значною мірою корелювала з обсягом підготовки в галузі спеціальної освіти. Іншими словами, учасники з вищим рівнем такої підготовки краще оцінювали свою спроможність працювати з такими учнями в умовах інклюзивного класу. Андерсон та ін. (2007) довели, що забезпечення відповідної підготовки є ефективним способом надання допомоги вчителю в інклюзивному контексті. Також, слід звернути увагу на іншу важливу проблему, що відображена у фаховій літературі і може вирішуватися у процесі навчання педагогічних працівників: йдеться про ставлення вчителів до учнів з особливими освітніми потребами. Позитивне ставлення до них є важливим чинником успішної реалізації інклюзивного підходу, і тому його можна і потрібно формувати під час підготовки та через позитивний досвід роботи з такими учнями (Аврамідіс і Норвіч, 2002). Учителі-практики мають шукати можливості для набуття нових знань у цій та інших галузях — у цьому полягає одне з їхніх професійних завдань.

Крім того, заохочуючи вчителів проходити додаткову підготовку за будь-якої нагоди, ми водночас вважаємо, що кожна педагогічна ситуація є унікальною й тому вони зможуть краще навчатися одне в одного в атмосфері співпраці та під-

тримки у школі. На сторінках цієї книги ми неодноразово будемо звертатися до теми співпраці з колегами як способу краще задовольняти потреби всіх учнів.

## Курикулум

Велике значення для успішного впровадження інклюзивної форми освіти має навчально-методичного забезпечення, придатне для всіх учнів в інклюзивному середовищі (Даймонд, Рензалія, Джилсон і Слагор, 2007; Джангреко, 2007). Положення про необхідність індивідуальних навчальних планів/спеціальних програм для дітей з особливими освітніми потребами закріплено на законодавчому рівні і вже кілька років є складовою політики майже кожної західної країни (ОЕСР, 1994a). Такі програми, хоча й мають своїх критиків, так чи інакше сприймаються широкою спільнотою як належний інструмент для сприяння освіті дітей зі значними потребами. Однак, нині питання ефективності та моральності індивідуальних планів привертає до себе дедалі більше уваги.

Прихильники індивідуалізованої освіти твердять, що цілеспрямовано працювати й досягати специфічних навчальних цілей дитина може за допомогою ефективного використання індивідуальної навчальної програми (Юнг, 2007). На думку багатьох, здійснене за правильних умов, ретельне й систематичне структурування відповідних навчальних цілей для учня з особливими освітніми потребами шляхом адаптації та модифікації типового курикулуму є чудовим методом надання їй належної освіти та, одночасно, створення можливостей для навчання у звичайному класі (Теннант, 2007; Вільчжинські, Меносек, Хантер і Мудгал, 2007).

Модифікація курикулуму з метою зробити його придатним для конкретно-го учня з особливими потребами є поширеною практикою, проте щодо неї теж висловлюються критичні зауваження. Загалом передбачається, що вчителі мають викладати чітко визначені теми відповідно до специфічних потреб учня з особливими освітніми потребами і, водночас, по можливості залучати його до вивчення звичайної програми (Соукуп, Вемейер, Башинські та Боверд, 2007). За такої системи може скластися враження, що учні з особливими потребами кардинально відрізняються від своїх однолітків у тому, що вони вивчають і що вони мають знати. Власне, уже сам акт впровадження індивідуальних навчальних планів у контексті курикулуму, який не складений таким чином, аби охоплювати всіх учнів, можна вважати таким, що веде до виключення (Ллойд, 2008). Ідея модифікації звичайних навчальних програм ґрунтується на низці негативних припущень стосовно учнів з особливими потребами, як-от: учні, які потребують такої модифікації можуть навчатися повільніше, неспроможні виконувати певні нормативні оцінювальні завдання та часто потребують більше практики і повторення для закріплення знань (див. Льюїс і Норвіч, 2005). І хоча кожне з них може бути правдою для деяких дітей, такі припущення в жодному разі не слід брати за основу до проведення всебічного аналізу індивідуальних потреб.

Зростання популярності диференційованого викладання, якому буде приділено увагу далі на сторінках цієї книги, змушує переглянути наші погляди про доцільність індивідуальних навчальних планів. Так, замість модифікувати уроки для учнів з особливими освітніми потребами, Бродерік, Мета-Парех і Рейд (2005)

рекомендують в процесі їх планування занять від початку враховувати особливості навчальної діяльності всіх учнів за допомогою цієї технології. Крім того, уже кілька років критики індивідуальних навчальних планів вбачають у них за-сіб виділення людей з відмінними здібностями як «інших» та подальшої маргіналізації, щоб контролювати їх за допомогою спеціальних програм (Корбетт, 1993; Данфорт, 1997; Еванс і Вінсент, 1997). Такий спосіб мислення Хехір (2007) називає аблеїзмом (від англ. able — здатний, спроможний): за ним передбачається, що в дитини краще формувати навички, які характерні для більшості (наприклад, ходити, а не користуватися інвалідним візком), та відповідно до умов і принципів, які диктуються більшістю, навіть якщо для цього необхідна модифікована програма. На думку Томаса, такий тип мислення веде до посилення негативного ефекту інвалідності та мінімізує можливості для учнів з інвалідністю (або, в контексті нашої розмови — з будь-якою формою відмінності) у площині навчання й суспільного життя.

Інший привід для критики полягає в тому, що індивідуальний навчальний план надто регламентує навчання учнів, яким він адресований. На думку його противників, такий ретельно прописаний план навчання не дає учневі достатньо можливостей для регулювання власної навчальної діяльності, внаслідок чого процес навчання центрується на фігурі вчителя та відходить від принципів педагогіки на основі соціального конструктивізму (Лорман, 2009). Як відомо, індивідуалізовані цілі часто зосереджуються на конкретних навичках, радше ніж на когнітивних аспектах навчання (Коллет-Клінгенберг і Чедсі-Рш, 1991; Гудман і Бонд, 1993; Вайзенфельд, 1987). Часто ці навички можуть бути застосовані лише в обмеженій кількості ситуацій. Певні дані дають підстави вважати, що таке вузькоспрямоване формування навичок не залишилося в минулому, навпаки воно й донині є основною метою курикулуму для учнів з особливими освітніми потребами. Для прикладу, Вільчжинські та ін. (2007) описують дуже конкретизований та обмежувальний за своїм характером набір задач для індивідуальних навчальних планів, який, зокрема, включає такі механічні завдання як зіставлення предметів і малюнків або вставання в чергу. На їхню думку, ці задачі підходять для учнів із порушеннями аутичного спектру. Подібна точка зору не лише передбачає, що всі учні з аутизмом мають однакові потреби (що далеко не так), а й стверджує, що забезпечення таких потреб вимагає вузького, директивного підходу.

Слі (2008) висуває припущення, що застосування стратегій і ресурсів, покликаних уможливити ефективну реалізацію інклюзії (зокрема оцінювань різного типу, які передують складанню індивідуального навчального плану), уже саме по собі веде до обмеження можливостей; і за такого підходу інвалідність сприймається як проблема, що потребує вирішення. У певному сенсі, такі дії підтримують подальшу маргіналізацію та ексклюзію учнів, які відрізняються. Слі закликає шкільні системи змінюватися та відмовитися від традиційної моделі спеціальних освітніх послуг і від застосування інклюзії з метою корекції індивідуальних «дефіцитів». На його думку, щоб подолати такий спосіб мислення, необхідно зосередити увагу на творчих, нестандартних моделях шкільного навчання. Власне, в своїй позиції дослідник виходить з того, що школи —

це заклади, які більше не працюють на благо учнів, а тому необхідно продумати радикальні зміни для створення системи, більш придатної для кожного.

Та незалежно від індивідуальних поглядів на оптимальний шлях розвитку інклюзивної освіти, зрозуміло, що вчителі мають навчитися добре орієнтуватися в поточних реаліях шкільного навчання з його потребою модифікації та адаптації курикулуму та/або планування і проведення уроків за технологією диференційованого викладання та з допомогою нового підходу, що отримав назву «універсального дизайну». Ми переконані, що попри недоліки наших сучасних методів (і погоджуємося, що їх може бути багато), можливо організувати навчання на основі сильних сторін і потреб конкретного учня та, водночас, зберегти інклюзивний характер повсякденного навчального процесу в окремому класі. Це одне з основних положень нашої книги.

## Ресурси школи

Потреба надавати школам додаткове фінансування для навчання учнів з унікальними потребами й сильними сторонами давно визнана дослідниками і підтверджується нині їхніми більш сучасними висновками (О'Ші та О'Ші, 1998; Ву і Комесарофф, 2007). Уже понад двадцять років тому Гоу, Уорд, Балла та Сноу (1988, с. 15) вказували на «дорогі й часто марнотратні системи послуг» (1988, с. 15) як одну з перепон на шляху до ефективної інтеграції в Австралії. Айдол (1997) звертає увагу на високу вартість інклюзивних програм та пропонує школам більш раціональні методи витрати коштів, наприклад: залучення асистентів для роботи не з одним, а кількома учнями в класі, аналіз і, за можливості, коригування джерел витрат, використання коштів з інших спеціальних програм, що вже діють у школі й теж спрямовані на підтримку учнів з особливими освітніми потребами, та прийняття рішень на місцях, виходячи з обставин конкретної ситуації. Кожна з цих рекомендацій, втілена в практику, нині вважається прикладом кращого досвіду в галузі освіти.

Однак складається враження, що обсяг додаткового фінансування, яке часто виділяють в західних школах на підтримку учнів з особливими освітніми потребами, деякі вчителі схильні вважати недостатнім. На їхню думку, збільшення таких дотацій могло б допомогти у вирішенні будь-якої кількості проблем, з якими вони наразі зіткнулися (Лорман, 2001). Але чи це справді так? Чи правда, що додаткові кошти покращують якість шкільного досвіду для всіх дітей? На підставі деяких даних можна припустити, що додаткове фінансування справді допомагає впроваджувати інклюзивну практику, в межах якої забезпечується більш адекватне навчання для учнів з особливими освітніми потребами та яка тісніше «прив'язана» до змісту програм для учнів, які не демонструють потреб у додатковому фінансуванні (Скабревік, 2005). Та хоча певний рівень додаткового фінансування важливий, його значення для успішної інклюзивної практики не настільки велике, як здається. На думку низки науковців, успіх чи невдача в реалізації інклюзії більше залежать від ставлення персоналу, організації роботи школи та здатності творчо мислити (Ейнскоу і Серб, 1996; Віслі та Лангфельдт, 1996). Насправді, додаткові ресурси та послуги, що надаються за рахунок таких дотацій, іноді можуть працювати проти інклюзії, зумовлюючи виділення

деяких учнів у класі. Ми погоджуємося з тим, що фінансові ресурси часто необхідні для вдосконалення інклюзивної практики та забезпечення повсякденного догляду і благополуччя окремих учнів, але, на нашу думку, додаткових коштів недостатньо для успішної реалізації інклюзивної практики. Ми сподіваємося запропонувати вам методи впровадження інклюзії, для яких не обов'язково потрібні великі дотаційні суми.

## Організаційні структури

Часто організація та структура наших шкіл і класів не сприяє ефективному навчанню більшості учнів. Зокрема, це очевидно в середній школі (Кеннеді і Фішер, 2001; МакГі-Річмонд, Барбер, Лупарт і Лорман, 2008). Через жорсткі рамки шкільного розкладу вчителі часто змушені працювати з учнями упродовж коротких проміжків часу, за які мало чого можна досягти, зокрема з учнями, які потребують більше часу, щоб виконати певні завдання або налаштуватися на навчальну діяльність після переходу з іншого класу. Також, робота вчителя ускладнюється відсутністю належного часу упродовж шкільного дня та професійними вимогами опрацювати чітко визначений обсяг матеріалу за певний період (Хілтон, 2006). Намагаючись стати більш інклюзивними, школи — і шкільні системи — мають ретельно вивчити способи своєї діяльності. Як слід об'єднувати дітей в групи, щоб вони могли ефективніше навчатися? Як регулювати навантаження вчителів, щоб вони мали змогу приділяти достатньо уваги індивідуальним потребам? Зрештою, запроваджені в школі структурні та організаційні зміни, покликані зробити її більш інклюзивною, підуть на користь усім учням, а не лише тим, хто має очевидні особливі потреби (Йоргенсен, 1998; Кеннеді і Фішер, 2001).

Звісно, самотужки вчитель не в змозі істотно змінити структуру й організацію навчального закладу, проте саме від нього значною мірою залежить те, що відбувається у класі. У цій книзі йтиметься про окремі способи кращої організації навчального закладу для впровадження інклюзії, але основну увагу буде зосереджено на роботі в окремому класі.

## Переваги інклюзії

Коли інклюзія впроваджується успішно, виграють усі. Науково доведено, що методи роботи інклюзивних учителів сприяють активізації навчальної діяльності всіх учнів, незалежно від суттєвих індивідуальних особливих потреб (чи їх відсутності). Також, важливо відзначити доволі обмежену кількість емпіричних досліджень, які б свідчили на користь сегрегованих форм навчання. Загалом, можна стверджувати, що в своїх висновках більшість науковців схильна визнавати перевагу інклюзії як практики (Ліндсей, 2007). Зважаючи на необхідність подальших досліджень у цій галузі, поки що рано категорично заявляти про обґрунтованість інклюзивної моделі в будь-якій ситуації, але останнім часом в наукових даних простежуються виразні тенденції на її підтримку. Варто пам'ятати, що сама концепція інклюзії — як практичний підхід і дослідницький напрям — є порівняно новою, тому слід почекати появи достатнього обсягу наукових напрацювань за цією тематикою. Альтернативна їй практика — сегрегація — існує вже кілька



століть, однак прихильники такого підходу досі не спромоглися запропонувати переконливих аргументів, на рівні філософського обґрунтування чи підсумків емпіричних досліджень, за її продовження (Коннор і Феррі, 2007; Ліндсей, 2007). Водночас, донині існують деякі давні й здебільшого безпідставні переконання про те, що учні з особливими освітніми потребами порушуватимуть хід уроку та заважатимуть вчитися іншим; що вчителі не зможуть впоратися із додатковими завданнями, які на них покладатимуться; і що учні з відмінностями зрештою отримають гіршу освіту та, можливо, вийдуть з цього процесу із послабленою самооцінкою. Проте, зростаючий обсяг наукових даних свідчить, що більшість цих поглядів ґрунтуються не на реальному досвіді чи фактах, а скоріше на міфах, упередженнях чи непідтверджених даних. Нижче представлено деякі з головних позитивних наслідків інклюзії, визначених шляхом вибіркового (і далеко не вичерпного) аналізу наукових публікацій.

- Учні з особливими освітніми потребами повніше реалізують свій потенціал у навчанні, зокрема досягають вищих академічних результатів порівняно з однолітками в неінклюзивному середовищі; вони також частіше відвідують заняття з тих самих навчальних курсів (наприклад, з математики, мови й літератури), що і їхні ровесники в школі (Фішер, Роач і Фрей, 2002; Фредеріксон, Дансмуір, Ланг і Монсен, 2004; Ньюман та Інститут педагогічних наук, 2006).
- Присутність учнів із суттєво відмінними освітніми потребами не впливає на академічні досягнення учнів без таких потреб. Навпаки, на підставі існуючих даних можна зробити висновок, що успішність останніх покращується завдяки присутності учнів з особливими потребами: це можна пояснити застосуванням різних педагогічних технологій і стратегій викладання, а також наявністю ресурсів, зокрема в особі асистента вчителя, для надання допомоги в навчанні всім учням (Коул, Уолдрон і Махд, 2004; Демеріс, Чайлдс і Джордан, 2008; Галлагер і Ламберт, 2006; Хайнс, 2001; Каламбоука, Фаррелл, Дайсон і Каплан, 2007).
- В інклюзивному середовищі учні з особливими освітніми потребами отримують кращі можливості для розвитку комунікативних, соціальних навичок та інших форм адаптивної поведінки (Фішер та ін., 2002; МакДоннелл, Торсон, Дішер, Матот-Бакнер, Мендель і Рей, 2003). Більше того, соціальні переваги інклюзії добре проілюстровані в науковій літературі (Фредеріксон та ін., 2004).
- У довготерміновій перспективі інклюзія є більш економічно вигідною за сергеровані моделі освіти, і дані на підтвердження цієї тези уже існують (Халворсен, Ніарі, Хант і Ческа, 1996; МакЛофлін та Уоррен, 1994; Роарі, 1993; Салісбері та Чемберс, 1994).
- Учні, які надають допомогу однокласникам на уроці у процесі взаємонавчання за принципом «рівний — рівному» та інших подібних форм взаємодії (що в інклюзивному класі є звичайною практикою) також отримують переваги завдяки тому, що мають змогу підвищити самооцінку, навчитися розуміти відмінності, ставитися до цього зі співчуттям відмінності, налагоджувати дружні стосунки тощо (Джонс, 2007; Нарайан, 2008).

- Учителі також отримують користь від інклюзивної освіти. Вона може слугувати потужним стимулом для ефективного вдосконалення педагогічної майстерності у процесі діяльності спільноти фахівців, яка навчається (Каррінгтон і Робінсон, 2004; Ван Краайеноорд, 2007).
- Можна стверджувати, що інклюзія позитивно впливає на подальші життєві перспективи учнів з особливими освітніми потребами після закінчення середньої школи: вона покращує їхні шанси на працевлаштування й отримання вищої заробітної плати, а також допомагає зменшити витрати на забезпечення супроводу у громаді порівняно з неінклюзивними освітніми моделями (Альпер і Риндак, 1992; Уайт і Вайнер, 2004).

Аргументи на користь інклюзії незаперечні. Тому протилежне твердження, що діти з особливими освітніми потребами отримують менш якісну освіту в інклюзивному середовищі або що від цього якось страждають інші, важко назвати обґрунтованим. У наведеному нижче case study відображено досвід школи, яка намагається запровадити інклюзивний підхід до навчання. І хоча цей навчальний заклад аж ніяк не досяг досконалості в «мистецтві» інклюзії, інформація про нього подається тут як приклад втілення інклюзивного підходу на шкільному рівні. З цього прикладу також видно, наскільки школам та вчителям необхідно постійно переглядати й коригувати методи своєї роботи для підтримання інклюзивного середовища.

## Case study

**Випадок з життя:** Енжела, 16 років

**Інформація про учня**

**Ім'я:** Енжела

**Рік навчання:** 11

**Зарахована до класу:** 11

**Навчальний заклад:** Католицька середня школа для дівчат (7–12 класи)

**Місце розташування школи:** Міська, район з нижчим рівнем соціально-економічного розвитку

**Навчальні показники:** Невеликий відсоток випускниць поступає до університету. Переважна більшість після закінчення школи влаштовується на роботу або продовжує навчання в технічному чи муніципальному коледжі.

**Дані про родину:** Родина прибула до міста з іншомовної країни до народження Енжели. Сім'я підтримує культурні й мовні зв'язки з країною походження і, водночас, докладає зусиль для інтеграції в багатокультурне суспільство. Батьки — працівники робітничих спеціальностей. Обоє підтримують Енжелу в її бажанні здобувати освіту в інклюзивному середовищі та заохочують її інтереси й уподобання у проведенні вільного часу, типові для дівчат-підлітків.

**Важливі індивідуальні відмінності:** Стандартизоване оцінювання виявило значну затримку розвитку з раннього віку. Комбінований повний коефіцієнт інтелекту — 60. Рецептивна мова на рівні 8-річного віку; навички читання — на рівні 4 класу. Труднощі в засвоєнні матеріалу більшості навчальних дисциплін, зокрема важко даються завдання з мови, на оброблення зорової інформації та вирішення проблем. Помірний дефіцит короткострокової слухової пам'яті. Час очікування вербальної відповіді — 15–60 секунд (може пояснюватися наслідками прийому протисудомних препаратів).

На час проведення дослідження Енжела вивчала скорочену кількість навчальних дисциплін типового навчального плану для 11 класу, за яким навчаються всі діти. До них належали: англійська, математика, матеріалознавство та інформаційні технології. Кожного тижня спеціально виділялося шість подвійних уроків для індивідуального навчання, щоб дати дівчинці можливість встигати за програмою. Цей час вона використовувала для самостійної роботи або зверталася по допомогу до вчителя спеціальної освіти. В штаті навчального закладу асистентів не було, тому цей педагог також був присутній на деяких уроках і допомагав Енжелі. Під час інтерв'ю також з'ясувалося, що до проведення уроків іноді залучалися невідготовлені волонтери для надання додаткової підтримки всьому класу, в тому числі й Енжелі. Вчителі характеризували Енжелу як приязну ученицю, яка терпляче навчалася, хоча, зважаючи на її порушення, часто потрібно було приділяти їй додаткову увагу на уроці. Коли дівчинка звикала до нового вчителя, вона за потреби могла ввічливо попросити про допомогу.

Як Енжела, так і педагогічні працівники розповідали про хороші стосунки між ученицями та персоналом школи. Як сказала одна з вчителів: «Навчання, або одна з його основних складових, передбачає розвиток хороших взаємин між молодими людьми та їхніми вчителями, а також формування добрих міжособистісних стосунків серед молоді. На мою думку, це одна з найсильніших рис нашої школи». Виявилось, що позитивні стосунки існували не лише між учителями та дітьми з особливими потребами, а в межах усієї шкільної спільноти. Відповіді, отримані у процесі опитування, організованого школою серед випускниць минулих років, свідчили про підтримку та доброту шкільного персоналу у ставленні до учениць. Мати Енжели також відзначила зусилля, які докладають педагоги, допомагаючи її дочці. Зокрема, жінка зазначила, що «...вона завжди отримує допомогу [вчителя спеціальної освіти], і зараз із нею теж працюють додатково. Я не можу [нічого] сказати про цю школу, тому що в світі немає таких грошей, які б я їм заплатила». Окрім школи, яка надавала великого значення розвитку добрих стосунків та допомозі з боку вчителів, Енжелу також підтримували її однокласниці. Сама дівчинка, її вчителька та мати розповідали про те, як її підтримував клас, де вона навчалася. Одна з учасниць сказала, що «весь клас дуже допомагає [Енжелі]. Вони турбуються про неї». Ця підтримка виявлялася у різний спосіб, наприклад, однокласниці розуміли, що Енжела іноді потребує більше уваги вчителя, або самі допомагали їй та займалися з нею з власної ініціативи без вказівки вчителя.

Анжела дуже позитивно ставилася до школи, своїх однокласниць та вчителів. Вона розповідала, що їй подобалося ходити до школи, і їй було цікаве те, чого вона там навчалася. Про її позитивне ставлення до школи можна судити з таких слів: «Мені не подобаються канікули, коли вони дуже довгі. Мені стає нудно... Я нудьгувала влітку. Мені хотілося просто знову ходити до школи». Енжелі також ставилися запитання про те, що їй подобається в кожному предметі, і в усіх відповідях звучала загальна думка: на кожному уроці вона відчуває, що чогось досягла. Їй подобалося виготовляти різні речі на заняттях з матеріалознавства, розв'язувати задачі з математики та успішно друкувати на комп'ютері. Деякі працівники зазначали, що в школі стараються поводитися з Енжелою так само, як з іншими дітьми та не змушувати її почуватися інакшою. Вони говорили, що до змісту діяльності вносилися модифікації, але, водночас, робилися спроби максимально наблизити навчальний досвід Енжели

до того, чим займалася решта класу. У деяких бесідах учителі повідомляли, що Енжела брала на себе відповідальність за власну роботу і зверталася за допомогою лише після того, як спробує сама. Ідею покласти на Енжелу відповідальність за її роботу підтримували і батьки дівчинки.

Енжела також позитивно сприймала додаткову допомогу, яку отримувала в школі. Зокрема, вона вважала, що допомога вчителя спеціальної освіти була одним з вирішальних чинників, яким вона завдячувала своїми успіхами у школі. Це підтверджували й інші учасники під час інтерв'ю. Енжела розповідала, що заняття з цим учителем допомогли їй зрозуміти складні поняття та розділи навчального матеріалу. Жодного разу дівчинка не згадувала про те, що через додаткову допомогу у школі вона відчувала на собі якийсь ганебний ярлик. Учитель спеціальної освіти виконував різні функції в школі, і всі вони були корисними для Енжели та для персоналу. Наприклад, він надавав консультації вчителям, проводив підготовку волонтерів та координував їхню діяльність, допомагав модифікувати курикулум, надавав підтримку на уроці й безпосередньо займався з дівчинкою.

За словами колективу, в школі існувала культура доброти, турботи, взаємної поваги та підтримки. Відповісти на запитання про те, як склалася така культура і чому ті, хто працював і навчався в цій школі, почувалися оточеними турботою, учасникам дослідження було складніше. Директор школи пояснювала: «Знову ж таки, уся справа в стосунках. Ми не дозволяємо кричати на дітей та погано ставитися один до одного. Мабуть, в основі цього є певне розуміння справедливості». Вона також підкреслювала значення командної роботи в школі як невід'ємної складової шкільної культури:

*Ми використовуємо командні підходи... Ми використовуємо методики групового навчання, які враховують різний рівень здібностей, які діти можуть виявляти в будь-якому навчальному середовищі. Ми розуміємо, що люди не схожі один на одного, й відмінності між ними визнаються та вітаються. Адже під час роботи в групі заслуга деяких учасників буде набагато більшою, хтось зможе виступити лідером та пропонувати корисні творчі ідеї, а хтось ні. Поміняймо завдання, займемося чимось іншим, і ситуація може змінитися.*

Серед інших пояснень позитивної атмосфери в школі були: добір уважного й турботливого персоналу, позитивне налаштування в роботі, що задавало керівництво, і те, що це була школа для дівчаток. Останнє, на думку однієї учасниці, допомагало зрозуміти, чому наголос було зроблено на такі «жіночі» риси як співпраця та розуміння. Серед учасників не було однастайності щодо того, наскільки католицьке спрямування впливало на культуру турботи в школі. Деякі вважали, що релігійний аспект був неважливим, а інші — що він все ж таки мав помірний позитивний вплив на шкільну культуру.

Вдома Енжела теж отримувала велику підтримку у навчанні. Зокрема, мати час-то допомагала їй виконувати повсякденні домашні завдання. За можливості вона захочувала Енжелу використовувати отримані в школі знання, наприклад, просила дівчинку допомогти готувати їжу або прочитати дорожні знаки, коли вони їхали машиною. Вчителі повідомляли, що така додаткова підтримка від родини створювала для

Енжели значну перевагу в школі. Мати дівчинки вбачала свою роль в тому, щоб підтримувати дочку та надавати їй впевненості у своїй силі: «Моє завдання — заохочувати її. І я завжди намагаюся це робити...спонукати її до навчання».

Школа отримувала додаткове фінансування за традиційною системою від управління католицьких шкіл. Оскільки школа мала статус католицької, тому відносилася урядом до категорії приватних, і додаткові кошти, які виділялися на навчання Енжели, становили лише чверть того, що вона могла б отримувати в державному навчальному закладі. Саму школу не можна було назвати добре забезпеченою, і лише двоє вчителів вважали таке фінансування неадекватним. Водночас, більшість педагогів зазначали, що школа має достатні ресурси для навчання Енжели та інших дітей з особливими потребами. Однак, з огляду на низький рівень спеціального фінансування, вчителі мали часто працювати з Енжею без допомоги штатних асистентів. Загалом, педагогічні працівники вважали, що вони здатні самостійно надавати Енжелі необхідну спеціалізовану підтримку та задовольняти потреби інших дітей у класі. Це підтверджували результати коротких спостережень на уроках, під час яких було очевидно, що вчителі допомагають Енжелі та здатні ефективно керувати навчальною діяльністю решти класу. На одному уроці з Енжею працювала її однокласниця, а на іншому вона отримувала певну підтримку від своєї групи. Одна вчителька на початку року навіть не помітила інвалідності Енжели, але згодом, коли дізналася про її особливі потреби, змогла з незначною допомогою успішно долучити дівчинку до роботи у класі. Деякі вчителі називали час, як обмежуючий чинник. На їхню думку, вони могли б краще навчати Енжелу та решту дівчат у класі, якби його було більше, адже на кожному уроці доволі багато часу йде на те, щоб підтримувати Енжелу, зокрема допомогти їй розпочати роботу. Іноді, якщо тема уроку була складною для всього класу, у вчителя залишалось менше можливості приділяти час Енжелі. На момент дослідження у школі впроваджувалися організаційні зміни, аби допомогти вчителям подолати часові проблеми.

Після початкової школи, де дівчинці було складно налагоджувати дружні стосунки і де її дражнили, вона зрештою знайшла подругу у свій перший рік навчання в середній школі. За характеристикою матері та вчителів, Енжела завжди була сором'язливою та воліла перебувати серед дорослих, але з часом у середній школі в неї з'явилося більше друзів її віку. Як розповідала сама дівчинка, це сталося тому, що вона прийняла усвідомлене рішення виявляти ініціативу у спілкуванні з іншими дівчатами, підходила до них під час перерви у шкільному дворі, а також завдяки активній підтримці з боку педагогів. На час дослідження в Енжелі була одна «найкраща подруга», з якою вона часто бачилася після уроків, а також невелике коло приятельок у школі. Як повідомлялося, найкраща подруга Енжели мала зовсім іншу вдачу, була дуже товариською і впевненою. Дівчата разом проводили час за спільними підлітковими захопленнями, наприклад ходили в кіно та слухали музику. Інтерв'ю з'ясувало, що в початковій школі Енжела потерпала від інших учнів, які її дражнили, а також у перший рік у середній школі, де одна учениця ставилася до неї так само. Після батьківської скарги вчителі поклали цьому край. Коли проводилося дослідження, Енжелу не дражнили і її не зачіпали учениці, які не належали до її друзів.

На момент проведення цього дослідження Енжела, її мати та вчителі вважали, що вона, найімовірніше, продовжуватиме навчання за програмою для осіб з інвалід-

ністю в муніципальному коледжі, а потім шукатиме роботу. Ця програма спрямована на формування соціальних і життєвих умінь. Працівники школи висловлювали стурбованість тим, що для Енжели та інших учнів із когнітивною інвалідністю після закінчення школи пропонується дуже мало варіантів подальшого життєвого шляху.

---

#### **Вставка 1.4. Інклюзивні характеристики школи, де навчалася Енжела**

- Сприятливе середовище для учнів з особливими освітніми потребами.
  - Наявність гнучкого розкладу, який дає змогу проводити індивідуальні заняття.
  - Енжела могла обирати ті ж предмети для вивчення, які пропонувалися іншим дітям.
  - Учитель спеціальної освіти та волонтери надавали допомогу тільки тоді, коли вона була потрібна.
  - Можливості для занять з наставниками-однолітками, які діяли в межах шкільних програм (формальне наставництво) та допомагали Енжелі з власної ініціативи (неформальне наставництво).
  - Позитивне ставлення персоналу до інклюзії.
  - Позитивний тон роботи, який задає лідер.
  - У школі заохочувалася атмосфера турботи і поваги до індивідуальних відмінностей.
  - До курикулуму вносилися необхідні модифікації.
  - Підтримка з боку педагогів у формуванні дружніх стосунків.
  - Застосування командного підходу до інклюзії.
  - Залучення батьків у якості партнерів.
- 

### **Технологія інклюзивної освіти**

#### **Як залучати всіх учнів до загального навчального процесу у звичайних школах і класах**

Далі на сторінках цієї книжки ви знайдете загальну інформацію і практичні поради, дізнаєтеся про інструменти й методики, які допоможуть залучати учнів з особливими освітніми потребами до загального навчального процесу у вашому класі. Як видно з case study Енжели, надзвичайно важливою складовою інклюзії є відданість усього шкільного колективу. Це найбільш бажаний контекст для навчання, проте ми розуміємо, що в різних школах рівень відданості та готовності впроваджувати інклюзивну форму освіти є неоднаковим. Проте це не означає, що ви не можете самостійно спробувати застосовувати інклюзивні методи у власній роботі на уроці. Ми сподіваємося, що інформація в цій книзі стане вам у пригоді навіть якщо у вашій школі немає переконливої спрямованості на впровадження інклюзії.

Під час подальшої роботи з книгою важливо пам'ятати, що інклюзія залежить від контексту. Ваші враження від роботи з певною групою учнів будуть несхожими на досвід інших. Відтак, немає єдиного «правильного» способу залучення всіх учнів; але, як зазначалося вище, існує загальна технологія, яку ви можете взяти на озброєння і яка допоможе вам досягати успішних результатів. Окремі її складові розглянуто далі в наступних розділах цього посібника.

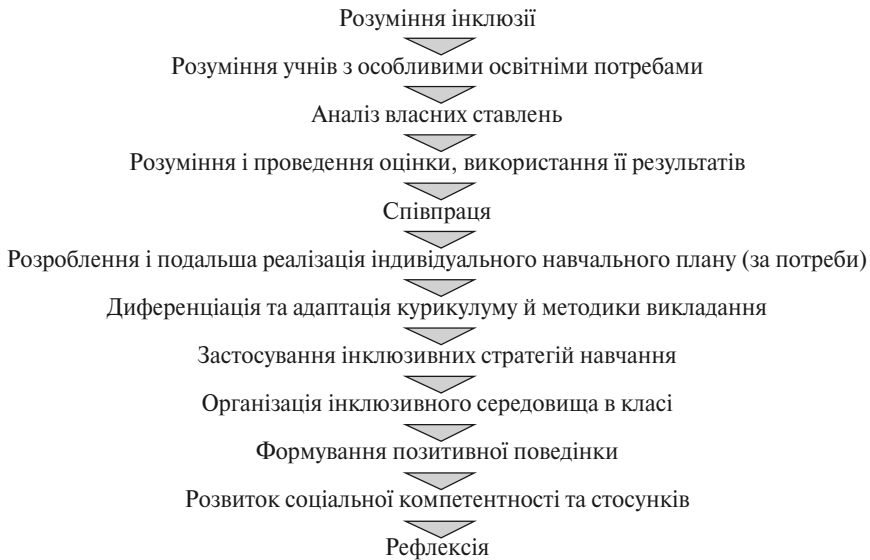


Рисунок 1.1. Технологія інклюзивної освіти

## ОСНОВНІ ТЕРМІНИ РОЗДІЛУ

**Інклюзія** — повне залучення всіх учнів в усі аспекти навчання і життя школи.

**Інтеграція** — практика, що передувала інклюзії та була спрямована на зарахування учнів, зазвичай з інвалідністю, в існуючі класи й структури в межах звичайної загальноосвітньої школи.

## ДЛЯ ОБГОВОРЕННЯ ТА РЕФЛЕКСІЇ

- 1.1. Деякі автори висловлюють переконання, що навіть якби ефективність інклюзивної моделі не підтверджувалася жодними науковими даними, її варто було б впроваджувати, оскільки вона правильна з моральної точки зору. Що ви думаєте з цього приводу?
- 1.2. Беручи до уваги наукові висновки про ефективність інклюзивного підходу, чому деякі батьки не обирають таку форму навчання для своєї дитини?
- 1.3. Багато людей вважає, що чим старший учень, тим складніше створювати для нього інклюзивні умови навчання. Чи погоджуєтеся ви з таким твердженням, виходячи з власного досвіду? Чому або чому ні?

## РЕКОМЕНДОВАНА ЛІТЕРАТУРА

1. Connor, D.J. & Ferri, B.A. (2007). The conflict within: Resistance to inclusion and other paradoxes in special education. *Disability and Society*, 22(1), 63–77/
2. Foreman, P.J. (2007). *Inclusion in action* (3rd ed.). Sydney: Thompson Learning.
3. Jorgensen, C.M. (Ed.). (1998). *Restructuring high schools for all students: Taking inclusion to the next level*. Baltimore, MD: Paul H. Brookes.

# Діти з різноманітними навчальними потребами — хто вони?

## ГОЛОВНІ ТЕМИ РОЗДІЛУ

- Підходи до визначення інвалідності
- Дискримінація на підставі інвалідності
- Визначення обдарованості
- Чи насправді важливі «ярики»?
- Стандартизоване оцінювання: тести оцінки інтелекту

Міжнародні стандарти в галузі прав людини ґрунтуються на ідеї участі кожної особи в суспільному житті на засадах рівності й без дискримінації (ООН, 1993). За останні два десятиліття в усьому світі, й зокрема в країнах західного культурного простору, прийняття законодавчих актів про рівні права спонукало навчальні заклади переглянути свою практику з надання освіти всім учням. У цих правових нормах значну увагу приділено проблемі дискримінації, і визнано її протизаконною на підставі інвалідності. В контексті нашої розмови цим законодавством передбачено, що учні з інвалідністю повинні мати такі самі освітні можливості, що й інші діти. В цьому розділі ми зупинимося на підходах до визначення інвалідності та критеріях її встановлення, а також розглянемо різні причини для проведення діагностики.

## Визначення

Упродовж тривалого часу, зокрема в 1970–1980-их роках, внаслідок появи нових підходів до розуміння інвалідності відбувалися зміни на рівні політики й нормативно-правової бази. В освіті використовуються три моделі визначення цього поняття: модель функціональних обмежень, медична і соціально-політична моделі (Бернелл, 2003; Хан, 1985; Джеон і Хайдер-Маркел, 2001). Кожна з них відображає свій, відмінний від інших, погляд на сутність проблеми, асоціюється з певним типом політики і, відповідно, по-своєму впливає на прийняття рішень про напрями витрачання коштів і способи надання підтримки особам з інвалідністю.



У визначеннях інвалідності на основі концепції функціональних обмежень йдеться про повну або часткову неспроможність особи виконувати певний вид чи види діяльності. Такі визначення можуть бути широкими (наявність обмежень у повсякденній життєдіяльності) і вузькими (із зазначенням типу чи обсягу трудових навичок, які особа спроможна виконувати) (Бернелл, 2003). Також, у них підкреслюється необхідність професійної підготовки та фінансової підтримки (Джеон і Хайдер-Маркел, 2001). Визначення інвалідності з позицій медичної моделі передбачають оцінку стану здоров'я особи. Для цього підходу властиво проводити медичну діагностику та характеризувати кожен вид інвалідності як окрему категорію, наприклад церебральний параліч, пошкодження стовбуру спинного мозку. Він спирається на об'єктивні показники, які дають змогу встановити відповідність особи встановленим критеріям для зарахування до певної категорії інвалідності. Медичне визначення інвалідності зумовлює збільшення витратів на охорону здоров'я і проведення досліджень; його підтримують благодійні організації, які працюють з людьми з певними видами інвалідності (Бернелл, 2003; Джеон і Хайдер-Маркел, 2001). У визначеннях на основі соціально-політичної концепції підкреслюється непристосованість середовища для осіб з інвалідністю. Відповідно, завдання політики, в широкому розумінні цього слова, — впливати на зовнішнє середовище таким чином, щоб усунути фактичну та/або потенційну дискримінацію стосовно таких осіб (Джеон і Хайдер-Маркел, 2001). Відповідно до цього підходу, інвалідність вважається такою самою характеристикою особи, як колір шкіри, гендер або вік, що слугували підставою для диференціації та дискримінації впродовж усієї історії людства (Хан, 1985, с. 93).

---

### Вставка 2.1. Три підходи до визначення інвалідності

**Концепція функціональних обмежень** зосереджується на обмеженнях особи, що зумовлені особливостями її функціонування; зокрема визначає обмеження здатності виконувати ту чи іншу трудову діяльність.

**Медична концепція** передбачає віднесення особи до певної категорії на основі об'єктивних індикаторів стану її здоров'я.

**Соціально-політична концепція** підкреслює непристосованість середовища для осіб з інвалідністю. Таким чином центр уваги зміщується з особи на її оточення.

---

Згідно із ухваленим у США Законом про освіту осіб з інвалідністю (Individuals with Disabilities Education Act, IDEA) термін «дитина з інвалідністю» охоплює дітей із затримкою розумового розвитку, порушеннями слуху (в т. ч. глухотою), мовлення, зору (в т. ч. сліпотою), тяжкими емоційними розладами (далі — «емоційний розлад»), порушеннями опорно-рухового апарату, аутизмом, травматичними порушеннями мозку, іншими розладами здоров'я чи певними специфічними розладами навчання, котрі, внаслідок наявності таких характеристик, потребують спеціальних освітніх і супутніх послуг. У цьому Законі поняття інвалідності глумачиться таким чином:

«Інвалідність — це функціональний наслідок порушення чи змін в організмі або психіці людини. Ступінь впливу інвалідності на життєдіяльність особи

значною мірою залежить від середовища — соціального, культурного, психологічного та фізичного — в якому така особа проживає». (Закон про освіту осіб з інвалідністю, 1997 р.).

### **Значення підходу до розуміння інвалідності**

Підхід до визначення інвалідності суттєво впливає на спосіб формулювання проблеми і задає напрями збирання фактичної інформації. Отже, він також впливає на характер пропонованих варіантів вирішення цих проблем та на коло учасників процесу прийняття рішень. Політика інклюзивної освіти узгоджується із соціально-політичним підходом до визначення інвалідності. Вона передбачає, що до дитини з інвалідністю ставитися потрібно так само, як і до будь-якого іншого учня з відмінними фізичними характеристиками: расою, статтю, зростом тощо.

### **Приклад 1. Застосування медичного визначення інвалідності — модель спеціальної освіти**

На думку шкіл, які в своїй роботі керуються медичним баченням цього поняття, джерелом «проблеми» є учень з інвалідністю. Зазвичай, до збору даних про таку дитину залучаються медичні та інші фахівці галузі охорони здоров'я: вони проводять психологічне або інше «загальне оцінювання в контексті, відмінному від того, в якому здійснюється навчання» (Деппелер, 2003, с. 17). Далі, фахівець, який вважається компетентним для роботи з такою проблемою, наприклад учитель спеціальної освіти чи психолог, пропонує різні шляхи її вирішення. Ці заходи доволі схожі в переважній більшості шкіл і передбачають реалізацію освітніх програм, орієнтованих на певний вид інвалідності. Зрештою, проблема вирішується за допомогою спеціальної програми, яка веде до відокремлення дитини від її ровесників. Багато таких програм не збігаються із навчальним планом цієї школи і тому їх не завжди легко перенести в практику навчання звичайного учнівського колективу та інтегрувати до діючих програм.

Ми переконані прибічники ідей інклюзивної освіти, і тому в цій книжці *не розглядаємо* критеріїв для встановлення різноманітних категорій інвалідності, що використовуються в медичній моделі. Якщо окремі учні не демонструють очікуваних академічних результатів або залишаються осторонь від загального дитячого контингенту, то часто процес оцінки, призначення спеціальної програми та її реалізації повторюються упродовж усього періоду перебування дитини в школі. Зауважимо, що будучи відірваним від життя шкільної спільноти, такий підхід має дуже мало шансів на успіх (Деппелер, 2003, с. 17).

### **Приклад 2. Застосування соціально-політичного визначення інвалідності — модель інклюзивної освіти**

В інклюзивних школах комунікація та співпраця вчителів, батьків, учнів і подеколи представників ширшої громади за межами школи дає змогу зменшити бар'єри для учнів з інвалідністю і створити більш сприятливі умови для навчання. По-перше, для учня визначаються пріоритетні цілі. Зазвичай, про нього збирають різноманітну

інформацію шляхом інтерв'ю, спостереження в різних ситуаціях шкільного життя та вивчення зразків роботи. До цього процесу також долучається вчитель, який рефлексивно вивчає свою педагогічну практику на уроці з допомогою відеозаписів, проведених занять та зворотного зв'язку від колег. Крім того, в деяких випадках збирання даних передбачає вивчення документів про основні положення діяльності навчального закладу та спостереження за прийнятою в ньому практикою визначення рівня залучення учнів до соціальних аспектів освітнього процесу. Після цього в атмосфері співпраці зібрані дані обов'язково піддають критичному аналізу, виробляють різні підходи та визначають подальші заходи. Часто такі заходи мають свої особливості в різних школах, оскільки розробляються відповідно до специфічних пріоритетів і багатьох контекстуальних чинників, важливих для даного навчального закладу. «Така модель передбачає участь фахівця, але, водночас, його «експертний внесок» не має вирішального значення, оскільки є лише однією складовою спільного прийняття рішень, і такого спеціаліста залучають до співпраці залежно від вимог конкретної ситуації» (Деппелер, 2003, с. 19).

## **Як визначають інвалідність у законодавчих актах?**

Визначення терміна «інвалідність» у законодавчих актах може бути доволі широким та охоплювати такі стани, які зазвичай інвалідністю вважати не прийнято (див. вставку 2.2), а також порушення зору й слуху, мовленнєві розлади, інтелектуальну інвалідність чи специфічні розлади навчання, тяжкі емоційні розлади, фізичну інвалідність та комплексні порушення, інші розлади здоров'я.

---

### **Вставка 2.2.**

Запропоноване австралійською Комісією з прав людини та рівних можливостей розуміння поняття «інвалідності» збігається з іншими тлумаченнями цього терміна, які викладено у законодавчих актах багатьох країн. Воно має велике значення для фінансування і для вирішення проблеми дискримінації осіб з інвалідністю:

- втрата фізичних чи психічних функцій, наприклад: особа з квадриплегією, черепно-мозковою травмою, епілепсією або особа, яка має порушення зору чи слуху;
- втрата частини тіла, наприклад особа, яка перенесла ампутацію, або жінка, яка перенесла операцію з видалення матки;
- інфекційні та неінфекційні хвороби й захворювання, наприклад: особа зі СНІДом, гепатитом або туберкульозом, особа з алергіями або особа-носіє бактерій черевного тифу;
- неправильне функціонування, неправильний розвиток або спотворення частини тіла особи, наприклад: особа з діабетом чи астмою, особа з родимою плямою чи шрамом;
- стан, внаслідок якого навчальна діяльність особи за своїм характером відрізняється від навчальної діяльності інших людей, наприклад: особа з аутизмом, дислексією, дефіцитом уваги чи інтелектуальною інвалідністю;
- будь-який інший стан, який впливає на процеси мислення особи, розуміння нею дійсності, на її емоції чи судження, або зумовлює порушення поведінки, наприклад: особа з психічним захворюванням або зі зміною особистості.

Законодавство в галузі інвалідності має на меті усунути дискримінацію за цією ознакою та закріплює рівність таких осіб перед законом. Воно також покликане поширювати серед громадськості розуміння, що люди з інвалідністю мають такі самі фундаментальні права, що й решта членів суспільства (див. вставку 2.3).

---

### Вставка 2.3. Що таке дискримінація за ознакою інвалідності

У 1994 році австралійська Комісія з прав людини й рівних можливостей визначила такі види дискримінації:

*Пряма дискримінація, що виявляється у менш сприятливому ставленні.*

Менш сприятливе ставлення означає, що особа з інвалідністю перебуває в невідгдних умовах і не має таких самих шансів чи можливостей вибору, як особа без інвалідності.

*Опосередкована дискримінація, що набирає форми несправедливого виключення.*

Несправедливе виключення має місце в ситуації, коли внаслідок висунення певної умови особа з інвалідністю змушена припинити діяльність. У цьому випадку йдеться про умову:

- яка є обов'язковою;
- яку зазвичай можуть виконати особи без інвалідності;
- яку неспроможна виконати ця особа;
- яка за таких обставин є необґрунтованою.

*Дискримінаційні запитання, спрямовані на отримання:*

- інформації, яку можна використати для дискримінації особи;
  - інформації, яку в аналогічній ситуації не повинна надавати особа без інвалідності.
- 

### «Ярлики»: використовувати чи ні?

Наразі немає єдиної думки про категоризацію учнів за типом інвалідності. Щоб зрозуміти дискусійний характер цієї проблеми, спершу необхідно поміркувати над тим, чому і з якою метою дітям з інвалідністю визначають певну категорію або «ярлик»? Багато батьків і педагогів переконані в їх необхідності, вважаючи, що таким чином забезпечується єдине розуміння потреб учня, і тому діти, яким не визначено категорію (або які не мають «ярлика» (*далі вживатимемо без лапок*)), позбавляються адекватної підтримки. Далі, за аргументацією цієї групи, категоризація сприяє виділенню додаткових коштів на потреби учнів та їхніх родин, які не поширюються на дітей без інвалідності, та на проведення цільових дослідницьких програм. Інші батьки та фахівці, навпаки, схильні вважати, що ярлики асоціюються з негативними стереотипами, шкодять уявленню учнів про самих себе та не несуть безпосередньої користі для планування роботи вчителя та складання програм для окремих учнів. Крім того, на думку другої групи, інвалідність є соціально та культурно обумовленим конструктом, а категоризація учнів із присвоєнням їм ярликів на основі медичної моделі призводить до звуження життєвих можливостей і шансів особи. Отже, в одних випадках категоризація та ярлики бувають корисними, а в інших — тягнуть за собою негативні наслідки. Деякі з потенційних переваг та недоліків їх застосування проілюстровані нижче в історіях двох хлопчиків — Бена і Джефа.

### Case study: Бен, 9 років

Матір Бена непокоїло жорстоке ставлення до сина у школі й те, що в нього зовсім не було друзів. Вона вважала хлопчика «обдарованим»: він випереджав однолітків у своєму розвитку й багато завдань на уроках були для нього нудними. Жінка звинувачувала школу в неспроможності запропонувати достатньо складну й насичену програму. Причину труднощів сина у стосунках з ровесниками вона вбачала в обдарованості хлопчика і в тому, що він розмовляв у «дорослій» манері. Вчительку теж турбувало, що в Бена було дуже мало приятелів. Вона помічала, що хлопчик спілкувався з іншими дітьми тільки на своїх умовах, бував негнучким, іноді поводився дуже зверхньо й намагався домінувати. На її думку, однолітки вважали його «дивним». Для себе вона пояснювала поведінку Бена тим, що він був єдиною дитиною в сім'ї і його надто «пестили». Крім того, оскільки мати виховувала його сама, він не мав перед собою належних моделей чоловічої поведінки. Вчителька заохочувала хлопця брати участь у командних іграх, хоча той не виявляв особливої вправності в якомусь виді спорту. Вона помічала, що він часто засмучувався, коли бачив, що інші діти не дотримуються правил. Також педагог звертала увагу на те, що на уроці Бен зазвичай поводився добре й доводив свою роботу до кінця. Він демонстрував високий рівень знань у деяких галузях (наприклад володів великим обсягом загальної інформації, тобто знав багато фактів), але над письмовими завданнями працював дуже повільно й писав жакливим почерком. Вчителька також пам'ятала про регулярні, проте нечасті, випадки, коли Бен сильно засмучувався, починав кричати і плакати, й тоді заспокоїти його було дуже складно. Причину таких епізодів вона зрозуміти не могла. Бена направили на психологічну діагностику.

З висновку психолога випливало, що за даними тестів рівень когнітивного розвитку Бена коливався від середнього до високого, але його вербальні здібності значно перевищували невербальні. Також зазначалося, що хлопчик мав деякі труднощі у вирішенні соціально значимих проблем. Виходячи з цих результатів та на підставі загальної інформації від матері й вчительки, було рекомендовано провести подальшу оцінку соціальної компетентності хлопчика. Послугуючись Шкалою Джилліана для визначення синдрому Аспергера (Gilliam Asperger's Disorder Scale, GADS), психолог виявив у поведінці Бена кілька рис, характерних для цього порушення. Це форма аутичної поведінки, яка охоплює труднощі у стосунках з ровесниками й дорослими, нав'язливі стани, наприклад «зацикленість» на дотриманні порядку або надмірну зосередженість на певних темах, а також труднощі використання мовлення для спілкування з оточуючими та негнучкість у спілкуванні. Серед додаткових характеристик — затримка формування важливих для вікову хлопчика моторних навичок та деяка незграбність. Загалом, цей розлад спричиняє суттєве порушення соціального функціонування. Проте, через добре розвинуте мовлення й когнітивні навички, його виявляють лише в молодшому шкільному віці. Поставлений діагноз допоміг матері й вчительці зрозуміти причини труднощів хлопчика в школі. Відбулася зміна стратегії. Тепер, замість звинувачувати одне одного: матір та хлопчика — за його дивну поведінку, а школу — за неспроможність запропонувати насичену й цікаву

програму — було вирішено зосередитися на тому, *яким чином* родина й педагоги можуть підтримувати Бена, допомогти йому навчитися обробляти інформацію про людей, розуміти їхні емоційні й соціальні реакції та далі розвивати свої соціальні компетенції.

#### Case study: Джеф, 8 років

Джеф мав багато товаришів і з задоволенням ходив до школи. Під час перерв він грався з приятелями надворі, проводив з ними час після уроків та у вихідні. Загалом, однокласники вважали хлопчика «популярним». Вчителька також добре до нього ставилася і вважала лідером класу. В навчанні він часто пропонував чудові ідеї для проєктів та був дуже активним під час обговорення на уроці. Хлопчик мав добре розвинуті вербальні здібності та любив виступати з усними розповідями, розважаючи дітей своїми жартами. Джефу не подобалося читати, і він рідко брав підручники додому. На уроці намагався ухилитися від більшості завдань з читання й письма. Аналіз зразків письмових робіт виявив, що крім власного імені він міг правильно написати лише кілька слів. Як наслідок, його письмова робота рідко відображала рівень розуміння теми, і в хлопчика виникали труднощі щоразу, коли для підготовки чергового проєкту потрібно було знайти матеріал у бібліотеці. Джефа направили на психологічну діагностику.

За висновком психолога, результати Джефа відповідали діагнозу «специфічний розлад навчання». Відтак, було виділено додаткові ресурси для підтримки хлопчика. По-перше, адміністрація знайшла кошти для залучення асистента вчителя, який відтоді приходив двічі на тиждень і працював із хлопчиком по півдня у класі. По-друге, Джеф мав відвідувати допоміжні заняття у групі для дітей, які мали труднощі з читанням. Вони тривали годину й проводилися тричі на тиждень, і хлопчику доводилося пропускати звичайні уроки. Джеф скаржився батькам, що ходити до групи «тупих» йому не подобалося. Також, йому було прикро, що під час роботи з асистентом його завжди садили окремо від друзів, і він запитував, чому «тепер йому не можна працювати в групах, як раніше». Він почав зранку жалітися на біль у животі, говорив, що хворий і що йому краще залишитися вдома. У класі хлопчик надалі уникав завдань із читання й письма: розповідав жарти, заважав іншим або в нього не виявлялося потрібної книжки, ручки чи зошита. Невдовзі через необхідність відвідувати допоміжні заняття з читання він почав пропускати великі частини матеріалу, який в цей час вивчали на уроці, й став почуватися відособленим від того, над чим працювали решта товаришів. Його інтерес до навчальних проєктів поступово зменшувався, а участь в спільному обговоренні на уроці рідко була конструктивною. Вчителька більше не вважала Джефа лідером колективу. І хоча для більшості однокласників він залишався «популярним», до нього ставилися як до хлопця, який «завжди потрапляє в халепу». Кілька разів він розпочинав бійку на ігровому майданчику з хлопчиками, які дразнили його через читання й називали «тупим». І хоча в читанні Джефові вдалося досягти помірних успіхів, визначений для нього ярлик як такого, що має «специфічний розлад навчання», призвів до втрати

впевненості в собі та соціального статусу, чого жодне покращення успішності не могло компенсувати.

Підхід до розуміння поняття «інвалідності», класифікація учнів і присвоєння їм ярликів відповідно до її категорій залишається спірним питанням. Суспільство зводить бар'єри для таких осіб, зменшуючи їхні шанси на досягнення успіху й на повноцінну участь в різних сферах життя. На нашу думку, головна мета виявлення інвалідності полягає в тому, щоб надавати оптимальну підтримку особі шляхом задоволення її освітніх потреб. Це твердження справедливе для *всіх* учнів. Тому ми передусім маємо думати про людську особистість, а не про її інвалідність (див. вставку 2.4).

### Вставка 2.4. Як ми говоримо про інвалідність

У нормативних документах, наприклад у *Законі Сполучених Штатів про освіту осіб з інвалідністю*, перше місце відведено особі, а *термін, який характеризує вид інвалідності*, — на другому. Відповідно, рекомендується вживати формулювання, де спершу йдеться про особу і тільки потім про інвалідність, та уникати висловів, побудованих навпаки. Нижче подано кілька прикладів.

#### Бажано використовувати:

чоловік, який не бачить  
 жінка, яка не чує  
 учень з інвалідністю  
 дитина з фізичною інвалідністю  
 хлопчик з інтелектуальною інвалідністю  
 дівчинка зі специфічним розладом навчання  
 учень з підвищеною збудливістю  
 та/або розладом поведінки  
 хлопчик на візку  
 люди з інвалідністю і без

#### Варто уникати:

сліпий  
 глуха  
 інвалід  
 каліка  
 розумово відсталий  
 ненаучувана  
 психічно хворий  
 та/або душевнохворий  
 колясочник  
 інваліди та нормальні люди

Суспільство зводить бар'єри на шляху людей з інвалідністю, ускладнюючи їхню повноцінну участь та досягнення успіхів. Як наслідок, у таких людей виникає обмеження (англ. *handicap*) в плані соціальної взаємодії та оточуючого середовища, що веде до їхньої ізоляції. Якщо соціальне середовище інклюзивне, то особа з інвалідністю такого обмеження не матиме.

(Деппелер, 1998, с. 35)

### Що таке дискримінація за ознакою інвалідності?

У Сполучених Штатах та Австралії проблему дискримінації врегульовано на законодавчому рівні. Відповідно до *Закону США про захист прав громадян з інвалідністю* від 1990 року (Americans with Disabilities Act, ADA, 1990), *Закону про освіту осіб з інвалідністю* від 1997 року (США: публічні закони 94–142; 101–476 і 105–17), а також австралійського *Закону про боротьбу з дискримінацією осіб з інвалідністю* від 1992 року (Disabilities Discrimination Act, DDA) дискримінацію за цією ознакою визнано протиправною. Ці нормативні документи спрямовані

на покращення якості освіти та утвердження принципу рівності в цій сфері для всіх учнів.

Учням з інвалідністю потрібно забезпечувати такі самі освітні можливості, як іншим. Зі свого боку, педагоги не повинні наперед оцінювати спроможність дитини виконувати ті чи інші завдання на підставі її інвалідності. Тому, якщо дитина чи молода людина відповідає необхідним вимогам для вступу до школи, коледжу, університету або іншого освітнього закладу, вона повинна мати однакові шанси навчатися нарівні з іншими. Крім того, цим учням слід створювати такі самі сприятливі умови, які доступні для інших дітей і молоді, наприклад:

- забезпечувати позитивну атмосферу для навчання;
- створити умови для участі в позашкільному житті (наприклад табори) й надавати консультативну допомогу;
- надавати можливість вибору курсів і предметів (Деппелер, 1998).

### **Що таке обдарованість?**

Концепція обдарованості вже упродовж кількох десятиліть залишається досить спірною. У колах фахівців поширена думка, що відмінності в показниках IQ відображають значною мірою генетично обумовлену й фіксовану *здібність*. Але згідно з більш сучасними поглядами, обдарованість є результатом розвитку компетентності (Стернберг, 1986).

Вчителі, батьки й багато інших людей часто розглядають обдарованість як єдину загальноприйнятую концепцію. Вони ведуть мову про «обдаровану дитину» та «програми для обдарованих». Однак насправді існує багато різних концепцій та поглядів на цей феномен. Історичні зміни в уявленнях про сутність і складові інтелекту залишили свій відбиток на нашому розумінні обдарованості, що з часом теж змінювалося, та зумовили появу різних її визначень і процедур виявлення. Спочатку обдарованість в її доволі одномірному розумінні ототожнювали з високим інтелектом, а виявлення обдарованих учнів зазвичай здійснювалося за допомогою тестів оцінки інтелекту (IQ) або напряму і співвідносилось з показниками діяльності найуспішніших учнів (тести досягнень). Нині в розумінні інтелекту домінують багатомірні підходи. Вони ґрунтуються на більш комплексному уявленні про когнітивну компетентність, причому йдеться про цілу низку її складових, які не завжди оцінюються стандартизованими тестами. Це теорія множинного інтелекту Гарднера (1983) або трьохкомплексна теорія інтелекту Стернберга (1986). Дедалі частіше в цих більш сучасних теоріях інтелект розглядається в широкому спектрі різноманітних напрямів і контекстів людської діяльності та впродовж усього життя особи. Ці підходи відкривають перед нами нові способи виявлення обдарованості в дітей та розуміння цього феномена в педагогічній роботі. Таким чином, можна вважати, що здібності відображають взаємодію генетичних і середовищних компонентів, а високі рівні здібностей, що відповідають обдарованості, є формами розвитку компетентності (Стернберг, 1986).



## Виявляти чи не виявляти?

Передусім, необхідно поміркувати над тим, навіщо виявляти обдарованих дітей. Відповідно до загальноприйнятої думки, якщо обдарованість не ідентифікувати на ранньому етапі, дитині не буде створено належних стимулів та умов, а отже її обдарування не розвиватимуться (Перлет, 2000). Також, певне коло фахівців наполягає на тому, що визначати «характер та рівень талантів і здібностей обдарованих учнів» потрібно для організації відповідного курикулуму й методики навчання, оскільки, на їхнє переконання, звичайна масова освіта за своєю ефективністю суттєво поступається «програмам, орієнтованим на певний тип талантів й інтересів» (Фельдхузен, 2000, с. 271). В основі практики виявлення талановитих та обдарованих дітей лежать ті самі причини, що й в основі роботи з усіма учнями: вона покликана підтримувати окремих дітей шляхом задоволення їхніх освітніх потреб.

Та попри розширення наших знань про інтелект і обдарованість, переважна більшість фахівців схиляється до того, що виявляти таких учнів не завжди легко. Тому з набору кількісних і якісних методів школи мають вибирати найбільш придатні для конкретної ситуації. Крім того, в процесі ідентифікації іноді необхідно застосовувати кілька методів.

## Стандартизоване оцінювання: що перевіряють тести інтелекту?

У деяких тестах інтелекту, наприклад у наборах тестів Векслера або Стенфорда-Біне, інтелект особи оцінюється за результатами виконання нею низки спеціально дібраних завдань. Зв'язок між цими результатами й віком особи виражається у формі співвідношення — коефіцієнта розумового розвитку (IQ).

Проведення кожного стандартизованого тесту передбачає зіставлення індивідуальних відмінностей із математично обрахованими показниками. Слід зазначити, що в розробленні цих тестів численні теоретики орієнтувалися на різні чинники. І хоча в більшості тестів оцінки інтелекту на позначення певних показників або здібностей використовуються ті самі терміни, *ці тести не обов'язково вимірюють одні й ті ж здібності*. Плутанина з визначеннями інтелекту й різноманітними тестами для його вимірювання частково пояснюється відсутністю об'єктивної відповіді на запитання: *«Які здібності має охоплювати тест, щоб показати вміння дитини застосовувати на практиці власний інтелект?»*. Внаслідок чого, отримані за різними тестами показники IQ не завжди є взаємозамінними.

При цьому, навряд чи варто розраховувати на появу єдиного тесту оцінки інтелекту, здатного адекватно вимірювати всі можливі показники усвідомленої поведінки, адже такі тести оцінюють лише один невеличкий її аспект. Відтак, за допомогою показника IQ всі її складові передбачити не можна (докладніше про психологічну діагностику й тлумачення висновку психолога див. розділ 4)

## Чи свідчить високий IQ про майбутні академічні успіхи?

Як свідчать дослідження широкого діапазону когнітивних здібностей, що деякі здібності, які вимірюються різними тестами, пов'язані з академічним навчан-

ням і дають змогу спрогнозувати рівень успішності в засвоєнні певних предметів. Зазвичай, діти з високими показниками IQ:

- отримують кращі оцінки;
- мають вищі бали за тестами досягнень;
- частіше закінчують повну середню школу;
- частіше здобувають вищу освіту (Пендарвіс та ін., 1990).

Згідно з усталеною думкою, цей позитивний зв'язок між високим IQ та показниками успішності доводить: інтелектуально розвинені діти (тобто діти з високим IQ) навчаються швидше та ефективніше й тому демонструють кращі результати в школі. Така інтерпретація не обов'язково правильна.

Можна щонайменше припустити, що зазначені показники — оцінки й бали за тестами досягнень — свідчать про міру сформованості аналогічних когнітивних умінь. А отже, соціальний вплив і вплив середовища, будучи складовими високого IQ, також можуть пояснювати високі оцінки й бали за тестами досягнень (Чечі, 1990).

### Вплив соціуму та оточуючого середовища на IQ

У традиційних тестах інтелекту багато завдань орієнтовані на вимірювання набутих знань. З огляду на це, було висунуто припущення, що ці тести відображають можливості дитини, зумовлені її домашнім середовищем та приналежністю до певного суспільного класу. Відтак, можна стверджувати, що вони є більш значущими детермінантами майбутнього професійного й економічного успіху, і порівняно з ними значення IQ не настільки суттєве (Чечі, 1990).

З досліджень випливає, що інтелектуально обдаровані учні можуть демонструвати низький та/або середній рівень за будь-яким субтестом. Висновок про їхню обдарованість часто обмежується кількома субтестами (Холлінгер і Кесек, 1986). Наприклад, у нещодавньому дослідженні австралійських науковців група дітей продемонструвала найкращі результати за субтестами, успішність виконання яких залежала від накопиченого обсягу знань загальної, соціальної та словесної інформації (Деппелер, 1994).

У цьому контексті варто зауважити, що різні культурні групи надають неоднакового значення формуванню знань певного типу. Так, в Австралії деякі діти ще до школи знайомляться з різними видами друкованого тексту і вивчають літери. На уроках читання ці знання більш корисні, ніж складніші навички, наприклад уміння розповідати історії, якими володіють місцеві діти і які більш притаманні культурі корінного населення (Девідсон і Фрібоді, 1986, 1988).

Важливо пам'ятати, що один і той самий тест може висувати різні вимоги до різних людей, залежно від їхнього загального життєвого досвіду й можливостей навчатися. Тому необхідно зважати на ці обставини й усвідомлювати їх потенційний вплив на результати особи під час виконання тесту.

Повністю відмовлятися від традиційних тестів оцінки інтелекту не варто. Адже в будь-якому разі вони надають корисну інформацію про поточні результати індивіда за певним набором стандартизованих завдань і про те, наскільки успішно він може виконувати аналогічні завдання в інший час та в інших умовах.

Пам'ятайте: використовувати тести оцінки інтелекту слід лише за умови об'єктивного розуміння їхніх обмежень.

### Інші предиктори особливих досягнень.

Як свідчать результати досліджень, єдиного предиктора особливих досягнень не існує. Високий рівень інтелекту є необхідною, проте недостатньою умовою успішного навчання в школі. Особливі досягнення — це результат комплексної взаємодії індивідуальних когнітивних, емоційних, особистісних рис, а також середовищних чинників (Трост, 2000). Крім того, обдарованість охоплює й інші суттєві складові, які не перевіряються в тестах оцінки інтелекту, але мають важливе значення для навчання. Деякі з них описані у вставці 2.5. Хоча варто пам'ятати, що обдарованість певного учня може:

- спостерігатися в одній предметній галузі або поширюватися на кілька предметних галузей;
- зберігатися упродовж усього життя або проявлятися епізодично;
- бути характерною для однієї чи більше галузей, причому в іншій сфері результати можуть бути типовими для даної вікової групи (середній рівень) або навіть для набагато молодшої (що в такому разі свідчитиме про певні труднощі).

---

### Вставка 2.5. Складові успішності в навчанні

#### *Стиль навчання*

Індивідуальні стилі навчання різняться за своїми складовими (Данн і Прайс, 1980; Грігс, 1991). Певні вподобання в навчальній діяльності та навички бувають характерними для обдарованих двієчників, дітей зі специфічним розладом навчання з-поміж усього діапазону обдарованих учнів, а також для інших дітей з труднощами у навчанні (Уйтмор, 1980; Реддінг, 1990; Шофілд, 1993). Таким чином, вищий рівень академічних досягнень та більш позитивні ставлення можуть спостерігатися в ситуації, коли навчальне середовище відповідає індивідуальним уподобанням учня у виборі тих чи інших способів пізнання (Данн, 1983, 1989; Йонг і МакІнтайр, 1992).

#### *Мотивація*

На думку деяких науковців, важливою складовою успішності в навчанні є саморегуляція й самоконтроль учня у процесі роботи над академічними та іншими завданнями (Еймз та Еймз, 1989). Їх наявність вважається необхідною передумовою особливих досягнень (Ерікссон, 1994; Фельдхузен, 1986; Стернберг і Девідсон, 1986).

#### *Когнітивні й метакогнітивні стратегії*

За висновками дослідників, значну роль в отриманні вищих академічних показників відіграють різноманітні стратегії, які учні застосовують для вивчення матеріалу, його запам'ятовування і розуміння, а також для планування, контролю й коригування власної пізнавальної діяльності (Браун та ін., 1983; Преслі та ін., 1987).

#### *Знання*

Знання в певній галузі впливають на: процес формування стратегій і мету стратегій, застосування яких потребує від учня певних зусиль, на ефективну роботу

пам'яті; та на формування когнітивної компетентності (Чі і Чечі, 1987; Бйоркланд і Харнішфегер, 1990; Бйоркланд і Шнайдер, 1996; Шнайдер і Вайнерт, 1990). Обдарованість в одній сфері не гарантує обдарованості в іншій, проте володіння широкими й добре структурованими знаннями вважається однією з головних передумов усіх досягнень.

(Адаптовано за матеріалами Деппелер, 1994)

## Складні випадки виявлення обдарованості.

Іноді в учнів спостерігаються ознаки високих здібностей, але в повсякденному навчальному процесі вони не досягають тих результатів, які б відповідали їхньому реальному потенціалу. В такому разі вчитель та/або батьки можуть звернутися до психолога чи соціального педагога для проведення тестування або оцінки здібностей. Часто про таких дітей говорять, що вони навчаються нижче своїх можливостей (Уйтмор, 1980; Реддінг, 1990). З наведених далі прикладів випливає, що учні не завжди спроможні продемонструвати свої здібності з різних причин. (Див. рекомендації параграфу «Спостереження й дослідження» наприкінці розділу).

### Case study: Кун, 9 років

Кун недавно прибула до країни. Вона талановита й творча дівчинка, любить писати вірші та розповідати історії. Але усне мовлення та есе на уроках англійської не завжди відображають її творчі ідеї.

Під час аналізу зразків письмової роботи дитини, чия родина нещодавно прибула до країни або для якої англійська є другою мовою, педагог не повинен обмежуватися очевидним. Адже писемне мовлення такого учня не завжди відображає глибину ідей, які він або вона хотіли б передати на папері.

### Case study: Стівен, 12 років

Стівен демонструє дуже неоднорідний рівень здібностей. Він значно випереджає ровесників за розвитком мовлення, навичок просторового орієнтування й логічного мислення. Хлопчик може запропонувати багато чудових ідей для побудови різноманітних виробів з Lego та добре володіє комп'ютером. Стівен переніс кілька інфекційних хвороб середнього вуха, і помітно, що йому досі складно утримувати й обробляти слухову інформацію, зокрема в гамірному середовищі. Це позначається на його письмі й інших навичках грамотності, де він суттєво відстає від більшості однокласників. Хлопчик часто відволікається під час аудіювання та інших завдань з читання й письма, і, за словами вчителів, «заважає проводити уроки». При цьому Стівен демонструє обдарованість та менше порушує дисципліну під час практичної діяльності, до якої він активно залучений.

Коли навчальне середовище не відповідає стилю навчання учня, або коли види діяльності «надто легкі» чи «заскладні», то, найімовірніше, дитина буде відволікатися й порушувати перебіг уроку.

Деякі учні до школи не мали таких самих можливостей для навчання, як багато їхніх однокласників. Причини цього можуть бути різними, і найчастіше це:

- несприятливі економічні умови;
- ставлення родини до традиційної шкільної освіти;
- родинні обставини, які заважали навчанню;
- гендерна дискримінація у видах діяльності;
- культурне середовище, яке дуже відрізняється від контексту на уроці.

#### **Case study: Саллі, Мартін та Анжеліка, 8 років**

На відміну від багатьох інших дітей, Саллі не мала таких самих соціальних можливостей для налагодження дружніх стосунків. Мартін та Анжеліка не вивчали азбуку вдома й рідко читали дитячі книжки разом з дорослими. Також, у них не було змоги користуватися комп'ютером або гратися з конструкторами, наприклад з Lego. Як наслідок, ці діти можуть не володіти окремими елементами знань, безпосередньо пов'язаних зі шкільною програмою. Тому справедливо буде припустити, що Саллі, Мартін та Анжеліка не зможуть продемонструвати власної обдарованості, поки не набудуть достатньо практики в певних видах діяльності.

Плануючи роботу зі своїми учнями, вчитель має визначити, яких знань вони потребують у першу чергу для успішного виконання тих чи інших завдань.

#### **Case study: Метью, 11 років**

Тести досягнень та IQ вказують на те, що в інтелектуальному розвитку та в навчанні Метью значно випереджає однолітків. Він схильний до роздумів, має талант до малювання та полюбає музику й спорт. Зазвичай, хлопчик працює дуже повільно з низькою продуктивністю. Виконуючи завдання на уроці, він мало старається та вдовольняється мінімальним результатом. Його «низькі досягнення, несумісні з його розвитком», напряду пов'язані з рівнем *інтересу*. Водночас, хлопчик дуже вмотивований і стабільно демонструє власну обдарованість лише у вузькому спектрі діяльності з образотворчого мистецтва, музики й спорту. Метью також потребує додаткового часу для вибору й підготовки завдань.

У деяких випадках обдарованість виявляється лише в ситуації, коли учень мотивований на досягнення гарного результату або коли певний вид діяльності є для нього особливо цікавим.

### **Чи важливо використовувати ярлик «обдарованості»?**

Іноді категоризація та ярлики бувають корисними; але в інших випадках, навпаки, спричиняють шкідливі наслідки навіть для добре пристосованих і здібних учнів. Деякі з відчутних плюсів та мінусів їх застосування описано нижче в історіях Карла й Нарисси.

#### **Case study: Карл, 11 років**

«До оцінювання, коли мені сказали, що я обдарований, я завжди потрапляв у якусь халепу. Але коли на прохання мами зі мною провели тести, вчителі почали давати мені дещо інші завдання. Я почав готувати свої інформаційні повідомлення

за допомогою відеокамери, й оскільки з письмом та орфографією в мене не склалося, вчителі дозволяють мені довше працювати за комп'ютером. Раніше школу я терпіти не міг... Тепер мені подобаються природничі науки. Лець не забув! Я створив класний проект про конденсатори й опір та виграв приз на Конкурсі знавців фізики».

(Джерело: інтерв'ю з Карлом, в якого тривалий час спостерігаються труднощі в опануванні письма).

Таким чином, учень, до якого раніше ставилися відповідно до його негативно-го ярлика, наприклад «проблеми поведінки» або «труднощі письма», та надавали відповідну підтримку, може виграти від того, що його вважатимуть обдарованим.

### **Case study: Нарисса, 14 років**

*«Талановиті та обдаровані.* За останні два роки ці три слова перевернули моє життя з ніг на голову. До оцінювання від мене ніколи так багато не вимагали. Вчителі раніше майже не звертали на мене уваги, а тепер серйозно взялися за моє навчання. Мої батьки донині жартома нагадують: «ми лише просимо, щоб ти старалася якнайкраще». Так, але насправді їхнє уявлення про моє «якнайкраще» змінилося. Мене спонукали записуватися на додаткові поглиблені курси, семінари й практичні заняття для здібних учнів. Мені дотепер страшно згадувати про підрозділи по роботі з учнями з особливими потребами, які приділяли мені *надто багато уваги й надто допомагали поглиблювати мої знання...*

Тому батькам і вчителям я б порадила дозволити дітям бути дітьми. Нікому не хочеться жити з ярликом. Влаштууйте дитину на навчання за поглибленою програмою лише тоді, коли вона сама того прагне, інакше всі ваші зусилля будуть марними. Будьте готові забезпечити їй складнішу програму, але не вимагайте результатів, вищих за нинішні. Заохочуйте, але не тисніть. Перші свої 13 років я прожила без ярлика й щиро вдячна за це». Нарисса, талановитий і здібний підліток.

(Джерело: *«Талановиті й обдаровані: благо чи прокляття? Підходи до виховання» («Gifted and Talented: Blessing or Curse? Parenting Strategy»)*, Krongold Centre, вересень 1995 р.).

Таким чином, як уже згадувалося вище, використання ярликів іноді несе в собі негативні наслідки навіть для добре пристосованих і здібних учнів.

## **Навчальне середовище, яке сприяє вияву обдарованості.**

Ймовірність вияву обдаровані учнів зростає у навчальному середовищі, яке:

- сприяє та заохочує використовувати різні стилі навчання;
- забезпечує насичений навчальний досвід для розкриття можливостей і задатків дитини;
- дає учням змогу докладніше вивчати цікаві для них теми, ширше та глибше їх досліджувати, а також опановувати матеріал за прискореними програмами;
- передбачає надання підтримки або допомоги у формі підказок та опору в тих предметних галузях, де, порівняно з іншими дисциплінами, вони демонструють «середній» рівень;
- забезпечує гнучку й інтегровану програму навчання з урахуванням індивідуальних особливостей учнів.

## Що я можу дізнатися у процесі уроку?

У навчальному процесі в педагога часто є змога спостерігати за роботою дітей. Так, використання однієї методики сприятиме прояву обдарованості, тоді як інша не дасть такого результату; одна методика мотивуватиме до активної роботи й набуття нових знань, а інша, навпаки, цьому заважатиме й зменшуватиме можливість для залучення до навчання та засвоєння матеріалу.

А відтак, суть питання не в тому, чи віднести певного учня до категорії обдарованих або дітей з інвалідністю. Тут учителю варто замислитися над тим, як загальна організація навчальної діяльності на уроці впливає на учнівську мотивацію/активність та успішність; та яким чином можна про це дізнатися.

## Спостереження й дослідження.

Регулярне та уважне спостереження вчителя за роботою учнів забезпечує кілька відправних пунктів для визначення методів і підходів для організації активної й продуктивної навчальної діяльності на уроці. Безумовно, ця базова інформація потребує глибшого вивчення. Далі пропонуємо низку типових ситуацій, які рекомендується проаналізувати докладніше за допомогою наведених порад.

### Ситуація

- Порівняно з однокласниками учень засвоює матеріал швидше або глибше.
- Учень з труднощами читання й письма потребує структурованої підтримки, щоб зрозуміти навчальний матеріал або можливості виявити свої знання в альтернативний спосіб. Інакше він не зможе повноцінно долучатися до навчальної діяльності на уроці або продемонструвати власну обдарованість.
- Рівень старанності й мотивації учня коливається залежно від предмета й форми роботи та впливає на рівень успішності.
- Інтерес учня до певної навчальної теми зазвичай сприяє підвищенню мотивації та покращенню успішності (спонукає докладати більше зусиль для засвоєння матеріалу цієї теми).

### Варто дослідити

- Як цей учень впорається з більш складним навчальним матеріалом?
- Спробуйте застосувати опори й підказки в процесі читання і підготовки письмових робіт, проекспериментуйте з методиками кооперативного навчання; поспостерігайте за тим, як такі заходи впливатимуть на міру залучення до навчальної діяльності та рівень успішності.
- Проаналізуйте успішність учня у різних видах навчальної діяльності та в межах різних навчальних тем.
- За допомогою спостереження та інтерв'ю з'ясуйте, чим учневі подобається займатися поза школою.

**Ситуація**

- Застосування учнем стратегій вирішення проблем та його рівень успішності залежить від широти й глибини його знань.
- Якщо методика відповідає домінуючому навчальному стилю учня та/або його стилю мислення, то це сприяє покращенню його ставлення до навчання та підвищенню академічних досягнень.
- Стратегії засвоєння нових знань і навичок, запам'ятовування та розуміння, які учні використовують з метою планування, контролю й організації власної навчальної діяльності, здатні підвищувати її ефективність, і навпаки: учням, які добре засвоюють матеріал, але не володіють організаційними навичками, може бути складно продемонструвати свої компетентності.
- Соціальні навички учня сприяють співпраці, успішній роботі та взаємодії з товаришами, і навпаки: недостатня їх сформованість ускладнює ці процеси.

**Варто дослідити**

- Які знання і навички необхідні учневі? Які можливості він мав для попереднього ознайомлення з певною темою?
- Поспостерігайте за рівнем залученості учня та рівнем його успішності під час виконання різних видів навчальної діяльності, які передбачають різноманітний характер участі самої дитини (наприклад: слухання, усне мовлення, 5 конструювання, ігрове моделювання, аналіз тощо)
- Чи знає учень, як виконувати завдання? Чи підвищується успішність його навчальної діяльності після чіткого роз'яснення вимогта/або послідовних кроків у виконанні завдання?
- Чи володіє учень потрібними соціальними компетентностями для залучення до певної навчальної діяльності та її успішного виконання?

Учителю слід ретельно обміркувати всі ці аспекти, щоб не помилитися у визначенні «високих», «середніх» чи «низьких» здібностей. Крім того, уважне спостереження за учнями в подібних ситуаціях має велике значення для подальшого планування навчального процесу в межах різних предметів (див. розділи 6 і 7).

**Виклик на майбутнє**

Галузь освіти обдарованих дітей змінюється, повторюючи тенденції в галузі спеціальної освіти та навчання учнів з інвалідністю. Зрушення в наших уявленнях про феномен інтелекту відбуваються паралельно зі зміною акцентів: від старої ідеології з властивою їй категоризацією та використанням відповідних ярликів,



від спеціальної освіти до нового підходу, який більш чутливий стосовно окремих учнів і який дає змогу враховувати їхні особливості в соціальному контексті школи.

Отже, виклик полягає в тому, щоб позитивно реагувати на *всі* особливості навчальної діяльності дітей, у тому числі виняткові навчальні досягнення, в середовищі, побудованому на принципах розмаїття.

## ОСНОВНІ ТЕРМІНИ РОЗДІЛУ

**Інвалідність** — це функціональний наслідок порушення чи змін в тілі та/або психіці людини.

**Дискримінація за ознакою інвалідності** — менш сприятливе ставлення або несправедливе виключення особи внаслідок її інвалідності.

**Коефіцієнт інтелекту** — зв'язок між результатами виконання стандартизованого тесту інтелекту та віком особи, виражений у формі співвідношення — коефіцієнту розумового розвитку (IQ).

## ДЛЯ ОБГОВОРЕННЯ ТА РЕФЛЕКСІЇ

- 2.1. Якою мірою задоволення потреб обдарованого учня подібне до задоволення потреб учня з когнітивним порушенням?
- 2.2. Поміркуйте над тим, як у засобах масової інформації зображають учнів різного походження? Чи сприяють такі характеристики появі стереотипів і дискримінації?
- 2.3. Наскільки корисні різні ярлики? Наскільки вони шкідливі?

## РЕКОМЕНДОВАНА ЛІТЕРАТУРА

1. Katzman, L. (2003). Minority Students in Special and Gifted Education. *Harvard Education Review*, 73(2), pp. 225–239.
2. Seigel, L.S. (1999). Issues in the definition and diagnosis of learning disabilities: A perspective on Guckenberger v. Boston University. *Journal of Learning Disabilities*, 32(4), pp. 304–324.

# Ставлення та інклюзія

## ГОЛОВНІ ТЕМИ РОЗДІЛУ

- Ставлення: що вони собою являють
- Цінності
- Ідеологія
- Індивідуальне сприйняття інвалідності
- Реалістичний підхід до планування

Педагогіка — одна з не багатьох професійних галузей, де фахівець контактує з усім діапазоном дитячого контингенту від 5 до 16–18 років. Єдиний виняток з цього правила становить дуже мала група дітей, які внаслідок тяжкого фізичного, психічного, когнітивного порушення чи захворювання перебувають у спеціальних закладах.

Окремих учнів раніше було прийнято направляти на навчання до спеціальних закладів. З часу впровадження політики інклюзивного навчання, а також, на попередніх етапах, у період «інтеграції» та «мейнстрімінгу», деякі з цих дітей відвідують звичайну школу за місцем проживання. Відтак, вчителі мають справу з більш розмаїтим дитячим контингентом.

Педагоги працюють з різними віковими групами та спостерігають за ними упродовж тривалого часу, і тому в них формуються певні уявлення або очікування щодо поведінки дітей цих вікових груп. Інші фахівці теж знайомі з типовими моделями поведінки дітей лише в межах власної вузької спеціалізації, коли вони взаємодіють з ними як із клієнтами чи пацієнтами. Тож, порівняно з ними, в учителів набагато більше можливостей спостерігати за дітьми у природному середовищі, і в цьому плані вони поступаються хіба що батькам. Тому думка вчителя про дітей має бути реалістичною та об'єктивною.

## Історія повторюється?

У певному сенсі, політика інклюзії є поверненням до первинної концепції загальної обов'язкової освіти для всіх. У штаті Вікторія в Австралії з 1872 року

діяв *Закон про освіту*, згідно з яким діти відповідного віку мали ходити до школи. Причому йшлося про *всіх* дітей та передбачалося, що освіта є безкоштовною, обов'язковою та позбавленою впливу церкви. Нажаль, він також містив норму про переведення учнів до наступного класу лише після здачі річних екзаменів за матеріалом програми. Якщо дитина з нею не могла впоратися, її залишали на другий рік для повторного проходження навчального курсу, і так тривало до отримання задовільної підсумкової оцінки. Інша доволі прикра норма в галузі освіти зводилася до того, що розмір заробітної плати вчителів залежав від того, наскільки успішно вони виконували свою роботу — така собі система оплати за результатами. Як наслідок, діти з інвалідністю, та зокрема з порушеннями, що позначаються на навчанні, не встигали за програмою, а в учителів посилювалося розчарування через відсутність очікуваних навчальних результатів і відповідно — через зменшення їхньої плати та марних перспектив щодо підвищення.

Згідно з прийнятими у 1874 році поправками, вимоги щодо обов'язкової шкільної освіти не поширювалися на так званих ненаучуваних дітей, які фактично втратили можливість відвідувати місцеву школу. До їх числа потрапила дочка лікаря з Муні Пондс, передмістя Мельбурна — столиці штату Вікторія. Так і не домігшись підтримки з боку органів влади, в 1881 році він організував приватний спеціальний заклад для своєї дочки та інших дітей, які опинились в аналогічній ситуації. І лише після того, як успіх цього починання став очевидним, ідея створення спеціальних навчальних закладів для дітей, виключених із масової системи освіти, здобула схвалення на офіційному рівні. Це сталося у 1907 році. З того часу знадобилося майже століття, щоб повернутися до початкової концепції про важливість навчання всіх дітей у звичайних школах та, знову ж таки, зробити її провідною тезою офіційної освітньої політики.

Розширення діапазону особливих освітніх потреб у межах учнівського контингенту свідчить, що відтепер учителі мають працювати з більш розмаїтими колективами дітей та молоді. До того ж фізичний стан дитини чи наявність у неї певного захворювання не має значення. Серед професійних галузей це майже унікальне явище. Хоча певною мірою такий самий діапазон проходить перед очима представників медичної професії, але тільки тоді, коли потрібно лікувати хворобу чи травму. Тому лише вчителі проводять багато часу з одними й тими самими дітьми п'ять днів на тиждень.

Та незважаючи на зрушення в офіційній політиці, зміни на рівні учнівського контингенту в більшості шкіл порівняно незначні. Зокрема, кількість дітей з інвалідністю, які віднедавна почали відвідувати звичайну школу, мабуть не дотягує й до п'яти відсотків. Відтак, учителі небезпідставно очікують, що їхні майбутні учні будуть здоровими, здібними й нормально функціонуватимуть у різних сферах життя. Розвиток більшості дітей і підлітків вкладається в рамки добре відомих процесів і прогнозованих моделей. Навіть за наявності суттєвого ступеня інвалідності, вона вражає особу лише частково. Наприклад, інтелектуальна інвалідність позначається на навчанні та соціальній компетентності, проте не тягне за собою суттєвих наслідків для фізичного розвитку. Водночас, особливої уваги

заслужують такі питання:

- Які бар'єри можуть зашкодити вчителю задовольняти освітні потреби одного або двох учнів, які в своєму розвитку або за даними медичної картки відрізняються від більшості? Як у такому випадку вчитель має з ними працювати, щоб досягти окреслених навчальних цілей?

І, що також важливо:

- Що необхідно зробити для того, аби вчитель почувався комфортно та був упевненим у своїй фаховій компетентності та мав змогу навчати дітей в інклюзивному класі?

Щоб відповісти на ці запитання, варто замислитися над тим, з якими ставленнями вчитель підходить до виконання своїх обов'язків. Безперечно, слід також вивчити практичні технології організації навчання, планування уроків, здійснення адаптацій і модифікацій курикулуму та методики оцінювання (див. розділи 4, 6, 7, 8 і 9). Однак передусім необхідно проаналізувати ставлення вчителів до тих, хто «відрізняється», оскільки ця проблема є найбільш актуальною.

Позитивні ставлення вчителів є однією з базових умов успішної реалізації інклюзивного навчання (Шарма і Десай, 2002). Однак вони утворюються з низки складових, про які йтиметься далі в цьому розділі. Важливо розуміти та вміти вирізняти ці складові, щоб підтримувати власне позитивне ставлення і допомагати формувати його своїм колегам.

## Ставлення

Ставлення належать до основних чинників, присутніх у будь-якій сфері людської життєдіяльності. Без такого поняття як ставлення, нам було б складно тлумачити події та реагувати на них, приймати рішення, осмислювати свої стосунки з іншими людьми в численних буденних ситуаціях (Воен і Хогг, 2002). В них поєднуються почуття, нахили, упередження, поведінкові наміри, погляди та думки, що формуються в кожній особі щодо людей, предметів та явищ повсякденного життя. Окрім цього, ставлення також вважають тривимірною комбінацією думок, почуттів та дій. Домінування цього розподілу на три категорії в нашому світобаченні ілюструє в своїй роботі МакГваер (1989):

*Трихотомія людського досвіду на думку, почуття й дію, хоча й не має під собою переконливої логічної основи, настільки поширена в індоєвропейській філософії (зустрічається в мислителів еллінської, зороастрицької та індійської культур), що дає підстави говорити про... ймовірність зв'язку з еволюцією шарів мозку: кори, лімбічної системи й підкірки (с. 40).*

Незалежно від свого джерела, ставлення безпосередньо впливають на наші думки, почуття і вчинки. Можна стверджувати, що вони визначають те, як ми думаємо, відчуваємо та діємо. Вони порівняно стійкі, і тому чим більше відомо про ставлення особи, тим точніше можна передбачити її поведінку у певних ситуаціях. За Олпортом (1954), ставлення — це готовність реагувати певним характерним чином. Водночас, вони містять суттєву емоційну складову, відображаючи

нашу оцінку людей (в тому числі себе), предметів і явищ. Ми керуємося ними, коли вирішуємо, подобається нам хтось або щось чи ні, бажаємо ми мати справу з тим, що привернуло нашу увагу, чи, навпаки, воліємо його уникнути.

Значення ставлень неможливо переоцінити. Власне, вони виконують таку саму функцію, як стереотипізація і категоризація людей і подій, та допомагають осмислювати явища навколишнього світу. Вони слугують своєрідними інструментами, які дають нам змогу швидко й без жодних зусиль визначитися зі своєю реакцією на події, які трапляються в нашому житті, на людей, які нам зустрічаються, або на політичні питання, які потребують нашої відповіді.

Ставлення формуються безпосередньо у процесі соціалізації людини, починаючи з перших дитячих років. Це також продукт нашого життєвого досвіду, інформації, отриманої з інших джерел, та нашого власного мислення. Й оскільки ставлення не закладені в нас від народження, а набуваються у процесі життя, їх так само можна змінювати у процесі навчіння.

## Цінності

Наші ставлення завжди базуються на певній системі цінностей. Подібно до ставлень, цінності являють собою стійкі переконання про те, що є правильним і якими життєвими принципами людина має керуватися в своїх діях. Вони існують так би мовити «в ментальній сфері» і проявляються в нашій поведінці та в реакціях на різноманітні події.

До того ж, цінності значною мірою визначають характер життєвих цілей особи. Тобто це не просто погляди на те чи інше явище, подію або людину, які скоріше пов'язані з нашими ставленнями. Цінності ж визначають характер наших основоположних уявлень про те, що в житті є правильним. Також, вони відіграють важливу роль у становленні особистих цілей.

Філософ Ричард Робінсон (1964) виокремлює п'ять базових цінностей, на які особа орієнтується у своїх вчинках: життя, краса, істина, розум і любов. Його колега Джеймс Гріффін (1986) пропонує дещо інше бачення: задоволення, автономія, свобода, здоров'я, розуміння, розваги та глибокі особисті стосунки. В цілому, єдиного загальноприйнятого переліку цінностей не існує. Але незалежно від того, можемо ми їх свідомо описати чи ні, наші цінності закладають структуру для формування ставлень.

Наші цінності можуть змінюватися. Іноді певні події йдуть у розріз із цінностями, які лежать в основі нашого світосприйняття, та спонукають нас докорінно переглянути їх. Як наслідок, повернення до колишнього способу життя стає неможливим. Розгляньмо приклад людини, що зазнала важкої втрати. Це може бути втрата чоловіка чи дружини, дитини або близького друга; втрата контролю над певною функцією свого організму чи кінцівки. Або в людини виявлено хворобу, що прогресує чи протікає хронічно й постійно підточує сили. Уявімо себе на її місці. Того цінного, яким для нас була любов і задоволення від товариства дорогої людини або відчуття самостійності, здоров'я й цілісності, більше не існує. Тому нам доводиться вчитися жити в новій реальності з болем втрати. Ми самі почуваємося *знеціненими*. Приймаючи свою втрату, ми тим

самим змінюємо погляд на ситуацію: ми більше не вважаємо, що після пережитого ми перетворилися на людину гіршого ґатунку (англ. *devaluating*) й натомість упевнені, що наша особиста цінність залишається незмінною (*non-devaluating*). Це не те саме, що змиритися з фактами або ігнорувати їх. Психологічна адаптація до нових життєвих обставин вимагає перегляду власної системи цінностей.

Припустимо, ми змушені змиритися із суттєвими змінами в життєдіяльності свого організму. Як це відбувається? Для відповіді на це запитання ми розглянемо приклад з втратою кінцівки і скористаємося для цього методом чотириетапного аналізу зміни цінностей, який був запропонований науковим колективом під керівництвом Дембо (1956) та докладно описаний у праці Райт (1983).

По-перше, ми знаємо, що в періоди кризи психічні та фізичні сили особи зосереджені на самій втраті. Це шокова реакція або так званий період жалоби — час, коли поступово з'являється розуміння, що речі, які ми раніше робили, навіть не замислюючись про них, відтепер нам недоступні. Інтенсивність цих почуттів, а також їх тривалість спрогнозувати неможливо з огляду на глибоко особистісну природу таких реакцій. Водночас, період жалоби має велике значення: від дає час підготуватися до складного процесу переходу від того, що *було*, до того, що *є зараз*.

По-друге, необхідно розширити свою індивідуальну сферу цінностей. Усвідомлення інших якостей, які зберегли свою чинність, допоможе замінити втрачене іншою цінністю, яка не залежить від можливості користуватися кінцівкою. Крім того, так ми поступово переконуємося, що втрата не обов'язково тягне за собою зміну всієї особистості, адже такі цінності як доброта, мудрість, наполеглива праця та взаємодія досі актуальні. Тому фізичні дані та їх важливість для нас слід підпорядкувати іншим цінностям. Таким чином, відчуття власної знеціненості з часом зменшується в міру того, як на перший план виходить особистість та її інші індивідуальні риси.

По-третє, необхідно усвідомити, що набута віднедавна інвалідність не обов'язково впливає на всі аспекти нашої життєдіяльності. Нехай вона змінила нас фізично та спричинила широкі й далекосяжні наслідки. Проте, як і для будь-якої людини в подібній ситуації, вона стосується лише конкретних дій, які ми спроможні виконувати чи ні. Наш фізичний стан — це лише одна сторона нашої особистості, яка не характеризує її загалом. Так, порушення створює перешкоди в певних видах діяльності, але їх можна пояснити бар'єрами суспільного середовища так само, як і особистими обмеженими можливостями. Якщо внаслідок втрати кінцівки потрібно пересуватися на візку, то доведеться вчитися долати бар'єри, яких ми раніше не помічали. Цю третю стадію Дембо зі співавторами (1956) називають «зменшення наслідків інвалідності» (англ. *containing disability effects*).

По-четверте, слід постаратися трансформувати свої цінності та перевести їх із розряду порівнюваних (англ. *comparative status values*) у розряд блага (англ. *asset values*). До порівнюваних цінностей належать характеристики особи, про які сама вона або оточуючі судять за шкалою «гірше — краще». Згідно з цією позицією, суб'єктивна оцінка індивідуальної характеристики (будь-то краса,

фізична сила, інтелект) може бути «вище» або «нижче» умовного стандарту. При тому досить ймовірно, що інші риси особи сприйматимуть за такою самою міркою. Наприклад, у соціумі прийнято надавати великого значення зовнішності. В такому разі людину, яка за цією домінуючою характеристикою перевершує існуючий стандарт, тобто є «більш привабливою за переважну частину групи», оточуючі зазвичай вважатимуть розумнішою, сильнішою та приємнішою за решту. Існує також альтернативна точка зору на фізичні дані (чи будь-яку іншу характеристику), за якою вони оцінюються з точки зору користі або блага, яке вони несуть людині. Іншими словами, цінність певного атрибуту визначається не шляхом порівняння особи з іншими людьми, а індивідуально для неї самої. Так, протез або візок можна цінувати за їхню корисність, не обов'язково ототожнюючи їх із дисфункцією. І хоча ми аплодуємо переможцям і схильні забувати про тих, хто прийшов до фінішу другим, не кожен подію в житті можна оцінити за одномірною шкалою. Адже для деякого винагородою є вже сам факт участі у змаганні.

## Ідеології

Поруч з цінностями, не менше значення мають наші погляди про оптимальний спосіб життя та облаштування суспільства. Ідеологічні принципи, які іноді називають філософськими, визначають загальні цілі для суспільства чи групи. Наприклад, певне коло людей переконане в тому, що індивідуальні свободи є пріоритетними та переважають вимоги національної безпеки незалежно від поточної політичної ситуації. Їхні опоненти вважають інакше. Таким чином ці групи обстоюють дві протилежні ідеології. Згадаймо, наприклад, тривалі дебати з одного боку прибічників приватної, а з другого — державної форми власності комунальних служб.

Базова ідеологія інклюзивної політики полягає в тому, що школа має обслуговувати всіх дітей у межах своєї громади без огляду на рівень їхніх здібностей чи інвалідність. Ці ідеї знаходять підтримку в урядів, які ухвалюють відповідні нормативно-правові акти для впровадження інклюзії. Але, як зауважує Форман (2001), не існує жодного офіційного припису, який би зобов'язував учителів погоджуватися з такими вимогами; лише зазначається, що педагог має бути готовим задовольняти потреби учнів у своєму класі незалежно від їхніх «відмінностей». Тож очевидно, що система ставлень та ідеологія, які узгоджуються із загальними цілями освітньої політики, сприятимуть досягненню кращих результатів для всіх сторін.

Аналогічно, для успішного впровадження інклюзивної моделі важливо вірити в те, що всі діти здатні навчатися і всіх дітей можна навчати. Цей основоположний принцип повністю відкидає ідеї, які свого часу сприяли розвитку системи спеціальної освіти. Він також ставить перед школою завдання змінювати організацію навчального процесу відповідним чином, щоб довести слухність цього постулату на практиці. Як зазначалося вище, колишній освітній підхід зводився до поділу дітей на таких, які здатні навчатися, та ненаучуваних. В його основі лежить негласне переконання про те, що деякі діти не матимуть жодної

користі від наших зусиль, а тому витратити час і ресурси на їхнє навчання нецільно. Рішуче заперечуючи проти такого погляду, зауважимо, що заявлена вище теза про спроможність усіх дітей до навчання та реальність такої педагогічної мети потребує ретельного аналізу. Детальне вивчення цього принципу допоможе чітко усвідомити його суть та уникнути помилок поверхового сприйняття. Зокрема, в ньому не стверджується, що всі діти можуть навчатися в однаковому темпі та засвоювати однаковий обсяг матеріалу. В розділі 4 з проблем оцінювання висловлюється думка, що індивідуальні відмінності проявляються в різних сферах і, так чи інакше, позначаються на навчанні. Тести для визначення індивідуальних відмінностей не заперечують самої можливості засвоєння знань, умінь і навичок. Вони лише допомагають учителю формувати навчальний зміст і передбачити в своєму плані достатньо часу для освоєння його елементів, щоб дати дітям змогу вийти на прийнятний для них рівень навчальних досягнень.

### **Індивідуальне сприйняття інвалідності**

Деякі з цих відмінностей зумовлюють певні труднощі в роботі вчителя. Вони бувають явно вираженими, наприклад при таких захворюваннях як церебральний параліч чи синдром Дауна, або непомітними на перший погляд, що характерно для специфічного розладу навчання, деяких форм інтелектуальної інвалідності або затримки розвитку чи обдарованості.

З одного боку, ми нібито не зважаємо на будь-які помітні види інвалідності, навіть удаємо, що вони зовсім нас не обходять. Однак мало хто здатен без внутрішніх вагань піти на контакт з особою, яка має явно виражене порушення. Адже деякі її форми видаються настільки загрозливими для нашого образу «Я», що іноді нам складно розібратися із своїми глибокими внутрішніми реакціями. Нижче описано деякі прийоми, до яких ми вдаємося в подібних ситуаціях. Наприклад, спробуємо уникнути спілкування, принаймні в громадських місцях.

Уявіть, що після відвідання магазинів у торговому центрі ви завітали до кафе неподалік. Там ви бачите свого друга або хорошого знайомого поруч з іншою людиною. Ви прямуєте до них і раптом помічаєте, що ця друга людина, без сумніву, людина з інвалідністю і ваш друг її годує. Така картина надто незвична, ви розгублені. Не часто можна побачити, щоб у громадському закладі дорослого або підлітка годувала інша особа. Ви пригадуєте, що у вільний час ваш товариш взявся доглядати за людьми з важкою інвалідністю. Ви вже сумніваєтеся, чи варто підійти та привітатися. Уникнути спілкування означає заперечити сам факт дружби. Однак ви намагаєтеся виправдати власну поведінку та женете від себе думку про те, що таким чином зраджуєте свого товариша. Справді, не слід турбувати друзів, коли вони працюють!

Та виявляється, що так просто піти незручно, і вам доводиться спілкуватися з особою, яка сидить поруч з вашим знайомим. У вас може виникнути бажання показати себе товаришським, ви попросите познайомити вас і розпочнете розмову. Вдавана приязність, надмірний ентузіазм і перебільшена реакція — це лише кілька з психологічних прийомів, які допомагають приховати відчуття ніяковості. Ми часто вдаємося до них. Фрейд називає це явище «формуванням



реакції», коли імпульс виражається протилежною йому поведінкою. Таким чином «Я тебе ненавиджу» перетворюється на «Я тебе люблю». Або ж можна спробувати знайти в ситуації щось кумедне, пожартувати. Справді, гумор — чи не найкращий вихід: він допомагає забути про власну невпевненість, болісні міркування про те, як поводитись та що сказати.

Для низки професій взаємодія з людьми з інвалідністю є невід'ємною складовою. Майбутнім фахівцям, які обрали для себе таку сферу діяльності, спочатку теж потрібен час, аби накопичити достатньо досвіду та навичок для налагодження і підтримання нормальних міжособистісних стосунків. Чимало дослідників вивчали реакцію студентів-медиків, коли вони вперше побачили труп на практичному занятті з анатомії: початковий шок минає і їм доводиться самим братися за розтини й навчатися далі (Дінсмор та ін., 2001). Як бачимо з наведеного прикладу, в медицині та в будь-якій іншій сфері діяльності, яка передбачає контакт з «відмінністю», робота фахівця полегшується встановленням «певної професійної дистанції». За таких умов його увага спрямовується на конкретне завдання або на певний аспект індивіда, внаслідок чого фахівцеві вдається уникнути відчуття загрози для власного «єго». З часом приходить досвід, і йому легше дистанціюватись між проблемою та особою. Загалом, це краще вдається працівникам медичної галузі, оскільки вони постійно мають справу з подібними ситуаціями.

Проте коли йдеться про взаємодію з людьми з інвалідністю, медики також не завжди мають відповіді на всі питання. Наприклад, у медичному коледжі Бристольського університету у Великобританії було розпочато низку семінарських занять на тему спілкування. Їх проводять викладачі, які самі мають інвалідність. Під час обговорення вони заохочують студентів ділитися власним досвідом перебування поруч з такими особами та взаємодії з ними (Уелз та ін., 2002). У процесі навчання викладачі разом зі слухачами досліджують різні стани та захворювання, які ведуть до інвалідності, в тому числі порушення зору, слуху, мовленнєві розлади та труднощі навчання. Під час опитування студенти дають високу оцінку заняттям, де в ролі викладача виступає особа з інвалідністю. Програма семінарів складається з трьох частин, причому центральною темою першого блоку є ставлення, другий присвячено формуванню вмій і навичок, а третій має більш теоретичну спрямованість. На вступному занятті курсу слухачі аналізують власні ставлення, емоції, цінності, своє розуміння феномену інвалідності та сприйняття людей з інвалідністю.

На відміну від студентів-медиків, учителі у своїй діяльності не часто стикаються з явно вираженими порушеннями та не проходять аналогічної підготовки. Здебільшого ми звикли працювати з учнями без порушень, з типовим психічним і розумовим розвитком. Це звичайна характеристика для більшості представників нормальної популяції, з якою вчитель має справу в повсякденній практиці. Проте в умовах інклюзивної освітньої політики ми маємо усвідомлювати і бути готовими до того, що, рано чи пізно, не всі наші учні відповідатимуть стандартним критеріям щодо стану здоров'я та фізичних даних. Тому нам необхідно переглянути власні реакції, поведінку та загальне ставлення до таких дітей.

## Люди з інвалідністю: як ми реагуємо?!

Присутність очевидної чи важкої форми інвалідності у власному оточенні подеколи сприймається як загроза особистій безпеці та викликає хвилювання. Маючи перед собою наочне нагадування того, що не кожен є «ідеальним уособленням здорового організму», людина мимоволі прагне ігнорувати подібні факти та заперечувати існування інвалідності. Такі ставлення добре помітні у громадах, де мешканці заперечують проти того, аби їхньою вулицею їздив автобус із написом «Товариство церебральників» або «Організація дітей-інвалідів», що возить сусідську дитину до школи. Згадаймо також, наскільки важко більшості людей розмовляти з особою на візку.

У житті ми схильні не зважати на неприємну інформацію й натомість спрямовуємо увагу на те, що не загрожує нашому відчуттю цілісності. Це природна реакція. Можливо, вона зумовлена тим, що ми загалом не знаємо, як розмовляти з особою, явно відмінною від нас самих; або мимоволі намагаємося поставити себе на її місце та уявляємо свої власні відчуття, якби нас спіткало таке саме лихо; або існує якесь глибше психологічне пояснення. Причина достеменно невідома. Однак ми точно знаємо, що сприйняття людей з інвалідністю часто зосереджується на порушенні, ніби воно є єдиним важливим аспектом особистості. У зв'язку з цим Уоррен (1980) зауважує, що «на основі численних наукових праць, присвячених обмеженням, можна зробити висновок, що суттєві проблеми створюються «іншим»; тобто часто виявляється, що фізична відмінність турбує спостерігача більше, ніж самого суб'єкта» (с. 79).

За допомогою цих поширених і, мабуть, нормальних реакцій ми лише приховуємо, що думаємо про себе, а не про конкретну особу з інвалідністю. Наші думки в таких ситуаціях мають різноманітне емоційне забарвлення, наприклад жалості, занепокоєння, хвилювання, розчарування чи навіть відрази. Проте всі вони є *проекцією* власного почуття незахищеності, а не емоціями, які в нас викликає дана особа.

З іншого боку, здорові емоції пов'язані безпосередньо з особою; вони дають змогу насамперед бачити її саму (Грінвей і Гарві, 1980). Адже порушення, яке призводить до інвалідності, не характеризує дитину, це лише одна з граней її особистості. Боденхаймер (1974) повідомляє про результат психотерапевтичних сеансів для глухої дівчинки з помітними фізичними порушеннями. Автор описує, як вона поступово навчилася приймати свій зовнішній вигляд та свою інвалідність.

*В описаній ситуації ця обставина має вирішальне значення для формування в дитини адекватного ставлення, що свідчить про досягнення терапевтичного ефекту. Дитині вдалося дистанціюватися від чогось, вона змогла говорити про щось, відокремлювати себе від чогось. Це щось завжди означало «страждання», і залишалося ним доти, поки дитині вдалося перетворити те, чим була вона сама, у те, що в неї є і залишиться з нею назавжди. Головне зрушення полягає в тому, що тепер це не вона сама, а ознака, яку вона має.*

У цій реальній історії відображено досвід дитини, якій вдалося сформувати образ власного «Я», де її порушення й інвалідність відійшли на другий план. Такий успіх став можливим завдяки психотерапевту, який не зосереджувався на її зовнішності, а бачив у ній особистість. Це ключ до подолання перших реакцій на порушення та очевидні ознаки інвалідності.

Повернімося дещо назад і пригадаймо аналіз зміни цінностей, розроблений Дембо та її колегами (1956) (с. 42). Подібно до особи з інвалідністю, оточуючі, які її бачать, теж поступово проходять усі етапи цього процесу. Першою реакцією на явно виражену інвалідність часто є шок, спричинений тим, що абсолютно не співвідноситься з нашими очікуваннями. Як наслідок, ми змушені змінювати своє сприйняття, щоб надалі висувати до дитини лише помірковані та реалістичні вимоги. По-друге, необхідно зважити ситуацію та постаратися не забігати наперед із суб'єктивними оцінками, в яких ця єдина характеристика визначає всі інші сторони її особистості. Якщо дитина має фізичне порушення, її фізичні дані слід підпорядкувати іншим рисам, які характеризують те цінне, що в ній є. По-третє, плануючи роботу з такою дитиною, вчитель має продумати, наскільки загальне середовище відповідає її фізичним можливостям та спробувати усунути ймовірні перешкоди для навчання, спричинені існуючою організацією простору класної кімнати. Хочемо ми того чи ні, але інвалідність — це даність, життєва реальність. Отже, вчитель повинен намагатися подолати її наслідки, тобто усунути спричинені нею обмеження. По-четверте, необхідно віднайти те цінне, що притаманно дитині та є її невід'ємною якістю. Також, слід уникати формування в неї або в учнівського колективу думки, що в неї «обмежені можливості» й тому «ні на що не здатна».

Коли дитину починають сприймати як особистість, таку саму, як решта групи, центр уваги поступово зміщується з інвалідності на хлопчика або дівчинку, що прагне навчатися. Тому необхідно організувати навчання на основі таких методів, які дають змогу досягти окреслених навчальних цілей. У деяких випадках це потребує модифікації курикулуму та матеріалів, реорганізації середовища класної кімнати тощо. При цьому вчителів важливо завжди дотримуватися тих цінностей і принципів, які привели його на ниву педагогічної діяльності.

## **Реалістичний підхід до планування**

Ми б не хотіли, щоб у читача склалося враження, ніби найкращою реакцією на інвалідність буде відкинути факт її існування та ігнорувати її вплив на здатність особи навчатися чи взаємодіяти в соціальному середовищі школи. Заперечення інвалідності ні до чого не приведе. Головна ідея, яку автори прагнули донести на сторінках цієї книги, полягає в тому, що до потреб дитини слід підходити реалістично, без емоційного навантаження, яке заважає усвідомити реальний ступінь індивідуальних відмінностей та зрозуміти, яким чином інвалідність веде до обмеження.

Термін «обмеження» в цьому контексті потребує окремого пояснення. Досліджуючи етимологію його англійського відповідника «*handicap*», Уоррен (1980) пише,

що він має досить цікаву історію. Це слово походить від англійської фрази *hand in cap* — «рука в капелюсі». Так у XVII сторіччі називалася лотерейна гра, в якій ставки тримали в капелюсі, а капелюх — у руці. У XVIII сторіччі термін було перенесено на організацію кінних перегонів: ним позначали створення перешкод для кращого коня у змаганні. Відтак, поступово це слово набуло значення штрафу, покарання. Наразі сфера його застосування значно розширилася, й воно передає загальне поняття несприятливого становища. При цьому Уоррен зауважує, що «всі початкові значення цього терміну були пов'язані зі штрафними санкціями або несприятливими умовами у змаганні — досить невтішна паралель із життям людини в сучасному світі. І для неї легко знайти очевидне підтвердження, варто лише згадати про поширений розмовний вираз «щурячі перегони» (с. 77–78).

Це дає змогу по-новому поглянути на дитину з інвалідністю, побачити в ній хлопчика чи дівчинку, що намагається долати труднощі. Ступінь цих труднощів залежить від багатьох чинників, причому найважливішими є тип і важкість порушення. Та незважаючи на них, привабливим видається головний принцип роботи вчителя: допомагати дитині розвиватися всупереч її проблемі. Ця метафора стосується не лише окремої дитини з певним видом інвалідності. Навпаки, вона означає, що в інклюзивному класі педагог приділяє увагу як конкретному учневі, так і всім дітям, незалежно від їхніх даних: фізичного розвитку, особливостей функціонування організму, психологічної пристосованості та інтелекту.

Впровадження інклюзивної моделі у практику роботи школи не означає, що ми заплющуємо очі на існування обмежень. Якщо внаслідок інвалідності дитина стикається із суттєвими проблемами, необхідно цілеспрямовано працювати над їх вирішенням. У деяких випадках це потребує модифікації курікулуму, а тому вчитель має критично й об'єктивно визначити вміння та навички, які в учня можна сформувати. Наприклад, розробити спеціальні стратегії та навчити дитину застосовувати їх у складних ситуаціях. Внаслідок зосередження на практичному аспекті учнівських потреб, думка про інвалідність поступово відходить на другий план і натомість з'являється нова мета — допомогти дитині досягнути своїх навчальних цілей та плекати її задатки. На більш загальному рівні, це сприятиме зміні ставлень учителя. Інклюзія більше не видається нездійсненним завданням. Вона перетворюється на процес навчання, до якого залучені всі члени класного та шкільного колективу. Поступово стає зрозуміло, що від модифікації програми для однієї дитини також виграють інші учні. Відтак, інклюзія відкриває шлях до досягнення кращих результатів усіма членами шкільної громади.

Людина з інвалідністю викликає різні емоції. Почуття, які виникають під час першої зустрічі з нею, є інакшими, ніж при ближчому знайомстві, бо на зміну поверховим уявленням, сформованим під впливом зовнішності, приходять більш глибоке розуміння особистості. Та незалежно від цих реакцій, найбільше значення для ефективної реалізації інклюзивного навчання мають дві установки. По-перше, переконаність у тому, що всі діти можуть навчатися. І по-друге: що вчителі, які вірять у свою спроможність змінити на краще життя принаймні однієї дитини, справді це роблять.

## ОСНОВНІ ТЕРМІНИ РОЗДІЛУ

**Ставлення** — думки, почуття та дії, які впливають на нашу реакцію на окремих осіб та групи людей.

**Ідеології** — тверді погляди про оптимальний спосіб життя та облаштування суспільства.

**Цінності** — стійкі переконання про те, що є правильним і належним, які слугують довготерміновою основою для прийняття рішень.

## ДЛЯ ОБГОВОРЕННЯ ТА РЕФЛЕКСІЇ

- 3.1. Чи виникає у вас відчуття незручності під час зустрічі з людиною, яка суттєво відрізняється від вас умовами свого життя чи особистими якостями? В чому причина такої ніяковості?
- 3.2. Уявіть, що ви працюєте з особою, яка негативно ставиться до певної групи людей? Що б ви могли зробити для покращення цієї ситуації (якщо взагалі можна щось зробити)?
- 3.3. Чи потрібно, щоб усі члени педагогічної команди поділяли однакові цінності та ідеологію, якщо йдеться про роботу з учнями з різних відмінних груп?

## РЕКОМЕНДОВАНА ЛІТЕРАТУРА

1. McGuire, W.J. (1989). The structure of individual attitudes and attitude systems. *Attitude Structure and Function*, A.R. Pratkanis, S.J. Breckler, and A.G. Greenwald eds, Hillsdale, NJ: Erlbaum, pp. 37–69
2. Vaughan, G.M. and Hogg, M.A. (2002). *Introduction to Social Psychology*. French Forest, NSW: Pearson Education.

# Психолого-педагогічне оцінювання

## ГОЛОВНІ ТЕМИ РОЗДІЛУ

- Тести інтелекту: що вони собою являють і яка мета їх проведення
- Поширені тести інтелекту для дітей та їх складові
- Якісне оцінювання
- Оцінювання на рівні класу
- Оцінювання для навчання
- Оцінювання на основі курикулуму
- Деякі інструменти і стратегії оцінювання

Оцінювання — невід’ємна складова навчального процесу. Загалом, воно дає змогу встановити, чи було досягнуто очікуваного навчального результату чи необхідне подальше навчання. У роботі з дітьми, які суттєво відрізняються за своїми навчальними потребами, воно також може передбачати проведення формалізованої оцінки інтелекту, розвитку мовлення, моторики чи функціонування нервової системи. Вчителю необхідно добре орієнтуватися в даних такого оцінювання та розуміти рекомендації, які з них випливають. Зазвичай, він отримує цю інформацію у формі письмових звітів та іноді має змогу особисто обговорити її з фахівцем, який проводив процедуру оцінювання.

З погляду вчителя, такі звіти суттєво різняться за своїм змістом та рівнем якості. Щодо цієї невідповідності можна навести кілька пояснень. По-перше, направлення учня на оцінювання може бути продиктовано різними причинами. По-друге, кожен такий звіт адресований певній категорії користувачів. Наприклад, якщо звіт педіатра призначений для іншого медичного фахівця чи лікаря загальної практики, то його мова й термінологія навряд чи будуть зрозумілими особі, не пов’язаній з цими професіями. Водночас, з такого документа педагог може почерпнути корисну інформацію.

Цей розділ умовно поділено на дві частини: першу присвячено формалізованому оцінюванню, яке зазвичай проводиться психологом, а в другій йтиметься про технології педагогічного оцінювання, які ви можете застосовувати на практиці.

Розмірковуючи про успіхи окремих дітей у своєму класі, педагогу варто поставити два запитання:

1. Як навчаються мої учні та якого рівня успішності вони досягли в засвоєнні програми?
2. Який їхній потенціал у навчанні та яким чином я можу максимально допомогти його виявити?

Повертаючись до теми тестування, зауважимо, що для відповіді на перше запитання оптимально підходять тести досягнень, які в більшості випадків безпосередньо ґрунтуються на матеріалі навчальної програми даного класу. Вони бувають формалізовані та неформальні. До перших належать стандартизовані тести досягнень, які проводяться на виконання вимог вищого органу управління освіти і поширюються на всі підпорядковані йому навчальні заклади. В минулому така практика масово застосовувалася у Великобританії, а нині її обмежено вступними екзаменами до класичних середніх шкіл (англ. *Grammar Schools*). У Новій Зеландії в різних класах учні також здають Прогресивні тести досягнень (англ. *Progressive Achievement Tests, PAT*). Однак мета останніх заявлена як: «служувати основним джерелом інформації, яка полегшує роботу вчителя з виявленими групами дітей і сприяє більш ефективній організації навчального процесу», не відповідає фактичній ситуації, оскільки цінність їх результатів для повсякденної педагогічної практики залишається сумнівною. Вони радше свідчать про загальний рівень академічних показників. Досвід спілкування з вчителями-практиками переконує в тому, що їх передусім цікавить не успішність окремої дитини, а місце їхнього класу відносно загальнонаціональних норм/стандартів.

Для батьків і педагогів більш корисні та інформативні тести, в яких спеціально вивчаються або враховуються індивідуальні обставини, і які не лише надають інформацію про поточний рівень досягнень, а й допомагають підібрати підходи, методи для подальшої роботи вчителя, учня та батьків над проблемними сферами. Концепція загальнонаціональних тестів із характерним для неї поділом дітей із наперед визначеними категоріями, вище або нижче середнього показника для групи, на яку вони розраховані, суперечить філософії інклюзії. Зазвичай, такі тести не несуть жодної безпосередньої користі для практичної діяльності вчителя. Вони тільки показують рівень певного учня відносно його класу або вікової групи. Їх результати не містять інформації про сильні сторони цієї дитини; так само, на їх основі складно запропонувати будь-які рекомендації вчителю щодо того, яким аспектам навчання варто приділяти увагу надалі.

У другій частині цього розділу йдеться про шляхи вдосконалення вчителем власної педагогічної практики на основі результатів оцінювання — на рівні класу і на основі курикулуму. Такий тип оцінювання називається «формуючим» (англ. *formative assessment*) і є однією з основних умов ефективного викладання.

Ми, вчителі, маємо реалістично оцінювати рівень досягнень своїх учнів та їхні можливості порівняно із потенціалом ровесників. Проте, за жодних обставин неприпустимо складати руки під приводом того, що «мети досягнуто; більше нічого від мене не вимагається». Свого часу автори цієї книжки навчалися в університеті, який обрав своїм девізом вислів Мікеланджело: «*Ancora Imparo*»,

що в перекладі означає «Я все ще навчаюся». Його можна перенести на багато гаузей. Він також повністю відбиває сутність педагогічної професії, специфіка якої дає нам певне право дещо перефразувати й розширити його початковий зміст: «Нашим учням і нам самим завжди є чого повчитися».

Намагаючись відповісти на перше запитання про успіхи окремих дітей у своєму класі, ми у повсякденній практиці дедалі більше пізнаємо та замислюємося над можливостями кожного з них. Коли ж постає це друге запитання щодо індивідуального потенціалу? Насправді, все залежить від конкретної ситуації, як представлено у прикладах, наведених нижче.

### **Приклад 1. Дженні.**

Дженні зараз у 8 класі але наступного року вона б хотіла вивчати математику за програмою 10. Дівчинка завжди була відмінницею. На думку вчителів, вона дуже розумна та «схоплює все на льоту». Але такий стрімкий поступ викликає в них певне занепокоєння і побоювання, що це призведе до надмірного перевантаження. Педагоги згодні, що стабільно високі академічні показники Дженні свідчать про її спроможність працювати за значно складнішою програмою. Але, щоб схвалити такий крок, необхідна більш об'єктивна інформація.

### **Приклад 2. Джонні.**

За Джонні закріпилася репутація неслуха і вчителям іноді важко впоратися з його неадекватною поведінкою. Але незважаючи на ці проблеми, вони помічають, що хлопчик доволі здібний. Педагоги припускають, що через свою поведінку йому складно засвоювати матеріал та/або зосереджуватися на навчанні.

Проаналізуємо ситуацію Джонні докладніше. Насамперед варто проаналізувати запитання, яке має поставити його вчитель: «Чи не надто багато ми вимагаємо від хлопчика?» Зокрема:

1. Чи має Джонні достатній рівень інтелектуального розвитку для виконання поставлених завдань? Іншими словами, чи варто застосувати модифікації, змінити стиль викладання та наші очікування відповідно до його потреб?
2. Чи має Джонні певну фізичну або медичну проблему, яка позначається на його здатності спокійно сидіти, зосереджуватися чи працювати над індивідуальними завданнями упродовж тривалого часу? Тобто, чи слід нам намагатися задовольнити ці потреби, щоб допомогти хлопчикові зосередитися на завданнях, які перед ним ставимо?
3. Можливо, Джонні нудно працювати з матеріалом, який йому пропонуємо, бо він (а) не розуміє його чи (б) вже добре з ним знайомий?

Це досить різнопланові запитання і згадані вище засоби вимірювання навчальних досягнень, до обговорення яких ми ще повернемося, аж ніяк не допоможуть на них відповісти. Щоб з'ясувати ці та інші подібні моменти та прийняти правильні педагогічні рішення для таких хлопчиків, як Джонні, і для таких дівчаток, як Дженні, існує інша форма оцінювання — стандартизовані тести інтелекту.



## Тести інтелекту: що вони собою являють і цілі їх проведення

Тести інтелекту бувають двох видів. До першого відносять групові тести із фіксованим часом виконання, тобто учні отримують набори спеціально розроблених запитань і мають відповісти на якомога більшу їх кількість за визначений проміжок часу. Вони не передбачають обговорення, розмов з екзаменатором чи його пояснень. Зазвичай, такі тести дають змогу об'єднати учнів у групи на основі індивідуальних показників — балів. Але коли потрібно дізнатися про те, яким чином особа вирішує проблеми або підходить до розв'язання тих чи інших завдань, то користі від них не більше, ніж від групових тестів досягнень.

Другий вид тестів інтелекту допомагає відповісти на запитання, які можуть виникати в учителя стосовно окремих учнів. Це стандартизовані тести з індивідуальною процедурою проведення, коли дитина (чи доросла особа) працює з екзаменатором віч-на-віч і разом вони поступово виконують вимоги певного тесту. Цей процес нічим не переривається, увагу зосереджено на дитині, і сама процедура тестування може бути захопливою і приємною для неї, бо вона отримує нагоду продемонструвати свої здібності в розв'язанні різноманітних головоломок, цікавих і, водночас, складних завдань, у відповідях на запитання, пов'язаних із загальним рівнем обізнаності.

У більшості випадків немає потреби індивідуально оцінювати рівень інтелекту кожного учня. Водночас, у багатьох класах зустрічаються діти, для яких корисно мати дані подібної перевірки. Тому вчителя насамперед цікавитиме: «Яку інформацію можна отримати внаслідок проведення даного тесту?»

Перед тим, як перейти до вивчення інформації, яку надають тести інтелекту, необхідно взяти до уваги деякі застереження та нюанси, що не завжди очевидні.

1. Результати тестів інтелекту традиційно виражаються числовим балом, який зазвичай називається «коефіцієнт інтелекту» (IQ) або в інших випадках — «стандартизований бал». Слід пам'ятати, що це лише певний *бал*: він не є фіксованим і не завжди залишатиметься актуальним чи істинним. Він відображає оцінку, отриману в певний момент і за певних умов. Цілком ймовірно, що в разі проведення того самого тесту іншого дня, його бал дещо відрізнятиметься. Звісно, якщо напередодні в учня сталася серйозна неприємність удома чи в особистому житті або якщо він зазнав травми голови, то шанси отримати такий самий бал за тестом суттєво знижуються. Проте, навіть за відсутності суттєвих змін в обставинах індивіда, можна припустити незначні варіації результату. Саме тому більшість психологів позначають його не одним числом, а числовим діапазоном у десять пунктів. Наприклад, якщо за остаточними підрахунками коефіцієнт інтелекту дорівнює 105, то у звіті психолога він позначається як 100 — 110.
2. Тести інтелекту безпосередньо пов'язані зі шкільним навчанням: цей зв'язок не абсолютний, проте доволі тісний. Що й не дивно, знаючи історію їх розроблення. Багато запитань, які до них входять, складаються у співпраці з педагогами, й тому нагадують звичні «шкільні» запитання (Річардсон, 1999).
3. Тести інтелекту здатні виявляти високі когнітивні здібності, іноді далеко

не очевидні навіть для тих людей, які багато часу проводять з дитиною (див. вставку 4.1).

4. Тести інтелекту мають проводити лише компетентні фахівці, здатні викликати довіру в дитини, вселити відчуття впевненості, які вміють працювати в рамках стандартизованих інструкцій, не створюючи для неї стресової ситуації. Тому до тестування інтелекту допускаються лише висококваліфіковані працівники, які пройшли спеціальну підготовку.

---

#### Вставка 4.1. Яку інформацію представляє коефіцієнт інтелекту

- Коефіцієнт інтелекту *не дає* інформації про емоційний стан особи при тому, що емоційні стани можуть впливати і впливають на рівень виконання тестів інтелекту.
  - Коефіцієнт інтелекту *не дає* інформації про вмотивованість особи виконати те чи інше завдання добре (чи не дуже добре), хоча низька мотивація негативно позначається на рівні виконання тесту.
  - Коефіцієнт інтелекту *не дає* інформації про те, яким чином особа вирішує проблеми повсякденного життя, наприклад у сфері стосунків, поведження з грошима, реалізації кар'єрних прагнень тощо.
  - Коефіцієнт інтелекту показує, наскільки добре, відносно вікової групи, особа здатна аналізувати й вирішувати проблеми, наскільки в неї розвинені види пам'яті, та якою мірою вона спроможна адекватно судити про життєві явища та оперувати абстрактними поняттями.
  - Коефіцієнт інтелекту має велике значення для роботи вчителя, оскільки, оцінюючи когнітивні здібності особи, він свідчить про ступінь сформованості умінь і здібностей, які важливі для традиційного шкільного навчання.
- 

В арсеналі шкільних психологів є кілька загальноприйнятих тестів, які добре себе зарекомендували на практиці. Зокрема, Тест інтелекту Векслера для дітей дошкільного й початкового шкільного віку (WPPSI), четверта редакція Тесту інтелекту Векслера для дітей (WISC-IV) та четверта редакція Тесту інтелекту Векслера для дорослих (WAIS-IV) дають комбінований повний коефіцієнт інтелекту. В четвертій і п'ятій редакціях Тесту інтелекту Стенфорд-Біне (SB-IV та SB-V), а також у третій редакції Тесту когнітивних здібностей Вудкока-Джонсона (WJ-III) обраховується еквівалентний показник — «стандартний віковий бал».

---

#### Вставка 4.2. Дещо технічна, проте дуже важлива інформація

Педагогам необхідно усвідомлювати деякі технічні нюанси тестів інтелекту та добре в них орієнтуватися. Показник IQ відіграє важливу роль, але без належного розуміння може призвести до плутанини. Ця неоднозначність спонукала розробників SB-IV та WJ-III замінити його «стандартним віковим балом». Сам термін «коефіцієнт інтелекту» вживається уже понад 100 років і нині використовується за своїм початковим призначенням. Змінилися тільки математичні формули його розрахунку. Це статистичний інструмент, який показує результат індивіда на двоспрямованій шкалі із середньою

позначкою 100 балів відносно результатів інших представників його вікової групи за тестом когнітивних здібностей. Позначку «100 балів» прийнято за середню для популяції, на основі якої розроблявся даний тест. Вона відображає ідею про те, що результати вимірювання більшості природних явищ у межах великої популяції можна представити у вигляді нормальної кривої.

## Нормальна крива

Нормальна крива або крива Гауса (див. рис. 4.1) дає змогу проводити порівняння між людьми. Знаючи бал (чи результат тесту) певної особи, ми можемо визначити, чи перебуває вона вище або нижче середнього показника та наскільки. Подібний висновок буде істинним за умови, що норми даного тесту ґрунтуються на результатах належним чином організованої та відібраної референтної групи, що за своїми характеристиками близька до популяції, з якою ми працюємо. Будучи впевненими в тому, що вихідна популяція подібна до нашої, ми можемо спиратися на норми даного тесту й порівнювати результати нашого учня (особи) із балами його ровесників.

Результати більшості людей припадають на невеликий діапазон по обидва боки середнього показника. Решта індивідуальних балів розподіляється по обидва боки спектра із тенденцією зменшення їх кількості в міру віддалення від серединної точки. Загальний діапазон розподілу результатів визначають шляхом обрахунку стандартного відхилення балів від середнього. Коли величина стандартного відхилення відома, як у тестах інтелекту, ми можемо точніше з'ясувати, наскільки індивідуальний коефіцієнт інтелекту відрізняється від середнього.

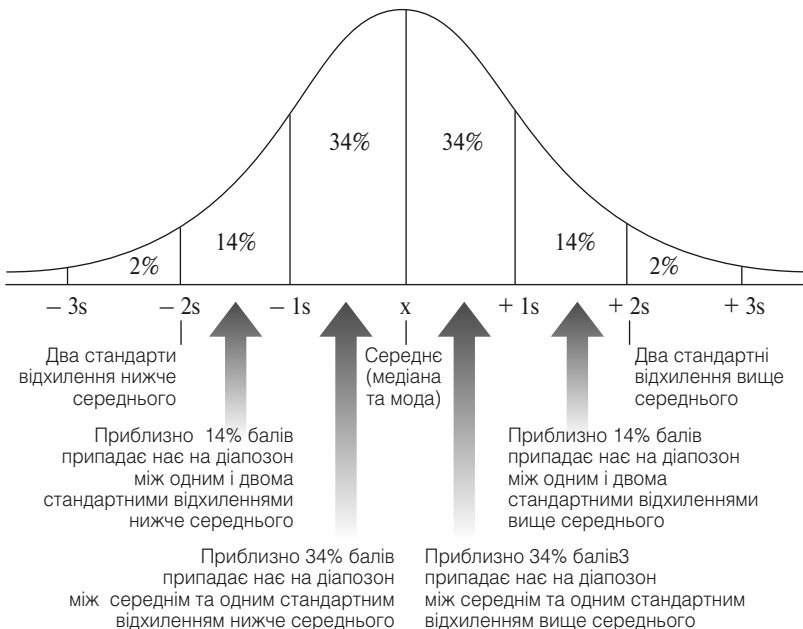


Рисунок 4.1. Нормальна крива (крива Гауса)

Оскільки результати 68 % популяції вкладаються в межі одного стандартного відхилення вище або нижче середнього, то ці 68 % мають коефіцієнт інтелекту від 85 до 115. Далі, коефіцієнт інтелекту приблизно 14 % популяції становить від 116 до 130, а інших 14 % — від 70 до 86: їхні показники розподіляються в діапазоні від одного до двох стандартних відхилень. Результати решти 4 % популяції наближаються до протилежних країв спектра і займають позицію на три (чи більше) стандартні відхилення нижче або вище середнього. Тобто, їхні коефіцієнти інтелекту нижчі 70 або вищі 130.

У звітах для школи коефіцієнт інтелекту може бути вказано однією цифрою (див. рис. 4.2), але для вчителя набагато важливішим є десятибальний діапазон, тобто не 100 а 95 — 105, який обов'язково має зазначатися в усіх подібних документах. Представлення коефіцієнта інтелекту у вигляді такого діапазону свідчить про те, що отриманий на момент тестування бал не можна вважати абсолютно точним. Цілком ймовірно, що в разі проведення аналогічного тесту в інший день відповіді індивіда дещо відрізняться, він може працювати повільніше (чи швидше), бути більш стомленим (чи бадьорим) або просто почуватиметься краще (чи гірше). Такі варіації природні, вони враховуються наперед і не впливають на достовірність загальної тенденції когнітивних здібностей, яку відбивають тести інтелекту.

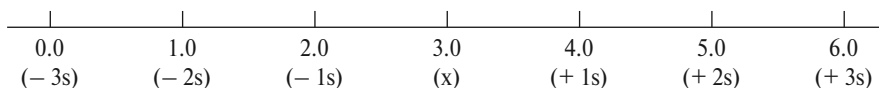


Рисунок 4.2. Вираження коефіцієнта інтелекту однією цифрою.

У деяких звітах також наводиться довірчий інтервал на рівні 90 чи 95 % і зазначається, що ми можемо бути впевнені на 90 чи 95 % у тому, що істинний бал даної особи припадає на вказаний діапазон. Така інформація лише додатково підтверджує, що результати тестів інтелекту не є остаточною оцінкою потенціалу тієї чи іншої особи, натомість їх слід сприймати як індикатор її здібностей. Крім того, варто зазначити, що практика представлення коефіцієнта інтелекту однією цифрою не знаходить підтримки у більшості фахівців, оскільки не дає уявлення про можливі природні варіації виконання тесту. Не розуміючи цих деталей, багато людей схильні вважати, що отриманий на певному етапі їхнього життя коефіцієнт інтелекту назавжди визначає їхній інтелектуальний статус і численні інші аспекти особистості. Проте це не так. Коефіцієнт інтелекту людини з часом може змінюватися з безлічі причин. Зокрема, його коливання пояснюються змінами домашнього середовища, наслідками хвороби чи неврологічної травми, переїздом до іншої країни, зміною освітніх можливостей тощо. Тому коефіцієнт інтелекту необхідно тлумачити в контексті різноманітних чинників.

## Процентильні ранги

У наступному пункті чи колонці звіту про проведене тестування інтелекту зазначається результат у процентильних рангах. Процентильний ранг показує,

наскільки добре індивід впорався з тестом порівняно з іншими представниками своєї вікової групи. Такий спосіб відображення результатів передбачає, що якби даний тест виконували 100 довільно відібраних осіб із тієї самої популяції та вікової групи, то результат однієї особи, переведений у процентилю, показує, скільки людей з цієї сотні отримали вищі та нижчі бали.

- Якщо коефіцієнт інтелекту дорівнює 100, особа потрапляє до 50-го процентиля. Тобто одна половина групи отримала вищі результати, тоді як друга має нижчі показники.
- При коефіцієнті інтелекту 115 особа потрапляє до 84-го процентиля. Тобто 16 людей із нашої порівнюваної вікової групи здобули вищі бали, а решта 83 мають нижчий результат.
- Коефіцієнт інтелекту на рівні 85 відповідає 16-ому процентилю. Відповідно, 84 учасники цієї групи отримали вищі результати, а 15 мають нижчий бал.

Процентильні ранги відображають той факт, що відповіді 68 % популяції на шкалі зосереджуються поблизу середнього показника і з огляду на високу частоту розподілу в цьому діапазоні позиції учасників тестування зближуються; проте ближче до країв спектра дистанція між позиціями тестованих на шкалі збільшується.

- Коефіцієнт інтелекту 105 відповідає 63-ому процентилю, тоді як коефіцієнт 109 уже належить до 73-го. Тобто, маємо різницю в десять процентильних рангів та всього 4 пункти.
- Коефіцієнт інтелекту 127 відповідає 90-ому процентилю, а при конвертації балу 145+ величина процентиля становить 99,9. Тобто, різниця між цими результатами, вираженими в процентилях, дорівнює 10 процентильних рангів, а в стандартизованих балах коефіцієнту інтелекту — вісімнадцять чи більше пунктів.

Коефіцієнтам інтелекту вище 145 завжди присвоюють процентильний ранг 99,9 або >99,9 на знак того, що подібні високі бали зустрічаються доволі рідко. Зазвичай, результати в процентильних рангах не відображають у формі діапазону, але в процесі їх інтерпретації також слід враховувати такі самі застереження щодо можливості варіацій тестових показників.

## **Складові інтелекту**

Починаючи з часів Альфреда Біне, в галузі розуміння та вимірювання розвитку осмисленої поведінки було проведено численні дослідження, а оригінальна версія тесту Біне-Сімона (див. вставку 4.3) зазнала суттєвих редакцій. Слід зауважити, що подібні тести дають глобальний чи узагальнений бал, який слугує корисним індикатором загального рівня здібностей, проте в більшості випадків на цьому його значення вичерпується. Для планування навчального процесу вчителям необхідна більш детальна інформація про когнітивні здібності дитини, набагато конкретніша за один-єдиний показник.

---

### Вставка 4.3. З історії

У 1905 році в Парижі Альфред Біне і Теодор Сімон опублікували перший тест інтелекту. В ньому обраховувався коефіцієнт інтелекту з однієї цифри — все, що було потрібно на той час. Біне працював у період, коли на Заході запроваджувалася обов'язкова загальна освіта для всіх дітей. Цей рух призвів до усвідомлення того, що не всі діти навчаються в однаковому темпі, тож школам необхідно враховувати різні способи учіння. Водночас, школи на той час були неспроможні реагувати на цю потребу, і, як наслідок, окремих осіб часто визнавали нездатними навчатися у звичайному класі. Багатьох таких учнів направляли до спеціальних закладів.

Тест Біне уможлиблював класифікацію учнів на тих, хто має відвідувати масову школу, і тих, кого, в світлі тодішньої освітньої практики, зараховувати до неї не варто.

Біне не просто був зацікавлений у недопущенні до масової освіти дітей, які не могли впоратися з її вимогами. Він також прагнув відкрити можливості для навчання тим дітям, які через помилковий висновок «ненаучуваності» були їх позбавлені. В одному паризькому закладі серед 25 дітей він виявив п'ятьох вихованців, яких було неправильно діагностовано «ідіотами» — саме так тоді позначали осіб із важкими інтелектуальними порушеннями.

---

Інформацію, яку вчителів надають основні тести інтелекту, можна розподілити на чотири типи. Причому фактична форма їх представлення може змінюватися. Наприклад, у тестах Весклера визначаються базові бали за чотири шкалами: вербальною, невербальною, оперативної/короткочасної пам'яті та швидкості оброблення інформації. У тестах Стенфорд-Біне базові бали обраховуються за такими категоріями: вербальне мислення/знання, абстрактне мислення/візуальне мислення/візуально-просторове мислення/флюїдне мислення, математичне мислення та короткочасна/оперативна пам'ять. Ці чотири типи даних дають змогу вчителів скласти докладне уявлення про те, над чим учневі потрібно працювати, і, в разі розходження між результатами індивідуалізованого тесту й показниками успішності, — з'ясувати, на яких аспектах навчання слід зосередити увагу дитини.

### Вербальна шкала

Одразу зауважимо, що в цьому розділі йдеться переважно про учнів, які виростили в англomовному середовищі або вивчали англійську з раннього віку, і тому для них вона рідна або дуже важлива друга мова. Якщо основним засобом навчання і побутового спілкування є інша мова, то у процесі тестування необхідно застосовувати альтернативні завдання та норми. Проте, навіть в англomовних суспільствах слід враховувати чинники глобалізації та масової міграції представників інших народностей. Адже внаслідок цих тенденцій у розвинених країнах мало кому з учителів не доводиться мати справу з питаннями мультикультурності у своїй повсякденній практиці. Ми відвідували школи з англійською мовою викладання, де навчаються вихідці із сорока країн і культурних спільнот, які є мігрантами в першому або другому поколінні. Отже, ці обставини необхідно

враховувати при інтерпретації результатів тестування таких учнів. Якщо дитина є «продуктом» винятково англомовного культурного виховання, то її показники за вербальною шкалою тесту можуть слугувати точним індикатором здібності та виявляти сильні й слабкі сторони в розумінні нею своєї базової культури. За потреби, ці результати стають основою для складання індивідуального навчального плану.

Однією з ключових субкатегорій вербальної шкали є лексична, яка перевіряє здатність пояснювати значення певної низки слів. Слова до цього переліку добираються в довільному порядку й подаються в міру зростання їх рівня складності: тобто тест починається із загальноновживаних слів і тих, які легко упізнаються і завершується рідковживаними словами, з якими знайомі лише окремі діти, і то за умови, що вони досить начитані.

Друга субкатегорія оцінює здатність логічно мислити й розуміти абстрактні поняття, про що можна судити за тим, як ми описуємо природні явища. Орієнтуватися в житті, розуміти та виражати ідеї нам допомагають слова, що мають загальновідоме й конкретне значення. Вони також дають нам змогу бачити зв'язки між явищами. Згідно з основним принципом наукового розвитку, жодна подія або річ не існує сама по собі; усьому притаманні свої специфічні визначальні атрибути; і все взаємопов'язане. Тому одним із критеріїв когнітивної здібності індивіда є його здатність розпізнавати й визначати характеристики, які свідчать про відмінності та спорідненість водночас. Наприклад, ця здатність добре виявляється у старій словесній грі «тварина — овоч — мінерал».

Третя субкатегорія вербальної шкали визначає здатність розуміти соціальні норми та причини, які спонукають нас організувати своє життя так, а не інакше. Вона вимірює тип інтелекту, який дає нам змогу усвідомлювати корисність певних дій в існуючій організації навколишнього світу. Нижче для прикладу наведено варіант запитання з цієї субкатегорії, яке не зустрічається в одному відомому авторові тесті: «Чому в залі суду суддя одягнений в чорну мантию і перуку або подібне уніфіковане вбрання?» Одна з причин може полягати в тому, що ці регалії характеризують індивіда як людину, яка виконує реальну, проте безпристрасну роль у відправленні правосуддя і в цьому сенсі представляє державу чи Корону, або певну формальну установу, віддалену від особистісних уподобань.

Четверта субкатегорія вербальної шкали відповідає на питання про те, яким обсягом інформації володіє індивід про навколишнє середовище. Чим більше особа інтелектуально розвинена, тим більше вона знає і тим краще знає про свої знання. Така інформація накопичується роками й надходить із численних джерел. Наші знання про довкілля утворюються з того, про що ми чуємо, про що читаємо, або з того, що є продуктом нашого власного мислення. Ці елементи знань бувають безпосередньо пов'язані з нашим повсякденним життям або досить віддалені від нього. Але популярність різноманітних теле- і радіо-вікторин, кросвордів та інших словесних ігор показує, яким чином нам подобається отримувати інформацію, маніпулювати нею та, за нагоди, демонструвати її. Чим уважнішим та свідомим є індивід, чим ефективніше поповнюються його банки

пам'яті у процесі повсякденного життя — часто навіть непомітно для нього самого — тим вища його здатність навчатися і пригадувати вивчене.

У більшості випадків у тесті інтелекту відповіді на завдання вербальної шкали оцінюються як правильні чи неправильні з невеликою варіативністю. Наприклад, у Західному світі Різдво святкують 25 грудня, і якщо в запитанні вказано, про яку країну чи культуру йдеться, то на нього можлива лише одна правильна відповідь. Однак, перевага індивідуалізованого тестування полягає в тому, що його процедура допускає інтерпретацію здавалося б помилкових відповідей як правильних. Одного разу автор поставив п'ятирічному хлопчику просте запитання про звичайну іграшку — м'яч — і попросив дати визначення цього слова. Правильна відповідь звучала б приблизно так: «Він круглий, підстрибує, коли вдарити ним об землю, ним грають в ігри». Але хлопчик дав іншу відповідь, яка не значилася у списку правильних: «Це місце, де принц обирає собі дружину». (В англійській мові слово «м'яч» (англ. *ball*) має омонім, який в перекладі означає «бал, танці» — прим. перекл.). Напевно, перед сном він часто слухав різні історії, наприклад про Попелюшку. Пізніше батьки підтвердили, що з раннього віку читали синові оповідання з усього світу, в тому числі звичайні дитячі казки. Відповідь було зараховано до правильних, оскільки хлопчик безперечно розумів, що подібне формальне святкування з танцями, яке час від часу влаштовують при королівському дворі, називається «бал» (що співзвучно слову, вжитому в запитанні). Він продемонстрував доволі своєрідне, проте правильне розуміння загальнозживаного слова, до якого багато його ровесників мабуть і не додумалися б. Це яскравий приклад відповіді «з лівої півкулі», яка сама по собі свідчить про те, що рівень інтелектуального розвитку дитини вищий за норму.

## Невербальна шкала

Ці тестові завдання викладені у формі загадок і призначені для вимірювання невербальних просторових чи перцептивних здібностей, причому процедура тестування в даному випадку не ускладнюється культурною специфікою. Іншими словами, їх виконання залежить не стільки від розуміння мови, скільки від перцептивних здібностей дитини. Завдання пояснюють у словесній формі або шляхом моделювання (чи за допомогою пантоміми). Учень також не відповідає на слова, а відтворює певну фізичну дію. Самі завдання передбачають маніпулювання кольоровими кубиками, складання завершеної картинки з елементів пазлу чи організацію сюжетних малюнків у послідовне оповідання чи схему.

У кожному разі предметами можна маніпулювати в умі чи фізично таким чином, що учень сам бачить — правильне рішення знайдено. Завдання виконуються у встановлений проміжок часу й учень розуміє, що тривалість виконання завдань фіксується. Задачі цих субтестів зазвичай мало подібні до тих, які учні розв'язують у школі, однак, спостерігаючи за учнем, фахівець отримує важливу інформацію: про його ставлення, настрої під час тестування, здатність працювати в умовах обмеженого часу і, водночас, зосереджуватися на завданні. Вони також допомагають виявити серйозні проблеми візуальної/перцептивної сфери, які потребують глибшого вивчення.



## Оперативна короткочасна пам'ять

Ця частина тестування дуже важлива. Дана шкала вимірює здатність оперувати числами й іншим подібним матеріалом, поданим в усній формі, і в тому числі здатність маніпулювати інформацією в умі та не відволікатися на сторонні шуми, рухи, думки. Робота з числовими або словесними завданнями потребує дотримання послідовності, і для успішного їх виконання необхідна відповідна концентрація уваги. Завдання орієнтовані на оперування числами, наприклад розв'язання арифметичних задач в умі або пригадування низки чисел і повторення їх у правильному порядку. Між ними та шкільним навчанням простежується чіткий зв'язок.

Якщо результат за цією шкалою значно нижчий, ніж за трьома іншими, це найімовірніше пояснюється тим, що в розумовій роботі учневі заважають суперечливі думки чи нагальні або зовнішні чинники, які не стосуються власне тестових завдань. Якщо учень аналогічно підходить до шкільних завдань, це негативно позначається на його навчанні: концентрація на поточній навчальній діяльності мінімальна, а сам учень завжди розривається між зовнішніми чинниками й поточною навчальною діяльністю. В такій ситуації вимоги шкільного навчання, ймовірніше, відходять на другий план. Який же тоді сенс наполягати на тому, щоб дитина працювала більше й старанніше, коли внаслідок певних проблем вона не може сконцентруватися? Тому вчителю необхідно з розумінням поставитися до ситуації учня, не тиснути на нього, а радше заохочувати, спиратися на позитивні моменти і зосереджуватися на досягнутих успіхах.

## Швидкість обробки інформації

Однією з основних ідей навчання є концепція автоматизму, коли ми виконуємо звичні, добре відомі нам дії, зовсім не замислюючись над ними або принаймні не надто замислюючись про них. Таким чином, навчання виконувати ті чи інші дії автоматично є складовою когнітивного розвитку. Наприклад, учні, які вивчили таблицю множення, згодом розв'язують арифметичні задачі швидше (і правильніше), ніж учні, які не вивчили її належним чином (або перевчили).

Субтести цієї шкали оцінюють швидкість мислення та здатність обробляти інформацію, маніпулювати її важливими аспектами та пригадувати деталі для виконання певного завдання. У даній шкалі велике значення приділяється концентрації на письмових завданнях, що свідчить про її безпосередній зв'язок зі шкільним навчанням. Виконання цих завдань потребує певного типу уваги та навичок оперування символами, що також необхідні для успішного навчання. Низький результат вказує на те, що вчителю варто приділити увагу покращенню швидкості письма й розвитку навичок планування.

Яким чином наведені типи інформації про учня можуть допомогти вчителю?

Повернімося до ситуації Джонні. Хлопчику дев'ять років, він зростає в повній сім'ї, має старшого брата й молодшу сестричку. У школі своєю поведінкою він створює проблеми для вчителів, проте вдома за ним такого не помічають. За вербальною шкалою Джонні набрав 125 пунктів (діапазон 120 — 130).

## Якісне оцінювання

Шкільні психологи часто проводять стандартизовані тести інтелекту. Концепція стандартизації означає, що тест завжди проводиться в тому самому порядку, за тими самими інструкціями та з використанням того самого обладнання. Дотримання цих правил дає змогу проводити справедливі порівняння між представниками однієї вікової групи.

Процедура стандартизованого тесту дає змогу психологу, який його проводить, фіксувати поведінку тестованих і виявляти поведінкові прояви, з урахуванням яких результат тестування може бути визнано недостовірним. Такі спостереження не лише дають змогу перевірити і підтвердити тестові показники, вони також допомагають екзаменатору більше дізнатися про особистість клієнта. Деланей і Хопкінс (1987) порівнюють процедуру проведення тестування з клінічним інтерв'ю, називаючи його «розмовою із заданою метою» (1987, с. 89). Характерні особливості, які екзаменатор помічає у процесі тестування та аналізує через призму власного досвіду роботи з учнями відповідної вікової групи, часто є корисною інформацією для вчителя. Нижче наведено деякі запитання для неформального спостереження з четвертої редакції Тесту інтелекту Стенфорд-Біне.

- Увага. Учень був повністю заглиблений у завдання чи легко відволікався?
- Рівень активності. Учень був активним чи гіперактивним?
- Учень ініціював діяльність самостійно, чи чекав, поки йому скажуть починати роботу?
- Учень відповідав швидко, чи його потрібно було заохочувати?
- Учень почувався впевнено у спілкуванні чи ні?
- Чи був учень упевненим у своїх силах під час виконання завдань та реально оцінював свої можливості чи, навпаки, сумнівався у своїх здібностях?
- Учень був наполегливим чи легко здавався?
- Потребував учень мінімальної похвали чи, навпаки, необхідно було постійно його заохочувати?

Часто у звітах містяться додаткові коментарі, в яких учитель легко помітить паралелі із поведінкою учня на уроці. Вони підтверджують власні здогади педагога, і, безумовно, є корисними, як і будь-яка інша інформація психологічного звіту. Наведений нижче приклад зі статті Деланей і Хопкінса (1987) свідчить, наскільки важливими можуть бути ці зауваження.

*Під час тестування однієї дитини екзаменатор зробив важливе спостереження, що ця шестирічна дівчинка добре навчилася ухилятися від розв'язання задач за допомогою маніпуляцій під час опитування. Пізніше вчителька підтвердила, що на уроці їй часом було так шкода дівчинку, коли вона, ніби то, з усіх сил намагалася відповісти, що зрештою переадресувала запитання іншому учневі. Таким чином, спостереження екзаменатора виявилось важливішим для подальшої модифікації поведінки тестованої, ніж показники її здібностей. Пам'ятаючи про цю деталь, під час тестування він не дав дівчинці можливості скористатися її стратегією, і проведена оцінка виявила, що рівень її здібностей був значно вищим, ніж вважалось (с. 89–90).*

Тепер пригадаймо наші запитання щодо Джонні та розглянемо можливі відповіді.

1. Чи має Джонні достатній рівень інтелектуального розвитку для виконання поставлених завдань? Іншими словами, чи варто застосувати модифікацію, змінити стиль викладання та методика оцінювання відповідно до його потреб?

Джонні набрав 125 балів за вербальною шкалою (діапазон 120 — 130). Такий результат свідчить, що він здатен справлятися із завданнями вчителя. Тому, можливо, ми були надто поблажливими, неуважними або недостатньо контролювали його роботу?

2. Чи має Джонні певну фізичну або медичну проблему, яка позначається на його здатності спокійно сидіти, зосереджуватися чи працювати над індивідуальними завданнями упродовж тривалого часу? Тобто, чи слід нам намагатися задовольнити ці потреби, щоб допомогти хлопчикові зосередитися на завданнях, які ми перед ним ставимо?

Показники Джонні за невербальною шкалою та шкалами швидкості обробки інформації й оперативної/короткочасної пам'яті були порівнянні з балом вербальної шкали, що свідчить про відсутність внутрішніх фізичних чи медичних проблем, які б заважали навчанню.

3. Можливо, Джонні нудно працювати з матеріалом, який ми йому пропонуємо, тому що він (а) не розуміє його чи (б) вже добре з ним знайомий?

Для відповіді на це запитання необхідно проаналізувати показники оцінювання на рівні класу, якому присвячено наступну частину цього розділу.

## Оцінювання на рівні класу

Як ми переконалися, проведення формалізованих тестів інтелекту й тестів досягнень диктується певними причинами і їх результати необхідно розуміти. Однак, їх замало для того, аби скласти повне уявлення про те, яким обсягом матеріалу учень уже володіє і який йому ще належить засвоїти. Щоб розробляти успішні програми для будь-якої дитини, педагогам необхідно визначити відповідний пункт для подальшого викладання. Для з'ясування поточного рівня знань і навичок оптимально підходять різноманітні методи оцінювання на рівні класу, причому найефективнішими з них є ті інструменти, які розробляють самі вчителі.

Усі методи оцінювання в навчальному процесі можна умовно розподілити на дві категорії. Перша передбачає оцінювання навчання. Воно здійснюється наприкінці періоду навчання і зосереджується на кількісному вимірюванні його результатів. Наприклад, це підсумкові творчі роботи або контрольні по завершенні теми, які мають на меті виставлення оцінки й надання письмового звіту батькам. Такий тип оцінювання можна вважати більш традиційним. Другу категорію складають методи оцінювання *для* навчання (ОДН). Воно має виявити поточний рівень знань і навичок учня як основу для подальшої організації навчання. Підсумкові творчі й контрольні роботи також можна використовувати з цією метою за умови, що вчитель має намір враховувати їх результати у процесі планування навчального процесу, а не просто виставити оцінку. Читач

безперечно знайомий з концепцією формуючого та підсумкового оцінювання. Підсумкове оцінювання здійснюється наприкінці сегмента викладання і слугує для визначення ступеню досягнення очікуваних результатів і тому більш наближене до оцінювання навчання. Формуюче оцінювання відбувається у процесі викладання і тісно пов'язане з оцінюванням *для* навчання. Таким чином, важливі обидві категорії, і деякі практики оцінювання застосовуються в рамках тієї чи іншої. Тому саме вчитель має визначати мету певного оцінювання. Від неї залежатиме вибір конкретних методів та способів збирання і використання отриманої інформації (Стіггінс, 2008).

Гронлунд і Во (2009) пропонують вісім рекомендацій для проведення ефективного оцінювання.

Щоб оцінювання було ефективним, необхідно:

- мати чітке уявлення про всі очікувані результати навчання;
- застосовувати різноманітні методики;
- враховувати навчальну цінність його методик;
- зібрати достатню кількість даних, робіт, які відображають різні аспекти учнівської успішності;
- щоб його методики були справедливими стосовно кожного учня;
- встановити чіткі критерії успіху;
- надавати учням зворотний зв'язок, підкреслювати сильні сторони їхньої роботи та звертати увагу на недоліки, які потребують виправлення;
- щоб воно супроводжувалося комплексною системою виставлення оцінок і надання звітності.

## **Оцінювання для навчання (ОДН)**

Вчителі збирають і застосовують дані оцінювання з різною метою. Так, *оцінювання навчання* або підсумкове оцінювання дає змогу судити про досягнення учнів шляхом їх зіставлення із показниками ровесників або з вимогами навчальної програми. Дані підсумкового тестування також часто є основою звітності для батьків. *Оцінювання для навчання (ОДН)* допомагає вчителеві зрозуміти характер навчальної діяльності учня, поточний рівень його знань і навичок та визначити ефективність свого викладання (Деппелер, 2007).

У своїй відомій статті «Всередині «чорного ящика»» («Inside the Black Box») Блек та Уільям (1998) узагальнюють підсумки більше ніж 250 досліджень у різних країнах за дев'ять років. Здійснений ними огляд свідчить про корисність цього підходу та підтверджує його значний ефект для навчання. Після порівняння результатів ОДН з іншими технологіями науковці дійшли висновку, що воно переважає більшість таких заходів за своєю ефективністю, причому цей вплив особливо помітний у покращенні успішності відстаючих учнів (Блек та Уільям, 1998). На практиці це означає, що систематичне впровадження методів ОДН сприяє підвищенню академічних показників на один—два бали (Блек, Харрісон, Лі, Маршалл та Уільям, 2003). Згодом ці висновки також підтверджувалися у працях інших дослідників (див. наприклад: Мейзелс, Аткінс-Бернетт, Ксю, Ніколсон, Бікел і Сон, 2003; ОЕСР, 2005b; Родрігес, 2004).

Підхід ОДН ставить учня у центр навчального процесу. Він відображає ідеї про необхідність партнерської взаємодії учнів і вчителів та про надання можливості учням самостійно скеровувати власне навчання. Відповідно, практика ОДН буде ефективною за умови, що вчителі:

- вірять у здатність кожного учня навчатися краще;
- переконані в тому, що вчителі й учні мають навчатися спільно, а не окремо одне від одного;
- систематично збирають та аналізують дані успішності з конкретною метою;
- разом з учнями переглядають та обговорюють їхній прогрес і академічні показники;
- заохочують учнів аналізувати навчання одне одного і допомагати у виробленні єдиної думки про досягнутий рівень успішності;
- розуміють, що навчання і просування вперед залежить насамперед від мотивації й упевненості та що ефективні практики ОДН сприяють розвитку цих якостей;
- створюють навчальне середовище, в якому учні можуть висловлювати свої думки вільно, без страху чи збентеження;
- заохочують і моделюють процес обміну ідеями та активне слухання альтернативних точок зору;
- підтримують учнів у їхньому навчанні, допомагаючи примножувати досвід успіхів.

Застосування практик ОДН на уроці допомагає залучати учнів до активної навчальної діяльності та найповнішому засвоєнню матеріалу. Відповідно до базового принципу ОДН, покращення успішності буде максимальним, якщо учні розуміють (1) конкретні навчальні цілі, тобто: що вони мають вивчати і навіщо; (2) де вони «перебувають» зараз відносно цих навчальних цілей; та (3) яким чином вони можуть краще навчатися, аби їх досягти. У наступних параграфах розглянемо ключові практики ОДН, які були окреслені в праці Блека та Уільяма (1998) і звідтоді успішно впроваджуються у повсякденній діяльності численних шкіл.

## **Основні методи оцінювання для навчання**

### **Повідомлення навчальних цілей та чітких критеріїв успіху**

Навчальна ціль точно описує, що учень вмітиме робити, розумітиме або знатиме внаслідок виконання відповідної навчальної діяльності. Учні також мають усвідомлювати відмінність між навчальним завданням (що вони повинні робити) та навчальною ціллю (чого вони зможуть навчитися). Навчальну ціль та критерії успіху слід формулювати зрозумілою для учня мовою. Існує кілька способів повідомлення навчальної цілі та її пояснення.

- Використовуйте візуальні підказки та настінні графіки для нагадування про навчальні цілі/критерії.
- На початку певної навчальної діяльності попросіть учнів назвати своїми словами або записати її ціль.
- Використовуйте рубрики — набори критеріїв для оцінки знань, які є найпоширенішим інструментом для визначення рівня успішності.

У друкованих джерелах та на освітніх веб-сайтах розміщено численні приклади оцінювальних рубрик, а також шаблони та поради з напрацювання власних. Окрім цього, залучення класу до розроблення такого інструменту дає змогу вчителів та учням точніше усвідомити важливі елементи знань і навичок. У вставці 4.4 описано загальну технологію співпраці вчителів у процесі складання рубрики.

---

#### Вставка 4.4. Створюємо єдину рубрику разом

1. Визначте, для якого навчального завдання та класу ви плануєте застосовувати свою рубрику (наприклад, написання твору-оповідання у 5 класі).
  2. Підготуйте добірку рубрик, які стосуються цього завдання (з електронних і друкованих освітніх ресурсів).
  3. Складіть списки показників, за якими будете оцінювати учнівські твори (на основі зібраних рубрик і пропозицій учителів).
  4. Узагальніть пропоновані показники в єдиному списку.
  5. Проаналізуйте реалістичність визначених показників та приведіть їх у відповідність з навчальною програмою.
  6. Визначте, які показники твору мають становити основу його оцінювальної рубрики (наприклад, аудиторія, лексика, структура тексту, пунктуація), та, за потреби, об'єднайте їх у категорії. Наприклад, поділ тексту на абзаци й орфографію можна об'єднати в категорію «графічні особливості тексту».
  7. Визначте кількість рівнів успішності для оцінки цього завдання.
  8. Для кожної описової категорії визначте кількість рівнів успішності і задайте числовий діапазон, наприклад 1 — 4.
  9. Опишіть кожен рівень успішності. Характеристики рівнів мають бути чіткими та однозначними (зокрема, варто уникати таких слів як «добре», «краще» і «найкраще»). Спочатку охарактеризуйте найвищий і найнижчий. Рівні успішності в межах однієї описової категорії можна розрізнити за такими показниками як якість, частота, ступінь та/або кількість. Наприклад: Орфографія. Рівень 1: у творі більше чотирьох орфографічних помилок у словах із простим написанням. Рівень 4: у творі менше двох орфографічних помилок у складних словах. Для більшої точності можна також навести приклади «простих» і «складних» слів.
  10. Проведіть апробацію рубрики. Складену рубрику вчителі застосовують на уроках та отримують зворотний зв'язок від учнів. Особливу увагу слід звернути на те, наскільки реалістичними є подані рівні та наскільки значимі їхні дескриптори.
  11. Під час спільної зустрічі порівняйте свої висновки та відредагуйте рубрику з урахуванням зворотного зв'язку.
  12. Щоб полегшити застосування рубрики для вчителів та учнів, доберіть зразки робіт для ілюстрації кожного рівня та інші ресурси.
  13. Стежте за тим, щоб рубрики переглядалися на постійній основі. Це дасть змогу оперативного реагувати на зміни курикулуму та враховувати різні учнівські потреби.
-

## Стратегічне опитування

В ОДН, деякі запитання можуть бути кращими за інші. Наприклад, використавши запитання іншого типу чи змінивши його формулювання, можна допомогти учням ширше продемонструвати своє розуміння; спростити рівень мовної складності, активізувати вищі процеси мислення; зменшити кількість запитань, що необхідні для оцінки розуміння в певного учня. Метод стратегічного опитування дає змогу:

- з'ясувати, що учні знають, розуміють, уміють робити, шляхом аналізу їхніх відповідей;
- виявляти прогалини у знаннях, виправляти помилки в розумінні та давати додаткові завдання підвищеної складності;
- визначати найефективніші методи навчання та викладання.

Питання вдосконалення практики опитування добре висвітлені в численних методичних публікаціях. Нижче, у вставці 4.5, пропонуємо контрольну таблицю для вивчення прийомів формулювання запитань, яку можна використовувати для саморефлексії та спостереження за роботою колег.

---

### Вставка 4.5. Контрольна таблиця: наскільки ефективно вчитель застосовує метод стратегічного опитування на уроці?

Ставте позначку навпроти відповідного пункту щоразу, коли помічаєте в роботі вчителя та учнів наступні дії.

Учитель:

- чітко пояснює основну мету запитань;
- ставить закриті запитання;
- ставить відкриті запитання;
- проводить опитування перед початком навчальної діяльності для з'ясування попереднього досвіду учнів;
- ставить запитання для перевірки фактологічних знань учнів;
- ставить запитання для активізації мислення вищого порядку;
- ставить запитання, які спонукають учнів до обмірковування власної навчальної діяльності у процесі виконання завдання;
- ставить запитання, які спонукають учнів мислити, аналізувати та давати розгорнуті відповіді;
- ставить запитання в різний спосіб;
- чекає на відповідь учня;
- використовує різноманітні стратегії, щоб заохотити учнів спершу поміркувати над своїми відповідями (наприклад: *«поговори з партнером»*, *«один-два-чотири»* або *не поспішає викликати учнів, які підняли руку, а пропонує їм ще трішки подумати*);
- позитивно реагує на відповіді учнів;
- уважно слухає учнів;
- ставить запитання для перевірки рівня розуміння наприкінці навчальної діяльності;

- змінює методику викладання з урахуванням учнівських відповідей;
- розвиває учнівські відповіді, навіть якщо вони неправильні, використовує їх як основу для подальшого навчання;
- ставить запитання різним учням, намагаючись охопити весь клас;
- заохочує учнів ставити запитання одне одному;
- надає учням змогу відповідати на запитання в різний спосіб.

Учні:

- ставлять запитання вчителю;
- ставлять запитання одне одному;
- ставлять запитання собі.

## Зворотний зв'язок

Якісний зворотний зв'язок дає учням зрозуміти, *яким чином* вони можуть підвищити свій рівень успішності. Така практика найефективніша, коли:

- учні добре усвідомлюють, що зворотний зв'язок як метод, та конкретні зауваження вчителя, покликані допомогти їм навчатися краще;
- він надається у контексті відповідної навчальної діяльності;
- він є постійною складовою навчання та викладання;
- забезпечується у процесі та по завершенні навчальної діяльності;
- надається не в письмовій, а в усній формі (коментарі, зауваження, розмова з учнем);
- супроводжується позитивною мімікою, тоном і жестами;
- він є чітким і стосується не самого учня, а його навчальних цілей;
- в ньому підкреслюється важливість і значення наполегливості учня;
- допомагає учневі впевнитися в тому, що його дії правильні і що він на правильному шляху;
- він виражає загальну оцінку та містить додаткову інформацію.
- учням дають час поміркувати над коментарями вчителя і можливість на них відповісти;
- заохочує учня ставити запитання, щоб точніше зрозуміти свої навчальні результати;
- свідчить про те, що вчитель уважно слухає учня;
- вказує на те, якими навчальними підходами й стратегіями варто скористатися учневі, аби покращити свій рівень успішності;
- він задає напрям та окреслює конкретне завдання, переводячи учня на наступний етап навчання;
- забезпечує достатній рівень допомоги, аби надалі учень міг працювати самостійно;
- надається гнучко та змінюється з урахуванням різних відповідей і навчальних потреб учнів;
- має на меті заохочувати та розвивати ентузіазм до навчання;
- він використовується у поєднанні з опитуванням, моделюванням і поясненням.



## Взаємооцінювання та самооцінювання

Науково доведено, що активне залучення до навчальної діяльності позитивно впливає на академічні показники. Іншими словами, якщо учні знають, що вони мають вивчити, якщо можуть зрозуміти матеріал та виділити аспекти, над якими потрібно працювати, то засвоюють його значно повніше, ніж у ситуації пасивного сприйняття та механічного виконання завдань без усвідомлення їх значення та навчальної цілі. Взаємооцінювання дає змогу точніше зрозуміти таку ціль та критерії успіху під час аналізу роботи товариша. Перед тим, як запропонувати учням цю методику, вчителі мають звернути їхню увагу на те, що взаємооцінювання:

- це партнерська взаємодія, коли учні допомагають одне одному покращувати свої навчальні результати;
- *не передбачає* порівняння себе з іншими;
- означає порівняння власного поточного рівня успішності із попередніми показниками.

Вчителям також необхідно моделювати для учнів такі навички:

- точно формулювати критерії успіху для процедури взаємооцінювання;
- виявляти повагу до партнера, коректно добирати слова і способи побудови коментарів;
- активно слухати.

Іншою фундаментальною складовою навчальної діяльності учня є *самооцінювання*. Розуміючи технологію оцінювання власної роботи, учні з її допомогою можуть ефективніше навчатися і рухатися вперед. У цьому полягає моя навчальна ціль? Де я «перебуваю» зараз? Що мені потрібно робити, аби її досягти? Ці та інші подібні запитання мають стати їхньою внутрішньою звичкою. Визначати навчальні цілі вчителі мають спільно з учнями. Далі учні самостійно регулюють власну навчальну діяльність, а педагог забезпечує необхідну підтримку. Для формування в учнів потрібних навичок і для сприяння процесові самооцінювання вчителям можна порекомендувати кілька стратегій, наприклад:

- зразки робіт — запропонуйте класу переглянути учнівські роботи, які відповідають чи не відповідають критеріям успіху. Їх аналіз допоможе учням краще зрозуміти ці критерії, вимоги до підготовки завдання та визначити свої подальші кроки;
- графічні організатори;
- портфоліо;
- щоденники рефлексії;
- наочні підказки.

## Використання підсумкових тестів для підвищення якості навчання

Підсумкові тести, зокрема загальнодержавні, часто вважаються неспівставними з практикою ОДН. Проте їх результати також можна використовувати як інструмент формуючого оцінювання. Для цього дані такого тестування необхідно докладно проаналізувати та обговорити разом з колегами. Зокрема, як учні впоралися із завданнями, які перевіряють різні види навичок? Чи простежуються

певні чіткі тенденції? Наприклад, більша кількість учнів отримала нижчі бали з письма, ніж з читання. Далі, чи було серед тестових завдань таких, з якими значна кількість учнів не впоралася? Що перевіряють ці завдання? Потім необхідно визначити причини такої ситуації, тобто перейти до наступного кола запитань: «Чи навчали учнів відповідних навичок?», «Чи розуміють учні, що вимагається від них у різних тестових завданнях?», «Чи впливає форма надання тестових завдань на результати учнів?» та «Чи мали учні достатньо практики у виконанні тестів?» тощо. Таким чином, глибше вивчення результатів тесту, яке не обмежується загальними балами, дає змогу окреслити шляхи для покращення якості навчання. Варто також поміркувати над тим, як за підсумками проведеного тестування змінилася практика викладання у вашій школі. Чи можна на матеріалі тесту (тобто виходячи зі знань, умінь та навичок, які в ньому оцінюються) розробити стратегії ОДН? Крім того, варто поміркувати над способами використання даних попередніх тестів, залучати учнів до їх обговорення, спонукати їх аналізувати свої відповіді на тестові завдання, щоб згодом на цій основі планувати навчання та викладання.

### **Оцінювання на основі курикулуму**

Оцінювання на основі курикулуму — найефективніший і релевантний спосіб оцінки навчання. Формалізовані види оцінювання, як-от тести інтелекту, також певною мірою допомагають виявляти деякі потенційні бар'єри та сприятливі чинники для навчання, але коли необхідно з'ясувати, яким обсягом знань володіє учень та від чого слід відштовхуватися вчителю у своїй викладацькій діяльності, користь від них буде доволі обмеженою. В оцінюванні на основі курикулуму базою для вимірювання знань і навичок учня слугують задачі курикулуму. Його проведення суттєво полегшується в освітніх системах із високо структурованим і директивним курикулумом. Наприклад, курикулум канадської провінції Альберта окреслює навчальний зміст для кожного року із розбивкою навчальних цілей на менші, «компактніші» задач, які вчителі мають послідовно реалізувати в повсякденній практиці. Отже, процедура такого оцінювання спрощується тим, що вчителю необхідно лише зіставити діяльність учня з вписаними в ньому критеріями. Так, згідно з курикулумом Альберти в частині мистецтва, зокрема малювання, для 8 класу, учні мають розуміти, що «сходження паралельних ліній в єдиній точці на горизонті утворює ефект лінійної перспективи на двовимірних малюнках» (Міністерство освіти провінції Альберта, 1984; програма курсу мистецтва С7). У процесі оцінювання на основі курикулуму вчитель встановлює, чи розуміє учень сутність цього явища. Наприклад, просить намалювати малюнок, де паралельні лінії сходяться в одній точці на горизонті, або пропонує переглянути кілька малюнків і визначити цю точку. Після чого вчитель, так би мовити, «ставить галочку», тобто помічає для себе, що учень розуміє явище лінійної перспективи, та переходить до наступної теми.

В інших країнах курикулум більш гнучкий і тому дає вчителям більше простору для планування власних педагогічних цілей і завдань навчального процесу з урахуванням контекстуальних чинників, у тому числі практики ро-

боти школи, специфіки місцевої громади, забезпечення ресурсами, а також загальної інформації про учнів і показників їхнього розвитку. В таких випадках для оцінювання на основі курикулуму вчитель має створити власний набір критеріїв. Загалом, характер підготовчої та подальшої роботи з його проведення залежатиме від конкретної ситуації та вимог місцевого органу управління освіти.

Сальвіа і Хьюз (1990) пропонують свою технологію оцінювання на основі курикулуму, яка складається з восьми етапів. У цій книзі вона подається нижче з незначними змінами:

1. Визначення причин для прийняття рішень.
2. Аналіз курикулуму.
3. Формулювання вимірюваних (специфічних) задач.
4. Розроблення належних методик оцінювання.
5. Збирання даних.
6. Узагальнення даних.
7. Представлення даних.
8. Інтерпретація даних і прийняття рішень.

## 1. Визначення причин для прийняття рішень.

Необхідно, щоб учителі могли обґрунтувати свої дії за кожним напрямом роботи і, зокрема, в аспекті оцінювання. Адже справжній сенс воно має тоді, коли педагог здатен пояснити, навіщо його проводити, чому було обрано саме цей метод і яким чином передбачається використовувати отримані результати. У процесі оцінювання вчителів постійно доводиться приймати ті чи інші методичні та організаційні рішення, і щоразу вони мають бути виправданими, тобто узгоджуватися із принципами кращої педагогічної практики та враховувати особливості навчального контексту, для якого вони адресовані.

## 2. Аналіз курикулуму.

Незалежно від курикулуму, з яким ви працюєте і який може бути високо структурованим і директивним (на зразок канадського прикладу — про що йшлося вище) або більш гнучкий, який опрацьовується в межах шкіл та педагогічних колективів, його необхідно проаналізувати та визначити об'єкт вимірювання. Такий аналіз передбачає методичне опрацювання освітніх стандартів і програм, що дає змогу точно окреслити комплекс знань, вмінь і навичок, які має засвоїти учень. Далі на цій основі можна зробити висновок про засвоєння ним відповідної галузі чи теми курикулуму.

Беручи до уваги характер вашого базового курикулуму, можливо буде потрібно скласти перелік цих знань, вмінь і навичок на окремому аркуші паперу.

**Приклад.** Знання, вміння та навички, визначені для теми «сортування», яка вивчається цього тижня за програмою курсу математики

Учні мають вміти:

- сортувати намистини за кольором;

- сортувати намистини за формою;
- сортувати намистини за розміром;
- знаходити «зайву» намистину серед певного набору подібних намистин.

### 3. Формулювання вимірюваних (специфічних) задач.

Сальвіа і Хьюз (1990) ведуть мову про формулювання «поведінкових» задач, тим самим закликаючи нас використовувати задачі, що є вимірюваними. Автори цієї книжки надають перевагу другому терміну. Після аналізу курикулуму й визначення обсягу матеріалу, який учні мали опанувати, можна переходити до постановки окремих специфічних задач, рівень досягнення яких ви плануєте вимірювати. Вони задають параметри для оцінювання і в деяких випадках настільки чітко прописані в курикулумі, що вчителю немає потреби формулювати на їх основі свої власні. В такому разі, ви просто обираєте ті, які плануєте вимірювати. У добре поставленій задачі точно вказано, що має продемонструвати учень, де, коли, як часто та за яких обставин, щоб можна було судити про засвоєння ним певного елементу знань, умінь чи навичок.

Наведений вище приклад із сортуванням намистин містить порівняно чіткі вимоги до рівня успішності. Однак, у цьому випадку також постають деякі запитання. Наприклад, чи можна одноразову демонстрацію сортування намистин таким чином вважати прийнятним свідченням того, що учень розуміє відповідні поняття? За яких умов учень має продемонструвати це розуміння? Скільки різних видів і кольорів намистин потрібно використовувати? Звісно, список можливих запитань можна продовжувати, а отже ваша робота як учителя полягає в тому, щоб встановити точні параметри діяльності, яка демонструє прийнятний рівень успішності та глибоке розуміння певної галузі навчання.

#### Приклад. Вимірювана задача

До кінця тижня, на уроці математики в п'ятницю, учні тричі продемонструють уміння сортувати за кольором намистини чотирьох різних кольорів. Кольори намистин будуть змінюватися, зокрема передбачається використовувати червоний, коричневий, жовтий, синій, білий, чорний, зелений, фіолетовий, рожевий та помаранчевий.

Ступінь реалізації цієї задачі легко виміряти. В п'ятницю учні або продемонструють здатність посортувати намистини три рази або ні.

### 4. Розроблення належних процедур оцінювання.

Отже, ви визначили, *що* плануєте оцінювати. Далі необхідно вирішити *як* це робити. Зазвичай, процедури оцінювання на основі курикулуму ефективні тоді, коли відбуваються в природному контексті уроку. Більш формальні підходи оцінювання, де учні поставлені в штучні, відмінні від навчального контексту, умови, часто негативно позначаються на їхніх результатах. Відповідно до загального правила, учні мають демонструвати набуті знання, уміння та навички в тих умовах, в яких вони їх засвоюють.

Виходячи з концепції триангуляції, поширеного методу у сфері якісних досліджень (Денцин, 1978), було висунуто тезу про те, що ретельне оцінювання на основі курикулуму передбачає урахування результатів оцінок, які проводилися в різні дні та з використанням різних засобів вимірювання (процесуальних чи інших). Такий підхід дає змогу скласти реальну картину успішності учня (Тейлор, 2000). Достовірність результатів оцінювання має підтверджуватися додатковими свідченнями, а відтак для формування порівняно надійного висновку потрібно спиратися на комбінацію методик і стратегій (Гронлунд і Во, 2009). Для наведеного прикладу із сортуванням намистин можна запропонувати такі методики збирання оціночних даних.

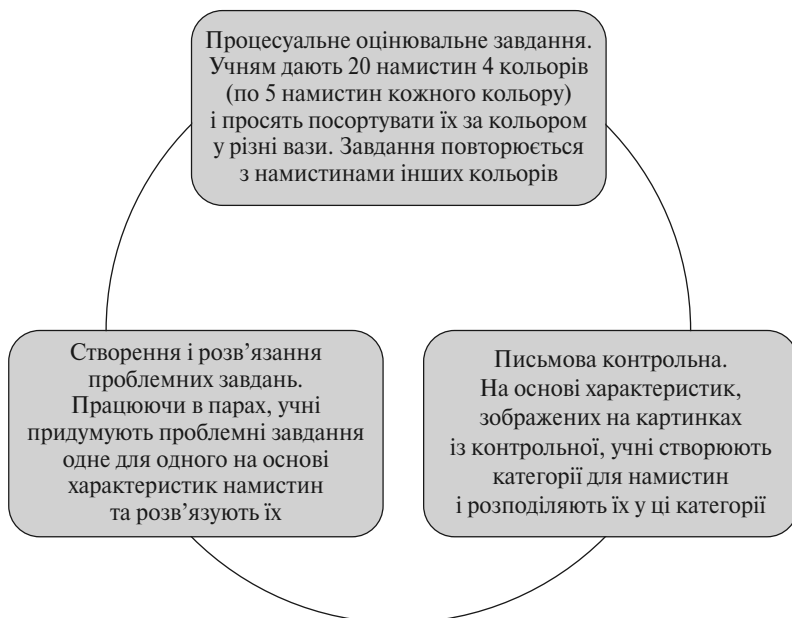


Рисунок 4.3. Триангуляція даних оцінювання.

#### Вставка 4.6. Методики оцінювання на уроці

- Працюючи з класом у фронтальному режимі, попросіть усіх учнів одночасно продемонструвати цільове уміння. Спостерігайте за ними та ставте відповідні позначки навпроти їхніх імен у контрольній таблиці.
- Організуйте групову роботу. На уроці підійдіть до кожної групи та попросіть її учасників продемонструвати, як вони виконують навчальне завдання. Продовжуйте фіксувати свої спостереження в контрольній таблиці.
- Під час індивідуальної роботи підходьте до окремих учнів і проводьте оцінювання.
- Попросіть учнів здати роботи, які демонструють рівень володіння змістом та/або вміннями, яких вони навчалися на уроках (наприклад моделі, письмові есе, малюнки, діаграми).

## 5. Збирання даних.

До цього моменту всі попередні етапи в здійсненні оцінювання на основі курикулу були присвячені плануванню. Ви визначили, що потрібно оцінювати і як. Тепер настав час втілювати свій план у життя й почати збирати дані. До них належать усі контрольні й спостереження, що проводилися з метою оцінити рівень успішності учнів, наприклад:

- дані, зібрані за результатами структурованих спостережень;
- дані, зібрані за підсумками окремих несистематичних спостережень;
- результати усних і письмових тестів та перевірок у процесі практичної діяльності на уроці;
- контрольні таблиці із записами про ступінь сформованості в учнів окремих піднавчочок, передбачених вимогами навчальної програми;
- самостійні творчі роботи, які здали учні.

На думку Деппелер (1998), спостереження цілком можна вважати найважливішим інструментом учителя у плануванні й реалізації курикулу. Незалежно від того, якою актуальною і докладною є загальна інформація про певних учнів, вчителеві все одно потрібно проводити власні спостереження та/або оцінювання. Програма втручання, складена винятково на базі загальної інформації й даних інших фахівців, для планування курикулу буде недостатньою. Оцінювання може ґрунтуватися, повністю або частково, на результатах спостережень.

Збирання і фіксування даних спостереження:

- допомагає утримувати їх у пам'яті;
- не залежить від попередніх очікувань;
- корисне для аналізу того, як навчальне середовище впливає на характер навчальної діяльності учня;
- допомагає відстежувати різні аспекти навчальної діяльності учня, зміну їх типів та частоту прояву;
- дає змогу оцінити ефективність стратегій і програм;
- забезпечує фундамент для визначення і модифікації навчальних завдань і методів викладання.

Коли вчитель спостерігає за характером навчальної діяльності учня, зокрема його роботою у процесі виконання певного завдання, та намагається віднайти найбільш імовірні пояснення поміченого, це слугує хорошим орієнтиром у виборі необхідних модифікацій та забезпечує чітку основу для подальших спостережень. Збирання даних спостереження є обов'язковою складовою процесу розроблення програми, її впровадження та оцінки. Воно дає змогу планувати реалістичні цілі, які відповідають навчальним потребам учнів.

## 6. Узагальнення даних.

Зібрані дані важливо узагальнити, що є першим кроком до їх осмислення. Іноді контрольні таблиці займають не одну сторінку (особливо таблиці для всього

класу), тому з них необхідно вивести дані для окремого учня. На етапі узагальнення потрібно також скласти коротке резюме з підсумками всіх проведених спостережень та зауважень, які відображають загальний рівень успішності стосовно встановлених вами академічних критеріїв. Деякі педагоги використовують такі резюме для підготовки письмового звіту батькам про прогрес учня.

## 7. Представлення даних.

Якщо ви збирали й узагальнювали дані, які піддаються кількісному обчисленню та можуть бути виражені в формі числа або відсотка (наприклад, оцінки за тестами, творчими завданнями або результати структурованих спостережень) і якщо ви фіксували ці дані впродовж певного періоду, то досягнутий прогрес можна відобразити на графіку.

### Приклад. Представлення результатів контрольних робіт із перевірки навичок орфографії

Кожного тижня Мартін пише контрольну на основі чергового списку з 10 слів, у яких він раніше припустився помилок на письмі. Його бали за правильно написані слова можна узагальнити таким чином: 1-й тиждень — 3/10; 2-й — 3/10; 3-й — 4/10; 4-й — 5/10; 5-й — 7/10; 6-й — 6/10; 7-й — 9/10; 8-й — 4/10; 9-й — 8/10. Результати Мартіна легше інтерпретувати, якщо представити їх у графічній формі, як показано на рис. 4.4. Наведений графік чітко демонструє тенденцію до покращення успішності в написанні контрольних з орфографії упродовж дев'яти тижнів.

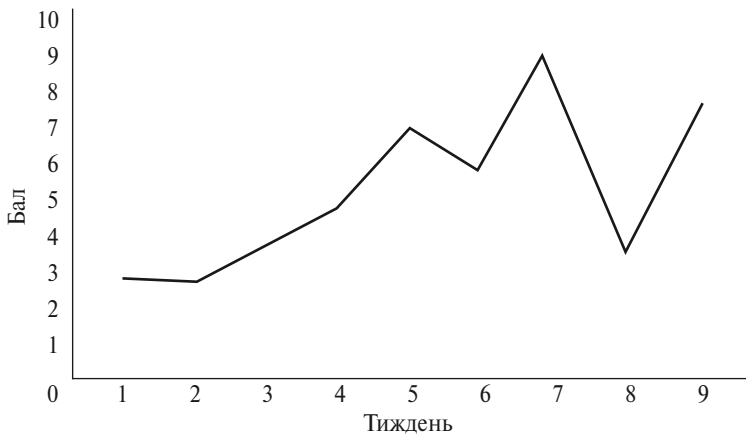


Рисунок 4.4. Результати Мартіна в написанні контрольних з орфографії.

## 8. Інтерпретація даних і прийняття рішень.

Останній етап цього процесу передбачає інтерпретацію даних і прийняття рішень на її основі. Наприклад, якщо вчитель спробує інтерпретувати наведені вище бали за контрольними з орфографії без урахування інших чинників, то напевно дійде висновку, що Мартін робить успіхи в засвоєнні правопису та що

обрані методи викладання є ефективними. Якщо тенденція до покращення зберігається певний час, можна припустити, що Мартін надалі зможе самостійно досягати аналогічних показників і більше не потребуватиме додаткової підтримки. Регулярні перевірки правопису упродовж року, в тому числі аналіз його робіт для виявлення загального покращення письма, допоможуть вчителю встановити, чи правопис надалі залишається проблемною ділянкою для Мартіна чи, навпаки, став однією з його сильних сторін.

## Деякі інструменти і стратегії оцінювання

### Портфоліо.

Портфоліо — чудовий інструмент для проведення оцінювання на основі курикулуму. Концепція учнівського портфоліо доволі проста й широко застосовується в педагогічній практиці, особливо в початковій ланці. Цей метод також ефективний для демонстрації навчальної діяльності учня та його досягнень на рівні середньої школи. Учніське портфоліо являє собою добірку ключових робіт, які демонструють прогрес у сфері заздалегідь визначених цілей курикулуму.

Портфоліо виконує подвійну функцію. По-перше, воно містить конкретні свідчення для оцінювання на основі курикулуму. Коли вчитель готує письмову звітність про показники успішності для батьків, то в своїх висновках і коментарях може посилатися на його матеріали. По-друге, портфоліо стає в пригоді при проведенні зустрічей з батьками та учнем для обговорення прогресу. Його вміст слугує відправним пунктом для бесіди, а учень має змогу продемонструвати батькам свої доробки (див. вставку 4.7).

---

### Вставка 4.7. Способи організації учнівського портфоліо

Портфоліо учнів можуть бути організовані:

- у хронологічному порядку;
  - за навчальними предметами й темами;
  - за конкретними заздалегідь визначеними задачами курикулуму;
  - за мішаним принципом із застосуванням комбінації наведених варіантів.
- 

Проте, деякі вчителі не схильні використовувати портфоліо з метою оцінювання, вважаючи, що для них його укладання означатиме додаткову роботу. Це правда, беручи до уваги, що будь-яка діяльність на уроці потребує певних зусиль. Але більшість учнів, навіть наймолодших, здатні брати на себе відповідальність за ведення й поповнення своїх навчальних портфоліо під керівництвом учителя. В якому обов'язі педагог має забезпечувати таке керівництво — залежить від учнів (зазвичай, молодшим учням необхідно більше допомоги в усьому). Але часто ведення портфоліо не потребує значних зусиль з боку педагога.

Учніське портфоліо потребує шанобливого ставлення до себе, оскільки вміщує зібрання робіт дитини і певною мірою відображає її унікальну манеру



навчатися. Крім того, коли учні бачать, якої ваги вчитель надає цим матеріалам, вони самі починають ставитися до портфоліо з пошаною і намагаються підтримувати їх у належному стані. Щоб заохотити учнів вести їх належним чином, педагоги можуть скористатися такими стратегіями:

- допомагати визначити, які роботи варто долучити до портфоліо і вже сам учень вирішує, які з них вибрати;
- доручити учням скласти зміст своїх портфоліо на першій обкладинці;
- періодично виділяти в класі 5 — 10 хв для того, щоб учні могли оновити та організувати матеріали в своїх портфоліо;
- регулярно відводити час на уроці (5 — 10 хв), щоб учні перевірили портфоліо одне одного, наскільки добре вони сформовані;
- використовувати періоди «вимушеного перепочинку» (наприклад, коли учні виконують індивідуальні завдання або працюють у групах, що не потребує активної участі педагога) для перевірки окремих портфоліо.

Існують різноманітні формати для ведення портфоліо. Їх можна зберігати в папках на видному місці в класній кімнаті чи класти в спеціальні коробки (по одній на кожного учня). Загалом, «вигляд» портфоліо обмежується лише міркуваннями доцільності, тобто воно має містити усе, що необхідно для забезпечення потреб учнівського колективу. Єдина спільна складова — це покажчик, який розміщують на обкладинці або на окремому аркуші в портфоліо. У покажчику потрібно зазначити:

- дату, коли кожну роботу було долучено до портфоліо;
- описову назву кожної роботи;
- посилання на задачу курикулуму, якої ця робота стосується.

Ви можете обирати будь-який варіант оформлення навчальних портфоліо, але ми рекомендуємо дотримуватися єдиного формату для всіх учнів у класі. Це полегшує роботу з ними (оскільки учні можуть перевіряти портфоліо одне одного) та дає змогу стандартизувати діяльність педагога у процесі оцінювання і прийняття рішень.

## Оцінювання на основі теорії множинного інтелекту Гарднера.

Нині більшість учителів добре знайомі з теорією множинного інтелекту (ТМІ) Гарднера (1983). Вона корисна в контексті нашої розмови, однак сама по собі є досить комплексною темою і заслуговує більш докладного розгляду, що виходить за межі цієї книжки. ТМІ відкриває перед учителями нові важливі підходи для реалізації оцінювання на рівні класу, допомагає скеровувати процес викладання та відстежувати навчальні досягнення. Ця теорія охоплює цілий набір здібностей, які не підпадають під традиційне визначення інтелекту. Спершу було виокремлено такі його види: візуально-просторовий, логіко-математичний, вербально-лінгвістичний, музично-ритмічний, тілесно-кінестетичний, інтраперсональний та інтерперсональний/соціальний. Згодом Гарднер (1999) також додав натуралістичний, екзистенціальний та духовний види інтелекту, однак на відміну від перших семи, вони поки що не набули такої широкої популярності.

Гарднер висловлює думку, що в навчальному процесі немає потреби організувати високо структуроване оцінювання на основі ТМІ, та піддає сумніву валідність значної частки формалізованих структурованих тестів, розроблених для оцінки різних видів інтелекту. На його переконання:

*Для більшості дітей вільний процес пізнання в насиченому й багатоплановому середовищі класу, який працює за технологією Spectrum, або в дитячому музеї уже сам по собі є достатнім, аби скласти приблизне уявлення про сформованість у них різних видів інтелекту на певному етапі їхнього життя. Більше нічого не потрібно, і, беручи до уваги ймовірність подальшого розвитку цих інтелектуальних здібностей, важливо не переоцінювати значення одного-єдиного зрізу, зробленого на певний момент (Гарднер, 1999, с. 137).*

Пам'ятаючи про рекомендований Гарднером «приблизний» підхід, а саме: яким чином педагог має структурувати оцінювання множинного інтелекту? Вчений описує експеримент зі створення багатопланового навчального середовища в групі дошкільного закладу (Spectrum classroom), під час якого було окреслено перспективну модель оцінювання на рівні класу. В цій групі дітей заохочували гратися в певному центрі діяльності на вибір. При чому, в кожному такому центрі увага зосереджувалася на якомусь одному виді інтелекту, що спонукало дітей застосовувати його в процесі гри, виконання завдань та розв'язання проблемних задач. Наприклад, для з'ясування розвитку музичного інтелекту в одному з центрів їм пропонували пограти на простих музичних інструментах та розучити пісні. Щоразу таке оцінювання проводилося в природному контексті (у групі), де діти почувалися невимушено й комфортно.

Теза про можливість неформального оцінювання видів інтелекту надає значну свободу вчителям, які бажають працювати в цьому напрямі. Зрозуміло, спершу педагоги мають добре орієнтуватися в цих інтелектуальних здібностях і знати, як вони проявляються в практичній діяльності. Маючи намір оцінити сильні сторони учнів через призму ТМІ, вчителі можуть створити кілька центрів діяльності, де кожен орієнтований на якийсь один його вид. Наприклад, у центрі для вимірювання тілесно-кінестетичного інтелекту учні мають виконувати спортивні або танцювальні вправи, які передбачають хорошу координацію та фізичну вправність. В центрі для вимірювання логіко-математичного інтелекту вони розв'язуватимуть задачі за допомогою різних алгоритмів. Слід зазначити, що в кожному такому центрі завдання й види діяльності мають стосуватися майже винятково якогось одного виду інтелекту (напряму), аби не сплутати продемонстровані учнем показники з його здібностями в інших сферах.

У працях інших авторів даються поради щодо проведення більш структурованого «автентичного» оцінювання видів інтелекту (Белланка, Чепмен і Шварц, 1994; див. вставку 4.8). Автентичний підхід в оцінюванні передбачає максимально можливе відтворення ситуацій, з якими учні стикаються в «реальному світі» поза школою. Тому його вважають практичним і динамічним способом оцінювання, який дає змогу використовувати широкий діапазон традиційних і нетрадиційних методів.

## Вставка 4.8. Методи автентичного оцінювання

У межах загальної категорії «автентичного оцінювання» Белланка та ін. (1994) виокремлюють такі його різновиди.

- **Виставка навчальних досягнень.** Працюючи за цим методом, учні досліджують тему, а потім створюють певний виставковий експонат для демонстрації набутих знань, умінь і навичок. Найчастіше це постер, але існують також інші типи експонатів: моделі, мистецькі роботи, комп'ютерні презентації, брошури та рекламні оголошення.
- **Практична діяльність.** Учні демонструють свої знання та вміння через певну діяльність. Наприклад, вони мають написати й поставити коротку п'єсу, продекламувати вірші, взяти участь у виконанні музичного твору, прочитати невеличке оповідання, зняти короткий фільм, створити радіопередачу (справжню або у формі навчальної симуляції) чи поставити й виконати танок. Глядацька аудиторія може складатися з малих груп, усього класу чи груп учнів з інших класів.
- **Щоденники та «бортові журнали».** Учні описують свою навчальну подорож у щоденниках рефлексії. Ведення такого щоденника дає їм чудову нагоду фіксувати «реальні факти» про те, чого вони навчилися, а також аналізувати власний процес навчання, обмірковувати моменти, коли вони ефективно засвоювали знання, а коли ні, та планувати свої подальші кроки в покращенні успішності. Щоденники та «бортові журнали» не завжди складаються тільки з учнівських записів. Вони також можуть містити малюнки, аудіо- та відеоматеріали, комп'ютерні презентації.
- **Демонстрації.** Для учнів демонстрація — це найпереконливіший спосіб показати, чого вони навчилися. Її можна використовувати з метою оцінювання, і в повсякденній роботі як складову навчання і викладання. Наприклад, учень може навчати певних умінь іншого учня, групу чи клас.
- **Продукти.** Вчителі традиційно оцінювали учнів за продуктами їхньої навчальної діяльності. Це, зокрема есе та спеціально виготовлені предмети для демонстрації результатів навчання. Вони й нині залишаються валідною формою оцінювання, наприклад, коли використовуються в поєднанні з іншими підходами. Продуктами навчальної діяльності можуть бути моделі, мистецькі роботи, створені учнями книжки, графіки, аудіо- та відеоматеріали, вироби з тканин, наприклад костюми, карти та комп'ютерні презентації.
- **Процес розв'язання проблемно-орієнтованих завдань.** У рамках цього методу учні самі можуть розв'язувати проблемні завдання або придумувати їх для інших. Оцінюючи характер їх вирішення, важливо не просто брати до уваги кінцевий результат, а спостерігати за тим, як учні намагаються шукати відповідь. Прикладами проблемно-орієнтованого оцінювання є написання таємничих або детективних історій, які мають «розкрити» однокласники, розв'язання математичних задач, вирішення проблемних ситуацій, поданих у сюжетній формі або в історичному контексті, а також пошук нової сфери застосування для знайомого предмета.
- **Графічні організатори.** Графічні організатори дають змогу аналізувати власну навчальну діяльність, переводячи її на більш високий рівень метапізнання. З допомогою ручки й паперу учні відображають свій індивідуальний процес

навчання у вигляді своєрідної карти. На ній вони позначають моменти, коли створили той чи інший навчальний продукт або сформували певне вміння, яке можуть продемонструвати. Використання графічних організаторів дає змогу оцінити індивідуальний навчальний шлях учня, зрозуміти, як він навчається і що йому потрібно зробити для покращення успішності.

- **Проекти.** До них можна віднести добре знайомі реферати й самостійні творчі роботи на задану вчителем тему, які виконують за завданням учителя, а також учнівські дослідницькі проекти з вивчення певної проблеми. Залучення учнів до проектної діяльності допомагає оцінити їхні навички пошукової діяльності і те, як вони збирають, обирають і використовують інформацію. Наприклад, учні можуть проводити дослідження у мережі Інтернет, ділитися інформацією з іншими групами учнів, розробляти і застосовувати опитувальні листи або створити громадську групу, структуру чи організувати подію.

## Оцінювання на основі несистематичної інформації

У формуванні повної картини потреб учня, його сильних сторін, інтересів і мотивації важливу роль відіграє несистематична, розрізнена інформація за умови, що її використовують зважено та в поєднанні з іншими формами оцінювання. Причому йдеться не лише про учнів з особливими освітніми потребами, навпаки, зазначений метод, як і решта описаних у цьому розділі, підходить для всіх дітей. У нашому контексті під несистематичною інформацією маються на увазі дані, отримані у процесі неформальних бесід з учнем, його ровесниками, колишніми вчителями, членами родини та іншими працівниками школи. Оцінювання також охоплює всі записи, які ви час від часу робите на уроках, неформальні оціночні шкали та контрольні таблиці спостережень.

## Інтерв'ю з батьками

Як уже зазначалося, у процесі оцінювання одним із основних джерел інформації є батьки, і значна частка отриманих від них даних підпадає під категорію «несистематичних», у тому числі їхні усні коментарі та у формі записок.

Батьки можуть надавати корисну інформацію та забезпечувати підтримку у процесі навчання. Тому важливо від початку налагодити з ними хороші стосунки, провідним принципом яких є співпраця. Рух інформації має бути двостороннім. Тобто не лише батьки здатні ділитися з вами цінними спостереженнями, а й ви також можете робити те саме для них, даючи змогу більше дізнатися про прогрес їхньої дитини в школі. Розпочинати контакти з батьками варто якомога раніше, можливо навіть до початку навчального року. І в ідеальному варіанті між вами мають складатися приязні й продуктивні стосунки на основі взаємного розуміння.

Нижче пропонуємо кілька запитань для інтерв'ю з батьками, які допоможуть глибше зрозуміти учня. Їх було запозичено із ширшого списку Спінеллі (2002) і подано тут у модифікованому вигляді.

- У чому полягають сильні сторони вашої дитини і в яких сферах вона виявляє певні потреби?

- Які особливі таланти є у вашої дитини?
- Що мотивує вашу дитину? Які в неї інтереси?
- Чи подобається вашій дитині у школі?
- Чи має ваша дитина особливі страхи або чи є щось, що змушує її хвилюватися?
- Чи багато друзів у вашої дитини? Які вони?
- Які стосунки у вашої дитини з учителями?
- Чи полюбляє ваша дитина групові види діяльності або, навпаки, воліє працювати сама?
- Чи приймає ваша дитина на себе відповідальність за виконання завдань?
- Розкажіть, будь ласка, про попереднє навчання вашої дитини (навчальні заклади, контексти тощо).
- Які цілі для вашої дитини ви ставите цього року?
- Чи є щось іще, що я маю знати, або будь-яка інша інформація, яка може мені знадобитися?
- Яку інформацію я можу надати вам зараз і в подальшому на регулярній основі? Чим я можу допомогти вам цього року?

Використовуючи ці запитання як орієнтир під час розмови, поряд з ними можна також досліджувати інші аспекти та пропускати пункти, що не стосуються вашого навчального контексту. У процесі інтерв'ю рекомендується дотримуватися обраної тематики й витратити мінімум часу на сторонню інформацію. Однак це не означає, що ви не повинні відхилитися від наперед визначеного напрямку. Адже батьки можуть піднімати інші запитання, які не спали на думку вам. Проте, навіть відходячи від основної теми бесіди, необхідно пам'ятати, що мета вашої зустрічі полягає в тому, аби більше дізнатися про учня. Також слід звернути увагу на те, що отримана від батьків інформація, якою б неформальною вона не була, має залишатися конфіденційною і її не можна розголошувати навіть своїм колегам у школі. Якщо ви бажаєте поділитися окремими фактами чи даними з іншими працівниками, спершу потрібно заручитися дозволом батьків.

Для інтерв'ю слід обирати місце, де батьки почуватимуться комфортно, наприклад зручну й привітну кімнату у школі. Можна запропонувати каву або чай і докласти всіх зусиль для підтримання неформальної атмосфери. Це, по-перше, допоможе отримати більш відкриті й розгорнуті відповіді і, по-друге, дасть батькам відчуття, що їх сприймають як важливих членів спільноти вашого класу й школи.

## Інтерв'ю з учнями

Проведення ефективного інтерв'ю з учнями, яке дає змогу отримувати корисні відповіді, потребує високого рівня педагогічної майстерності. За роки спілкування з учнями більшість учителів уже виробили потрібні навички. Також, якщо учень відвідував вашу школу раніше, то між вами, напевно, встановилася певна форма стосунків (навіть, якщо вони зводяться до того, що ви знаєте одне одного в обличчя та на ім'я). Це допоможе створити для нього комфортну атмосферу під час інтерв'ю.

Незалежно від віку учнів, у процесі інтерв'ю слід надавати перевагу неформальній бесіді. Безумовно, вас цікавлять чесні й відверті відповіді, а не ті, які, на думку учнів, ви б хотіли почути. Для цього найкраще підійде середовище зі спокійною і невимушеною атмосферою, де вони можуть вільно висловлювати свою думку. Тому будь-які інтерв'ю мають проходити у звичному для учня місці, наприклад у класі, бібліотеці, спортзалі, надворі чи на спортивному або ігровому майданчику. Рекомендується уникати приміщень, куди «стороннім вхід заборонено», тобто кімнат персоналу, вчительських або кімнат для зустрічей з батьками. Проводити інтерв'ю потрібно сам-на-сам, але, водночас, кожен педагог має усвідомлювати можливі наслідки перебування в кабінеті з учнем наодинці.

Ви можете застосовувати такі самі запитання, що й під час бесіди з батьками учня, перефразувавши їх відповідним чином. Наведений нижче список стане корисним відправним пунктом.

- Які твої сильні сторони? В яких сферах ти іноді потребуєш допомоги?
- Які твої особливі таланти?
- Що мотивує тебе доводити до кінця свої шкільні завдання? Чим ти цікавишся?
- Тобі подобається у школі?
- Чи є в тебе якісь особливі страхи або щось таке, що змушує тебе хвилюватися?
- Чи багато в тебе друзів? Чим ви зазвичай любляете займатися?
- У тебе загалом гарні стосунки з учителями?
- Як тобі більше подобається працювати — самостійно чи в групі?
- Хто несе відповідальність за те, щоб ти виконував свої шкільні завдання?
- Розкажи про школу, де ти навчався раніше.
- Що б ти хотів вивчати цього року?
- Можливо, ти хотів би ще щось додати?
- Чим я можу допомогти тобі цього року?

### Інтерв'ю з персоналом школи

З різних поглядів, проведення інтерв'ю з колегами в школі може бути одним із найпростіших аспектів оцінювання. Ви вже напевно знайомі з працівниками навчального закладу, яких бажаєте залучити до цього процесу, тож для розмови підійде будь-яке нейтральне місце у школі з неформальною та комфортною атмосферою, наприклад кімната для відпочинку або вчительська. Наступний розділ присвячено темі співпраці з колегами, тому тут немає потреби докладно зупинятися на її базових принципах. Достатньо зауважити, що в більшості випадків стосунки між вами мають бути теплими і професійними. І якщо це так, то, аби провести інтерв'ю, потрібно просто знайти час для дружньої розмови.

Коло співрозмовників для проведення інтерв'ю має охоплювати ключових членів шкільного персоналу, в тому числі вчителів, які навчали учня раніше, асистентів вчителя і допоміжних працівників. Можливо, ви також вирішите поговорити з іншими працівниками, якщо, на вашу думку, вони в змозі надати важливу інформацію. Звісно, персонал школи може забезпечити вас «незаперечними

фактами», тобто повідомити результати тестів або надати зразки робіт. Це корисна інформація. Також, варто розглянути запитання, подібні до тих, які застосовувалися для батьків та учнів.

- Які сильні сторони і потреби учнів у цьому класі?
- Які особливі таланти помітні в цьому класі?
- Що мотивує учнів? Які їхні інтереси?
- Чи можна вважати, що учням подобається в школі?
- Чи можна сказати, що в деяких учнів є особливі страхи або щось, що змушує їх хвилюватися?
- Чи звикли вони працювати у групах?
- Чи приймає ця дитина на себе відповідальність за виконання завдань?
- Над якими цілями ми могли б продовжити роботу цього року?
- Чи є ще щось, що я маю знати, або інша інформація, якою мені варто володіти?

### Аналіз проведених інтерв'ю

Після завершення всіх інтерв'ю ви можете порівняти відповіді шляхом тріангуляції (Денцин, 1978; Лінкольн і Губа, 1985). Цей метод якісного дослідження передбачає зіставлення різних джерел інформації та подальший аналіз її подібних і відмінних елементів, що дає змогу виробити всебічний погляд на проблему. Для тріангуляції даних інтерв'ю радимо скористатися Формою 1 у розділі «Зразки корисних документів», яка значно полегшить їх опрацювання. Форму можна скопіювати і модифікувати для запису й аналізу отриманих відповідей.

У цьому розділі подано характеристику двох типів оцінювання — психологічного та на рівні класу. Ми сподіваємося, що поданий у першій частині огляд методів психологічного оцінювання допоможе вам краще розуміти й інтерпретувати всі формалізовані звіти, з якими ви надалі матимете справу в своїй професійній діяльності. Нам також хочеться вірити, що з матеріалів про оцінювання на рівні класу ви почерпнули для себе кілька ідей і візьмете їх за основу для проведення оцінювання та прийняття педагогічних рішень. У наступному розділі йтиметься про співпрацю — одну з фундаментальних складових хорошої інклюзивної практики.

### ОСНОВНІ ТЕРМІНИ РОЗДІЛУ

**Оцінювання** — процес, мета якого — визначити, чи відбулося засвоєння знань/навичок та/або чи потрібне додаткове навчання.

**Оцінювання на основі курикулуму** — застосування задач курикулуму як основи для визначення того, що учень знає та вміє.

**Коефіцієнт інтелекту (IQ)** — статистичний інструмент, який показує результат індивіда на двоспрямованій шкалі із серединною позначкою 100 балів відносно результатів інших представників його вікової групи за тестом когнітивних здібностей.

**Процентильний ранг** — показник, що відображає результат індивіда у виконанні тесту порівняно з результатами інших представників його вікової групи.

**Портфоліо** — добірка основних робіт учня, які демонструють прогрес у напрямі заздалегідь визначених цілей програми.

## ДЛЯ ОБГОВОРЕННЯ ТА РЕФЛЕКСІЇ

- 4.1 Чим різні види психологічного оцінювання корисні для вчителя?
- 4.2 Яким чином оцінювання на основі курикулуму можна інтегрувати в повсякденний навчальний процес?
- 4.3 Коли доцільно проводити оцінювання для навчання? Коли варто проводити оцінку навчання? Які методи оцінювання можуть виконувати обидві функції?

## РЕКОМЕНДОВАНА ЛІТЕРАТУРА

1. Assessment is for Learning Programme: A national initiative. Адреса в Інтернеті <[www.ltscotland.org.uk/assess](http://www.ltscotland.org.uk/assess)>.
2. Assessment Reform Group, <<http://k1.ioe.ac.uk/tlrp/arg>>.
3. Association for Achievement and Improvement through Assessment (AAIA), <[www.aaia.org.uk/assessment/assARG.asp](http://www.aaia.org.uk/assessment/assARG.asp)>.
4. *Assessment for Learning (AFL): Whole school training materials*. Адреса матеріалу в Інтернеті <<http://nationalstrategies.standards.dcsf.gov.uk/node/97905>>.
5. Gardner, H. (1999). *Intelligence reframed: Multiple intelligences for the 21st century*. New York: Basic Books.
6. Gronlund, N.E. & Waugh, C.K. (2009). *Assessment of student achievement* (9th ed.). Upper Saddle River, NJ: Pearson.



## Співпраця

### ГОЛОВНІ ТЕМИ РОЗДІЛУ

- Спільнота фахівців, яка навчається (СФН)
- Спільне дослідження
- Покращення якості спільного обговорення
- Співпраця із ширшою шкільною спільнотою
- Співпраця в інклюзивному класі
- Співпраця з родинами
- Співпраця з учнями

*Якщо всі рухаються вперед разом, успіх не змусить на себе чекати.*

*Генрі Форд*

Інклюзивні школи вважають розмаїття своїм цінним надбанням, що примножує соціальний капітал та збагачує шкільну спільноту. Вони також надають великого значення демократичним процесам представництва і співпраці, які відкривають шлях до розуміння й інтеграції різних поглядів, до вироблення інноваційних рішень у відповідь на унікальні виклики навчального закладу. Істинна співпраця можлива в середовищі, де вчителі працюють одне з одним та представниками ширшої шкільної спільноти: обмірковують, аналізують, дискутують та обговорюють, використовуючи весь потенціал колективного знання та розробляючи нові практики для свого навчального закладу. Шкільна спільнота складається із широкого кола зацікавлених сторін (учнів, учителів, лідерів, батьків, фахівців, підприємців, посадовців, які формують політику, та керівників органів управління освіти), причому кожна з них має свої погляди, потреби й очікування щодо роботи школи. У практиці інклюзивної школи принцип представництва означає, що голос кожного учасника цієї спільноти і його погляди мають велику цінність та важливі для формування єдиного розуміння. Тому виникає необхідність віднаходити такі способи співпраці, які дають змогу залучати до цього процесу вчителів, батьків, самих учнів, допоміжний персонал та інших фахівців. Ми сподіваємося, що описані в цьому розділі поради допоможуть

розвивати співпрацю, дослідницьку діяльність, обмін професійними знаннями й досвідом, посилювати ефективність цих процесів; а також сприятимуть навчанню й успіху *всіх* членів шкільної спільноти.

## **Спільнота фахівців, яка навчається**

### **Учителі та проблеми викладання**

В інклюзивних школах учителі, учні, родини та інші представники ширшої спільноти працюють разом задля покращення навчання і викладання на благо кожного. Тому питання викладання та фаховості педагогічних кадрів набувають критичної ваги та значною мірою впливають на навчання учнів і забезпечення їм рівних можливостей для досягнення найкращих освітніх результатів. Експерти ОЕСР (2005b) зазначають:

*Зрозуміло, що не існує єдиного універсального набору професійних якостей та методів педагогічної діяльності, який був би ефективним для роботи з будь-яким контингентом учнів та в будь-якому навчальному середовищі. Цей факт стає ще більш очевидним, якщо взяти до уваги численні суттєві відмінності в ключових аспектах організації шкільного навчання в різних країнах (с. 89).*

Дослідження в Австралії, Канаді, Фінляндії, Франції, Ізраїлі, Новій Зеландії, Шотландії, Швеції та Сполучених Штатах свідчать про значний зв'язок між якістю викладання та навчальними результатами учнів (Тімперлі та Олтон-Лі, 2008). Тому справедливо припустити, що, бажаючи поліпшувати якість шкільної освіти для всіх, ми насамперед маємо зосередитися на вдосконаленні роботи вчителя. Володіння ефективними підходами й методами позитивно впливає на учнівську успішність (ОЕСР, 2005a) та сприяє забезпеченню рівних можливостей для кожного учня (Філд, Кучера і Понт, 2007). Водночас, збагачення професійних знань і досвіду окремих педагогів навряд чи приведе до суттєвих змін, достатніх для підвищення загального рівня навчальних показників у межах школи. Вдосконалення якості шкільного навчання для кожного учня потребує змін на рівні колективного професійного знання та практики всіх учителів, які працюють у відповідному навчальному закладі. Особливо корисними для покращення якості викладання є програми, орієнтовані на педагогічну співпрацю ОЕСР (2005b). У процесі співпраці вчителі та лідери аналізують практичне значення «нових» педагогічних підходів і теоретичних знань про характер навчальної діяльності у світлі унікального контексту і практики своєї школи. Таким чином, професійне навчання (ПН) перетворюється на спільну справу вчителів і лідерів, на постійну й невід'ємну частину їхнього самовдосконалення у межах спільноти фахівців, яка навчається (Дуфур, Дуфур та Ікер, 2008; Столл та ін., 2006).

Нині концепція спільноти фахівців, яка навчається, (СФН) набуває дедалі більшої популярності. Вона описує структуру, що уможливорює співпрацю та веде до виникнення нової культури — культури дослідження, де систематичне

вивчення фактичних даних і критична рефлексія є нормою і де всі є активними учасниками: вчителі, учні, батьки та інші фахівці.

*Спільнота фахівців, яка навчається, — це відкрита група людей, які вмотивовані спільною ідеєю навчання; які співпрацюють і підтримують одне одного та, в межах своєї спільноти і поза нею, знаходять можливості для спільного аналізу своєї практики та освоєння нових підходів, маючи на меті покращувати навчання всіх учнів (Столл та ін., 2006).*

Вчителі та лідери разом вивчають шкільну практику і працюють над її вдосконаленням. Вони також тісно взаємодіють з іншими фахівцями освітньої галузі, фахівцями в галузі охорони здоров'я та з представниками ширшої шкільної спільноти. У чому полягає цінність концепції СФН для практики інклюзивного навчання? Як свідчать матеріали наукових досліджень, активне залучення до процесу співпраці, орієнтованої на виявлення проблем у роботі школи та пошук шляхів їх вирішення, допомагає значно підвищувати якість навчання і викладання та покращувати освітні результати учнів (Ейнскоу і Каплан, 2005; Ейнскоу, Муйдж та Уест, 2006; Деппелер, 2006). Ефективна діяльність СФН дає змогу її учасникам усвідомити власну роль у досягненні спільних цілей та отримувати інформацію; створює можливості для неперервного навчання всіх членів шкільної спільноти і тим самим сприяє зменшенню професійної ізоляваності. Багато характеристик ефективної СФН (див. вставку 5.1) збігаються з принципами інклюзивного освітнього середовища з властивим йому наголосом на командному підході та спільній відповідальності за покращення навчального прогресу учнів. Система роботи СФН ґрунтується на аналізі фактичних даних та передбачає критичне вивчення існуючої практики й вироблення інноваційних рішень. Фундаментальними умовами цього процесу та формування культури спільного навчання є відкритість, довіра, повага та взаєморозуміння. Також, велике значення для ефективної діяльності СФН має підтримка й активне залучення лідерського складу школи (адміністрації). Керівники забезпечують необхідні умови та роблять свій внесок до процесу організаційного навчання в межах СФН, що своєю чергою впливає на роботу вчителів і опосередковано — на результати учнів (Малфорд, 2008). Важливу роль у партнерській співпраці з СФН також відіграють інші фахівці поза школою. Створення такої структури дає членам шкільної спільноти можливість вийти за межі своєї поточної практики та покращувати рівень навчання й викладання для розмаїтого учнівського контингенту. До списку рекомендованої літератури наприкінці цього розділу ми включили науково-методичні публікації з практичними стратегіями для організації й розвитку СФН та забезпечення умов для її стабільної і продуктивної роботи.

---

### Вставка 5.1. Характеристики ефективної СФН

- Спільні цінності й бачення, зрозумілі всім учасникам.
- Акцент на ефективній методиці викладання, яка дає змогу підвищувати рівень успішності й створювати рівні умови для всіх учнів.

- Високі вимоги до всіх учнів.
  - Спільна відповідальність за навчання учнів.
  - Атмосфера відкритості, довіри й поваги.
  - Розподіл лідерських функцій у межах школи.
  - Внесок з боку фахівців, які забезпечують супровід, батьків та інших представників ширшої шкільної спільноти.
  - Увага до голосу учнів, визнання цінності їхніх поглядів та ініціатив.
  - Велике значення дослідницької діяльності: зібрана в її процесі інформація використовується в організації подальшого навчального процесу та для поліпшення його якості.
  - Заохочення професійного навчання, готовності експериментувати та впроваджувати інновації.
  - Наявні організаційні структури й ресурси використовуються для підтримки співпраці.
  - Обмін критичними міркуваннями й досвідом є повсякденною практикою.
- 

Створення СФН є дуже перспективною справою, адже таким чином постає нова структура, що об'єднує членів шкільної спільноти заради досягнення їхньої колективної мети — активізації навчання.

Втілення цієї концепції в життя стає реальним інструментом для налагодження співпраці вчителів, батьків, самих учнів, допоміжного персоналу та інших фахівців.

Щоб сприяти продуктивній роботі СФН, Столл та ін. (2006) закликають педагогів творчо підходити до використання приміщень. Наприклад, як краще розташувати столи та стільці? Де запропонувати легкі закуски та напої? Де розмістити настінні матеріали й оголошення. Пропонуємо поміркувати над низкою прикладів реорганізації простору у школах, які допомагають створювати сприятливу атмосферу для професійного спілкування.

- Об'єднайте менші кімнати в більші спільні аудиторії, де вчителі початкових класів та допоміжний персонал можуть працювати разом і спостерігати за роботою одне одного.
- Приберіть входні двері в навчальних аудиторіях, щоб таким чином перетворити початкові класи на спеціалізовані предметні майданчики.
- Створіть у коридорі загальні робочі ділянки, щоб проводити зведені уроки для учнів 4-их, 5-их і 6-их класів за методом командного викладання.
- В учительській проводьте щодня короткий інструктаж з обговоренням певного елемента інноваційної практики чи передового педагогічного досвіду.
- У середній школі облаштуйте спільні робочі кабінети чи офіси для вчителів поблизу одне одного.
- Встановіть автомат із продажу кави біля дверей учительської певного предметного підрозділу, щоб заохотити спілкування з учителями інших підрозділів.

Спільноти професійного навчання відкривають реальні шляхи для обміну знаннями й досвідом між різними учасниками навчального процесу як безпосередньо в межах шкільної спільноти, так і поза нею. Коли така співпраця передбачає систематичне вивчення практики (дослідження), вона веде до формування нового професійного знання, що є обов'язковою умовою для поліпшення якості викладання та більш ефективного навчання учнів.

### **Спільне дослідження**

Систематичне вивчення фактичних даних про навчання та викладання свідчить про те, що такий підхід є потужним засобом генерування колективного професійного знання, яке надалі береться за основу в організації навчального процесу і дає змогу його вдосконалювати. Центральною ідеєю реформування освітньої системи, що нині відбувається в багатьох країнах, є покращення навчальних результатів усіх учнів. Притому, одним із ключових завдань освітньої реформи є впровадження принципу підзвітності, згідно з яким на школи покладається зобов'язання досягати високих стандартів для всіх учнів та надавати свідчення їхнього прогресу. З цього погляду ефективним підходом є практичне дослідження, що дає змогу вчителям і керівникам зрозуміти, які методи «працюють» у їхньому контексті, та з'ясувати, наскільки продуктивними є ті чи ті аспекти їхньої практики, тобто наскільки вони допомагають покращувати навчання учнів (Депелер, 2007; Грандуотер-Сміт і Деддс, 2004; Тімперлі та Робінсон, 2001). Раніше, для прийняття рішень щодо навчання учнів та діяльності шкіл учителі й лідери керувалися своїми неявними знаннями (англ. *tacit knowledge*), які накопичували з досвідом. При цьому у виробленні таких рішень зібрані фактичні дані майже не враховувалися. Робота з фактичними даними та практичне дослідження є порівняно новими вимірами діяльності вчителів та адміністраторів закладів освіти, проте багато професійних освітян уже довели свою здатність впевнено орієнтуватися в цій сфері. Для деяких з них аналіз фактичних даних та проведення практичних досліджень стали невід'ємною складовою роботи, зокрема в процесі планування та реалізації змін у школах. У 2003 році науковий колектив під керівництвом Лорни Ерл з Інституту освіти Онтаріо при Університеті Торонто опублікував звіт про результати зовнішньої оцінки програми «Національні стратегії мовної і математичної грамотності», що впроваджувалася в Англії. В ньому зазначалося, що опитані вчителі та керівники закладів освіти часто наводили приклади використання фактичних даних у процесі прийняття рішень (Ерл, Уотсон, Левін, Лейтвуд і Фуллан, 2003). Систематичні дослідження, спрямовані на пошук нових методів і способів активізації навчання, також проводяться в рамках міжнародних ініціатив PEEL (Project for Enhancing Effective Learning — Проект «Створення умов для ефективного навчання») та PAVOT (Perspectives and Voice of the Teacher — «Думка й голос учителя») (Луран, Мітчелл і Мітчелл, 2002). Залучення до дослідницької діяльності спонукало учасників цих проектів переглянути власну практику та допомогло набути необхідних умінь для того, щоб акумулювати свій досвід і ділитися ним з колегами.

Однак слід зауважити, що дослідницька діяльність може вести до стійких змін та реально впливати на процеси впровадження інклюзивної моделі на загальношкільному рівні лише в тому випадку, якщо вона ґрунтується на принципах співпраці. В цьому контексті співпраця виражається у проведенні спільного дослідження (СД). Вона означає діяльність групи, члени якої беруть участь у циклічному процесі практичних досліджень, щоб краще зрозуміти проблему чи питання, актуальні для їхньої шкільної спільноти.



Рисунок 5.1. Спільне дослідження: співпраця в циклічному процесі досліджень, рефлексії та змін.

Працюючи за методом спільного дослідження, члени СФН разом збирають фактичні дані, критично аналізують існуючу організацію навчання та обмінюються досвідом (Столл і Луїс, 2007). Методика СД дає змогу уточнювати існуючі та генерувати нові знання в процесі вирішення проблем і вдосконалення практики. Беручи участь у спільній дослідницькій діяльності на рівні школи, вчителі працюють над визначенням специфічних обставин свого навчального закладу, які можуть сприяти чи, навпаки, перешкоджати його реформуванню (Уест М., Ейнскоу, М. та Стенфорд Дж., 2005). За висновками наукових досліджень, ефективним методом співпраці також є спільне обговорення з використанням аналізу фактичних даних. Воно дає змогу з'ясувати погляди вчителів щодо учнів, впливати на ці погляди та глибше вивчати педагогічну практику (Деппелер, 2007; Грандуотер-Сміт і Деддс, 2004; Тімперлі і Робінсон, 2001). З 2001 по 2005 р. у католицьких школах Австралії впроваджувався проект «Learning Improves in Networking Communities» («Покращення успішності засобами горизонтальної співпраці»), який мав на меті сприяти покращенню академічної успішності через налагодження горизонтальних партнерських зв'язків у межах навчального закладу. Залучені до нього вчителі безпосередньо пов'язували покращення навчальних показників відстаючих учнів зі зміною своєї методики викладання. Вони також зауважували, що спільне дослідження змусило

їх «не лише звертати увагу на інші речі, а й по-новому підходити до пошуку причин тих чи інших подій»; зрештою це спонукало їх підняти рівень вимог для деяких учнів (Деппелер, 2007, с. 81). Коли вчителі разом залучаються про процесу дослідження, вони починають глибше розуміти педагогічні підходи й методи та впевнюються у своєму праві висувати аргументи та впливати на реалізацію змін (Деппелер, готується до друку).

Можна з певністю стверджувати, що в питанні вдосконалення роботи інклюзивної школи найбільший ефект має дослідження, яке педагоги й керівники закладу розробляють спільно з урахуванням особливостей свого контексту. Значну підтримку в цьому починанні забезпечить створення СФН, а також налагодження співпраці з науковцями та іншими фахівцями поза навчальним закладом. Підбиваючи підсумок, варто зауважити, що у процесі впровадження змін для підвищення загального рівня підготовленості учнів колектив школи — її вчителі й адміністратори — має виробити спільну думку щодо необхідності перегляду своєї практики; критично проаналізувати існуючі підходи; бути готовим прийняти на себе спільну відповідальність; та знайти час для апробації й оцінки нових методів роботи. Це означає, що лідерам і вчителям необхідно виробити навички співпраці й дослідження, а також започаткувати у своїй шкільній спільноті нову культуру — культуру спільної відповідальності за навчання учнів, яка має стати одним з фундаментальних педагогічних принципів. До базового інструментарію такого дослідження належить велика частина стратегій оцінювання для навчання (ОДН), представлених у розділі 4, поруч з іншими іншими методами спостереження. Нижче у вставці 5.2, на додаток до кількох загальних рекомендацій, крок за кроком описується технологія впровадження у шкільну практику спільного дослідження. В наступних параграфах ми докладно розглянемо окремі методи співпраці та конкретні поради щодо їх реалізації.

---

### Вставка 5.2. Спільне дослідження як метод реалізації змін на рівні школи

- Крок 1.** *Визначте потребу, ділянку роботи, яку необхідно вдосконалювати в пріоритетному порядку, або можливість для впровадження змін.*
- Крок 2.** *Організуйте команду, яка моделюватиме процес спільного дослідження (СД) та вестиме за собою інших. Ця команда стане ядром майбутньої СФН, формуватиме підтримку й готовність до змін серед решти шкільного колективу. Запросіть до її складу добровольців і постарайтеся забезпечити, щоб у команді були представлені різні погляди на проблему (наприклад, учителі, наділені лідерськими функціями, досвідчені педагоги й початківці та, залежно від ситуації, члени інших груп, зацікавлених у роботі школи).*
- Крок 3.** *Розвивайте відчуття співпричетності. Точно окресліть ролі членів команди у процесі реалізації змін. Працюйте із зацікавленими сторонами на рівні школи, які можуть впливати на втілення цих та інших змін або яких такі зміни безпосередньо стосуються; намагайтеся донести до них необхідність запланованих перетворень.*

- Крок 4.** У графіку роботи визначте *час і місце* для збирання фактичних даних, для регулярного спільного обговорення та інформування шкільної спільноти про проміжні результати.
- Крок 5.** *Здійснюйте аудит своєї практики.* Збирайте фактичні дані та іншу інформацію про різні аспекти своєї діяльності та про шкільне середовище. Такі дані можуть охоплювати широкий набір матеріалів, зокрема: показники школи за стандартизованими тестами, в тому числі в порівнянні з іншими навчальними закладами; розроблені вчителями оцінювальні завдання; нормативні документи, що визначають основні принципи роботи школи; результати спостереження за роботою вчителів на уроках; учнівські роботи; інтерв'ю з учнями та батьками; а також показники відвідування.
- Крок 6.** *Аналізуйте фактичні дані.* Проведіть колективний аналіз зібраної фактичної інформації, обговоріть висновки та проблеми, що з неї випливають. У процесі вивчення даних спирайтеся на сильні сторони та кваліфікацію різних членів команди. Наприклад, можливо, деякі вчителі краще орієнтуються в кількісних даних і є більш компетентними в цьому плані, тоді як інші мають досвід роботи з курикулумом. Намагайтеся відвести достатньо часу для обговорення і пошуку консенсусу, але, водночас, не затягувати термінів прийняття рішень.
- Крок 7.** *Використовуйте результати.* В світлі отриманих висновків може виникнути потреба в уточненні попередньо визначених пріоритетних завдань стосовно впровадження змін. На цьому етапі слід виробити план дій, а саме: сформулювати одне-два запитання вашого дослідження, підібрати інструментарій збирання даних, які допоможуть на них відповісти, та спланувати процес дослідження.
- Крок 8.** *Плануйте і впроваджуйте заходи.* Оберіть стратегію для втілення змін. Так, передусім може бути необхідно організувати навчальний тренінг для ключових учителів, щоб ознайомити їх з методиками збирання даних чи із застосуванням певної педагогічної технології. Перед тим, як почати втілювати в життя свою стратегію змін (заходи), потрібно поміркувати над тим, як ви будете діяти, якщо наштотхнетеся на спротив, і як на нього реагуватимете; яким чином ви будете підтримувати зосередженість учителів на вибраній ділянці роботи; і наостанок, як ви плануєте ділитися зібраними даними та інформувати про свої здобутки.
- Крок 9.** *Оцінюйте досягнутий прогрес.* Спираючись на отримані результати, оцініть свої успіхи та помилки, зробіть висновки на майбутнє. Внесіть необхідні корективи для поліпшення тих чи тих аспектів своєї практики або для уточнення пріоритетних завдань у процесі втілення змін. Намагайтеся віднайти можливості для подальшого розвитку.
- Крок 10.** *Відзначайте успіхи та інформуйте шкільну спільноту про свої висновки.* Визначте шляхи інтеграції змін або способи перенесення на практику нових методів, які згодом мають стати частиною загальношкільної практики.
- Крок 11.** *Підтримуйте та розвивайте практику СД* як важливу частину культури школи та один з напрямів професійного навчання: надавайте підтримку, виділяйте час і ресурси для *співпраці та дослідження*.
-



У процесі СД може знадобитися кілька циклів практичних досліджень, поки прогрес у втіленні бажаних змін у визначеному напрямі роботи стане очевидним. Можна очікувати, що впродовж таких циклів вам доведеться стикнутися зі спротивом, час від часу виникатимуть непередбачені труднощі та не завжди все йтиме за планом. Також, ймовірно, що ці цикли піднімуть більше запитань і проблем, аніж дадуть відповідей. Але найважливішим у спільному дослідженні є те, що воно дає змогу особам, яких ці проблеми безпосередньо стосуються, самостійно знаходити способи їх вирішення. Ключ до успіху в тому, щоб просуватися повільно, чітко визначати, фіксувати бажані зміни та доносити їх до оточуючих. Не дозволяйте організаційним структурам і спротиву домінувати чи блокувати ваш рух уперед. Також, рекомендується відзначати короткотермінові успіхи для підтримання досягнутого імпульсу. Більшість із нас, хто брав участь у процесі спільного дослідження, погодяться, що пройдений шлях вартує витрачених зусиль.

## Педагогічна рефлексія та спільне обговорення

*На мою думку, найголовніше і, мабуть, радикальне завдання лідера полягає у створенні місць і процесів для того, щоб люди могли справді навчатися разом на основі свого досвіду.*

*Маргарет Уїтлі*

Ідея співпраці в межах спільноти фахівців, яка навчається, передбачає готовність ділитися досвідом і разом вдосконалювати педагогічну практику. В минулому вчителі часто працювали в ситуації ізоляваності. Саме в таких умовах вони зазвичай розвивали свою педагогічну майстерність, визначаючи за допомогою рефлексії, що вдалося, а що ні. Можливо, в роботі висококласних педагогів комплексні процеси навчання та викладання видавалися простими, але накопичені ними знання та навички не поширювалися і в колег не було змоги докладно їх вивчати. Такі професійні знання часто називають *неявними* (англ. *tacit*), оскільки вони інтегровані в діяльність учителя та не набувають чіткого вираження. Ефективна діяльність СФН дає вчителям змогу ділитися цими знаннями й навичками і в такий спосіб уможливорює професійне навчання. В процесі співпраці вчителі оприлюднюють свою практику викладання та управління учнівським колективом, роблячи її чіткою та зрозумілою. Будучи частиною цього процесу, спільне обговорення допомагає прояснити цінності та переконання, поглибити розуміння певних професійних питань. Воно також спонукає вчителів вийти за межі своєї індивідуальної практики та замислитися над ширшими освітніми питаннями й спільними цілями.

Одним зі звичних і базових методів розвитку колективного професійного знання є спостереження за роботою вчителя на уроці. Для того, щоб спостерігати за діяльністю одне одного, відкрити двері до свого класу й ділитися своїми напрацюваннями, педагоги мають довіряти одне одному. Водночас, цей метод

не має на меті судити про практику вчителя чи оцінювати її. Спостереження за роботою вчителя та за реакцією учнів на застосовані ним методи й підходи слугує інструментом вивчення та вдосконалення практики. Так, відвідуючи уроки одне одного, вчителі збирають фактичні дані (часто стосовно певного аспекту навчання чи викладання) і після рефлексії отриманої інформації обговорюють свої висновки та зауваження з колегами. Такі розмови, як варіант співпраці, мають конструктивний характер і є важливим елементом покращення методики викладання, підвищення учнівської успішності та примноження колективного професійного знання.

Водночас, окремим учителям непросто представити свою практику для аналізу та обговорення, і для них цей процес часто пов'язаний із певним психологічним дискомфортом. Щоб професійна розмова була продуктивною та протікала в атмосфері поваги, корисно застосовувати спеціальні «протоколи обговорення». Зокрема, колективне оцінювання учнівських робіт та інші їх варіанти (див. вставку 5.3) надають спільному обговоренню структурованого характеру, допомагають учителям висловлювати власні міркування та з повагою слухати й приймати інші точки зору. Для вчителів цей інструментарій має велику цінність: він спонукає до ширшого залучення та допомагає розбудовувати довіру й стосунки, необхідні для спільного прийняття рішень. Спеціальні протоколи також можна використовувати як основу для спостереження за діяльністю вчителя на уроці та для організації професійного діалогу з різних проблем педагогіки — мистецтва й науки роботи вчителя, що охоплює весь набір стратегій ефективного педагога та включає зв'язки між навчанням і викладанням. Застосування протоколів дає змогу вчителям знайти спільну мову для обговорення й розуміння ефективності свого набору підходів і методів (Деппелер, 2007). З часом спільне обговорення сприяє тіснішому узгодженню індивідуальної педагогічної практики з практикою колег та допомагає розвивати колективну спроможність школи забезпечувати умови для успішного навчання кожного учня. В наступних параграфах ми докладніше зупинимося на темі спільного оцінювання учнівських робіт та розглянемо зразок протоколу для організації спільного обговорення.

---

### Вставка 5.3. Протокол спільного обговорення

Цей протокол адресований учителям, які бажають обмінятися досвідом та аналізувати власну практику за допомогою критичної рефлексії. Описана методика покликана сприяти ефективному діалогу з питань навчання та викладання і потребує не більше 30–40 хвилин.

**Крок 1. Запрошення.** Для участі в обговоренні запросіть 4–5 колег, які можуть запропонувати різні погляди на проблему або мають спеціальні навички й досвід у певній галузі. Поступово вони добре опанують цю методику, тому до складу групи рекомендується залучати досвідчених педагогів і початківців. Разом ознайомтеся із запропонованою схемою роботи та обговоріть кожен її крок. В ідеальному варіанті, перед застосуванням методики рекомендується попрактикувати цю послідовність кроків у неформальному спілкуванні.

- Крок 2. Презентація** (10 хвилин). Коротко опишіть: (1) елемент методики викладання, її очікувані результати, як вона має спрацювати й чому, а також будь-які інші запитання, на які б ви хотіли отримати відповіді; або (2) певну проблему чи деякі зібрані вами фактичні дані (результати спостережень, учнівські роботи, відео-матеріали чи показники тестування) разом з іншими запитаннями, на які б ви хотіли знайти відповіді. Зверніть увагу: якщо ви плануєте обговорити великий обсяг фактичних даних, їх слід надати колегам до початку зустрічі та виділити достатньо часу для спільного аналізу.
- Крок 3. Уточнення** (5 хвилин). Потім упродовж кількох хвилин педагоги ставлять уточнюючі запитання стосовно вашої презентації. Це допоможе впевнитися в тому, що кожен учасник добре розуміє сутність описаної практики чи проблеми, а також причини, які спонукали вас винести її на обговорення. Наприклад: *«Яким чином ви збирали ці дані та з якою метою?»*, *«Якщо ви оберете такий спосіб дій та отримаєте такі результати, то що робитимете далі?»*, *«Якого результату ви очікуєте?»*, *«Як було раніше?»*, *«Що сказав учень?»*. Учителям варто уникати запитань, які відображають оцінку описаної практики чи певне судження про неї, зокрема *«Чому ви не спробували...?»*.
- Крок 4. Рефлексія** (4–5 хвилин). Учасники індивідуально обмірковують свої подальші коментарі та зауваження.
- Крок 5. Зворотний зв'язок** (5 хвилин). У відповідь на вашу презентацію колеги надають свій критичний зворотний зв'язок, а ви слухаєте їх та робите письмові помітки. Свої висловлювання вчителі мають починати із *позитивних* тверджень і коментарів, підкреслюючи ті аспекти описаної практики, які, на їхню думку, є ефективними і ведуть до бажаного результату. Далі вони переходять до тверджень і запитань, які допомагають *поліпшити* представлену практику або *вивести її на якісно новий рівень*. Такі твердження не слід формулювати в негативному ключі. Навпаки, вони мають містити конструктивну критику для підтримки або вдосконалення самої практики чи контексту, в якому провадиться робота. Водночас, зворотний зв'язок *не повинен* містити особисту критику та *в жодному разі* не має торкатися ваших особистих чи професійних якостей. Він стосується винятково представленого матеріалу, тобто конкретної практики, фактичних даних, питання чи проблеми, які ви презентуєте для спільного вивчення та обговорення. Також, у наданні зворотного зв'язку набагато кориснішими будуть запитання на зразок: *«А що, коли спробувати...?»* або *«Як ви вважаєте, що було б якби...?»*, ніж настанови: *«не варто»* або *«ніколи цього не робіть»*. Також, у процесі надання зворотного зв'язку вчителі мають стежити за дотриманням збалансованого поєднання позитивних коментарів та зауважень більш критичного характеру, орієнтованих на вдосконалення чи розвиток описаної практики. Адже якщо у своїх відгуках вчителі обмежуються лише похвалою, то ефект від такого обговорення буде мінімальним, тоді як критика особистих якостей здатна звести нанівець стосунки співпраці та взаємної довіри.
- Крок 6. Відповідь** (2–3 хвилини). Тепер вам надається можливість висловити свої міркування з приводу зворотного зв'язку та піднятих питань, а також поставити будь-які свої запитання чи прокоментувати зауваження учасників. Колеги слухають вас, не перебиваючи.

**Крок 7. Вироблення рішень і планування наступних кроків за допомогою «мозкового штурму»** (5–10 хвилин). Працюючи в режимі «мозкового штурму», вчителі шукають варіанти рішень, намагаються відповісти на поставлені запитання та пропонують наступні кроки. Залежно від презентованої тематики, це можуть бути пропозиції про продовження спостережень на уроках, експериментальне застосування альтернативної методики або про збирання додаткових фактичних даних. Наприклад, учителі можуть запропонувати варіанти модифікації описаної практики, виходячи з отриманого зворотного зв'язку.

**Крок 8. Оцінка** (5 хвилин). Наприкінці відбувається більш загальне обговорення стосовно змісту проведеної зустрічі, коли учасники висловлюють свої враження про те, наскільки ефективною для них була така методика роботи. Наприклад, діляться інсайтами щодо власної практики, які виникли в них під час основного обговорення. Доповідач також може висловити свої міркування про те, яким чином отриманий зворотний зв'язок та сама дискусія сприяли розвитку його практики

## Спільне оцінювання

Наступний метод співпраці — *спільне оцінювання* (англ. *teacher moderation*), яке передбачає колективний аналіз та обговорення учнівських робіт на основі заздалегідь визначених критеріїв. Викладені в 4 розділі міркування з питань оцінювання та висновки з праці Блека та Уільяма (1998) однозначно підтверджують, що оцінювання відіграє провідну роль у покращенні учнівської успішності. Зокрема, ключовими принципами підходу «оцінювання для навчання» (ОДН) є повідомлення учням їхніх навчальних цілей і чітких критеріїв успіху, а також надання зворотного зв'язку про рівень їхньої роботи відносно цих критеріїв. Тому важливо, щоб зворотний зв'язок, який учні отримують від різних учителів, був послідовним (не суперечливим). У цьому контексті корисною стратегією є спільне оцінювання, яке дає змогу педагогам порівняти свої судження про певну учнівську роботу та узгодити розуміння оцінювальних критеріїв. Спільний аналіз та обговорення учнівських робіт часто спрямовані на розв'язання конкретної педагогічної задачі. Наприклад, учителі разом оцінюють аргументований твір-роздум за допомогою рубрики. Найбільшою перевагою такого методу співпраці є діалог (дискусія), що виникає внаслідок вивчення учнівської роботи. Адже у процесі спільного оцінювання часто стає зрозуміло, що одну й ту саму роботу кожен учитель трактує по-своєму, і тому їм необхідно обговорити різні бачення навчальної мети. Крім того, цей метод допомагає точніше встановити, що учні засвоюють, а що ні, та визначити найбільш ефективні методи викладання. Він також спонукає вчителів до переосмислення своїх уявлень про те, що учні можуть робити і що їм не під силу. Коли у процесі спільної критичної рефлексії вчителі регулярно аналізують роботи одних і тих самих учнів, то отримують змогу подивитися на власну методику викладання під новим кутом та окреслити задачі для її вдосконалення.

*Коли вчителі працюють разом і спільно вивчають учнівські доробки, слухають їхні презентації, аналізують електронні проекти тощо, то таким чином привносять у цю діяльність колективне знання й досвід усієї групи. Розширення кола учасників у процесі оцінювання (і відповідно — поглядів і підходів) дає змогу отримати більш вмотивовані висновки про те, що учні розуміють (Ерл, 2004, с. 41).*

Переконавшись у тому, що їхні практики оцінювання тісно узгоджуються з підходами колег, вчителі почуваються більш впевнено, коли самостійно оцінюють учнівські роботи. Крім того, застосування цього методу на постійній основі веде до формування колективного знання, вироблення спільної мови та послідовного використання оцінювальних критеріїв у межах школи. Спільне оцінювання є ефективним інструментом вдосконалення методики викладання і підвищення рівня учнівської успішності. В публікаціях зі списку рекомендованої літератури наприкінці цього розділу міститься докладний покроковий опис технології для організації такого виду педагогічної співпраці.

### Підвищення ефективності спільного обговорення

Іноді для повсякденної практики роботи школи не характерно заохочувати вчителів та інших членів шкільної спільноти висловлювати свої думки та пропозиції. Тому, незважаючи на застосування спеціальних протоколів для активізації спільного обговорення, деяким працівникам важко звикнути до таких процесів. Можна змусити вчителів відвідувати зустрічі, однак справжній діалог відбуватиметься лише в умовах їх добровільної співпраці. Спільне обговорення (СО) буде найбільш ефективними, коли вчителі можуть вільно висловлювати свої ідеї, погляди, ділитися знаннями та інсайтами, коли вони достатньо впевнені в своїй компетентності, щоб аргументовано обстоювати власну позицію та долучатися до дискусії. І навпаки, його продуктивність знижується, якщо педагоги уникають ставити ключові запитання та висловлювати свої думки, не бажаючи ризикувати робочими стосунками або через страх санкцій у відповідь. Також, не варто розраховувати на ефективне спільне обговорення, якщо в ньому немає місця для дискусії. Ключові запитання, коментарі та професійна аргументація є передумовою формування та вироблення колективного розуміння. Тому до дискусії слід ставитися як до необхідного та продуктивного елементу загального процесу вдосконалення практики і підвищення учнівської успішності, та намагатися інтегрувати її в культуру школи. Метод СО має велике значення для врегулювання ситуацій, де наявні кілька протилежних точок зору, оскільки він спонукає вчителів висловлювати припущення, що виникають із критичного вивчення фактичних даних. Кожен учитель має відчувати, що він спроможний брати активну участь та впливати на перебіг такого обговорення, та бути зацікавленим у цьому. Спільне обговорення слід проводити професійно — в цьому і полягає його головна вимога. Кінцевою метою є підвищення рівня критичної рефлексії та розширення меж професійного навчання задля покращення якості викладання і показників успішності. Кілька порад щодо активізації цих процесів наведено у вставці 5.4. І хоча в ній переважно йдеться про педагогічну співпрацю,

ці рекомендації також є актуальними й корисними для організації спільного обговорення з іншими членами шкільної спільноти.

#### **Вставка 5.4. Двадцять способів підвищити ефективність спільного обговорення.**

1. Починайте і закінчуйте обговорення вчасно.
2. Розмістіть стільці колом, щоб жоден учасник не опинився в домінуючій позиції.
3. Зверніть увагу учасників на те, що всі рішення потрібно приймати спільно і що методика проведення зустрічі такий само важлива, як і будь-яке ухвалене на ній рішення.
4. Заохочуйте кожного учасника робити свій внесок в обговорення та дотримуйтеся принципу паритетності, коли всі внески є рівноцінними незалежно від посади.
5. На початку зустрічі поясніть конкретну мету й спільну ціль (або цілі) обговорення.
6. Простежте за тим, щоб кожному учаснику було надано всі необхідні матеріали для досягнення спільних цілей.
7. Моделюйте довіру та вміння слухати з повагою; постійно дотримуйтеся цих принципів.
8. У процесі обговорення та прийняття рішень зосереджуйте увагу на питаннях, які стосуються покращення навчальних результатів учня.
9. Будьте готові ділитися своїми ідеями, досвідом, міркуваннями та практиками.
10. Будьте відкриті для сприйняття ідей, критичних зауважень та знань своїх співрозмовників.
11. Принесіть на зустріч зібрані фактичні дані та/або учнівські роботи.
12. Уважно вивчіть і проаналізуйте протилежні твердження.
13. Ставте ключові запитання, виходячи з аналізу фактичних даних.
14. Ставте ключові запитання, виходячи з принципів ОДН. Наприклад: «Як надавати учневі зворотний зв'язок?», «Які дескриптори в оцінювальній рубриці необхідно прописати більш чітко?»
15. Ставте запитання і перефразуйте отриману інформацію, щоб уточнити, наскільки правильно ви її зрозуміли.
16. Приймайте на себе колективну відповідальність за наслідки кожного рішення.
17. Узагальнюйте розмову та відображайте її перебіг у схематичній формі.
18. Перевірте, наскільки точно ваші записи відображають сказане.
19. Наприкінці кожної зустрічі складайте план і графік для реалізації подальших кроків або для проведення наступного спільного обговорення.
20. Після зустрічі направте всім учасникам електронне повідомлення із переліком основних пунктів обговорення та прийнятих рішень.

#### **Співпраця з ширшою шкільною спільнотою**

*У процесі творення та узгодження спільних соціальних смислів ми непевно рухаємося до спільно сформованого розуміння проблем особистості та громади (Крудас, 2007, с. 479)*

На наше переконання, школи більше не можуть ефективно функціонувати у відриві від громади як окремі організації, і в цьому наша думка збігається з позицією

багатьох освітян. Інклюзивні школи уважно ставляться до поглядів інших членів громади й високо цінують їхній внесок у вирішення комплексних питань та при множення соціального капіталу навчального закладу. Співпраця з представниками ширшої шкільної спільноти може ґрунтуватися на неформальних стосунках або на засадах формалізованого партнерства; вона може здійснюватися інколи або на постійній основі, будучи інтегрованою в загальну систему роботи. Необхідність співпраці керівників і вчителів інклюзивних шкіл із ширшою шкільною спільнотою диктується низкою причин. Передусім, це потужний ресурс, який дає змогу вислухати різні погляди на проблему та знаходити нестандартні шляхи її вирішення. Існує чимало можливостей для співпраці з організаціями за межами навчального закладу, в тому числі з іншими школами, комерційними компаніями, університетами та іншими закладами вищої освіти, поліцією, закладами охорони здоров'я та державними установами. В питаннях забезпечення супроводу окремим учням, педагоги вже досить давно взаємодіють із психологами, іншими фахівцями в галузях охорони здоров'я та освіти. Нині помітна тенденція залучення до співпраці ширшого кола фахівців різних галузей з метою обміну професійними знаннями та участі в дослідженнях, що мають на меті покращення якості шкільної освіти. Тож, крім учителів, до цього кола також входять асистенти вчителя, вчителі спеціальної освіти, лікарі-практики, психологи, працетерапевти, логопеди, фізіотерапевти, науковці й дослідники з університетів, а також соціальні працівники. Час від часу фахівці, які не належать до шкільного персоналу, можуть виконувати функцію «критичних друзів»: забезпечувати підтримку, висувати нові ідеї та пропонувати свої погляди на шкільні процеси. Пропозиції щодо ролі «критичних друзів» у школі та варіанти їхньої допомоги докладно представлені в публікаціях британського Національного коледжу шкільного лідерства (National College for School Leadership (NCSL), 2006). Реальні можливості для обміну знаннями й практиками між різними фахівцями у школі й поза нею забезпечуються через діяльність СФН.

### Виклики міждисциплінарної співпраці

Налагоджувати успішну співпрацю з фахівцями в галузі охорони здоров'я, освіти, з комерційного сектору та вищої школи не завжди просто. Для кожної фахової сфери властивий унікальний підхід та розуміння учнів, природи навчання та проблем шкільної освіти. Узгодження методики спільної діяльності, що покликає сприяти успішному навчанню та благополуччю учня у школі, може на штовхуватися на неочікувані перешкоди. Ламати старі вкорінені звички доволі складно, а тому, попри декларовану готовність співпрацювати, фахівцям іноді важко втілювати ці наміри на практиці (Бернс, 2008). Цілком ймовірно, що між ними виникатимуть суперечності внаслідок існування різних поглядів, які беруть свій початок із різних дисциплін та професійних підходів.

Які ж навички потрібні для успішної співпраці? Серед найважливіших компетентностей науковці виокремлюють ефективну комунікацію та бажання слухати й розуміти думку співрозмовника (Сутер, Арндт, Артур, Парбусай, Тейлор і Дойчландер, 2009). У деяких випадках спостерігається тенденція, коли для ви-

значення питань, які вартують обговорення і які ні, члени колективу звертаються до лідерів та інших фахівців, за якими визнають такі повноваження; так само, на них схильні покладати всю відповідальність за прийняті рішення (Депелер, готується до друку). Щоб отримувати найбільшу віддачу від співпраці, цей процес необхідно структурувати таким чином, щоб почути голос кожного його учасника, а не лише тих, хто наділений владою. У вставці 5.4 вище наведено практичні поради з налагодження ефективної комунікації та проведення спільного обговорення. На додаток зауважимо, що максимальна користь від співпраці досягається тоді, коли фахівці:

- намагаються зрозуміти характер діяльності інших фахівців та з повагою ставляться до їх кваліфікації й досвіду;
- критично вивчають проблему замість пристати на перше-ліпше рішення;
- приймають на себе колективу відповідальність за всі ухвалені рішення;
- намагаються структурувати процес обговорення таким чином, щоб зробити його якомога ефективнішим.

Дієва й позитивна співпраця із представниками ширшої шкільної спільноти несе із собою такі переваги:

- вищий рівень підтримки й ресурсного забезпечення роботи школи;
- можливість залучення фахівців вузької спеціалізації;
- краще розуміння потреб і пріоритетних завдань місцевої громади;
- створення умов для навчального стажування й подальшого працевлаштування учнів;
- зміцнення співпраці та залучення до неї інших місцевих організацій та фахівців.

## **Співпраця в інклюзивному класі**

На додаток до співпраці з фахівцями та представниками шкільної спільноти, на уроках учителі також взаємодіють з іншими дорослими. У роботі з учнями в класі їм допомагають і надають підтримку асистенти, волонтери та члени родини. «Асистент з навчання», «асистент учителя», «помічник учителя», «парапедагог», «парапрофесіонал» — усі ці терміни позначають посаду працівника допоміжного персоналу. На них покладається дедалі ширше коло робочих завдань, причому деякі з цих функцій мають суттєве значення для викладання і навчання (Андерсон і Фінні, 2008). Численні висновки наукових досліджень, присвячених вивченню характеру роботи й досвіду таких працівників, вказують на потребу в забезпеченні формальної підготовки та розробленні посадових інструкцій для асистентів (Річардс і Армстронг, 2008). Що стосується забезпечення підтримки учням з особливими потребами, то відповідні функції допоміжного персоналу мають бути точно визначені до початку роботи. Також, не можна допускати ситуації, коли вони змушені самостійно приймати рішення щодо навчання окремих учнів. Крім того, за припущенням Роуза і Хоулі (2007), нині перевага частіше надається більш гнучкій організації підтримки, коли асистент допомагає як учням, так і вчителеві. Для уточнення її форми та відповідних ролей



працівника пропонуємо розглянути можливі варіанти у вставці 5.5. У процесі взаємодії з асистентом передусім необхідно точно визначити його роль та всі аспекти такої підтримки у процесі спільного обговорення.

---

### Вставка 5.5. Функції допоміжного персоналу

1. **Надання безпосередньої підтримки вчителю та учням.** Такий тип підтримки передбачає роботу з конкретними учнями та малими групами відповідно до заданого вчителем плану й методики; а також допомогу вчителю під час фронтальної роботи з класом. Крім того, ці обов'язки можуть включати надання допомоги до, під час та після класних занять.
  2. **Надання підтримки у проведенні оцінювання для навчання (ОДН)** (див. розділ 4). Працюючи з окремими учнями, асистент вчителя може залучатися до впровадження ключових аспектів ОДН, наприклад: пояснювати критерії успіху, проводити стратегічне опитування, надавати ефективний зворотний зв'язок, допомагати під час само- та взаємооцінювання.
  3. **Дослідження.** За дорученням окремих учителів або шкільної спільноти, асистенти вчителя можуть збирати, перевіряти й оцінювати фактичні дані про ефективність окремих методів чи про рівень залучення учнів до навчального процесу (наприклад, шляхом спостереження на уроці, проведення інтерв'ю з учнями, батьками та іншими представниками шкільної спільноти, надання допомоги учням у формулюванні їхніх думок).
  4. **Підтримання контактів з родинами/піклувальниками.** В процесі співпраці асистент вчителя може забезпечувати регулярну комунікацію між вчителем, учнем і родиною.
  5. **Планування та аналіз.** Сюди можна віднести регулярне фіксування даних і ведення документації про учнівську реакцію на застосовані методи й підходи, про надані родині брошури й інформаційні повідомлення, проведені зустрічі, висновки за результатами роботи з учнем наприкінці триместра чи кожні півроку; ведення електронної документації; а також участь у складанні планів на основі цих даних.
  6. **Навчальні матеріали.** Обов'язки асистента вчителя можуть включати підготовку навчальних матеріалів до запланованої вчителем діяльності чи їх модифікацію з метою надання підтримки окремим учням.
  7. **Забезпечення особистого догляду.** Ця роль асистента вчителя може включати виконання спеціалізованих завдань і надання допомоги учням з інвалідністю (наприклад, під час прийому їжі, одягання, відвідання туалету, пересування).
- 

Ефективна робота з асистентом вчителя — це передусім ефективна співпраця з членом інклюзивної шкільної спільноти. Тому у налагодженні взаємодії з ним вчитель має дотримуватися тих самих принципів, на яких ґрунтується спільна робота з будь-яким іншим її представником. Така співпраця має передбачати:

- обговорення поглядів усіх сторін (зокрема, вчителя, учня, асистента вчителя, членів родини);

- цінування участі кожного з них;
- повагу до відмінностей;
- спільну відповідальність;
- чітку спрямованість на досягнення учнем успішного результату;
- точно визначені вимоги до залучення;
- критичну рефлексію та аналіз практики.

На етапі формулювання завдань чи визначення ролі асистента спершу корисно зібрати фактичні дані та на їх основі визначити, які види підтримки необхідні у вашій конкретній ситуації. Під час командного обговорення необхідно поділитися цими даними й власними міркуваннями з колегами та спільно проаналізувати їх для виявлення пріоритетних потреб. Незалежно від функцій асистента вчителя, у процесі взаємодії з ним потрібно надавати роз'яснення, здійснювати навчання й методичне керівництво, збирати фактичні дані та підтримувати комунікацію. Слід планувати регулярні зустрічі, аналізувати й обговорювати дані та вивчати будь-які питання, що виникають на шляху до намічених цілей. У вставці 5.6 наведено список контрольних запитань, які стануть у пригоді під час налагодження співпраці з асистентом вчителя та іншими працівниками з числа допоміжного персоналу.

---

### Вставка 5.6. Контрольні запитання для налагодження співпраці з допоміжним персоналом

- Чи провів я критичну рефлексію для аналізу даних, які було зібрано в моєму класі, та чи використав їх для визначення конкретних ділянок роботи, в яких необхідна підтримка асистента?
- Чи обговорив я свої висновки з колегою та чи врахував усі його ідеї та пропозиції?
- Чи обговорив я з асистентом визначені ділянки роботи та його функції з надання підтримки в атмосфері відкритості і співпраці?
- Чи переконався я в тому, що асистент повністю ознайомлений з відповідними шкільними положеннями й порядками?
- Чи надав я асистентові вичерпний опис його завдань (зокрема, що він має робити і чого робити не можна)?
- Чи пояснив я асистентові спосіб виконання доручених йому завдань?
- Чи пересвідчився я в тому, що асистент повністю розуміє свої завдання та має потрібну підготовку?
- Чи буду я або хтось інший спостерігати за роботою асистента? Якщо так, то коли?
- Чи обговорив я з асистентом питання конфіденційності та етичні норми?
- Чи складено план роботи із зазначенням відповідальних осіб і термінів виконання завдань?
- Чи запроваджено методику або графік, згідно з яким асистент або інший працівник має збирати фактичні дані для оцінки ефективності поточної діяльності?

- Чи передбачено певний порядок для того, щоб асистент міг поспілкуватися зі мною після завершення роботи?
  - Чи запланував я час для зустрічі з асистентом, щоб обговорити висновки з рефлексії зібраних даних та поточної роботи?
  - Чи було проведено знайомство асистента із педагогічним персоналом школи та чи був він (вона) представлений моєму класу із роз'ясненням його (її) функцій, повноважень у роботі з учнями та із зазначенням будь-яких обмежень чи застережень?
  - Чи передбачив я певний порядок роботи для перегляду функцій асистента та для подачі ним пропозицій про внесення змін до поточних планів?
  - Чи передбачено певний порядок дій на випадок ситуації, коли асистент не в змозі з'явитися на роботу?
- 

## Співпраця з родинами

Залучення родини є однією з базових складових інклюзивної освіти, і значення співпраці між школою і сім'єю для успішного навчання учнів неможливо переоцінити. У традиційній концепції батьківського залучення провідними дійовими особами виступали вчителі, тоді як батькам часто відводилася пасивна роль. Новий підхід до розвитку такої співпраці ґрунтується на принципах активної участі, коли родини та школи працюють разом і будують свої стосунки на засадах партнерства. У цьому процесі беруть участь сім'ї, педагоги та інші представники шкільної спільноти; вони спільно намагаються створювати оптимальні умови для навчання учнів і забезпечувати їхнє благополуччя. Наші школи стають дедалі більш розмаїтими, і це означає, що нам необхідно розшири своє розуміння сімейних структур і заходів, продумувати методiku роботи з учнями, які самі по собі уособлюють це розмаїття: в плані навчання, культури, мови та виховання. В умовах істинної співпраці зі школою родини часто привносять знання та інсайти, які в іншому випадку залишилися б без уваги. Спираючись на ці знання, вчителі й керівники закладу освіти можуть організувати навчальний процес таким чином, щоб допомагати учням розв'язувати свої унікальні задачі та задовольняти свої інтереси, а також робити все можливе для успішного навчання кожної дитини.

---

### Вставка 5.7. Співпраця сім'ї та школи

Школи мають брати на себе ініціативу в налагодженні й підтриманні співпраці з родинами. Зокрема, вся система роботи в навчальному закладі має:

- працювати на створення доброзичливого шкільного середовища, відкритого для всіх родин;
- підкреслювати, що родини є активними членами загальношкільної спільноти фахівців, яка навчається;
- заохочувати родини висловлювати свою позицію (тобто своє розуміння, погляди й очікування) стосовно всіх питань життєдіяльності навчального закладу;

- створювати умови для активного залучення родин до процесів управління й ухвалення рішень на рівні школи;
- заохочувати довіру, відкритість, спільну відповідальність за прийняті рішення стосовно організації навчання учнів та створення для них рівних умов;
- передбачати демократичні механізми для того, щоб усі голоси батьківської громади було представлено й почуто;
- допомагати впевнитися в тому, що всі родини розуміють, наскільки співпраця і представництво важливі для школи (в тому числі родини, для яких англійська мова не є рідною, та родини з низьким рівнем грамотності);
- залучати волонтерів для допомоги в усіх аспектах життєдіяльності навчального закладу, а не лише для проведення шкільних свят та організації позакласної роботи (наприклад, для надання підтримки у процесі навчання, діяльності спортивних секцій та для роботи в шкільних комітетах);
- передбачати виділення додаткових ресурсів, які дають змогу родинам брати участь у процесі співпраці;
- відображати думку про високі очікування для всіх учнів;
- забезпечувати організаційну структуру, яка сприяє продуктивній співпраці;
- заохочувати бажання експериментувати, застосовувати інноваційні методи, шукати способи вирішення проблем на місцевому рівні та впроваджувати їх силами громади;
- сприяти *обміну думками* та робити його обов'язковим елементом навчального процесу на уроці та невід'ємною складовою загальної шкільної практики;
- сприяти створенню на території школи місць, атмосфера яких заохочує до співпраці та обговорення;
- вітати унікальність кожної родини (її структуру, мову, життєву умови, етнічну приналежність), щоб прищеплювати учням розуміння розмаїття;
- передбачати комплекс заходів для того, щоб родини могли регулярно спілкуватися з педагогічним колективом, обговорювати свої очікування, прогрес дитини в засвоєнні навчальної програми та забезпечення її благополуччя; причому така комунікація організовується в зручний для родини спосіб;
- заохочувати батьків відвідувати тренінги та семінари для дорослої аудиторії, які проходять на базі школи;
- створювати можливості у школі для контактів між родинами, для обміну знаннями та представлення своєї унікальності;
- передбачати заходи для збирання та спільного обговорення даних про бар'єри для співпраці з родинами та умови, які їй сприяють.

---

Співпраця між школою і родиною — це не просто набір процедур чи заходів. Наведені у вставці 5.7 процеси є основою діяльності СФН та повністю співвідносяться з ідеями інклюзивного навчання. Якщо така співпраця відбувається в атмосфері відкритості, довіри, поваги та взаємності, то родини й освітяни здатні спільно знаходити відповіді на виклики свого контексту. Також, вона буде можливою лише тоді, коли є готовність експериментувати й нести колективну відповідальність за прийняття рішень. З часом повага та співпраця між школою

й родинною веде до взаємного розуміння і тіснішого узгодження очікувань обох сторін, що, відповідно, також допомагає учням втілювати ці очікування в життя.

## Співпраця з учнями

В інклюзивних школах учні також активно долучаються до процесу співпраці. Робота з учнями та інтерес до їхньої точки зору є фундаментальним аспектом діяльності такої школи, де вся багатоманітність їхніх знань і досвіду ціниться та приймається з повагою (Каррінгтон і Робінсон, 2004; Мосс, 2003). Індивідуальні й колективні погляди учнів на питання навчання, викладання та шкільної освіти позначають терміном *голос учнів*. Зміст цього поняття не тотожний учнівському залученню чи участі, які скоріше характеризують рівень зацікавленості учнів у навчальному процесі та шкільному житті. Учнівський голос може «звучати» в активній і пасивній формах, однак і в том і в тому випадку передбачається, що учні є частиною інклюзивної шкільної спільноти і що ця спільнота цінує та поважає їхній досвід, погляди і знання. Останнім часом учнівському голосу приділяють багато уваги, і наукові дані підтверджують суттєвий ефект цього підходу у покращенні показників успішності, зменшенні кількості учнів, які кидають навчання, у формуванні та впровадженні курикулуму та досягненні прогресу в здійсненні шкільних перетворень (Філлінг, 2007; Флаттер і Раддак, 2004). Кожен учень у кожному класі має право голосу, і цей голос повинні почути всі дорослі, які працюють в інклюзивній школі. Ми переконані, що саме учні, отримавши таке право, можуть найкраще висловити свої проблеми й міркування стосовно навчального процесу. Тому співпраця з учнями — це насамперед надання їм можливості заявити про те, хто вони, що вони цінують і вважають значимим і чому; а також надання їм можливості відігравати активну роль у організації навчання. Коли учні мають право голосу й безпосередньо залучені до планування й реалізації навчального процесу, тоді з'являється справжнє відчуття співпраці, тоді до них ставляться з повагою та радяться з ними на рівні класу та навчального закладу. Співпраця з учнями має стати обов'язковою складовою інклюзивного навчання. Вони спроможні запропонувати нестандартні ідеї, і тому створення можливостей для реальної співпраці між ними й педагогами несе в собі велику користь для всієї інклюзивної школи. Можна запропонувати багато заходів, спеціально орієнтованих на партнерське залучення учнів до процесів викладання, прийняття рішень, шкільного планування і дослідження. В цьому розділі наведено кілька таких ідей. За додатковими рекомендаціями радимо звернутися до веб-сайтів з теми уповноваження учнів та розвитку їхніх лідерських якостей, наприклад «SoundOut: Promoting student voice in schools» (<[www.soundout.org](http://www.soundout.org)>, див. також інші джерела в списку літератури наприкінці розділу).

## Співпраця з учнями в організації навчального процесу

Цей вимір співпраці означає, що учні можуть впливати на різні аспекти навчання на уроці, залучаються до процесу прийняття рішень і конструювання знань. Зокрема, вчитель з'ясує, яким обсягом знань володіють учні і про що вони бажають дізнатися. Також, учні можуть брати участь у виборі форм і методів

роботи на уроці та у проведенні оцінювання. Крім того, вчителі добирають навчальний матеріал, виходячи із запитань учнів та їхніх інтересів, що є особливо важливим у роботі з дітьми, для яких типовий курикулум певною мірою нецікавий або зовсім не враховує їхніх особливих потреб. Тому, завдяки залученню учнів, можна вибудувати дещо інший його варіант, який відображатиме їхню культурне та мовне розмаїття, різні погляди та життєвий досвід і в якому ці чинники перетворюватимуться на важливе джерело знань, що сприятиме активізації навчання. У розділі 4 ми розглянули кілька (з багатьох) методів співпраці вчителя та учнів, які сприяють розвитку їхнього навчального потенціалу. Загалом, співпраця — це соціальний процес, у якому учні вдосконалюють свої компетентності, тобто навчаються самостійно робити те, з чим на початку могли впоратися лише з допомогою педагога чи ровесників. У цьому зв'язку широкі можливості для співпраці забезпечує *оцінювання для навчання*, наприклад, коли учні беруть участь у розробленні оціночних рубрик чи критеріїв успіху, у визначенні власних навчальних цілей і потреб, а також коли вони намагаються оцінити власний рівень успішності та рівень успішності товаришів на основі заданих критеріїв.

### Співпраця з учнями у проведенні досліджень

У школах давно прийнято залучати учнів до виконання «лідерських» ролей. Проте надто часто традиційні моделі такого лідерства поширюються на невелику групу учнів (переважно найкращих) та охоплюють другорядні питання, які майже не стосуються процесів навчання та викладання (і які визначають учителі). В таких ситуаціях правом голосу наділяють лише тих учнів, які схильні погоджуватися з позицією дорослих та ініціюють обговорення «безпечних» проблем у прийнятний для вчителів спосіб (Холдсворт, 2008). Нині концепція співпраці з учнями як активними дослідниками швидко завойовує увагу, відображаючи нові погляди на статус дітей у нашому суспільстві. Групи учнів вивчають актуальні питання і пропонують відповіді на виклики, що постають у контексті їхньої шкільної спільноти. Висновки науковців з різних країн свідчать про те, що залучення учнів до дослідницької діяльності корисне для них самих та для інклюзивних шкіл загалом (Бланд і Атве, 2004; Каррінгтон і Холм, 2005; Кук-Сатер, 2006; Лодж, 2005; Мосс, Хей, Деспелер, Астлі та Петтісон, 2007). Наприклад, під час практичного дослідження проблем доступу до вищої освіти в межах проекту Student Action Research for University Access (SARUA) учні вивчали причини, що змушують їхніх ровесників із маргіналізованих соціальних груп відмовитися від мрій про продовження навчання після школи або зневіритися у своїй спроможності вступити до університету; їм значною мірою вдалося досягти своєї мети — посилити мотивацію цих учнів до навчання (Атве, 2003; Бланд і Атве, 2004). В Австралії (Каррінгтон, Аллен та Осмоловські, 2007; Мосс та ін., 2007) та в Гані (Мосс, Деспелер та Агбен'єга, 2008) учні у співпраці з учителями досліджували свою шкільну спільноту за допомогою візуальних методів. На фотографіях та в подальшому обговоренні вони представили своє бачення соціального й фізичного середовища в своїх навчальних закладах.

Ці проекти демонструють, як учнівські інсайти допомогли виявити поширені в місцевій громаді стереотипи й цінності, які стоять на заваді зусиллям зі створення більш соціально справедливої школи. Аналогічно, робота Леори Круддас (Круддас, 2001; Круддас і Хеддок, 2003) в Лондоні з групою дівчаток із труднощами в емоційній та поведінковій сферах є яскравим прикладом того, як цим маргіналізованим ученицям надавалася підтримка і як вдалося краще їх зрозуміти. Дівчатка визначали бар'єри у своєму навчанні. Вони також підкресливали, що хотіли, аби їхні школи змінювалися, щоб задовольняти їхні навчальні потреби.

Створена Адамом Флетчером (2005) модель програми SoundOut містить серію методичних матеріалів, у тому числі корисні поради, оцінювальні рубрики та різні методики, і покликана сприяти значимому залученню учнів до співпраці у процесі втілення шкільних змін. У своєму циклі значимого залучення Флетчер визначає п'ять етапів співпраці, в якій учні й дорослі намагаються досягти єдиної важливої мети (див. рис. 5.2).

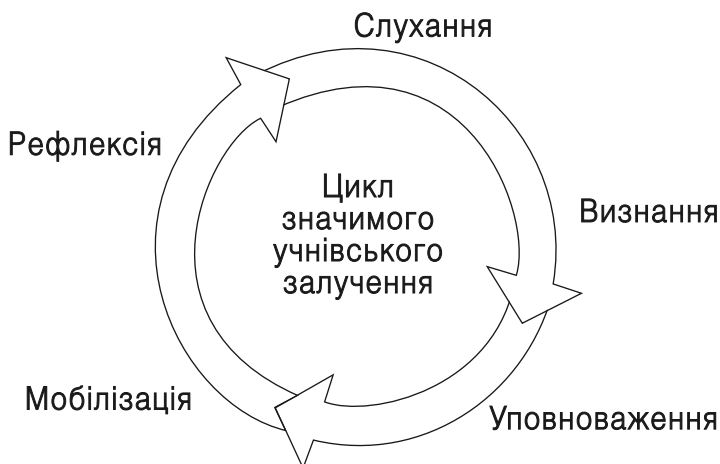


Рисунок 5.2. Цикл значимого учнівського залучення Адама Флетчера

Подібно до циклу спільного дослідження, тут учні й дорослі також разом навчаються, діють і рефлексують, прагнучи вдосконалювати навчальний процес.

1. *Слухання.* Учні висловлюють свої думки, ідеї та погляди, а дорослі уважно їх слухають.
2. *Визнання.* Учнів приймають як цінних і важливих членів шкільної спільноти.
3. *Уповноваження.* Учні проходять підготовку та розробляють стратегію впровадження змін у школі.
4. *Мобілізація.* Учні й дорослі спільно працюють над питаннями розвитку школи та реалізують заходи.
5. *Рефлексія.* Учні й дорослі разом критично аналізують набуті знання й досвід, щоб, спираючись на них, планувати подальшу роботу школи.

Справжня співпраця з учнями в ролі дослідників потребує планування й структурованості, і тоді вона буде корисною для учнів та самої школи. У вставці 5.8 наведено контрольний перелік базових складових цього процесу. Його опрацювання пункт за пунктом допоможе мотивувати учнів брати участь у дослідницькій діяльності та оптимізувати співпрацю з учнями-дослідниками.

---

### Вставка 5.8. Дослідницька співпраця з учнями

**Проблема** Для дослідження потрібно обирати проблему:

- яка є важливою для шкільної спільноти;
- яка піддається вивченню та відкриває можливості для практичної діяльності, спрямованої на її вирішення;
- яку обирають самі учні;
- яка передбачає залучення учнів до процесу її вирішення.

**Учні** У процесі дослідницької співпраці учні мають:

- відігравати роль ключових дослідників;
- ініціювати заходи та робити свій внесок у їх впровадження;
- володіти потрібними навичками й бути особисто зацікавленими у покращенні ситуації.

**Середовище** Створюючи умови для процесу співпраці, необхідно забезпечити:

- місця, де учні можуть вільно висловлювати свої погляди та ідеї;
- механізми, які сприяють залученню маргіналізованих учнів і надають їм право голосу;
- можливості для демократичного діалогу з питань, актуальних для життя учнів;
- педагогічну практику, яка не надає переваги голосам одних учнів над іншими.

**Методика співпраці** Методика дослідницької співпраці з учнями має передбачати підходи й стратегії для:

- виявлення реальних питань і проблем в організації навчання і шкільного життя;
  - проведення підготовки для освоєння методології дослідницької діяльності, в тому числі методів збирання та аналізу даних;
  - повідомлення висновків дослідницької роботи представникам шкільної спільноти та ширшій громадськості, зокрема створення можливостей для презентації та обговорення отриманих результатів у школі, на конференціях та з допомогою друкованого слова;
  - комунікації та застосування альтернативних практик, які не відводять домінуючій ролі дорослим і надають учням більше повноважень у процесі вироблення та прийняття рішень (наприклад, використання наочних засобів, у тому числі відео та фотографій, ідеально підходить для учнів, які з різних причин менш спроможні або не бажають виражати свої думки в письмовій чи усній формах; вони також є оптимальним засобом для дослідження комплексних чи абстрактних питань.
- 

В ідеалі учнівська дослідницька діяльність є одним з аспектів багатогранної співпраці з учнями в школі. Бажаючи надати їй більш формалізованого характеру, навчальний заклад може скласти цілий список існуючих варіантів співпраці



та представити його родинам. У такий спосіб учителі бачать, хто має можливість взяти участь у цьому процесі і хто ним не охоплений, та можуть працювати над тим, щоб не лише окрема група, а *всі* учні мали змогу долучитися до нього в ролі дослідників.

## ОСНОВНІ ТЕРМІНИ РОЗДІЛУ

**Шкільна спільнота** складається із широкого кола зацікавлених сторін (учнів, учителів, лідерів, батьків, фахівців, власників комерційних компаній, посадовців, які формують політику, керівників органів управління освіти), кожна з яких має свої погляди, потреби та очікування стосовно роботи школи.

**Педагогіка** — мистецтво й наука роботи вчителя, що охоплює весь набір стратегій ефективного вчителя та охоплює зв'язки між навчанням і викладанням.

**Співпраця** — циклічний процес, у якому вчителі та інші представники шкільної спільноти разом залучаються до рефлексії, аналізу, дискусії та обговорення з метою вироблення спільних рішень, які ґрунтуються на колективних знаннях і сприяють розвитку практики в навчальному закладі.

**Асистенти вчителя** — особи, які допомагають учителям і школам надавати послуги учням з особливими потребами (відмінними здібностями).

**Фахівці в галузі охорони здоров'я** — психологи, медсестри, фізіотерапевти, працетерапевти, логопеди, аудіологи та інші фахівці, які працюють у галузі охорони здоров'я.

**Голос учня** — індивідуальна й колективна думка та дії дітей і молоді стосовно навчання, викладання та шкільної освіти.

## ДЛЯ ОБГОВОРЕННЯ ТА РЕФЛЕКСІЇ

- 5.1 Чим відрізняється характер співпраці з різними групами учасників освітнього процесу (наприклад, співпраця з учителями та співпраця з учнями)?
- 5.2 Які професійні та етичні питання можуть виникати в процесі співпраці між учителями?

## РЕКОМЕНДОВАНА ЛІТЕРАТУРА

1. Ainscow, M., Muijs, D. & West, M. (2006). *Using collaboration as a strategy for improving schools in complex and challenging circumstances: What makes the difference?* London, UK: National College of School Leadership, Адреса матеріалу в Інтернеті <<http://networkedlearning.ncsl.org.uk/knowledge-base/research-papers/using-collaboration-as-a-strategy-for-improving-schools-in-complex-and-challenging-circumstances.pdf>>.
2. Ainscow, M. & Kaplan, I. (2005). Using evidence to encourage inclusive school development: Possibilities and challenges. *Australian Journal of Special Education*, 29(2), 106–116.
3. Deppeler, J. (2006). Improving inclusive practices in Australian schools: Creating conditions for university-school collaboration in inquiry. Special issue: Inclusive Education Ten Years after Salamanca. *European Journal of Psychology of Education*, 21(3), 347–360.

4. Networked Learning Group A-to-Z. Адреса матеріалу в Інтернеті <[www.ncsl.org.uk/networked/networked-o-z.cfm](http://www.ncsl.org.uk/networked/networked-o-z.cfm)>.[u1] У розділі «Р» міститься багато ресурсів з питань організації спільноти фахівців, яка навчається, та діяльності такої структури.
5. Stoll, L., Bolam, R., McMahon, A., Thomas, S., Wallace, M., Greenwood, A. & Hawkey, K. (2006). *Professional learning communities: Source materials for school leaders and other leaders of professional learning*. Nottingham: National College of School Leadership. Адреса матеріалу в Інтернеті <<http://networkedlearning.ncsl.org.uk/knowledge-base/programme-leaflets/professional-learning-communities/professional-learning-communities-05-booklet2.pdf>>.

### Спільне обговорення

1. Flowers, N., Mertens, S.B. & Mulhall, P.F. (2005). *Teacher views on collaborative review of student work*. Адреса матеріалу в Інтернеті <[www.cprd.uiuc.edu/research/school-pubs/MSJ\\_Nov05\\_mertens.pdf](http://www.cprd.uiuc.edu/research/school-pubs/MSJ_Nov05_mertens.pdf)>[u2].
2. Hole, S. (1999). Three ways of looking at a colleague: Protocols for peer observation. *Horace*, 15(4). Адреса матеріалу в Інтернеті <[www.essentialschools.org/cs/resources/view/ces\\_res/37](http://www.essentialschools.org/cs/resources/view/ces_res/37)>[u3].
3. *Looking at student work to target instruction*. Адреса матеріалу в Інтернеті <[www.urbanschools.org/professional/mod2/academy3.html](http://www.urbanschools.org/professional/mod2/academy3.html)>[u4].
4. *Looking collaboratively at student and teacher work*. Адреса матеріалу в Інтернеті <[www.turningpts.org/pdf/LASW.pdf](http://www.turningpts.org/pdf/LASW.pdf)>.
5. Protocols. Адреса матеріалу в Інтернеті <[www.ncpublicschools.org/profdev/resources/proflearn/samplepro](http://www.ncpublicschools.org/profdev/resources/proflearn/samplepro)>, including Art Shack Protocol.
6. *Teacher moderation: Collaborative assessment of student work. The Literacy and Numeracy Secretariat Capacity Building Series* (2007). Адреса матеріалу в Інтернеті <[www.edu.gov.on.ca/eng/literacynumeracy/inspire/research/Teacher\\_Moderation.pdf](http://www.edu.gov.on.ca/eng/literacynumeracy/inspire/research/Teacher_Moderation.pdf)>.

### Голос учня

1. Appendix A: Other ways to turn up the volume on the student voice. Адреса матеріалу в Інтернеті <[www.robertsandkay.com/tutv/iii\\_a.html](http://www.robertsandkay.com/tutv/iii_a.html)>.
2. Fletcher, A. *50 ways adults can support student voice for SoundOut*. Адреса матеріалу в Інтернеті <[www.soundout.org/article.101.html](http://www.soundout.org/article.101.html)>.
3. Fletcher, A. (2005). *Meaningful student involvement: Guide to student partners in school change*. Адреса матеріалу в Інтернеті <[www.soundout.org/MSIGuide.pdf](http://www.soundout.org/MSIGuide.pdf)>.
4. Rudduck, J. (2006). The past, the papers and the project, *Educational Review*, 58(2), 131–143.
5. *A summary of research on using student voice in school improvement planning* (2004). Адреса матеріалу в Інтернеті <[www.educationalliance.org/Downloads/Research/UsingStudentVoice.pdf](http://www.educationalliance.org/Downloads/Research/UsingStudentVoice.pdf)>[u5].
6. *Tools for students as researchers*. Адреса матеріалу в Інтернеті <[www.soundout.org/research.html#tools](http://www.soundout.org/research.html#tools)>.
7. Young people's voices (2007). Special issue of *Educational Action Research*, 15(3).

# Розроблення і впровадження індивідуального навчального плану

## ГОЛОВНІ ТЕМИ РОЗДІЛУ

- Індивідуальний навчальний план
- Роль консультаційно-педагогічної групи в розробленні ІНП
- Формулювання загальної мети (бачення)
- Використання даних оцінювання у процесі складання ІНП
- Визначення довготермінових цілей і пріоритетів навчальної діяльності
- Визначення короткотермінових специфічних задач
- Індикатори досягнення
- Інклюзивні стратегії

Індивідуальний навчальний план (ІНП) для учнів із суттєвими відмінностями може допомогти педагогам забезпечувати умови для досягнення вимірюваного прогресу у навчанні. Водночас, варто зауважити, що долучення розділу з цієї тематики викликало в нас певні сумніви, оскільки наша власна позиція щодо застосування ІНП в кращому випадку не до кінця визначена (див. зауваження про переваги й недоліки ІНП у розділі 1). Однак, іноді, згідно із законодавчими та нормативними вимогами або відповідно до контекстуальних чинників, диференціація викладання — не єдина стратегія, яку має використовувати вчитель для надання допомоги дітям з особливими освітніми потребами, і тому ІНП можна вважати обов'язковим. З цієї причини ми вирішили дотримуватися прагматичного підходу: якщо індивідуальні навчальні плани необхідні, то їх також можна застосовувати ефективно, а тому варто надати відповідні рекомендації. Дійсно, добре складений ІНП в поєднанні з диференціацією може полегшити організацію навчального процесу в окремих цільових аспектах. Проте, це не означає, що ІНП охоплює або має охоплювати всі знання, вміння й навички, які учень опановує у школі. Він скоріше зосереджує увагу на головних завданнях його навчання на певний період. Ми визнаємо, що за умов належного впровадження, ІНП суттєво полегшує повсякденну роботу педагога. В цьому розділі йтиметься про методи підготовки й документального оформлення корисного

індивідуального навчального плану для учня з особливими освітніми потребами. Ми також поговоримо про методику розроблення й формулювання актуальних для нього цілей, щоб згодом їх було легко оцінити після завершення періоду навчання.

## **Індивідуальний навчальний план**

Питання змісту освіти (курикулуму), який би підходив для всіх учнів в інклюзивному середовищі, мають центральне значення для успішного втілення інклюзивної моделі (Даймонд, Рензалія, Джилсон і Слагор, 2007; Джангреко, 2007). Як уже зазначалося у вступному розділі, застосування індивідуальних навчальних планів у роботі з учнями, які потребують більш індивідуалізованої програми у багатьох країнах стало нормою. У цієї практики є свої переваги та недоліки (див. вставку 6.1).

---

### **Вставка 6.1. Переваги та недоліки індивідуального навчального плану**

#### **Переваги**

Створення програми навчання для конкретної дитини має багато переваг, оскільки вона:

- допомагає забезпечити підзвітність, іншими словами особа, відповідальна за організацію навчання, має чітке уявлення про вимоги до рівня знань, умінь і навичок та працює над їх формуванням; це уможлиблює контроль проміжних результатів (Гудман і Бонд, 1993);
- допомагає компенсувати брак уваги в типовому навчальному плані до тих аспектів, які безпосередньо стосуються життя дітей з обмеженими можливостями (Клоу, 1988; Юнг, 2007);
- дає батькам змогу долучитися до формування навчальної програми для своєї дитини (Стрікленд і Тернбул, 1990);
- надає певну структуру, яка спонукає членів консультативно-педагогічної команди зосереджувати увагу на тих аспектах навчання, що є важливими для дитини (Гудман і Бонд, 1993);
- містить рекомендації щодо методів викладання певних частин змісту програми (Риндак та Альпер, 1996);
- наперед визначає додаткові ресурси й види супроводу, які можуть знадобитися для дитини (Риндак та Альпер, 1996);
- передбачає певну технологію оцінювання (Гудман і Бонд, 1993);
- слугує джерелом корисної інформації при організації переходу дитини до наступного класу чи до іншого навчального закладу (Деппелер, 1998).

#### **Недоліки**

Для індивідуального навчального плану характерні кілька негативних аспектів, зокрема він:

- може призводити до ізоляції дитини у класі (Теннант, 2007);
- посилює навантаження на вчителя, якому доводиться виконувати більше паперової роботи (Гартін і Мердик, 2005);

- часто не містить чітких посилань на те, яким чином він пов'язаний із загальним навчальним процесом та вимогами щодо рівня навчальних досягнень (Рідделл та ін., 2002);
- закріплює уявлення, ніби діти з інвалідністю від початку відрізняються від інших дітей (Риндак та Альпер, 1996);
- містить вузькоспрямовані й тривіальні завдання (Колет-Клінгерберг і Чедсі-Раш, 1991); також часто зосереджений переважно на практичних цілях, досягнення яких дитина може продемонструвати своєю поведінкою (Годдард, 2005); в більшості випадків орієнтований не на освіту в широкому розумінні, а на механічне відпрацювання навичок (Гудман і Бонд, 1993);
- не передбачає особистісно орієнтованого підходу й натомість має директивний характер, що майже не залишає можливості для врахування інтересів самого учня (Гудман і Бонд, 1993). Крім того, багато дітей навіть не мають достатнього уявлення про те, що входить до їхніх ІНП (Теннант, 2007).

Суперечливі дані, як на користь застосування ІНП, так і проти нього, наводить Теннант (2007). Описуючи позитивні сторони індивідуальних навчальних планів та зазначаючи багато їхніх недоліків, він закликає до їх переоцінки в світлі нових напрямів і пріоритетів у вивченні цієї проблематики.

Незважаючи на численні недоліки застосування ІНП, більшість з них можна нівелювати, якщо такий план є гнучким робочим документом і коригується в контексті повсякденного загального навчального процесу у звичайному класі. Попри свою недосконалість, ІНП, за умови його ретельного розроблення й впровадження, допоможе вам інтегрувати учнів, чії навчальні потреби суттєво відрізняються від потреб решти дітей у вашому класі.

## **Роль консультативно-педагогічної групи в підготовці ІНП**

У деяких шкільних системах за розроблення індивідуального навчального плану відповідає вчитель, тоді як в інших це спільний обов'язок команди, до якої входять педагоги, батьки та, за можливості, сам учень. Але незалежно від того, хто зрештою несе відповідальність, діяльність консультативно-педагогічної групи є фундаментальною у процесі розроблення індивідуального навчального плану для учня. Її першочергове завдання полягає не лише в тому, аби забезпечити адекватне оцінювання учня з особливими освітніми потребами, а й сформувати для нього програму навчання (курукулум), сприяти її впровадженню та здійснювати моніторинг цього процесу (Френд і Берсак, 2008; Мастроп'єрі і Скрагс, 2007). В кожній місцевості консультативно-педагогічна група має свою назву. В нашому контексті цим терміном позначається команда (колектив) ключових учасників навчального процесу, до яких також належить сам учень. До складу такої групи мають входити батьки, учень (якщо це можливо та доцільно), вчителі, представник шкільної адміністрації, інші фахівці та асистенти вчителя.

Потрібно скласти графік нарад консультативно-педагогічної групи, а також організувати додаткові зустрічі, коли в них виникає потреба. Це дає змогу контролювати впровадження індивідуального навчального плану, оцінювати його

ефективність та вносити необхідні зміни до окремих його складових. В організації засідань консультативно-педагогічної групи слід дотримуватися формальної процедури: заздалегідь готувати порядок денний, вести протокол і потім надавати його примірники всім учасникам. Нижче на рис. 6.1 наводиться приблизний зразок такого порядку денного в адаптованому варіанті за матеріалами книжки Стрікленда й Тернбула (1990). Див. також форму 7 у розділі «Зразки корисних документів».

<b>Дитина:</b>	<u>Джеремі Х</u>	<b>Дата засідання:</b>	<u>1 квітня</u>	
<b>Місце:</b>	<u>Школа Уайт Хаус, західне крило</u>	<b>Час:</b>	<u>14:00 — 16:30</u>	
<b>Члени КПГ:</b>	<table border="1"> <tr> <td> Містер і місіс Х, батьки  Джеремі Х, дитина  Містер Сміт, учитель  Місіс Джонс, координатор з питань навчального плану (курикулуму)  Місіс Вільямс, асистент учителя  Містер Консультант, відділ навчально-методичного забезпечення для дітей з особливими потребами при адміністрації навчального округу  Місіс Хант, працівник соціальної служби </td> </tr> </table>			Містер і місіс Х, батьки Джеремі Х, дитина Містер Сміт, учитель Місіс Джонс, координатор з питань навчального плану (курикулуму) Місіс Вільямс, асистент учителя Містер Консультант, відділ навчально-методичного забезпечення для дітей з особливими потребами при адміністрації навчального округу Місіс Хант, працівник соціальної служби
Містер і місіс Х, батьки Джеремі Х, дитина Містер Сміт, учитель Місіс Джонс, координатор з питань навчального плану (курикулуму) Місіс Вільямс, асистент учителя Містер Консультант, відділ навчально-методичного забезпечення для дітей з особливими потребами при адміністрації навчального округу Місіс Хант, працівник соціальної служби				
<b>Мета:</b>	<u>Започаткувати процес розробки індивідуального навчального плану для Джеремі</u>			
<b>Етап роботи:</b>	<u>Перше засідання</u>			
<b>Порядок денний засідання консультативно-педагогічної групи</b>				
<b>Час</b>	<b>Пункт порядку денного</b>	<b>Відповідальні члени КПГ</b>		
14:00 — 14:05	Представлення членів групи.	Місіс Джонс		
14:05 — 14:10	Ознайомлення з порядком денним і його затвердження; пояснення процедури проведення засідання.	Місіс Джонс		
14:10 — 14:15	Обговорення й погодження претендентів на посаду керівника групи та «управляючого випадком». Рекомендована кандидатура — місіс Джонс.	Містер Сміт Містер Консультант		
14:15 — 14:45	Перегляд результатів оцінювання й даних про поточний рівень успішності. Джеремі — думки про власний рівень успішності в кожній із шести предметних галузей. Містер Сміт — визначення сильних сторін і потреб. Інформування про результати тестів і неформальних спостережень. Демонстрація робіт учня. Містер Консультант — інформування про результати стандартизованого тестування. Містер і Місіс Х — власні спостереження за рівнем функціонування Джеремі.	Джеремі Містер Консультант Містер Сміт Містер і місіс Х		
14:45 — 15:30	Визначення й погодження аспектів навчання, в яких необхідно застосовувати спеціально підібрані методики.	Усі		

15:30 — 16:20	Вироблення цілей, короткотермінових завдань, критеріїв оцінювання та планів роботи для кожного попередньо погодженого аспекту. Визначення й погодження необхідних супутніх послуг (для прийняття рішення з цього питання може знадобитися ще одне засідання).	Усі
16:20 — 16:21	Визначення місця навчання для Джеремі. Ймовірно, хлопчик продовжить відвідувати школу Уайт Хаус.	Місіс Джонс
16:21 — 16:30	Підбиття підсумків засідання. Визначення питань для подальшого обговорення на наступній зустрічі. Призначення й погодження дати з усіма членами групи.	Місіс Джонс
16:30	Кінець засідання	Місіс Джонс

Рисунок 6.1. Порядок денний засідання консультативно-педагогічної групи

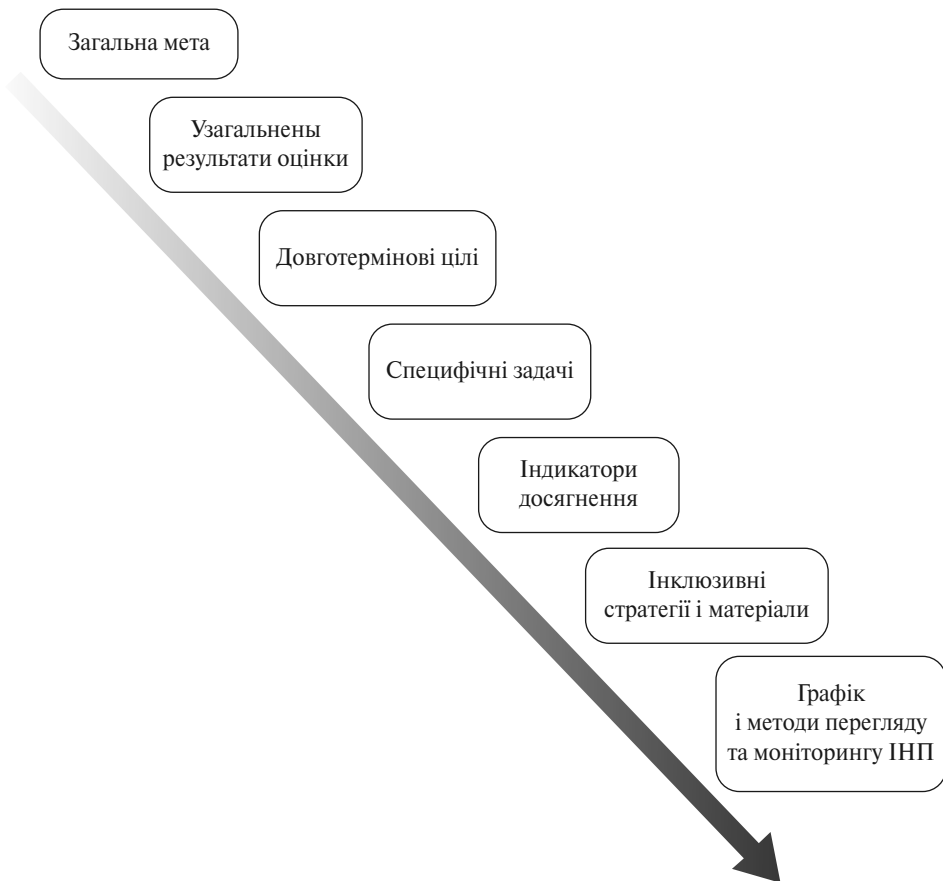


Рисунок 6.2. Процес розроблення індивідуального навчального плану

На консультаційно-педагогічну групу покладається ще одна важлива функція — забезпечувати задоволення будь-яких медичних та фізичних потреб. Один з методів реалізації цього завдання полягає в застосуванні спеціальних форм, які підписує кожен член групи й тим самим засвідчує, що він або вона ознайомлені з потребами дитини. Відповідний приклад надається в розділі «Зразки корисних документів» (див. форму 8).

## Створення індивідуального навчального плану

При формуванні ІНП доцільно дотримувати ієрархічної структури, тобто розпочинати його підготовку із широкої загальної мети та довготермінових цілей із подальшою розбивкою їх на менші й конкретніші педагогічні завдання. Ми рекомендуємо формат ІНП у вигляді блок-схеми (див. рис. 6.2).

Шаблони для складання індивідуального навчального плану наведено в розділі «Зразки корисних документів». Далі подаються варіанти їх заповнення на основі представленої блок-схеми. Ми послідовно розглянемо всі складові та з'ясуємо зміст кожної з них.

## Загальна мета

З часу публікації першого видання цієї книжки концепція загальної мети (чи бачення), як складової індивідуального навчального плану або як елементу загального процесу, що передує його розробленню, набула значного поширення. У світлі критики на адресу ІНП за їх недалекоглядність формулювання загальної мети може бути важливим етапом у процесі підготовки плану, який, можливо, виявиться більш корисним у довготерміновій перспективі. Це коротке повідомлення/твердження на початку ІНП, що дає уявлення про «велику картину» майбутнього учня, складену на основі прагнень і сподівань усіх осіб, причетних до навчання та виховання учня, в тому числі його самого. Воно містить твердження позитивного характеру й відбиває мрії та надії учня, його родини та шкільного персоналу. Хороша загальна мета слугує орієнтиром для визначення довготермінових цілей, наприклад:

*Ми сподіваємося, що в майбутньому Джеремі житиме самотійно. Ми також мріємо, що він буде самостійним, матиме хороші стосунки з членами місцевої громади і що вони його підтримуватимуть. Ми мріємо про те, що в Джеремі буде цікава робота та роботодавець цінуватиме його внесок до спільної справи. Ми б хотіли, щоб Джеремі жив активним і насиченим соціальним життям, мав близьких друзів, щоб його пов'язували міцні й тривалі стосунки з дорогими йому людьми, чие товариство дарує йому радість.*

У цьому короткому й дуже загальному формулюванні містяться ключові ідеї — основа для формулювання довготермінових цілей. Воно відображає сподівання на майбутнє в трьох найголовніших сферах: самотійне життя, робота та соціальні стосунки. Тому в процесі вироблення цілей для Джеремі необхідно виходити з омріяної картини його дорослого життя. Це повідомлення слід вписати у спеціально відведеній графі ІНП (див. поданий нижче приклад на рис. 6.3 та форму 9 у розділі «Зразки корисних документів»).



Під час вироблення загальної мети важливо взяти до уваги думки всіх членів консультативно-педагогічної групи, і така робота потребуватиме певного часу й зусиль. У зв'язку з цим також можна поміркувати над запитаннями, які пропонують О'Брайан і Пірпойнт (2002):

- Чим подобається займатися учневі? Чи має така діяльність певне значення для його/її майбутнього?
- Про яке майбутнє мріє учень?
- Про яке майбутнє мріють його батьки?
- Чим би ви хотіли, щоб учень займався після закінчення школи?
- Чим би ви хотіли, щоб учень займався в дорослому віці?
- З чого складається щасливе й повне життя? Як ви вважаєте, що допоможе учневі жити таким життям, коли він подорослішає?
- Чи є обставини, які можуть завадити учневі досягти своїх мрій? Як їх можна подолати?

### **Узагальнені результати оцінювання**

Якщо ви дотримувалися описаних у попередніх розділах процедур, то до цього моменту вже, ймовірно, зібрали та опрацювали різноманітну інформацію про учня, якому адресований цей індивідуальний навчальний план. З неї можна багато почерпнути, в тому числі загальні відомості про дитину, дізнатися про її інтереси, сильні сторони, потреби, а також рівень засвоєння матеріалу предметів. Володіння цими даними значно полегшує процес розроблення належного навчального плану й робить його успішним.

До засідання консультативно-педагогічної групи її членам слід дати достатньо часу для уважного опрацювання та усвідомлення звітів за кожним оцінюванням. Крім того, перед засіданням учитель має провести зустрічі з її ключовими учасниками (зокрема батьками) та розповісти про дані формульованого та підсумкового оцінювання, що проводилося на уроках. Не варто роздавати звіти безпосередньо перед початком, натомість рекомендується надати членам групи певний час, щоб докладно вивчити результати оцінювання, іншу інформацію та уважно їх обміркувати. Якщо комусь із них окремі аспекти звітів про результати оцінювання залишаються незрозумілими, то під час засідання або перед ним їх пояснює автор звіту чи особа, яка добре орієнтується в питаннях такого типу оцінювання.

В цьому і полягає суть даної складової ІНП. В ній представлено загальну характеристику результатів усіх оцінювань, проведених до засідання консультативно-педагогічної групи. Ця графа просто *нагадує* учасникам про найсуттєвіші дані всіх видів оцінювання. Не потрібно докладно описувати кожну методику. Адже передбачається, що до засідання члени групи вже встигли ознайомитися з оригінальними звітами. А особа чи група, відповідальна за координацію індивідуального навчального плану, має підготувати узагальнену характеристику кожного оцінювання. Вона має займати не більше однієї сторінки, й, за можливості, її слід складати у вигляді списку. Далі наводиться приклад узагальнених результатів оцінювання для Джеремі, розміщений у нижній частині першої сторінки ІНП

## Узагальнені результати оцінювання для Джеремі

Ім'я дитини: Джеремі Вік: \_\_\_\_\_ Клас/рік навчання: \_\_\_\_\_  
 Учитель-координатор: місіс Сміт Дата: \_\_\_\_\_

### Загальна мета

Ми сподіваємося, що в майбутньому Джеремі житиме самостійно. Ми також бажаємо, що він буде самостійним, що матиме хороші стосунки з членами місцевої громади і що вони його підтримуватимуть. Ми мріємо про те, що в Джеремі буде цікава робота та роботодавець цінуватиме його внесок до спільної справи. Ми б хотіли, щоб Джеремі жив активним і насиченим соціальним життям, мав близьких друзів, щоб його пов'язували міцні й тривалі стосунки з дорогими йому людьми, чие товариство дарує йому радість.

### Узагальнені результати оцінювання

#### Тип оцінювання

*Векслерівська шкала інтелекту для дітей WISC-III (психолог)*

*Шкала для вимірювання адаптивної поведінки Vineland ABS: розширений варіант:*

*опитувальники для проведення інтерв'ю (дані проаналізовані психологом)*

*Структуровані спостереження у школі (вчитель та асистент учителя)*

*Епізодичні спостереження (учителі, батьки, асистент учителя, Джеремі)*

*Оцінювання за матеріалом навчальної програми (учитель)*

#### Результати

- *Комбінований повний коефіцієнт інтелекту 58.*
- *Загальні труднощі за кожним субтестом (розуміння прочитаного, орфографія, писемне мовлення).*
- *Рівень нижче середнього в усіх сферах.*
- *Серйозні труднощі в соціальній сфері та розвитку моторики.*
  - *Соціалізація: не взаємодіє з оточуючими, грається один.*
  - *Моторика: серйозні проблеми загальної моторики. Повільний, важко долає перепони, часто втрачає рівновагу.*
- *На уроках загалом добре організований.*
- *Полюблює уроки музики, демонструє хороший рівень успішності в цій сфері.*
- *Труднощі в підтримванні позитивних соціальних стосунків: грається сам або сперечається/розпочинає бійку.*
- *У процесі соціальної взаємодії надто наближається до спірозмовника, втручається в його «особистий простір».*
- *Погано помічає можливості для позитивної соціальної взаємодії з іншими людьми, крім своєї родини.*
- *Люблячий і турботливий старший брат.*
- *У вільний час полюблює, малювати, ліпити, майструвати.*
- *Проблеми з дотриманням «особистого простору».*
- *Рівень успішності з музики вищий за типові показники вікової групи.*
- *Вміє рахувати до 1000; виконує додавання, віднімання, множення та просте ділення. Добре будує прості графіки. Базове розуміння дробів. Використовує конкретні підказки.*
- *При читанні швидко розпізнає букви та співвідносить їх зі звуками. Низький рівень розуміння прочитаного, складнішого за тексти для 3 класу. Багато орфографічних помилок. Труднощі писемного мовлення.*
- *Демонструє хороші успіхи в галузі мистецтва. Цікавиться малюванням. Опанував складні прийоми, в тому числі зображення тіні та малювання олійними фарбами на полотні. Виявляються здібності в інших напрямках, зокрема в ліпленні.*

(див. форму 9 у розділі «Зразки корисних документів»). Ви, безперечно, помітите, що він містить дані різних типів оцінювання, в тому числі формалізованого психологічного оцінювання, спостереження, аналізу учнівських робіт та звичайного оцінювання на основі курикулуму (програми). Варто зазначити, що в наведеному прикладі деяку інформацію викладено з позиції «дефіцитів». Нажаль, це відповідає існуючим реаліям. В такому ключі складено більшість стандартизованих тестів, і тому їх висновки представлені «як є». Однак, це не означає, що дані, які надає вчитель, або цілі й задачі, які згодом визначає консультативно-педагогічна група, також мають відображати такий спосіб мислення з акцентом на «дефіцитах».

### **Довготермінові цілі**

Довготермінові цілі — важлива складова будь-якої програми навчання. Вони визначають результат, якого передбачається досягти в роботі з учнем за тривалий період. Цей період залежить від контексту, але зазвичай не перевищує одного року. Нині в школах доволі поширена практика складання різних планів. За наявними даними, в деяких випадках довготермінові цілі охоплюють менші проміжки часу, наприклад шість і навіть три місяці, коли навчання провадиться інтенсивно.

Довготермінові цілі визначаються на основі тез загальної мети та даних з графі узагальнених результатів оцінювання. За своїм характером, вони можуть бути доволі широкими. Довготермінові цілі дають змогу сформулювати уявлення напрями в яких учень має розвиватися упродовж тривалого періоду. Формулювати ці аспекти слід простою мовою, зрозумілою для кожного учасника.

Справді, однією з головних умов ефективності індивідуального навчального плану є його простота. Це стосується не лише формулювання цілей, а й їх кількості. Кожну довготермінову ціль згодом буде підкріплено низкою специфічних задач, тому автори плану мають попередньо зважити, чого реально досягти на практиці в звичайному класі за вказаний період, враховуючи наявне кадрове та ресурсне забезпечення. Варто додати, що не потрібно докладно прописувати в ІНП все, що має опанувати учень. Цей документ скоріше покликаний зосередити увагу на аспектах навчання, що є для нього найважливішими. Також зауважимо, що, про якого б учня не йшлося, в переважній більшості випадків доцільно обмежитися трьома довготерміновими цілями.

### **Приклад. Найкращі наміри, що вилилися в нежиттєздатну практику**

Саллі — старанний і відданий своїй справі педагог. В її класі навчається Альберт, хлопчик з родини біженців, який майже не знає англійської мови, й вона хотіла допомогти йому розвиватися та зростати в різних сферах. Вчительку підтримали всі члени консультативно-педагогічної групи, і разом вони визначили для Альберта сім довготермінових цілей. Далі до кожної з них було сформульовано по п'ять специфічних задач, тобто загалом 35 задач на рік.

Завжди ретельна в своїй роботі, Саллі намагалася інтегрувати всі задачі Альберта в матеріал програми, розрахованої для всього учнівського колективу. Проте, скоро вона зрозуміла, що задач надто багато, і систематично працювати над кожною

<b>Довготермінові цілі</b>	
Індивідуальний перелік	Колективний перелік (Обвести потрібне)
Ім'я дитини: Джеремі Х	Дата 15 квітня
<b>Пріоритети навчання (В порядку важливості)</b>	
1)	Вироблення соціальних навичок.
2)	Формування навичок трудової діяльності.
3)	Заохочення художніх талантів.
4)	Покращення рухливості.
5)	Підвищення рівня академічної успішності.

<b>Довготермінові цілі</b>	
Індивідуальний перелік	Колективний перелік (Обвести потрібне)
Ім'я дитини: Джеремі Х	Дата 15 квітня
<b>Пріоритети навчання (В порядку важливості)</b>	
1)	Вироблення соціальних навичок.
2)	Заохочення художніх талантів.
3)	Покращення рухливості/моторики.
4)	Підвищення рівня академічної успішності.
5)	

Рисунок 6.3. Довготермінові цілі

їй було складно. Крім того, упродовж тижня для цього ніколи не вистачало часу. Саллі доводилося засиджуватися до глибокої ночі, оформляючи документацію з моніторингу реалізації кожної задачі.

Наприкінці року результати її оцінювання наочно довели, що жодної цілі для Альберта не вдалося досягти повною мірою, хоча стосовно деяких намітився частковий прогрес. Незадовільні підсумки навчання хлопчика пояснювалися зовеликою кількістю довготермінових цілей. Замість зосередити увагу на кількох найважливіших сферах, Саллі ставила перед собою багато завдань, що призвело до розпорошення зусиль. Отже, незважаючи на напружену працю вчительки, її намагання охопити все призвело до того, що прогрес учня в його навчальних цілях був доволі незначним.

Після уважного аналізу мети й узагальнених результатів оцінювання, кожен член консультативно-педагогічної групи має індивідуально скласти перелік сфер, які вважає важливими для дитини. Ці ідеї згодом буде використано для формулювання відповідних цілей у порядку пріоритетності. Після завершення роботи над індивідуальними списками, уся група обговорює та погоджує пріоритети навчання. На цьому етапі може виникнути певна дискусія про значимість різних аспектів: які з них є найважливішими. Далі всі ці пріоритети слід записати в окремій формі, яка слугуватиме основною для вироблення довготермінових цілей. Нижче у прикладі на рис. 6.3. подано заповнені форми для Джеремі (див. також форму 10 у розділі «Зразки корисних документів»). Спершу наводиться зразок індивідуального списку пріоритетів, який склав один з учасників групи, виходячи з мети Джеремі та узагальнених результатів його оцінювання. Далі в колективному списку показано, які головні аспекти навчання могли визначити для хлопчика всі члени консультативно-педагогічної групи після обговорення.

Після визначення пріоритетів консультаційно-педагогічна група може приступити до формулювання довготермінових цілей. При цьому важливо пам'ятати рекомендації вставки 6.2.

---

### Вставка 6.2. Поради щодо визначення довготермінових цілей.

У процесі розроблення довготермінових цілей необхідно враховувати наступні моменти.

- Наголос слід робити на сильних сторонах дитини та її потребах — несправедливо вимагати, щоб учень працював тільки над тим, що йому вдається погано;
  - Цілі мають ґрунтуватися на пріоритетах, погоджених консультативно-педагогічною групою;
  - Цілі мають відображати очікувані результати навчальної діяльності учня і бути особистісно орієнтованими: наприклад, із довготермінової цілі «Інтегрувати Джил у роботу учнівського колективу на всіх уроках мистецтва» видно, як педагоги школи планують працювати з дівчинкою, а не чого вона сама зрештою має досягти. Тому в цьому випадку кращою буде така довготермінова ціль: «Джил буде активно долучатися до роботи учнівського колективу на уроках образотворчого мистецтва». З цього формулювання зрозуміло, що має зробити учениця для досягнення своєї довготермінової мети.
  - Цілі не повинні бути надто конкретними — усі деталі буде передбачено вузькими задачами в наступній графі ІНП.
  - Слід зазначити період досягнення кожної цілі.
- 

На першій рекомендації вставки 6.2 варто зупинитися докладніше. Доводиться визнати, що індивідуальні навчальні плани складають для учнів, які не встигають у певній галузі/сфері, і тому у процесі їх підготовки часто беруть участь фахівці з освіти, психології та реабілітації. Потреба в їхньому внеску зумовлена тим, що учень стикається з певними труднощами. Зрозуміло, що з цієї та інших причин вони акцентують увагу на «дефіцитах», тобто на потребах учня

в тому сенсі, що йому чогось бракує, а не на тому, що в нього виходить добре. Така позиція може призвести до того, що більшу частину свого часу в школі учні будуть змушені працювати над тими галузями (в тих напрямках), в яких вони вже досить давно зазнають невдач. Це вірний спосіб зробити їх навчання у школі нудним і безрадіним! З раціональної точки зору, обходити увагою такі потреби не можна, але консультативно-педагогічна група також має розуміти, що не кожен потребує слід задовольняти з допомогою індивідуального навчального плану і що варто передбачити можливості для роботи за напрямками, в яких виявляються сильні сторони учня. Тобто, одна або дві цілі ІНП, за можливості, мають бути спрямовані на подальший розвиток однієї із сильних сторін. Від цього вирає вся програма навчання. Наприклад, учневі з труднощами комунікації, який проте чудово знаходить спільну мову з ровесниками й дорослими, буде корисно далі вдосконалювати свої соціальні навички. Такий підхід допомагає йому досягати нових успіхів у тих сферах навчання та розвитку, в яких він уже почуває себе досить впевнено, а також дає змогу компенсувати труднощі комунікації у деяких контекстах. Нижче перелічені можливі варіанти цілей для Джеремі. Члени консультативно-педагогічної групи воліти не перенасичувати ними ІНП і тому зупинилися на трьох найважливіших. Зверніть увагу, що один з навчальних пріоритетів ґрунтується на вже добре сформованій сильній стороні хлопчика.

### Приклад: Довготермінові цілі для Джеремі

1. *Джеремі вдосконалив свої соціальні навички та рівень соціальної взаємодії вдома та у громаді. Період: до кінця року.*
2. *Джеремі розширив набір своїх художніх талантів і навичок та далі їх розвиватиме. Період: до кінця року.*
3. *Джеремі покращить свій поточний рівень рухливості та загальну моторику. Період: до кінця другого триместру.*

Зауважимо, до цілі Джеремі стосуються трьох його найважливіших пріоритетів, погоджених консультативно-педагогічною групою, а обмеження кількості робить їх реалістичними та досяжними. Крім того, цілі сформульовані стисло і зрозуміло та містять очікуваний термін завершення роботи. В них йдеться про те, що має зробити сам учень. При тому, в одній з цілей чітко вказується на намір розвивати одну з існуючих сильних сторін.

І наостанок, необхідно перевірити, чи відповідають вони картині бажаного майбутнього, що відбита в загальній меті. Якщо зіставити цілі Джеремі з його загальною метою, видно, що цілі, орієнтовані на формування соціальних навичок, узгоджується зі сподіваною складовою «активне соціальне життя в майбутньому». Передбачений наступною ціллю розвиток художніх умінь хлопчика пов'язаний із потенційно можливою професією художника, беручи до уваги його талант і любов до мистецтва. В ній також зосереджується увага на одній з його сильних сторін. Цілі щодо покращення рухливості втілює прагнення до більш незалежного життя в майбутньому. Отже, кожна на один крок наближає нас до досягнення загальної мети для Джеремі.

## Специфічні задачі

Специфічними задачами називаються твердження, що впливають із довготермінових цілей і передбачають конкретні дії для їх реалізації. За своїм характером вони є короткотерміновими та охоплюють різні періоди (від кількох днів до місяців, залежно від конкретного учня та педагогічного контексту). Працюючи над специфічною задачею, учень має чітко продемонструвати свою здатність виконувати певну дію, що дає підстави зробити висновок про її досягнення. Тому така задача має бути чіткою та вимірюваною. Подібно до довготермінової цілі, в ній йдеться про те, що має зробити учень.

Для визначення специфічних задач необхідно уважно проаналізувати кожен довготермінову ціль одна за одною. Власне, членам консультаційно-педагогічної групи потрібно відповісти на запитання: якими діями дитина має продемонструвати досягнення цієї довготермінової цілі. Подібно до цілей, рекомендується обмежитися розумною кількістю специфічних задач, яку реально вмістити в річний план. Посилаючись на загальноприйнятту практику, ми радимо визначати не більше чотирьох на одну ціль. Але якщо її можна досягти за допомогою меншої кількості задач, то варто зупинитися на другому варіанті. На практиці часто спостерігається зворотно пропорційна залежність між ефективністю індивідуального навчального плану та передбаченою ним кількістю цілей і задач. Так, одна з цілей Джереми може супроводжуватися наступними специфічними задачами — див. приклад нижче.

### Приклад. Визначення специфічних задач для Джереми

Ім'я дитини: *Джереми Х.*

Аналізована довготермінова ціль:

*Джереми вдосконалив свої соціальні навички й рівень соціальної взаємодії вдома та у громаді.*

Період: *До кінця року*

#### Що дасть змогу її реалізувати?

1. *Джереми навчиться поважати «особистий простір» інших людей.*
2. *Джереми навчиться краще визначати ситуації, де існують можливості для позитивної соціальної взаємодії з іншими дітьми.*
3. *Джереми активніше долучатиметься до позашкільної діяльності разом з однолітками.*

Після того, як ви з'ясували, в чому можуть полягати специфічні задачі, їх можна остаточно сформулювати й зафіксувати в ІНП. При цьому для багатьох задач досить зручним є такий формат:

До кінця... [вказати термін]... [вказати ім'я учня]...зможе...

Це вдалий варіант формулювання. По-перше, в ньому зазначено період реалізації відповідної специфічної задачі. По-друге, викладена таким чином, вона є особистісно орієнтованою: в ній йдеться про те, що має зробити учень. Нижче у прикладі наведено специфічні задачі для однієї з цілей Джереми.

## Приклад. Специфічні задачі для Джеремі

### Довготермінова ціль:

*Джеремі вдосконалив свої соціальні навички й рівень соціальної взаємодії вдома та у громаді.*

**Період:** До кінця року.

**Задача 1.** До кінця другого триместру під час розмови Джеремі стоятиме на відстані не менше 50 см від співрозмовника та без нагадування дотримуватиметься цієї дистанції 60 % часу, коли за ним спостерігає член персоналу.

**Задача 2.** До кінця другого триместру Джеремі на 60 % частіше ініціюватиме позитивну соціальну взаємодію з іншими дітьми під час обідньої та звичайної перерви, коли за ним спостерігає член персоналу.

**Задача 3.** До кінця третього триместру Джеремі на 50 % частіше виявлятиме позитивну реакцію на ініціювання соціальної взаємодії іншими людьми, коли за ним спостерігає член персоналу.

**Задача 4.** До кінця року Джеремі обере два види позашкільної діяльності (наприклад, спортивні секції, членство у скаутській організації, гуртки за інтересами) та за власним бажанням візьме участь у 70 % заходів цих позашкільних організацій.

Зауважимо, що задачі 2 і 3 стосуються одного пріоритетного напрямку (пункт 2) з прикладу «Визначення специфічних задач для Джеремі». Беручи до уваги двосторонню природу соціальної взаємодії, члени консультативно-педагогічної групи вирішили, що в ІНП хлопчика доцільно передбачити дві задачі. Варто також вказати на чіткість і точність усіх формулювань. Зокрема, вони містять кількісні (відсоткові) показники покращення чи досягнення мети в кожній сфері. Відсоткові значення вказувати необов'язково, проте слід передбачити певний спосіб вимірювання прогресу. В багатьох випадках такий прогрес зручно представляти в числовому вираженні — такі дані будуть корисними для підготовки звітності. В ситуації Джеремі консультативно-педагогічна група вважає, що 50- або 60-відсоткове покращення є для нього реальним.

Подеколи варто заздалегідь визначити терміни, що використовуються у формулюваннях специфічних задач. Так, у випадку Джеремі, термін «позитивна» вживається для характеристики ситуацій соціальної взаємодії. Його доцільно розтлумачити, щоб усі члени команди і, передусім, сам хлопчик, знали, що це значить. Визначення подібних термінів подаються у примітках наприкінці переліку задач, наприклад:

*«Позитивною» називається ситуація соціальної взаємодії, учасники якої дружно налаштовані один до одного, усміхаються один одному, відповідають на звертання й самі звертаються до співрозмовника, дотримуються ustalених норм ввічливості: тобто вітаються, говорять «спасибі» й «будь ласка». У «позитивній соціальній взаємодії» немає місця агресивному фізичному контакту, прізвиськам, лайці та крикам.*

У добре сформульованій специфічній задачі чітко прописано, що необхідно робити для досягнення відповідної довготермінової цілі. Але, даючи уявлен-



ня про очікуваний результат, вона не передбачає конкретного способу його вимірювання. Для цього існують індикатори досягнення.

## Індикатори досягнення

Індикатори досягнення слугують критерієм для оцінки прогресу в реалізації задач. У цій графі ІНП йдеться про методики вимірювання, описується рівень виконання задач, який відповідає вимогам цих методик, та визначається періодичність і способи їх застосування. Залежно від контексту, для кожної задачі передбачається один індикатор досягнення (чи більше). Самі по собі, вони корисні тим, що спонукають консультативно-педагогічну групу продумати стратегію для вимірювання прогресу дитини на підготовчому етапі, до початку впровадження індивідуального навчального плану. А після початку насиченого процесу навчання вони допомагають учителю не випустити з поля зору свої головні завдання. Тому педагогам немає потреби розробляти методики оцінювання результатів посеред навчального року, коли знайти час для цієї додаткової роботи дуже складно. Адже завдяки попередньо погодженим індикаторам (див. вставку 6.3) учитель уже озброєний цим інструментарієм.

---

### Вставка 6.3. Розроблення індикаторів досягнення

У процесі підготовки індикаторів досягнення слід взяти до уваги такі моменти:

- чи існує вже подібний інструмент оцінювання (наприклад, стандартизований тест) або консультативно-педагогічна група має його розробити, а також чи планується використовувати дані спостереження для вимірювання досягнутих успіхів;
- як часто передбачається проводити вимірювання прогресу дитини;
- на кого покладається відповідальність за проведення оцінювання;
- в який час упродовж дня має відбуватися вимірювання результатів;
- де має проводитися вимірювання успіху дитини в покращенні навичок, що входять до певної поведінкової задачі.

---

Розробляючи індикатори досягнення (див. вставку 6.3), необхідно переглянути методики оцінювання, представлені в розділі 4 та інші. Якщо у процесі попереднього оцінювання не було зроблено базового зрізу, то ці дані необхідно зібрати до початку навчання. Зіставлення інформації, отриманої у процесі та наприкінці періоду навчання, із попередньо зафіксованими вихідними показниками, допомагає з'ясувати, чи просунулася дитина в реалізації своїх задач. Таким чином, для однієї з задач Джеремі, яку ми розглядали вище, індикатори досягнення можуть бути такі.

### Приклад. Індикатори досягнення для Джеремі

#### Довготермінова ціль

*Джеремі вдосконалив свої соціальні навички й рівень соціальної взаємодії вдома та у громаді.*

**Період** — До кінця року.

#### **Специфічна задача 4**

*До кінця року Джеремі обере два види позашкільної діяльності (наприклад, спортивні секції, членство в скаутській організації, гуртки за інтересами) та за власним бажанням візьме участь у 70 % заходів цих організацій.*

#### **Індикатори досягнення**

*До кінця триместру Джеремі вступить до двох позашкільних гуртків (на власний вибір). В отриманому календарному плані кожного з них Джеремі (під наглядом батьків) записуватиме відвідані заходи, або ті, де він був відсутній. Щоб реалізувати цю поведінкову задачу, Джеремі має відвідати 70 % занять кожного гуртка. В окремому зошиті Джеремі щотижня робитиме короткі записи (по 3–4 речення) про свою діяльність у гуртку упродовж тижня. Ці записи буде використано як супровідну інформацію на доповнення до даних календарного плану.*

Зауважимо, що для вимірювання успіху хлопчика в реалізації цієї задачі передбачається використовувати кілька методик. Графа індикаторів досягнення визначає, які дані необхідно збирати, хто за це відповідає, а також де й коли. У нашому випадку застосовується кілька джерел, у тому числі записи про діяльність у гуртках і само-моніторинг.

## **Інклюзивні стратегії та матеріали**

Якщо ви послідовно пройшли кожен із рекомендованих етапів, то до цього часу, ймовірно, уже підготували комплексний набір довготермінових цілей і задач для одного учня. Щоб перевірити, наскільки ретельно ви опрацювали всі питання, радимо звернутися до контрольної таблиці у вставці 6.4. Далі потрібно окреслити шляхи реалізації кожної задачі відповідно до принципів інклюзивного навчання. Іншими словами, не вилучати учня з колективу, а дати йому змогу працювати над своїми довготерміновими цілями разом з ровесниками під час спільної навчальної діяльності. В цій графі ІНП визначено конкретні методи для досягнення певної цілі у процесі навчання. Зокрема, в ній йдеться про умови навчання, способи об'єднання у групи, стилі викладання та зв'язки із загальним навчальним процесом.

---

### **Вставка 6.4. Контрольна таблиця для складання ІНП**

#### **У робочому порядку**

- Зібрати дані оцінювання/звіти.
- Підготувати документ з узагальненими результатами оцінювання.

#### **Під час засідань консультативно-педагогічної групи**

- Виробити й записати загальну мету.
- Вивчити узагальнені результати оцінювання.
- Скласти індивідуальні списки навчальних пріоритетів.
- Погодити колективний список навчальних пріоритетів.

- Визначити та сформулювати довготермінові цілі.
- Визначити специфічні задачі.
- Записати специфічні задачі.
- Розробити індикатори досягнення.
- Здійснити базове оцінювання для отримання вихідних даних (за потреби).
- Продумати інклюзивні стратегії і матеріали.
- Скласти графік перегляду ІНП.

## Графік і методи перегляду та моніторингу ІНП

Остання графа індивідуального навчального плану стосується його перегляду і моніторингу. Слід зазначити, що ІНП є насамперед робочим документом, до якого консультативно-педагогічна група може вносити необхідні зміни в будь-який час. Оскільки ІНП є активним документом, переглядати його слід якомога частіше. Ми радимо проводити цю процедуру принаймні раз на тримісяч, але що частіше ви це робитимете, то ефективнішим буде ІНП. До документа слід заздалегідь включити орієнтовний графік перегляду, проте це не перешкоджає організувати додаткові засідання консультативно-педагогічної групи, як того вимагає поточний перебіг навчального процесу.

Перед кожною плановою нарадою з перегляду ІНП необхідно зібрати дані всіх поточних оцінювань та оформити їх для представлення членам консультативно-педагогічної групи. Якщо певних специфічних задач або довготермінових цілей досягнуто раніше очікуваного терміну, група має замінити їх новими.

Останнє питання полягає в тому, які зміни потрібно вносити в ІНП. У деяких випадках модифікація розглянутих вище аспектів дає змогу учневі успішно реалізовувати певну довготермінову ціль або специфічну задачу. Однак в інших, можливо, доведеться відмовитися від певної цілі або задачі, надавши перевагу більш досяжній меті. Якщо упродовж суттєвого періоду учень жодним чином не просунувся у напрямі досягнення певної цілі чи специфічної задачі, то подальша робота над нею не тільки не має сенсу, а й призведе до протилежного результату (див. вставку 6.5). Також, якщо прогресу в напрямі досягнення певної цілі не спостерігається, подальше зосередження на ній робить навчання нудним і потенційно шкодить учнівській самооцінці.

### Вставка 6.5. Незадовільні результати?

Якщо за попередньо визначений період учень не демонструє успіхів у досягненні своїх цілей (або якщо ці успіхи дуже скромні), членам консультативно-педагогічної групи варто замислитися над тим:

- чи підходила дитині така довготермінова ціль або специфічна задача від самого початку;
- чи не завищено вимоги щодо очікуваного рівня досягнень;
- чи достатньо часу було відведено для навчання та практики;

- чи спостерігалися певні проблеми в оцінюванні успіхів дитини;
- чи правильно було обрано навчальні стратегії;
- чи відповідали матеріали рівневі підготовленості учня, його інтересам тощо;
- чи була така ціль або специфічна задача для нього важливою.

Отже, в цьому розділі ми ознайомилися з методами побудови індивідуального навчального плану. Він може виявитися корисним інструментом, який допомагає зосередити увагу на потребах окремих учнів. Проте, ІНП не має бути відірваним від діяльності решти класу на уроці та від загального навчального процесу. Таким чином, виникає необхідність пошуку творчих шляхів його інтеграції у повсякденну роботу. Деякі ідеї ми розглянемо в розділі 7.

## ОСНОВНІ ТЕРМІНИ РОЗДІЛУ

**Індивідуальний навчальний план** — письмовий документ, в якому основу увагу зосереджено на особливостях навчання певного учня упродовж визначеного періоду.

**Консультаційно-педагогічна група (команда фахівців)** — колектив ключових осіб (в тому числі і сам учень), які беруть участь у процесі розроблення індивідуального навчального плану. Вони забезпечують проведення адекватного оцінювання та розробляють програму для учня з особливими освітніми потребами, надають підтримку та здійснюють моніторинг її реалізації.

**Загальна мета (бачення)** — це коротке повідомлення/твердження на початку ІНП, що дає уявлення про загальну картину майбутнього учня, складену на основі прагнень і сподівань усіх причетних до його навчання.

**Узагальнені результати оцінювання** — загальна характеристика результатів усіх оцінювань, проведених до засідання консультаційно-педагогічної групи.

**Специфічна задача** — задача, відповідно до якої учень має чітко продемонструвати свою здатність виконувати певну дію, що дає підстави зробити висновок про досягнення мети).

## ДЛЯ ОБГОВОРЕННЯ ТА РЕФЛЕКСІЇ

- 6.1. Які позитивні й негативні аспекти можна виокремити в практиці застосування індивідуальних навчальних планів?
- 6.2. Які міжособистісні труднощі можуть виникати у процесі роботи консультаційно-педагогічної групи? Як їм запобігти?
- 6.3. Чи можна записати специфічні задачі та оцінювати їх досягнення таким чином, щоб зменшити акцент на демонстрації очікуваного результату через поведінку учня, і щоб водночас отримати достатні свідчення навчального прогресу?

## РЕКОМЕНДОВАНА ЛІТЕРАТУРА

1. Goodman, J.F. & Bond, L. (1993). The individualised education program: A retrospective critique. *Journal of Special Education*, 26(4), 408–22.
2. Tennant, G. (2007). IEPs in mainstream secondary schools: An agenda for research. *Support for Learning*, 22(4), 204–8.

# Інклюзивний підхід до побудови навчального процесу

## ГОЛОВНІ ТЕМИ РОЗДІЛУ

- Поняття курикулуму
- Універсальний дизайн для навчання чи адаптації курикулуму?
- Універсальний дизайн курикулуму
- Диференційоване викладання
- Аспекти навчального середовища:
  - матеріали;
  - ресурси;
  - навчальні методи;
  - очікувані результати навчання.
- Адаптації та модифікації курикулуму
- Інтеграція індивідуальних навчальних завдань до загального курикулуму у процесі:
  - планування модулів;
  - планування уроків.

**П**еред тим, як приступати до розроблення індивідуальної програми, необхідно продумати інклюзивну організацію загального навчального процесу. В багатьох випадках дотримання певного підходу до планування уроків усуває потребу у створенні спеціалізованих програм для окремих учнів. Водночас, цей розділ ми подаємо після матеріалу про індивідуальні програми. Така структура посібника дає змогу, по-перше, ознайомити читачів із загальним інклюзивним підходом до побудови навчального процесу; і, по-друге, розглянути варіанти поєднання цих програм з більш інклюзивними методами навчання, що уможливають досягнення найкращих результатів усіма учнями. Тому спочатку ми спробуємо докладно охарактеризувати інклюзивний підхід до навчання. У цьому розділі йтиметься про такі поняття, як універсальний дизайн для

навчання, диференціація викладання, та модифікація програм. Сподіваємося, це допоможе вам структурувати свою практику викладання та планування навчального процесу для всіх учнів.

## **Поняття курикулуму**

Курикулум є основою для всіх процесів навчання і викладання у школі. Це загальна концепція, всеосяжна за змістом і складна на практиці. У широкому сенсі, курикулум визначає знання, вміння, установки та методи їх формування. Він охоплює такі сфери, як зміст предметів, педагогічні методи і підходи, поточне й підсумкове оцінювання, а також відповідні ресурси для організації, впровадження та викладання навчальних програм (Деппелер, 1998; Національне управління з питань професійної освіти і підготовки, Австралія, 1992). На сторінках цієї книги висвітлено кожен складову такого визначення курикулуму. У цьому розділі ми зупинимося на змісті предметів та ресурсах, які необхідні для впровадження і викладання навчальних програм. Іншими словами, ми докладно розглянемо питання про те, чого слід навчати та як планувати цей процес.

Курикулум складається з двох рівнів — основного (базового) і спеціалізованого (варіативного). Це положення узгоджується з поглядами Гарднера і Буа-Мансілла (1994). До «основного курикулуму» входять предмети, які вважаються базовими та необхідними для всіх учнів. Базовими вони є тому, що закладають основу для подальшого навчання та забезпечують концептуальний і методологічний інструментарій для продовження власної освіти. Їх також вважають необхідними, бо вони покликані підготувати учнів до повноцінної та ефективної участі в суспільному й культурному житті. Відтак, до основного курикулуму належать ази грамотності, рахунок та інші більш функціональні поняття й навички, що слугують фундаментом для подальшого навчання.

І навпаки, термін «спеціалізований курикулум» охоплює всі інші аспекти курикулуму, які умовно можна назвати «неосновними». Цей рівень має велике значення: від допомагає збагатити, поглибити основний курикулум, розширює його межі та надає йому різноманітності. Наповнення основного та спеціалізованого курикулуму диктується контекстом; воно залежить від поглядів, установок і цінностей усіх учасників освітнього процесу. Так, шкільні предмети на зразок музики та образотворчого мистецтва декому здаються другорядними, і тому їх відносять до спеціалізованого курикулуму. Водночас, прибічники іншої позиції, переконані у високому суспільному значенні музики й мистецтва, вважають вивчення цих дисциплін необхідним і тому вносять їх до основного курикулуму. Більшість учителів уже сформували власне уявлення про оптимальний зміст основного та спеціалізованого курикулуму, причому думка одного педагога може не збігатися з поглядами колег. Але зрештою, саме вона визначає, яким аспектам вчитель схильний надавати більшої ваги у процесі навчання.

Автори переконані, що, незалежно від своїх відмінностей, всі діти повинні мати змогу опанувати предмети як основного, так і спеціалізованого курикулуму. У цьому зв'язку постає питання: скільки часу варто приділяти кожному з цих двох рівнів. Відповідь на нього залежить від конкретних учнів та конкрет-

ного навчального контексту. Зокрема, в роботі з деякими учнями необхідно зосереджуватися на складових основного курикулуму, щоб краще підготувати їх до набуття знань, умінь і навичок з його спеціалізованої площини. І навпаки, з іншими дітьми слід ґрунтовніше працювати над предметами спеціалізованого курикулуму, щоб допомогти їм надалі розширювати та вдосконалювати знання, які вони швидко засвоїли в межах основних дисциплін. Та, незалежно від особистості учня, в навчальному процесі мають бути представлені обидва рівні курикулуму. Завдяки цьому поєднанню дитина отримує багатий навчальний досвід. При цьому вона спирається на міцний фундамент і традиційні шкільні дисципліни, які, за висновками науковців, залишаються важливими й актуальними для нашого сьогодення (Гарднер і Буа-Мансілла, 1994; Лорман, 2009).

### **Універсальний дизайн для навчання чи адаптації курикулуму?**

Ми не знаємо жодної країни, де курикулум автоматично підходив би для всіх учнів у тій формі, в якій його публікують для вчителів. Тому професійні вчителі беруть курикулум, який вони зобов'язані викладати, за основу для розроблення змістовних навчальних завдань, корисних і доступних для всіх дітей у класі. Про педагогів, які здатні в такий спосіб інтерпретувати офіційний курикулум, можна сказати, що вони практикують *універсальний дизайн для навчання*. Подібно до багатьох ідей, що сприяють успішному впровадженню інклюзії, ідея універсального дизайну не є новою в освіті. Вона давно стала невід'ємною складовою роботи хорошого вчителя. Новизна полягає в глибшому усвідомленні того, що такий підхід до організації матеріалу та вибору методик роботи на уроці є виятково ефективним і важливим з погляду задоволення потреб кожного учня.

Однак для деяких учителів застосування універсального дизайну буває неможливим або, принаймні, доволі проблематичним, залежно від контексту (та регіону). Зокрема, в певних країнах передбачені курикулумом навчальні задачі настільки директивні й деталізовані, що багатьом складно надто відхилитися від них у своїй професійній інтерпретації цього документа при перенесенні його на практику. В іншому разі існує доволі реальна перспектива дисциплінарних стягнень. За таких обставин учителю доводиться віднаходити й здійснювати відповідні адаптації курикулуму для учнів, які цього потребують. У цьому розділі ми розглянемо обидва підходи й почнемо з того, якому, за можливості, рекомендується надавати перевагу, — тобто з універсального дизайну. Який з них обрати — залежить від вашого особистого рішення. Але приймати його варто після ознайомлення з місцевими вимогами до роботи вчителя.

### **Універсальний дизайн курикулуму для навчання**

У педагогіці та, зокрема, стосовно курикулуму, поняття універсального дизайну вживають порівняно недавно. Ця концепція зародилася в архітектурі. В своєму оригінальному сенсі вона позначає такий спосіб проектування будівель, що покликаний забезпечити їх доступність для людей з інвалідністю. Згодом ідею доступності для всіх від самого початку, без додаткових адаптацій чи модифікацій, було поширено на численні галузі, в тому числі на розроблення курикулуму

(Зефф, 2007). Дискусії щодо застосування цієї концепції до організації навчання тривали більше 25 років. Відтак, більшість учасників обговорення погодили три керівні принципи універсального дизайну для навчання.

1. *Множинні (гнучкі) способи представлення матеріалу.* Всі учні можуть отримувати інформацію та знання через різні засоби. Це означає, що інформація надається в кількох форматах: через пояснення вчителя, колективне обговорення, відмінні навчальні завдання, з акцентом на візуальному, аудіальному та кінестетичному способах сприйняття.
2. *Множинні способи вираження.* Учням забезпечують різні можливості для демонстрації набутих знань, умінь і навичок. Іншими словами, у процесі оцінювання використовуються різні, можливо нетрадиційні, методи на додаток до звичної письмової контрольної або тесту. Наприклад, вербальні та/або візуальні презентації, безпосереднє виконання певної діяльності тощо.
3. *Множинні способи залучення* дають змогу враховувати інтереси всіх учнів, створювати для них належні виклики та підвищувати рівень мотивації. Відповідно до цього принципу, вчитель має враховувати відмінності між учнями в плані їхніх індивідуальних потреб, стилів навчання, здібностей та інтересів, щоб не лише задовольняти потреби кожної дитини, а й допомагати їх виявити свої сильні сторони (Центр прикладних спеціальних технологій, 2009; Зефф, 2007).

В універсальному дизайні для навчання ми виходимо з того, що всі учні повинні мати доступ до курикулуму й завдань, так само як і до будівель, без додаткових модифікацій. При цьому деякі курикулуми більш піддаються такому опрацюванню, ніж інші. Наприклад, типову шкільну програму Нового Південного Уельсу, Австралія, поки не можна вважати досконалою, але віднедавна для 7–10 класів було запроваджено низку нових навчальних цілей. Таким чином, розширений зміст навчання охоплює нову сферу, яку прийнято називати «життєвими навичками». Це нововведення покликано сприяти кращому задоволенню потреб дітей з когнітивними порушеннями (Рада з питань освіти Нового Південного Уельсу, 2008). Як наслідок, введення нових цілей до шкільної програми дає вчителям змогу викладати її такою, яка вона є. Відтепер їм не потрібно вдаватися до модифікацій, щоб ввести складову життєвих навичок для деяких учнів, як це було раніше. І попри небезпідставні закиди, що нововведення призведе до появи окремого курикулуму у переформатованому варіанті, факт залишається фактом: нині цей елемент змісту введений до обов'язкового навчального плану звичайної школи на державному рівні. Тому оновлений курикулум можна вітати як позитивний. Адже передусім його запровадження знімає багато труднощів, що зазвичай виникають у процесі адаптації та модифікації програми, малопридатної для роботи з широким контингентом учнів.

### **Диференційоване викладання та універсальний дизайн**

В ідеальному варіанті, курикулум, розроблений за принципами універсального дизайну, має підходити для всіх учнів та не потребувати подальших модифікацій.



Ідея універсального дизайну для навчання логічно підводить нас до поняття диференціації. З технічного погляду, це два різні підходи, але ми переконані в їх нерозривному зв'язку. Справді, за умов зваженої реалізації, вони доповнюють один одного. На нашу думку, застосування універсального дизайну автоматично означає диференціацію курикулуму й методик його викладання. Водночас, між двома поняттями існує певна відмінність. Як помітно з формулювання, універсальний дизайн для навчання — це певний спосіб організації діяльності з опанування матеріалу програми таким чином, щоб вона була доступною для всіх дітей. Своєю чергою, термін «*диференційоване викладання*» переважно стосується способу впровадження, тобто педагогічних прийомів і методів, які вчитель використовує на уроці для опанування різноманітним учнівським колективом належно розробленого курикулуму.

Ця відмінність не така проста, як здається на перший погляд. «Універсальний дизайн для навчання» передбачає не лише планування, а «диференціація» — не тільки його впровадження. Це зумовлено тим, що диференційований підхід до викладання курикулуму необхідно застосовувати ще на етапі його розроблення (тобто дизайну); а спосіб побудови навчальних завдань впливає на їх впровадження (методику викладання). Складність цього взаємозв'язку також відображено в статті Томлінсон і МакТай: «...диференціація забезпечує систематизований підхід до навчання різноманітного дитячого колективу та є важливою складовою планування в навчальному процесі» (2006, с. 2). Звідси випливає, що під час планування модулів та уроків в інклюзивному класі вчитель має враховувати власне зміст (*що?* або навчальні завдання, які підходять для всіх учнів) та технологію його викладання (*як?* або методи й прийоми, придатні для широкого діапазону учнів).

У першому виданні цієї книжки автори багато уваги приділяють модифікації курикулуму як способу задовольняти потреби всіх дітей. При цьому ми виходили з того, що типова програма (курикулум) підходить не для кожної дитини, а тому педагоги мають модифікувати її з урахуванням індивідуальних особливостей учнів неоднорідного контингенту класу. Відповідно до тогочасних поглядів, більшість учнів спроможні опанувати типовий курикулум без адаптацій та модифікації, і до них слід звертатися лише в роботі з дітьми, які мають особливі освітні потреби. Зростання популярності нової концепції — універсального дизайну для навчання — допомогло усвідомити, що такі модифікації необхідно продумувати із самого початку планування, а не здійснювати їх згодом, у процесі підготовки цілих модулів або окремих уроків. Деспелер (1998) визначає п'ять аспектів навчального середовища, де існує можливість для адаптації та модифікації курикулуму. Викладений нижче матеріал із пропозиціями щодо можливих адаптацій і модифікацій відображає наші позиції на той час. Тоді вважалося, що вчитель здійснює їх на заключному етапі на основі готового плану модуля або уроку для всього класу і що вони адресовані лише дітям з особливими потребами. На думку авторів, ці рекомендації також актуальні в контексті диференціації викладання та універсального дизайну для навчання, де їх слід враховувати на початку планування.

Перед тим, як приступати до складання планів, Деппелер (1998) радить поміркувати над кількома запитаннями, стосовно курикулуму й методик його вивчення. Слід проаналізувати наші педагогічні підходи та курикулум, який ми маємо вивчати з учнями, та визначити, наскільки вони потребують певної інтерпретації, щоб зробити їх придатними для кожної дитини; яким аспектам необхідно приділити особливу увагу. Іншими словами, ці запитання допомагають визначити потенційні бар'єри для сприйняття курикулуму й методики, про які варто пам'ятати у процесі планування (див. вставку 7.1).

---

### Вставка 7.1. Запитання для виявлення бар'єрів, що призводять до зниження доступності курикулуму та методики.

1. Чи можуть усі учні опанувати курикулум у заданому вигляді? Якщо ні, то...
  - Які чинники середовища створюють бар'єри для залучення всіх учнів?
  - Які бар'єри для залучення всіх учнів існують на рівні методики, передбаченої цим курикулумом?
  - Які бар'єри для залучення всіх учнів закладені в очікуваних результатах навчання?
2. Що необхідно зробити, щоб усунути ці бар'єри для навчання та залучення?

Джерело: за матеріалами Деппелер, 1998.

---

Як, відповідно до принципів універсального дизайну для навчання, інтерпретувати офіційний курикулум і перетворювати часто «сухі» нормативні документи на насичену, змістовну й належну навчальну програму для всіх учнів? Щоб відповісти на це запитання на практиці, варто проаналізувати три основні категорії, які виділяє Деппелер. Вони слугують орієнтиром для забезпечення доступного курикулуму.

### Навчальне середовище

Отже, з погляду принципів універсального дизайну для навчання (тобто використання різноманітних способів представлення матеріалу, вираження й залучення), необхідно відповідним чином пристосовувати навчальне середовище. Під цим ми розуміємо п'ять ключових аспектів середовища на уроці, які можна коригувати, причому робити це ще на етапі планування. Це дає змогу «підігнати» курикулум і методику під потреби всіх учнів. Деппелер (1998) виділяє такі базові категорії: фізичне середовище, матеріали, ресурси, методика та очікувані результати навчання. Тема створення належного фізичного середовища розкривається в розділі 9. Інші чотири аспекти, які вчитель має враховувати в процесі планування й проведення уроків, представлені нижче.

### Матеріали

Зауваження Деппелер (1998) щодо підготовки матеріалів, придатних для всіх учнів, переважно стосуються письмового формату. Проте очевидно, що сфера їх застосування набагато ширша. Акцент на друкованих матеріалах свідчить про

визнання провідної ролі мови (зокрема завдань на основі читання й письма в сучасній школі). Ця тенденція досі залишається актуальною. Отже, по-перше, пропонується зробити тексти більш читабельними. Це означає, що деяким дітям необхідно надавати матеріали, надруковані великим шрифтом, тоді як для інших — збільшувати інтервал між рядками та використовувати певний тип шрифту. Учням, які опановують нову мову, допоможуть графічні підказки, наприклад супровідні малюнки до тексту. Такі прийоми полегшують процес декодування й розуміння інформації, оскільки текст стає більш «дружнім» для дитини і тому учням, які стикаються з труднощами в цій сфері, не потрібно докладати додаткових зусиль на опрацювання друкованого формату (див. вставку 7.2).

---

### Вставка 7.2. Зауваження щодо підготовки належних друкованих матеріалів

- Підготуйте більш читабельний варіант тексту.
- Виділіть у ньому важливі моменти.
- Зменшуйте обсяг другорядної інформації та спростіть оформлення сторінки.
- Додайте візуальні опори (малюнки, діаграми, «розумові карти», ілюстрації).
- Використовуйте додаткові письмові опори й підказки.
- Зменшуйте обсяг матеріалу у вибраному тексті.
- Підготуйте паралельний варіант тексту простою мовою (з коротшими реченнями та зрозумілою лексикою).
- Використовуйте окремі частини матеріалу (найважливіші фрагменти або фрагменти, які відповідають досвіду й інтересам учня).
- Застосовуйте альтернативні матеріали (не слід покладатися винятково на друкований текст; натомість використовуйте моделі, відеофільми тощо).
- Створюйте нові матеріали.
- Використовуйте учнівські робочі папки для повсякденних завдань.

Джерело: Деспелер, 1998

---

Ще одна стратегія для полегшення розуміння матеріалу — виділення важливих моментів. Це допоможе учневі зосередитися на ключових характеристиках тексту, сформувані базове розуміння головних подій чи питань з певного уривку. Крім підкреслювання й позначення кольором, для виділення важливого в тексті можна також застосовувати інший варіант цієї стратегії — тобто, зменшувати обсяг другорядних деталей і залишати тільки найнеобхіднішу інформацію. На практиці це означає видалення окремих слів, речень, абзаців і навіть цілих сторінок. І хоча зазвичай такі прийоми не дають читачеві змоги оцінити естетичний бік написаного, вони дають змогу усвідомити сутність викладених у ньому думок. Аналогічно, корисним буде спростити оформлення, зокрема прибрати будь-які відволікаючі та несуттєві посилання в кінці сторінки, діаграми, рисунки.

Поруч із видаленням другорядної інформації існує протилежна методика, яка теж полегшує розуміння тексту та є ефективною для деяких учнів. Йдеться про супровідні візуальні опори до тексту, що допомагають його осмислювати (Фінні, 1988). Цей прийом поширений у навчанні дітей молодшого віку, які спираються на «нетекстові» підказки під час читання оповідань (Хіггінс, 1985). Його також можна застосовувати для дітей, які не вміють або тільки починають вчитися читати, незалежно від віку. Так само, у роботі з дітьми з високим рівнем навичок читання складні уривки тексту корисно супроводжувати письмовими примітками із поясненням тих самих понять простою мовою.

Приступаючи до модифікації матеріалів, учитель також має продумати змістове наповнення. Беручи до уваги потреби деяких учнів, у тексті для них варто залишати тільки найнеобхідніші елементи, які стосуються основного курикуляму. Так, Деппелер виділяє три типи знань:

1. «обов'язкові» знання (англ. *'must know' knowledge*) — істотні знання, володіння якими є необхідною передумовою для подальшого навчання;
2. «рекомендовані» знання (англ. *'should know' knowledge*) — важливі проте неголовні;
3. «необов'язкові» знання (англ. *'could know' knowledge*) — які не належать ні до істотних ні до важливих знань.

Зрозуміло, що головну увагу слід приділяти формуванню «обов'язкових» знань. «Рекомендовані» та «необов'язкові» знання будуть корисними тільки після опанування ключового навчального матеріалу; також, вони можуть заплутати деяких дітей, завести їх у глухий кут. Водночас, завдання вчителя не обмежується зменшенням обсягу інформації та вибором найнеобхідніших фрагментів. Він також має стежити за тим, щоб вибраний зміст стосувався досвіду або відповідав інтересам конкретного учня. Наприклад, під час написання твору учень має просто викласти послідовність подій (а не писати ціле оповідання), спираючись на свій попередній досвід. А наступним завданням для цієї дитини може бути розширення власного схематичного твору та складання на його основі цілого оповідання (що радше стосується «рекомендованого» діапазону навичок).

Крім того, під час проведення уроку важливо враховувати різні стилі навчання. З цією метою слід надавати учням набір матеріалів альтернативного формату. Нині багато навчальних закладів прагнуть вдосконалювати рівень грамотності своїх школярів. У цьому зв'язку рекомендується не перенасичувати уроки завданнями на основі друкованого тексту. Адже деякі учні краще засвоюють зміст окремих предметів, якщо подавати його в інший спосіб, наприклад шляхом обговорення, перегляду відеофільму, створення моделей або через рух. Це зокрема актуально для учнів, які вже тривалий час стикаються з труднощами в опрацюванні друкованих текстів і тому низький рівень впевненості в цій сфері перешкоджає їм опановувати важливі поняття. Також, може виникнути потреба у створенні нових матеріалів як альтернативи до тексту. Така робота вимагає багато часу вчителя, але її результати підуть на користь всім дітям.

Звісно, було б простіше вважати, що наведені рекомендації з підготовки матеріалів стосуються лише деяких учнів або що на диференційованому уроці такі «універсальні» матеріали стануть в пригоді лише тим дітям, яким складно працювати зі звичайними. Проте це не обов'язково так. Науково доведено, що в інклюзивному класі такий підхід корисний навіть для учнів без явно помітних особливих потреб: він сприяє покращенню їхніх показників у багатьох сферах, у тому числі академічних (Коул, Уолдрон і Махд, 2004). Це можна пояснити тим, що в умовах використання таких широко доступних матеріалів нові поняття стають більш зрозумілими навіть для тих учнів, для яких учитель досі не вбачав жодної потреби в диференціації. Від використання в навчанні матеріалів, створених за принципами універсального дизайну, вирають усі. І хоча цей параграф в основному присвячено друкованим текстам, ми б не хотіли, щоб у читачів склалося хибне враження, ніби аналіз доступності даного аспекту навчального середовища на цьому вичерпано. Загальнодоступними мають бути всі матеріали. Наприклад, як зробити документальний матеріал про японську культуру більш доступним для учнів з порушеннями зору або для дітей, які за своїм стилем навчання належить до аудіалів чи кінестетиків? Чи розглянемо іншу ситуацію. На уроці математики клас вивчає додавання й віднімання за допомогою рахівниці. Як зробити рахівницю доступною для учнів з порушеннями дрібної моторики або для дітей, яким складно даються завдання, що вимагають певного рівня візуально-просторових навичок та гостроти сприйняття? Тому, щоб зробити навчальне середовище справді доступним для кожної дитини, необхідно уважно вивчити не лише тексти, а й всі інші матеріали, що використовуються на уроці.

## Ресурси

Багато міркувань щодо ресурсів, у широкому розумінні цього поняття, зокрема підтримки з боку колег, викладено в розділі 5. Однак, крім забезпечення ресурсів такого типу, необхідно також продумати координацію різних видів підтримки, яку надають місцеві соціальні служби й громадянські об'єднання (див. вставку 7.3).

---

### Вставка 7.3. Зауваження щодо ресурсів

- Забезпечуйте додатковий супровід у навчанні (наприклад, шляхом залучення асистентів вчителя (парапедагогів), волонтерів, тьюторів-ровесників, батьків, інших фахівців).
  - Координуйте надання послуг соціальними службами й громадськими об'єднаннями.
  - Використовуйте допоміжні технічні засоби (комп'ютери, засоби розширеної комунікації, відео, аудіо).
  - Співпрацюйте з іншими вчителями.
- 

Школа значно вирає від тісної співпраці з громадою, причому позитивний вплив такої взаємодії не обмежується якоюсь однією сферою. Учитель інклю-

живного класу також може скористатися ресурсами громади в своїй діяльності. Іноді для започаткування співпраці достатньо відкрити телефонний довідник або пошукати в Інтернеті інформацію про місцеві громадські об'єднання, які надають підтримку особам з різними видами інвалідності, про різноманітні культурні групи, релігійні общини тощо. Дедалі важливішу роль відіграють організації більш загального характеру, причому деякі з них вважають своєю метою сприяння інклюзивній практиці. Нерідко такі організації готові надавати поради й підтримку в роботі з інклюзивним класом. Залежно від своєї технічної бази, вони можуть запропонувати й більш відчутні форми допомоги, наприклад надати в тимчасове користування спеціалізоване обладнання. В деяких випадках доцільно звернутися до організацій, які не мають безпосереднього відношення до освіти, але, безперечно, зацікавлені в якісній роботі школи та впровадженні передового педагогічного досвіду. Наприклад, у відповідь на запит навчального закладу та об'єктивно підтвержену потребу, благодійне товариство, на зразок ротарі-клубу, погодиться провести від імені школи кампанію зі збирання коштів для закупівлі потрібних ресурсів. Такі організації переважно працюють на волонтерських засадах. Школам, які намагаються створювати умови для інклюзивної освіти, також корисно вивчити варіанти співпраці з не-волонтерськими організаціями.

Зокрема, слід згадати про державні агенції, що опікуються питаннями людей з певним видом інвалідності. Вони часто готові забезпечити необхідну допомогу, іноді на комерційній основі. Крім того, надання послуг особам з особливими потребами та з певними видами інвалідності входить до обов'язків національних чи місцевих органів у галузі охорони здоров'я, освіти, юстиції або соціального забезпечення, залежно від вашої місцевості. Очевидно, що різні органи влади забезпечують неоднаковий рівень підтримки, однак необхідно використовувати всі ці потенційні можливості й ресурси повною мірою за умови, що той чи той вид підтримки є потрібним і корисним. Така додаткова підтримка може надходити у формі порад, координування програми послуг та іноді — у вигляді прямої передачі матеріальних ресурсів школі.

Що ж до використання технологій, то запропонувати будь-які конкретні рекомендації з цього приводу нині доволі складно. З огляду на стрімкі зміни й розвиток галузі, цілком ймовірно, що до виходу книжки (чи навіть блогу!) про переваги тих чи інших пристроїв, ці технічні засоби поступляться місцем іншим новинкам чи навіть встигнуть застаріти. Зауважимо лише, що впровадження комп'ютерних технологій для підтримки всіх учнів на сьогоднішній день стало звичайним явищем, принаймні в західних школах. Крім того, було створено цілу низку спеціальних технічних засобів, головним чином для підтримки учнів з інвалідністю, які також виявляються корисними в навчанні всіх дітей. Завдяки технологіям усі діти можуть спілкуватися, досягати своїх академічних цілей і навіть знаходити нових друзів в онлайн-овому середовищі. Іноді їх позначають терміном «допоміжні технічні засоби» (див. приклади у вставці 7.4), оскільки їх головне призначення — допомагати учням виконувати інші завдання. Водночас, коштують вони досить дорого, а тому вчителі й школи мають дуже зважено

підходити до придбання будь-якого обладнання, покликаного сприяти навчальній діяльності. Необхідно пересвідчитися в тому, що заплановані для купівлі технічні засоби справді потрібні для розв'язання певного завдання в роботі з дитиною. По-друге (і це очевидно), слід забезпечити, щоб учні вміли з користю застосовувати той чи інший пристрій. В нашій практиці траплялися випадки, коли школи піддавалися на рекламні пропозиції з описом чудових характеристик певного технічного засобу, а виявлялося, що діти, для яких він був призначений, не могли з ним працювати.

---

## Вставка 7.4. Приклади допоміжних технічних засобів

Нижче коротко описані деякі допоміжні технічні засоби, що наразі використовуються в школах.

**Перемикачі.** Перемикачі бувають різного розміру. Їх застосовують для активації записаних повідомлень, іграшок, пристроїв тощо, якими можна керувати перемикачем типу «ввімкнути-вимкнути». Також, було розроблено спеціальне програмне забезпечення, яке уможливорює навігацію між комп'ютерними програмами лише за допомогою такого двопозиційного перемикача. Сфера застосування цієї технології майже безмежна.

**Альтернативні пристрої для введення даних.** Нині існує широкий вибір альтернативних пристроїв на додаток до звичайної клавіатури, в тому числі: джойстики, адаптовані клавіатури, трекболи (шарові маніпулятори), сенсорні панелі, електронні пристрої вказування, системи керування без використання рук (шляхом вдихання й видихання повітря) та інші пристрої вказування, які кріпляться до голови користувача. До деяких адаптованих клавіатур в комплекті також додаються накладні клавішні панелі, що дають змогу змінювати маркування й розташування кнопок; мають кнопки більшого розміру; або втілюють спеціальні дизайнерські рішення для роботи в різних ергономічних умовах.

**Принтери та дисплеї системи Брайля.** Ці пристрої дають змогу виводити з пам'яті комп'ютера брайлівський рельєфно-крапковий текст. Брайлівський дисплей допомагає читати текст з екрану за допомогою тактильного сприйняття.

**Програми розпізнавання мови (голосове введення тексту).** Завдяки значно вищому рівню точності цієї технології, учень може вводити текст або працювати з комп'ютером, вимовляючи команди в мікрофон.

Джерело: Microsoft Corporation (2008).

---

Оцінюючи потребу в закупівлі того чи іншого допоміжного пристрою, спершу варто впевнитися в тому, що нове обладнання або комп'ютерна програма не дублюватиме функцій уже наявних ресурсів. Наприклад, хоча програма Microsoft Word далека від зразка універсальної доступності, проте цей текстовий редактор дуже поширений і містить низку корисних характеристик. Однією з них є функція «Автореферат», яка допомагає зменшувати великі частини тексту до коротких і більш значущих фрагментів. Інша функція програми — читання документів уголос із високим ступенем точності. Подібні характеристики допо-

магають учителям та учням суттєво заощадити час і зусилля без додаткових фінансових витрат. Крім того, було б неправильно вважати, що адаптивні пристрої адресовані винятково тим учням, які стикаються з труднощами. Адже загальний сенс адаптивних технологій полягає в тому, що ними можуть користуватися всі діти і лише вигравати від цього. Також, вони мають широку сферу застосування як у школі, так і поза її межами, а до потенційних користувачів належать учителі та учні. Зокрема, деякі частини цієї книжки були написані за допомогою програми голосового введення тексту. Її розробили для людей, яким звичайна клавіатура недоступна. Однак у нашому випадку застосування цієї програми пояснювалося не необхідністю, а зручністю та особистими вподобаннями.

Технології швидко змінюються, і ми є свідками їх стрімкого розвитку. Нові більш досконалі моделі з'являються настільки часто, що будь-яка книжка з описом недавніх досягнень майже застаріває ще до своєї публікації. Тому ми не беремося докладно висвітлити цю тематику і за інформацією про останні розробки в галузі допоміжних технологій рекомендуємо звертатися до одного з найкращих джерел — дедалі більш всюдисущого Інтернету.

## Методи навчання

У розділі 8 йтиметься про навчальні підходи з конструктивістської педагогіки, які ґрунтуються на принципі учнівської співпраці. Водночас, у процесі наукових досліджень кілька інших більш загальних методів підтвердили свою ефективність для роботи з розмаїтим учнівським колективом і з широким діапазоном індивідуальних потреб. Ці науково обґрунтовані інклюзивні навчальні методики коротко перелічено у вставці 7.5. Список залишається актуальним для сучасної школи і в жодному разі не є вичерпним.

---

### Вставка 7.5. Інклюзивні методи навчання, орієнтовані на вчителя

- Використовуйте моделювання, докладні пояснення і забезпечуйте багато практики.
- Додатково крок за кроком демонструйте застосування потрібного вміння.
- Перед вивченням теми пояснюйте нову лексику й поняття на конкретних прикладах.
- Використовуйте рольові ігри та ігрове моделювання.
- Більше взаємодійте з учнями: диференціюйте кількість навчальних завдань для учня залежно від спроможності їх виконати, створюйте можливості для керованої практики та часто надавайте зворотний зв'язок.
- Використовуйте різноманітні способи зворотного зв'язку (бонуси, сертифікати, інші системи винагороди).
- Частіше хваліть учнів та намагайтеся бути конкретними в своїй похвалі.
- Застосовуйте методики кооперативного навчання та навчання в парі з партнером.
- Використовуйте різні форми роботи — не покладайтеся на пасивне слухання.



Враховуйте різні вподобання учнів щодо організації навчальної діяльності, в тому числі на основі візуального, кінестетичного сприйняття тощо.

- Варіюйте темп викладання: давайте більше часу для усної відповіді, за потреби; скоротіть інструкції та повторіть ключові пункти.
- Диференціюйте кількість часу на виконання поставленого завдання відповідно до індивідуальних потреб.
- Ставте більше запитань і диференціюйте рівень їх складності для різних учнів.
- Надавайте підказки чи опори (метод підтримуючої дії) для полегшення відповіді.
- Використовуйте різні формати учнівської відповіді (іншими словами, не покладайтеся лише на письмові роботи, а дайте учням можливість продемонструвати набуті знання за допомогою діаграми, аудіо-запису, шляхом створення постерів, моделей, відео-роликів тощо).
- При проведенні уроків враховуйте особисті зацікавлення та особливі таланти.
- Інтегруйте діяльність з формування соціальних навичок, життєвих навичок та прикладних академічних знань у курикулум для всіх учнів.
- Намагайтеся якомога ширше вводити елементи метакогнітивного пізнання та вироблення стратегій вирішення проблем (Наприклад: «Що допоможе мені в цій ситуації?» або «Як інакше можна вирішити цю проблему?») для всіх учнів.
- За можливості, інтегруйте стратегії регулювання власної діяльності (самомоніторинг, самовиправлення, самопідкріплення).
- У процесі оцінювання використовуйте критеріально-співвіднесені завдання та завдання, що передбачають оцінку їх виконання (презентації портфоліо, демонстрації, виставкові моделі тощо).
- Інтегруйте в методику навчання елементи прямого спостереження та оцінки.

Після ознайомлення з рекомендаціями вставки 7.5 може скластися враження, що запропоновані методики мало відрізняються від повсякденної практики ефективного вчителя, незалежно від того, працює він в інклюзивному класі чи ні. І це абсолютно правильний висновок. Набір навичок успішного вчителя інклюзивного класу переважно збігається з нашими уявленнями про ефективну педагогічну діяльність загалом. А відтак припущення, ніби для навчання розмаїтого учнівського колективу існують якісь суттєво відмінні та набагато дієвіші стратегії, є значною мірою хибним. Для хорошого інклюзивного вчителя завжди характерна любов до своєї справи, а також уміння відповідати на потреби всіх дітей у класі та враховувати їх на підготовчому етапі — під час планування навчального процесу.

### Очікувані результати навчання

Коли йдеться про вимоги до рівня знань, умінь і навичок, слід пам'ятати, що в цьому аспекті диференціація має неабияке значення. Усім учням необхідно забезпечувати доступ до таких самих видів діяльності та завдань, проте рівень очікувань щодо досягнення ними тих чи інших навчальних результатів та міри досягнення цих результатів можна варіювати індивідуально для кожного учня. Зазвичай, для цього краще використовувати завдання відкритого типу,

де можливі різні відповіді. Деякі зауваження щодо коригування очікуваних результатів навчання вміщено у вставці 7.6.

---

### Вставка 7.6. Міркування щодо очікуваних результатів навчання

- Чи можуть усі учні виконати одну й ту саму навчальну діяльність та досягти однакових результатів?
  - Чи можуть усі учні виконати одну й ту саму навчальну діяльність, але досягати очікуваних результатів на різних рівнях у межах однієї програми (курукулуму)?
  - Чи можуть усі учні виконати одну й ту саму навчальну діяльність, але досягати очікуваних результатів за різними програмами (курукулуму)?
- 

Третє запитання вставки 7.6 змушує нас відійти від ідеалу універсального дизайну для навчання. До такого варіанту слід вдаватися в останню чергу, однак, за деяких обставин, він єдиний з можливих і тому досить поширений на практиці. Розглянемо приклад його застосування на уроці з природознавства (тема «Квіти»). Більшість учнів мають порівняти будову різних видів квітів. Певний учень також бере участь у цій діяльності, проте його очікуваний результат радше стосується базових задач курикулуму: дитина має навчитися називати кольори квітів, які наразі вивчають її однолітки. Таким чином, учень з особливими потребами і решта долучаються до тієї самої навчальної діяльності, але вимоги до них різні.

Очевидно, що перший пункт вставки 7.6 щодо виконання учнями тих самих навчальних завдань та досягнення однакових результатів найбільше узгоджується з основною ідеєю універсального дизайну. В наступному запитанні йдеться про організацію роботи учнів над тими самими навчальними завданнями, проте з акцентом на різнорівневих вимогах у межах однієї програми (курукулуму). Тому за своєю сутністю воно ближче до диференційованого навчання. Наприклад, учитель демонструє малюнок та просить учнів скласти коротке оповідання до нього. Деякі діти готують твір на одну сторінку, тоді як їхній товариш має лише написати два речення. Фактично, весь клас працює над однією задачею з програми — «написання коментарів до малюнку», але розв'язується вона на різних рівнях, з різними вимогами та критеріями оцінки успіху.

Тут доречно було б описати низку методик, які допоможуть вам аналізувати й інтерпретувати місцевий курикулум, щоб привести його у відповідність із трьома принципами універсального дизайну для навчання. Однак такий опис видається зайвим, оскільки наразі вже існує чудовий методичний ресурс. Інтерактивний за формою та вичерпний за викладом, він містить більше порад і рекомендацій, ніж здатна охопити ця книжка. Тому, не бажаючи винаходити й так досконалий велосипед, пропонуємо звернутися до Центру прикладних спеціальних технологій (Centre for Applied Special Technology, CAST, адреса в Інтернеті: [www.cast.org](http://www.cast.org)). Також, хочемо окремо звернути увагу на безцінні матеріали з веб-сторінки Teaching Every Student [Навчаємо кожного учня] за адресою [www.cast.org/teachingeverystudent](http://www.cast.org/teachingeverystudent), яка є безкоштовною та зручною в користуванні.

## **Адаптації та модифікації курикулуму**

Як уже зазначалося в цьому розділі, перевагу слід надавати універсальному дизайну для навчання. Водночас, за певних обставин застосування цього підходу неможливе, наприклад через директивний і негнучкий характер місцевого офіційного курикулуму. Концепцією універсального дизайну для навчання передбачено, що вчитель інтерпретує курикулум з тим, щоб забезпечувати потреби кожної дитини без подальших модифікацій. Та в деяких випадках педагоги не мають такої свободи дій та змушені дотримуватися підходу, який визначають керівні органи в галузі освіти. Зазвичай, в таких освітніх системах на вчителів покладають зобов'язання чи заохочують їх адаптувати й модифікувати курикулум лише для тих учнів, які того потребують. В інших країнах допускається певна інтерпретація курикулуму, наскільки того вимагають принципи універсального дизайну, але іноді самі вчителі сумніваються в доцільності такого шляху. Вони вважають, що замість розширення навчального змісту й методики для всього класу, для учнів набагато кориснішою буде адаптація і модифікація курикулуму в індивідуальному порядку. Тому пропонуємо розглянути, на нашу думку, менш бажану, однак прагматичну альтернативу концепції універсального дизайну для навчання. Іншими словами, йдеться про адаптацію та модифікацію курикулуму, які дають змогу встановлювати зв'язки між ним та індивідуалізованою програмою окремої дитини. При цьому деякі з описаних нижче методик також адресовані послідовникам універсального дизайну. Відтак, ми переконані, що цей матеріал буде важливим для всіх читачів.

## **Визначення зв'язків між індивідуальними навчальними задачами та загальним курикулумом**

Індивідуалізований навчальний план необхідно якомога тісніше інтегрувати в матеріал звичайної шкільної програми. Лише в такому випадку його втілення сприятиме процесу інклюзії. Багатьом учителям складно узгоджувати ІНП із загальним курикулумом, тому в минулому багато дітей з ІНП навчалися окремо від однолітків (Гудман і Бонд, 1993). Така практика призводила до ізоляції деяких учнів, незважаючи на їхню фізичну присутність у класі, що суперечить сутності інклюзії. Запропоновані нижче рекомендації допоможуть організувати роботу на уроці за звичайною програмою з урахуванням індивідуальних цілей деяких дітей.

## **Планування модулів**

Як під час вивчення навчального модуля створювати можливості для реалізації індивідуальних навчальних цілей окремих учнів? Над цим питанням необхідно поміркувати ще на етапі його планування. Навчальний модуль — це послідовність уроків чи занять з певної теми (чи тем), що спрямована на досягнення очікуваного результату або результатів, визначених програмою. Так, прикладом модуля є низка уроків фізкультури з навчання гри в хокей, де один урок присвячено вивченню правил, другий — виробленню певних навичок, третій — взаємодії членів хокейної команди, а решта занять відводиться для практичного

відпрацювання знань та вмінь під час коротких ігор. Передбачається, що наприкінці модуля учні мають знати правила хокею та здобудуть необхідну підготовку для цієї гри.

Під час планування модулів важливо звернути увагу на окремі складові, де є можливість впровадження індивідуалізованих цілей. Це можна робити в структурований спосіб. У вставці 7.7 перелічено вісім базових елементів розроблення інклюзивного навчального модуля.

---

### Вставка 7.7. Вісім базових елементів підготовки інклюзивного навчального модуля

1. Центральне питання чи проблема модуля.
2. Цікавий факт, вислів чи ситуація для формування мотивації.
3. Уроки, пов'язані із центральним питанням чи проблемою.
4. Набір джерел із докладною інформацією.
5. Підсумкові проекти.
6. Різні формати уроків.
7. Оцінювання на основі різноманітних методик.
8. Гнучкі способи самовираження учнів.

Джерело: Оноско і Йоргенсен, 1998.

---

Дотримання цієї схеми з восьми базових елементів дає змогу створювати навчальні модулі, які наближені до ідеалу універсального дизайну та підходять для всіх учнів. Побудовані таким чином, вони мало відрізняються від звичного уявлення про навчальний модуль, якщо така відмінність взагалі існує. Власне, Оноско і Йоргенсен пропонують відмовитися від традиційної концепції та, замість тем, організовувати модулі навколо певного питання чи проблеми. Останнім часом ця ідея набула більшої актуальності на тлі нинішнього інтересу до «великих ідей» — фундаментального поняття зворотного підходу до розроблення курикулуму (англ. *backwards curriculum design approach*). Його рекомендують МакТай та ін. (2004) та підтримує Лорман (2009). Однак це не означає, що модуль не має бути прив'язаний до певної навчальної теми. Скоріше в даній ситуації увага зосереджується на конкретних проблемах і питаннях у рамках цієї теми, і навколо них організовано діяльність вчителя та учнів. Наприклад, замість присвятити модуль з природознавства темі генетики, вчитель пропонує класу досліджувати її в більш ефективний спосіб — через призму центрального запитання або проблеми, зокрема: «Чи етично клонувати тварин?»

Застосування такого проблемно-орієнтованого підходу спонукає учнів шукати відповідь на ключове запитання і в процесі такого пошуку вони пізнають генетику у різний спосіб та під різним кутом. Відтак, роль учителя полягає в тому, щоб забезпечувати їм належне ресурсне середовище для вивчення окресленої проблеми чи проблем та, спираючись на власні знання, спрямовувати їхню діяльність і допомагати систематизувати новий матеріал. У цій моделі є місце для окремих, і навіть традиційних, уроків, де діти отримують інформацію та навич-

ки для дослідження центрального запитання. Завдяки проблемно-орієнтованому підходу до розроблення інклюзивних модулів кожен учень може досягати результатів відповідно до свого індивідуального рівня здібностей. Не варто розраховувати на існування єдиного шаблонного курикулуму, який намагається втиснути всіх учнів у стандартні рамки та містить однакові вимоги. Адже для деяких учнів такі вимоги встановлюють надто високу й навіть недосяжну планку і, водночас, звужують простір для творчої пізнавальної діяльності інших. Під час дослідження певної проблеми чи питання кожна дитина працює на своєму індивідуальному рівні, а її успішність оцінюють лише в порівнянні з її попередніми успіхами. Звісно, в основі цього підходу лежить припущення, що всі учні спроможні вирішувати проблеми. І це справді так. Всі люди без винятку вирішують проблеми від народження, починаючи від плачу, щоб привернути увагу матері, й поступово переходячи до складніших форм вирішення проблем у процесі фізичного, когнітивного й емоційного розвитку. У навчанні педагоги мають ставити перед учнями проблеми із кількома можливими варіантами рішення та давати змогу продемонструвати ці рішення в різній спосіб. Уміння помічати, на якому рівні працюють учні, та враховувати його в організації навчальної діяльності є важливою складовою репертуару ефективного вчителя.

Модульне вивчення предмета на основі центрального питання чи проблеми сприяє індивідуалізації навчання всіх учнів. Як наслідок, педагогу набагато легше інтегрувати завдання індивідуалізованого навчального плану до звичайного курикулуму. Ми рекомендуємо спочатку скласти план модуля для всього класу і лише потім шукати точки дотику між матеріалом загальної програми та індивідуалізованими програмами для окремих учнів. Представлений на рис. 7.1 план навчального модуля (див. також форму 13 у розділі «Зразки корисних документів») містить усі вісім складових інклюзивного планування, які ми розглядали вище.

**План модуля**

<b>Дати:</b> 1–25 березня		<b>Клас:</b> 9С	
<b>Предмет:</b> Історія – Перша світова війна			
<b>Центральні питання/проблеми:</b> Чи можна було уникнути Першої світової війни? Яким було життя солдатів? Які наслідки мала ця війна на сучасне життя людей?			
<b>Мотиваційний елемент:</b> Документальний фільм про Першу світову війну із подальшим обговоренням			
<b>Серія взаємопов'язаних уроків</b>			
1. Вступ до Першої світової війни. Причини, людські втрати, географія бойових дій	2. Чи можна було уникнути Першої світової війни? Дебати за участю всіх учнів.	3. Яким жилося солдатам? Інтернет-дослідження в комп'ютерному класі.	
4. Як жилося солдатам? Дослідження в бібліотеці.	5. Як жилося солдатам? Групові презентації.	6. Екскурсія до меморіалу війни.	
7. Міні-лекція вчителя із записом основних моментів на дошці; відеофільм про життя під час війни	8. Візит до класу ветеранів Другої світової війни та представників цивільного населення. Вони розповідають про своє життя під час війни.	9. Які наслідки мала Перша світова війна на життя сучасного світу?	
<b>Підсумкові проекти:</b> Індивідуальні протекти з відповіддю на центральні запитання.			
<b>Поточне оцінювання (на додаток до підсумкових проєктів)</b>			
<b>Коли?</b>	<b>Аспект теми /навички</b>	<b>Форма</b>	<b>Як учень(учні) мають продемонструвати засвоєні знання?</b>
Урок 2	Причини Першої світової війни	Дебати за участю всіх учнів.	Подання аргументів у письмовій формі. Вербальна презентація ідей. Акцент на розвитку аргументації.
Урок 5	Розуміння людських втрат у війні. Умови життя солдатів.	Презентація результатів групової діяльності в класі (5 хв. на групу)	Групи надають роздавальні матеріали. Підготовка матеріалів до презентації. Здатність відповідати на запитання
Урок 9	Розуміння наслідків Першої світової війни для сьогодення.	Обговорення в режимі «мозкового штурму».	Участь у «мозковому штурмі». Розширення ідей інших учнів.

Рисунок 7.1. Методика планування навчального модуля

## План модуля: інтеграція індивідуальних завдань

Дати:	1–25 березня	Дитина:	Сандра D.	Клас:	9С
Предмет:	Історія – Перша світова війна				

Центральні питання/проблеми:	Відповідні цілі:
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Чи можна було уникнути Першої світової війни?</li> <li>• Яким було життя солдатів?</li> <li>• Які наслідки мала ця війна на сучасне життя людей?</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Вдосконалити навички вербальної комунікації.</li> <li>• Розвивати навички дрібної моторики.</li> <li>• Формувати навички користування комп'ютером.</li> </ul>
Серія взаємопов'язаних уроків	Взаємопов'язані індивідуальні завдання:
1. Вступ до Першої світової війни. Причини, людські втрати, географія бойових дій	
2. Чи можна було уникнути Першої світової війни? Дебати за участю всіх учнів.	До кінця березня Сандра навчиться вербально презентувати інформацію перед класом разом з групою (ціль 1, завдання 3).
3. Яким жилося солдатам? Інтернет-дослідження в комп'ютерному класі.	До кінця березня Сандра навчиться наводити курсор на ярлик Інтернет-браузера та активувати цю програму клацанням «мишки» (ціль 3, завдання 1).
4. Як жилося солдатам? Дослідження в бібліотеці.	До кінця березня Сандра навчиться самостійно перегортати сторінки в книжці (ціль 2, завдання 3).
5. Як жилося солдатам? Групові презентації.	До кінця березня Сандра навчиться вербально презентувати інформацію перед класом разом з групою (ціль 1, завдання 3).
6. Екскурсія до меморіалу війни.	
7. Міні-лекція вчителя із записом основних моментів на дошці; відеофільм про життя під час війни	
8. Візит до класу ветеранів Другої світової війни та представників цивільного населення. Обговорення на тему «Життя під час війни».	
9. Які наслідки мала Перша світова війна на життя сучасного світу?	
<b>Пропонований підсумковий проект:</b> Запис «радіопередачі» з повідомленням новин із того історичного періоду.	

Рисунок 7.2. Методика планування навчального модуля та інтеграції індивідуальних завдань

Отже, в наведеному прикладі відображено головні елементи планування інклюзивного модуля, що уможливають його адаптацію та модифікацію. Слід зауважити, що така методика розроблення модулів достатньо добре узгоджується з підходом до планування, який обстоюють прихильники універсального дизайну. Відмінність між ними (тобто між адаптацією та універсальним дизайном) не завжди чітко окреслена, й іноді в тому і в тому випадку застосовують однакові стратегії та ідеї. Представлений зразок плану навчального модуля містить центральні проблеми чи питання, опис послідовності уроків та підсумкових проєктів, а також включає схему поточного оцінювання. Читачі, напевно, помітили, що в графі «поточне оцінювання» можна запланувати перевірку знань з різних аспектів загальної теми модуля та вказати відповідні завдання. Таким чином, учитель варіює методики поточного оцінювання й тим самим дає учням змогу продемонструвати набуті знання в зручний для них спосіб. Це знову ж таки вказує на зв'язок з одним із принципів універсального дизайну. Наявність графі «поточне оцінювання» допомагає педагогові відстежувати успіхи учнів у засвоєнні матеріалу модуля та вносити потрібні корективи, якщо діти з ним не справляються. Завдяки своїй гнучкості, така методика придатна для складання планів майже в будь-якому контексті. Крім того, попри відкриту форму, вона забезпечує доволі структуровану систему викладання, де можна знайти місце для індивідуальних початкових пріоритетів учнів, які цього потребують.

Для інтеграції індивідуальних цілей і завдань у готовий план модуля спершу необхідно зіставити його з ІНП та намітити «точки дотику» між обома документами, де робота над індивідуальними цілями логічно «вплітається» у вивчення модуля. В цьому вам допоможе заповнена форма на рис. 7.2 на додаток до попереднього плану модуля на тему Першої світової війни (див. також форму 13 у розділі «Зразки корисних документів»).

Як видно з рис. 7.2, відповідні довготермінові цілі, перелічені навпроти запитань, стосуються всього модуля загалом. Далі навпроти запланованої послідовності уроків визначено окремі навчальні завдання. Така схема допомагає вчителю тримати в полі уваги конкретні навчальні завдання дитини у процесі планування уроків та передбачити належні види діяльності для їх реалізації. Такі завдання вказано не для всіх уроків. Адже необов'язково, щоб кожне заняття модуля було присвячено досягненню тієї чи іншої цілі ІНП. Достатньо провадити адекватну роботу у визначеному напрямі упродовж навчального року. Для цього педагог спеціально акцентує увагу на певній довготерміновій цілі під час окремих «ключових» уроків модуля.

## Планування уроків

Отже, після складання плану модуля можна приступати до розроблення окремих уроків з нього. Існують різноманітні способи підготовки поурочних планів, і вчителі часто дотримуються певного формату, спеціально пристосованого до власного стилю планування. Методика, запропонована на рис. 7.3, являє собою розширений варіант «Плану уроку» з розділу 5 (див. форму 6 «Зразках корисних документів»). Вона дає змогу впорядкувати думки та визначити підхід



## План уроку

Предмет/клас Природознавство, 3 клас Дата і час \_\_\_\_\_

Предмет/клас	Жива природа ставку: від пуголовка до жаби. Урок 3 з навчального модуля (загалом 6 уроків)
Мета уроку:	Познайомити дітей із життєвим циклом «від пуголовка до жаби»
Центральна проблема:	Що відбувається, коли пуголовки перетворюються на жаб?
Матеріали:	Класний акваріум та пуголовки, яких назбирали минулого тижня. Схема «Від пуголовка до жаби». Книжки з теми.
Хід уроку:	Учитель представляє тему уроку та пропонує дітям відповісти на запитання: «Що відбувається, коли пуголовки перетворюються на жаб?» Учні мають дослідити цю проблему за допомогою Інтернету, книжок, власних спостережень за акваріумом та шляхом колективного обговорення в малих групах. Далі, спираючись на результати своєї пошукової діяльності учні мають зобразити послідовність етапів перетворення пуголовка на жабу.
Домашнє завдання:	Для цього уроку немає.
Учениця з особливими потребами	Кейті
Індивідуальні завдання для цього уроку	До кінця третього семестру Кейті навчиться зосереджувати погляд на чорному кружечку завбільшки з монету на білому фоні щонайменше впродовж 45 секунд (ціль 3, завдання 3).
Інклюзивні матеріали й методики:	Поки група Кейті спостерігає за пуголовками в акваріумі, одного пуголовка пересаджують у менший акваріум, який ставлять навпроти великого білого аркуша. Педагог заохочує Кейті стежити очима за рухами пуголовка. Інші учні також спостерігатимуть за пуголовком у маленькому акваріумі, намагаючись помітити певні зміни.
Альтернативна методика оцінювання:	Педагог фіксує час візуального стеження за предметом.
Учитель:	Представляє тему; об'єднує клас у групи; дає завдання; працює з кожною групою та надає допомогу, за потреби; організовує презентацію результатів роботи груп; проводить заключне обговорення з теми уроку з допомогою схеми.
Асистент педагога	Під час уроку переходить від однієї групи до іншої та заохочує дітей робити свій внесок у спільну діяльність. Поки група Кейті працює біля великого класного акваріума, допомагає пересадити одного пуголовка до меншого акваріума. Спонукає Кейті стежити очима за пуголовком

<b>Оцінювання:</b>	<p>та фіксує час візуального спостереження та записує це в журналі. Запрошує інших дітей поспостерігати за пуголовком у меншому акваріумі. Пропонує Кейті поспостерігати за великим акваріумом.</p> <p>За результатами своїх досліджень діти мають зобразити в правильній послідовності етапи перетворення пуголовка на жабу.</p>
--------------------	---

Рисунок 7.3. Форма для планування уроків

до проведення уроку. Також, на нашу думку, вона допомагає планувати діяльність асистента вчителя (парапедагога), з яким ви працюєте. Ми також надаємо їй перевагу в своїй роботі, бо завдяки простоті й зручності, майже будь-який вчитель зможе адаптувати її до свого індивідуального стилю планування. Залежно від вашого способу підготовки до уроків, такі плани бувають більш або менш детальними. Звісно, міру деталізації кожен педагог визначає для себе сам, керуючись місцевими стандартами своєї професії. Водночас, якщо у процесі планування ви спробуєте втілювати положення й рекомендації цього розділу, це сприятиме логічній та значимій інтеграції цілей конкретної дитини до звичайної навчальної програми (курукулуму).

У цій формі для планування уроків враховано індивідуальні завдання. В ній вчитель також коротко описує методики вирішення цих завдань у контексті уроку. Ця графа адресована дітям з особливими потребами, але зауважимо, що використовувати її слід не тільки тоді, коли йдеться про вироблення певних навичок згідно з ІНП. Вона також слугує для планування модифікацій під час уроків, де роботи над індивідуальними навчальними завданнями не передбачено. Таким чином, ми знову повертаємося до питання про те, які адаптації та модифікації можна застосовувати в інклюзивному класі для окремих учнів. Якщо ви уважно ознайомилися з матеріалом цього розділу, то напевно зможете пригадати види адаптацій і модифікацій, які допомагають створювати сприятливі умови для навчання дітей. У різних параграфах ми розглянули міркування стосовно матеріалів, ресурсів, методики та очікуваних результатів навчання. Ці рекомендації, а також поради розділу 9 щодо фізичного середовища, покликані стати орієнтиром для впровадження можливих адаптацій чи модифікацій на уроках у звичайному класі. Наостанок підкреслимо, що наведені тут зауваження можуть бути однаково корисними для вчителів, які дотримуються концепції універсального дизайну для навчання, і для їхніх колег, які надають перевагу адаптаціям і модифікаціям спеціально орієнтованих на певних учнів.

Отже, цей розділ, а також попередній розділ 6, мають на меті озброїти вас порадами й інструментами планування для інклюзії. Автори намагалися дати загальну характеристику та висвітлити практичні аспекти двох основних підходів такого планування, які застосовуються наразі в школі, — універсального дизайну для навчання та здійснення адаптацій і модифікацій спеціально орієнтованих на певних учнів для інтеграції індивідуалізованих програм у загальний навчальний процес. Ми щиро переконані, що з двох представлених підходів найбільш інклюзивним є універсальний дизайн для навчання. Водночас ми усвідом-

люємо, що за певних умов необхідними є адаптації й модифікації спеціально орієнтовані на певних учнів, і погоджуємося, що цей підхід також може сприяти досягненню загальних цілей інклюзії. В наступному розділі ми пропонуємо читачам, спираючись на отримані знання з інклюзивного планування, розглянути деякі методи навчання, які допоможуть вам створювати умови для ефективної інклюзії на своєму уроці.

## ОСНОВНІ ТЕРМІНИ РОЗДІЛУ

**Курикулум** — документ, пов'язаний із викладанням і засвоєнням знань, умінь і навичок. Він охоплює такі питання, як зміст предметів, педагогічні методи і підходи, поточне оцінювання та оцінку ефективності навчання, а також відповідні ресурси для організації, впровадження та викладання навчальних програм.

**Універсальний дизайн для навчання** — процес інтерпретації відповідного курикулуму в значиму навчальну діяльність, що є доступною для всіх учнів у класі та включає можливості для застосування множинних способів представлення матеріалу, вираження та залучення.

**Основний курикулум** — частини курикулуму, які вважаються базовими і необхідними для всіх учнів.

**Допоміжні технічні засоби** — технічні засоби, які були спеціально розроблені для забезпечення підтримки дітям з інвалідністю, проте мають ширшу сферу застосування.

## ДЛЯ ОБГОВОРЕННЯ ТА РЕФЛЕКСІЇ

- 7.1. Які перешкоди, на вашу думку, можуть заважати впровадженню концепції універсального дизайну для навчання у процесі розробки курикулуму та методики?
- 7.2. Коли в адаптаціях та модифікаціях курикулуму немає потреби?
- 7.3. Чим універсальний дизайн для навчання відрізняється від адаптацій і модифікацій? Що спільного між цими двома підходами?

## РЕКОМЕНДОВАНА ЛІТЕРАТУРА

1. Goodman, J.F. & Bond, L. (1993). The individualized education program: A retrospective critique. *Journal of Special Education*, 26(4), 408–22.
2. Onosko, J.J. & Jorgensen, C.M. (1998). Unit and lesson planning in the inclusive classroom: Maximising learning opportunities for all students. In C.M. Jorgensen (Ed.), *Restructuring high schools for all students: Taking inclusion to the next level* (pp. 273–85). Baltimore MD: Paul H. Brookes.

# Навчання у співпраці

## ГОЛОВНІ ТЕМИ РОЗДІЛУ

- Методи навчання у співпраці
- Кооперативне навчання
- Взаємодопомога в навчанні
- Навчання за принципом «рівний — рівному»
- Навчання в діалозі

Співпраця є однією з передумов створення інклюзивного навчального середовища, де відповідальність за навчання розмаїтого учнівського колективу поділяють різні члени шкільної спільноти. Існування співпраці підтримує в навчальному закладі клімат командної роботи, згуртованості, спільної відповідальності, чіткого усвідомлення мети й готовності її досягати (див. розділ 5). Чинник розмаїття має збагачувати навчальний процес. Для цього педагоги намагаються забезпечувати позитивні соціальні умови і структурувати навчання таким чином, щоб сприяти високому рівню взаємодії, яка відбувається в дусі підтримки, поваги й прийняття всіх учнів (див. розділ 10). За підсумками значної кількості досліджень, педагогічні підходи на основі співпраці у навчанні дають хороші результати, зокрема в плані підвищення досягнень, формування навичок критичного мислення та вирішення проблем. Учні набагато ефективніше засвоюють нові знання та вміння, коли повністю залучені до навчальної діяльності. Відповідно, існує широке коло таких методів, які допомагають стимулювати залученість та активне навчання.

## Методи навчання у співпраці

Навчання у співпраці — це не просто методика для роботи на уроці. Подібно до інших форм співробітництва, описаних у розділі 5, це — підхід, який дає змогу враховувати й підкреслювати індивідуальні здібності й внески кожної дитини та передбачає розподіл повноважень і відповідальності. Названі принципи стосуються вчителів, учнів та інших членів громади; їх слід дотримуватися на уроці,

на засіданні команди, в родинному житті та в роботі з іншими людьми. Упродовж сорока років чимало науковці цікавилися питаннями учнівської співпраці в парах і малих групах та дослідили багато методів співпраці, які стимулюють залученість та активну навчальну діяльність. Базове переконання в основі цього педагогічного підходу полягає в тому, що взаєморозуміння й консенсус досягаються шляхом спільної роботи учасників. Цим він відрізняється від методів, які побудовані за принципом конкуренції та спонукають учнів перевершити своїх товаришів. Під час навчальної співпраці діти разом досліджують питання, вирішують проблему чи виконують інше завдання, яке потребує спільних і злагоджених дій. Ключем до успішної реалізації цього підходу є навчання учнів того, як співпрацювати. Тому в навчальний процес важливо спеціально вводити завдання на вироблення навичок і прийомів взаємодії, наприклад активного слухання та врегулювання спорів і розбіжностей.

У розділі 4 описано метод самооцінювання як частину загальної системи оцінювання *для* навчання. Він дає змогу пояснити рівень розуміння учнем навчальної мети та критеріїв успіху у процесі оцінки роботи іншого учня. Щоб зрозуміти й покращити свій результат, діти намагаються визначити якість своєї роботи на основі зворотного зв'язку від товариша та власного судження. Практика свідчить, що форми навчання у співпраці, де завдяки поясненням інших учасників менш успішні учні можуть повніше зрозуміти матеріал та вдосконалити власну діяльність, не лише сприяють підвищенню рівня залученості, а й ведуть до розширення набору стратегій самомоніторингу й метакогнітивного навчання (Габріель, 2007). За останні 90 років накопичено значний обсяг наукових досліджень із порівнянням академічних показників в умовах навчальної співпраці із показниками в контексті конкурентного та індивідуалістичного підходів. Результати цього наукового пошуку однозначно підтверджують ефективність навчання у співпраці для покращення соціальної та академічної компетентності учнів з різними навчальними потребами. Огляд широкої наукової бази, яка налічує 80 років та охоплює 17 000 учнів в 11 країнах, вказує на те, що позитивні взаємостосунки в учнівському колективі й підвищення рівня академічних досягнень асоціюються скоріше з навчальною співпрацею, а не з конкурентними чи індивідуалістичними методиками (Розет, Джонсон і Джонсон, 2008).

Навчання у співпраці несе в собі численні позитивні наслідки для учнів, причому різнопланового характеру. Зокрема, воно сприяє покращенню успішності в опануванні грамотності (Джонсон і Джонсон, 1988; Славін, Чен, Грофф і Блей, 2008; Фітч і Халджин, 2008); математики (Славін і Лейк, 2008); в конструюванні знань (Баррон, 2003; Вайнбергер, Стегманн і Фішер, 2007); сприяє підвищенню самооцінки й покращенню стосунків між учнями (Джонсон і Джонсон, Дженкінс, Антіл, Уейн і Вадасі, 2003) та між учнями й учителями (Томлінсон та ін., 1997). В оглядах досліджень на тему навчання у співпраці наводяться аргументи на користь результативності цього педагогічного підходу (див. наприклад Жиль, 2007; Джонсон і Джонсон, 1989; Славін і Лейк, 2008; Вейд, Абрамі, Паульсен і Чемберс, 1998).

Крім того, зі згаданих наукових праць чітко висновується, що порівняно з конкурентними й індивідуалістичними формами, в атмосфері співпраці учні повніше й активніше долучаються до навчальної діяльності, демонструють кращий рівень критичного та логічного мислення, генерують більше нестандартних ідей у процесі вирішення проблем та більше спроможні переносити набуті знання, вміння й навички на нові контексти. Як було доведено, активне залучення до навчання є особливо важливим для учнів з інвалідністю та інших дітей, які в роботі над академічною задачею зазвичай відіграють пасивну роль. Навчання у співпраці допомагає зменшити рівень стресу й тривожності учнів порівняно з конкурентними методами та сприяє формуванню більш позитивного ставлення до матеріалу й самого навчального досвіду. Також, воно уможлиблює краще запам'ятовування. Впровадження цього підходу створює умови для налагодження важливих міжособистісних стосунків між учнями, що позитивно впливає на їхній соціальний розвиток. Наведені переваги мають велике значення для посилення участі й активізації пізнавальної діяльності учнів, яких відносять до групи ризику через можливу втрату інтересу до навчання й, як наслідок, схильність полишити школу. Загалом, ці дослідження ілюструють корисність навчання у співпраці, зокрема, коли саме *навчання* є центральною задачею і метою для кожного учня в інклюзивному класі. Деякі «плюси» подібних методів перелічено у вставці 8.1.

---

### Вставка 8.1. Переваги методів навчальної співпраці для вчителя та учнів.

Навчання у співпраці в різноманітних його формах несе в собі багато переваг для вчителя й учнів.

- Спільна інтерактивна діяльність замість конкуренції та індивідуалізму.
  - Індивідуалізовані навчальні цілі та індивідуальна відповідальність.
  - Структуроване й позитивне навчання в різнорівневих (гетерогенних) групах.
  - Активна участь і триваліша зосереджена робота над завданням порівняно з традиційним підходом, де єдиним джерелом знань є вчитель.
  - Підвищення самооцінки й краще ставлення до академічних завдань.
  - Активніша участь усіх дітей на уроці.
  - Покращення академічних показників та спроможності запам'ятовувати.
  - Ідеальний навчальний контекст для пояснення, відпрацювання та закріплення навичок просоціальної поведінки.
  - Покращення стосунків «учень — учень» та «учень — учитель».
  - Виховання поваги до розмаїття.
  - Формування суспільно цінних навичок співпраці для роботи й проведення вільного часу.
- 

Було розроблено численні методи навчання у співпраці, які довели свою ефективність у роботі з розмаїтим учнівським колективом. У наступному параграфі ми зупинимося на трьох методах із числа тих, які більш поширені в педа-

гогічній практиці та дають змогу структурувати учнівську взаємодію в різнорівневих групах, створювати умови для розвитку взаємозалежності та забезпечувати індивідуальну відповідальність. Отже, нижче йтиметься про кооперативне навчання, навчання за принципом «рівний — рівному» та навчання в діалозі.

## Кооперативне навчання

Метод кооперативного навчання належить до найуспішніших педагогічних технологій, і вчителі в усьому світі широко практикують його вже більше 30 років (Джонсон і Джонсон, 2002; Патнем, 2009). Його переваги в академічній та соціальній сферах підтверджуються сотнями наукових досліджень. Успішність цього методу переважно пояснюється його солідним фундаментом — теорією соціальної взаємозалежності, що лежить в основі всіх його операційних процедур (Джонсон і Джонсон, 2009). Кооперативне навчання забезпечує умови для співробітництва у процесі структурованої взаємодії в малих групах і, як свідчить саме формулювання, заохочує учнів колективно працювати над досягненням спільного результату. Метод кооперативного навчання орієнтований на кілька цілей. Він покликаний, по-перше, підвищувати ефективність індивідуальної навчальної діяльності через організацію групової роботи і, по-друге, формувати позитивне ставлення до матеріалу предмета й до навчання загалом. Він також сприяє виробленню міжособистісних навичок, навичок вирішення проблем соціального характеру та допомагає формувати соціальні стосунки. Існує широкий діапазон методик для організації кооперативного навчання у формальних і неформальних групах. Дедалі більшої популярності набувають форми кооперативного навчання на основі Інтернет-технологій, наприклад таких програмних засобів для роботи в онлайн-режимі як вікі і форуми. Для оптимального втілення характерних для цього методу процесів та описаних вище переваг необхідно дотримуватися низки наведених нижче принципів.

Отже, невід’ємними рисами кооперативного навчання є:

- спонукальна взаємодія;
- позитивна взаємозалежність;
- індивідуальна відповідальність;
- аналіз роботи у групі;
- навички міжособистісного та групового спілкування.

## Спонукальна взаємодія

Відповідно до принципу спонукальної взаємодії, учні у процесі колективної роботи заохочують і підтримують одне одного у своїх пізнавальних зусиллях та міжособистісному спілкуванні заради досягнення групових цілей. Іншими словами, діти мають довіряти одне одному, ділитися ресурсами, надавати допомогу й критичний зворотний зв’язок, заохочувати й визнавати внески й думки одне одного та працювати разом для отримання взаємно корисних результатів. Спонукальна взаємодія залежить від сформованості певної низки когнітивних і міжособистісних навичок, у тому числі: вербальної комунікації, вміння слухати, чергуватися, пов’язувати нові знання із попередніми, від емпатії та синсе-

тивності в стосунках з іншими людьми. Ймовірно, вчителю знадобиться пояснити й змоделювати застосування окремих елементів спонукальної взаємодії, наприклад продемонструвати, як слід пояснювати матеріал решті учасників, перевіряти рівень розуміння, як заохочувати інших та обговорювати. Саме через сприяння одне одному в навчанні та взаємодії діти поступово починають вболівати за успіх товаришів і за свої взаємні цілі. Зрештою, в кожного учня має бути принаймні один ровесник, якому він/вона готовий прийти на допомогу та підтримати в ситуаціях особистого характеру; при цьому поруч з ним/нею також має бути такий само відданий товариш.

### Позитивна взаємозалежність

Правильна організація роботи за методом кооперативного навчання веде до виникнення позитивної взаємозалежності (Джонсон і Джонсон, 2003) між членами групи, які підтримують, допомагають та заохочують одне одного. Вона спостерігається тоді, коли досягнення групою спільних цілей залежить від дій усіх її учасників. Жоден учень не може почуватися успішним, поки кожен член групи не відчує свого успіху внаслідок виконання індивідуальної та колективної навчальної задачі. Взаємозалежність впливає зі згуртованості групи й допомагає покращувати показники діяльності. Структурована належним чином (див. вставку 8.2), вона дає зрозуміти, по-перше, що для успішного результату необхідні зусилля кожного учня; і, по-друге, що кожен може зробити свій унікальний внесок у спільну діяльність, беручи до уваги його/її ресурси та/або роль і функції, пов'язані з виконанням завдання. Позитивна взаємозалежність допомагає усвідомити особисту відповідальність за досягнення успіху *всіма* учасниками групи та за індивідуальний результат кожного учня. Тому вона є основою кооперативного навчання. Без позитивної взаємозалежності автентична співпраця є малоїмовірною.

---

### Вставка 8.2. Створення умов для позитивної взаємозалежності

Учитель може структурувати позитивну взаємозалежність у різний спосіб, і нижче наведено кілька варіантів.

**Мета.** У групи є спільна мета, і кожен учасник має її досягти.

**Сукупна послідовність.** Навчальна задача розбивається на кілька менших кроків чи задач. Кожен учасник має виконати свою індивідуальну задачу, що є частиною наперед визначеної послідовності.

**Роль.** Кожен учень групи отримує певну роль зі специфічними функціями. Кожна роль має важливе значення і сприяє розв'язанню загальної навчальної задачі.

**Ресурс.** Ресурси, інформація та матеріали надаються в обмеженій кількості, що спонукає учасників працювати разом і спільно користуватися наявними ресурсами.

**Стимул.** Кожен учень отримує однакову винагороду, але лише в тому випадку, коли успіху досягають всі члени групи.

**Ідентичність.** Група має утвердити власну ідентичність. Для цього учасники придумують для неї назву, розробляють логотип чи символ. Вони також можуть скласти



власний девіз чи пісню.

**Конкуренція.** Кожна група може змагатися з іншими кооперативними навчальними групами.

**Середовище.** Учні однієї групи розміщуються в певній частині класної аудиторії.

---

### Приклад позитивної взаємозалежності

Завдання групи вважається виконаним, якщо кожен її учасник може назвати одне правило написання «хорошого» оповідного твору і коли група підготувала спільний оповідний текст. Реалізація цієї колективної мети залежить від роботи всіх членів команди. Кожен учасник є «фахівцем» з окремої складової оповідання, наприклад: один вигадує персонажів, другий «спеціалізується» на сюжеті, третій відповідає за місце дії. У процесі співпраці група має скласти ці частини в одне цілісне оповідання. Учні можуть залишати свою групу й тимчасово об'єднуватися з іншими дітьми — «фахівцями» з того самого аспекту оповідного твору. Зібравши достатньо інформації, вони повертаються до початкової групи й діляться набутими знаннями.

### Індивідуальна відповідальність: індивідуальні цілі

Згідно з принципом позитивної взаємозалежності, для успіху групи важлива участь кожного члена команди у виконанні поставленої задачі. Крім того, кожен учасник має усвідомлювати відповідальність за якість свого внеску (див. вставку 8.3), причому обсяг такої відповідальності можна задавати індивідуально. Тобто, всі учні мають засвоїти певні знання й навички, проте це не означає, що вони будуть однаковими для кожної дитини. Тому для визначення результату навчальної діяльності велике значення має індивідуальне оцінювання. Також, учитель заохочує учнів оцінювати власні навчальні здобутки й роботу у групі.

---

### Вставка 8.3. Посилення індивідуальної відповідальності

Для підвищення рівня індивідуальної відповідальності вчитель може встановлювати для кожного учня певні вимоги, наприклад:

- виконати одну частину групового завдання, яку легко визначити;
  - записати свої міркування в зошит (і потім здати його вчителю для перевірки);
  - письмово фіксувати свій внесок у колективну діяльність (щодня) в зошиті;
  - представити індивідуальний звіт про роботу групи;
  - оцінити власну діяльність, тобто ступень досягнення своїх цілей та якість роботи у групі.
- 

Інший спосіб заохотити учнів до індивідуальної відповідальності — признавати їм різні ролі на початку кожної зустрічі групи. Наприклад:

*Виконання цього завдання потребує участі всіх членів команди. Кожного разу, коли група збирається для спільної роботи, учасники отримують нові ролі. Один з вас буде*

*«мотиватором» і спонукатиме товаришів висловлювати свої ідеї; інший — «перевіряючим» і стежитиме за тим, щоб усі учні розуміли матеріал і виконували свою індивідуальну частину роботи. Третій виконуватиме функції «секретаря», він запише важливі етапи процесу підготовки завдання; «доповідач» має звітувати перед класом про прогрес групи; а «хранитель часу» буде контролювати своєчасне виконання роботи. Винагорода за колективний результат групи залежить від участі кожного члена команди та його/її діяльності в різних ролях.*

## Аналіз роботи у групі

У процесі аналізу нас цікавить функціонування групи та наскільки злагоджено учасники працюють разом. Він завжди передбачає рефлексію: чого групі вдалося досягти; що вийшло добре і що не вдалося; що варто перенести на майбутнє, модифікувати чи змінити для підвищення ефективності подальшої спільної роботи. На цьому етапі учасники розмірковують над тим, що вони робили добре і що можна покращити наступного разу. Ретельний моніторинг процесів у групі під час колективної навчальної діяльності є ключем до її успіху. Учителі й самі учні можуть відігравати активну роль у спостереженні за просуванням групи до своєї мети та за взаємодією учасників. Моніторинг на початку роботи в кооперативних групах допомагає впевнитися, що всі учні розуміють завдання, тоді як у процесі діяльності він покликаний виявити будь-які академічні труднощі чи проблеми групової взаємодії. Учителі структурують роботу таким чином, щоб мати змогу прояснити інструкції або нагадати учням про прийоми ефективної

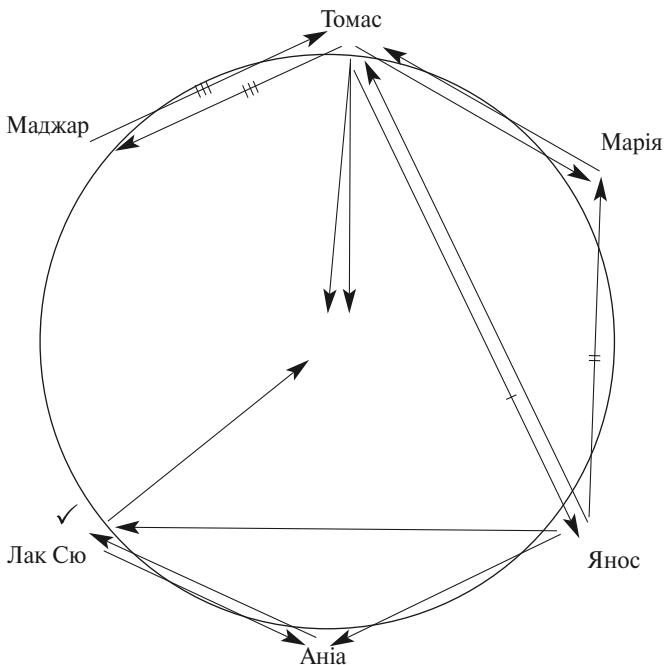


Рисунок 8.1. Колесо спостереження

співпраці та відповісти на запитання. У процесі спостереження необхідно звертати увагу на окремих дітей та на колективну діяльність групи і взаємодію її членів. Зокрема, хто активно долучається до виконання завдання, а хто обирає пасивну позицію (якщо такі є)? Чи сприяють дії учасників успішному кооперативному навчанню (вміння слухати, заохочувати, висувати ідеї, домовлятися)? Як учні мотивують одне одного, пояснюють, демонструють, перефразовують, ставлять запитання, висловлюють критичні зауваження та хвалять одне одного? Необхідно виокремити важливу роль рефлексії для вдосконалення процесів колективної діяльності. Для цього можна запропонувати одному-двом учням виступити в ролі спостерігачів для певної групи: вони мають стежити за тим, як учасники заохочують одне одного, долучаються до роботи чи перебувають інших під час обговорення. Чудовою методикою для організації такого моніторингу є «колесо спостереження» (див. вставку 8.4).

---

#### Вставка 8.4. «Колесо спостереження»

1. Застосуйте одне «колесо спостереження» кожні п'ять хвилин.
2. Позначте імена учнів на схемі так, як вони сидять у групі.
3. Кожного разу, коли один учень говорить до іншого, накресліть від його/її імені стрілочку в напрямку до учасника, до якого він/вона звертається.
4. Наступні повідомлення позначайте рисочками на стрілці.
5. Позначайте «хрестиком» («х») ім'я учня кожного разу, коли він/вона перебуває того, хто говорить, або паралельно розмовляє з іншим учасником.
6. Відмічайте позначкою «✓» ім'я учня кожного разу, коли він/вона заохочує інших до участі.

Увагу варто звертати на такі аспекти.

#### Характер комунікації у групі

- Чи однаково долучалися учні до колективної діяльності?
- Хто говорив і з ким? Чи говорили деякі учні більше за інших?
- Чи були серед учнів такі, які зовсім не висловлювалися?
- Як часто говорили окремі учні і як довго?
- Чи перебували учні одне одного?
- Чи заохочували учні одне одного?
- Чи слухала група кожного учня? Якщо ні, то чому?
- Чи змінювався характер комунікації у групі згодом порівняно з першим етапом колективної роботи?

#### Обмін інформацією

- Як відбувався обмін інформацією у групі?
- Чи міг кожен учень легко отримати потрібну інформацію?
- Чи пропонували учні свою інформацію товаришам у слушний момент?
- Чи зверталися учні за інформацією одне до одного?

- Чи заохочували учні своїх товаришів ділитися інформацією?
- Чи реагували учні позитивно на інформацію та пропозиції інших учасників?
- Чи ставили учні запитання одне одному та перефразовували, щоб краще зрозуміти товаришів по групі?

#### Ухвалення рішень та вирішення проблем

- Чи було враховано інформацію всіх учасників групи?
- Яким чином група приймала рішення?
- Чи був у групі явний лідер/організатор?
- Чи застосовувала група ефективний підхід у процесі вирішення проблеми?
- Які проблеми виникали під час спільної роботи у групі?
- Яким чином група могла б ефективніше вирішити свою проблему?

## Рефлексія

Дані, отримані шляхом неформальних спостережень або за допомогою описаної вище методики, допомагають глибше проаналізувати процеси у групі. Використана не задля покарання, а з конструктивною метою, така інформація дає змогу формувати в учнів навички рефлексії, оцінки та сприяє їхньому міжособистісному розвитку. Під час обговорення результатів спостережень з дітьми увага зосереджується на окремих процесах групової діяльності, визначаються успіхи й перспективні задачі для вдосконалення тих чи інших аспектів спільної роботи. Спостереження також вказують на необхідні зміни для посилення ефективності кооперативних навчальних груп. Водночас, важливо, щоб будь-яка інформація, зібрана у процесі спостереження, відображала характер роботи й комунікації у групі без згадування імен конкретних учнів. Наприклад, на основі «колеса спостереження» спостерігач робить такий висновок:

*Під час заняття деякі учні в цій групі перебували своїх товаришів. Дехто з дітей заохочував інших висловлювати свою думку. Таких було більше одного. Також в групі були учні, які не говорили зовсім або один-два рази зверталися до одного учасника. Згодом тільки три учні були задіяні до процесу прийняття рішень для всієї групи.*

Також, не рекомендується називати конкретних імен під час групового обговорення за підсумками спостережень вчителя чи учнів:

*Що ми можемо зробити, щоб підвищити рівень участі всіх членів цієї групи? Чи є в когось пропозиції, як нам покращити комунікацію чи процес прийняття рішень?*

Крім того, спостереження можна поєднувати з груповою рефлексією та оцінкою наприкінці роботи в кооперативних навчальних групах. Наприклад, варто поставити учням такі запитання:

- Якої ви думки про свою участь у спільній діяльності?
- Що допомагало чи заважало вам долучатися до роботи?

- Що допомагає кожному учаснику долучатися до колективної діяльності?
- Подумайте над тим, що корисного для групи робили окремі учасники. Наведіть один приклад.
- Що ви могли б зробити для покращення співпраці у групі? Запропонуйте один варіант.

Також, педагоги можуть створювати альтернативні форми оцінювання разом з учнями (див. приклад для молодших класів у вставці 8.5).

---

### Вставка 8.5. Запитання для оцінки роботи в кооперативних групах

1. Мені сподобалося працювати з іншими членами моєї групи. ТАК НІ
  2. Я надавав інформацію та пропонував ідеї у своїй групі. ТАК НІ
  3. Я заохочував іншого учасника моєї групи до участі. ТАК НІ
  4. Я уважно слухав інших і не перебивав. ТАК НІ
  5. Я позитивно відгукнувся на ідею іншого учасника. ТАК НІ
  6. Кожен член групи допомагав виконувати завдання. ТАК НІ
  7. Усі допомагали приймати рішення. ТАК НІ
  8. Коли мені було щось незрозуміло, я запитував. ТАК НІ
  9. Коли говорив інший учасник, я думав про те, як він почувається. ТАК НІ
  10. Працюючи в моїй групі, я отримав нові знання. ТАК НІ
- 

### Навички міжособистісного спілкування і роботи у групі

Важливою сходинкою на шляху до успішної реалізації кооперативного навчання є роз'яснення прийомів співпраці в малих групах, а також цілеспрямоване формування навичок для підтримання позитивних взаємовідносин. Іноді від учителів доводиться чути, що вони намагалися ввести в свою практику цей метод, однак їхні спроби були невдалими. На їхнє переконання, це зумовлено тим, що «Діти не знайшли спільної мови» або «Зрештою, більшу частину роботи виконують один-два учні, а решта просто «сачкує»». Для успішного впровадження цього методу необхідно передбачити в навчальному процесі можливості для покращення навичок міжособистісного спілкування та роботи в групі для всіх учнів. Кожну дитину слід заохочувати активно долучатися до спільної діяльності: пропонувати власні ідеї та дослухатися до ідей товаришів перед тим, як обрати той чи інший спосіб вирішення проблеми. При цьому однією з найважливіших навичок є здатність реагувати на низку відмінних думок. Можливість поглянути на ситуацію під різним кутом спонукає учня критично проаналізувати власні переконання й шукати додаткову інформацію. Однак, щоб спрямувати цей процес у конструктивне русло, в учнів попередньо слід виробити адекватне вміння ефективно доносити свої ідеї до співрозмовників та слухати їхні. Також, вони повинні вміти належним чином реагувати на похвалу й критику та знати, як діяти в конфліктній ситуації. Уникати конфліктів не рекомендується, адже вони відкривають нові можливості для навчання. Водночас, дітям необхідно навчитися залагоджувати конфлікт у разі

його виникнення. В учнівському репертуарі навичок для кооперативного навчання велике значення відводиться збалансованому поєднанню дій, які сприяють заохоченню, формуванню сенситивності й товариськості, та дій, які підвищують рівень індивідуальної відповідальності й контролю.

У попередньому параграфі наголошувалося на важливості моніторингу групових процесів у кооперативному навчанні, зокрема шляхом сфокусованого спостереження. Також, спостереження можна застосовувати для визначення сформованості навичок міжособистісного спілкування та роботи у групі конкретних учнів. Згодом педагог організує цілеспрямовану роботу з удосконалення тих чи інших навичок: докладно розглядає з дітьми правила, вимоги до належної поведінки та критерії успіху. Деякі навички міжособистісного й групового спілкування відбито у вставці 8.6. Нижче, у вставці 8.7, для прикладу подано набір правил активного слухання.

---

### Вставка 8.6. Навички міжособистісного спілкування та роботи у групі

#### Навички міжособистісного спілкування

- активно слухати;
- приймати відповідальність;
- надавати конструктивний зворотний зв'язок;
- пропонувати ідеї;
- брати участь;
- ставити уточнюючі запитання;
- перефразовувати ідеї інших;
- заохочувати.

#### Навички роботи у групі

- ділитися ресурсами й завданнями;
  - чергуватися;
  - приймати рішення демократичним шляхом;
  - залагоджувати конфлікти;
  - приймати відмінності;
  - виявляти підтримку;
  - налагоджувати довірчі стосунки.
- 

### Вставка 8.7. Правила активного слухання в кооперативній навчальній групі

1. Дивитися в обличчя особі, яка говорить.
2. Припинити писати чи займатися будь-якою іншою діяльністю та не шуміти, поки говорить інша особа.
3. Зосереджувати увагу на тому, про що говорить інша особа (створювати в умі відповідні образи або тихенько повторювати для себе ключові слова, щоб краще осмислити сказане).

4. Намагатися почути не лише те, що говорить інша особа, а й те, як вона чувається; звертати увагу на вираз її обличчя.
5. Заохочувати того, хто говорить, киванням та іншими позитивними жестами, демонструючи відкритість і доброзичливе ставлення.
6. Спочатку повністю вислухати особу, і тільки потім приймати рішення.
7. Ставити запитання й перефразувати, щоб перевірити й підтвердити своє розуміння змісту сказаного та пов'язаного з ним почуття мовця.

Учні можуть і мають брати активну участь у виробленні критеріїв успіху для оцінки навичок міжособистісного спілкування й колективної роботи. На етапі їх формування завжди необхідно моделювати застосування певної навички, забезпечувати можливості для практики й надавати чіткий зворотний зв'язок відповідно до встановлених критеріїв (докладніше про оцінювання для навчання та критерії успіху див. у розділі 4; тему ресурсів і формування соціальних навичок розкрито в розділі 10). У цьому процесі вам допоможе низка корисних методичних публікацій і з цією метою деякі з них ми наводимо в переліку рекомендованої літератури наприкінці розділу.

### Приклад: Кооперативне навчання в 7 класі

Упродовж кількох тижнів містер Робінсон спостерігав за діяльністю різних груп на уроках з предмета «Суспільство і навколишнє середовище». Далі він підготував перелік навичок, які необхідно вдосконалювати всім учням. Кожен обрав для себе особисте завдання з «навичок роботи у групі», яке, за бажанням, міг повідомити іншим. Наступні два місяці кожен тиждень був присвячений формуванню певної навички роботи у групі. Учитель розпочав з *участі*; потім діти вчилися *приймати* ідеї інших на початку групової роботи; згодом акцент поступово зміщувався на вміння *слухати*, *заохочувати*, *пояснювати*, *перефразувати*, *ставити* уточнюючі запитання і зрештою — *надавати зворотний зв'язок* іншим учасникам.

Кожного тижня містер Робінсон знайомив семикласників із певною навичкою. Під час фронтального обговорення діти разом з'ясовували її мету та значення, а також склали правила й моделювали приклади її застосування. Після цього вони отримували п'ятибальну шкалу для оцінки й аналізу власної діяльності. Учитель пояснював, що за допомогою цієї шкали він та, принаймні, ще один учень спостерігатимуть за співпрацею в групах. Наприкінці тижня, попрацювавши кілька разів за методиками кооперативного навчання, діти проводили рефлексію та обговорювали функціонування своєї групи. Містер Робінсон і всі учні-спостерігачі висловлювали свої коментарі та зауваження про характер процесів у групах, спонукаючи учнів до спільного аналізу власної роботи. Наостанок семикласники переглядали свої індивідуальні цілі та обирали навички для подальшого відпрацювання на уроках.

Аналогічним чином можна використовувати п'ятибальну шкалу зі вставки 8.8. Вона слугує інструментом для спостереження за учнями, основою для надання зворотного зв'язку про їхнє вміння слухати та допомагає залучати їх до рефлексії й обговорювати застосування цих навичок у власній діяльності.

### Вставка 8.8. П'ятибальна шкала навичок слухання



Рисунок 8.2. П'ятибальна шкала для оцінки навичок слухання

1. Не слухає
  - Відволікається.
  - Не дивиться в обличчя особи, яка говорить.
  - Жодним чином не реагує на сказане.
  - Совається на стільці або пише, малює тощо, коли говорить інша особа.
2. Слухає вибірково
  - Слухає лише частину повідомлення (те, що говорить особа) або як вона це говорить, але не те й друге разом.
  - Неправильно передбачає, що хоче сказати особа, — перебиває.
  - Іноді дивиться на особу, яка говорить, в інший час «відключається»: блукає поглядом деінде або щось роздивляється.
  - Рідко реагує на сказане.
3. Вчиться слухати
  - Добре підтримує зоровий контакт і дивиться в обличчя особи, яка говорить.
  - Демонструє уважність своєю мімікою й жестами (наприклад, кивання) відповідно до змісту й характеру повідомлення.
  - Слухає, що говорить особа і як вона це говорить (зміст та емоційний стан).
  - Іноді перебиває й неправильно передбачає те, що хоче сказати особа.
  - Не ставить уточнюючих запитань і не повторює сказаного.
4. Добре слухає
  - Чекає ключової паузи, щоб підтвердити, що уважно слухає особу.
  - Підтримує належний зоровий контакт; жести доречні й відповідають змісту та характеру повідомлення.
  - Повторює головні думки зі сказаного, не розширюючи їх.
  - Не перебиває.
  - Рідко виявляє заохочення.
  - Час від часу ставить уточнюючі запитання.
5. Активно слухає
  - Дуже залучений і зацікавлений.
  - Коли особа робить паузу, часто демонструє вербальними й невербальними засобами, що уважно слухає її.
  - Позитивна реакція відображає інтерес і тепле ставлення.
  - Повторює головні думки зі сказаного та наводить додаткову інформацію.



- Виявляє розуміння основних емоцій в підтексті повідомлення або подає власну інтерпретацію того, як зрозумів сказане.
- Ставить уточнюючі запитання.
- Заохочує особу докладніше висловити свою думку й продовжувати говорити, коли це доречно.
- Міняється ролями з особою, яка говорить, тобто починає говорити сам, тільки після того, як вона повністю висловила свою думку.

## Оптимізація навчальної співпраці у групах

Впровадження методу кооперативного навчання буде успішним за умови ретельного планування. Організація роботи у групах не завжди веде до співпраці та забезпечує позитивні навчальні результати для всіх учнів. У процесі наукових досліджень було окреслено низку методик, які дають змогу посилювати ефективність кооперативних навчальних груп. Вони перелічені у вставці 8.9, а окремі докладно описанні в наступному параграфі.

### Вставка 8.9. Двадцять способів підвищити ефективність кооперативного навчання у групах.

Учителю рекомендується:

- 1) об'єднувати учнів у невеликі різнорівневі групи (оптимальна кількість — чотири-шість учасників);
- 2) регулярно змінювати склад, даючи учням можливість працювати у групах, сформованих за різним принципом (наприклад: за рівнем знань і здібностей, гендерною ознакою, разом з друзями тощо);
- 3) розробляти навчальні завдання, що спонукають до обговорення (відкриті або евристичні завдання за методом навчання через відкриття);
- 4) інтегрувати використання маніпулятивних матеріалів для заохочення до активної практичної діяльності;
- 5) встановлювати правила й чіткі алгоритми «як працювати разом» у групі;
- 6) розподілити ролі між учнями та періодично змінювати їх (наприклад: «секретар», «мотиватор», «спостерігач», «хранитель часу», «посередник», «перевіряючий»);
- 7) точно формулювати завдання для учнів і погоджувати чіткі терміни їх виконання;
- 8) контролювати рівень розуміння (зокрема інструкцій, ролей, правил роботи);
- 9) чітко визначати критерії успіху (очікувані результати в плані академічного і соціального навчання);
- 10) надавати інструкції усно та у візуальному форматі (зрозумілою учням мовою);
- 11) формувати навички міжособистісного спілкування та роботи у групі (наприклад: чергуватися, приймати рішення, ставити запитання, слухати, перефразувати, висловлювати конструктивну критику, залагоджувати конфлікти й розбіжності);
- 12) стежити за взаємодією учнів у групі;
- 13) розміщати групи на достатній відстані одна від одної, щоб учні якомога менше відволікалися;

- 14) забезпечувати стимули для формування взаємозалежності та індивідуальної відповідальності;
  - 15) використовувати певну форму індивідуальної та групової відповідальності;
  - 16) індивідуалізувати критерії оцінювання та вимоги щодо виконання завдання з тим, щоб кожен учень міг досягти успіху;
  - 17) відповідно до згаданих критеріїв надавати учням зворотний зв'язок про рівень досягнення індивідуальних та групових цілей/виконання завдань;
  - 18) навчати стратегій для моніторингу навичок і процесів групової взаємодії, а також формувати стратегії для їх критичної рефлексії;
  - 19) застосовувати само- і взаємооцінювання на основі критеріїв успіху для розвитку критичної рефлексії;
  - 20) відзначати виняткові результати групи.
- 

### Об'єднання учнів у групи для кооперативного навчання

У процесі планування уроків на основі кооперативного навчання одразу постає питання про розподіл учнів на групи. По-перше, скільки учасників має бути? В кооперативному навчанні оптимальною вважається група з чотирьох-шести членів. Якщо учнів менше, то складно отримати достатньо широкий діапазон поглядів. Більша кількість учасників може стати перешкодою для налагодження згуртованої роботи та призвести до повного самоусунення деяких дітей від активної участі. Також, ширша за складом група потребує більше часу для налагодження відносин продуктивної співпраці. Перевагу слід надавати різноманітним групам, куди входять учні різного етнічного походження, гендеру, раси, з відмінними стилями навчання й рівнями успішності. Учні з різним рівнем знань і здібностей слід рівномірно розподіляти по групах. Зазвичай, більш компетентні учні краще пояснюють поняття решті учасників і тому можуть робити це частіше. Таким чином, вони самі починають глибше їх розуміти, а іншим учням пояснення товаришів тільки підуть на користь. Крім того, формування навичок раціональної аргументації та прийняття різних точок зору у процесі групової роботи сприяє спільному конструюванню смислу та відіграє важливу роль у налагодженні соціальної взаємодії та соціальному розвитку всіх учнів. Зазвичай, об'єднання у групи дітей з різним рівнем знань і здібностей створює умови для генерування більш різноманітних ідей та дає змогу частіше надавати й отримувати інформацію під час обговорення. Необхідно пам'ятати, що у випадку різних груп учитель не просто обирає учнів та направляє їх до тієї чи іншої групи в довільному порядку. Тому, розподіляючи клас на групи, намагайтеся враховувати ступінь сформованості в конкретній дитини низки характеристик. Деякі з цих характеристик потрібні для роботи в певних групах чи для виконання певних завдань. Наприклад, одні учні добре будують моделі з конструктора, ставлять сценки чи виконують музичні твори. Інші більшою чи меншою мірою володіють соціальними навичками та мають бажання долучатися до усної дискусії в контексті групової роботи. Одні воліють поділитися своїми думками й здатні чітко донести їх до співрозмовників, тоді як інші більш заглиблені в себе. Деякі

діти чудово читають але мають проблеми з письмом. При цьому комусь із них складно письмово формулювати речення, а хтось часто припускається орфографічних помилок. Чи скажімо, учень може запропонувати чимало захопливих ідей для твору, але йому складно дається граматики й писемне мовлення. Діти, які працюють на однаковому академічному рівні, теж не схожі між собою. Тому в методиці розподілу на групи слід максимально враховувати їхні унікальні характеристики та забезпечувати ситуацію виклику для учнів з різними можливостями. Наприклад, для створення групи корисно об'єднати разом дітей, які можуть впродовж певного часу зосереджено працювати над завданням, із тими, яким це дещо складніше. Спостерігаючи за групами й регулярно змінюючи склад учасників, педагог може задіяти сильні сторони учнів й уникнути ситуації, коли самими компетентними у групі постійно залишаються ті самі діти. Учнів з інвалідністю та іншими освітніми потребами слід поміщати в групи й ретельно стежити за їхньою діяльністю, щоб забезпечувати активну участь у колективній роботі.

### Вибір завдання

На наступному етапі вчитель розробляє або вибирає цікаве та змістовне завдання, аби залучити учнів до роботи з навчальним матеріалом. Для організації співпраці оптимально підходять завдання з кількома варіантами відповідей, які можна представити в різних форматах. Але, найголовніше, вони передбачають обговорення та пояснення і таким чином демонструють процес мислення учнів. Евристичні та відкриті завдання без чітко прописаних процедур і конкретних рішень є більш доцільними для активізації учнівської взаємодії та сприяють формуванню вищих навичок вирішення проблем. Також, рекомендується застосовувати маніпулятивні матеріали, які члени групи використовують спільно і які спонукають їх активно й зосереджено працювати над завданням. Саме завдання в кооперативному навчанні має бути чітко визначеним, тобто, учні мають розуміти, що від них вимагають. І наостанок, для досягнення позитивних результатів велике значення має загальний підхід до організації навчальної співпраці. Якість групової взаємодії та навчального досвіду значно підвищується, коли учнів спеціально навчають приймів роботи у групах, точно формулюють навчальне завдання й відповідні очікування в вигляді критеріїв успіху. Надання всім учасникам певних ролей з їх періодичною ротацією теж є важливою умовою злагодженої групової роботи. Цей методичний прийом уможливує уникнення домінування одного-двох учнів або закріплення за ними лідерських функцій у групі й дає змогу всім її членам попрацювати в різних ролях.

### Взаємопідтримка у навчанні

Метод взаємопідтримки охоплює різні варіанти спільної роботи учнів із наданням допомоги в навчанні одне одному. Учні в цьому процесі виконують різноманітні ролі, від безпосереднього пояснення матеріалу й моделювання (навчання за принципом «рівний — рівному») до заохочення і контролю діяльності. Існує широкий вибір форм навчання на основі взаємопідтримки. Наприклад, вони

передбачають залучення одного чи кількох учнів, з однієї або з різних вікових груп (Кархер, 2008) та впроваджуються в межах окремого класу чи всієї школи. Ці методики також різняться за своєю метою, будучи спрямованими на розвиток міжособистісної, пізнавальної сфери або на покращення академічних показників; їх також поєднують із формуванням навичок саморегуляції. Уже тривалий час метод взаємопідтримки застосовують систематично та з великим успіхом як практичний підхід до залучення учнів з інвалідністю в інклюзивних школах (Картер і Кеннеді, 2006).

Дослідження вкотре доводять, що метод взаємопідтримки забезпечує позитивні академічні, міжособистісні та соціальні здобутки для широкого діапазону учнів, в тому числі для дітей з інвалідністю (Махеді, Харпер і Маллетт, 2001) (див. вставку 8.10). Наукові дані свідчать, що, подібно до інших методів навчання у співпраці, його застосування сприяє інклюзії дітей з інвалідністю, зокрема допомагає підвищувати рівень академічної успішності, покращувати міжособистісні стосунки та виховувати прийняття індивідуальних відмінностей. Водночас, потенційний ефект цих численних форм взаємопідтримки залежить від ретельного планування, співпраці та оцінки їх ефективності на основі аналізу даних. Цей метод — лише одна складова багатогранного підходу до повноцінного залучення різноманітних груп учнів до навчання й шкільного життя. Тому взаємопідтримку необхідно поєднувати з іншими загальношкільними структурами та практикою на уроці, щоб забезпечувати значиму участь усіх дітей у навчально-виховному процесі (Чой, 2007; Кушинг, Кларк, Картер і Кеннеді, 2005).

---

### Вставка 8.10. Переваги взаємопідтримки у навчанні

- Сприяє активному залученню до навчальної діяльності.
  - Допомагає створювати дружнє до учня навчальне середовище.
  - Розширює простір для позитивної соціальної взаємодії між учнями.
  - Покращує взаємини в учнівському колективі й клімат на уроці.
  - Заохочує до зосередженої роботи над завданням і спонукає учнів шукати й надавати відповіді.
  - Допомагає зменшити кількість учнів у розрахунку на одного вчителя, оскільки діти, власне, навчають одне одного.
  - Дає учням більше можливостей отримувати позитивний зворотний зв'язок та заохочення.
  - Подобається учням.
- 

Як і всі форми навчання у співпраці, методи навчання на основі взаємопідтримки для належної реалізації потребують від учителя ретельного планування та пояснення. Також, велике значення має регулярний моніторинг прогресу всіх учнів для визначення ступеня досягнення кожною дитиною передбачених для неї цілей (Вон, Клінгнер і Браянт, 2001). Значна кількість стратегій, різноманітних форм навчальної взаємопідтримки, які вчитель застосовує для успішного

й ефективного впровадження, подібні до описаних вище у параграфах з питань організації кооперативного навчання у групах. Іншими словами, вдала реалізація навчання на основі взаємопідтримки потребує продуманого планування, формування в учнів навичок такої роботи, а також регулярного моніторингу їхньої діяльності та прогресу.

### Навчання «рівний — рівному»

Навчання за принципом «рівний — рівному» (англ. *peer tutoring*) — це загальна назва стратегій кооперативного навчання, де учні працюють попарно та навчають і навчаються один на один. В цьому процесі один з партнерів виступає в ролі учня, тобто отримує пояснення та заохочення від іншого партнера — тьютора. У різновікових парах старший учень виконує функцію тьютора для молодшого. В рамках методики «навчання в діалозі» партнери відіграють ролі тьютора та учня по черзі. Завдяки своїй ефективності, підтвердженій суттєвою науковою базою, навчання «рівний — рівному» забезпечує вчителів додатковий методичний підхід до роботи з широким діапазоном учнів.

Як і у випадку кооперативного навчання, огляди дослідницьких публікацій однозначно вказують на те, що за умови зваженого впровадження навчання «рівний — рівному» справляє значний позитивний ефект на обох партнерів — учня і тьютора — в низці аспектів академічної та соціальної сфери (Робінсон, Шофілд і Стіерс-Вентцель, 2005; Робек, Гінсбург-Блок, Фантушко і Міллер, 2003; Зігель, 2005; Штенгофф і Мігнугаріс, 2007; Топпінг, Петер, Стефен та Уейл, 2004; Топпінг і Врайс, 2004; Вон, Клінгнер і Брайнт, 2001) (див. вставку 8.12).

---

#### Вставка 8.11. Переваги навчання за принципом «рівний — рівному»

- Доступ до підтримки, що надається один на один.
  - Можливості для навчання й соціальної взаємодії в атмосфері взаємопідтримки.
  - Можливості для розширення практики.
  - Більше можливостей для отримання зворотного зв'язку.
  - Навчання в сприятливому контексті.
  - Підвищення рівня самоефективності.
  - Активніше залучення.
  - Гнучка й економічно ефективна технологія, яку легко впроваджувати поруч із діючими програмами.
  - Моделювання академічних і соціальних навичок.
  - Покращення соціальних відносин та зменшення кількості випадків негативної поведінки.
  - Заохочення позитивної соціальної взаємодії.
  - Можливості для навчання у співпраці.
  - Раціональне використання часу.
  - Ефективна технологія для всіх учнів.
  - Позитивний вплив на соціальні й академічні результати тьютора та учня.
-

## Вставка 8.12. Передумови успішної реалізації методу «рівний — рівному»

Подібно до інших видів навчальної співпраці, позитивні результати можна підсилити шляхом дотримання таких ключових умов:

- інтенсивна попередня підготовка тьюторів;
- «активні» навчальні завдання;
- структуровані й чітко прописані уроки;
- організація навчання в парах регулярно й часто упродовж коротких проміжків часу (наприклад, чотири-п'ять разів на тиждень максимум по 30 хвилин);
- позитивна культура співпраці;
- високий рівень позитивного зворотного зв'язку та заохочення для тьюторів і учнів;
- регулярний моніторинг учнівського прогресу, їхнього залучення та міжособистісної взаємодії.

### «Навчання в діалозі»

За замислом авторів цього методу, «навчання в діалозі» (англ. *reciprocal teaching*) покликане поглиблювати розуміння тексту, який учні опрацьовують у малих групах (Паллінскар і Браун, 1984; Паллінскар, Девід і Браун, 1989). Учителю та учні по черзі ведуть обговорення частин тексту за заданими параметрами. У процесі такої роботи діти перевіряють свій рівень розуміння матеріалу. Відповідно до базового припущення, залучення до структурованого й активного діалогу з рівним веде до активізації участі учнів із труднощами у навчанні та сприяє покращенню їхнього розуміння тексту (Паллінскар і Кленк, 1992; Роевські і Шелл, 1994). Передбачається, що окремі учні зрештою зможуть досягти того рівня мисленнєвої та пізнавальної діяльності, який має місце під час навчальної взаємодії у процесі виконання завдань із читання на основі цього методу. Ідея обумовленості індивідуального когнітивного розвитку участю в соціальних групах співзвучна з теорією Виготського (Виготський, 1978). Наукові дослідження дають підстави стверджувати, що метод «навчання в діалозі» є ефективним для широкого діапазону учнів та в різноманітних контекстах (Ледерер, 2000; Розеншайн і Майстер, 1994; Вон і Шумм, 1995). Він витримав перевірку практикою як цінний інструмент формування навичок розуміння прочитаного (Боулвар-Гуден, Каррекер, Торнхілл і Йоши, 2007; Шпорер, Брунштайн і Кішке, 2009; Такала, 2006) і нині також застосовується в поєднанні з відео та комп'ютерними технологіями (Кукан, Паллінскар, Хаснабіс і Чан, 2008; Паллінскар, Спіро, Кукан і Магнуссон, 2007).

Робота за методом «навчання в діалозі» стимулює учнівську активність через застосування чотирьох стратегій розуміння, а саме: уточнення, постановки запитань, узагальнення та прогнозування.

- *Уточнення.* Під час читання незрозумілого чи складного тексту учні формулюють запитання, щоб краще зрозуміти решту викладеного в ньому матеріалу.

- *Формулювання запитань.* Запитання на зразок «чому?» і «як?» спонукають до обговорення й ведуть до виникнення нових запитань.
- *Узагальнення.* Увага акцентується на важливих деталях, які допомагають закріпити розуміння учнями ключової ідеї поточного абзацу та дають змогу передбачити зміст наступного.
- *Прогнозування.* Учні висловлюють свої припущення про подальше розгортання подій у тексті.

Відповідно, роль учителя полягає в тому, щоб моделювати, забезпечувати необхідну допомогу й підказки, надавати зворотний зв'язок та співпрацювати з учнями в їхніх намаганнях зрозуміти матеріал у тексті, який наразі читають. На початку вчитель моделює кожну стратегію, а потім, зі зростанням рівня впевненості й компетентності у процесі керованої практики, учні відіграють дедалі активнішу роль у веденні обговорення з товаришами. Таке читання поступово набуває форми діалогу, коли учні спонукають одне одного застосовувати й вербалізувати ту чи іншу стратегію та висловлюють свої зауваження про характер її використання. Рекомендації щодо впровадження цього методу у практику навчального процесу відбито у вставці 8.13.

---

### Вставка 8.13. Організація роботи з текстом за методом «навчання в діалозі»

- Крок 1:** Виберіть добре структурований текст.
- Крок 2:** Поясніть учням чотири стратегії розуміння: прогнозування, уточнення, формулювання запитань та узагальнення.
- Крок 3:** Змоделюйте кожну стратегію на матеріалі першого абзацу тексту.
- Крок 4:** Розділіть клас на малі групи по чотири-п'ять учнів з різним рівнем грамотності.
- Крок 5:** Дайте кожному учаснику групи один абзац з решти тексту.
- Крок 6:** На матеріалі свого абзацу кожен учень пояснює товаришам одну з чотирьох стратегій.
- Крок 7:** Надавайте необхідну допомогу, рівень якої залежить від міри сформованості кожної з чотирьох стратегій та здатності учнів співпрацювати у групах.
- Крок 8:** Заохочуйте групу до обговорення під час пояснення стратегії та після. Запропонуйте дітям визначити, які навички вони застосовували найбільш і найменш ефективно.
- Крок 9:** Стимулюйте розвиток взаємозалежності у групі. Для цього рекомендується поступово скорочувати обсяг допомоги, відійти від традиційної ролі вчителя та зосередитися на ролі фасилітатора.
- Крок 10:** Контролюйте рівень розуміння прочитаного та процеси у групі шляхом спостереження та за допомогою запитань вищого порядку для перевірки розуміння.
- 

Учителю, який прагне використовувати на своїх уроках метод «навчання в діалозі», радимо звернутися до численних друкованих і методичних ресурсів, наявних у мережі Інтернет. Варто ще раз наголосити, що ефективність методу «навчання у співпраці» залежить від неперервного та ретельного моніторингу навчальної групи

та від готовності втрутитися в її діяльність (за потреби). Можливо, доведеться змінювати склад груп, додатково пояснювати чи моделювати потрібні навички. Також, важливо заохочувати учнів самостійно контролювати свої успіхи.

Ми переконані, що необхідно забезпечувати належний навчальний досвід *всім* учням в інклюзивній школі. Представлені в цьому розділі методи навчання у співпраці є надзвичайно плідними для вдосконалення навичок міжособистісного спілкування та активізації навчальної діяльності. Але найважливіше те, що співпраця у навчанні, в різноманітних своїх формах, є фундаментальним чинником забезпечення інклюзивної практики на уроці, де відповідальність за навчання поділяють між собою різні члени шкільної громади.

## ОСНОВНІ ТЕРМІНИ РОЗДІЛУ

**Кооперативне навчання** — співробітництво, що має форму структурованої взаємодії в малих групах та передбачає спільну діяльність учнів, спрямовану на досягнення колективної мети.

**Позитивна взаємозалежність** — ситуація, коли досягнення колективної мети або створення спільного продукту діяльності залежить від дій усіх учасників групи.

**Взаємонавчання** — загальне поняття для позначення методик кооперативного навчання, які передбачають парну роботу учнів, один з яких виступає в ролі наставника, а другий — того, хто навчається. У методиках, за участю учнів з різних вікових груп, старший діє в якості вчителя/наставника/тьютора для молодшого учня. В методиках поперемінного взаємонавчання учні в парах виконують ролі вчителя та учня по черзі.

**Навчання в діалозі** — один з методів навчання у співпраці, орієнтований на глибше розуміння прочитаного; передбачає таку організацію роботи з текстом, коли вчитель та учні по черзі ведуть обговорення його частин з допомогою чотирьох послідовних стратегій: уточнення, постановки запитань, узагальнення та прогнозування.

## ДЛЯ ОБГОВОРЕННЯ ТА РЕФЛЕКСІЇ

- 8.1. Якими критеріями може скористатися вчитель для вибору більш доцільного педагогічного підходу з двох варіантів — традиційного навчання, зосередженого на особистості педагога та навчальної співпраці між учнями?
- 8.2. Чи можна стверджувати, що деякі аспекти навчання більш природно підходять для реалізації навчання у співпраці? Які це аспекти? Обґрунтуйте свою думку.
- 8.3. З якими потенційними проблемами може зіткнутися вчитель у процесі впровадження навчання у співпраці? Як зменшити ризики й запобігти можливим проблемам?

## РЕКОМЕНДОВАНА ЛІТЕРАТУРА

### Джерела загальної тематики

1. Центр кооперативного навчання (Cooperative Learning Center) при Університеті Міннесоти проводить дослідження та організує навчальну



підготовку. В Центрі можна отримати статті з питань кооперативного навчання, матеріали досліджень, інформаційний бюлетень та інші ресурси. Науковий колектив у складі Роджера Джонсона та Девіза Джонсона готовий відповісти на запитання вчителів. Відповіді на попередньо надіслані запитання публікуються у відповідному розділі. Адреса в Інтернеті <[www.co-operation.org](http://www.co-operation.org)>.

2. Gillies, R.M. (2007). *Cooperative learning Integrating theory and practice*. Thousand Oaks, CA: Sage.
3. Hutchinson, D. (2007). Teaching practices for effective cooperative learning in an online learning environment (OLE). *Journal of Information Systems Education*, 18, 357 — 367.
4. Johnson D.W. & Johnson, R.T. (2009). An educational psychology success story: Social interdependence theory and cooperative learning. *Educational Researcher*, 38(5), 365 — 379.
5. Pallicsar, A.S., David, Y.M. & Brown, A.L. (1989). Using reciprocal teaching in the classroom: A guide for teachers by reciprocal teaching. Адреса матеріалу в Інтернеті <[www.ncrel.org/sddrs/areas/issues/students/atrisk/at6lk38.htm](http://www.ncrel.org/sddrs/areas/issues/students/atrisk/at6lk38.htm)>.
6. Villa, R.A., Thousand, J.S. & Nevin, A.I. (2008). *A guide to co-teaching: Practical tips for facilitating student learning*. Thousand Oaks, CA: Corwin Press.

### Статті прикладного характеру

1. Haenan, J. & Tuithof, H. (2008). Cooperative learning: The place of pupil involvement in a history textbook. *Teaching History*, 131, 30—34.
2. Harper, G. & Maheady, L. (2007). Peer-mediated teaching and students with learning disabilities. *Intervention in School and Clinic*, 43(2), 101—108.
3. Meadan, H. & Monda-Amaya, L. (2008). Collaboration to promote social competence for students with mild disabilities in the general classroom: A structure for providing social support. *Intervention in School and Clinic*, 43, 158 — 167.
4. Nagel, P. (2008). Moving beyond lecture: Cooperative learning and the secondary social studies classroom. *Education*, 128, 363 — 368.
5. Petursdottir, A., McComas, J. McMaster, K. & Horner, K. (2007). The effects of scripted peer tutoring and programming common stimuli on social interactions of a student with Autism Spectrum Disorder. *Journal of Applied Behaviour Analysis*, 40, 353 — 357.
6. Shamir, A. & Lazerovitz, T. (2007). Peer mediation intervention for scaffolding self-regulated learning among children with learning disabilities. *European Journal of Special Needs Education*, 22(3), 255 — 273.
7. Temple, V.A. & Lynnes, M.D. (2008). Peer tutoring for inclusion. *ACHPER [Australian Council for Health and Physical Education and Recreation] Healthy Lifestyles Journal*, 55, 11 — 21.

# Організація інклюзивної класної кімнати

## ГОЛОВНІ ТЕМИ РОЗДІЛУ

- Фізичний простір інклюзивної класної кімнати
- Схеми розміщення парт
- Організаційні аспекти реалізації навчального процесу
  - учнівські обов'язки;
  - порядок дій у надзвичайних ситуаціях;
  - план для організації роботи вчителя на заміні
- Особистий догляд
- Ліки у школі

Для успішного навчального процесу першочергове значення має організація діяльності учнів і працівників у класі. Вироблення чітких правил і процедур забезпечує ефективну роботу впродовж дня і досягнення оптимального навчального результату. Тому часто вчителю розмаїтого класу спершу необхідно ретельно продумати такі правила. Винагородою за ці зусилля буде поступове формування здорового педагогічного середовища для всіх, яке сприятиме згуртуванню учнівської спільноти класу та активізації навчальної діяльності. В цьому розділі представлено кілька способів запровадження правил і процедур, орієнтованих на створення інклюзивної атмосфери. Висвітлено такі питання як організація фізичного простору у класній кімнаті, схеми розміщення парт, організаційні аспекти реалізації навчального процесу, забезпечення особистого догляду та прийом медичних препаратів дітьми, які їх потребують.

## Організація фізичного простору в інклюзивному класі

Однією з найважливіших умов навчання є відповідна організація фізичного простору класної кімнати. Нині загальноприйнятою стала думка про те, що всі учні повинні мати фізичний доступ до класної кімнати, щоб спільно зі своїми товаришами залучатися до різних видів навчальної діяльності. Забезпечення фізичного доступу є визначальною передумовою навчання в інклюзивному

середовищі, без нього жоден інший тип доступу — зокрема, доступ до курикулу або соціальний — неможливий. Відтак, адміністрація закладу й учитель мають створювати умови для того, щоб усі учні могли потрапити до класної кімнати. Вони також мають чітко інформувати відповідного працівника школи про необхідні структурні модифікації та забезпечувати їх реалізацію. При цьому їх не слід сприймати як розкіш, за яку особа має бути вдячною. Такі модифікації — не більше ніж базовий мінімум того, що школа зобов'язана робити для задоволення потреб своїх учнів. У багатьох освітніх системах у бюджеті передбачають окремі цільові кошти й розробляють резервні плани для здійснення модифікації існуючих споруд. Наразі більшість нових шкільних будівель зводиться з урахуванням принципів універсальної доступності (або доступності для всіх).

Коли йдеться про забезпечення універсального фізичного доступу, передує думку приходить встановлення пандусів усюди, де є сходи. Пандуси мають велике значення для створення доступного середовища; при цьому вони розраховані не лише на дітей на візках, а й людей, які пересуваються за допомогою ходунків або яким складно пересуватися, в тому числі на дідусів і бабусь учнів та інших відвідувачів школі. Встановлення таких конструкцій не обов'язково потребує значних коштів. Нині існує широкий вибір пандусів за розумною ціною, які легко переміщати й зберігати (наприклад, батьки часто використовують їх для посадки дитини на візку в автомобіль). У школах також зустрічаються пандуси з міцної фанери пофарбовані спеціальною фарбою з ефектом неслизького покриття, які повністю відповідають вимогам навчального закладу в плані економичності, надійності й тривалого строку служби. Якщо шкільна будівля має кілька поверхів, рекомендується вивчити можливість встановлення ліфту. Для цього знадобиться певний час, тому адміністрація може тимчасово скоригувати розклад занять таким чином, щоб усі уроки в класах, де навчаються учні з труднощами пересування, проходили в кімнатах на першому поверсі.

Водночас, проблема забезпечення універсального доступу не вичерпується встановленням належних пандусів. Зокрема, може виникнути потреба в розширенні дверних прорізів. Будь-кому, хто провів принаймні один день у візку, знайоме відчуття подертої шкіри на кісточках пальців після спроб протиснутися через завузькі двері. Варто також звернути увагу на спосіб відкривання й закривання дверей. Можливо, існуючі двері необхідно замінити такими, які легко відчиняти із сидячого положення і залишаються відчиненими достатньо довго, щоб учень з труднощами пересування міг потрапити до класу. Загалом питання архітектурних модифікацій належить до компетенції архітекторів та інженерів, які проводять аудити доступності середовища. Проте вчителям теж важливо розуміти, які види загальних модифікацій потрібні в межах школи. Усвідомлювати значення таких проблем необхідно, бо, зазвичай, такі аудити здійснюються на прохання шкільних працівників, які поступово пересвідчуються в тому, що будівля навчального закладу більше не відповідає потребам учнівського контингенту. І якщо персонал не звертає увагу відповідних фахівців на цю проблему, то про такі модифікації забувають, перестають зважати на них, або вирішують, що в них немає необхідності.

У своєму класі учитель може суттєво впливати на забезпечення фізичного доступу. Після того, як учні потрапили до класної кімнати, вони повинні мати змогу вільно пересуватися нею. Тому, що більшу площу вона має, то краще, особливо якщо деякі діти користуються візками або іншими допоміжними засобами пересування. Сучасні класи часто заставлені стільцями, партами, лавками, стелажками, коробками й іншими навчальними матеріалами, які часто створюють істотні проблеми для окремих учнів, у тому числі з труднощами пересування. Від цього також можуть потерпати учні з порушеннями зору. Наприклад, якщо в класі є такі діти, то двері повсякчас мають бути повністю відчинені або повністю зачинені. Інакше на вході чи виході з класної кімнати дитина може випадкового наштотхнутися на напіввідчинене дверне полотно, яке їй помітити складніше. Крім того, парти іноді розміщують таким чином, щоб усі зони класної кімнати залишалися недоступними для всіх учнів. Також, загрозу становлять речі на підлозі висотою до коліна, зокрема килимки: в них застрягають колеса візка й через них легко спіткнутися. Лорман (2000) досліджував випадок 15-річного учня на візку, який постійно стикався із серйозною проблемою доступу. Підлітка часто засмучувало те, що він мав змогу пересуватися лише передньою частиною класної кімнати, бо через розташування парт усі інші зони були для нього недоступні. За його словами, така ситуація негативно позначалася на стосунках з ровесниками, які зазвичай сиділи подалі від учителя на задніх партах. Тому педагогам слід ретельно обмірковувати різні варіанти, щоб оптимально організувати фізичний простір з урахуванням потреб кожного учня. Звісно, це завдання простіше розв'язати у великій аудиторії, де більша площа дає змогу розташувати предмети обстановки на достатній відстані одне від одного. В менших класних кімнатах питання вибору необхідних ергономічних меблів та способів їх розміщення потребує глибшого аналізу. В класах, де навчаються учні з порушеннями зору, небажано часто переставляти меблі й реорганізовувати облаштування аудиторії.

Для учнів, яким складно зосереджуватися, місце слід обирати в зоні з мінімальною кількістю відволікаючих чинників. Зрозуміло, що за партою біля вікна їм навряд чи вдасться концентрувати увагу на навчальному завданні. Аналогічно, краще уникати зон, насичених стимулюючими матеріалами: постерами, акваріумами, клітками з тваринами тощо. Також, продуктивній навчальній діяльності учня з труднощами концентрації не сприятиме місце в зоні з поживленим рухом, наприклад біля дверей чи полиць з матеріалами, які часто використовуються.

Слід також взяти до уваги висоту парт і лав у класі. Наприклад, у середній школі в кабінетах природничих наук усім учням необхідно забезпечити доступ до раковин з водою та інших елементів облаштування, зокрема газових ліній для бунзеновських пальників. Можливо, в інклюзивному класі деякі лави доведеться зробити нижчими, а деякі парти — підняти. Полиці теж необхідно розташувати на належній висоті для всіх учнів. Певні складнощі може становити зниження рівня вбудованих лав, проте на такі заходи варто піти, якщо вони сприятимуть навчальному процесу. Збільшити висоту парти, щоб під нею міг по-

міститися візок, достатньо просто. Ми бачили, як у деяких навчальних закладах використовуються спеціальні металеві подовжувачі, які кріпляться знизу до ніжок парти й таким чином піднімають її. Це недорого й ефективна альтернатива придбанню нової спеціально адаптованої учнівської парти.

Якщо в класі є учні з порушеннями зору, особливу увагу необхідно звернути на забезпечення відповідного освітлення й оглядовості. Конкретні поради зі створення умов для таких дітей залежать від їхніх індивідуальних особливостей, але, зазвичай, для них рекомендується вибирати місце з належним освітленням, звідки вони можуть добре бачити будь-які навчальні матеріали, що використовуються на уроці. Учні з повною або частковою втратою слуху необхідно садити там, де вони зможуть найкраще чути сказане на уроці та бачити перекладача жестової мови. Якщо така дитина читає по губах (розуміє слова з руху губ мовця), садити її потрібно там, звідки вона добре бачитиме, як говорить учитель та інші учні.

Модифікації, спрямовані на забезпечення доступу для всіх, розпочинаються з класної кімнати але, безперечно, не обмежуються її рамками. В ідеальному варіанті, будь-яка зона в школі має бути доступною для всіх учнів (див. вставку 9.1). До них належить і канцелярія навчального закладу, вчительські, приміщення для занять спортом та ігровий майданчик. Питні фонтанчики також мають бути належної висоти, щоб усім учням було зручно ними користуватися. Потенційно небезпечні елементи архітектури та інтер'єру, зокрема стовпи, перила, сходи чи лави, необхідно фарбувати в яскравий колір, щоб учні з порушеннями зору випадково на них не наштотхувалися.

---

### Вставка 9.1. Фізичний доступ у класній кімнаті та поза нею: про що варто подумати

- Пандуси всюди, де є сходи.
  - Ширина й розташування дверей і дверних прорізів; швидкість відкривання і закривання дверей.
  - Розміщення меблів.
  - Облаштування класної кімнати: ігри, коробки, килимки, іграшки, спортивний інвентар.
  - Висота парт, лав і полиць.
  - Освітлення.
  - Хороший огляд з робочого місця.
  - Відволікаючі чинники.
  - Доступ до раковин з водою та іншого спеціалізованого облаштування класної кімнати.
  - Доступ до питних фонтанчиків.
  - Доступ до інших зон у межах навчального закладу, наприклад до інших будівель, спортивних та ігрових майданчиків.
  - Чітка видимість потенційно небезпечних елементів архітектури та інтер'єру.
-

## Схеми розміщення парт

Існує кілька варіантів розміщення учнів та об'єднання їх у групи для навчальної діяльності на уроці. У деяких класах, зокрема для дітей молодшого віку, навчальний процес побудований таким чином, що учні більше часу проводять у неформальному середовищі, ніж за партою. З іншого боку, на заняттях із певних предметів у середній школі вони переважно сидять на своїх місцях. У цьому параграфі ми розглянемо поширені варіанти розміщення меблів у класній кімнаті, придатні для будь-якої вікової групи та для будь-якого навчального середовища (див. вставку 9.2).

---

### Вставка 9.2. Рекомендації щодо розміщення парт і використання простору в інклюзивному класі

- Дайте учням можливість обирати місця за власним бажанням, якщо це не створює проблем фізичного доступу.
- Розсаджуйте учнів разом з партнерами, з якими вони часто працюють у парі й готують завдання. Це сприятиме взаємопідтримці у навчанні.
- Учні, які стикаються з труднощами в певній академічній галузі, краще садити поряд з однокласниками, які добре засвоюють цей предмет та подають хороший приклад для наслідування.
- За можливості, намагайтеся садити учнів подалі від об'єктів, які відволікатимуть їхню увагу.
- За потреби, використовуйте спеціальні столи з перегородками або зони тиші.
- Намагайтеся враховувати навчальні стилі дітей у процесі облаштування робочих зон.
- Стежте за тим, щоб на партах лежали лише ті матеріали, які необхідні для поточної навчальної діяльності.
- Забезпечте безбар'єрний доступ для всіх.
- Залиште достатньо простору для руху.
- Постарайтеся створити умови для гнучкої організації роботи в групах.

*Джерело:* за матеріалами Мор (1995).

---

## Традиційна схема розміщення парт

Колись столи або парти у класі було прийнято ставити рядами, й учні сиділи один за одним обличчям до вчителя, який зазвичай пояснював матеріал біля класної дошки (див. рис. 9.1). Це добре видно на давніх фотографіях класних кімнат. Чимало педагогів і надалі дотримуються цього підходу, саме так розсаджуючи учнів, та вважають його ефективним у своєму контексті. Часто в кабінетах середньої школи меблі від початку розшаровані таким чином, і вчителям, які не працюють в такій аудиторії постійно і лише проводять окремі уроки, складно щось суттєво змінити.



Рисунок 9.1. Схема розміщення парт у класі, орієнтована на традиційну методику викладання.

Цей варіант розсаджування учнів не позбавлений певних переваг. Він сприяє зосередженню уваги на особі вчителя, який стоїть перед класом. Своєю чергою, вчитель бачить обличчя кожного учня, що дає його змогу контролювати, наскільки він або вона уважно слухає та чи не відволікається від поточної діяльності (МакНамара і Во, 1993). Водночас, для такого підходу характерні кілька недоліків. У ньому навчальний процес ґрунтується на провідній ролі вчителя, тож і можливостей для навчання учнів одне від одного шляхом обговорення значно менше. Здебільшого, така організація класної кімнати спонукає до застосування традиційної методики на основі усних пояснень і записів на дошці (навіть якщо ці записи зроблено на інтерактивній дошці електронним маркером); відповідно, на такому уроці мало стимулів для значимого залучення дітей до навчальної праці (Вулфолк, 2001). Крім того, в подібному навчальному середовищі проблематично враховувати індивідуальні труднощі. Існує потенційна небезпека перетворення учнів на пасивних отримувачів знань, замість активних учасників процесу навчання.

В організованій таким чином класній кімнаті учні з особливими освітніми потребами опиняються в особливо не вигідному становищі. Як ми зауважували вище, їм часто доводиться сидіти не з друзями, а в передній частині класу під пильним поглядом учителя. Місце за партою неподалік від дошки позитивно впливає на рівень академічної успішності (Вулфолк, 2001), але також спричиняє формування значних соціальних бар'єрів (Лорман, 2001). Інший, більш істотний, недолік пов'язаний з тим, що багатьом учням необхідно значно активніше залучатися до навчальної діяльності, ніж це можливо за такого підходу. Часто в рамках цієї моделі вони мають змогу взаємодіяти лише з тим, хто сидить поруч. Такий обмежений рівень соціальної взаємодії мало узгоджується з педагогічними технологіями на основі соціального конструктивізму, що підкреслюють її значення в організації роботи вчителя та учнів і підтвердили свою ефективність у процесі наукових досліджень (Пурдавуа, Свеч і Коуен, 2005). Крім того, в класі із традиційною схемою розміщення парт учитель має добре продумати методику роботи асистента вчителя (парапедагога). Щоб надавати підтримку окремим учням, цьому працівнику необхідно сидіти безпосередньо поруч. Оскільки дитина з особливими освітніми потребами зазвичай потребує

високого рівня підтримки, то асистент педагога часто має сидіти біля її парти, і це веде до подальшого обмеження можливостей для соціальної взаємодії з однокласниками.

### **Групи з однаковим рівнем успішності**

Деякі вчителі розсаджують учнів групами, виходячи з їхніх здібностей, знань, умінь і навичок у різних академічних галузях. Цей підхід отримав назву *формування груп за рівнем успішності*. Учні у групах не обов'язково сидять обличчям до вчителя, який, своєю чергою, також стає більш мобільним і може пояснювати матеріал або давати інструкції, перебуваючи в будь-якій частині класної кімнати (див. рис. 9.2). Такий підхід до об'єднання учнів у групи має кілька суттєвих переваг. Зокрема, коли вчитель рухається по класу, більше учнів починає уважно його слухати та активно долучатися до навчання. Зазвичай, діти у групах обернені один до одного й можуть взаємодіяти у процесі навчальної діяльності. Час від часу вчитель працює з окремими групами, добираючи відповідну методику й коригуючи свої дії залежно від рівня підготовленості чи потреб їх учасників. Крім того, порівняно з традиційною схемою розміщення рядами, така ситуація значно полегшує учнівську взаємодію та взаємонавчання. Продовжуючи порівняння, слід зауважити, що, завдяки цьому варіанту розміщення парт групами, у класній кімнаті звільняється більше простору і педагогові набагато легше підійти до певної групи для надання допомоги чи індивідуального пояснення матеріалу.

Водночас, не можна обійти увагою і деякі суттєві недоліки цього підходу до формування груп, оскільки вони переважають наведені вище позитивні аспекти. По-перше, за членами кожної групи майже неодмінно закріплюється певна «соціальна стигма», особливо якщо діти належать до групи, якій складно дається матеріал програми (МакНамара і Во, 1993). Між учнями може виникнути конкуренція через бажання перейти до «кращої» групи, що, за висновками досліджень, негативно позначається на соціальному кліматі в класному й загальношкільному учнівському колективі (Галлам, 2002). По-друге, відомо, що об'єднання учнів у групи за рівнем академічної успішності не веде до покращення загальних академічних показників усіх дітей. І хоча приналежність до групи більш обдарованих може бути корисною для окремих учнів, такі часто позитивні академічні та соціальні наслідки на решту класу майже не поширюються (МакНамара і Во, 1993). До того ж, як свідчить досвід, залучення асистента вчителя дає найкращі результати тоді, коли такий працівник є свого роду ресурсом для всього класу (див. розділ 5). В контексті груп з однаковим рівнем успішності, асистенти вчителя частіше сидять поруч з групами слабших учнів, бо загалом вважається, що такі діти потребують вищого рівня індивідуальної підтримки. Відповідно, присутність асистента вчителя лише посилює ймовірність соціальної стигматизації учнів цієї групи, яку решта однокласників починає сприймати як «спеціальну» групу в звичайному класі.



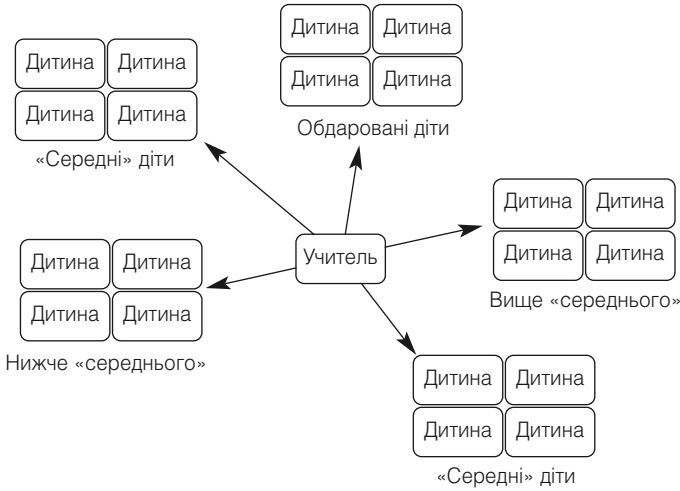


Рисунок 9.2. Схема розміщення парт для об'єднання учнів у групи за рівнем успішності

### Різнорівневі групи

У випадку формування різнорівневих груп, в одній і тій самій групі працюють учні з неоднаковим рівнем здібностей, знань і навичок у різних академічних галузях та з різними освітніми потребами (див. рис. 9.3). Дедалі більше вчителів і науковців схильні вважати цей підхід оптимальним, оскільки він дає змогу уникнути більшості труднощів, притаманних групам з однаковим рівнем успішності. В роботу різнорівневої групи кожна дитина привносить свій індивідуальний досвід, запас знань, інтереси й здібності; вона може взаємодіяти з іншими учасниками й навчатися в них. Зважаючи на широкі можливості для взаємодії в різнорівневих групах, учитель може реалізовувати численні конструктивістські особистісно орієнтовані технології, зокрема навчання за принципом «рівний — рівному» і кооперативне навчання (МакІнерні та МакІнерні, 2002). За потреби, учні також виконують індивідуальні завдання. Переваги такого підходу для педагога полягають у тому, що він виступає організатором навчальної діяльності учнів, замість використовувати традиційні методи із визначальною роллю вчителя; може пояснювати матеріал і давати інструкції з будь-якої частини класної кімнати; має змогу більш гнучко вибудовувати навчальний процес, бо завдяки такому підходу йому значно простіше переміщатися по класу й надавати індивідуальну допомогу. Крім того, об'єднання в одну групу дітей з різними сильними сторонами й потребами означає, що вони можуть допомагати одне одному в навчанні. Це веде до збагачення навчального досвіду й виховує дух спільності. Розподіл різних дітей із різноманітними потребами по групах є корисним з погляду організації роботи асистента вчителя. В такій ситуації він частіше працює з кожною групою та спілкується з усіма учнями, а не зосереджується на одній зоні класної кімнати, як на уроці, де учні об'єднують у групи за рівнем успішності.

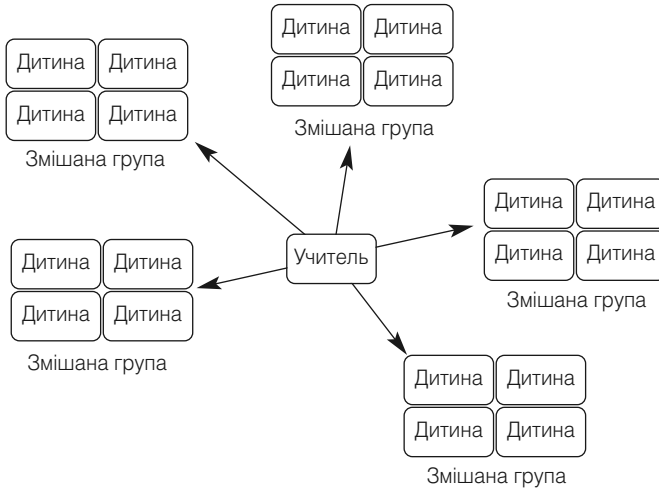


Рисунок 9.3. Схема розміщення парт для роботи в різнорівневих групах

### Індивідуальні навчальні місця

Деякі педагогі надають перевагу такій організації класної кімнати, яка зовсім не передбачає об'єднання у групи. Натомість, вони створюють певну кількість невеликих навчальних місць, які діти обирають, керуючись власними вподобаннями або вимогами поставленої вчителем задачі (див. рис. 9.4). Такий підхід переважно застосовується у класах, де навчаються учні молодшого віку, але навіть у середній школі робочий простір деяких зон (наприклад бібліотека) структурований за цією моделлю. Її переваги зумовлені тим, що вік учня не має суттєвого значення, і було б помилкою вважати її корисною лише для роботи з молодшими дітьми.

У рамках такого підходу дитина сама може обирати найбільш зручне для себе місце. Площу класної кімнати поділено на окремі зони: для навчання у великій і в малих групах, а також для індивідуальної роботи. Для проектної діяльності, яка передбачає читання матеріалів або неформальне обговорення, доцільно створити комфортну зону з диванчиком і подушками. На уроці учні працюють у різних зонах, а вчитель і асистент вчителя (пара педагог) перемішаються по класу й надають необхідну підтримку відповідно до індивідуальних потреб дітей.

Головний недолік цього підходу до організації класної кімнати зумовлений практичними міркуваннями. Ефективна робота в такому середовищі (коли учні самостійно обирають навчальне місце, де згодом сидітимуть на різних уроках) вимагає високого рівня самодисципліни й мотивації до навчальної праці. Тому навряд чи він буде однаково доцільним для кожної групи учнів. Деяким дітям важко звикнути до відсутності структури, що є характерною рисою такого навчального середовища. Відповідно до цього підходу, вони також мають бути спроможними опанувати індивідуальні курси та певною мірою організувати власний процес навчання (МакНамара і Во, 1993).



має бути суворо регламентованим, але в школі має існувати загальна система правил, з якими учні можуть звирити свої дії у більшості ситуацій в класі.

### Учнівські обов'язки

Більшість учителів доручає учням певні обов'язки, виконання яких допомагає краще організувати роботу й життєдіяльність класу. Для дітей молодшого віку такі обов'язки можуть охоплювати будь-яку кількість завдань, наприклад: проведення переключки, передавання повідомлень до канцелярії школи, підтримання порядку в різних зонах класної кімнати або догляд за тваринами в «живому куточку». У старших учнів, які часто переходять від одного вчителя до іншого, кількість обов'язків значно зростається, беручи до уваги менш постійний характер контактів із персоналом школи. Але вони також можуть брати на себе деякі завдання, наприклад організувати заходи і брати участь у діяльності різноманітних соціальних комітетів і груп взаємопідтримки на базі школи. Слід зауважити, що в умовах впровадження інклюзивної моделі всі учні мають виконувати певні обов'язки, які сприяють становленню загального благополуччя класного колективу й загальної шкільної громади. Також, учнівські обов'язки в межах класу й школи мають бути добровільними й відповідати характеру індивідуальних навичок та інтересів.

### Визначення порядку дій у надзвичайних ситуаціях

У кожній школі та в кожному класі має існувати чіткий і зрозумілий порядок дій на випадок непередбачуваних обставин. Більшість навчальних закладів з власної ініціативи або за наказом вищого органу управління регулярно проводять тренування для відпрацювання дій у надзвичайній ситуації. Враховуючи особливості розмаїтого учнівського контингенту, персонал школи має ретельно продумати всі деталі такого порядку. Наприклад, на випадок евакуації необхідно виробити чіткі заходи й визначити маршрути для швидкого й безпечного виходу з будівлі. При цьому особливу увагу слід приділити дітям, які мають труднощі пересування, погано орієнтуються, або мають проблеми з дотриманням вказівок. Після того, як учні покинули приміщення школи, важливо попідкуватися про їхню безпеку. Наведений нижче приклад ілюструє злагоджену взаємодію персоналу та успішну евакуацію завдяки добре складеному й продуманому порядку дій у надзвичайній ситуації.

#### Приклад: Порядок дій у надзвичайній ситуації

Міс Холлі працює в 5 класі в одній з початкових шкіл міста Едмонтон у Канаді. Серед її 25 учнів одна дитина на візку і ще одна має значні порушення зору. Одного разу в середині січня, коли термометр на вулиці показував  $-15^{\circ}\text{C}$  і земля була вкрита снігом, спрацювала шкільна система тривоги. Учні й працівники мали терміново покинути приміщення. Все відбувалося за планом, який вчителька заздалегідь розробила й ознайомила з ним своїх п'ятикласників.

Поки учні вдягали куртки й шапки та шикувалися біля дверей, міс Холлі також одягла пальто й головний убір та поклала список класу до корзини з аварій-

ним комплектом. У цей час до класу зайшов працівник шкільної канцелярії і допоміг дівчинці з порушенням зору одягти пальто й шапку. Потім він укрит дівчинку на візку її пальтом. Щоб одягти пальто, дівчинку довелося б піднімати з візка й витратити багато часу, що за таких обставин було недоцільно. Складаючи порядок дій класу в екстремній ситуації, вчителька консультувалася з батьками та самою ученицею, і в результаті було погоджено саме такі заходи в надзвичайному випадку. За вказівкою міс Холлі всі учні й працівники вийшли з будівлі за попередньо наміченим маршрутом. Один з адміністративних працівників котив візок. Після виходу зі школи клас зібрався у призначеному пункті. Потім міс Холлі взяла з корзини покривала та роздала їх дітям, які замерзли. Вона простежила, щоб першою покривало отримала дівчинка на візку, бо та не була вдягнена в пальто належним чином.

Порядок дій у надзвичайних ситуаціях необхідно скласти й вивісити на видному місці в класній кімнаті, щоб усі учні й дорослі, які періодично в ньому працюють, могли ознайомитися зі встановленим планом. Такий порядок має узгоджуватися з відповідним загальношкільним документом. Це гарантуватиме чітку й злагоджену роботу всіх працівників в аварійній ситуації.

Однак у навчальному процесі екстремні випадки не обмежуються інцидентами загальношкільного значення. Вони можуть виникати й іноді виникають в окремо взятому класі. І хоча передбачити кожен випадок нереально, слід продумати порядок дій для можливих надзвичайних обставин. Зокрема, він особливо потрібен у класах, де навчаються учні з певними захворюваннями, внаслідок яких для дитини підвищується ймовірність нещасного випадку чи іншої критичної ситуації. Тому, якщо будь-кому з учнів терміново знадобиться невідкладна медична допомога, в учителя має бути наперед заготовлений план дій, який передбачає звернення по допомогу до інших працівників та виклик «швидкої». Якщо в класній кімнаті встановлено телефон або ви маєте при собі власний мобільний, то очевидний вихід — подзвонити в пункт швидкої медичної допомоги та до іншого шкільного працівника. Якщо в класі телефону немає, слід направити відповідального учня до належного працівника з усним повідомленням про інцидент та про необхідні заходи.

## **План для організації роботи вчителя на заміні**

У практиці кожного вчителя трапляються випадки, коли через хворобу він або вона змушений пропустити кілька робочих днів. В інклюзивному класі важливо заздалегідь готуватися до таких періодів, адже зазвичай хвороба приходить тоді, коли ми найменше її очікуємо. Тому добре складений план для колеги, який тимчасово вас заміняє, допоможе зберегти наступність інклюзивного навчального процесу навіть за вашої відсутності.

Крім планів та інформації, які ви зазвичай залишаєте для вчителя на заміні, необхідно також передати більш конкретні дані про учнів з різноманітними освітніми потребами та описати ваші вимоги щодо їх залучення до навчального процесу (зрозуміло, ви очікуєте повного залучення!). Варто пам'ятати, що, навіть коли вас немає, ваші учні залишаються вашими учнями, а тому розсудливий

колега, який тимчасово вас заміняє, буде намагатися організувати навчання й життєдіяльність класу з максимальним дотриманням ваших підходів. Досить часто вчителі не знають, хто прийме клас на період їхньої відсутності. З цієї причини у процесі розроблення плану ми рекомендуємо виходити з того, що цей фахівець нічого не знає ні про ваших учнів, ні про інклюзію. Звісно, така особа може бути знайома з класом та мати певний досвід впровадження інклюзивної моделі, але ймовірно також, що вона виявиться новачком у цих питаннях. Тому ви ніяк не можете знати наперед, якою виявиться ситуація насправді.

Учителю на заміні стане в пригоді папка з невеликим пакетом матеріалів, які ви регулярно оновлюєте. В стислій формі вона має містити:

- загальну характеристику учнів у вашому класі;
- короткий виклад вашої інклюзивної філософії і методів її втілення на практиці;
- ваше бачення стосовно того, яким чином у період вашої відсутності колега має організувати роботу з класом відповідно до цієї філософії;
- важливу медичну та іншу інформацію.

Ці матеріали не повинні займати багато сторінок. Слід взяти до уваги, що більшість учителів на заміні не можуть дозволити собі витратити багато часу на підготовку до уроків та вивчення інформації. Тому достатньо обмежитися двома сторінками. Додаткові дані, що не мають пріоритетного значення для роботи вашого колеги, можна помістити до папки у формі додатку.

Якщо вам пощастило працювати з асистентом вчителя (парапедагогом), то на час вашої відсутності ця особа відіграватиме важливу роль у забезпеченні наступності й надаватиме потрібну інформацію вчителю на заміні. У процесі попереднього інструктажу необхідно роз'яснити асистенту вчителя його завдання з надання підтримки класові та вчителю, який тимчасово виконує ваші обов'язки. Зокрема, про що він або вона має поінформувати вашого колегу та в які періоди впродовж дня той може потребувати додаткової допомоги.

## **Забезпечення потреб учнів у плані особистого догляду**

Решта сторінок цього розділу присвячені питанням особистого догляду, які, мусимо визнати, в більшості випадків радше стосуються окремих дітей, ніж усього класу. Водночас, вони є важливим аспектом організації інклюзивного навчання. І хоча думка про виокремлення певних груп учнів не відповідає нашим загальним переконанням, ми не можемо обійти увагою це питання. Часто педагоги не впевнені в своїй спроможності забезпечувати необхідний деяким учням особистий догляд. При цьому, їх занепокоєння обумовлене переважно незнанням того, чого очікувати від подібних ситуацій. Наш досвід, підтверджений висновками наукових досліджень, свідчить, що в міру роботи вчителя з такими дітьми й пізнання їх на особистісному рівні, це занепокоєння та хвилювання загалом суттєво зменшується. Тому спочатку варто спробувати відсунути їх на другий план, поглянути на ситуацію з позитивного боку та скористатися закладеними в ній можливостями для професійного та особистісного зростання.

Питання забезпечення деяким учням необхідного особистого догляду породжує досить неоднозначне ставлення серед представників педагогічної спільноти. Так, деякі профспілки й об'єднання вчителів наполягають на тому, що завдання шкільного вчителя — винятково у навчанні дітей, а не в догляді за ними чи задоволенні будь-яких інших потреб. Ми не можемо погодитися з цією позицією. Педагогічна діяльність не зводиться до простої передачі учням знань, умінь і навичок, визначених освітнім стандартом; і організації, які обстоюють таке вузьке розуміння ролі вчителя викликають у нас певну недовіру. На наше переконання, більшість людей стають на педагогічний шлях, бо широко турбуються про учнів, прагнуть не лише сприяти їхньому навчанню, а й покращувати їхній загальний рівень життя. Здебільшого, вибір професії вчителя продиктований не однобоким бажанням виконувати функцію передачі знань, а зовсім іншими міркуваннями. Пам'ятаючи про це, переважна частка педагогів з готовністю й ентузіазмом приймають на себе додаткові завдання поза вузькими рамками курикулуму й викладання, якщо вони сприяють піднесенню якості життя учнів та готують їх до сприйняття нових знань, умінь і навичок. У такому контексті було б неправильно вважати, що організація особистого догляду за учнями або власна участь у цьому процесі відображає необґрунтовано завищені вимоги до сучасного небайдужого вчителя. Крім того, часто обов'язки із забезпечення особистого догляду не покладаються на одного-єдиного працівника; їх також допомагають виконувати асистенти вчителя (парапедагоги), батьки та інший персонал школи. Нижче ми розглянемо два аспекти забезпечення особистого догляду, які викликають найбільше невпевненості в учителя: допомогу під час прийому їжі та відвідання туалету.

### Спеціальна допомога під час прийому їжі

Деякі учні потребують спеціальної допомоги у процесі харчування. За аналогією з іншими аспектами забезпечення особистого догляду, вчителі та асистенти вчителя (парапедагоги) мають виробити певну стандартну методику для таких учнів, яка дає змогу дитині зберегти відчуття власної гідності та робити власний вибір. Звісно, потрібно також потурбуватися про те, щоб прийом їжі, будь-то звичайна легка закуска чи обід, відбувався в інклюзивному середовищі.

У кожному випадку, особи, які надають окремим учням необхідну допомогу у процесі прийому їжі, мають отримати спеціальні консультації та сформувати потрібні навички під керівництвом батьків та відповідного фахівця. Наприклад, лікаря або логопеда, який володіє спеціалізованими знаннями про механізми жування й ковтання та який знайомий з учнем (Жаффе, 1986). Нехтування цією вимогою може призвести до сумних наслідків. Наприклад, під час годування людина може легко вдаватися, і працівник, який не знає правильної техніки годування або методів надання першої допомоги, наражає своїх учнів на небезпеку. Деякі діти мають гастральний зонд для штучного харчування (гастростомічну трубку); він видається складним на перший погляд, проте його легко збирати та під'єднувати. Водночас, перед тим як використовувати таке приладдя, вчитель або асистент вчителя (парапедагог) має отримати інструктаж у кваліфікованого спеціаліста.

Учень, який потребує допомоги у процесі харчування, має їсти в той самий час і в тому самому середовищі, що й інші діти за винятком ситуацій, коли він або вона відмовляється від їжі або коли згідно з приписами лікаря рекомендовано інший режим. У деяких країнах усі учні обідають у школі, тоді як в інших вони ходять на обід додому або ж ні. В більшості країн за сприятливої погоди легкі закуски під час другого сніданку або на полудник діти їдять на вулиці. Учні, які потребують допомоги у процесі харчування, також мають бути частиною цієї традиції, звісно, за відсутності вагомих протипоказань. Працівник, який забезпечує підтримку такій дитині, може вийти надвір разом з нею, надати необхідну допомогу в місцях, де полюбують збиратися її друзі й однолітки, а потім, за можливості, відступити на другий план і дати змогу дитині поспілкуватися з приятелями на перерві. Найголовніше в такій ситуації — надавати ефективну допомогу і при цьому намагатися не втручатися в соціальний досвід дитини, коли вона їсть разом з іншими. Крім того, за учнями, які отримують таку допомогу, має залишатися право відмовитися від їжі, коли вони не голодні, та самотійно обирати страви. В цьому вони не повинні нічим відрізнятися від решти дітей, які самі вирішують, що із запропонованого в шкільному буфеті меню їм більше до вподоби.

Ймовірно, в інших учнів виникатимуть запитання щодо характеру такої допомоги. Відповідати на них слід відверто і пояснити весь процес у зрозумілими для них словами. При цьому, варто акцентувати увагу на подібних і відмінних особливостях у способі споживання їжі різними людьми. Як свідчить досвід, зазвичай ровесники швидко звикають до думки, що один з них отримує таку допомогу, швидко приймають цю практику і не зважають на неї. Водночас, за жодних обставин не можна передоручати цей обов'язок одноліткам. По-перше, вони не пройшли необхідної практичної підготовки під керівництвом кваліфікованих медичних фахівців. І, по-друге, залучення одного з учнів до надання такої особистої допомоги може призвести до формування установок залежності, які суперечать інклюзивним ідеям про рівність усіх членів шкільної громади.

### Спеціальна допомога при відвіданні туалету

Деякі учні потребують допомоги під час відвідання туалету. Зазвичай, така потреба обумовлена фізичним станом чи когнітивними проблемами, які призвели до затримки вироблення в дитини санітарно-гігієнічних навичок (Босвелл і Грей, 1998). Учитель, який раніше з цим не стикався, може розгубитися перед лицем такої перспективи. Однак, запровадження у школі відповідних стандартних процедур суттєво полегшує вирішення питань особистої гігієни. В численних дослідженнях із тематики інклюзивного навчання зауважується, що вчителі, які не мають попереднього досвіду роботи з дитиною з фізичною інвалідністю, найбільше переймаються проблемою відвідання туалету, тоді як для їхніх колег, які вже навчали таких дітей, пріоритетними є інші питання (Фріт та Едвардс, 1981). Звідси можна зробити висновок, що з досвідом санітарно-гігієнічний аспект уже не видається таким страшним, як на перший погляд. Обсяг підтримки, яку



ви можете отримувати для забезпечення гігієни учня, залежатиме від контексту вашої школи. Так, у деяких навчальних закладах обов'язок надавати дітям необхідну допомогу у відвіданні туалету покладено на асистентів вчителя (парапедагогів). В інших школах це питання входить до компетенції вчителя. Однак, і в тому і в тому випадку вчитель має стежити за тим, щоб ця процедура відбувалася правильно, з максимальним збереженням гідності учня, навіть якщо вчитель не виконує її особисто.

Санітарно-гігієнічна допомога поділяється на дві основні категорії. Перша охоплює учнів, які наразі проходять «інструктаж із санітарно-гігієнічних навичок» і не користуються підгузками (хоча можливо, їх потрібно водити до туалету і в певні моменти надавати допомогу). До другої категорії належать учні, які носять підгузки та потребують регулярної їх заміни. В обох випадках належить користуватися окремою спеціально позначеною вбиральною для людей з інвалідністю. Будівництво таких вбиралень вимагає продуманого планування, щоб передбачити адекватний простір не тільки для унітазу, а й місце для допоміжного працівника, візка, підйомника, столика відповідного розміру для зміни підгузків та шафки для зберігання змінного одягу, підгузків, тощо. Ваша шкільна вбиральня має бути облаштована таким чином, щоб будь-які санітарно-гігієнічні процедури можна було виконувати швидко та без зайвої метушні. Підгузки, рушники, вологі серветки, креми, змінний одяг та інші речі слід мати під рукою, щоб під час відвідання туалету не витратити часу на пошуки найнеобхіднішого та не завдавати дитині психологічного дискомфорту. Безумовно, найкращий спосіб зберегти гідність дитини в такій ситуації — забезпечити приватність цього процесу. Вбиральня і пов'язані з нею глибоко особисті процедури — це єдине місце в навчальному закладі, де інклюзивне середовище з іншими дітьми недо- речно.

Усі працівники, які надають учням санітарно-гігієнічну допомогу, мають дотримуватися так званих «універсальних правил безпеки», щоб не ризикувати здоров'ям жодної особи. Універсальні правила безпеки впливають з «найгіршого сценарію» і застосовуються, виходячи з припущення про наявність хвороби. Тобто, навіть, якщо ви впевнені, що в учнів, з якими ви працюєте, немає інфекційних захворювань, при здійсненні санітарно-гігієнічних процедур необхідно поводитися з ними так, ніби захворювання має місце. Крім того, дотримання універсальних правил безпеки захищає учня від будь-яких хвороб, носієм яких може бути піклувальник. Щодо відвідання туалету, вони передбачають не лише миття рук до й після санітарно-гігієнічної процедури та використання нової пари одноразових рукавичок з кожним учнем. За потреби, також необхідно вжити будь-яких інших заходів, щоб не допустити контакту з тілесними рідинами для інших осіб. При попаданні тілесних рідин (наприклад урини) на поверхню, її слід помити розчином хлорного вапна в пропорції 1:10 в рукавичках, а всі використані рушники покласти в корзину з пластмасовим покриттям усередині для подальшого професійного прання. Поверхні, зокрема столи для зміни підгузків, необхідно дезінфікувати після кожного використання (Тетлоу, 1990).

Учитель має з обачністю підходити до складання графіка регулярного відвідання туалету. Цю санітарно-гігієнічну процедуру слід проводити тоді, коли вона привертає якнайменше уваги до учня та майже не порушує роботу класу. Найкраще режим відвідання туалету узгоджувати з періодами зміни уроків у класі. Тобто між уроками, безпосередньо перед великою перервою чи ближче до її завершення, до початку уроків чи після них. Часто в такі періоди в класі відбувається жвавий рух і всі зайняті своїми справами, тому коротка відсутність мало впадає в вічі. Зазвичай, інші діти також відвідують туалет у той самий час, отже в цьому сенсі в такому режимі немає нічого надзвичайного.

## Ліки у класі

У багатьох випадках на вчителів покладається завдання давати ліки учням. Поширеність певних станів спонукає навчальні заклади серйозно ставитися до проблеми прийому (введення) медичних препаратів у навчальний час. Уже кілька років у різних країнах світу точаться численні дискусії щодо доцільності прийому ліків під керівництвом учителя (Клей, Фарріс, МакКарті, Келлі та Говарт, 2008; Гароу і Кейн, 1983; МакКарті, Келлі і Рід, 2000). На думку окремих фахівців, учитель, не будучи практикуючим лікарем, не повинен давати (вводити) медичні препарати. Водночас противники цієї позиції стверджують, що вчитель діє *in loco parentis* — тобто в ролі батьків — і тому зобов'язаний сприяти благополуччю ввічених його турботі учнів і, зокрема, давати необхідні ліки (Морс, Колатарчі, Нерінг, Рот і Баркс, 1997). У деяких достатньо великих школах є кваліфікована штатна медсестра. Проте таких навчальних закладів меншість, і в реальності, подобається це нам чи ні, в учителя немає іншого виходу, ніж самому давати ліки учням упродовж шкільного дня.

Беручи до уваги наведене вище, вимоги до педагога стосовно прийому ліків мають обмежуватися певними розумними рамками. Так, практика застосування пероральних лікарських засобів під керівництвом учителя видається більш слушною порівняно з введенням медичних препаратів інших видів. Учитель за жодних обставин не повинен робити уколи чи виконувати інші інвазивні медичні процедури з будь-яким учнем. Крім того, ми рекомендуємо вчителям давати дитині ліки тільки в тому випадку, коли це безальтернативний варіант.

Варто також звернутися до своєї професійної асоціації за консультацією щодо застосування медичних препаратів у школі. Іноді сімейний лікар коригує дозування і час прийому (введення) ліків таким чином, що це можна було робити вдома до чи після уроків. Тому, в кожному випадку радимо спільно з ним з'ясувати, чи є така можливість. Якщо вона відсутня, лікар намагатиметься скласти такий режим прийому ліків, який найменше порушуватиме перебіг навчального процесу.

Крім того, на рівні школи й класу необхідно виробити й запровадити спеціальні правила для забезпечення безпеки учнів. Учитель має стежити за тим, щоб прийом медичних препаратів здійснювався у безпечний і належний спосіб, та вести відповідні записи про такі процедури на випадок виникнення проблем.

Необхідність цих заходів обумовлена тим, що на практиці дійсно трапляються помилки й упущення у зв'язку з прийомом ліків у школах (Клей та ін., 2008) і ретельно документування допомагає їх уникнути. У більшості шкільних округів діє стандартний порядок зберігання та прийому ліків, тому вам варто звіритися з правилами й протоколами місцевого органу управління освіти. Деякі рекомендації з цього питання наведено нижче у вставці 9.3.

---

### **Вставка 9.3. Рекомендації для шкіл щодо зберігання та організації прийому (введення) медичних препаратів**

- Усі медичні препарати (в тому числі видані за рецептом лікаря і ті, які продаються без рецепта) необхідно зберігати в безпечній шафі (аптечці), яка спеціально позначена, закривається на замок і розташована в легко доступному місці.
- Доступ до ліків надається лише обмеженій кількості штатних працівників навчального закладу, які пройшли належну підготовку.
- Перед початком прийому ліків у школі необхідно отримати письмовий дозвіл встановленого зразка за підписами батьків і лікаря (див. форму 16 у розділі «Зразки корисних документів»).
- Медичні фахівці мають надати повні й зрозумілі вказівки щодо прийому ліків.
- Давати ліки всім дітям у школі має один спеціально призначений штатний працівник, який пройшов відповідну підготовку (при цьому з метою недопущення помилок йому має допомагати другий працівник школи з аналогічною підготовкою).
- Давати (вводити) ліки учням необхідно наодинці, з дотриманням конфіденційності.
- Необхідно запровадити й чітко виконувати належні протоколи для організації прийому (введення) ліків (наприклад, мити руки й одягати рукавички).
- Процедури прийому (введення) ліків необхідно точно й своєчасно документувати (див. форму 17 у розділі «Зразки корисних документів»).
- Слід вжити належних заходів для забезпечення прийому (введення) ліків, коли клас перебуває поза межами школи.
- У разі помилки внаслідок пропуску, неправильного дозування, прийому медичного препарату іншого типу або недотримання часу чи методу прийому (введення), необхідно звернутися за медичною допомогою до лікаря та повідомити батьків. Також, потрібно скласти звіт про інцидент (див форму 18 у розділі «Зразки корисних документів»).

*Джерело:* за матеріалами Біггс та ін. (1998); МакКарті та ін. (2000).

---

У цьому розділі ми розглянули деякі організаційні питання впровадження інклюзивної моделі, в тому числі способи забезпечення універсального доступу у класній кімнаті та деякі важливі аспекти супроводу окремих учнів, зокрема: надання допомоги під час прийому їжі, відвідання туалету та організацію прийому (введення) медичних препаратів. У наступному розділі йтиметься про шляхи формування позитивних соціальних стосунків у загальному учнівському колективі.

## ОСНОВНІ ТЕРМІНИ РОЗДІЛУ

**Об'єднання в групи за рівнем успішності** — об'єднання учнів у групи за їхнім передбачуваним рівнем здібностей, знань, умінь і навичок у різних галузях.

**Різнорівневі групи** (гетерогенні групи) — об'єднання учнів з різним рівнем здібностей в одну групу.

## ДЛЯ ОБГОВОРЕННЯ ТА РЕФЛЕКСІЇ

- 9.1. Якому способу розміщення парт у класі ви надаєте перевагу? Чому?
- 9.2. Які питання викликають у вас занепокоєння у зв'язку з необхідністю забезпечувати особистий догляд учням, які цього потребують?
- 9.3. Чи існують реальні альтернативи для прийому (введення) ліків у школі?

## РЕКОМЕНДОВАНА ЛІТЕРАТУРА

1. Jaffe, M.B. (1989). Feeding at-risk infants and toddlers. *Topics in Language Disorders*, 10(1), 13–25.
2. McCarthy, A.M., Kelly, M.W. & Reed, D. (2000). Medical administration practices of school nurses. *Journal of School Health*, 70(9), 371–376.

## Управління інклюзивним класом

### ГОЛОВНІ ТЕМИ РОЗДІЛУ

- Визначення проблемної поведінки
- Розуміння причин проблемної поведінки
- Розроблення плану дій для окремих учнів
- Насилля і фізичний контакт
- Формування класного колективу
- Збори класу
- Ефективні методики управління класом

Вчителям доводилося використовувати окремий набір методів і прийомів для забезпечення організованої роботи учнів над поточними навчальними завданнями на всіх етапах шкільної освіти. Така практика отримала назву управління класом. Вона має вагоме значення, адже процес навчання значно ускладнюється або взагалі стає неможливим у хаотичному середовищі, де учні й дорослі не поважають навчальної праці одне одного та заважають їй своєю поведінкою. Ми не зупинятимемось на більш загальних стратегіях підтримання порядку в класі й натомість рекомендуємо звернутися до інших чудових посібників з цієї тематики (див. Альберт, 2003; Блум, 2009; Джонс і Джонс, 2004).

У цьому розділі переважно йдеться про позитивні методи роботи з учнями, які своєю поведінкою створюють проблеми більш специфічного характеру. В минулому за так звані деструктивні поведінкові прояви учнів тимчасово відсторонювали від занять, виключали зі школи, переводили до спеціального класу чи закладу або в якості покарання відправляли до окремого кабінету, де необхідно було виконати певне завдання й де заборонялося розмовляти та гратися з іншими учнями. І хоча в крайніх і поодиноких випадках подібні методи доцільні, видалення зі звичайного навчального середовища окремих учнів за їх «деструктивну поведінку» в довготерміновій перспективі має для них негативні наслідки (Лейн, Вебі, Літл і Кулі, 2005); а також суперечить інклюзивним ідеалам прийняття всіх та спільного навчання. Такі діти заслуговують на нашу увагу й такий

самий рівень освіти, як і будь-який інший член учнівського колективу. Водночас, як і решті класу, їм необхідно пояснювати, якою має бути належна поведінка та підтримувати їх у засвоєнні більш просоціальних моделей. Проблемну поведінку можна розцінювати як неприємність та джерело роздратування на уроці. Або ж можна вбачати в ній можливість для вироблення нових умінь та нового розуміння природи навчання й викладання. У цьому розділі книжки ми зосередимо увагу на позитивних методах корекції проблемної поведінки, які є перспективними для роботи в межах окремого класу та всієї школи.

### **Що таке проблемна поведінка?**

Проблемна поведінка є результатом конфлікту учня із середовищем. Коли таке трапляється, реакція учня на середовище суттєво відрізняється від очікуваної для такої вікової групи та ускладнює його власну навчальну діяльність чи навчальну діяльність оточуючих. Безумовно, проблемна поведінка має широкий спектр проявів: від тимчасових і порівняно незначних, наприклад, коли учень говорить під час пояснення учителем нового матеріалу, до більш серйозних і тривалих паттернів поведінки, в тому числі:

- нездатності підтримувати задовільні стосунки й ровесниками або дорослими;
- епізодів фізичного насилля стосовно людей або майна;
- грубої чи ворожої мови;
- опору правилам чи вимогам;
- загального небажання виконувати вказівки осіб, наділених владою;
- заподіяння самоушкоджень;
- загального настрою гніву чи пригніченості (за матеріалами Educational Response Centre, 1992).

Учитель може спостерігати такі поведінкові прояви в контексті певної навчальної ситуації, і вони часто сигналізують, що учневі складно впоратися з цією ситуацією. Відповідно, завдання вчителя і школи полягає в тому, щоб віднайти й усунути причини небажаної поведінки й тим самим зробити черговий крок до створення оптимального навчального середовища для всіх учнів.

### **Розуміння причин проблемної поведінки**

Щоб успішно формувати у дітей поведінку, яка сприятиме ефективній навчальній діяльності, спершу необхідно зрозуміти причини виявлення деякими учнями неприйнятної поведінки. По-перше, будь-яку поведінку — і хорошу, і погану — слід розглядати як результат учнівського вибору (Альберт, 2003). Це дуже важлива позиція у вивченні поведінки. Якщо ми не переконані в тому, що поведінка зумовлена певним вибором, то фактично визнаємо, що учень не має контролю над своїми діями і нічого не можна зробити для зміни цієї поведінки. Більше того, ми віримо, що поведінка є переважно вродженою характеристикою та не піддається впливу свідомості, а тому немає сенсу здійснювати втручання чи очікувати від дитини більшого. Звісно, трапляються випадки, коли учні

неспроможні регулювати свою поведінку (наприклад, медичний стан, який супроводжується психозом), проте їх дуже мало і в такі моменти потрібна кваліфікована медична допомога. У переважній більшості ситуацій ми маємо виходити з того, що учень сам обирає свою поведінку. Тільки за такого підходу можлива реалізація успішних втручань та зміна його або її способу поведінки.

Спираючись на праці інших авторів, Альберт (2003) висуває корисну модель для аналізу поганої учнівської поведінки. Згідно з нею, причини такої поведінки поділяються на чотири категорії: пошук уваги, уникнення невдачі, демонстрація сили і помста. Після усвідомлення цих стимулів важко уявити будь-який прояв поганої поведінки, який би не відповідав одній із зазначених категорій.

### Поведінка, орієнтована на пошук уваги

Як впливає із самого терміну, така поведінка (англ. *attention-seeking behaviour*) спостерігається тоді, коли учні намагаються задовольнити потребу в додатковій увазі. Навіть якщо, на вашу думку, дитина й без того достатньо її отримує, вона прагне ще більше уваги. Іноді задовольнити цю потребу повністю неможливо, яких би заходів ви не вживали! Учні, які шукають уваги, демонструють дві моделі поведінки — активну й пасивну. Перша характерна для дітей, які, прагнучи привернути до себе додаткову увагу, часто діють у простий і нехитрий спосіб: перебивають однокласників, викрикують на уроці або смикають за волосся дитину, яка сидить перед ними. Пасивні способи привернення уваги притаманні дітям, чию поведінку можна образно описати як «по краплині в день». Вони рідко вдаються до явного порушення дисципліни й натомість працюють «повільно, ще повільніше і якнайповільніше» (Альберт, 2003, с. 24). Нашу увагу вони отримують тим, що не слухають нас і навмисно не виконують наші інструкції. Демонструючи активний або пасивний пошук уваги, учні воліють отримувати позитивну увагу. При цьому, часто їхня поведінка викликає настільки сильне роздратування в учителя й ровесників, що будь-яка реакція з їхнього боку є негативною. Однак для учня, який шукає додаткової уваги, негативна увага краща ніж взагалі ніякої, тому вона лише підкріплює його погану поведінку. Для корекції поведінки таких дітей Альберт рекомендує винагороджувати прояви належної поведінки та навчати їх комунікативних навичок, щоб належним чином просити додаткової уваги, коли вони її потребують.

### Case study: Чандра шукає додаткової уваги

Педагоги звикли до того, що Чандра, учениця 8 класу, повсякчас намагалася привернути до себе увагу. Дівчинка мала хороші здібності до навчання й отримувала високі оцінки. Водночас, на кожному уроці вона витратила багато часу даремно: писала подругам записки, безцільно блукала по класу, кидала невеличкі предмети приятелькам та дражила хлопців. Учитель природничих наук намагався застосовувати різноманітні прийоми: подовгу зупинявся біля її парти, ігнорував, наказував припинити бешкетувати, погрожував наслідками та зупиняв її поведінку суворим поглядом. Ці методи давали лише короткочасний результат, і варто йому було відвернутися, як Чандра знову бралася за своє. Педагог

вирішив індивідуально обговорити з дівчинкою її поведінку. Він розумів, що Чандра ставиться до нього із симпатією як до вчителя і не має проблем з навчанням, отже її поведінка була зумовлена пошуком додаткової уваги. Він почав надавати їй таку увагу, але заслужено. Під час бесіди виявилось, що обоє цікавляться баскетболом, і тому було вирішено, що заслужена увага виявлятиметься саме в цій площині. Коли Чандра поводитися на уроках належним чином, педагог іноді виходив на спортивний майданчик під час великої перерви й разом з дівчинкою та її друзями змагався у кидках м'яча в корзину. Він також знаходив одну-дві хвилини перед уроком, щоб обговорити з ученицею останній баскетбольний матч між професійними командами. З часом відносини, раніше негативні, почали налагоджуватися. І хоча Чандра не повністю «вилікувалася» від пошуку додаткової уваги, кількість проявів такої поведінки значно зменшилася, і вона рідко порушувала дисципліну на уроках із природничих наук.

### Поведінка уникання невдачі

Поведінка уникання невдачі (англ. *avoidance of failure behaviour*) — це ще один термін, який не потребує додаткового роз'яснення. Коли причина поганої поведінки учнів зумовлена спробою уникнути невдачі, вони схильні самоусуватися з навчальної діяльності, щоб не отримати можливого поганого результату. Здебільшого, такі діти відрізняються низькою самооцінкою й невпевненістю в своїх силах. На думку Альберт (2003), ці учні часто зволікають із виконанням завдань; не закінчують їх; у них розвиваються симптоми, які призводять до тимчасової непрацездатності (наприклад головний біль) або деякі риси, притаманні учням зі специфічними розладами навчання. Допомогти їм можна шляхом покращення їхньої самооцінки. Для вирішення цього завдання учитель спеціально створює навчальні ситуації, в яких вони можуть відчути себе успішними, та сприяє налагодженню позитивних і дружніх стосунків з дорослими й ровесниками. Якщо ми зможемо заохочувати цих дітей до рефлексії своїх успіхів, це зрештою має привести до покращення їхнього уявлення про самих себе та про свою здатність ефективно навчатися.

### Case study: Трой уникає невдачі

На уроці в 4 класі вчителька попросила Троя підготувати презентацію про чотири види альтернативної енергії у програмі PowerPoint. Однак хлопчик і далі сидів за партою й не робив жодних спроб взятися до роботи. Іншими словами, його реакція була такою самою, як і раніше, коли він отримував певне академічне завдання. Після нагадування вчительки він підійшов до стола з комп'ютером. Після наступного нагадування відкрив новий файл у програмі PowerPoint. У відповідь на чергове нагадування взяв потрібну літературу з корзини в передній частині класної кімнати. Завдання він так і не завершив, і це з ним траплялося не вперше. Після бесіди з Троєм та консультацій з колегами вчителька дійшла висновку, що його поведінка була зумовлена бажанням уникнути невдачі. Для вирішення цієї проблеми вона вирішила застосувати кілька методів і, передусім, — давати хлопчику менш складні завдання. Наприклад, попередне



завдання про види альтернативної енергії було значно скорочено і передбачало опрацювання тільки одного її джерела. Крім того, вчителька дозволила скласти презентацію разом з приятелем. Вона вважала Троя здібним до навчання, але продовжувала аналогічним чином модифікувати вимоги щодо ступеня виконання завдань, поки той не почав відчувати свій успіх та поки не зросла його впевненість у своїх силах. Після цього вчителька й надалі застосовувала модифікації, але в меншому обсязі. Перед початком кожного нового завдання вона хвилину-дві розмовляла з Троєм. Також, вчителька та учень разом придумували кілька позитивних тверджень для самомотивації, які б допомагали хлопчику не відступати перед труднощами та вселяли впевненість у власній спроможності досягти поставленої мети. Крім того, Троєві було запропоновано створити портфоліо з найкращих робіт. Тепер, коли в нього траплялися моменти розчарування в своїх силах, вчителька спільно з учнем переглядала окремі доробки, щоб проілюструвати минулі досягнення та переконати його в реальності подальших успіхів. Зрозуміло, не варто сподіватися на швидкі суттєві зміни, але поступово, завдяки підтримці з боку вчительки та власній наполегливості, Трой зможе розвинути впевненість у собі та покращити свої навчальні показники.

### Поведінка демонстрації сили

Учні, які виявляють поведінку демонстрації сили (англ. *power behaviour*), повсякчас намагаються поставити під сумнів наш авторитет як учителів. Вони прагнуть втягти нас у публічне протистояння, щоб з'ясувати, «хто сильніший», і мають потребу бути в очах оточуючих «господарем становища». Для вчителя це досить загрозна ситуація. Якщо в «силовому» протистоянні з учнем суспільна думка класу відводить нам роль переможеного, то з цього моменту в нас може виникнути відчуття, що не лише цей учень не визнає нашого авторитету, а й всі інші діти також. (Хоча це ще спірне питання — чи втратили ми для них авторитет насправді, чи ні.) Якщо в очах більшості класу вчитель позбавлений авторитету, то наслідки для такого педагога очевидні, а після втрати відновити авторитет дуже складно. Альберт (2003) пише про два типи поведінки демонстрації сили. Учень може виявляти її в *активній* формі через напади фізичної або вербальної агресії, демонструвати неповагу й відкрити непокору у своєму ставленні до вчителя. Або в *пасивній*, що виявляється в прихованому невиконанні інструкцій при зовні дружньому ставленні, яке часто насправді є недолугою маскою закипаючої неприязні.

### Поведінка помсти

Така поведінка спостерігається в ситуації, «коли учні порушують дисципліну через бажання помститися,... таким чином вони відплачують за реальні або уявні образи» (Альберт, 2003, с. 51). Демонструючи поведінку помсти (англ. *revenge behaviour*), учні прагнуть якнайбільше дошкулити вчителю. Вони вдаються до фізичних чи вербальних нападів або відверто заперечують цінності вчителя своїми словами чи діями. Альберт зауважує, що учні, для яких характерні такі поведінкові прояви, мають у своєму арсеналі 1001 спосіб сказати «Я тебе ненавиджу».

Принципи профілактики поведінки демонстрації сили та поведінки помсти загалом схожі. Головне — в будь-якому разі уникати конфронтації та публічно-го «силового» протистояння з такими учнями. Перемогти в цій баталії неможливо, і зазвичай вона триває доти, поки не буде укладено перемир'я на умовах учня. Навіть якщо врешті-решт вам вдасться наполягти на своєму, то до того моменту від вашої холоднокровності й почуття власної гідності мало що залишиться. У кожному випадку, найкращий вихід — розрядити потенційну конфронтацію, для чого необхідно:

- розпізнавати ситуації, які можуть призвести до конфронтації та відповідно коригувати свою методику викладання;
- якщо конфронтації все ж трапляються, застосовувати стратегії для уникнення запеклого протистояння.

Крім того, важливо знайти способи допомогти таким учням утверджувати свій авторитет на соціально прийнятних підставах або, у випадку поведінки помсти, висловлювати невдоволення конструктивним чином. Щоб цього досягти, рекомендується налагодити стосунки з такими учнями та спільно виробити шляхи утвердження авторитету через виконання спеціальних завдань, за які вони відповідатимуть. Також варто започаткувати двосторонній діалог, щоб вивести на поверхню будь-які реальні чи уявні образи. Це дасть вам змогу не залучатися до публічного «силового» протистояння.

### Case study: Андре грубить учителю

На уроці математики в 8 класі вчитель попросив Андре відповісти на запитання, яке щойно адресував усім учням. Реакція хлопця була дуже грубою: «&#%# ти! Стану я тебе слухатися!» Усі ахнули від такої несподіванки, і в класі запанувала тиша: учні чекали, що буде далі. Правильно оцінивши ситуацію (поведінка демонстрації сили або помста), учитель просто відвернувся від Андре й запитав іншу дівчинку, чи не бажає вона відповісти на поставлене запитання. Та відповіла. Урок тривав далі. Вчитель вирішив відмовитися від попередньо запланованої групової роботи і натомість дав інше завдання для виконання в парах. Учні почали працювати, всі крім Андре, який похилив голову на парту й заглибився в свої невеселі роздуми. По закінченні уроку весь клас, у тому числі й він, вийшов із кабінету. Педагог усвідомлював, що якби на уроці він у будь-який момент зробив хлопцеві зауваження, то наразився б на відкрите «силове» протистояння. Він також розумів, що цю публічну баталію не могла виграти жодна зі сторін. Учитель одразу поінформував про інцидент керівника школи. Директор знайшов Андре наприкінці наступного уроку, коли той був у кращому гуморі, та запросив зайти до свого офісу. В хлопця були нормальні стосунки з директором, і до того моменту він уже встиг значно заспокоїтися. Тож він послухався й пішов на розмову з директором і вчителем математики у шкільній канцелярії. На початку розмови було визначено наслідки такої поведінки учня. Потім учасники склали план для уникнення в подальшому таких інцидентів. Варто зазначити, що цю ситуацію вдалося вирішити мирним шляхом саме завдяки спокійній реакції вчи-

теля, його розсудливому рішення на жодному етапі не залучатися до «силового» протистояння, а також завдяки допомозі з боку колеги (директора).

### **Розроблення плану дій для окремих учнів**

Найкраще, коли для подолання тривалої поганої поведінки окремих учнів застосовуються заходи позитивного характеру, добре структуровані та сплановані. Одним із доцільних підходів із забезпечення такої структури є вироблення плану дій для корекції певних поведінкових проявів, що спостерігаються в цього учня. Також, рекомендується залучати його самого до цього процесу, бо так цей план дій перетворюється на своєрідний соціальний контракт між вами й учнем.

На першому етапі цього процесу необхідно переконатися в тому, що учень усвідомлює свою погану поведінку (не завжди само собою зрозуміло) і що він готовий докладати зусиль для її покращення. Існує багато способів окреслити привабливу перспективу внаслідок покращеної поведінки. Наприклад, поговорити про те, як більш позитивні записи вчителя для батьків допомагають налагодити атмосферу вдома, або запропонувати більш конкретні винагороди. Після того, як учень погодився із необхідністю змінити певну поведінку та виявив бажання над цим працювати, можна приступати до складання плану дій (див. форму 19 у розділі «Зразки корисних документів»). Розроблення плану здійснюється в такі етапи:

1. визначення поведінкових проявів;
2. визначення причин;
3. визначення рішень;
4. визначення наслідків і винагород.

### **Визначення поведінкових проявів**

На цьому етапі необхідно визначити характер поганої поведінки. Мета полягає в тому, щоб її усунути. Однак часто самого лише усунення певної поведінки замало. Необхідно скласти список альтернативних позитивних поведінкових проявів для заміни негативної поведінки після її зникнення. Нездатність виробити більш позитивні типи поведінки для заміщення негативних може призвести до поведінкового вакууму, в якому учень просто знаходить для себе альтернативну негативну поведінку замість попередньої. Наприклад, учениця вирішує, що їй необхідно подолати негативну поведінку — перекикування інших. Замість цього вона може постаратися сформувану більш позитивну поведінку, яка дасть змогу отримати бажаний результат, наприклад піднімати руку або класти руку на голову.

### **Визначення причин**

На наступному етапі слід визначити причини цієї поганої поведінки, спираючись на чотири цілі поганої поведінки за Альберт (2003). Поясність учневі ці чотири стимули, і потім попросіть його (або її) визначити, чому він (або вона) демонструє певну неприйнятну поведінку.

## Визначення рішень

На цьому етапі в режимі мозкового «штурму» шукають можливі варіанти вирішення проблеми. Можливо, ви вважатимете за потрібне залучити до цього процесу батьків або інших учнів (але за згоди учня, з яким працюєте). Шляхом обговорення та перемовин оберіть «найкраще» рішення спільно з учнем.

## Визначення наслідків і винагород

На останньому етапі необхідно домовитися з учнем про наслідки продовження поганої поведінки та про винагороди за її покращення. Слід пам'ятати, що такі наслідки мають бути зваженими, відповідними (тобто, пов'язаними з поганою поведінкою) та відображати повагу до учня (Нельсон, Лотт і Глен, 1993).

## Насилля і фізичний контакт

На нашу думку, жодна форма фізичного насилля у школі неприпустима. Будучи переконаними прибічниками інклюзії, ми все ж вважаємо, що учні, які на поточний момент становлять безпосередню загрозу для себе або оточуючих внаслідок своєї поведінки, можуть перебувати у школі тільки після відповідної нейтралізації таких безпосередніх ризиків. У кожному разі, виведення учня з колективу для недопущення випадків насилля можливе лише на дуже короткий термін і має на меті дати змогу цій дитині отримати належну допомогу (зокрема у формі медичного чи психологічного втручання). Тільки після цього вона може повернутися до класу. Передусім, ми маємо дбати про безпеку, оскільки для учнів та вчителів діє базове право — не бути жертвою актів насилля.

Педагоги часто висловлюють жаль з приводу того, що їм за жодних обставин не дозволено торкатися учнів. Це досить поширена помилка в розумінні й тлумаченні офіційної установки про заборону фізичного контакту ('no touching' rule). Власне, практику обмеження фізичного контакту між учителями та учнями було запроваджено з метою захистити учнів від фізичних і сексуальних домагань та жорстокого поводження. Учителю рекомендується не торкатися своїх учнів без вагової причини. Водночас, у трактуванні цього положення можна зайти надто далеко. Якщо учні своєю поведінкою створюють потенційну фізичну небезпеку для себе та/або для інших, то з моральних (і часто також з юридичних) міркувань педагог зобов'язаний втрутитися й покласти край такій поведінці, навіть якщо для цього необхідний фізичний контакт з учнем. Звісно, це має бути розумний рівень фізичного втручання, що є належним для конкретної ситуації та відповідає принципу мінімального втручання. Іншими словами, йдеться про застосування найменш насильницьких засобів, які необхідні для контролювання певної ситуації.

Ми рекомендуємо звернутися до місцевого органу управління освіти, ознайомитися з його положеннями та чинними законодавчими актами й керуватися ними, коли необхідно реагувати на випадки насилля у класі. Крім того, існує широкий вибір курсів для вчителів, зокрема на тему «ненасильницького втручання для врегулювання кризових ситуацій». На них можна дізнатися про те, як розрядити потенційно насильницьку ситуацію, а також навчитися не завдавати шкоди учням чи собі, якщо справа дійде до фізичної агресії.

## Формування класного колективу

На попередніх сторінках цього розділу ми ознайомилися з методами корекції поведінки окремих учнів, які можуть потребувати певної додаткової підтримки. Але така підтримка буде ефективною за умови, що вона надається в контексті загальної класної спільноти, де всі учасники поділяють правила цього класу й усвідомлюють свої зобов'язання перед іншими. Зокрема, виявляють повагу, сприйняття й доброту у своєму ставленні до них. Коротко кажучи, виховувати дух спільноти в класі необхідно (в кращому варіанті) в контексті відчуття ширшої спільноти школи. Ідею спільноти класу не можна втілити у практику самою лише заявою вчителя: «Відтепер ми спільнота», подібно до того, як вмикають світло. Її слід будувати поступово, розуміючи, що процес творення сильної спільноти і стосунків взаємної підтримки триває не день і не два. Але як і будь-який інший аспект ефективного управління класом, врешті-решт ця справа вартує зусиль. У процесі формування класного колективу досягається більш гармонійна атмосфера на уроці. Потенційно вона допомагає заощадити час, який в іншому випадку марнується на вирішення проблем дисципліни вже після їх виникнення. Інакше кажучи, той самий час, який можна продуктивно використати на уроці. Бехар-Горенштейн, Айзек, Зіберт і Девіс (2006) підраховали, що в початковій, молодшій та старшій школі такі часові витрати, зумовлені учнівськими та педагогічними чинниками, загалом становлять від 14 до 39 % навчального часу. Як один з методів їх компенсації, дослідники рекомендують приділяти більше уваги управлінню класом. За підсумками іншої наукової праці (Раян і Купер, 2007) повідомляється, що педагогам, яких автори називають вчителями з високим рівнем компетентності (*efficient teachers*), вдалося віднайти приблизно 30 % додаткового навчального часу на день порівняно із середнім учителем та майже на 60 хвилин більше порівняно з некомпетентними учителями (*inefficient teachers*). Завдяки такому високому рівню педагогічної майстерності — яка має першочергове значення для ефективного управління класом — загальний час фактичного навчання для їхніх учнів збільшується на 180 годин щороку порівняно з учнями вчителів, які мають низький рівень компетентності. Крім того, в інших дослідженнях підтверджується теза про те, що ефективне управління класом є найважливішим чинником впливу на навчальну діяльність учнів (Шинн, Стоунер та Уокер, 2002; Вонг, Мертель і Волберг, 1997).

Канадський педагог Дін Койетт рекомендує своїм учителям у перший місяць навчального року активно працювати з учнями над питаннями управління класом, у тому числі формувати класний колектив (Лорман, 2009). Така діяльність покликана допомогти учням чітко зрозуміти правила та усвідомити, якою має бути належна поведінка. Надто часто вчителі схильні вважати, що таке розуміння формується в учнів методом пасивного осмосу й через досвід, тоді як насправді це не завжди відповідає істині. По суті, Койетт навіть намагається формалізувати цей процес: він вимагає від учителів готувати окремі навчальні модулі з докладним поурочним плануванням на тему правил поведінки в колективі та організації спільної роботи на уроці. Аргументом до запровадження такого підходу є те, що багато понять і навичок щодо поведінки й співжиття

в класному колективі закладені в курикулумі (наприклад уміння налагоджувати й підтримувати продуктивні та позитивні робочі стосунки). Крім того, час, витрачений на таку роботу упродовж першого місяця, згодом окупається, оскільки в подальшому педагоги значно рідше змушені витратити його на корекцію поведінки.

Водночас, спільнота являє собою набагато складніше утворення за просту суму її складових, і той факт, що певна група учнів знає свої індивідуальні обов'язки, не надихає їх діяти як одне ціле. Тому, замість відправляти учнів з проблемною поведінкою до кімнати покарань або тимчасово відсторонювати від занять, Петерсон і Лорман (2005) рекомендують формувати в класі життєстійку спільноту, яка об'єднується навколо тих своїх учасників, які переживають труднощі, та підтримує їх у виборі кращого способу дій.

У контексті спільноти учні, працівники та ширша шкільна громада роблять позитивний внесок у загальний шкільний досвід і благополуччя кожного учасника навчального процесу. Таке бачення спільноти знаходить відображення в численних науково-методичних публікаціях на тему управління класом (Блум, 2009; Емер та Евертсон, 2009; Хардін, 2004; Джонс і Джонс, 2004; Ларріве, 2005). Отже, якщо ми погоджуємося з тим, що розбудова класного колективу є позитивним явищем, то постає логічне питання: «Що він собою являє та як його створити?» Нижче у вставці 10.1 наведено кілька порад з цього приводу.

---

### Вставка 10.1. Корисні поради щодо формування класного колективу

- Намагайтеся створювати багато можливостей для спільної роботи учнів кожного дня.
- Заохочуйте учнів дивитися на проблеми з позиції іншого.
- Налагоджуйте контакти з батьками, членами родини й друзями учнів.
- Запроваджуйте інклюзивні традиції й ритуали в житті класу.
- Як учитель, показуйте, що ви цінуєте свої стосунки з учнями та здорові відносини між ними: виявляйте повагу, чесність, уважність та емоційну щирість.
- Намагайтеся більше дізнатися про своїх учнів.
- Створіть умови для процвітання демократії в класі — дайте учням можливість висловити свою думку у процесі прийняття рішень (радьтеся з ними!).
- Підтримуйте відкриті канали комунікації.
- Створюйте умови для того, щоб учні та персонал виявляли турботу одне про одного.
- Винагороджуйте вчинки, які відображають доброту й здатність прощати.
- Складіть Класний Договір (кодекс поведінки) спільно з учнями.
- Не карайте за помилки; ставтеся до них як до можливостей для подальшого навчання.

*Джерело:* за матеріалами книжок Блум (2009); Дейко (1996); Хардін (2004); Кона (1996, 1997) і Ларріве (2005).

---

Наступна і, на нашу думку, невід’ємна складова формування класного колективу — це створення умов для набуття учнями особистого досвіду демократії та можливість самим приймати важливі для їхньої спільноти рішення. Найефективніший підхід до розв’язання цього педагогічного завдання полягає в організації зборів класу.

### **Збори класу**

Регулярне проведення зборів класу є чудовим методом виховання духу спільноти вироблення навичок позитивної поведінки на уроці та заохочення дітей аналізувати свою поведінку й нести за неї відповідальність. Їх необхідно організовувати принаймні щотижня, а за потреби — частіше. Існує думка, що на збори класу доводиться витратити забагато часу з навчального розкладу, який і без того перевантажений. І хоча це занепокоєння небезпідставне, у більшості випадків їх проведення сприяє хорошій поведінці на уроці, що дає змогу вчителю зосередитися на методиці й матеріалі навчальної програми. Загалом, часові інвестиції на проведення зборів класу більш ніж окупаються завдяки вивільненню додаткового часу внаслідок покращеної поведінки. Ця думка отримала своє підтвердження ще в середині 1980-их (Райтмаєр, 2003; Сорсдал і Санче, 1985). Учні будь-якої вікової групи, від перших років навчання до старшої школи, здатні з успіхом брати участь у проведенні зборів свого класу, хоча для молодших школярів їх термінологію та порядок проведення доцільно спростити.

Формат класних зборів можна адаптувати до контексту вашого учнівського колективу. Поруч з тим, як показує досвід інших педагогів, існує певна низка загальних елементів, які сприяють ефективності такої форми роботи. Ви також можете взяти їх на озброєння для організації зборів у своєму класі (див. вставку 10.2).

---

#### **Вставка 10.2. Вісім структурних елементів, що є запорукою успіху класних зборів**

1. Розміщення колом.
2. Навчання говорити компліменти й висловлювати похвалу.
3. Формування порядку денного.
4. Розвиток комунікативних навичок.
5. Усвідомлення різних точок зору.
6. Вирішення проблем через рольову гру та «мозковий штурм».
7. Розпізнавання чотирьох причин, які спонукають людей діяти так, а не інакше.
8. Застосування логічних наслідків та інших заходів некарального характеру.

*Джерело: Нельсен та ін. (1993).*

---

Учням необхідно пояснювати сутність кожної з восьми складових і формувати передбачені ними навички. Це сприятиме їх конструктивній участі у проведенні класних зборів. Тому рекомендується спеціально приділяти увагу цим питанням під час кількох перших зборів учнівського колективу.

## Розміщення колом

За можливості, збори класу слід проводити таким чином, щоб учасники сиділи в одному колі. Такий формат допомагає створити більш демократичну й егалітарну атмосферу. Членами цього кола мають бути всі учні та вчитель.

## Навчання говорити компліменти й висловлювати похвалу

Вагому роль у процесі проведення зборів класу відіграють компліменти іншим учням та похвала за добре виконану роботу й хороші вчинки. Вони надають зборам позитивного характеру й підсилюють самооцінку учнів. Водночас, деяким дітям необхідно вчитися говорити приємне оточуючим, тому за допомогою методики моделювання слід пояснювати їм, як робити щирі компліменти. З іншого боку, учням також важливо чути компліменти на свою адресу — не обов'язково на кожних зборах, але часто й регулярно.

## Формування порядку денного

Усі учні повинні мати змогу вносити питання до порядку денного, які бажають обговорити на зборах класу. По суті, формування порядку денного має бути їхньою прерогативою, а не вчителя, який може поговорити про проблеми дисципліни в інший час. Коли учні складають програму зборів, це допомагає зацікавити їх такою формою роботи, спонукає брати на себе відповідальність за їх проведення та відчуті себе активними учасниками. Заведіть окремий зошит або повісьте дошку для об'яв у класній кімнаті, де у визначені вами періоди діти пропонуватимуть питання до порядку денного. Згодом вони можуть зняти своє питання, але не повинні чіпати пропозиції інших. Також, необхідно встановити чітке правило, що внесені до порядку денного питання не обговорюються поза межами зборів. Це допоможе уникнути суперечок. Під час кожних зборів список запропонованих учнями питань зачитує вчитель або, за можливості, учень, який головує на зборах. При цьому в учня, який вніс певне питання слід поцікавитися, чи воно досі потребує обговорення (часто проблеми вирішуються до зборів).

## Розвиток комунікативних навичок

Збори класу неефективні, якщо учні в колі говорять одночасно й не слухають одне одного. Діти мають засвоювати і вдосконалювати комунікативні навички, які належить застосовувати під час класних зборів. Іншими словами, вони повинні вміти висловити проблему, яка їх непокоїть, а також слухати, як своїми проблемами діляться їхні товариші. Щоб класні збори відбувалися таким чином, рекомендується використовувати невеличку торбинку із зерном або символічний жезл, який дає право голосу. Особі, яка тримає бобовий пуф або жезл, дозволено говорити, а всі інші можуть слухати. Якщо хтось з учасників бажає відповісти або висловити свою думку у процесі обговорення, то він або вона піднімає руку, і вчитель жестом показує, щоб цій дитині передали бобовий пуф або жезл. За недотримання цього правила учням спочатку виносять одне попередження, а надалі їм наказують залишити збори чи посидіти на «штрафному місці». Це означає, що певний час вони можуть лише спостерігати, але участі



в зборах не братимуть. Необхідно часто нагадувати учням, що мета зборів полягає не в тому, щоб обвинувачувати інших, а в тому, щоб у зрілий спосіб шукати шляхи вирішення проблем.

### Усвідомлення різних поглядів

Під час зборів класу учні дізнаються, що ті самі речі не всі сприймають однаково. Їх необхідно підвести до розуміння того, що різні люди мають різні погляди та уявлення, і допомогти їм виробити навички ведення переговорів, щоб знаходити обопільно вигідний вихід із ситуації.

### Вирішення проблем через рольову гру й «мозковий штурм»

Метою проведення зборів класу є вирішення проблем. Навчати цього учнів найкраще шляхом розігрування певного сценарію та інших можливих варіантів вирішення окресленої в ньому проблеми. Або ж можна пошукати різні рішення за допомогою «мозкового штурму». Учні обговорюють рішення, не намагаючись давати їм оцінки. Потім учень, який вніс відповідне питання до порядку денного, обирає найкраще рішення із запропонованих класом варіантів. Якщо він або вона не може самостійно визначитися, весь список виноситься на загальне голосування. Вибраний таким чином спосіб вирішення проблеми випробовують упродовж одного тижня. Якщо він не дає бажаного результату, весь клас повертається до обговорення цієї проблеми. Тут доречно згадати про важливість компліментів і похвали. Вони необхідні для збереження здорової самооцінки, зокрема тих дітей, які вносять свої проблеми до порядку денного, та для учня, який припустився помилки.

### Розпізнавання чотирьох причин, які спонукають людей діяти так, а не інакше

Перед тим, як застосовувати відповідні наслідки та реалізовувати обраний варіант вирішення проблеми, учням важливо поміркувати над причинами поганої поведінки, які визначає Альберт (2003). Така розмова сприятиме розвитку емпатії та допоможе їм пропонувати більш зважені й належні наслідки.

### Застосування логічних наслідків та інших заходів некарального характеру

Кожна проблема потребує вирішення, так само будь-яка погана поведінка має супроводжуватися належними наслідками. Щоб збори класу були успішними, учням необхідно добре засвоїти останній елемент, тобто зрозуміти принципи застосування цих рішень і наслідків. У процесі обдумування наслідків учитель має нагадати, що вони мають узгоджуватися з трьома критеріями. Тобто, по-перше, будь-який наслідок має бути безпосередньо пов'язаний із поганою поведінкою. Наприклад, якщо учень пошкодив майно однокласника, то безпосередньо пов'язаним наслідком для нього буде виправлення цієї школи під час перерви. По-друге, під час визначення наслідків необхідно дотримуватися критерію поваги. Іншими словами, застосування наслідків після прояву учнем поганої поведінки не має принижувати його. По-третє, *наслідок має бути доречним.*

Наприклад, підготовка реферату на 20 сторінок під час великої перерви кожного дня впродовж двох тижнів навряд чи буде зваженим наслідком за те, що учень сміється у школі. Набагато доречніше за таку поведінку доручити йому впродовж двох днів на великій перерві прибирати територію школи. Перед застосуванням запропонованих учнями наслідків, їх слід оцінити з позиції кожного критерію.

У вставці 10.3 наведено простий план проведення класних зборів.

---

### Вставка 10.3. План проведення класних зборів

1. Complimenti й похвала.
2. Обговорення питань, які було запропоновано на минулих зборах.
3. Порядок денний:
  - a) висловлення почуттів: один говорить, а решта слухають;
  - b) обговорення без оцінок;
  - c) прохання про допомогу у вирішенні проблеми.
4. Подальші плани (екскурсії, святкування тощо).

*Джерело:* Нельсен та ін. (1993, с. 90).

---

Іноді, незважаючи на всі зусилля вчителя, прийоми управління класом не дають бажаного ефекту. В такому випадку слід вдатися до рефлексії та всебічно вивчити ситуацію. Можливо, ви щось випустили з уваги? У процесі самооцінки та критичного аналізу власного підходу до управління класом орієнтиром слугуватимуть такі запитання.

- Скільки часу говорили ви? Як це співвідноситься з тим, скільки часу говорили учні? Хто з учнів говорив? Хто слухав? Коли вони говорили?
- Хто відволікався? Хто зосереджено працював на уроці?
- Чи надавалися інструкції таким чином, щоб усі учні могли їх зрозуміти?
- Чи було завдання надто легким? Чи було воно надто складним?
- Чи було в учнів достатньо часу для підготовки завдання?
- Чи вдалося звести до мінімуму кількість відволікаючих чинників та порушень дисципліни на уроці?
- Чи надавалися деяким учням альтернативні завдання? Чи пояснили їм можливі наслідки продовження поганої поведінки?
- Якщо учні не володіли потрібними навичками для виконання завдань, чи отримували вони додаткові підказки й опори для активізації їхньої роботи на уроці й прогресу у навчанні?

У цьому розділі тему управління класом розглянуто в двох аспектах. З одного боку, нами було представлено підхід до розуміння й корекції поганої поведінки окремих учнів. З іншого, окреслено стратегії заохочення позитивної поведінки для роботи з усім класом — формування класного колективу та проведення класних зборів. Підбиваючи підсумок цієї теми, пропонуємо увазі читачів низку загальних порад щодо ефективного управління класом (див. вставку 10.4). Вони ґрунтуються на нашому власному досвіді педагогів і дослідників

та збігаються з успішними методами й прийомами з науково-методичної літератури (Альберт, 2003; Блум, 2009; Деппелер, 1998; Джонс і Джонс, 2004).

---

#### **Вставка 10.4. Корисні поради для управління класом: ефективність доведено**

1. Намагайтеся більше дізнатися про кожного учня як про *індивідуальність* та налагодити з ними стосунки на особистому рівні. Тему розмови можуть підказати друзі й спільні інтереси.
2. *Будьте позитивно налаштованими!* Спирайтеся на колишні успіхи учнів і постійно розвивайте їх: підбадьорюйте, винагороджуйте та хваліть дітей за їхні належні дії. Допомогайте їм самим побачити, які вони молодці.
3. *Моделюйте* стандарти поведінки, якої очікуєте від них. Завжди будьте ввічливими й чемними та вимагайте того самого від своїх учнів.
4. Регулярно *спостерігайте* за поведінкою в класі. Намагайтеся охопити увагою різні поведінкові прояви, які відбуваються одночасно. *Фіксуйте* випадки тривалої «проблемної» поведінки.
5. *Чітко поясніть усі правила класу* та повісьте на стіну список з трьох важливих і розумних правил. Повідомте свої вимоги учням ясно та зрозуміло. Залучіть учнів до вироблення правил поведінки в класі.
6. Запровадьте стабільні й передбачувані *процедури*.
7. Плануйте свою роботу таким чином, щоб *звести до мінімуму порушення дисципліни* та максимально зацікавити учнів. Щоб зменшити кількість приводів для порушення дисципліни, добре продумайте схему розміщення парт, способи об'єднання в групи, темп уроку й не забувайте про гумор. Уникайте вимушеної бездіяльності й нудьги — вони є причиною проблем. Вимагайте повної зосередженості на поточній навчальній діяльності.
8. Деякі учні погано працюють разом, тому це необхідно враховувати в процесі розміщення дітей та під час організації групової роботи. Учнів, які легко відволікаються, не варто садити біля вікна, дверей чи в місці з пожвавленим рухом.
9. Обирайте належний *темп* уроку. Якщо він надто швидкий, учні можуть відстати й здатися; якщо недостатньо динамічний — вони нудьгуватимуть.
10. Використовуйте *догани* обачно, обережно та послідовно. Намагайтеся робити їх особисто, а не публічно. При цьому будьте справедливий й тверді, ніколи не вдавайтеся до сарказму. Не погрожуйте даремно — ваші догани мають бути доречними й такими, які ви спроможні виконати. Обирайте свої «битви»: деякі несуттєві деталі не вартують суперечки. Знайте, коли проігнорувати, а коли втрутитися. Уникайте колективних доган і старайтесь не карати весь клас чи групу.
11. *Використовуйте невербальні жести*. Підтримуйте високий рівень *зорового контакту*. Застосовуйте добре знайомий всім учням сигнал «Тиша». Намагайтеся припиняти деякі прояви поганої поведінки суворим поглядом, мовчанкою, мімікою. Пам'ятайте про усмішку й позитивний кивок головою. Використовуйте прийом «контроль зблизка»: підходьте ближче до учнів, які виявляють деструктивну поведінку.

12. *Не кричіть*. Через деякий час учні просто перестануть сприймати крик учителя. Щоб підтримувати спокійну атмосферу на уроці, говоріть рівним голосом.
  13. Доручайте учням спеціальні обов'язки в класі чи в школі.
  14. Наполягайте на тому, щоб кожного разу, коли учні обзивають або принижують однокласників, вони говорили їм три приємні речі.
  15. Влаштовуйте виставки учнівських робіт для підвищення самооцінки й упевненості.
  16. Учні мають *відчувати вашу присутність* під час зміни видів діяльності. Відсутність структури в такі періоди іноді призводить до виникнення проблем.
  17. Постійно контролюйте та критично аналізуйте свою практику управління класом, і визначайте аспекти, які потребують вдосконалення. Спостерігайте за тим, як ви організовуєте перехід від одного виду діяльності до іншого на уроці, початок і кінець уроку. Також, зверніть увагу на те, як ви реагуєте на непередбачувану подію або кризову ситуацію в класі.
- 

## ОСНОВНІ ТЕРМІНИ РОЗДІЛУ

**Проблемна поведінка** виявляється в ситуації, коли реакція учня на його навчальне середовище суттєво відрізняється від очікуваної для вікової групи та заважає його власному навчанню і навчанню інших.

**Мінімальне втручання** — найменш жорсткі заходи, необхідні для контролювання певної ситуації.

## ДЛЯ ОБГОВОРЕННЯ ТА РЕФЛЕКСІЇ

- 10.1. Поведінка, яка в деяких контекстах вважається абсолютно непринятною (наприклад лайка), в інших контекстах сприймається як така, що майже не вартує уваги. Чи існує універсальний критерій для визначення того, що є поганою поведінкою а що ні?
- 10.2. Як відрізнити поведінку, орієнтовану на пошук уваги, від поведінки уникання невдачі? Як щодо поведінки помсти й поведінки демонстрації сили? Чому це важливо?
- 10.3. Чи є інші методи формування класного колективу, крім наведених у вставці 10.1?

## РЕКОМЕНДОВАНА ЛІТЕРАТУРА

1. Albert, L. (2003). *A teacher's guide to cooperative discipline* (2nd ed.). Minnesota, MI: AGS Publishing.
2. Bloom, L.A. (2009). *Classroom management: Creating positive outcomes for all students*. Upper Saddle River, NJ: Pearson.
3. Nieneman, M., Dunlap, G. & Kincaid, D. (2005). Positive support strategies for students with behavioural disorders in general education settings. *Psychology in the Schools*, 42(8), 779–794.
4. Jones, V. & Jones, L. (2004). *Comprehensive classroom management: Creating communities of support and solving problems*. Boston: Allyn & Bacon.

# Навчання соціальної та емоційної компетентності

## ОСНОВНІ ТЕМИ РОЗДІЛУ

- Поняття соціального та емоційного навчання
- Формування соціальних та емоційних компетентностей
- Ефективні програми соціального та емоційного навчання
- Соціальна й емоційна компетентність учителя

На сторінках цієї книжки автори неодноразово підкреслюють значення відданого ставлення, співпраці між усіма членами шкільної спільноти для розбудови інклюзивної школи. Нам уявляється така школа, де родини, учні, персонал і громада докладають спільних зусиль для створення умов для здорового розвитку й успішного навчання всіх учнів. На думку Міжнародної асоціації експертів з розвитку навчальних закладів та навчальних планів (Association for Supervision and Curriculum Development) (2007), підготовка дітей до конструктивної участі в житті демократичного суспільства потребує широкого та збалансованого підходу до освіти, яка має сприяти ґрунтовному оволодінню базовими академічними навичками та виховувати відповідальну дорослу особистість. У цьому розділі представлено низку програм, впровадження яких дає змогу створити у школі навчальне середовище зі здоровою соціальною та емоційною атмосферою; середовище, яке сприяє формуванню соціальної та емоційної компетентності та забезпечує передумови для позитивної соціальної взаємодії між усіма членами шкільної спільноти. Школа має стати місцем, де учні та дорослі активно залучені до процесу пізнання, турбуються одне про одного та усвідомлюють себе частиною загального колективу; взаємодіють між собою в душі поваги й на основі відповідних соціальних норм; дотримуються вимог позитивної, безпечної й здорової поведінки та виявляють активну громадянську позицію, приймаючи на себе відповідальність за власні рішення і вчинки. Тому, в світлі сучасних пріоритетів становлення згуртованого суспільства й примноження

соціального капіталу, школі відводиться надзвичайно важлива роль у розвитку соціально-емоційної сфери кожного члена своєї спільноти.

### **У чому полягає сутність соціального та емоційного навчання?**

Для позначення концепції соціального й емоційного навчання (СЕН) вживають цілу низку термінів, зокрема: «особистісний і соціальний розвиток», «соціальні, емоційні й поведінкові навички», «соціально-емоційна компетентність» (Міністерство освіти і професійної підготовки Великобританії, 2005). Фахівці галузі визначають соціальне й емоційне навчання як процес, який сприяє «посиленню спроможності [учнів] розв'язувати важливі життєві задачі шляхом інтеграції мислення, почуттів і поведінки» (Зінс, Бладворт, Вайсберг і Волберг, 2004, с. 6). Автори виходять із поширеного визначення цієї концепції, сформульованого в межах програми CASEL (The Collaborative for Academic, Social and Emotional Learning, 2007, с. 1):

- СЕН — це процес надання допомоги дітям і дорослим для вироблення фундаментальних навичок ефективної життєдіяльності. Метою СЕН є формування необхідних усім нам навичок, щоб ефективно і з дотриманням етичних принципів регулювати свої вчинки та емоції, стосунки та професійну діяльність.
- СЕН являє собою окремий педагогічний підхід, у межах якого учні набувають відповідних знань, поступово усвідомлюють власну ідентичність, вчать-ся налагоджувати стосунки, правильно оцінювати наслідки своїх дій та рішень у різноманітних соціальних контекстах (див. вставку 11.1). Завдяки йому учні починають розуміти соціальні й емоційні аспекти свого життя, регулювати й управляти ними в конструктивний та етичний способи.

---

**Вставка 11.1. Соціальне й емоційне навчання — це процес набуття дітьми і дорослими необхідних знань, навичок та установок для того, щоб:**

- розпізнавати й регулювати власні емоції;
- ставити перед собою позитивні цілі й досягати їх;
- виявляти турботу і співчуття у стосунках з оточуючими;
- налагоджувати й підтримувати позитивні стосунки;
- приймати відповідальні рішення;
- ефективно поводитися в ситуаціях міжособистісної взаємодії.

Джерело: Димінкі, Тейлор, Шеллінгер і Пейчен; Пейтон, Вайсберг, Дюрлак, Димінкі, Тейлор, Шеллінгер і Пейчен, 2008.

---

Певним соціальним та емоційним компетенціям прийнято надавати різної ваги, що визначається особливостями контексту й культурного середовища. Поряд з цим, можна говорити про існування у більшості суспільств певного загального консенсусу щодо прийнятних і цінних характеристик позитивної соціальної взаємодії. Соціальні й емоційні компетенції допомагають учням «оволодіти

собою, коли вони переживають сильні почуття, такі як гнів, знаходити друзів, залагоджувати конфліктні ситуації в атмосфері взаємоповаги, робити безпечний та етичний вибір, ... а також ефективно спілкуватися й вирішувати проблеми» (CASEL, 2007, с. 1). Тому метою соціального й емоційного навчання є розвиток п'яти базових складових компетентності, відображених у вставці 11.2: самоусвідомлення, саморегуляції, соціального усвідомлення, навичок побудови стосунків та прийняття відповідальних рішень (CASEL, 2005; Деваней, О'Браян, Кейстер, Реснік і Вайсберг, 2006; Зінс, Бладворт, Вайсберг і Волберг, 2004).

---

### Вставка 11.2. Базові соціальні й емоційні компетенції

1. **Самоусвідомлення** — точне розуміння власних почуттів, інтересів, цінностей і сильних сторін, підтримання обґрунтованого відчуття впевненості в своїх силах.
  2. **Саморегуляція** — здатність управляти власними емоціями для подолання стресу, контролю імпульсів та для наполегливої праці над розв'язанням складних завдань; знаходити належні шляхи вияву емоцій, визначати для себе цілі в академічній і соціальній площині та контролювати прогрес на шляху до їх досягнення.
  3. **Соціальне усвідомлення** — здатність розуміти точку зору іншої особи та співчувати їй; помічати й цінувати подібні й відмінні риси між людьми та групами; усвідомлювати ресурсний потенціал родини, школи, громади та оптимально його використовувати.
  4. **Навички побудови стосунків** — уміння налагоджувати й підтримувати здорові й взаємовигідні стосунки, які ґрунтуються на принципах співпраці; здатність чинити опір не належному соціальному тиску, запобігання міжособистісним конфліктам, регулювання та залагодження конфліктних ситуацій у процесі міжособистісної взаємодії, звертання по допомогу (за потреби).
  5. **Прийняття відповідальних рішень** — вироблення й ухвалення рішень із дотриманням етичних стандартів, вимог безпеки, відповідних соціальних норм, з урахуванням усіх обставин та ймовірних наслідків різних дій; застосування навичок прийняття рішень у навчальних і соціальних ситуаціях; внесок у благополуччя власної школи й громади.
- 

### Переваги соціального й емоційного навчання

Нині в науковій літературі безперечно доведено, що соціальні та емоційні компетенції є важливою складовою академічного навчання й загального успіху дитини у школі (CASEL, 2007). Останні дослідження з проблеми учнівської соціальної та емоційної компетентності суттєво вплинули на наше розуміння просоціальної поведінки учнів та їхнього позитивного соціального й академічного функціонування, зокрема досягнення позитивних соціальних та академічних показників (Спінрад та Айзенберг, 2009). Нині з'являється дедалі більше наукових даних, які свідчать про складну природу зв'язків між емоційною компетентністю та академічними результатами й поведінкою. Наразі з'ясовано, що учні, які здатні управляти своїми почуттями (передусім сильними негативними

почуттями), демонструють значно кращі показники в академічному, соціальному плані та в плані поведінки (Баклі і Саарні, 2009). Більше того, зазвичай учні з хорошими соціальними навичками, які виявляють симпатію та емпатію (співчуття) в стосунках з оточуючими, добре поводяться, відкриті до співпраці на уроці та загалом є активними учасниками навчального процесу (Айзенберг, Фейбс і Спінрад, 2006; Спінрад та Айзенберг, 2009).

У 2007 році колектив фахівців програми CASEL під керівництвом Дюрлака здійснив мета-аналіз 207 досліджень. За його підсумками було встановлено, що впровадження ефективних програм соціального та емоційного навчання (СЕН) суттєво впливає на різні аспекти життєдіяльності школи. Зокрема, на відміну від ровесників, які не брали участі в подібних навчальних заходах, учні, охоплені тією чи іншою програмою СЕН, демонстрували суттєве покращення за такими напрямками:

- рівень академічних досягнень;
- соціально-емоційні навички;
- ставлення до себе та інших;
- якість соціальної взаємодії; і, крім того,
- значно знизився рівень емоційного напруження і депресії та скоротилася кількість випадків деструктивної та проблемної поведінки.

Також, за результатами цього огляду досліджень було отримано значний обсяг даних, які дали змогу виокремити основні чинники успішної реалізації навчальних програм, орієнтованих на соціальний та емоційний розвиток учнів. Зокрема, програми СЕН є ефективними:

- для учнів з підготовчого по 8 клас;
- для роботи з розмаїтим учнівським контингентом, який складається з представників різних рас та етнічних груп; а також у навчальних закладах міста, передмістя та сільської місцевості;
- для покращення соціально-емоційних навичок і ставлення до інших;
- для активізації залучення до навчального процесу;
- для покращення просоціальної поведінки та академічної успішності;
- для зменшення проблем поведінки та зниження рівня емоційного напруження;
- для планування виховної роботи навчального закладу, оскільки їх легко інтегрувати в повсякденну діяльність учителів, учнів та інших членів шкільної спільноти (Пейтон та ін., 2008).

Порівняння цих висновків з аналізами інших науково-експериментальних програм, орієнтованих на формування соціальних та емоційних компетенцій, дає підстави стверджувати, що у школі створено сприятливі умови для впровадження соціального й емоційного навчання. Значну кількість таких програм було ретельно оцінено. Тут слід відзначити великий внесок CASEL — однієї з провідних організацій, які поширюють результати цих досліджень і сприяють їх втіленню у практику роботи школи. На її веб-сайті (<[www.casel.org](http://www.casel.org)>) представлено



широкий вибір різнопланових програм соціального й емоційного навчання, причому кожна з них являє собою цілісну науково-обґрунтовану систему з комплексом методичних матеріалів і навчальних ресурсів. Ці програми покликані сприяти виробленню в учнів необхідних учнівських компетенцій для того, щоб:

- розпізнавати власні емоції й управляти ними;
- розуміти погляди інших людей;
- визначати просоціальні цілі;
- застосовувати широкий спектр міжособистісних навичок для подолання складних соціальних ситуацій.

Одним із завдань у процесі впровадження програм СЕН є створення атмосфери підтримки у класі й навчальному закладі. Воно передбачає:

- розвиток і зміцнення позитивних стосунків між дітьми й дорослими;
- розроблення і використання методів роботи, які ведуть до встановлення довіри й взаєморозуміння між учнями й дорослими.

### **Якими чинниками визначається успішність програми СЕН?**

Реалізація програм соціального й емоційного навчання спирається на загальні принципи ефективної організації навчального процесу. Іншими словами, навчально-методичні матеріали й види діяльності мають:

- бути актуальними для учнів, допомагати їм усвідомити корисність такого навчання;
- враховувати індивідуальний рівень розуміння у дитини та сформованих у неї відповідних компетенцій;
- уможливлувати поєднання нового розуміння і навичок із наявними знаннями й досвідом;
- створювати для учнів ситуацію виклику й відкривати шляхи для успішного його подолання;
- містити чіткі критерії для оцінки соціальних та емоційних компетенцій, на вироблення яких орієнтована певна програма;
- передбачати моделювання соціальних та емоційних компетенцій для учнів;
- створювати позитивний контекст для навчання в атмосфері емоційного, соціального й фізичного комфорту та підтримки;
- вміщувати достатній обсяг практичних завдань;
- співвідноситися із повсякденним життям.

У процесі засвоєння соціальних та емоційних навичок застосовуються також такі самі принципи оцінювання, які ми вже розглядали на сторінках цієї книжки, зокрема стратегії оцінювання для навчання (див. розділ 4).

### **СЕН та шкільна програма**

Інклюзивні школи, які намагаються залучати учнів до активної пізнавальної діяльності, у визначенні методики й змісту навчання та в організації навчального середовища керуються низкою принципів. При цьому один із ключових полягає

в тому, що, власне, процеси навчання і викладання ґрунтуються на міжособистісних стосунках, а тому «налагодження стосунків на основі довіри й поваги у школах і класах є невід’ємною та єдиною важливою складовою навчання» (Сміт, 2007). Під час вибору належних методів і підходів, навчальних ресурсів та розроблення курикулуму, спрямованого на розвиток соціальної та емоційної сфери, варто розглянути такі питання:

- Яким чином зміст і методика навчання відображає та враховує попередній досвід, інтереси, особливості культурного виховання та очікування учнів?
- Яким чином зміст і методика навчання допомагають розширювати й формувати розуміння культурного контексту в учнів з маргіналізованих груп або тих, для яких існує ризик соціальної ізоляції?
- Як школа відзначає учнівські успіхи в навчанні?
- Яких заходів вживає школа для створення комфортного середовища для учнів та формування в них внутрішнього відчуття безпеки?
- Яким чином школа заохочує учнів відігравати активну роль та висловлювати свою думку з різних питань шкільного життя?
- Що робить школа для того, щоб спонукати учнів брати на себе відповідальність за організацію власної навчальної діяльності та за її результат?
- Як школа намагається налагоджувати партнерські стосунки з родинами та іншими членами місцевої громади, щоб підтримувати й плекати атмосферу турботи?
- Наскільки радісним є навчальний процес, наскільки він стимулює учнів до напруження власних сил та дає змогу відчувати себе успішними в досягненні навчальної мети?
- Яким чином школа дає учням зрозуміти, що вони є важливою частиною шкільної спільноти?

### **Програми соціального та емоційного навчання**

Нині існує широкий вибір програм соціального й емоційного навчання (СЕН), які пропонуються для запровадження в школах Австралії, Канади, США і Великобританії. З метою формування спільного бачення щодо СЕН, у деяких школах створюють власні програми й реалізують їх спільними зусиллями вчителів та інших членів шкільної спільноти. При цьому процес розроблення та/або вибору ефективної програми СЕН із багатого спектра наявних на сьогоднішній день ресурсів нерідко пов’язаний із суттєвими проблемами. У вставці 11.3 наведено десять ключових ознак, які визначають ефективність такої програми. Вони відображають принципи академічного та соціального навчання ЮНЕСКО (2003) та характеристики *ефективних* програм СЕН, сформульовані фахівцями CASEL (2002). Також, значна частка окреслених нижче заходів і методик за своєю суттю відповідає принципам і практиці, яку обстоюють автори на сторінках цієї книжки. Зокрема, йдеться про практику, орієнтовану на формування спільноти, налагодження співпраці, систематичний аналіз поточних результатів та інших фактичних даних про загальношкільний підхід до створення позитивного середовища, яке сприяє вихованню в усіх учнів навичок здорової, адаптивної

і просоціальної поведінки. Рекомендації вставки 11.3 можуть слугувати орієнтиром для вибору чи самостійного напрацювання ефективної програми СЕН. Вони складені за матеріалами посібника «Живий і здоровий. Огляд науково обґрунтованих програм соціального й емоційного навчання (СЕН) для керівника навчального закладу» (*Safe and Sound: An educational leader's guide to evidence-based social and emotional learning (SEL) programs*), який було опубліковано в межах діяльності CASEL у 2005 році.

---

### Вставка 11.3. Характеристики ефективних програм СЕН

1. **Турботлива шкільна спільнота.** Програма сприяє формуванню стосунків на основі взаємної турботи. Вона також мотивує учнів до активної участі в навчальному процесі й шкільному житті в умовах позитивного, стимулюючого, підтримуючого й безпечного навчального середовища, яке об'єднує родини, учнів і вчителів у загальну спільноту навчального закладу. Програма допомагає створити таку атмосферу, де кожен член шкільної спільноти почувається партнером, якого приймають і цінують.
2. **Наукова обґрунтованість.** Програма спирається на практичний досвід і сучасні теоретичні концепції й дослідження в галузі навчання і розвитку учнів.
3. **Співпраця сім'ї та школи.** Однією з основних складових реалізації програми є налагодження партнерської співпраці між колективом школи і родиною з метою виховання закладених у програмі цінностей СЕН та дотримання передбачених нею норм поведінки в повсякденному житті вдома, в школі та в громаді.
4. **Комплексність і послідовність.** Програма доповнює політику навчального закладу і разом з нею є складовою єдиного комплексного підходу до соціального й емоційного виховання учнів, у межах якого діти отримують чіткі та послідовні уявлення про цінності, норми поведінки, громадянськість і здоровий спосіб життя.
5. **Інтегроване навчання.** У процесі вивчення академічних дисциплін ваги набувають соціальні та емоційні аспекти навчання. Вчителі акцентують на них увагу за допомогою методів, які стимулюють активне залучення до процесу пізнання, в тому числі методик навчання у співпраці та завдань, орієнтованих на вирішення проблем.
6. **Безпосереднє навчання.** Систематичні заняття (або інтеграція їх змісту у вивчення інших предметів) із поясненням і цілеспрямованим формуванням соціальних та емоційних компетенцій, в тому числі шляхом аналізу повсякденних ситуацій, розвивають здатність учнів впізнавати свої емоції й управляти ними, а також розуміти точку зору іншого. Така робота допомагає набувати міжособистісних навичок і вчитися приймати відповідальні рішення з урахуванням різних обставин.
7. **Гнучка методика.** Методика формування соціальних та емоційних компетенцій дає змогу враховувати індивідуальні особливості дітей у розмаїтому учнівському колективі, передбачає повагу до «відмінності» та, як наслідок, застосування різних підходів і диференціації.
8. **Професійний розвиток.** Обов'язковою складовою ефективної програми соціального й емоційного навчання є якісна та регулярна підтримка вчителів. Вона

забезпечується на постійній основі у процесі впровадження програми та передбачає моделювання методики викладання й отримання зворотного зв'язку від колег для сприяння роботі педагогів.

9. **Інформаційне забезпечення процесу оцінки.** У межах програми також проводиться регулярний аудит і оцінка практики на основі різноманітної фактичної інформації. Метою цієї діяльності є визначення рівня ефективності програми, коригування методики та внесення змін. Головною умовою забезпечення точності цього процесу є збір відгуків усіх членів шкільної спільноти, в тому числі вчителів, учнів і батьків.
10. **Організаційна підтримка.** Програма соціального й емоційного навчання впроваджується систематично та розрахована на тривалий період. Створено необхідну ресурсну базу й структури для її успішної реалізації і життєздатності.

#### **Вставка 11.4. Методичні рекомендації для вибору/розроблення ефективної програми соціального та емоційного навчання**

Щоб започаткувати в себе певну програму соціального й емоційного навчання, школа має забезпечити:

- можливості для розвитку в учнів позитивних соціальних компетенцій і застосування їх на практиці;
- можливості для усвідомлення учнями власної ідентичності та формування уявлень про різні соціальні контексти;
- послідовно організований навчальний досвід, у якому нові знання й навички поєднуються з уже набутими;
- вироблення п'яти базових соціальних та емоційних компетенцій;
- застосування навчальних методик із передового педагогічного досвіду;
- засоби ґрунтовної оцінки для визначення рівня покращення соціальних та емоційних навичок учнів та зміни їхньої поведінки в результаті такого навчання.

І остання найважливіша порада: програму соціального й емоційного навчання слід впроваджувати в контексті курикулуму, який є актуальним для конкретної школи. Іншими словами, вчителі мають проводити чіткі паралелі між нею та змістом шкільної програми. Згідно з висновками наукових досліджень, СЕН необхідно приділяти велику увагу та інтегрувати його в навчальний процес як невід'ємну складову курикулуму.

Застосування загальношкільного підходу до впровадження такої програми дає змогу послідовно доносити її ідеї до учнів через різні дисципліни та посилює ефект соціального й емоційного навчання. Ми неодноразово підкреслювали значення співпраці — важливого аспекту роботи в інклюзивному класі та школі. Як свідчать результати наукових досліджень, впровадження методів навчання в співпраці (див. розділ 8) допомагає формувати в учнів такі риси, як прийняття інших, та просоціальну поведінку (Джонсон і Джонсон, 1989, 2002). На більш загальному рівні, створення позитивного клімату в класі й школі, який зокрема передбачає виховання уважного ставлення до почуттів інших, сприяє підвищен-

ню академічних і соціальних показників. Ми вже згадували про підготовлений фахівцями CASEL посібник «Живий і здоровий. Огляд науково-обґрунтованих програм соціального й емоційного навчання (СЕН) для керівника навчального закладу» (*Safe and Sound: An educational leader's guide to evidence-based social and emotional learning (SEL) programs*) (2005). Він містить комплексну програму, яка інтегрується в шкільний курикулум і здатна замінити будь-які одноразові або короткотермінові заходи. Проведена в межах цієї організації наукова робота дає підстави стверджувати, що СЕН можна реалізовувати в школі паралельно з академічним навчанням.

Нині існує широкий вибір комерційних програм, які дають змогу впроваджувати СЕН комплексно на рівні всієї школи та успішно поєднувати заходи з формування соціальних та емоційних компетенцій зі шкільною програмою. У вставці 11.4 наведено кілька методичних рекомендацій для персоналу школи. Вони будуть корисними під час попереднього вивчення цих освітніх продуктів та аналізу їх придатності для закладу, щоб зрештою прийняти зважене рішення про вибір тієї чи іншої програми. У цьому процесі також слід враховувати критерії ефективності програм СЕН зі вставки 11.3. Нижче у вставці 11.5 подано короткий огляд деяких таких програм, що спеціально орієнтовані на вироблення п'яти базових соціальних та емоційних компетенцій (див. вставку 11.2). Усі вони відповідають зазначеним критеріям та підтвердили свою ефективність у процесі наукових досліджень. За додатковою інформацією про якісні програми СЕН рекомендуємо звернутися до веб-сайту вашого місцевого органу управління освіти або до веб-сайту CASEL.

---

### Вставка 11.5. Ефективні програми СЕН

**Знову в нормі. Програма виживання у класі. Автори МакГрет і Ноубл, 2003 р.** (*Bounce Back: Classroom Resiliency Program*, McGrath & Noble)

**Цільова вікова група:** учні з підготовчого по 9 клас. Програма містить широкий набір стратегій для застосування на уроці. Вони покликані допомогти учням не розгубитися перед лицем численних труднощів їхнього повсякденного життя та навчитися «приходити в норму», коли вони відчувають сум, розчарування, коли стикаються з труднощами або переживають важкий період. Програма передбачає формування навичок життєстійкості на матеріалі основних академічних дисциплін з таких галузей як грамотність, точні науки, технології та суспільствознавство. У межах паралельної тренінгової програми батьки дізнаються про методи закріплення набутих навичок вдома.

**Турботлива шкільна спільнота. Центр досліджень проблем розвитку, 2004 р.** (*Caring School Community*. Developmental Studies Centre)

**Цільова вікова група:** учні з підготовчого по 6 клас. Програма спирається на результати наукових досліджень і побудована навколо чотирьох провідних принципів: стосунки на основі взаємної поваги та підтримки; можливості для співпраці; автономність і взаємозалежність; а також спільні цілі та ідеали. Мета програми — сприяти форму-

ванню класного та шкільного колективу та стимулювати активне залучення учнів до шкільного життя.

**Думаємо про почуття. Автори Павлідіс і Банстон, 2004 р. (*FisT: Feeling is Thinking*, Pavlidis & Bunston)**

**Цільова вікова група: учні з 3 по 6 клас.** Програма допомагає учням навчитися розуміти свої почуття, виразити їх, обмірковувати причини їх виникнення і віднаходити способи вирішення проблем. Вона передбачає тісну співпрацю родини та школи, зокрема, дає змогу педагогам і батькам більше дізнаватися про дитину, отримувати зворотний зв'язок та опанувати методи закріплення й розширення набутих нею позитивних навичок.

**Дружні діти — дружний клас. Автори МакГрет і Френсі, 1991 р. (*Friendly Kids, Friendly Classrooms*, McGrath & Francey)**

**Цільова вікова група: учні з підготовчого по 6 клас.** Програма адресована вчителям і соціальним педагогам, які працюють з дітьми цієї вікової групи. Учні набувають соціальних навичок і вчаться налагоджувати хороші стосунки з однокласниками. В посібнику представлено діагностичні методики та практичні поради щодо поступового формування 21 навички для роботи на уроці та взаємодії на ігровому майданчику. Запропоновані в ньому вправи та ігри дають змогу створити позитивну й веселу атмосферу на уроці та допомогти сором'язливим дітям, які часто ніякують у спілкуванні з ровесниками й дорослими. Педагоги можуть скористатися викладеною в посібнику програмою або розробити власну на основі її чотирьох напрямів.

**Програма співпраці родини та школи. Автори Кросс і Ерсеґ, 2005 р. (*Friendly Schools and Families Program*, Cross & Erceg)**

**Цільова вікова група: учні з підготовчого по 7 клас.** У програмі окреслено заходи для попередження випадків знуцання в соціальному середовищі та запобігання цьому явищу серед учнів, у родині та/або в межах ширшої шкільної спільноти. Пропонований комплект матеріалів слугує орієнтиром для планування, розроблення, впровадження та оцінки загальношкільної програми соціального й емоційного навчання та протидії знуцанням. У ньому розглянуто конкретні стратегії та наведено практичні рекомендації щодо формування шкільної культури, напрацювання політики й практики, створення фізичного, соціального і навчального середовища. Крім того, велику увагу приділено співпраці з родинами. Посібник містить ілюстративні приклади з досвіду інших навчальних закладів, які адаптували викладені в ньому стратегії та застосовували їх відповідно до своїх умов.

**Я можу вирішувати проблеми. Автор Шур, 1993 р. (*I Can Problem Solve (ICPS)*, Shure)**

**Цільова вікова група: діти дошкільного віку по 6 клас.** Програма «Я можу вирішувати проблеми» спирається на результати 25-річних досліджень та зарекомендувала себе як дуже ефективна для роботи з дітьми молодшого віку. Юні школярі навчаються віднаходити шляхи вирішення проблем, що виникають у повсякденному міжособистісному спілкуванні, враховувати погляди інших та усвідомлювати можливі наслідки

власних дій. У такий спосіб вони досягають основної мети — набувають навичок про-соціальної поведінки.

#### **Цикл програм Lions Quest** (Lions Clubs International Foundation, 2006)

**Цільова вікова група: учні з підготовчого по 12 клас.** Усі три програми циклу Lions Quest — «Навички для підлітків» (підготовчий — 5 клас), «Навички для юнацтва» (6–8) та «Навички для дії» (9–12 клас) — орієнтовані на вироблення позитивних установок, важливих життєвих умінь для ведення здорового й безпечного способу життя, на запобігання насиллю й іншим проявам ризикованої поведінки. Програма охоплює такі напрями діяльності: проведення занять з учнями за поданим планом; активізація участі батьків та інших членів родини шляхом спільного виконання домашніх завдань та їх безпосереднього залучення до шкільних заходів (до пакету матеріалів входить окрема книжка для батьків); створення позитивного клімату в навчальному закладі; залучення представників місцевої громадськості та професійний розвиток працівників школи. Перед початком реалізації програми необхідно відвідати вступний навчальний семінар (2–3 дні).

#### **PATHS — Програма активізації стратегій альтернативного мислення.** Автори Куше і Грінберг, 1994 р. (*PATHS Curriculum*, Kusche & Greenberg)

**Цільова вікова група: учні з підготовчого по 5 клас.** Програма призначена для роботи з учнями початкової школи і покликана допомогти їм змінити поведінку й ставлення, які зумовлюють випадки насилля і знущань; навчитися виражати й контролювати свої емоції; виробити ефективні стратегії залагодження конфліктних ситуацій. Програма PATHS для дітей дошкільного віку спрямована на формування знань про емоції та на розвиток соціально-емоційної компетентності. Загалом, вона охоплює п'ять концептуальних складових: самоконтроль, знання і розуміння емоцій, позитивна самооцінка, стосунки та навички вирішення міжособистісних проблем.

#### **Живий і здоровий. Посібник з питань навчання соціальних навичок та емоційного розвитку для керівника навчального закладу** (*Safe and Sound: An Educational Leader's Guide to Social and Emotional Learning*). CASEL, 2005 р.

**Цільова вікова група: діти дошкільного віку — учні 12 класу.** Це видання підготовлене фахівцями CASEL, увібрало в себе результати трирічного дослідження, яке було здійснено за фінансової підтримки Відділу з питань безпеки й боротьби з наркотиками в навчальних закладах при Департаменті освіти США. Посібник «Живий і здоровий» містить повний і комплексний огляд програм СЕН і може слугувати довідником для адміністрації та персоналу школи у процесі організації та поєднання програм академічного, соціального навчання та емоційного розвитку в єдину цілісну систему. В ньому описано 80 послідовно структурованих програм СЕН, що розраховані на кілька років та призначені для роботи у звичайному класі масової школи.

#### **Другий крок. Міжнародна благодійна організація «Committee for Children», 2002 р.** (*Second Step*. Committee for Children)

**Цільова вікова група: учні з підготовчого по 9 клас.** Головна мета програми «Другий

крок» полягає у профілактиці насилля. Це завдання реалізується за двома напрямками: через вивчення академічних дисциплін та соціально-емоційний розвиток. Воно передбачає формування таких соціально-емоційних навичок як емпатія, управління емоціями, вирішення проблем і співпраця. Ці заходи спонукають дітей поступово змінювати свою поведінку та ставлення, які є причиною проявів насилля. Головний акцент у програмі зроблено на виховання здатності співчувати й розуміти почуття інших, управляти своїм гнівом та контролювати імпульси. Крім того, вона містить комплексну систему заходів із профілактики насилля, розраховану на кілька років. Програма ґрунтується на результатах наукових досліджень, а досвід практичної реалізації підтверджує її високу ефективність, що, зокрема, виявляється у зменшенні кількості покарань за порушення дисципліни. Крім того, програма допомагає покращувати клімат у навчальному закладі шляхом виховання поваги, здатності сприймати інших, через надання можливостей для самоствердження та заохочення особистої відповідальності. Вона також передбачає проведення тренінгів для педагогів і забезпечення навчально-методичними ресурсами, в тому числі практичними планами уроків, які не потребують суттєвої підготовки з боку вчителя, та матеріалами для навчання батьків.

**Прийняття рішень та вирішення проблем у ситуації соціальної взаємодії.** Автори Еліас і Батлер, 2005 р. (*Social Decision-Making and Social Problem-Solving*, Elias & Butler)

**Цільова вікова група: учні з 2 по 8 клас.** Програма спрямована на оволодіння соціальними навичками та навичками прийняття рішень і перенесення їх у реальні життєві ситуації. Вона складається з трьох послідовних етапів, де кожен наступний доповнює попередній: виховання самоконтролю й соціального усвідомлення; навчання приймати рішення у процесі соціальної взаємодії; та практичне застосування набутих знань і навичок. На більш загальному рівні головними її завданнями є попередження насилля, зловживання психоактивними речовинами і запобігання іншим видам проблемної поведінки, пов'язаної з такими порушеннями. Програма орієнтована головним чином на профілактичну роботу з учнями початкової школи. Вона спирається на ґрунтовну концептуальну базу, яка поєднує результати досліджень у багатьох сферах науки та практики, в тому числі в галузі охорони здоров'я, розвитку дитини, клінічної психології, когнітивних наук, організаційної психології та психології громади.

**Програма розвитку соціальних навичок «Зупинись, поміркуй, дій».** Автор Петерсен, 2006 р. (*Stop Think Do Social Skills Curriculum*, Petersen)

**Цільова вікова група: учні з підготовчого по 7 клас.** Програма орієнтована на розвиток соціальних навичок, врегулювання конфліктів, покращення академічних показників та створення позитивного клімату у школі. Вона передбачає формування самоконтролю, перцептивних і комунікативних навичок, вироблення когнітивних навичок вирішення проблем, зокрема в учнів, які демонструють проблемну поведінку чи стикаються з труднощами у процесі соціальної взаємодії і «застрягли» на одному з етапів — «зупинись», «поміркуй» чи «дій». Програма покликана навчити всіх дітей успішно проходити ці етапи в ситуаціях повсякденного життя та створює для цього



сприятливе середовище, де діти отримують зворотний зв'язок і підтримку з боку дорослих і ровесників.

**Цикл програм «Навчання для життя»** (Learning for Life Corporation, <[www.learning-for-life.org](http://www.learning-for-life.org)>)

**Цільова вікова група: учні з підготовчого по 12 клас.** Learning for Life Corporation пропонує сім програм для шкіл і громадських об'єднань, які намагаються готувати учнів до викликів сучасного суспільства та навчити успішно їх долати, допомагають розвивати впевненість у власних силах, мотивацію та самоповагу. Програми реалізуються силами педагогічного колективу школи й членів громадських організацій, яким також надається можливість пройти попередню підготовку в режимі дистанційного навчання.

**Програма Tribes Learning Communities** (<[www.tribes.com](http://www.tribes.com)>)

**Цільова вікова група: від дошкілля до 12 класу.** Програма організації Tribes Learning Communities поширена в навчальних закладах Сполучених Штатів, Канади, Австралії та інших країн. У ній головний акцент зроблено на розвиток класного та шкільного колективу з позитивною атмосферою та широкими можливостями для успішного навчання й особистісного розвитку. Її впровадження у школі покликане допомогти учням відчувати себе частинкою загального колективу, де приймають всіх і поважають самобутність кожного. Програма також має на меті мотивувати учнів до активної пізнавальної діяльності, навчити їх оптимістично оцінювати власні сили та вірити у свою спроможність досягти успіху.

**Програма «Ти зможеш».** Автор **Бернард, 2006 р.** (*You Can Do It Education (YCDI)*, Bernard)

**Цільова вікова група: учні підготовчого — 12 класу.** Мета програми — забезпечити оптимальні умови для навчання й соціально-емоційного розвитку всіх учнів. Вона сприяє активізації спільної роботи школи, громади й родини в цьому напрямі. У структурі програми передбачено заняття з формування 12 позитивних якостей (наприклад, адекватної самооцінки, високого рівня толерантності до фрустрації, прийняття інших) та усунення негативних (наприклад, заниженої самооцінки, низького рівня толерантності до фрустрації, неприйняття інших). Вона допомагає учням змінювати свій спосіб мислення і, таким чином, навчитися управляти власними емоціями та поведінкою.

## Навчання через служіння суспільству

Навчання через служіння суспільству (англ. *service learning*) — це загальний підхід, який передбачає інтеграцію суспільно корисної роботи до курикулуму освітнього закладу. Він сприяє поглибленню соціального усвідомлення учнів, вихованню толерантності й поваги до інших. Навчання через служіння суспільству також створює можливості для практичного застосування знань і навичок з вирішення учнями реальних проблем у процесі корисної діяльності на благо громади. Такі програми набули міжнародного поширення. Їх запроваджують різноманітні установи: школи, універ-

ситети, громадські об'єднання та релігійні організації. Учні отримують нові знання та обмірковують набутий досвід, будучи залученими до важливої справи із практичними та значимими суспільно корисними результатами. В основу програми навчання через служіння суспільству покладено партнерську співпрацю у межах школи або між школою й широким колом соціальних служб і благодійних організацій (зокрема, організацій з надання підтримки людям похилого віку, безпритульним, людям з інвалідністю; молодіжних об'єднань; природоохоронних організацій; громадсько-активних груп у сфері соціального обслуговування). Разом з педагогами учні активно долучаються до суспільно корисної роботи в школі чи в рамках певної соціальної служби. Участь у таких заходах і подальша рефлексія мають сприяти розвитку їхнього самоусвідомлення і соціального усвідомлення, саморегуляції, навичок побудови стосунків та здатності приймати відповідальні рішення, а також допомогти ефективніше виконувати свої обов'язки у справі служіння суспільству.

## **Соціальна та емоційна компетентність учителя**

Нині дедалі більше фахівців погоджуються з тим, що педагоги відіграють вагомую роль у соціальному та емоційному розвитку учнів (Хамре і Піанта, 2006; Муррей і Грінберг, 2000; Ошер, Картледж, Освальд, Сазерленд, Артайлз і Каутінхо, 2007). Серед усіх видів стосунків, які формуються у дітей, найважливішими для їхнього успішного навчання є стосунки «вчитель — учень» (Долл та ін., 2009). При цьому тісніші зв'язки виникають із педагогами, які ставляться до них з теплою, є щирими, врівноваженими, готовими прийти на допомогу та спонукають дітей до самостійності (Долл та ін., 2009). На уроці вчитель працює з розмаїтим колективом, де кожному притаманний свій досвід культурного виховання, індивідуальний рівень здібностей та інтересу до навчання. І педагог створює навчальний контекст для таких дітей. У класі, де вчитель докладає зусиль для виховання духу спільноти, учні демонструють більш просоціальну поведінку: вони схильні до співпраці, готові допомагати й турбуватися про інших; також, зменшується кількість інцидентів, пов'язаних із деструктивною поведінкою (Баттістіч, Солон, Уотсон і Шапс, 1997). Дженнінгс і Грінберг (2009) запропонували модель створення сприятливої соціальної атмосфери та успішної реалізації програм соціального й емоційного навчання, яка підкреслює важливе значення відповідних компетентцій педагога. На думку авторів цієї моделі, соціально компетентні вчителі (в яких добре розвинуті всі п'ять соціальних та емоційних компетенцій) впроваджують програми СЕН «більш ефективно, оскільки самі є чудовим прикладом бажаної соціальної та емоційної поведінки» (2009, с. 493).

Соціально компетентні вчителі:

- уміють розпізнавати свої емоційні патерни і знають, як з допомогою емоцій посилювати мотивацію й активізувати власну навчальну діяльність і навчальну діяльність учнів (самоусвідомлення);
- контролюють вияв своїх емоцій, здатні справлятися зі стресом та гідно поводитися у складних ситуаціях (саморегуляція);

- знають, як їх сприймають оточуючі, з розумінням і співчуттям ставляться до думок учнів, батьків і колег (соціальне усвідомлення);
- налагоджують і розвивають хороші стосунки з учнями, колегами й родинами на основі взаєморозуміння, співпраці та спільного користування ресурсами школи й громади (навички стосунків);
- приймають відповідальні й етичні рішення із дотриманням соціальних норм та з урахуванням можливих наслідків таких рішень для власного благополуччя і благополуччя інших членів шкільної спільноти; несуть за них відповідальність (прийняття відповідальних рішень).

Соціальна компетентність педагога має вирішальне значення у діяльності навчального закладу. В розділі 5 велика увага приділяється довірі та співпраці як передумовам побудови спільноти у школі. Це два головні чинники, якими визначається успішність зусиль із покращення роботи навчального закладу. Подібно до своїх учнів, учителі найкраще навчаються тоді, коли процес та атмосфера навчання несуть задоволення, коли вони відчувають повагу й підтримку та мають хороші стосунки з іншими членами шкільної спільноти. Тому для досягнення успішного результату програму СЕН необхідно втілювати на рівні загальношкільного підходу, який охоплює педагогів, учнів і членів їхніх родин, сприяє розвитку їхніх соціальних та емоційних компетенцій. При цьому однією з обов'язкових і фундаментальних його складових має бути професійний розвиток учителів.

Соціальна та емоційна компетентність учнів, їхнє благополуччя визначаються міцністю стосунків з родиною, школою і громадою. Поруч із великою кількістю учнів, які активно долучаються до навчання, також є інші діти, які з переходом від початкової до середньої ланки дедалі більше втрачають інтерес до школи (Клем і Коннелл, 2004). У цьому розділі подано модель організації роботи з розвитку соціальної та емоційної сфер учнів, яка спирається на результати останніх наукових досліджень і завоює дедалі більше прибічників в освітніх системах різних країн. Створення позитивного навчального середовища та формування таких компетенцій покликані задовольняти соціальні та емоційні потреби учнів, сприяти їхній навчальній і життєвій успішності та допомагає запобігти їхньому відчуженню від школи.

## ОСНОВНІ ТЕРМІНИ РОЗДІЛУ

**Соціальне та емоційне навчання (СЕН)** — це процес надання допомоги дітям і дорослим для вироблення фундаментальних навичок ефективної життєдіяльності. Метою СЕН є формування необхідних навичок для того, щоб ефективно і з дотриманням етичних принципів регулювати свої вчинки та емоції, стосунки й професійну діяльність.

**Соціально-емоційна компетентність** — формується внаслідок соціального та емоційного навчання та охоплює п'ять базових складових: самоусвідомлення,

саморегуляцію, соціальне усвідомлення, навички стосунків та прийняття відповідальних рішень.

**Навчання через служіння суспільству** — загальний підхід, який передбачає інтеграцію суспільно корисної роботи до курикулуму освітнього закладу.

## ДЛЯ ОБГОВОРЕННЯ ТА РЕФЛЕКСІЇ

- 11.1. Чому навчання соціальних навичок та емоційний розвиток важливі для процесу інклюзії? Чому вчителі мають ним займатися?
- 11.2. Яким чином вчителі можуть сприяти налагодженню тісних соціальних та емоційних зв'язків між учнями?
- 11.3. Чи повинні вчителі розвивати емоційні зв'язки з учнями? Чи існують тут певні обмеження?

## РЕКОМЕНДОВАНА ЛІТЕРАТУРА

1. Широкий вибір матеріалів із теми соціального та емоційного навчання в Інтернет-каталозі EDNA — безкоштовної мережі австралійських освітніх ресурсів. Див. <[www.edna.edu.au/edna/go/schooled/school\\_theme\\_pages/emotion](http://www.edna.edu.au/edna/go/schooled/school_theme_pages/emotion)>.
2. Корисні ресурси та інформаційні матеріали з теми соціального та емоційного навчання на веб-сайті програми CASEL, наприклад:
3. Payton, J., Weissberg, R.P., Durlak, J.A., Dymnicki, A., Taylor, R.D., Schellinger, K.B. & Pachan, M. (2008). *The positive impact of social and emotional learning for kindergarten to eighth-grade students: Executive summary*. CASEL. Адреса матеріалу в Інтернеті <[www.casel.org/pub/index.php](http://www.casel.org/pub/index.php)>.
4. Zins, J.E. & Elias, M.E. (2006). Social and emotional learning. In G.G. Bear & K.M. Minke (Eds.), *Children's needs III* (pp. 1–13). Bethesda, MD: National Association of School Psychologists.

## Рефлексія як ключ до стійких змін

### ГОЛОВНІ ТЕМИ РОЗДІЛУ

- Психологічне прийняття розмаїття
- Рефлексія практики
- Засоби педагогічної рефлексії
- Значення рефлексивної практики для викладання

Наприкінці розділу 3 ми стверджуємо, що для організації ефективного навчального процесу на уроці найважливішими є дві установки: по-перше, переконаність у тому, що всі діти здатні навчатися, і, по-друге, що успіху досягають ті вчителі, які вірять у свою спроможність це зробити. В певному розумінні ці дві тези узагальнюють мету та основну ідею цієї книжки: інклюзивне навчання може бути ефективним і якщо вчителі вірять у свою здатність впроваджувати таку модель у власну педагогічну практику, то їм це справді вдається. Проте, зрозуміло, що одного наміру недостатньо. Припустімо, ми поставили перед собою мету вибороти перше місце на турнірі з гольфу. Адже, власне, ми відповідаємо обом зазначеним критеріям. Тобто, ніщо не заважає нам робити те саме, що роблять професіональні гравці (іншими словами, ми можемо навчитися цієї гри); і крім того, ми справді здатні вийти на поле й змагатися з ними на рівних (ми віримо у свої здібності чи спроможність досягти успіху). Та, вочевидь, цих якостей замало, і на додаток до правильних установок потрібно ще дещо. Тому, щоб навчитися грати в гольф, нам потрібно дізнатися, як правильно тримати ключку, яку з них і коли обрати та опанувати правила гри.

Аналогічні принципи лежать в основі неперервного професійного розвитку, який дає нам змогу стати найкращими вчителями та повністю реалізувати свій педагогічний потенціал. У розділі 1 ми ознайомилися з чотирма передумовами успішної діяльності інклюзивного вчителя. Контролювати четверту складову цього переліку — «підтримку з боку колег і школи» — ми навряд чи зможемо, але це не виправдовує бездіяльності стосовно трьох інших:

1. ставлення;
2. педагогічної майстерності;
3. здатності вирішувати проблеми.

Питання ставлень докладно розглядається в розділі 3. Тематика педагогічної майстерності наскрізно висвітлюється на сторінках цієї книжки. Що ж стосується здатності вирішувати проблеми й знаходити творчі способи їх розв'язання в повсякденних ситуаціях навчального процесу, то для цього необхідні:

- ефективні й перевірені досвідом методики викладання;
- спільні цінності;
- позитивне лідерство.

У цьому посібнику викладено ідеї та поради стосовно планування і впровадження процедур чи організаційних стратегій, які дають вам змогу реалізувати свої педагогічні завдання, розкриваючи потенціал своїх учнів.

Щоб стати успішним інклюзивним учителем, потрібні дві речі. По-перше, ми маємо знати, як діяти у складних ситуаціях, і, по-друге, шукати способи перенесення цих знань на практику, постійно вдосконалюючи власну педагогічну майстерність.

## **Психологічне сприйняття розмаїття**

Поза сумнівом, сучасним учителям доводиться стикатися з набагато складнішими проблемами, які їхнім попередникам були незнайомі. Тайлер (1995), фахівець з міжнародним авторитетом у галузі вивчення індивідуальних відмінностей, зауважує:

*У комплексних суспільствах нашого часу людське розмаїття є викликом набагато значнішим, ніж у простих суспільствах минулого. Наше суспільство не могло б функціонувати без унікальних внесків унікальних індивідів. Його членів не слід вважати ідентичними, взаємозамінними частинами. Вони не лише конкурують між собою — вони також доповнюють одне одного. Ось і все. (с. 12)*

Інклюзивна освітня модель виникла як продовження тенденції переходу від простіших суспільств до більш комплексних. Однак виклики цієї комплексності також несуть у собі можливості для більш видатних та масштабних звершень.

Яким чином зробити життя не таким комплексним? Як ми маємо реагувати на проблеми, які воно ставить перед нами і складна сутність яких є очевидною? Це дуже важливі питання. Одне відомо напевно: зробити світ простішим нам не вдасться, натомість потрібно зрозуміти процеси, які призвели до його ускладнення. Наприклад, життя сучасної людини стало складнішим внаслідок стрімкого розвитку науки й подорожей, через розмивання простих географічних і культурних кордонів. Це вихідні умови. Тепер поміркуймо над тим, що ми можемо з ними зробити.

Ми осмислюємо навколишній світ, зокрема, шляхом його категоризації та завдяки своїй спроможності відрізняти один набір явищ від іншого за визначеною характерною рисою чи низкою характерних рис. Не володій ми такою

здатністю, нас би оточувала суцільна невиразна мішанина і все було б однаковим. Таким чином, в основі майже будь-якої мови та будь-якого світогляду лежить здатність об'єднувати ідеї в поняття.

Ці поняття абстрактні та умоглядні; вони реальні й водночас не піддаються спостереженню; вони з'являються уже на самих базових рівнях. Світле й темне, м'яке та жорстке, реальне та абстрактне, і так далі до безкінечності, яка охоплює всі відомі нам речі і де кожна з них належить до певної категорії. З розвитком уміння розбиратися в нюансах та з досвідом наші поняття починають відображати наш особистий досвід. Наприклад, для позначення такого явища як сніг більшість людей має доволі обмежений словниковий запас. А от у мові ескімосів, мешканців засніжених арктичних територій, таких слів багато. Поняття багатогранні й структуровані в ієрархічному порядку. Здатність орієнтуватися в різних рівнях такої структури часто вважають індикатором інтелектуальних здібностей. Так, Векслерівський тест інтелекту містить окремий субтест із завданнями на знаходження подібного в численних парах предметів чи понять, навіть якщо в своєму звичайному житті ми сприймаємо їх як абсолютно різні. Також, відповідаючи на запитання цього субтесту, необхідно пояснити, яким чином «А» подібне до «Б», причому порівнювані об'єкти можуть бути такими близькими як два кольори, або такими віддаленими як тварина і завод. У цьому завданні особа, яку тестують, має «відійти» від двох вказаних об'єктів та перебирати в умі порядки класифікації, поки не знайде зв'язку. Вважається, що чим краще люди справляються з такими завданнями, тим вищий їхній інтелектуальний потенціал.

Ми визначаємо та розрізняємо осіб за допомогою імен. Приблизно з такою ж метою ми, вчителі, використовуємо особисті й фізичні характеристики. Однак, у нашій роботі така інформація слугує не лише для визначення осіб. На основі індивідуальних характеристик і фізичних станів ми також добираємо навчальний матеріал і методики його викладання. Від того, як ми їх використовуємо, залежить, чи дійсно на уроці ми намагаємося охопити всіх учнів, чи насправді навчаємо лише деяких з них. Також, виходячи з того, як ми їх використовуємо, можна судити про наше ставлення до своєї професії і своїх обов'язків як учителів усіх учнів.

Наше життя було б неможливим без категоризації та описових назв, які ми даємо речам. Та в цьому можна зайти надто далеко. Дійсно, без категоризації усе навколо нас втратило б свої обриси, але правда й те, що в певний момент необхідно поєднувати речі в однорідні чи подібні групи. Наш розум не здатен функціонувати в середовищі, де все від усього відрізняється. З одного боку, індивідуальні характеристики є критерієм поділу, а з іншого — вони також слугують для збирання та об'єднання. Наприклад, такими поширеними й добре відомими категоріями є вік і стать. Подібні загальні категорії використовуються в усіх аспектах викладання. Проте, коли йдеться про навчальні потреби в межах визначених вікових груп, методика групування суттєво ускладнюється. Тому кожному вчителю важливо знати, коли доцільно зводити всіх в одну групу і коли виділяти окремих учнів.

Критерієм для виокремлення учнів зазвичай є навчальні потреби чи досягнення, проте розмови про відмінність та ідентифікацію тих, хто за своїми потребами відрізняється від решти, знову ж таки підводять нас до проблеми ярликів. У розділі 2 ми описали деякі негативні наслідки категоризації і, зокрема, концепцію ярликів, яка нажаль також впливає з нашої потреби групування і слугує виправданням для ігнорування певних груп, віддалених від середини спектру. Те, як учителі сприймають категоризацію або «діагностичне маркування», часто доволі точно відображає їхнє ставлення до своєї професії. Наприклад, з якою метою використовується та чи інша категоризація — чи є вона приводом для бездіяльності чи корисною інформацією для визначення пріоритетних напрямів у плануванні навчання?

Категоризація має і позитивну сторону, коли надає інформацію про навчальні потреби окремих груп, у межах яких спостерігаються певні спільні характеристики. Вивчаючи нові слова, більшість із нас автоматично реорганізує їх у групи на основі подібності. Наприклад, якщо потрібно запам'ятати й відтворити десять слів: кішка, троянда, вершки, крокодил, хліб, лілія, кінь, тюльпан, папуга і торт — ми об'єднуємо їх у групи «тварини», «квіти» та «їжа» за допомогою мнемонічного прийому «укрупнення» (чи блочного оброблення інформації, *англ.* chunking). Так нам легше утримувати в пам'яті низку різних об'єктів. Окремі учні відрізняються від інших, і щоб це проілюструвати, розгляньмо приклад дітей з інтелектуальною інвалідністю. Деяким з них не вдається автоматично згрупувати об'єкти таким чином, однак їх можна навчити цієї стратегії. Для цього під час обговорення виокремлюють три різні види об'єктів і потім об'єднують їх у відповідні групи, тому зрештою потрібно пригадати лише три їх категорії. Отже, володіння подібною інформацією про окремих учнів із певними видами інтелектуальної інвалідності — це приклад того, як категорію можна використовувати на благо для дитини. І навпаки, якщо учень з інтелектуальною інвалідністю не засвоює цей прийом одразу, то вчитель може пояснювати (читай «виправдовувати») неспроможність досягти навчальної мети тим, що цей учень має «інтелектуальну інвалідність».

Діагностичні категорії корисні тоді, коли слугують джерелом інформації про характеристики, пов'язані з певною категорією. Однак вони не дають вичерпного уявлення про особистість індивіда, який підпадає під певну категорію. Ці категорії та їхні характеристики визначаються на основі *DSM — Посібника з діагностики та статистичної класифікації психічних розладів*, уперше виданого Американською психіатричною асоціацією в 1952 році. Нині застосовується четверте доопрацьоване видання (Американська психіатрична асоціація, 2000), і в 2012 році очікується вихід п'ятої редакції. У *DSM* представлено багато індикаторів для низки розладів, у тому числі інтелектуальної інвалідності та специфічних розладів навчання. Водночас, його не можна вважати повним чи таким, що містить всебічну інформацію для всіх наведених у ньому категорій. Примітно, що в багатьох статтях перераховано широкий набір індикаторів стану, причому для його діагностики потрібно лише кілька. Укладачі *DSM* також звертають увагу на те, що індивіди з однаковим діагнозом не обов'язково



матимуть однакові його прояви, та заохочують фахівців у процесі аналізу розладів не обмежуватися поданими переліками поведінкових проявів, а спиратися на ширшу інформацію. Видавці DSM упевнені в необхідності його неперервного перегляду, і тому в міру накопичення нових даних можна очікувати появи наступних видань.

Методика диференціації психічних розладів доволі складна, і хоча для медиків і психологів DSM становить незаперечну цінність, учителям він має нагадувати про те, що категорії — це лише дуже загальні визначення, а тому вони тільки задають приблизні орієнтири для організації навчання. Категорія чи діагноз слугують своєрідними підказками, і лише зрозумівши конкретного учня, можна сподіватися визначити конкретні цілі його навчання.

Володіння інформацією про специфічні стани може бути корисним для рефлексивного аналізу навчальних цілей та їх інтеграції до матеріалу уроку. Якщо виникає необхідність адаптацій, вони навряд чи стосуватимуться якогось одного учня в класі і, навіть у такому випадку, будуть потрібні лише в дуже специфічних аспектах. Водночас, більш ймовірним видається те, що, розмірковуючи про потреби конкретного учня, ми за своєю старою звичкою групувати людей та явища почнемо помічати окремі прогалини в знаннях чи сильні сторони, спільні для якоїсь групи. Опанувавши такий підхід до групування, ми з повним правом зможемо називати себе інклюзивними вчителями, які працюють на благо кожного учня, а не шукають виправдань для своїх нереалізованих педагогічних завдань.

Власне, в підходах і ставленнях, які ми обстоюємо на сторінках цієї книжки, немає нічого нового. Численні дослідження підтверджують, що вчителі на всіх рівнях справляють значний вплив на своїх учнів. На думку науковців, вони не просто реалізують адміністративну політику, а виступають у ролі активних агентів, мислячих фахівців, чия робота суттєво позначається на результатах навчальної діяльності (див., наприклад, Гуд і Брофі, 1990; Файман-Немсер і Флорен, 1986).

Брофі та Еверстон (1976) досліджували відмінності між порівняно ефективними та порівняно неефективними вчителями, беручи за основу навчальні результати їхніх учнів. Успішні вчителі сприймали викладання як цікавий і достойний виклик і, відповідаючи на нього, брали на себе особисту відповідальність за навчання своїх учнів. Вони вірили в те, що проблеми можна подолати шляхом пошуку різних рішень, і мали достатньо мужності, щоб випробовувати ці рішення на уроці. Для менш успішних учителів викладання було нудною роботою. Також, під час обговорення проблем вони були схильні перебільшувати їхню складність настільки, що здавалося, вони зовсім не піддаються вирішенню, і, як наслідок, своїми діями унеможлилювати їх розв'язання. Педагоги з цієї групи не вірили у власну спроможність щось змінити, і тому їм це ніколи не вдавалося. Хороші ставлення мають підкріплюватися фаховими знаннями, але без відданості справі користі від фахових знань також мало. Це дослідження проводилося в 1970-их роках, і з того часу роль учителя не змінилася — навпаки, вона й сьогодні відповідає висновкам Брофі та Еверстон, і дотепер не було отримано жодних свідчень протилежного.

## Значення практики

Приятель одного з авторів, викладач архітектури, розповідав про труднощі введення архітекторів-початківців у професійну практику, посвячення в її таємниці й виклики. Своє найперше завдання як лектора він вбачав у тому, щоб на заняттях переконати сповнених ентузіазму студентів, що бути хорошим і творчим архітектором не означає сидіти в зручному кріслі з вологим компресом на голові та мріяти про нові будинки чи фантастичні новаторські методи проектування. Є час, коли потрібно відійти, уважно поглянути, поміркувати й помріяти, але робота архітектора — це передусім креслення, модифікація існуючих проєктів з урахуванням нових потреб, неперервна оцінка концепцій та їх впровадження. Іншими словами, вони мають не просто мріяти про створення архітектурних шедеврів, а взятися до справи й почати втілювати своє натхнення і свої знання в практику.

Так само і в роботі вчителя. Ключем до успішної реалізації перспективних методичних ідей є постійне відпрацювання необхідних педагогічних навичок у класі з подальшою рефлексією отриманих результатів. Тобто те, що ми називаємо рефлексивною практикою. Ми переконані, що рефлексивна практика має велике значення для вчителів, які прагнуть стати справжніми фахівцями з інклюзивного навчання.

## Цілеспрямована практика

Практика — це цікаве поняття і сфера застосування його охоплює численні напрями нашої діяльності, причому зазвичай першими на думку спадають музика й спорт. Одним з варіантів вираження його значення через дієслово є синонім «*робити*» в сенсі «втілювати в життя» або синонім «*репетирувати*» в сенсі «готуватися», «вправлятися» чи «повторювати». Відповідний іменник належить до одного синонімічного ряду поруч зі словами «*репетиція*», «вправа» й «тренування». У повсякденному житті звичними є такі фрази, наприклад: «Ти сьогодні виконував музичні вправи на піаніно?» або «Після школи я маю йти на тренування з футболу». Для більшості людей цілком зрозуміло: якщо ми бажаємо стати майстром якоїсь справи, то нам потрібна практика — і всі наведені значення цього слова так чи інакше стосуються мети нашої книжки. Однак, тут не йдеться про *практику* як самоціль. Зрештою, можна навести багато ситуацій, коли, приміром, вправи, які ми наполегливо виконуємо, щоб досягти хороших результатів в улюбленому виді спорту, жодним чином не допомагають покращувати наші навички. Одним з таких видів спорту, де все вирішує практика, є гольф. Та якщо під час тренування ми лише закріплюємо свою помилку, вкотре роблячи неправильний замах ключкою, можна бути певним, що наступного разу на полі ми гратимемо ще гірше. Головною умовою опанування певного виду діяльності Коввін (2008) називає «*цілеспрямовану практику*» (англ. *deliberate practice*). Сутність цієї концепції полягає в тому, щоб дати змогу виконувати певну діяльність краще. У процесі цілеспрямованої практики може знадобитися допомога більш досвідченої особи чи багаторазове повторення певних дій. Також, вона вимагає значних вольових і психічних зусиль. Ми рекомендуємо цей підхід учителям, які

прагнуть досягати успіхів у впровадженні інклюзивного навчання. За словами самого Колвіна (2008), «для цілеспрямованої практики необхідно визначити елементи діяльності, що потребують удосконалення, і потім ретельно над ними працювати» (с. 68).

## Рефлексія практики

Рефлексія практики є одним з провідних методів міжнародної ініціативи PAVOT («Perspectives and Voice of the Teacher» — «Думка і голос учителя»), яка заохочує своїх учасників-педагогів стати дослідниками у вивченні власної професійної діяльності. Вона бере свій початок з міжнародної програми PEEL (Project for the Enhancement of Effective Learning), мета якої полягає у створенні умов для ефективного навчання. У ній також зосереджено увагу на дослідженні практики викладання, в якому провідну роль відіграють самі вчителі. Нині ця програма охоплює Канаду, Австралію, Нову Зеландію, Швецію і Данію, де вже діють активні групи, та продовжує поширюватися на інші країни.

Бути членом такої групи не конче необхідно, адже досвід учасників PEEL і PAVOT, які працюють на всіх ланках шкільної освіти та в навчальних закладах різних типів, можна інтегрувати в роботу будь-якої школи чи іншого формалізованого навчального середовища. Педагоги-ініціатори цих груп від початку замислилися над запитанням: чому деякі учні не засвоюють навчального матеріалу. Внаслідок аналізу причин їхньої «неуспішності» було визначено низку характеристик ефективної навчальної діяльності (Байрд і Нотфілд, 1992), у процесі якої учень:

- звертається по допомогу — говорить учителю, чого він не розуміє;
- контролює власний прогрес — переглядає свою попередню роботу перед тим, як звернутися по допомогу;
- планує свою діяльність — передбачає та формулює очікуваний результат;
- обмірковує свою роботу — проводить зв'язки між різними видами діяльності та ідеями;
- знаходить зв'язки між ідеями та досвідом — наводить відповідні приклади, в тому числі з власного життя;
- формує позицію — обґрунтовує думки.

Варто зауважити, що це характеристики діяльності учня, а не вчителя. Вони властиві будь-якому учневі, але проявляються по-різному залежно від вікового розвитку. Наймолодші проходять через усі етапи послідовно і, навіть будучи не в змозі пояснити, що відбувається. Деякі старші учні здатні розповісти про ці процеси, проте більшість чітко їх не усвідомлює. Вчителям вдалося напрацювати такий перелік складових ефективної навчальної діяльності тільки шляхом обговорення, спостереження та аналізу.

Учителі прагнуть, щоб усі їхні учні якнайповніше засвоювали те, чого їх навчають. І це природно. Якби вчителі не хотіли, щоб діти навчалися, вони б не стали працювати в школі. Однак не всі опановують матеріал в однаковому темпі чи в однаковому обсязі. Це незмінний трюїзм педагогіки, її банальна

загальновідома істина, проте в роботі з однорідними групами дітей про це часом забувають. Водночас, у політиці інклюзії це дуже важлива концепція, яку вчителі обов'язково мають враховувати. І її сутність стає для педагога більш очевидною, коли він починає усвідомлювати, що означає бути успішним інклюзивним учителем.

Аманда Беррі (Беррі та Мілрой, 2002), викладач природничих наук звичайної молодшої школи, дійшла висновку, що в її роботі немає жодного сенсу, якщо у припущенні про те, ніби всі діти навчаються в однаковому темпі, є хоч дешиця істини. Це припущення вона називає «великою зручною брехнею»:

*Для мене поворотним пунктом [у баченні природи навчальної діяльності] стала відмова від будь-яких моїх попередніх припущень про спільний рух усієї групи. Це велика брехня. Важливо «прискіпуватися» до окремих учнів (у найкращому сенсі цього слова), щоб з'ясувати, на якому етапі (розвитку, рівня знань тощо) вони перебувають. Я усвідомлюю поняття значно глибше, ніж раніше, завдяки тому, що ми просуваємося повільно та знову й знову до них повертаємося. Якщо це так для мене, то напевно ефект для моїх учнів буде такий самий. (с. 199).*

Найважливіший урок із досвіду програм PEEL і PAVOT полягає в тому, що недостатньо інколи знаходити час для рефлексивного аналізу власної практики викладання. Така діяльність принесе свої плоди, якщо здійснюватиметься систематично та стане постійною складовою професійного самовдосконалення. Це також ключ до успішної цілеспрямованої практики за концепцією Колвіна (2008). Необхідно визначити суттєві елементи й ретельно над ними працювати. Програми педагогічної освіти завжди передбачають спостереження за роботою вчителя на уроці. При цьому в більшості випадків під час своєї педагогічної практики студенти мають щодня записувати свої думки й міркування в окремому щоденнику. Однак сфера застосування такої методики не обмежується допрофесійною підготовкою, і вона також може стати основою вашого неперервного розвитку. Нижче наведено приклад використання рефлексивного щоденника.

## **Засоби педагогічної рефлексії**

У розділі 5, де докладно висвітлюється тема співпраці з колегами, автори рекомендують тісно взаємодіяти не лише в питаннях планування та впровадження інклюзивного навчального процесу, а й з метою вдосконалення власної методики викладання. У ньому також представлено значну кількість стратегій для ефективної рефлексивної практики. На продовження цієї тематики нижче ми пропонуємо низку методик і засобів педагогічної рефлексії, причому деякі із запропонованих ідей ґрунтуються на матеріалі розділу 5.

### **Допомога з боку колег**

Ефективною стратегією для рефлексивного аналізу викладання є залучення «критичного друга», тобто вашого довіреного колеги, до якого ви спеціально

звертаєтесь з проханням про таку підтримку. «Критичний друг» може допомогти вивчити ті аспекти вашої роботи, які ви самі, можливо, не в змозі адекватно чи об'єктивно оцінити. Однак, перед початком такої колегіальної взаємодії, що передбачає аналіз педагогічної практики одного з її учасників, необхідно взяти до уваги деякі критерії та досягти взаєморозуміння з низки питань.

- «Критичним другом» має бути особа, якій ви довіряєте. Тож вибирати його потрібно самостійно, а не чекати поки вам його призначать. У розмовах про свою практику викладання ви маєте бути чесним, а тому потрібно бути впевненим, що колега не судитиме вас і не порушуватиме принципу конфіденційності, властивого для такої співпраці.
- «Критичний друг» завжди має бути поруч. Він також повинен охоче приділяти вам час. Така роль може передбачати спільні обговорення, спостереження на уроках, перегляд ваших планів, учнівських робіт і даних оцінювання.
- Час від часу «критичний друг» висловлює пропозиції, але його головне завдання полягає в тому, щоб ставити запитання, бути дзеркалом, яке відображає ваші власні думки, тим самим даючи вам змогу всебічно обмірковувати проблеми та самостійно знаходити шляхи їх вирішення.
- «Критичний друг» має бути достатньо компетентним у відповідній галузі педагогічної практики — тільки в такому випадку він зможе надавати якісний та корисний зворотний зв'язок.
- «Критичний друг» не повинен бути вашим керівником. У спілкуванні з ним вам потрібно бути чесним, що в ситуації «начальник — підлеглий» доволі проблематично. Ви маєте бути рівними.

## Рефлексивні щоденники

Рефлексивний щоденник містить ідеї, запитання й роздуми, що впливають із вашого повсякденного досвіду. Ми рекомендуємо записувати «рефлексію» кожного разу, коли ви помічаєте чи робите щось «конче важливе». Як визначати такі ключові моменти в своїй викладацькій практиці чи в навчальній діяльності учнів — вирішувати вам, однак, якщо ви візьмете за правило писати одну сторінку рефлексивних зауважень на день або кілька сторінок на тиждень, то його дотримання вимагатиме надто багато часу і скоро стане для вас обтяжливим. Ми радимо записувати події, які, на ваш погляд, справді є суттєвими. Ваші рефлексивні нотатки мають містити запитання, що виникають у процесі практичної діяльності, та кроки, які ви плануєте здійснити для пошуку відповідей. Нижче наведено два приклади записів такого щоденника.

### Приклад: Записи в рефлексивному щоденнику

#### Запис 1

Дата: 21 серпня

Час і місце: Урок мистецтва, моя школа

#### Рефлексія

Я відвідав урок мистецтва і спостерігав за роботою інклюзивного класу, де навчається учень з тяжким порушенням мовлення.

Учні, яким складно виразити себе вербальними засобами, можуть дати вихід своїм думкам і почуттям через мистецтво. Існує кілька різних форм мистецтва. Кваліфікований фахівець з арт-терапії допоможе учневі з особливими освітніми потребами знайти форму, що оптимально відповідає його інтересам, здібностям і потребам.

Заняття образотворчим мистецтвом, наприклад малювання чи виготовлення виробів, дають змогу виразити себе через візуальні образи і в такий спосіб вивільнити сильні емоції, які неможливо передати словами. Учні також можуть надати перевагу іншому засобу вираження своїх емоцій — музиці, яка має універсальну властивість поєднувати людей і допомагає учням подолати своє відчуття ізольованості.

### **Запитання, що виникли**

Напевно, деякі учні з важкою фізичною інвалідністю не зможуть маніпулювати художніми чи музичними інструментами. Та попри це, чи можуть вони виразити себе з допомогою інших видів мистецтва? Чи потрібно їм знайти інші, альтернативні, варіанти?

### **Наступні кроки**

Відвідати урок музики та ще один урок мистецтва.

## **Запис 2**

**Дата:** 25 серпня

**Час і місце:** Експерсія до місцевого торговельного закладу

### **Рефлексія**

Під час екскурсії, організованої відповідно до шкільного навчального плану, клас відвідав кілька місцевих торговельних закладів. Я зауважила, що деяким людям, яких ми зустрічали, було неприємно розмовляти з одним моїм учнем із синдромом Дауна.

Погляди представників комерційного сектору на осіб з інвалідністю як клієнтів в своїх наукових працях розглядали Парсонс, Елкінс і Сігафус (2000) зі штату Квінсленд, Австралія.

До дослідження було залучено 89 учасників із низки продовольчих магазинів, кіосків відеопрокату, ресторанів швидкого харчування, аптек, перукарень, газетних кіосків та інших торговельних підприємств різної спеціалізації. 85 відсотків опитаних висловили позитивне ставлення до осіб з інвалідністю як потенційних відвідувачів свого закладу, наприклад: «Чудово», «Гарні клієнти», «Добре, що вони виходять в люди». Траплялися й інші відповіді. Наприклад, за словами одного респондента, такі відвідувачі його «дратували», коли в магазині було багато покупців, а ще один учасник був занепокоєний тим, що інші клієнти «перестануть ходити до нього за покупками».

Нині існує досить мало даних про реакцію громади на людей з інвалідністю як користувачів місцевих культурно-побутових об'єктів і ресурсів. Зазначена праця мала на меті зібрати додаткові свідчення на підтримку результатів, отриманих у 1986 році Саксбі, Томас, Фелче і Де Кок. За попередніми висновками цього наукового колективу, британське суспільство прихильно ставиться до осіб з інвалідністю як до клієнтів магазинів, пабів і кафе.

Думаю, що мені як учителю слід добре поміркувати над тим, чи варто влаштувати екскурсію в нашому місті до місцевих магазинів для класу, де навчається один-два учні з інвалідністю. Я хочу, щоб кожна дитина в моєму класі відчувала, що вона важлива і її приймають такою, якою вона є, та намагаюся ставитися до своїх учнів відповідним чином. Я готова організувати будь-яку екскурсію для всього свого класу, але складається враження, що деякі учні можуть почуватися незручно через реакцію інших людей в магазинах чи деінде. Це необхідно мати на увазі, щоб не ставити жодного учня в таку ситуацію.

### Запитання, що виникли

Що я маю робити для того, аби своїм ставленням показати учням, що всі вони для мене важливі і, водночас, уникати виявлення зайвої турботи про одного-двох, які відрізняються? Що мені потрібно зробити для того, аби кожен учень у моєму класі розумів, що будь-яка інша дитина у групі така само важлива, як він?

### Наступні кроки

Обговорити ці питання з колегами та директором.

## Відеозаписи

Чудовим матеріалом для рефлексії власної практики слугує відеозапис вашої роботи на уроці. Такі дані про процес викладання несуть у собі глибоку й цінну інформацію не лише про методику, а й про наш стиль поведінки і про те, як нас сприймають учні. Можливо, декому не дуже приємно дивитися на себе в записі, але з нього можна почерпнути багато корисного. У процесі використання відеоматеріалів, як складової рефлексивного викладання, доцільно дотримуватися двох рекомендацій. По-перше, передивіться запис своєї роботи на уроці разом з колегою, якому ви довіряєте. Як ваш «критичний друг», він може вказати на ті аспекти викладання, які в іншому випадку залишилися б непоміченими. Крім того, такий спільний перегляд спонукатиме вас краще зосередитися на моментах, що потребують удосконалення. По-друге, ми рекомендуємо аналізувати відеоматеріал за структурованою методикою. Так, корисним інструментом для вивчення педагогічної практики на уроці є шкала спостереження Classroom Observation Scale (COS), розроблена МакГі-Річмонд, Андервуд і Джордан (2007). Вона охоплює численні характеристики діяльності ефективних учителів і побудована таким чином, що уможливорює проведення поурочної оцінки викладання. Завдяки цьому процес спостереження на уроці набуває цілеспрямованого й структурованого характеру та забезпечує чудову основу для подальшого обговорення з колегами і для особистої рефлексії.

## Зворотний зв'язок від учнів і батьків

Не втрачувати зворотний зв'язок від учнів і батьків було б помилкою. Адже вони є «кінцевими користувачами» освітніх послуг, крім того, учні — це ті люди, з якими вчителі намагаються налагодити контакт. Нехай батьки та учні не володіють потрібними знаннями й досвідом, щоб коментувати зміст викладання але вони

напевно достатньо компетентні для того, аби висловити свою думку про спосіб подання навчального матеріалу. Рефлексивні вчителі можуть отримувати зворотний зв'язок від учнів в усній чи письмовій формі, під час неформального спілкування або з допомогою анкет чи опитувальників. Аналогічно будується робота з батьками. В таких ситуаціях корисно наперед визначити основні пункти й структурувати очікуваний результат. По-перше, необхідно задати тематику зворотного зв'язку, а потім сформулювати запитання, які забезпечать потрібні дані. Іноді доцільно організувати обговорення в фокус-групах. Декілька учнів та/або батьків, які виявили бажання зустрітися з учителем і взяти участь у спільній розмові, можуть надати неоціненну інформацію для покращення якості викладання, але цю розмову також слід провадити навколо запитань, кожне з яких має під собою конкретну мету.

### Спостереження за роботою колег

Також, важливою складовою рефлексивної практики є взаємне відвідування уроків. Наприклад, якщо ви навчаєте учнів 2 класу, то має сенс поспостерігати за проведенням уроків в інших класах цієї вікової групи та налагодити діалог з їхніми вчителями. Відповідно, інші педагоги теж можуть відвідувати ваші уроки. Спостерігаючи за роботою колег, ви напевно помітите цікаві стратегії та зможете перенести їх у свою практику; а коли відкриваєте двері на свої заняття, то своїми запитаннями стосовно вашої практики колеги допоможуть окреслити шляхи її вдосконалення або підтвердити правильність та ефективність застосованих методів.

### Значення рефлексивної практики для викладання

Якими будуть ваші особисті професійні здобутки внаслідок освоєння рекомендованих методів? На нашу думку, ви помітите наслідки в чотирьох аспектах, які відповідають напрямкам розвитку педагогічної практики за результатами впровадження рефлексивного, вдумливого й науково обґрунтованого підходу (Мітчелл, 2002).

*1. Ви будете готові експериментувати.* Часто повторення одних і тих самих дій з дня у день створює відчуття комфорту. І в цьому немає нічого поганого, адже відомо, що здатність передбачати результат є умовою стабільності й захищеності. Проте в ситуації, коли стабільність і захищеність перетворюються на самоціль, вони шкодять прогресу. Тому іноді виникає потреба зробити щось інакше, бо лише таким чином ми можемо просуватися вперед.

Подібні кроки вимагають мужності. Причому полягає вона не в тому, щоб зробити щось інакше просто заради новизни — такі дії скоріше диктуються легковірністю і нерозважливістю. Справжня мужність випробувати щось нове в існуючому контексті породжується усвідомленням необхідності змін, яке виникає, коли ви обмірковуєте поточну практику й знаходите в ній очевидні прогалини. У процесі неперервної оцінки результатів викладання ми отримуємо цінні знання і з їх допомогою з'ясовуємо, які методи й підходи є ефективними. Від пошуку способів активізації навчальної діяльності учнів з особливими потребами також виграють їхні ровесники, які не демонструють помітних потреб у навчанні. Це один з реальних здобутків переходу від спеціальної до інклюзивної школи.



*2. Ви навчитеся узагальнювати та зможете обговорювати свою практику.*

Для успіху інклюзивного освітнього руху необхідно обрати існуючі способи роботи, які дають хороші результати в навчанні однорідних груп «середньостатистичних» учнів, і поміркувати над тим, яким чином їх можна змінити для задоволення потреб усіх дітей. Під потребами ми розуміємо особливості навчання талановитих та обдарованих, а також учнів з інтелектуальною чи фізичною інвалідністю та представників інших культурних спільнот.

Розширення діапазону потреб означає, що осмислити значущість цього завдання можна лише на основі нової системи цінностей. Така система постає лише у процесі роботи, тобто коли ми зосереджуємо увагу на групах, яким властиві ті чи інші особливі потреби; визначаємо чинники, важливі для них але також бувають актуальними для решти класу; і намічаємо кроки, ресурси й шляхи реалізації нових способів мислення.

Повернімося до записів рефлексивного щоденника, наведених у цьому розділі. З них бачимо, як виникають запитання у повсякденному навчальному процесі; вони містять дані відомих автору наукових досліджень із зазначеної проблеми (чи проблем); в них відображено рефлексію дій та думок педагога та сформульовано запитання, які дають змогу покращувати вибраний аспект практики. Слід зауважити, що всі ці думки викладено на папері, а тому вони вже не є чимось абстрактним. Вони набули реальної форми, зафіксовані і їх можна коригувати.

На сторінках цієї книжки ми неодноразово підкреслюємо, що записування ідей, думок, міркувань, елементів досвіду тощо є базовою умовою успішної та зваженої реалізації ефективного викладання. Мова слугує засобом комунікації, а ідеї, відображені на письмі, будуть збережені, інші люди також зможуть зробити свій внесок до їх подальшого розвитку; а за нагоди їх буде впроваджено. Тому письмове оформлення власних думок — це важлива навичка, яка покращується з практикою. Процес формулювання запитань дає змогу точніше визначити свою термінологію, свої ідеї та сподівання. Також, чим краще ми формулюємо власні думки на папері, тим легше та ефективніше можемо обговорювати і представляти свою практику, ділитися з іншими інсайтами.

*3. Ваше бачення власної ролі зміниться.* Звичка занотовувати те, у що ви вірите, що робите і що спонукає вас працювати в педагогічній галузі, поступово змінюватиме ваш «Я»-образ учителя. Спочатку вдумливий аналіз та розмірковування про свою роботу змусить вас замислитися над тим, чому ви обрали саме таке поле діяльності. Адже ви неодмінно почнете звертати увагу на прогалини в своїй практиці, яких раніше могли просто не помітити.

Коли ви навчитеся конструктивної самокритики та зможете на її основі покращувати свою методику планування й викладання, то дедалі більше переконуватиметеся, що ваша думка є цінною. Таке посилення впевненості цілком виправдане: за вашими щоденниками можна простежити розвиток ваших ідей та поглядів, визначити характер змін у вашій педагогічній діяльності. Систематичне збирання даних про свою практику допоможе укріплювати впевненість у своїх силах та покращувати загальний рівень підготовленості учнів.

4. *Ваша подорож стане незворотною.* Мітчелл (2002) окремо наголошує, що вчителі, які брали участь у міжнародній програмі PAVOT і в питаннях удосконалення власної практики надалі дотримувалися дослідницького підходу, зрештою помічали, як змінилися їхні уроки і що ці зміни були сталими й значимими: «Навіть якщо робота вчителя ускладнилася в певному розумінні, беручи до уваги посилення вимог до «хорошого уроку», повернення назад уже неможливе». (с. 254)

Гордість і задоволення від хорошої праці, радість спостерігати прогрес своїх учнів, усвідомлення того, що вони навчаються і зростають, навіть попри те, що дехто з них, можливо, роками був позбавлений належної педагогічної уваги, — ось ті причини, які мотивують і надихають нас робити те, що ми робимо, — для всіх наших учнів.

## ОСНОВНІ ТЕРМІНИ РОЗДІЛУ

**Цілеспрямована практика** — концепція, згідно з якою практика сама по собі є недостатньою; натомість рекомендується спеціально організувати її, щоб покращувати ефективність діяльності шляхом ретельного аналізу, спрямованого на виявлення недоліків і способів їх усунення.

**PAVOT** (Perspective and Voice of the Teacher) — міжнародна ініціатива «Думка й голос учителя», що закликає педагогічних працівників дивитися на власне викладання очима дослідника.

**PEEL** (Project for the Enhancement of Effective Learning) — міжнародний проект «Створення умов для ефективного навчання», що заохочує вчителів розглядати власне викладання з позицій дослідника. Проект має активні групи в Канаді, Австралії, Новій Зеландії, Швеції, Данії та поширюється в інших країнах.

## ДЛЯ ОБГОВОРЕННЯ ТА РЕФЛЕКСІЇ

- 12.1. Яких конкретних заходів ви можете вжити для того, щоб ваша практика викладання і ваші ставлення залишалися сучасними й продуманими?
- 12.2. Як змінилася роль учителя в контексті задоволення потреб розмаїтого учнівського колективу порівняно з часом, коли ви самі ходили до школи?

## РЕКОМЕНДОВАНА ЛІТЕРАТУРА

1. Colvin, G. (2008). *Talent is overrated*. New York, NY: Portfolio/Penguin.
2. Erickson, G., Minnes-Brandes, G., Mitchell, I. & Mitchell, J. (2005). Collaborative teacher learning: Findings from two professional development projects. *Teaching and Teacher Education: An International Journal of Research and Studies*, 21(7), 787–798.
3. Loughran, J., Mitchell, I. & Mitchell, J. (Eds.) (2002). *Learning from teacher research*. Sydney: Allen & Unwin.
4. McGhie-Richmond, D., Underwood, K. & Jordan, A. (2007). Developing effective instructional strategies for teaching in inclusive classrooms. *Exceptionality Education Canada* 17(1), 27–51.

---

# Зразки корисних документів

Далі наведено бланки документів для копіювання та подальшого використання в інклюзивному навчальному процесі. Їх електронні варіанти також можна завантажити в форматі PDF з веб-сайту:

<<http://www.allenandunwin.com/inclusiveeducation/useful.htm/>>.

## Форма 1

### Аналіз даних інтерв'ю

Учень: \_\_\_\_\_ Дата \_\_\_\_\_

Запитання	Відповідь батьків	Відповідь дитини	Відповідь персоналу	Узагальнені дані всіх відповідей на запитання

## Форма 2

**Дозвіл на проведення лікувально-профілактичних заходів**

Я, \_\_\_\_\_ даю дозвіл персоналу школи \_\_\_\_\_

на проведення з моєю дитиною \_\_\_\_\_  
лікувально-профілактичних заходів як вказано нижче.

Тип лікувально-профілактичних заходів \_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

Опис \_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

ПІБ члена персоналу,  
відповідального \_\_\_\_\_  
за проведення \_\_\_\_\_ Телефон \_\_\_\_\_  
лікувально-профі- \_\_\_\_\_  
лактичних заходів \_\_\_\_\_

Особа, відповідальна за проведення лікувально-профілактичних заходів, повідомила мені дані обстеження та описала індивідуальну програму. Мені відомо, що персонал, відповідальний за проведення лікувально-профілактичних заходів, отримав від лікаря інструктаж із демонстрацією правильної методики її проведення. Особа, відповідальна за проведення лікувально-профілактичних заходів, регулярно переглядатиме індивідуальну програму й прогрес моєї дитини та інформуватиме мене про результати. Я зобов'язуюся письмово повідомляти школу про будь-які зміни зазначених вище обставин.

Підпис \_\_\_\_\_ Батько/Мати/Опікун Дата \_\_\_\_\_

## Форма 3

## План лікувально-профілактичних заходів на день

Учень: \_\_\_\_\_ Дата \_\_\_\_\_

Елемент повсякденного навчального процесу	Можливість для інтеграції лікувально-профілактичних заходів	Відповідальний за проведення заходів	Коротка характеристика лікувально-профілактичного заходу

## Форма 4

## План-розклад на день

Учень: \_\_\_\_\_ Клас \_\_\_\_\_ Дата \_\_\_\_\_

Час	Урок	Завдання вчителя	Завдання асистента вчителя

## Форма 5

### План уроку

Предмет/клас: \_\_\_\_\_ Дата й час \_\_\_\_\_

Тема уроку:

Мета уроку:

Матеріали:

Хід уроку:

Домашнє  
завдання:

Учитель:

Асистент  
учителя:

Оцінювання:

## Форма 6

## План навчання вдома

Учень: \_\_\_\_\_

Навчальна мета	Діяльність у школі	Рекомендації щодо діяльності вдома



## Форма 7

### Порядок денний засідання шкільної консультативно-педагогічної групи

Дитина: \_\_\_\_\_ Дата засідання \_\_\_\_\_

Місце: \_\_\_\_\_ Час \_\_\_\_\_

Члени КПГ

--

Мета: \_\_\_\_\_

Етап роботи: \_\_\_\_\_

Час	Пункт порядку денного	Відповідальні члени КПГ

## Форма 8

## Особисті рекомендації

Особливі зауваження:	Так	Немає
Характеристика / необхідні дії: _____		
_____		

Рівень і тип додаткової підтримки, яку необхідно забезпечувати дитині (наприклад, лікувально-профілактичні заходи, допомога асистента вчителя, особистий догляд, акомодатії під час екзаменів тощо):

Дати перегляду:

Підписи членів шкільної консультативно-педагогічної групи: \_\_\_\_\_ Дата: \_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

## Форма 9

## Індивідуальний навчальний план

Ім'я дитини:	Вік:	Клас:
Учитель:	Дата:	
Загальна мета		

## Узагальнені результати оцінювання

Тип оцінювання	Результати

## Форма 10

## Довготермінові цілі

Індивідуальний  
перелікКолективний  
перелік

(Обвести потрібне)

Ім'я дитини:	Дата:
--------------	-------

Пріоритети навчання  
(В порядку важливості)

1)	
2)	
3)	
4)	
5)	
6)	
7)	
8)	
9)	
10)	
11)	
12)	
13)	
14)	
15)	

## Форма 11

Індикатори досягнення			
Довготермінова ціль:			
Задача 1:	Інклюзивні педагогічні стратегії для роботи над цією задачею:	Індикатори досягнення:	Дата, коли задачу було реалізовано:
Задача 2:	Інклюзивні педагогічні стратегії для роботи над цією задачею:	Індикатори досягнення:	Дата, коли задачу було реалізовано:
Задача 3:	Інклюзивні педагогічні стратегії для роботи над цією задачею:	Індикатори досягнення:	Дата, коли задачу було реалізовано:
Задача 4:	Інклюзивні педагогічні стратегії для роботи над цією задачею:	Індикатори досягнення:	Дата, коли задачу було реалізовано:
Узагальнений список модифікованих матеріалів, які необхідні для досягнення зазначеної довготермінової цілі:			

## Форма 12

План модуля			
Період:		Клас:	
Предмет:			
Центральні питання/проблеми:			
Мотиваційний елемент:			
Цикл взаємопов'язаних уроків:			
Підсумкові проекти:			
Поточне оцінювання (на додаток до підсумкових проектів):			
Коли?	Аспект теми /навички	Форма оцінювання	Як учень (учні) мають продемонструвати засвоєні знання?

## Форма 13

**План модуля:  
інтеграція індивідуальних завдань**

Період:	Дитина:	Клас:
Предмет:		
Центральні питання/проблеми:		Відповідні цілі:
Серія взаємопов'язаних уроків		Взаємопов'язані індивідуальні завдання:
Пропонований підсумковий проект:		

## Форма 14

План уроку	
Предмет/клас: _____ Дата й час _____	
Тема уроку: _____	
<p>Мета уроку:</p> <p>Центральна проблема:</p> <p>Матеріали:</p> <p>Хід уроку:</p> <p>Учениця з особливими потребами: індивідуальні завдання для цього уроку</p> <p>Інклюзивні матеріали й методики:</p> <p>Альтернативна методика оцінювання:</p> <p>Учитель:</p> <p>Асистент учителя</p> <p>Оцінювання:</p>	



## Форма 15

## Дозвіл на прийом ліків у школі

Я, \_\_\_\_\_ дозволяю персоналу \_\_\_\_\_  
школи давати вказаний нижче медичний препарат моїй дитині

Цей медичний препарат був прописаний моїй дитині лікарем, дані якого наведено нижче. Я надав (ла) персоналу школи всю важливу інформацію стосовно цього медичного препарату в письмовій формі, в тому числі про можливі побічні ефекти та можливу негативну реакцію на нього.

Назва медичного препарату \_\_\_\_\_

Доза \_\_\_\_\_

Дата початку прийому в школі відповідно до цього дозволу \_\_\_\_\_

Дні тижня для прийому препарату в школі \_\_\_\_\_

Час прийому \_\_\_\_\_

Спеціальні умови прийому препарату

\_\_\_\_\_

ПІБ лікаря \_\_\_\_\_ Тел.: \_\_\_\_\_

Контактна особа у надзвичайній ситуації \_\_\_\_\_ Тел.: \_\_\_\_\_

Я погоджуюся особисто надати зазначений медичний препарат працівнику школи та ніколи не дозволяти своїй дитині мати цей медичний препарат при собі, в тому числі дорогою до школи та додому. Я також зобов'язуюся письмово інформувати школу про будь-які зміни щодо вказаних вище умов прийому препарату.

Підпис \_\_\_\_\_ Батько/Мати/Опікун Дата \_\_\_\_\_



## Форма 17

### Картка прийому ліків під час шкільної екскурсії

Ім'я та прізвище дитини \_\_\_\_\_ Клас \_\_\_\_\_

Учитель \_\_\_\_\_

Дата \_\_\_\_\_

Назва медичного препарату \_\_\_\_\_

Доза \_\_\_\_\_

Час прийому \_\_\_\_\_

Особа, яка дає препарат \_\_\_\_\_

Дата і час фактичного прийому препарату \_\_\_\_\_  
(підпис)

По поверненні з екскурсії просимо здати цю картку до шкільної канцелярії та внести відповідний запис до документу обліку прийому медичних препаратів.

## Форма 18

### Звіт про помилку в прийомі медичних препаратів

Дитина \_\_\_\_\_ Дата народження \_\_\_\_\_

Школа \_\_\_\_\_

Дата помилки \_\_\_\_\_

Медичний препарат(и) \_\_\_\_\_

Доза \_\_\_\_\_ Час, коли було прийнято препарат \_\_\_\_\_

Опис помилки (наприклад, пропущено час прийому препарату).  
Будь-ласка, докладно опишіть ситуацію.

---

---

---

---

---

---

---

---

Вжиті заходи \_\_\_\_\_

---

---

## Форма 19

### План дій із формування позитивної поведінки

Учень \_\_\_\_\_ Учитель \_\_\_\_\_ Дата \_\_\_\_\_

Поведінка, яку потрібно змінити:

Я б хотів змінити цю поведінку і замість неї робити наступне:

Причина цієї поведінки полягає в тому, що:

Найкращий спосіб вирішити цю проблему:

Що робитиме учень:

Що робитиме вчитель:

Наслідки продовження поганої поведінки:

Винагороди/переваги покращеної поведінки:

## Форма 20

**Шкала оцінки соціальних навичок**

Під час спостереження пропонується зосередити увагу на таких групах навичок.

<b>Самоконтроль</b>	<i>Ніколи</i>	<i>Іноді</i>	<i>Часто</i>	<i>Завжди</i>
1 Сприймає критику та вказівки дорослих	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
2 Очікує задоволення своїх потреб	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
3 Реагує на штовхання та удари ровесників	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
4 Володіє собою в проблемних ситуаціях	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

<b>Взаємодія з ровесниками</b>	<i>Ніколи</i>	<i>Іноді</i>	<i>Часто</i>	<i>Завжди</i>
5 Ініціює розмови чи взаємодію з ровесниками	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
6 Йде на компроміс, коли інші хочуть змінити діяльність	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
7 Запрошує інших приєднатися до діяльності	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
8 Легко знаходить друзів	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
9 Реагує на добродушне кепкування ровесників	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
10 Знаходить спільну мову з іншими, які відрізняються	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
11 Робить компліменти належним чином	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
12 Пропонує ровесникам свою допомогу, за потреби	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
13 Співпрацює з ровесниками на уроці без вказівок учителя	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
14 Шукає товариства ровесників	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
15 Може постояти за себе у спілкуванні з ровесниками	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

<b>Загальні навички праці</b>	<i>Ніколи</i>	<i>Іноді</i>	<i>Часто</i>	<i>Завжди</i>
16 Може використувати вільний час належним чином	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
17 Закінчує роботу над завданнями в розумний термін	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
18 Пишається результатами своєї навчальної діяльності	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
19 Доглядає за своїми речами	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
20 Переходить від однієї діяльності до іншої не засмучуючись	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
21 Ретельно дотримується інструкцій	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
22 Ігнорує відволікаючі дії ровесників під час роботи на уроці	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
23 Справляється з моментами ніяковості	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
24 Демонструє високу самооцінку в своїй поведінці	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
25 Отримує запрошення приєднатися до групової діяльності	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

**Визначте групи навичок/навички для подальшого спостереження та окремі соціальні навички, над формуванням яких потрібно працювати**

26 _____	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
27 _____	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
28 _____	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
29 _____	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
30 _____	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

## Бібліографія

1. Ainscow, M., & Kaplan, I. (2005). Using evidence to encourage inclusive school development: Possibilities and challenges. *Australasian Journal of Special Education*, 29(2), 106–16.
2. Ainscow, M., Muijs, D., & West, M. (2006). *Using collaboration as a strategy for improving schools in complex and challenging circumstances: What makes the difference?* London: National College of School Leadership.
3. Ainscow, M., & Sebba, J. (1996). International developments in inclusive schooling: Mapping the issues. *Cambridge Journal of Education*, 26(1), 5–18.
4. Albert, L. (2003). *A teacher's guide to cooperative discipline* (2nd ed.). Minneapolis, MN: AGS Publishing.
5. Alberta Education. (1984). *Program of studies: Art*. Edmonton, AB: Alberta Education.
6. Alexander, R.J., Rose, J., & Woodhead, C. (1992). *Curriculum organization and classroom practice in primary schools: A discussion paper*. London: Department of Education and Science.
7. Allport, G.W. (1954). *The nature of prejudice*. Cambridge, MA: Addison-Wesley.
8. Alper, S., & Ryndak, D. L. (1992). Educating students with severe handicaps in regular classes. *Elementary School Journal*, 92(3), 373–87.
9. American Psychiatric Association (2000). *Diagnostic and statistical manual of mental disorders* (4th ed.), *Text Revision*. Washington, DC: American Psychiatric Association.
10. Americans With Disabilities Act. (1990). 42 USCA. Retrieved 28 January 2010 from <[www.usdoj.gov/crt/ada/adahoml.htm](http://www.usdoj.gov/crt/ada/adahoml.htm)>.
11. Ames, C., & Ames, R.I.C. (1989). Perspectives on motivation. In C. Ames & R. Ames (Eds.), *Research on motivation in education, Volume 3: Goals and cognitions* (pp. 1–10). San Diego: Academic Press.
12. Anderson, C., Klassen, R., & Georgiou, G. (2007). What teachers say they need and what school psychologists can offer. *School Psychology International*, 28(2), 131–47.
13. Anderson, V., & Finney, M. (2008). 'I'm a TA not a PA!': Teaching assistants working with teachers. In G. Richards & F. Armstrong (Eds.), *Key issues for teaching assistants: Working in diverse and inclusive classrooms* (pp. 73–83). London, UK: Routledge.
14. Ashman, A., & Elkins, J. (Eds.). (1998). *Educating children with special needs*. Sydney: Prentice Hall.
15. Association for Supervision and Curriculum Development. (2007). *The learning compact redefined: A call to action—a report of the commission on the whole child*. Alexandria, VA: Author.
16. Atweh, B. (2003). On par with young people: Learnings from the SAURA project. *Educational Action Research*, 11(1), 23–40.
17. Australian Government Department of Education, Employment, and Workplace Relations. (2008). *Disability Discrimination Act Education Standards*. Retrieved 17 February 2009, from <[www.ddaedustandards.info/glossary.php](http://www.ddaedustandards.info/glossary.php)>.
18. Avramidis, E., & Norwich, B. (2002). Teachers' attitudes towards integration/ inclusion: A review of the literature. *European Journal of Special Needs Education*, 17(2), 129–47.
19. Baird, J.R., & Northfield, J.R. (Eds.). (1992). *Learning from the PEEL experience*. Melbourne: Monash University.

20. Barber, N., & Turner, M. (2007). Even while they teach, newly qualified teachers learn. *British Journal of Special Education*, 34(1), 33–9.
21. Barron, B. (2003). When smart groups fail. *The Journal of the Learning Sciences*, 12, 307–59.
22. Barth, R. (1990). A special vision of a good school. *Phi Delta Kappa*, 71, 514–15.
23. Battistich, V., Solomon, D., Watson, M.S., & Schaps, E. (1997). Caring school communities. *Educational Psychologist*, 32, 137–51.
24. Behar-Horenstein, L., Isaac, C., Seabert, D., & Davis, C. (2006). Classroom instruction and the loss of instructional time: A case study. *Education & Society*, 24(3), 83–99.
25. Bellanca, J., Chapman, C., & Swartz, E. (1994). *Multiple assessments for multiple intelligences*. Palatine, IL: IRI/Skylight Publishing.
26. Benard, B. (1993). Fostering resiliency in kids. *Educational Leadership*, 51(3), 44–9.
27. Bernard, M.E. (2006). *You can do it education* (YCDI). Retrieved from <<http://www.youcandoiteducation.com/pdf/Brochure-US-3-08.pdf>> and at <<http://www.youcandoiteducation.com/whatis.html>>.
28. Bernell, S.L. (2003). Theoretical and applied issues in defining disability in labor market research. *Journal of Disability Policy Studies*, 14(1), 36.
29. Berry, A., & Milroy P. (2002). Changes that matter. In J. Loughran, I. Mitchell, & J. Mitchell (Eds.), *Learning from Teacher Research* (pp. 196–221). Sydney: Allen & Unwin.
30. Biggs, A., Long, P., Perreault, C., Ritchen, B., & Hertel, V (Eds.). (1998). *Guidelines for school medication administration*. Denver, CO: Colorado State Board of Nursing.
31. Bjorklund, D.F., & Harnishfeger, K.K. (1990). The resources construct in cognitive development: Diverse sources of evidence and a theory of inefficient inhibition. *Development Review*, 10, 48–71.
32. Bjorklund, D.F., & Schneider, W. (1996). The interaction of knowledge, aptitude, and strategies in children's memory performance. *Advances in child development and behaviour*, 26, 58–89.
33. Black, P., Harrison, C., Lee, C., Marshall, B., & William, D. (2003) *Assessment for learning: Putting it into practice*. Berkshire, UK: Open University Press.
34. Black, P., McCormick, J.M., & Pedder, D. (2006). Learning how to learn and assessment for learning: A theoretical inquiry. *Research Papers in Education*, 21 (2), 119–32.
35. Black, P., & William, D. (1998). *Inside the black box: Raising standards through classroom assessment*. London: School of Education, King's College.
36. Bland, D., & Atweh, W. (2004). A critical approach to collaborating with students as researchers. In E. McWilliam, S. Danby, & J. Knight (Eds.), *Performing educational research: Theories, methods and practices* (pp. 331–44). Flaxton, Qld: Post Pressed.
37. Bloom, L.A. (2009). *Classroom management: Creating positive outcomes for all students*. Upper Saddle River, NJ: Pearson.
38. Bodenheimer, A.R. (1974). *Doris: The story of a disfigured deaf child*. Detroit: Wayne State University Press.
39. Borkowski, J.G. (1992). Metacognitive theory: A framework for teaching literacy, writing and math skills. *Journal of Learning Disabilities*, 25(4), 253–7.
40. Boswell, S., & Gray, D. (1998). *Applying structured teaching principles to toilet training*. Retrieved 18 January 2010 from <[www.teach.com/toilet.htm](http://www.teach.com/toilet.htm)>.
41. Boulware-Gooden, R., Carreker, S., Thornhill, A., & Joshi, R. (2007). Instruction of metacognitive strategies enhances reading comprehension and vocabulary achievement of third-grade students. *The Reading Teacher*, 61 (1), 70–7.
42. Bounds, J. (2001). The modeled reading program used with students identified as having a specific learning disability and cross-age peer tutors: A study of its effects on reading ability and an exploration of its effects on motivation in terms of self-efficacy and attitude, a



- research paper for Master of Education (Special Education) thesis. Melbourne: Monash University.
43. Broderick, A., Mehta-Parekh, H., & Reid, D. (2005). Differentiating instruction for disabled students in inclusive classrooms. *Theory into Practice, 44*(3), 194–202.
  44. Brophy, J., & Everston, C. (1976). *Learning from teaching: A developmental perspective*. Boston: Allyn & Bacon.
  45. Brown, A.L., Bransford, J.D., Ferrara, R.A., & Campione, J.C. (1983). Learning, remembering, and understanding. In P.H. Mussen (Ed.), *Handbook of child psychology: Cognitive development Vol. III* (pp. 77–166). New York: Wiley.
  46. Brownlee, J.-A., & Carrington, S. (2000). Opportunities for authentic experience and reflection: A teaching program designed to change attitudes towards disability for pre-service teachers. *Support for Learning, 15*(3), 99–105.
  47. Buckley, M., & Saarni, C. (2009). Emotion regulation: Implications for positive youth development. In R. Gilman & M.J. Furlong (Eds.), *Handbook of positive psychology in schools* (pp. 107–117). New York: Taylor & Francis.
  48. Burns, T. (2008). Learning and teaching, schools and communities. *Journal of Educational Change, 9*, 305–9.
  49. Calgary Board of Health. (2008). *Healthy diverse populations*. Retrieved 13 February 2009 from <[www.calgaryhealthregion.ca/programs/diversity/diversity\\_resources/definitions/definitions\\_main.htm](http://www.calgaryhealthregion.ca/programs/diversity/diversity_resources/definitions/definitions_main.htm)>.
  50. Canada Council on Learning (CCL). (2009, September). Effective literacy strategies for immigrant students, Canada Council On Learning. Retrieved 26 October 2009 from <[www.ccl.ca](http://www.ccl.ca)>.
  51. Carrington, S., Allen, K., & Osmolowski, D. (2007). Visual narrative: A technique to enhance secondary students' contribution to the development of inclusive, socially just school environments—lessons from a box of crayons. *Journal of Research in Special Education Needs, 7*(1), 8–15.
  52. Carrington, S., & Holm, K. (2005). Student direct inclusive school development in an Australian secondary school: An example of student empowerment. *The Australasian Journal of Special Education, 29*(2), 155–71.
  53. Carrington, S., & Robinson, S. (2004). A case study of inclusive school development: A journey of learning. *International Journal of Inclusive Education, 8*(2), 141–53.
  54. Carrington, S., & Saggars, B. (2008) Service-learning informing the development of an inclusive ethical framework for beginning teachers. *Teaching and Teacher Education, 24*, 795–806.
  55. Carter, E.W., & Kennedy, C.H. (2006). Promoting access to the general curriculum using peer support strategies. *Research & Practice for Persons with Severe Disabilities, 31* (4), 284–92.
  56. Cattell, R.B. (1963). Theory of fluid and crystallized intelligence: A critical experiment. *Journal of Educational Psychology, 54*(1), 1–22.
  57. Ceci, S.J. (1990). *On Intelligence... more or less: A bio-ecological treatise on intellectual development*. Century Series in Psychology. Englewood Cliffs, NJ: Prentice-Hall.
  58. Center for Applied Special Technology. (2009). *What is universal design for learning?* Retrieved 20 January 2009 from <[www.cast.org/research/udl](http://www.cast.org/research/udl)>.
  59. Chi, M.T., & Ceci, S.J. (1987). Content knowledge: Its restructuring with memory development. In H. Reese & L. Lipsett (Eds.), *Advances in Child Development and Behavior, 20*, 91–146.
  60. Choi, S.H. (2007). Peer training methods for children and adolescents with autism: A review. *International Journal of Pedagogies and Learning, 3*(3), 92–100.
  61. Clarke, S. (2005). *Formative assessment in the secondary classroom*. London: Hodder & Stoughton.
  62. Clay, D., Farris, K., McCarthy, A., Kelly, M., & Howarth, R. (2008). Family perceptions of

- medication administration at school: Errors, risk factors, and consequences. *Journal of School Nursing*, 24(2), 95–102.
63. Clough, P. (1988). Bridging 'mainstream' and 'special' education: A curriculum problem. *Journal of Curriculum Studies*, 20(4), 327–338.
  64. Coenen, M. (2002). Using gifted students as peer tutors: An effective and beneficial approach. *Gifted Child Today*, 25(1), 48–56.
  65. Cohen, E.G., & Lotan, R.A. (1995). Producing equal-status interaction in the heterogeneous classroom. *American Educational Research Journal*, 32(1), 99–120.
  66. Cole, C.M., Waldron, N., & Majd, M. (2004). Academic progress of students across inclusive and traditional settings. *Mental Retardation*, 42(2), 136–44.
  67. Collaborative for Academic, Social, and Emotional Learning (CASEL). (2002). *Guidelines for social and emotional Learning*. Chicago, IL: Author.
  68. Collaborative for Academic, Social, and Emotional Learning (CASEL). (2005). *Safe and sound: An educational leader's guide to evidence-based social and emotional learning (SEL) programs*. Chicago, IL: CASEL.
  69. Collaborative for Academic, Social, and Emotional Learning (CASEL). (2007, December). *CASEL briefs: Background on social and emotional learning (SEL)*. Chicago, IL: Author.
  70. Collet-Klingenberg, L. & Chadsey-Rusch, J. (1991). Using a cognitive-process approach to teach social skills. *Education and Training in Mental Retardation*, 26, 258–270.
  71. Colvin, G. (2008). *Talent is overrated*. New York: Portrolio/Penguin.
  72. Committee for Children. (2002). *Second step: A violence prevention curriculum*. Retrieved from <[www.cfchildren.org](http://www.cfchildren.org)>
  73. Commonwealth of Australia. (1986). *Human Rights and Equal Opportunity Commission Act*. (1986). Retrieved 16 November 2009 from <[www.austlii.edu.au/au/legis/cth/consol\\_act/hraeoca1986512](http://www.austlii.edu.au/au/legis/cth/consol_act/hraeoca1986512)>.
  74. Connor, D. J., & Ferri, B.A. (2007). The conflict within: Resistance to inclusion and other paradoxes in special education. *Disability & Society*, 22(1), 63–77.
  75. Cook, L., & Friend, M. (1995). Co-teaching guidelines for effective practice. *Focus on Exceptional Children*, 28(2), 1–12.
  76. Cook-Sather, A. (2001). Translating themselves: Becoming a teacher through text and talk. In C.M. Clark (Ed.), *Talking shop: Authentic conversation and teacher learning*. New York: Teachers College Press.
  77. Cook-Sather, A. (2006). Sound, presence, and power: Exploring 'student voice' in educational research and reform. *Curriculum Inquiry*, 36(4), 359–90.
  78. Corbett, J. (1993). Postmodernism and the 'special needs' metaphors. *Oxford Review of Education*, 19(4), 547–53.
  79. Cosden, M.A., Iannaccone, C.J., & Wienke, W.D. (1990). Social skills instruction in secondary education: Are we prepared for integration of difficult-to-teach students? *Teacher Education & Special Education*, 13(3–4), 154–9.
  80. Cross, D., & Erceg, E. (2005). *Friendly schools and families: An evidence-based bullying reduction program*. Retrieved from <[www.friendlyschools.com.au](http://www.friendlyschools.com.au)>.
  81. Cruddas, L. (2001). Rehearsing for reality: Young women's voices and agendas for change. *Forum*, 43(2), 62–6.
  82. Cruddas, L. (2007). Engaged voices: Dialogic interaction and the construction of shared social meanings. *Educational Action Research*, 15(3), 479–88.
  83. Cruddas, L., & Haddock, L. (2003). *Girls' voices: Supporting girls' learning and emotional development*. London: Trentham.
  84. Cushing, L.S., Clark, N.M., Carter, E.W., & Kennedy, C.H. (2005). Access to the general education curriculum for students with severe disabilities: What it means and how to accomplish it. *Teaching Exceptional Children*, 38(2), 6–13.

85. Danforth, S. (1997). On what basis hope? Modern progress and postmodern possibilities. *Mental Retardation*, 35(2), 93–106.
86. Davern, L., & Schnorr, R. (1991). Public schools welcome students with disabilities as full members. *Children Today*, 20(2), 21–5.
87. Davidson, G.R., & Freebody, P.R. (1986). Children and adults or novices and experts? A dilemma for cross-cultural developmental research. Special issue: Contributions to cross-cultural psychology. *Australian Journal of Psychology*, 38, 215–29.
88. Davidson, G.R., & Freebody, P.R. (1988). Cross-cultural perspectives on the development of metacognitive thinking. *Hiroshima Forum for Psychology*, 13, 21–31.
89. Davidson, N. (1994). Collaborative and cooperative learning: An integrative perspective. In J.S. Thousand, R.A. Villa, & A.I. Nevin (Eds.), *Creativity and collaborative learning: A practical guide to empowering students and teachers* (pp. 13–30), Baltimore: Brooks.
90. Deiro, J.A. (2006). *Teaching with heart: Making healthy connections with students*. Thousand Oaks, CA: Corwin Press.
91. Delaney, E.A., & Hopkins, T.F. (1987). *The Stanford-Binet Intelligence Scale: Fourth edition. Examiner's handbook*. Itasca, IL: Riverside.
92. Delquadri, J., Greenwood, C.R., Whorton, D., Carta, J.J., & Hall, R.V. (1986). Classwide peer tutoring. *Exceptional Children*, 52, 535–42.
93. Dembo, T., Leviton, G.L., & Wright, B.A. (1956). Adjustment to misfortune: A problem of social psychological rehabilitation. *Artificial Limbs*, 3, 4–62.
94. Demeris, H., Childs, R.A., & Jordan, A. (2008). The influence of students with special needs included in Grade 3 classrooms on the large-scale achievement scores of students with special needs. *Canadian Journal of Education*, 30(3), 609–27.
95. Denzin, N.K. (1978). *The research act: A theoretical introduction to sociological methods*. New York: McGraw-Hill.
96. Department for Education and Skills (UK). (2005). *The National Strategies: Social and Emotional Aspects of Learning (SEAL)*. Retrieved 21 November 2009 from <<http://national-strategies.standards.dcsf.gov.uk/inclusion/behaviourattendanceandseal>>.
97. Deppeler, J. (1994). Characteristics of empirically derived subgroups of gifted children based on cognitive processing patterns. Unpublished doctoral thesis, Monash University, Melbourne.
98. Deppeler, J. (1998). *Professional development workshops: Supporting people with disabilities*. Melbourne: Impact.
99. Deppeler, J. (2003, July). Improving inclusive practice through collaborative inquiry: A university and school-system professional development project. Paper presented at the ICET Teachers as Leaders: Teachers Education for a Global Profession conference, Melbourne.
100. Deppeler, J. (2006). Improving inclusive practices in Australian schools: Creating conditions for university-school collaboration in inquiry. *European Journal of Psychology of Education*, 21(3), 347–60.
101. Deppeler, J. (2007). Collaborative inquiry for professional learning. In A. Berry, A. Clemens, & A. Kostogriz (Eds.), *Dimensions of professional learning* (pp. 73–87). Rotterdam: Sense.
102. Deppeler, J. (in press). Professional learning as collaborative inquiry: Working together for impact. In C. Forlin (Ed.), *Teacher education for inclusion: Changing paradigms and innovative approaches*. Abbingdon, UK: Routledge.
103. Deppeler, J., & Gurry, P. (1994). *Helping you and your partner: Modelled reading resource kit*. Melbourne: Education: Curriculum & Resources.
104. Deppeler, J., Moss, J., & Agbenyega, J. (2008). The ethical dilemmas of working the visual and digital across space. In J. Moss (Ed.), *Researching education: Visually—Digitally—Spatially* (pp. 209–27). Rotterdam: Sense.
105. Dettmer, P., Dyck, N., & Thurston, L.P. (1999). *Consultation, collaboration, and teamwork*

- for students with special needs. Needham Heights, MA: Allyn & Bacon.
106. Devaney, E., O'Brien, M.U., Resnik, H., Keister, S., & Weissberg, R.P. (2006). *Sustainable school-wide social and emotional learning: Implementation guide and toolkit*. Chicago, IL: Collaborative for Academic, Social, and Emotional Learning.
  107. Developmental Studies Centre. (2004). *Caring school community*. Retrieved May 17, 2010 from <<http://www.devstu.org>>.
  108. Dickson, E. (2005). Disability discrimination in education: *Purvis v New South Wales (Department of Education and Training)*, amendment of the education provisions of the *Disability Discrimination Act 1992* and the formulation of Disability Standards for Education. *University of Queensland Law Journal*, 24(1), 213–22.
  109. Dinsmore, C., Daugherty, S., & Zeitz, H. (2001). Student responses to the gross anatomy laboratory in medical curriculum. *Clinical Anatomy*, 14, 231–6.
  110. *Disabilities Discrimination Act*. (1992). Commonwealth of Australia. Retrieved 29 November 2009 from <[www.austlii.edu.au/au/legis/cth/consol\\_act/dda1992264](http://www.austlii.edu.au/au/legis/cth/consol_act/dda1992264)>.
  111. Doll, B., Kurien, S., LeClair, C., Spies, R., Champion, S., & Osborn, A. (2009). The class maps survey: A framework for promoting positive classroom environments. In R. Gilman, & M.J. Furlong (Eds.), *Handbook of Positive Psychology in Schools* (pp. 213–27). New York: Taylor & Francis.
  112. Downing, J., & Peckham-Hardin, K. (2007). Inclusive education: What makes it a good education for students with moderate to severe disabilities? *Research & Practice for Persons with Severe Disabilities*, 32(1), 16–30.
  113. Doyle, M.B., & Lee, P.A. (1997). Creating partnerships with paraprofessionals. In M.F. Giangreco (Ed.), *Quick guides to inclusion: Ideas for educating students with disabilities* (pp. 57–84). Baltimore, MD: Paul H. Brookes.
  114. Duffy, H. (2007). *Meeting the needs of significantly struggling learners in high school: A look at approaches to tiered intervention*. Washington, DC: National High School Centre.
  115. Dufour, R., Dufour, R., & Eaker, R. (2008). *Revisiting professional learning communities at work: New insights for improving schools*. Bloomington, IN: Solution Tree.
  116. Dunn, R. (1983). Learning style and its relation to exceptionality at both ends of the spectrum. *Exceptional Children*, 49, 496–506.
  117. Dunn, R. (1989). Individualizing instruction for mainstreamed gifted children. In R. Milgram (Ed.), *Teaching gifted and talented learners in classrooms* (pp. 63–111). Springfield, IL: Charles C. Thomas.
  118. Dunn, R., & Price, G.E. (1980). Identifying the learning style characteristics of gifted children. *Gifted Child Quarterly*, 24, 33–6.
  119. Durlak, J.A., Taylor, R.D., Kawashima, K., Pachan, M.K., Du Pre, E.P., Celio, G., & Weissberg, R.P. (2007). Effects of positive youth development programs on school, family, and community systems. *American Journal of Community Psychology*, 39(3–4), 269–86.
  120. Dymond, S., Renzaglia, A., Gilson, C., & Slagor, M. (2007). Defining access to the general curriculum for high school students with significant cognitive disabilities. *Research & Practice for Persons with Severe Disabilities*, 32(1), 1–15.
  121. Earl, L. (2004). Collecting the evidence. *Network of Performance Based Schools*, 2(2), 41–3.
  122. Earl, L., Watson, N., Levin, B., Leithwood, K., & Fullan, M. (2003). *Watching and Learning 3: The final report of the OISE/UT External evaluation of the national literacy and numeracy strategies*. London: Department for Education and Employment.
  123. Educational Response Centre. (1992). *Behavior challenges: A shared approach*. Edmonton, AL: Alberta Education.
  124. Eisenberg, N., Fabes, R.A., & Spinrad, T.L. (2006). Prosocial development. In N. Eisenberg (Ed.), *Handbook of child psychology, Volume 3: Social, emotional, and personality development* (pp. 646–718). New York: Wiley.

125. Elias, M.J., & Butler, L.B. (2005). *Social decision making/social problem solving: A curriculum for academic, social, and emotional learning*. USA: Research Publications.
126. Emmer, E.T., & Evertson, C.M. (2009). *Classroom management for middle and high school teachers* (8th ed.), Upper Saddle River, NJ: Pearson.
127. Erickson, G., Minnes-Brandes, G., Mitchell, I., & Mitchell, J. (2005). Collaborative teacher learning: Findings from two professional development projects. *Teaching and Teacher Education: An International Journal of Research and Studies*, 21(7), 787–98.
128. Erwin, E.J., & Soodak, L.C. (1995). I never knew I could stand up to the system: Families' perspectives on pursuing inclusive education. *Journal of the Association for Persons with Severe Handicaps*, 20(2), 136–46.
129. Evans, J., & Vincent, C. (1997). Parental choice and special education. In R. Glatter, P.A. Woods, & C. Bagley (Eds.), *Choice and diversity in schooling: Perspectives and prospects* (pp. 102–15). London: Routledge.
130. Farmer, S. (1996). Finding Amy's voice: A case for inclusion. *Voices from the Middle*, 3(4), 27–31.
131. Feiman-Nemser, S., & Floden, R. (1986). The cultures of teaching. In M. Witrock (Ed.), *Handbook of research on teaching* (3rd ed.). New York: Macmillan.
132. Feldhusen, J.F., Proctor, T.B., & Black, K.N. (1986). Guidelines for grade advancement of precocious children. *Roeper Review*, 9, 25–7.
133. Field, S., Kuzcera, M., & Pont, B. (2007). *No more failures: Ten steps to equity in education*. Paris: OECD.
134. Fielding, M. (2007). Jean Rudduck (1937–2007) carving a new order of experience: A preliminary appreciation of the work of Jean Rudduck in the field of student voice. *Educational Action Research*, 15(3), 323–36.
135. Fisher, D. (2001). Cross-age tutoring: Alternatives to the reading resource room for struggling adolescent readers. *Journal of Instructional Psychology*, 28(4), 234–41.
136. Fisher, D., Roach, V., & Frey, N. (2002). Examining the general programmatic benefits of inclusive schools. *International Journal of Inclusive Education*, 6(1), 63–78.
137. Fitch, E.F., & Hulgín, K.M. (2008). Achieving inclusion through CLAD: Collaborative Learning Assessment through Dialogue. *International Journal of Inclusive Education*, 12(4), 423–39.
138. Fletcher, A. (2005). Meaningful student involvement: Guide to students as partners. *Created for SoundOut.org in partnership with Human Links Foundation*. Retrieved 29 November 2009 from <www.soundout.org/MSIGuide.pdf>.
139. Flutter, J., & Rudduck, J. (2004). *Consulting pupils: What's in it for schools?* London: Routledge Falmer.
140. Ford, A., Pugach, M.C., & Otis-Wilborn, A. (2001). Preparing general educators to work with students who have disabilities: What's reasonable at the pre-service level? *Learning Disability Quarterly*, 24(4), 275–86.
141. Foreman, P.J. (2007). *Inclusion in action* (3rd ed.). Sydney: Thompson Learning.
142. Forlin, C. (2003). Pre-service teacher education: Involvement of students with intellectual disabilities. *International Journal of Learning*, 10, 183–200.
143. Fox, N.E., & Ysseldyke, J.E. (1997). Implementing inclusion at the middle school level: Lessons from a negative example. *Exceptional Children*, 64(1), 81–98.
144. Fox, S., Farrell, P., & Davis, P. (2004). Factors associated with the effective inclusion of primary-aged pupils with Down's syndrome. *British Journal of Special Education*, 31(4), 184–90.
145. Frederickson, N., Dunsmuir, S., Lang, J., & Monsen, J. (2004). Mainstream-special school inclusion partnerships: Pupil, parent and teacher perspectives. *International Journal of Inclusive Education*, 8(1), 37–57.

146. French, N. (2001). Supervising paraprofessionals: A survey of teacher practices. *Journal of Special Education, 35*(1), 41–53.
147. Frey, N. (2001). Tying it together: Personal supports that lead to membership and belonging. In C.H. Kennedy & D. Fisher (Eds.), *Inclusive middle schools*. Baltimore, MD: Paul H. Brookes.
148. Friend, M., & Bursuck, W.D. (2008). *Including students with special needs: A practical guide for classroom teachers* (5th ed.). Upper Saddle River, NJ: Allyn & Bacon.
149. Friend, M., & Cook, L. (1996). *Interactions: Collaboration skills for school professionals*. White Plains, NY: Longman.
150. Frith, G.H., & Edwards, R. (1981). Misconceptions of regular classroom teachers about physically handicapped students. *Exceptional Children, 48*(2), 182–4.
151. Fuchs, D., Fuchs L.S., Thompson, A., Svenson, E., Yen, L., Al Otalba, S., & Saenz, L. (2001). Peer-assisted learning strategies in reading: Extensions for kindergarten, first grade, high school. *Remedial and Special Education, 22*(1), 15–21.
152. Gabriele, A.J. (2007). The influence of achievement goals on the constructive activity of low achievers during collaborative problem solving. *British Journal of Educational Psychology, 77*, 121–41.
153. Gadow, K.D., & Kane, K.M. (1983). Administration of medication by school personnel. *Journal of School Health, 53*(3), 178–183.
154. Gallagher, P.A., & Lambert, R.G. (2006). Classroom quality, concentration of children with special needs, and child outcomes in Head Start. *Exceptional Children, 73*, 31–52.
155. Gardner, H. (1983). *Frames of mind: The theory of multiple intelligences*. New York: HarperCollins.
156. Gardner, H. (1999). *Intelligence reframed: Multiple intelligences for the 21st Century*. New York: Basic Books.
157. Gardner, H., & Boix-Mansilla, V. (1994). Teaching for understanding in the disciplines and beyond. *Teachers College Record, 96*(2), 198–218.
158. Gartin, B.C., & Murdick, N.L. (2005). IDEA 2004: The IEP. *Remedial and Special Education, 26*(6), 327–31.
159. Gartner, A., & Lipsky, D.K. (1990). Students as instructional agents. In W. Stainback & S. Stainback (Eds.), *Support networks for inclusive schooling: Independent integrated education*. Grand Rapids, MI: Paul H. Brookes.
160. Gersten, R. (2001). Sort out the roles of research in the improvement of practice. *Learning Disabilities: Research and Practice, 16*(1), 45–50.
161. Gettinger, M. (2003). Promoting social competence in an era of school reform: A commentary on Gifford Smith and Brownell. *Journal of School Psychology, 41*(4), 299–304.
162. Giangreco, M. (2007). Extending inclusive opportunities. *Educational Leadership, 64*(5), 34–7.
163. Giangreco, M., Broer, S.M., & Edelman, S. (1999). The tip of the iceberg: Determining whether paraprofessional support is needed for students with disabilities in general education settings. *Journal of the Association for Persons with Severe Handicaps, 24*(4), 281–91.
164. Giangreco, M., Cloninger, P., Mueller, S., & Ashworth, S. (1991). Perspectives of parents whose children have dual sensory impairments. *Journal of the Association for Persons with Severe Handicaps, 16*(1), 14–24.
165. Giangreco, M.F., Dennis, R., Cloninger, C., Edelman, S., & Schattman, R. (1993). 'I've counted Jon': Transformational experiences of teachers educating students with disabilities. *Exceptional Children, 59*(4), 359–72.
166. Giangreco, M., Edelman, S., & Broer, S.M. (2001). Respect, appreciation, and acknowledgment of paraprofessionals who support students with disabilities. *Exceptional Children, 67*(4), 485–98.

167. Giangreco, M.F., Edelman, S.W., Evans Luiselli, T., & MacFarland, S.Z.C. (1997). Helping or hovering? Effects of instructional assistant proximity on students with disabilities. *Exceptional Children*, 64(1), 7–18.
168. Gilliam, J.E. (2001). *Gilliam Asperger Disorder Scale*. Austin, TX: PRO-ED.
169. Gillies, R.M. (2007). *Cooperative learning: Integrating theory and practice*. Thousand Oaks, CA: Sage.
170. Gilman, R., & Furlong, M.J. (2009) *Handbook of positive psychology in schools*. New York: Taylor & Francis.
171. Goddard, A. (2005). Special educational needs: Critical reflections regarding the role of behavioural objectives in planning the curriculum. *Education*, 33(1), 32–9.
172. Goessling, D.P. (1998). The invisible elves of the inclusive school—paraprofessionals. In *Annual Meeting of the American Educational Research Association*. San Diego, CA: AERA.
173. Good, T.E., & Brophy, J.L. (1990). *Educational psychology: A realistic approach*. New York: Longman.
174. Goodman, J.E., & Bond, L. (1993). The individualized educational program: A retrospective critique. *Journal of Special Education*, 26(4), 408–22.
175. Gow, L., Ward, J., Balla, J., & Snow, D. (1988). Directions for integration in Australia: Overview of a report to the Commonwealth Schools Commission Part II. *Exceptional Child*, 35(1), 5–22.
176. Greenway, A.P., & Harvey, D.H.P. (1980). Reaction to handicap. In R.S. Laura (Ed.), *Problems of handicap* (pp. 27–32). Melbourne: Macmillan.
177. Greenwood, C.R. (1997). Classwide peer tutoring. *Behaviour and Social Issues*, 7(1), 53–7.
178. Greenwood, C.R., Arreaga-Mayer, C.A., Utley, C., Gavin, K.M., & Terry, B.J. (2001). Class wide peer tutoring programs: A learning management system. *Technology, Curriculum, and Professional Development*, 4, 61–86.
179. Greenwood, C.R., Delquadri, J.C., & Carta, J.J. (1999). *Class wide peer tutoring (CWPT) for teachers*. Longmont, CO: Sopris West.
180. Greenwood, C.R., Delquadri, J.C., & Hall, R.V. (1989). Longitudinal effects of class-wide peer tutoring. *Journal of Educational Psychology*, 81(3), 371–83.
181. Grenot-Scheyer, M., Fisher, M., & Staub, D. (2001). *At the end of the day: Lessons learned in inclusive education*. Baltimore, MD: Paul H. Brookes.
182. Gresham, F., & MacMillan, L. (1997). Social competence and affective characteristics of students with mild disabilities. *Review of Educational Research*, 67(4), 377–420.
183. Griffin, J. (1989). *Well-being*. Oxford: Oxford University Press.
184. Griggs, S.A. (1991). Counselling gifted children with different learning-style preferences. In R.M. Milgram (Ed.), *Counseling gifted and talented children: A guide for teachers, counselors and parents* (pp. 53–74). Norwood, NJ: Ablex.
185. Gronlund, N.E., & Waugh, C.K. (2009). *Assessment of student achievement* (9th ed.). Upper Saddle River, NJ: Pearson.
186. Groundwater-Smith, S., & Dadds, M. (2004). Critical practitioner inquiry: Towards responsible professional communities of practice. In C. Day & J. Sachs (Eds.), *International handbook on the continuing professional development of teachers* (pp. 238–63). Berkshire: Open University Press.
187. Haager, D., & Vaughn, S. (1995). Parent, teacher, peer, and self-reports of the social competence of students with learning disabilities. *Journal of Learning Disabilities*, 28, 205.
188. Hacker, D., & Tenent, A. (2002). Implementing reciprocal teaching in the classroom: Overcoming obstacles and making modifications. *Journal of Educational Psychology*, 94(4), 699–718.
189. Hadadian, A., & Yssel, N. (1998). Changing roles of paraeducators in early childhood special education. *Infant-toddler Intervention: The Transdisciplinary Journal*, 8(1), 1–9.

190. Hahn, H. (1985). Towards a politics of disability: Definitions, disciplines, and policies. *Social Science Journal*, 22, 87–105.
191. Hall, L., & McGregor, J. (2000). A follow-up study of the peer relationships of children with disabilities in an inclusive school. *Journal of Special Education*, 34(3), 114.
192. Hallam, S. (2002). Mixed up? The pros and cons of ability grouping. *Education Journal*, 64, 24–6.
193. Halvorsen, A.T., Neary, T., Hunt, P., & Cesca, P. (1996). A cost benefit comparison of inclusive and integrated classes in one California district. In *California Peers outreach project: Application and replication of inclusive models at the local level Final report* (ERIC Document EC304 691).
194. Hamre, B., & Pianta, R.C. (2006) Student—teacher relationships. In G. Bear & K.M. Minke (Eds.), *Children's needs III: Development, prevention and intervention* (pp. 59–72). Bethesda, MD: NASP.
195. Hardin, C.J. (2004). *Effective classroom management: Models and strategies for today's classrooms*. Upper Saddle River, NJ: Pearson Merrill Prentice Hall.
196. Hargreaves, A. (1997). Introduction. In A. Hargreaves (Ed.), *1997 ASCD Yearbook. Rethinking educational change with heart and mind* (pp. vii–xv). Alexandria, VA: Association of Supervision and Curriculum Development.
197. Hayes, A. (1998). Families and disabilities: Another facet of inclusion. In A. Ashman & J. Elkins (Eds.), *Educating children with special needs* (pp. 39–66). Sydney: Prentice-Hall.
198. Hehir, T. (2007). Confronting ableism. *Educational Leadership*, 64(5), 8–14.
199. Higgins, M. (1985). Beginning reading. In G. Winch & V. Hoogstad (Eds.), *Teaching reading: A language experience* (pp. 68–82). Melbourne: Macmillan.
200. Hill, C.A., & Whiteley, J.H. (1985). Social interactions and on-task behavior of severely multihandicapped and nonhandicapped children in mainstream classrooms. *Canadian Journal for Exceptional Children*, 1(4), 136–40.
201. Hilton, Z. (2006). Disaffection and school exclusion: Why are inclusion policies still not working in Scotland? *Research Papers in Education*, 21(3), 295–314.
202. Hines, R.A. (2001). *Inclusion in middle schools*. Champaign, IL: ERIC Clearinghouse on Elementary and Early Childhood Education.
203. Holdsworth, R. (2008). Student action teams: Challenging limited ideas of student leadership. *Learning Matters*, 13(2), 45–7. Hollinger, C.L., & Koesek, S. (1986). Beyond the use of full scale IQ scores. *Gifted Child Quarterly*, 34, 21–6.
204. Hollowood, T.M., Salisbury, C.L., Rainforth, B., & Palombaro, M.M. (1995). Use of instructional time in classrooms serving students with and without severe disabilities. *Exceptional Children*, 61(3), 242–53.
205. Idol, L. (1997). Key questions related to building collaborative and inclusive schools. *Journal of Learning Disabilities*, 30(4), 384–94.
206. Jaffe, M.B. (1989). Feeding at-risk infants and toddlers. *Topics in Language Disorders*, 10(1), 13–25.
207. Jenkins, J., Antil, L., Wayne, S., & Vadasy P. (2003). How cooperative learning works for special education and remedial students. *Exceptional Children*, 69, 279–92.
208. Jennings, P., & Greenberg, M.T. (2009). The prosocial classroom: Teacher social and emotional competence in relation to student and classroom outcomes. *Review of Educational Research*, 79(1), 491–525.
209. Jeon, Y., & Haider-Markel, D.P. (2001). Tracing issue definition and policy change: An analysis of disability issue images and policy response. *Policy Studies Journal*, 29(2), 215.
210. Johnson, D.W., & Johnson, F.P. (1994). *Joining together*. Boston: Allyn & Bacon.
211. Johnson, D.W., & Johnson, R.T. (1989). *Cooperation and competition: Theory and research*. Edina, MN: Interaction.



212. Johnson, D.W., & Johnson, R.T. (2002). Learning together and alone: Overview and meta-analysis. *Asia Pacific Journal of Education*, 22, 95–100.
213. Johnson, D.W., & Johnson, R.T. (2009). An educational psychology success story: Social interdependence theory and cooperative learning. *Educational Researcher*, 38(5), 365–79.
214. Jones, V. (2007). 'I felt like I did something good': The impact on mainstream pupils of a peer tutoring programme for children with autism. *British Journal of Special Education*, 34(1), 3–9.
215. Jones, V., & Jones, L. (2004). *Comprehensive classroom management: Creating communities of support and solving problems*. Boston: Allyn & Bacon.
216. Jorgensen, C.M. (Ed.). (1998). *Restructuring high schools for all students: Taking inclusion to the next level*. Baltimore, MD: Paul H. Brookes.
217. Jung, L. (2007). Writing smart objectives and strategies that fit the routine. *Teaching Exceptional Children*, 39(4), 54–8.
218. Kagan, S. (1992). *Cooperative learning* (7th ed.). San Juan Capistrano, CA: Resources for Teachers.
219. Kalambouka, A., Farrell, P., Dyson, A., & Kaplan, I. (2007). The impact of placing pupils with special educational needs in mainstream schools on the achievement of their peers. *Educational Research*, 49(4), 365–82.
220. Karcher, M.J. (2008). The cross-age mentoring program: A developmental intervention for promoting students' connectedness across grade levels. *Professional School Counselling*, 12(2), 137–43.
221. Kauffman, J.M., & Hallahan, D.P. (1995a). From mainstreaming to collaborative consultation. In J.M. Kauffman & D.P. Halloran (Eds.), *The illusion of full inclusion: A comprehensive critique of a current special education bandwagon* (pp. 5–17). Austin, TX: Pro-Ed.
222. Kauffman, J.M., & Hallahan, D.P. (Eds.). (1995b). *The illusion of full inclusion: A comprehensive critique of a current special education bandwagon*. Austin, TX: Pro-Ed.
223. Kauffman, J., & Hallahan, D. (2005). *Special education: What it is and why we need it*. Auckland: Pearson Education.
224. Kavale, K., & Forness, S. (1996). Learning disability grows up: Rehabilitation issues for individuals with learning disabilities. *The Journal of Rehabilitation*, 62(1), 34–42.
225. Kennedy, C.H., & Fisher, D. (2001). *Inclusive middle schools*. Baltimore, MD: Paul H. Brookes.
226. Klem, A.M., & Connell, J.P. (2004). Relationships matter: Linking teacher support to student engagement and achievement. *Journal of School Health*, 74, 262–73.
227. Koegel, R., & Kern Koegel, L. (1996). *Teaching children with autism: Strategies for initiating positive interactions and improving learning opportunities*. Baltimore, MD: Paul H. Brookes.
228. Kohn, A. (1996). *Beyond discipline: From compliance to community*. Alexandria, VA: Association for Supervision & Curriculum Development.
229. Kohn, A. (1997). How not to teach values? *Education Digest*, 62, 12–17.
230. Kournea, L., & Musti-Rao, S. (2007). Improving the reading skills of urban elementary students through total class peer tutoring. *Remedial and Special Education*, 28(2), 95–107.
231. Krongold Centre. (1995). *Gifted and talented: Blessing or curse? Parenting strategy*. Melbourne: Monash University, Krongold Centre.
232. Kubany, E.S., & Sloggett, B.B. (1973). Coding procedure for teachers. *Journal of Applied Behaviour Analysis*, 6, 339–44.
233. Kucan, L., Palincsar, A.S., Khasnabis, D., & Chang, C.I. (2008). The video viewing task: A source of information for assessing and addressing teacher understanding of text-based discussion. *Teaching and Teacher Education*, 25(3), 415–23.
234. Kusche, C.A., & Greenberg, M.T. (1994). *The PATHS curriculum*. Seattle: Developmental Research and Programs, INC.

235. Lamont, I.L., & Hill, J.L. (1991). Roles and responsibilities of paraprofessionals in the regular elementary classroom. *B.C. Journal of Special Education*, 15(1), 1–24.
236. Lane, K., Wehby, J., Little, M., & Cooley, C. (2005). Students educated in self-contained classrooms and self-contained schools: Part II—How do they progress over time? *Behavioral Disorders*, 30(4), 363–74.
237. Langhout, R. (2005). Acts of resistance: Student (in) visibility. *Culture & Psychology*, 11(2), 123–58.
238. Larrivee, B. (2005). *Authentic classroom management: Creating a learning community and building reflective practice* (2nd ed.). Boston: Pearson.
239. Lederer, J. (2000). Reciprocal teaching of social studies in inclusive elementary classrooms. *Journal of Learning Disabilities*, 33(1), 91.
240. Lewis, A., & Norwich, B. (Eds.). (2005). *Special teaching for special children? Pedagogies for inclusion*. Maidenhead: Open University Press.
241. Lewis, M. (1992). *Parent involvement in the special education process: A synopsis of exemplary models*. Bloomington, IN: Indiana University Press.
242. Lincoln, Y.S., & Guba, E.G. (1985). *Naturalistic inquiry*. Beverley Hills, CA: Sage.
243. Lindsay, G. (2007). Educational psychology and the effectiveness of inclusive education/mainstreaming. *British Journal of Educational Psychology*, 77(1), 1–24.
244. Lions Clubs International Foundation. (2006) *Lions Quest website*. Retrieved from <<http://www.lionsclubs.org/EN/lci-foundation/our-programs/lions-quest/index.php>>.
245. Lipsky, D.K. (1989). The roles of parents. In D.K. Lipsky & A. Gartner (Eds.), *Beyond separate education: Quality education for all* (pp. 159–79). Baltimore, MD: Paul A. Brookes.
246. Lipsky, D.K., & Gartner, A. (1994). Inclusion: What it is, what it's not and why it matters. *Exceptional Parent*, 26, 36–8.
247. Lloyd, A. (1987). *Payment by results: Kew Cottages: First 100 years 1887–1987*. Melbourne: Kew Cottages & St Nicholas Parents' Association.
248. Lloyd, C. (2008). Removing barriers to achievement: A strategy for inclusion or exclusion? *International Journal of Inclusive Education*, 12(2), 221–36.
249. Lloyd, C., Wilton, K., & Townsend, M. (1996). Children at high risk for mild intellectual disability in regular classrooms: Six New Zealand case studies. *Proceedings of 10th World Congress of the International Association for Scientific Study of Intellectual Disability* (p. 16). Helsinki: ERIC Clearinghouse.
250. Lodge, C. (2005). From hearing voices to engaging in dialogue: Problematising student participation in school improvement. *Journal of Educational Change*, 6(2), 125–46.
251. Loreman, T. (1999). Integration: Coming from the outside. *Interaction*, 13(1), 21–3.
252. Loreman, T. (2000). School inclusion in Victoria, Australia: The results of six case studies. In M. Ainscow & P. Mittler (Eds.), *International Special Education Congress 2000*. Manchester: Inclusive Technology and the University of Manchester.
253. Loreman, T.J. (2001). *Secondary school inclusion for students with moderate to severe disabilities in Victoria, Australia*. Melbourne: Faculty of Education, Monash University.
254. Loreman, T. (2009). *Respecting childhood*. London: Continuum.
255. Loreman, T. (in press). Essential inclusive education-related outcomes for Alberta pre-service teachers. *Alberta Journal of Educational Research*.
256. Loreman, T., & Deppeler, J.M. (2001). Working towards full inclusion in education. *Access: The National Issues Journal for People with a Disability*, 3(6), 5–8.
257. Loughran, J., Mitchell, I., & Mitchell, J. (Eds.). (2002). *Learning from teacher research*. Sydney: Allen & Unwin.
258. MacMullin, C., & Flinders University of South Australia, Institute for the Study of Learning Difficulties. (1992). *The Sheidow Park Social Problem Solving Program*. Adelaide: Flinders University.

259. MacPherson-Court, L., McDonald, L., & Sobsey, D. (2003). Inclusive education survey: Meeting the educational needs of preservice teachers. *Developmental Disabilities Bulletin*, 31(1), 57–85.
260. Maheady, L., Harper, G.E., & Mallette, B. (1991). Peer-mediated instruction: A review of potential applications for special education. *Reading, Writing, and Learning Disabilities International*, 7, 75–103.
261. Maheady, L., Harper, G.F., & Mallette, B. (2001). Peer-mediated instruction and interventions and students with mild disabilities. *Remedial and Special Education*, 22(1), 4–15.
262. Maheady, L., Harper, G.F., Sacca, K.C., & Mallette, B. (1991). *Classwide student tutoring teams (CSTT): Instructor's manual and video package*. Fredonia, NY: SUNY-Fredonia, School of Education.
263. Mastropieri, M.A., & Scruggs, T.E. (2007). *The inclusive classroom: Strategies for effective instruction* (3rd ed.). Upper Saddle River, NJ: Prentice Hall.
264. McCarthy, A.M., Kelly, M.W., & Reed, D. (2000). Medication administration practices of school nurses. *Journal of School Health*, 70(9), 371–6.
265. McCoy, S., & Major, B. (2007). Priming meritocracy and the psychological justification of inequality. *Journal of Experimental Social Psychology*, 43(3), 341–51.
266. McDonnell, J., Thorson, N., Disher, S., Mathot-Buckner, G., Mendel, J., & Ray, L. (2003). The achievement of students with developmental disabilities and their peers without disabilities in inclusive settings: An exploratory study. *Education and Treatment of Children*, 26(3), 224–36.
267. McGhie-Richmond, D., Barber, J., Lupart, J., & Loreman, T. (2008). Teacher perspectives on inclusive education in rural Alberta, Canada. Manuscript submitted for publication.
268. McGhie-Richmond, D., Underwood, K., & Jordan, A. (2007). Developing effective instructional strategies for teaching in inclusive classrooms. *Exceptionality Education Canada*, 17(1), 27–51.
269. McGrath, H., & Francey, S. (1991). *Friendly kids, friendly classrooms*. New York: Pearson Education. Retrieved from <<http://www.kidsmatter.edu.au/programs-guide/friendly-kids-friendly-classrooms/>>.
270. McGrath, T., & Noble, H. (2003). *Bounce back: Classroom resiliency program*. Retrieved May 17, 2010 from <<http://www.bounceback.com.au>>.
271. McGregor, G., & Vogelsberg, R.T. (1998). *Inclusive schooling practices: Pedagogical and research foundations*. Baltimore, MD: Paul H. Brookes.
272. McGuire, W.J. (1989). The structure of individual attitudes and attitude systems. In A.R. Pratkanis, S.J. Breckler, & A.G. Greenwald (Eds.), *Attitude, structure and function* (pp. 37–69). Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum.
273. McInerney, D.M., & McInerney, V. (2002). *Educational psychology: Constructing learning*. Sydney: Prentice-Hall.
274. McLaughlin, M.J., & Warren, S. H. (1994). The costs of inclusion. *School Administrator*, 51(10), 8–12.
275. McNamara, D.R., & Waugh, D.G. (1993). Classroom organization: A discussion of grouping strategies in the light of the 'Three Wise Men' report. *School Organization*, 13(1), 41–50.
276. McTighe, J., Seif, E., & Wiggins, G. (2004). You can teach for meaning. *Educational Leadership*, 62(1), 26–30.
277. Meadan, H. (2008). Collaboration to promote social competence for students with mild disabilities in the general classroom: A structure for providing social support. *Intervention in School and Clinic*, 43(3), 158–67.
278. Meisels, S.J., Atkins-Burnett, S., Xue, Y., Nicholson, J., Bickel, D.D., & Son, S. (2003). Creating a system of accountability: The impact of instructional assessment on elementary children's achievement test scores. *Educational Policy Analysis Archives*, 11(9) 1–18.

279. Mertler, C.A. (2001). Designing scoring rubrics for your classroom. *Practical Assessment, Research & Evaluation*, 7(25), 1–10.
280. Microsoft Corporation. (2008). Types of assistive technology products. Retrieved 2 February 2009 from <[www.microsoft.com/enable/at/types.aspx](http://www.microsoft.com/enable/at/types.aspx)>.
281. Mishna, F. (2003). Learning disabilities and bullying: Double jeopardy. *Journal of Learning Disabilities*, 36(4), 336–48.
282. Mitchell, I. (2002). Learning from teacher research for teacher research. In J. Loughran, I. Mitchell, & J. Mitchell (Eds.), *Learning from teacher research*, Sydney: Allen & Unwin.
283. Mock, D., & Kauffman, J. (2005). The delusion of full inclusion. Controversial therapies for developmental disabilities: Fad, fashion and science in professional practice (pp. 113–28). Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum.
284. Mohr, L.L. (1995). Teaching diverse learners in inclusive settings: Steps for adapting instruction. *Annual International Convention of the Council for Exceptional Children*. Indianapolis, IN: Council for Exceptional Children.
285. Morse, J.S., Colatarci, S., Nehring, W., Roth, S.P., & Barks, L.S. (1997). Administration of medication by unlicensed assistive personnel to persons with mental retardation and developmental disabilities. *Mental Retardation*, 35(4), 310–11.
286. Moss, J. (2003). Inclusive schooling policy: An educational detective story. *Australian Educational Researcher*, 30(1), 63–81.
287. Moss, J., Hay, T., Deppeler, J., Astley, L., & Pattison, K. (2007). Student researchers in the middle: Using visual images to make sense of inclusive education. *Journal of Research in Special Education Needs*, 7(1), 46–54.
288. Mulford, B. (2008). *The leadership challenge: Improving learning in schools*. Melbourne: Australian Council for Educational Research.
289. Murray, C., & Greenberg, M.T. (2000). Children's relationship with teachers and bonds with school: An investigation of patterns and correlates in middle childhood. *Journal of School Psychology*, 38, 423–45.
290. Naraian, S. (2008). I didn't think I was going to like working with him, but now I really do! Examining peer narratives of significant disability. *Intellectual & Developmental Disabilities*, 46(2), 106–19.
291. Natasi, B., & Clements, D.H. (1991). Research on cooperative learning: Implications for practice. *School Psychology Review*, 20, 110–31.
292. National Board of Employment Education and Training. (1992). *Curriculum Initiatives: Commissioned Report No. 12*. Canberra: AGPS.
293. National College for School Leadership (NCSL). (2006). What does a critical friend do? In *Network leadership in action: Network leadership roles*. Nottingham: NCSL.
294. Nelsen, J., Lott, L., & Glen, S.H. (1993). *Positive discipline in the classroom*. Rocklyn, CA: Prima.
295. New South Wales Board of Education (2008). *All NSW Syllabuses*. Retrieved 3 February 2009 from <[www.boardofstudies.nsw.edu.au/syllabus\\_sc](http://www.boardofstudies.nsw.edu.au/syllabus_sc)>.
296. Newman, L., & Institute of Education Sciences. (2006). *General education participation and academic performance of students with learning disabilities. Facts from NLTS2. NCSER2006–3001*. Washington, DC: National Center for Special Education Research.
297. Nowicki, E.A., & Sandieson, R. (2002). A meta-analysis of school-age children's attitudes towards persons with physical or intellectual disabilities. *International Journal of Disability, Development and Education*, 49(3), 243–65.
298. O'Brien, J., & Pearpoint, J. (2002). *Person-centered planning with MAPS and PATH: A workbook for facilitators*. Toronto: Inclusion Press.
299. Odom, S.L., McConnell, S.R., & McEvoy M.A. (1992). *Social competence of young children with disabilities: Issues and strategies for intervention*. Baltimore, MA: Paul H. Brookes.

300. OECD. (1994a). *The curriculum redefined: Schooling for the 21st century*, Paris: OECD.
301. OECD. (1994b). *The integration of disabled children into mainstream education: Ambitions, theories and practices*. Paris: OECD.
302. OECD. (1999). *Inclusive education at work: Students with disabilities in mainstream schools*, Paris: OECD.
303. OECD. (2005a). *Education at a glance 2005: OECD Indicators 2005*. Paris: OECD.
304. OECD. (2005b). *Formative assessment: Improving learning in secondary classrooms*. Paris: OECD.
305. Onosko, J.J., & Jorgensen, C.M. (1998). Unit and lesson planning in the inclusive classroom: Maximising learning opportunities for all students. In C.M. Jorgensen (Ed.), *Restructuring high schools for all students: Taking inclusion to the next level* (p. 273). Baltimore, MD: Paul H. Brookes.
306. O'Shea, D.J., & O'Shea, L.J. (1998). Learning to include: Lessons learned from a high school without special education services. *Teaching Exceptional Children*, 31(1), 40–8.
307. Osher, D., Cartledge, G., Oswald, D., Sutherland, K.S., Artiles, A.J., & Coutinho, M. (2007). A comprehensive approach to promoting social, emotional, and academic growth in contemporary schools. In A. Thomas & J. Grimes (Eds.), *Best practices in school psychology, Vol. 5* (5th ed., pp. 1263–78). Bethesda, MD: National Association of School Psychologists.
308. O'Toole, T.J., & Switlick, D.M. (1997). Integrated therapies. In D.F. Bradley, M.E. King-Sears, & D.M. Tessier-Switlick (Eds.), *Teaching students in inclusive settings: From theory to practice*. Needham Heights, MA: Allyn & Bacon.
309. Pallincsar, A.S., & Brown, A.L. (1984). The reciprocal teaching of comprehension-fostering and comprehension-monitoring activities. *Cognition and Instruction*, 1, 117–75.
310. Pallincsar, A.S., David, Y.M., & Brown, A.L. (1989). Using reciprocal teaching in the classroom: A guide for teachers. Unpublished manual.
311. Pallincsar, A.S., & Herrenkohl, R. (2002). Designing collaborative learning contexts. *Theory into Practice*, 41(1), 26–33.
312. Pallincsar, A.S., & Klenk, L. (1992). Fostering literacy learning in supportive contexts. *Journal of Learning Disabilities*, 25, 221–5.
313. Pallincsar, A.S., Spiro, R., Kucan, L., & Magnusson, S. (2007) Designing a hypermedia environment to support comprehension instruction. In D.S. McNamara (Ed.), *Reading comprehension strategies: Theories, interventions and technologies* (pp. 441–62). London: Routledge.
314. Parsons, G., Elkins, J., & Sigafoos, J. (2000). Are people with intellectual disabilities just another customer? Interviews with business owners and staff. *Mental Retardation*, 38, 244–52.
315. Pavlidis, T., & Bunston, W. (2004). *Feeling is Thinking (FIST)*. Retrieved from <<http://www.kidsmatter.edu.au/programs-guide/fist/>>.
316. Payton, J., Weissberg, R.P., Durlak, J.A., Dymnicki, A., Taylor, R.D., Schellinger, K.B., & Pachan, M. (2008). *The positive impact of social and emotional learning for kindergarten to eighth-grade students: Findings from three scientific reviews*. Chicago, IL: Collaborative for Academic, Social, and Emotional Learning (CASEL). Retrieved 28 October 2009 from <[www.casel.org/pub/index.php](http://www.casel.org/pub/index.php)>.
317. Pendarvis, E.D., Howley, A.A., & Howley, C.B. (1990). *The abilities of gifted children*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice-Hall.
318. Petersen, L. (2006). *Stop, Think, Do. Social skills curriculum*. Retrieved May 17, 2010 from <<http://www.stopthinkdo.com>>.
319. Peterson, L. & Gannon, A. (1992). *The Stop, Think, Do teachers' manual for training social skills while managing student behaviour*. Melbourne: ACER.

320. Peterson, M., & Loreman, T. (2005, April). Walking and talking the road to trusting community: Relationship-based schoolwide positive behavioural supports. Paper presented at the Whole Schooling conference, Edmonton, Alberta.
321. Phinney M.Y. (1988). *Reading with the troubled reader*. Toronto: Scholastic.
322. Pickett, A.L., Vasa, S.F., & Steckelberg, A.L. (1993). *Using paraeducators in the classroom: Fastback 358*. Bloomington, IN: Phi Delta Kappa.
323. Pourdavood, R., Svec, L., & Cowen, L. (2005). Social constructivism in practice: Case study of an elementary school's mathematics program. *Focus on Learning Problems in Mathematics*, 27(1/2), 15–37.
324. Pressley, M. (1998). Comprehension strategies instruction. In J. Osborn & F. Lehr (Eds.), *Literacy for all: Issues in teaching and learning* (pp. 113–33). New York: Guilford.
325. Pressley, M. (2002). Reading instruction that works: The case for balanced teaching. *Solving problems in the teaching of literacy*. New York: Guilford.
326. Pressley, M., Borkowski, J.G., & Schneider, W. (1987). Cognitive strategies: Good strategy users coordinate metacognition and knowledge. In R. Vasta & G. Whitehurst (Eds.), *Annals of Child Development, Vol. 4* (pp. 89–129). Greenwich, CT: JAI Press.
327. Pugach, M. (1982). Regular classroom teacher involvement in the development and utilization of IEPs. *Exceptional Children*, 48(4), 371–4.
328. Putnam, J.M. (2009). Inclusive and effective schools: Challenges and tensions. In P. Hick, R. Kerschner, & P. Farrell (Eds.), *A psychology for inclusive education: New directions in theory and practice*. London: Routledge.
329. Redding, R.E. (1990). Learning preferences and skill patterns among underachieving gifted adolescents. *Gifted Child Quarterly*, 34, 72–5.
330. Richards, G., & Armstrong, F. (2008) *Key issues for teaching assistants: Working in diverse and inclusive classrooms*. London: Routledge.
331. Richardson, K. (1999). *The making of intelligence*. London: Weidenfeld & Nicolson.
332. Riddell, S., Kane, J., Banks, P., Wilson, A., Baynes, A., Dyson, A., & Millward, A. (2002). Individualised educational programmes. Part 2: Raising the attainment of pupils with special educational needs, *Journal of Research in Special Educational Needs*, 2(3), 1–11.
333. Rightmyer, E. (2003). Children creating solutions. *Young Children*, 58(4), 38–45.
334. Roahrig, P.L. (1993). *Special Education Inclusion. Fiscal Analysis of Clark County Schools Inclusion Site Grant*. Terre Haute, Indiana: Indiana State University Blumberg Center for Interdisciplinary Studies in Special Education.
335. Robinson, D.R., Schofield, J.W, & Steers-Wentzell, K.L. (2005). Peer and cross-age tutoring in math: Outcomes and their design implications. *Educational Psychology Review*, 17(4), 327–62.
336. Robinson, R. (1964). *An atheist's value*. Oxford: Blackwell.
337. Rodriguez, M.C. (2004). The role of classroom assessment in student performance on TIMSS. *Applied Measurement in Education*. 17(1), 1–24.
338. Rogan, J., LaJeunesse, C., McCann, P., McFarland, G., & Miller, C. (1995) Facilitating inclusion: The role of learning strategies to support secondary students with special needs. *Preventing School Failure*, 39(3), 35–9.
339. Rohrbeck, C.A., Ginsburg-Block, M.D., Fantuzzo, J.W, & Miller, T.R. (2003). Peer assisted learning interventions with elementary school students: A meta-analytic review. *Journal of Educational Psychology*, 95, 240–57.
340. Rojewski, J.W, & Schell, J.W. (1994). Cognitive apprenticeship for learners with special needs: An alternate framework for teaching and learning. *Remedial and Special Education*, 15(4), 234–43.
341. Rose, R., & Howley, M. (2007). *The practical guide to special educational needs in inclusive primary classrooms (primary guides)*. London: Paul Chapman.

342. Rosenshine, B., & Meister, C. (1994). Reciprocal teaching: A review of the research. *Review of Educational Research*, 64, 479–530.
343. Roseth, C.J., Johnson, D.W., & Johnson, R.T. (2008, March). Promoting early adolescents' achievement and peer relationships: The effects of cooperative, competitive, and individualistic goal structures. *Psychological Bulletin*, 134(2), 223–46.
344. Rowe, H.A. (1985). *Australian Council for Educational Research: Problem solving and intelligence*. Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum.
345. Rudduck, J., & Flutter, J. (2000). Pupil participation and pupil perspective: 'Carving a new order of experience'. *Cambridge Journal of Education*, 30(1), 75–89.
346. Ryan, K., & Cooper, J. (2007). *Those who can teach*. New York: Houghton Mifflin.
347. Ryndak, D., & Alper, S. (1996). *Curriculum content for students with moderate and severe disabilities in inclusive settings*. Needham Heights, MA: Allyn & Bacon.
348. Sailor, W., & Skrtic, T.M. (1995). American education in the postmodern era. In L. Paul, D. Evans, & H. Rosselli (Eds.), *Integrating school restructuring and special education reform, Vol. 1* (pp. 214–36). Orlando, FL: Brace Coll.
349. Salisbury, C., & Chambers, A. (1994). Instructional costs of inclusive schooling. *Journal of the Association for Persons with Severe Handicaps*, 19(3), 215–22.
350. Salvia, J., & Hughes, C. (1990). *Curriculum based assessment: Testing what is right*. New York: Macmillan.
351. Saxby, H., Thomas, M., Felce, D., & De Kock, U. (1986). The use of shops, cafes and public houses by severely and profoundly mentally handicapped adults. *British Journal of Mental Subnormality*, 32, 69–81.
352. Schneider, W., & Weinert, F.E. (Eds.). (1990). *Interactions among aptitude, strategies, and knowledge in cognitive performance*. New York: Springer-Verlag.
353. Searle, Y., & Streng, I. (1996). *The social skills game*. London: Taylor & Francis.
354. Seigel, C. (2005). Implementing a research-based model of cooperative learning. *The Journal of Educational Research*, 98(6), 339–51.
355. Sharma, U., & Desai, I. (2002). Measuring concerns about integrated education in India. *Asia & Pacific Journal on Disability*, 5(1), 2–14.
356. Sharpe, M.N., York, J.L., & Knight, J. (1994). Effects of inclusion on academic performance of classmates without disabilities: A preliminary study. *Remedial and Special Education*, 15(5), 281–7.
357. Shinn, M.R., Stoner, G., & Walker, H.M. (Eds.). (2002). *Interventions for academic and behavior problems: Preventive and remedial approaches*, Bethesda, MD: National Association of School Psychologists.
358. Shultz, W. (1988). The interpersonal world. In R.B. Adler & G. Rodman (Eds.), *Understanding human communication* (3rd ed.). London: Holt Rinehart & Winston.
359. Skårbrevik, K.J. (2005). The quality of special education for students with special needs in ordinary classes. *European Journal of Special Needs Education*, 20(4), 387–401.
360. Slater, W., & Horstman, F. (2002). Teaching reading and writing to struggling middle school and high school students: The case for reciprocal teaching. *Preventing School Failure*, 46(4), 163.
361. Slavin, R.E. (1990). *Cooperative learning: Theory, research, and practice*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice Hall.
362. Slavin, R.E. (1996). Research on cooperative learning and achievement: What we know, what we need to know. *Contemporary Educational Psychology*, 2(1), 43–69.
363. Slavin, R.E., Cheung, A., Groff, C., & Blake, C. (2008). Effective reading programs for middle and high schools: A best-evidence synthesis. *Reading Research Quarterly*, 43(3), 290–322.
364. Slavin, R.E., & Lake, C. (2008). Effective programs in elementary mathematics: A best-evidence synthesis. *Review of Educational Research*, 78.

365. Slee, R. (1996). Bullying in the playground: The impact of inter-personal violence on Australian children's perceptions of their play environment. *Children's Environments*, 12, 320–7.
366. Slee, R. (2008). Beyond special and regular schooling? An inclusive education reform agenda. *International Studies in Sociology of Education*, 18(2), 99–116.
367. Slee, R., & Cook, S. (1994). Creating cultures of disability to control young people in Australian schools. *Urban Review*, 26(1), 15–23.
368. Smyth, J. (2007). *Teacher development against the policy reform grain: An argument for recapturing relationships in teaching and learning*. *Teacher Development*, 11(2), 221–36.
369. Sommerstein, L.C., & Wessels, M.R. (1996). Gaining and utilising family and community support for inclusive schooling. In S. Stainback & W. Stainback (Eds.), *Inclusion: A guide for educators* (pp. 367–82). Sydney: Paul H. Brookes.
370. Sorsdahl, S., & Sanche, R. (1985). The effects of classroom meetings on self-concept and behavior. *Elementary School Guidance & Counseling*, 20(1), 49–56.
371. Soukup, J., Wehmeyer, M., Bashinski, S., & Bovaird, J. (2007). Classroom variables and access to the general curriculum for students with disabilities. *Exceptional Children*, 74(1), 101–20.
372. Spinelli, C.G. (2002). *Classroom assessment for students with special needs in inclusive settings*. Englewood Cliffs, NJ: Merrill Prentice Hall.
373. Spinrad, T.L., & Eisenberg, N. (2009). *Empathy, prosocial behavior, and positive development in the schools: Handbook of positive psychology in schools*. Abingdon, UK: Routledge/Taylor & Francis Group.
374. Spörer, N., Brunstein, J.C., & Kieschke, U. (2009). Improving students' reading comprehension skills: Effects of strategy instruction and reciprocal teaching. *Learning and Instruction*, 19(3), 272–86.
375. Stainback, S., & Stainback, W. (1996). *Inclusion: A guide for educators*. Sydney: Paul H. Brookes.
376. Stenhoff, D.M., & Lignugaris, B. (2007). A review of the effects of peer tutoring on students with mild disabilities in secondary settings. *Exceptional Children*, 74(1), 8–30.
377. Sternberg, R.J. (1986). A triarchic theory of intellectual giftedness. In R.J. Sternberg & J.E. Davidson (Eds.), *Conceptions of giftedness* (pp. 223–43). New York: Cambridge University Press.
378. Sternberg, R.J., & Davidson, J.E. (Eds.). (1986). *Conceptions of giftedness*. New York: Cambridge University Press.
379. Stiggins, R.J. (2008). *An introduction to student-involved assessment for learning* (5th ed.). Upper Saddle River, NJ: Pearson/Merrill Prentice Hall.
380. Stoll, L., Bolam, R., McMahon, A., Thomas, S., Wallace, M., Greenwood, A., & Hawkey, K. (2006). *What is a professional learning community?* London: National College of School Leadership.
381. Stoll, L., & Louis, K.S. (Eds.). (2007). *Professional learning communities: Divergence, depth and dilemmas*. London/New York: Open University Press/McGraw Hill.
382. Strickland, B., & Turnbull, A. (1990). *Developing and implementing individualized education programs*. Columbus, OH: Merrill.
383. Sure, M. B. (1993). *I Can Problem Solve (ICPS)*. Retrieved May 17, 2010 from <<http://www.thinkingpreteen.com/researchsummary.htm>>.
384. Suter, E., Arndt, J., Arthur, N., Parboosingh, J., Taylor, E., & Deutschlander, S. (2009). Role understanding and effective communication as core competencies for collaborative practice. *Journal of Interprofessional Care*, 23(1), 41–51.
385. Sutherland, K.S., Wehby, J.H., & Gunter, P.L. (2000). The effectiveness of cooperative learning with students with emotional and behavioral disorders: A literature review. *Behavioral Disorders*, 25, 225–38.



386. Takala, M. (2006). The effects of reciprocal teaching on reading comprehension in mainstream and especial (SLI) education. *Scandinavian Journal of Educational Research*, 50(5), 559–76.
387. Tannenbaum, A.J. (1986). Giftedness: A psychosocial approach. In R.J. Sternberg & J.E. Davidson (Eds.), *Conceptions of giftedness* (pp. 21–52). New York: Cambridge University Press.
388. Taylor, R.L. (2000). *Assessment of exceptional students: Educational and psychological procedures* (5th ed.). Needham Heights, MA: Allyn & Bacon.
389. Tennant, G. (2007). IEPs in mainstream secondary schools: An agenda for research. *Support for Learning*, 22(4), 204–8.
390. Tetlow, P. (1990). *Health care: Infection control, medication administration, and seizure management*. Miami, FL: Dade County Public Schools.
391. Timperley, H., & Robinson, V. (2001). Achieving school improvement through challenging and changing teachers' schema. *Journal of Educational Change*, 2, 281–300.
392. Timperley, H., & Alton-Lee, A. (2008). Reframing teacher professional learning: An alternative policy approach to strengthening valued outcomes for diverse learners. *Review of Research in Education*, 32, 328–69.
393. Tomlinson, C.A. (2001). *How to differentiate instruction in mixed-ability classrooms* (2nd ed.). Alexandria, VA: Association for Supervision and Curriculum Development.
394. Tomlinson, C.A., & McTighe, J. (2006). *Integrating differentiated instruction and understanding by design: Connecting content and kids*. Alexandria, VA: Association for Supervision and Curriculum Development.
395. Tomlinson, C.A., Moon, T.R., & Callahan, C.M. (1997). Use of cooperative learning at the middle level: Insights from a national survey. *Research in Middle Level Education Quarterly*, 20, 37–55.
396. Tonn, N. (2002). Reading change during and following modeled reading using cross-age peer tutors. Unpublished research thesis. Monash University, Melbourne.
397. Topping, K.J. (2005). Trends in peer learning. *Educational Psychology*, 25(6), 631–45.
398. Topping, K.J., & Bryce, A. (2004). Cross-age peer tutoring of reading and thinking: Influence on thinking skills. *Educational Psychology*, 24, 595–621.
399. Topping, K., & Ehly, S. (1998). Introduction to peer-assisted learning. In K. Topping & S. Ehly (Eds.), *Peer-assisted learning* (pp. 1–23). Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum.
400. Topping, K.J., Peter, C., Stephen, P., & Whale, M. (2004). Cross-age peer tutoring of science in the primary school: Influence on scientific language and thinking. *Educational Psychology*, 24, 57–75.
401. Turnbull, A.P., & Turnbull, H.R. (1982). Parent involvement in the education of handicapped children: A critique. *Mental Retardation*, 20(3), 115–22.
402. Tyler, L. (1995). The challenge of diversity. In D. Lubinski & R.V. Dawis (Eds.), *Assessing individual differences in human behavior* (pp. 1–14). Paolo Alto, CA: Davies-Black.
403. Uditsky, B. (1993). From integration to inclusion: The Canadian experience. In R. Slee (Ed.), *Is there a desk with my name on it? The politics of integration* (pp. 79–92). Washington, DC: Falmer Press.
404. UNESCO. (1994). *The Salamanca statement and framework for action on special needs education*. Paris: UNESCO.
405. UNESCO. (2000). *Education for all: meeting our collective commitments*. Paris: UNESCO.
406. UNESCO. (2003). *Academic and social emotional learning*, Geneva: International Bureau of Education.
407. Van Kraayenoord, C. (2007). School and classroom practices in inclusive education in Australia. *Childhood Education*, 83(6), 390–4.
408. Vaughan, G.M., & Hogg, M.A. (2002). *Introduction to social psychology*. Sydney: Pearson Education.

409. Vaughn, S., Klingner, J.K., & Bryant, D.P. (2001). Collaborative strategic reading as a means to enhance peer-mediated instruction for reading comprehension and content-area learning. *Remedial and Special Education*, 22(2), 66–75.
410. Vaughn, S., & Schumm, J.S. (1995). Responsible inclusion for students with learning disabilities. *Journal of Learning Disabilities*, 28(5), 264–70.
411. Vislie, L., & Langfeldt, G. (1996). Finance, policy making and the organization of special education. *Cambridge Journal of Education*, 26(1), 59–70.
412. Vygotsky, L.S. (1978). *Mind in society: The development of higher psychological processes*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
413. Wade, A., Abrami, P., Poulsen, C., & Chambers, B. (1995). *Current resources in cooperative learning*. Lanham, MD: University Press of America.
414. Walker, H., Todis, B., Holmes, D., & Horton, G. (1988). *The walker social skills curriculum*. Austin, TX: Pro-Ed.
415. Wallace, T., Shin, J., Bartholomay, T., & Stahl, B. (2001). Knowledge and skills for teachers supervising the work of paraprofessionals. *Exceptional Children*, 67(4), 520–33.
416. Wang, M.C., Haertel, G.D., & Walberg, H.J. (1997). Fostering resilience: What do we know? *Principal*, 77(2), 18.
417. Warren, B. (1980). Some thoughts towards a philosophy of physical handicap. In R. Laura (Ed.), *Problems of Handicap* (pp. 76–85). Melbourne: Macmillan.
418. Weinberger, A., Stegmann, K., & Fischer, F. (2007). Knowledge convergence in collaborative learning: Concepts and assessment. *Learning & Instruction*, 17(4), 416–426.
419. Weisenfeld, R.B. (1987). Functionality in the IEPs of children with Down Syndrome. *Mental Retardation*, 25(5), 281–6.
420. Wells, T., Byron, M., McMullen, S., & Birchall, M. (2002). Disability teaching for medical students: Disabled people contribute to curriculum development. *British Journal of Medical Education*, 36, 788–92.
421. Welsh, M., Parke, R.D., Widaman, K., & O'Neil, R. (2001). Linkages between children's social and academic competence: A longitudinal analysis. *Journal of School Psychology*, 39(6), 463.
422. West, M., Ainscow, M., & Stanford, J. (2005). Sustaining improvement in schools in challenging circumstances: A study of successful practice. *School Leadership and Management*, 25(1), 77–93.
423. Westwood, P. (1997). Moving towards inclusion: Proceed with caution. *Australian Journal of Learning Disabilities*, 2(3), 18–20.
424. White, J., & Weiner, J.S. (2004). Influence of least restrictive environment and community based training on integrated employment outcomes for transitioning students with severe disabilities. *Journal of Vocational Rehabilitation*, 21(3), 149–56.
425. Whitmore, J.R. (1980). *Giftedness, conflict, and underachievement*. Boston: Allyn & Bacon.
426. Wiggins, G., & McTighe, J. (2005). *Understanding by design* (2nd ed.). Alexandria, VA: ASCD.
427. Wilczynski, S., Menousek, K., Hunter, M., & Mudgal, D. (2007). Individualized education programs for youth with Autism Spectrum Disorders. *Psychology in the Schools*, 44(7), 653–66.
428. Woolfolk, A. (2001). *Educational psychology*. Needham Heights, MA: Allyn & Bacon.
429. Wright, B.A. (1983). *Physical disability: A psychosocial approach* (2nd ed.). New York: Harper and Row.
430. Wu, C., & Komesaroff, L. (2007). An emperor with no clothes? Inclusive education in Victoria. *Australasian Journal of Special Education*, 31(2), 129–37.
431. Yasutake, D., & Lerner, J. (1997). Parents' perceptions of inclusion: A survey of parents of special education and non-special education students. *Learning Disabilities: A Multidisciplinary Journal*, 8(2), 117–20.

432. Yong, F.L., & McIntyre, J.D. (1992). A comparative study of the learning style preferences of students with learning disabilities and students who are gifted. *Journal of Learning Disabilities, 25*, 124–32.
433. Zeff, R. (2007). Universal design across the curriculum. *New Directions for Higher Education, 137*, 27–44.
434. Zepke, N. (2005). Diversity, adult education and the future: A tentative exploration. *International Journal of Lifelong Education, 24*(2), 165–78.
435. Zins, J.E., Bloodworth, M.R., Weissberg, R.P., & Walberg, H.J. (2004). The scientific base linking social and emotional learning to school success. In J. Zins, R. Weissberg, M. Wang, & H.J. Walberg (Eds.), *Building academic success on social and emotional learning: What does the research say?* (pp. 3–22). New York: Teachers College Press.
436. Zins, J.E., & Elias, M.E. (2004) Social and emotional learning. In G.G. Bear & K.M. Minke (Eds.), *Children's Needs III* (pp. 1–13). Bethesda, MO: National Association of School Psychologists.

# Показчик

**Case study (середня школа) 27–31**

**Активне слухання 175–176**

*правила 177*

*п'ятибальна шкала 177*

**Виявлення і категоризація («ярлики») 37–40**

**Дискримінація**

*види 37*

*за ознакою інвалідності 37*

**Диференційоване викладання**

*зауваження щодо друкованих матеріалів 148*

*і типи знань 149*

*матеріали 147–150*

*методи навчання 153–154*

*очікувані результати навчання 154–155*

*ресурси 150–153*

*та індивідуальні навчальні плани 22–23*

*та універсальний дизайн 145–147*

**Допоміжний персонал**

*контрольні запитання для*

*налагодження співпраці 115–116*

*функції 114*

**Задачі, формулювання 85**

**Ідеології 56–57**

**Інвалідність**

*визначення 33–36*

*відчуття незручності 57–58, 239–242*

*концепція функціональних обмежень 34*

*медична концепція 34–35*

*реакції на 59*

*соціально-політична*

*концепція 34, 35–36*

**Індивідуальні навчальні плани**

*довготермінові цілі 132–135*

*загальна мета 129–130*

*зв'язки із загальним*

*курукулумом 156–162*

*і незадовільні результати 140–141*

*індикатори досягнення 138–137*

*недоліки 125–126*

*переваги 125*

*процес розроблення 128*

*специфічні задачі 136–138*

*узагальнені результати*

*оцінювання 130–132*

*характеристика 124–125*

**Інклюзія**

*визначення 15–17*

*переваги 25–27*

*передумови успіху 19–20*

*причини неефективності 18–19*

*складові 17*

**Інтеграція**

*визначення 16*

**Клас**

*збори 216–221*

*колектив 214–216*

**Класна кімната**

*організація фізичного простору 187*

*схема розміщення за індивідуальними*

*навчальними місцями 195–196*

*схема розміщення парт*

*для об'єднання учнів у групи*

*за рівнем успішності 193–194*

*схема розміщення парт для роботи*

*в різнорівневих групах 194–195*

*традиційна схема розміщення*

*парт 191–193*

*універсальний доступ 187–190*

**Консультаційно-педагогічна група 126–127**

*порядок денний засідання 127–128*

*формулювання загальної мети 129–130*

**Курикулум**

*адаптації та модифікації 144, 156–164*

*визначення 143–144*

*виявлення бар'єрів відносно 147*

*основний (базовий) 143–144*

*спеціалізований (варіативний) 143–144*

**Ліки 203–204**

**Насилля і фізичний контакт 213**

**Оцінювання**

*взаємооцінювання 82*

*для навчання 77–96*

*для складання індивідуального навчаль-*

*ного плану 130–132, 138–139*

*збирання даних для 86*

*і навчальні цілі 78*

- інтерв'ю* 93–96  
*колесо спостереження* 171–173  
*мета* 63–65  
*множинний інтелект* 90–91  
*на основі курикулуму* 83–89  
*на рівні класу* 76–96  
*навчання* 77  
*надання зворотного зв'язку* 81  
*підсумкові тести* 82–83  
*портфоліо* 89–90  
*психологічне* 66–76  
*рекомендації для ефективного* 77, 78  
*самооцінювання* 82  
*створення рубрики* 79  
*стратегічне опитування для* 80–81  
*триангуляція даних* 86
- Педагогічна рефлексія** 106–109, 244–245, 249–251  
*засоби* 245–249
- Питання вчителів стосовно інклюзивної освіти**  
*курукулум* 22–24  
*організаційні структури* 25  
*підготовка* 20–22  
*ресурси школи* 24–25
- План для організації роботи вчителя на заміні** 198–199
- Планування модулів** 156–161
- Планування уроків** 161–163
- Порядок дій у надзвичайних ситуаціях** 197–198
- Проблемна поведінка**  
*визначення* 207  
*демонстрації сили* 210  
*орієнтована на пошук уваги* 208–209  
*плани дій для окремих учнів* 212–213  
*помсти* 210–211  
*уникання невдачі* 209–210
- Рефлексивні щоденники** 246–248
- Родини**  
*співпраця з* 116–118
- Соціальне та емоційне навчання**  
*базові компетенції* 224  
*визначення* 223  
*зв'язки зі шкільною програмою* 226–227  
*і вчителі* 235–236  
*переваги* 224–225  
*програми* 227, 230–234  
*характеристики ефективних програм* 228–229  
*чинники успішності* 226
- Спільне дослідження** 102–106  
*послідовні кроки* 104–105
- Спільноти фахівців, які навчаються** 99–102  
*виклики міждисциплінарної співпраці* 112–113  
*і спільне обговорення* 106–109, 110–112  
*і спільне оцінювання* 109–110  
*співпраця та ширша шкільна спільнота* 111–112  
*характеристики* 100–101
- Ставлення**  
*визначення* 53–54  
*значення* 53, 238–239  
*історія питання* 51–52
- Термінологія і належне застосування** 40
- Тести інтелекту**  
*бали* 69  
*вербальна шкала* 71–73  
*застереження щодо* 66–67  
*невербальна шкала* 73  
*нормальна крива (крива Гауса)* 68–69  
*оперативна короткочасна пам'ять* 74  
*розвиток* 71  
*способи використання* 65, 66–67  
*типи* 67  
*швидкість обробки інформації* 74  
*якісне оцінювання* 75–76
- Технологія інклюзивної освіти** 32
- Універсальний дизайн для навчання** 144–145
- Учні**  
*взаємодітримка у навчанні* 180–185  
*і позитивна взаємозалежність* 169–171  
*і потреби в плані особистого догляду* 199–203  
*і співпраця в організації навчального процесу* 118–119  
*і співпраця в проведенні досліджень* 119–121  
*і спонукальна взаємодія* 168–169  
*індивідуальна відповідальність* 170–171  
*кооперативне навчання* 168–180  
*метод «навчання в діалозі»* 183–185  
*методи навчання в співпраці* 165–168  
*навчання «рівний–рівному»* 182–183  
*співпраця вчителів з* 118–122
- Фінансування** 24–25, 27
- Цінності** 54–56

# Рисунки

1.1	Технологія інклюзивної освіти .....	32
4.1	Нормальна крива (крива Гауса) .....	68
4.2	Вираження коефіцієнта інтелекту однією цифрою .....	69
4.3	Тріангуляція даних оцінювання .....	86
4.4	Результати Мартіна в написанні контрольних з орфографії .....	88
5.1	Спільне дослідження: співпраця в циклічному процесі досліджень, рефлексії та змін .....	103
5.2	Цикл значимого учнівського залучення Адама Флетчера .....	120
6.1	Порядок денний засідання консультативно-педагогічної групи ....	127
6.2	Процес розроблення індивідуального навчального плану .....	128
6.3	Довготермінові цілі .....	133
7.1	Методика планування навчального модуля .....	159
7.2	Методика планування навчального модуля та інтеграції індивідуальних завдань .....	160
7.3	Форма для планування уроків .....	163
8.1	Колесо спостереження .....	171
8.2	П'ятибальна шкала для оцінки навичок слухання .....	177
9.1	Схема розміщення парт у класі, орієнтована на традиційну методику викладання .....	192
9.2	Схема розміщення парт для об'єднання учнів у групи за рівнем успішності .....	194
9.3	Схема розміщення парт для роботи в різнорівневих групах .....	195
9.4	Схема розміщення за індивідуальними навчальними місцями .....	196

Проект «Інклюзивна освіта для дітей з особливими потребами в Україні»  
www.education-inclusive.com

Практичний посібник

# **Інклюзивна освіта.**

## **Підтримка розмаїття у класі**

**Автори:**

Тім Лорман (Tim Loreman)  
Джоан Деспелер (Joanne Deppeler)  
Девід Харві (David Harvey)

**Переклад:** Тетяна Клекота

**Літературний редактор:** Оксана Таранченко

Усі права застережено.  
Без попередньої письмової згоди  
Тіма Лормана, Джоан Деспелер, Девіда Харві  
(Tim Loreman, Joanne Deppeler and David Harvey)  
та українсько-канадського проекту  
«Інклюзивна освіта для дітей з особливими потребами в Україні»  
цей документ (або його частину) не можна копіювати,  
фотокопіювати, відтворювати, перекладати  
або переносити на будь-які носії.

Здано до складання 2.09.2011. Підписано до друку 29.09.2011.  
Формат 70×100/16. Папір офсетний. Друк офсетний.  
Гарнітура NewtonC.  
Наклад 1200.

Зам. № \_\_\_\_\_ від 29.09.2011.