



ИНКЛЮЗИВНОЕ ОБРАЗОВАНИЕ XXI ВЕКА: ТЕОРИЯ, ОПЫТ, ПЕРСПЕКТИВЫ



А. С. Сунцова, К. А. Ищенко

УДК 37. 013

ПРИНЦИПЫ КОНСТРУИРОВАНИЯ ИНКЛЮЗИВНОГО УРОКА В НАЧАЛЬНОЙ ШКОЛЕ

Организация инклюзивного учебного процесса выступает одной из самых сложных задач, которую учителю необходимо решать в ходе ежедневной практики. Актуальность данной проблемы возрастает вместе с расширением инклюзивной практики в массовых школах. Очевидно, что нужны специальные условия организации образовательной деятельности и особые подходы к построению и проведению урока с гетерогенным составом обучающихся. Понимание инклюзивного образования базируется на подходе, полагающем ценность разнообразия и признание различий как ресурса развития каждого обучающегося в группе (Ф. Флориан, Д. Митчелл, С. В. Алехина, А. Ю. Шеманов, Е. Н. Кутепова, Е. В. Самсонова). Однако на данном этапе развития инклюзии обучение детей с ограниченными возможностями здоровья вызывает значительные затруднения, поэтому большинство исследований центрированы именно на аспекте учета их особых образовательных потребностей в организации учебной деятельности. Недостаточно публикаций, раскрывающих модели инклюзивного урока, предполагающих применение методов, средств и приемов, улучшающих качество обучения всех учеников в классе.

Целью публикации является обобщение опыта конструирования урока в инклюзивном классе на основе требований ФГОС и дидактических принципов, обуславливающих включение обучающихся с различными образовательными потребностями в учебное взаимодействие на всех этапах урока.

Практика показывает, что разработка адаптированных программ – достаточно трудоем-



кий процесс, но вызывает у педагогов значительно меньше вопросов, чем практическая реализация этих программ на уроках. Связано это с тем, что образовательная программа – и основная, и адаптированная – это своего рода маршрут, который, будучи прописанным на бумаге, кажется строго выверенным и последовательным. Однако, начиная урок в инклюзивном классе, учитель сталкивается с тем, что в условиях единого пространства и единых временных рамок необходимо реализовать сразу несколько маршрутов, и, более того, даже в рамках одного маршрута учащиеся могут двигаться с различным уровнем успешности и временными затратами. Из этого следует, что «необходимо дать возможность каждому ребенку в меру своих сил и способностей идти от уровня к уровню» [2], но каким образом этого достичь?

В научных трудах выделяют разные составляющие успешности урока в условиях инклюзии: нелинейность структуры, позволяющую организовать работу с отдельными учениками [2; 9], интеграцию учебного материала общеобразовательных программ и специальных (коррекционных) [5; 8], личностный, а не нормативный характер оценки достижений обучающихся [12]. Успешность урока в целом зависит от качества адаптации и модификации учебного материала [8]. При этом возможен как вариант составления отдельных планов для всего класса и для ребенка с особыми образовательными потребностями, так и вариант включения в единый, общий план заданий для ребенка с особыми образовательными потребностями [11].

Учителю необходима определенная технология конструирования урока в инклюзивном классе, которая будет включать структуру, ведущие принципы того или иного этапа, набор эффективных приемов и оптимальных форм работы. В данной статье представлен один из возможных подходов к решению данной проблемы, идущий от структуры урока и основывающийся на идее приоритетности взаимодействия всех участников образовательного процесса.

Современный урок, согласно требованиям ФГОС, состоит из определенных этапов, каж-

дый из которых выполняет частные задачи для достижения общих целей обучения. Данная последовательность этапов распространяется и на инклюзивную практику, то есть урок с точки зрения структуры должен быть таким же. Соответственно, адаптация должна осуществляться не за счет изменения структуры урока, а за счет правильного ее наполнения. Если проанализировать все этапы урока не только с точки зрения дидактических целей, но и с точки зрения их потенциала и рисков в условиях инклюзии, то можно прийти к выводу о возрастающей значимости на определенных этапах урока таких *принципов*, характеризующих учебный процесс, как коррекционно-развивающая направленность, доступность и вариативность.

Распределение этих принципов в качестве ведущих по этапам урока представлена на рисунке 1.

Принцип коррекционно-развивающей направленности предполагает организацию такой деятельности на уроке, которая поможет преодолеть затруднения в освоении программы и будет способствовать развитию способностей обучающихся, раскрывать их потенциал.

Ошибочно полагать, что коррекционная работа нужна только детям с ограниченными возможностями здоровья (ОВЗ) как средство «дотянуться до нормы», а следовательно, в нее не нужно вовлекать остальных учащихся. Как уже отмечалось выше, в условиях инклюзии педагог рассматривает возможности и потребности каждого ребенка как его стартовый уровень, а всю последующую работу – как способ повысить этот уровень. И с этой точки зрения можно говорить о системе коррекционных заданий как о многоаспектной развивающей работе.

Необходимо также отметить, что ребенок с ОВЗ в общеобразовательной школе нуждается в поддержке целого ряда специалистов – дефектолога, логопеда, психолога и др. Именно они во время индивидуальных занятий работают над преодолением затруднений ребенка. На уроке же коррекционно-развивающая работа носит общий характер, органич-



Современный урок в условиях инклюзии:

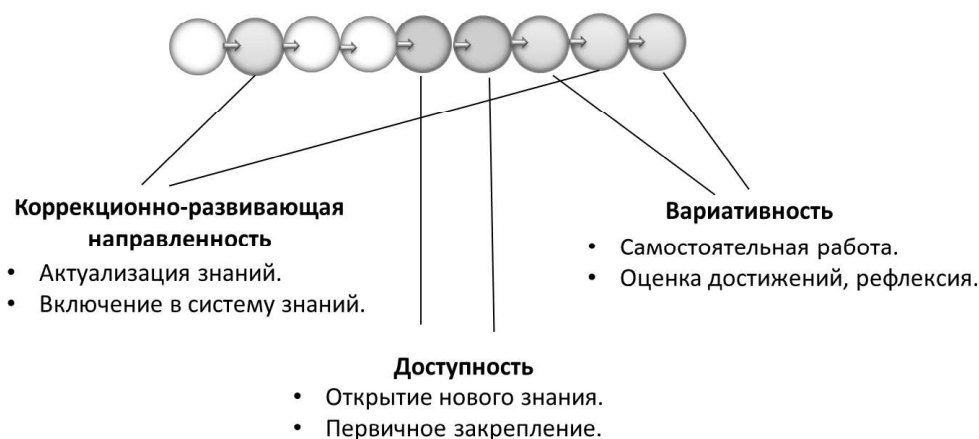


Рис. 1. Распределение принципов, характеризующих учебный процесс в качестве ведущих по этапам урока

но дополняет предметный материал и, будучи содержательно с ним связана, помогает освоить ученикам образовательную программу. Если проанализировать возможности коррекционно-развивающей работы, соотнести с содержанием учебного предмета и выработать систему способов ее реализации, то она не только будет необходима детям с особыми образовательными потребностями, но и полезна всем ученикам инклюзивного класса, так как направлена на повышение качества освоения учебного материала, развитие речи, универсальных учебных действий.

Целенаправленная коррекционно-развивающая работа может органично встраиваться во все этапы урока. Так, на этапе актуализации знаний, который в структуре урока предшествует восприятию нового материала, педагогу необходимо уделять особое внимание отбору содержания заданий, которые должны обеспечивать обучающихся полезным инструментом на пути к открытию нового знания в рамках той или иной предметной темы. Вместе с тем подходить к отбору содержания и приемов только с тематической точки зрения нецелесообразно, поскольку на уроке помимо предметной решается еще ряд задач по формированию уни-

версальных учебных действий, развитию мышления, речи, памяти, восприятия. Потенциал данного этапа заключается в том, что, оставаясь содержательно в рамках предмета, педагог может совершенно по-разному выстраивать работу по актуализации необходимых знаний. Важно не ограничиваться простым воспроизведением того, что уже известно обучающимся, а подбирать такие задания, которые активизируют мыслительные операции (анализ, синтез, сравнение, обобщение, классификация и т. д.), познавательные процессы (память, внимание, мышление), способствуют развитию речи. Так, в рамках этапа урока работа с предметным материалом приобретает коррекционно-развивающую направленность.

Этап актуализации знаний достаточно короткий по времени (5-7 минут), а потому наиболее оптимальной является фронтальная форма работы, не предполагающая разноуровневых заданий. Как в этом случае сделать так, чтобы одни и те же задания были полезны для обучающихся с разными образовательными потребностями? Стоит отметить, что задание одного уровня не предполагает единообразия его осмысления и анализа. В рамках коррекционно-развивающей работы



педагог должен создавать условия для того, чтобы все обучающиеся могли взять из этого задания как можно больше, осознавая при этом, что каждый освоит столько, сколько ему на данный момент по силам. Учитель может только предполагать, кто начнет с малого, а кто продвинется дальше, но зачастую на уроке нельзя сразу объективно оценить результаты учебной деятельности каждого ученика, поскольку они не измеряются разовым успехом или неуспехом. Это работа нацелена на перспективу, на пошаговое, постепенное движение вперед.

Рассмотрим на примере, как с помощью одних и тех же заданий можно добиться разного уровня осмысления и глубины анализа. Одно из простых, но эффективных заданий этапа актуализации новых знаний – составление предложения по серии рисунков. С точки зрения коррекционно-развивающей работы важен не сам факт составления предложения, а то, как к этому пришли обучающиеся. Для ряда учеников может оказаться сложным подбор для картинок точных слов или выбор правильной грамматической формы. Именно этим ученикам нужно, в первую очередь, дать возможность ответить, порассуждать и исправить, возможно, очевидные для других учащиеся ошибки. После этого уровень анализа усложняется. Педагогом задаются вопросы о возможных синонимах. Учащиеся должны аргументировать свою позицию и объяснить, почему в ряду синонимов они выбрали именно это слово. Так, аргументом может быть целевая установка задания. Если дальше планируется орфографическая работа по этому предложению, то, выбирая между словами *дети* и *ребята*, выбор будет сделан в пользу второго слова, поскольку в нем есть орфограмма. В качестве аргумента может прозвучать и фраза: «Так не говорят». В этом случае учащиеся начальной школы, еще не имея представления о понятии лексической сочетаемости, но будучи носителями русского языка, указывают на то, что не все слова-синонимы используются в речи одинаково. В ходе работы важно обратить внимание и на грамматический строй предложения. При этом

начинать нужно, как и в первом случае, с учеников, которые испытывают затруднение в выборе правильной формы (падежного окончания, рода, числа). Нужно стимулировать обучающихся к объяснению того, почему именно такая форма должна быть у слова, и нахождению связи между словами в предложении. Более сложным может быть разговор о завершенности – незавершенности действия, что будет для учеников начальной школы пропедевтикой категории вида глагола.

Так, в ходе работы, во-первых, в классе складывается атмосфера участия и успешности, а во-вторых, все обучающиеся могут не только повторить знакомый им материал, но и актуализировать мыслительные операции, настроиться на рабочий процесс, пополнить словарный запас.

Ключевым принципом этапов, на которых происходит освоение нового знания (способа действия), является *принцип доступности*, под которым понимается не трансляция педагогом готовых знаний, а создание условий для постепенного, пошагового осмысления обучающимися нового знания (способа действия). Стоит отметить, что принцип доступности является одним из ключевых в педагогике и «требует учета особенностей развития учащихся, анализа материала с точки зрения их реальных возможностей и такой организации обучения, чтобы они не испытывали интеллектуальных, моральных, физических перегрузок» [7]. Не нужно приравнивать доступность к простоте, примитивности, поскольку и излишняя сложность, и излишняя простота приводят к падению интереса учащихся, их познавательной активности. Обеспечить доступность сложно, поскольку она заключается в качественном отборе содержания, дидактических приемов, форм взаимодействия.

Собственно открытию нового знания предшествует проблемная ситуация (проблемный вопрос). Очень важно, чтобы в период от построения выхода из затруднения до фиксации нового знания были задействованы разные каналы восприятия информации, поскольку доступность начинается с



возможности каждого ученика воспринимать новый материал так, как ему удобно. Например, если построение выхода из затруднения организовано в формате учебной дискуссии, в ходе которой формируется первичное представление о новом знании (способе действия), то далее необходимо задействовать зрительный канал восприятия и перейти к анализу текстовой информации. В это время происходит не только подтверждение или опровержение сделанных ранее выводов, но и дополнение информации и восполнение пробелов. Использование разных каналов восприятия информации в ходе фиксации нового знания (способа действия) снижает риски двусмысленности, недопонимания.

После того как сформировано вторичное представление о новом материале, можно переходить к моделированию. Систематическое обучение обобщениям и схематизации активизирует умственную деятельность [2], а также помогает перейти от знакомства с новым материалом к более глубокому его осмыслению. Приемы структурирования и моделирования изучаемого материала позволяют еще раз зафиксировать основное и главное в изучаемом материале, осуществить переход от преодоления единичного затруднения к способу решения других задач подобного типа.

В ходе первичного закрепления ученики выполняют типовые задания по новой теме. На этом этапе обоснованным является переход от фронтальной работы к работе в парах, поскольку это дает возможность проговаривать, объяснять и аргументировать свои действия. На этапе первичного закрепления, когда осмысление нового материала еще не завершено и вероятность ошибок или сомнений велика, такая форма работы позволяет вовремя внести коррективы, получить помощь одноклассника, обсудить спорные вопросы и много другое. Данная форма работы является очень эффективной, поскольку обеспечивает «регулярное общение учащихся друг с другом на уроке и, соответственно, повышение речевой и мыслительной активности каждого обучающегося. Каждый ученик

получает возможность на уроке говорить, отвечать, объяснять, доказывать, подсказывать, проверять, оценивать, корректировать ошибки в момент их возникновения, воспринимать содержание речи партнера, отвечать на вопросы и задавать их» [2]. Так, в ходе парной работы те ученики, которые нуждаются в помощи, получают ее своевременно и в полном объеме, а ученики, хорошо разобравшиеся в новом материале, выступают в роли помощников. Объясняя одноклассникам место и содержание ошибок, подбирая новые формулировки и примеры, они также повышают свой уровень осмысления нового материала.

На этапе первичного закрепления знаний учащимися, независимо от степени их уверенности в понимании материала, нужно предоставить возможность пользоваться продуктом моделирования при выполнении заданий по новой теме.

Таким образом, «недоступность обучения, трудности, с которыми сталкивается школьник в ходе выполнения разнообразных учебных заданий, зависят в равной степени от сложности содержания учебного материала, от методического структурирования, от применяемых педагогом методов обучения» [7]. Принцип доступности на уроках открытия нового знания не исключает проблемных вопросов, учебных дискуссий, условий для развития обучающихся. Однако и с содержательной, и с формальной точки зрения выбранная учителем стратегия должна опираться, прежде всего, на возможности и потребности обучающихся, создавать условия для постепенного, поэтапного осмысления нового материала (способа действия) и обеспечить качество знаний.

Этапы урока, на которых осуществляется самостоятельная учебная деятельность учащихся, предполагают индивидуальную форму работы, что позволяет педагогу придерживаться уровневого подхода, предоставлять обучающимся право выбирать уровень сложности заданий и степень помощи со стороны учителя, не нарушая при этом единство образовательного пространства. Так реализуется *принцип вариативности*.



Безусловно, уровневый подход требует от педагога больше времени и дополнительных усилий при разработке урока. Спорным является вопрос о том, как именно определить эти уровни, и стоит ли всему классу переходить на уровневую систему или же особые задания необходимы только для некоторых обучающихся.

На первый взгляд, оптимальным решением кажется подготовка для детей с особыми образовательными потребностями отдельных заданий, которые помогли бы ученикам работать в одном темпе со всем классом, самостоятельно справляться с упражнениями, осваивать программу на удовлетворительном уровне. Однако такая система регулярного использования «других» заданий для некоторых учеников исключает обучающихся с особыми образовательными потребностями из коллектива, не позволяет им участвовать в учебных дискуссиях и вынуждает воспринимать в ходе работы два потока информации, что еще более осложняет освоение учебного материала. Кроме того, в ряде случаев статус ОВЗ (например, у детей ТНР, ЗПР) не очевиден как для одноклассников, так и для самого ребенка, а потому тот факт, что учитель дает кому-то другое, возможно, более легкое задание может спровоцировать детей на оценочные высказывания, вызвать конфликтные ситуации.

Между тем сама необходимость «других» заданий указывает на то, что у ряда обучающихся есть особые образовательные потребности, и на тот факт, что выбранная учителем стратегия ведения урока не является универсальной. В инклюзивном классе среди тех, кто работает с базовыми заданиями, также есть обучающиеся, которые получают неудовлетворительный результат, и, напротив, те, кто справляется с заданиями быстрее остальных, не допуская ошибок. Это свидетельствует о том, что на тех этапах урока, когда учащиеся могут работать в своем темпе, вариативность подачи материала и содержания заданий была бы полезна для всех обучающихся класса. И с этой точки зрения большим потенциалом обладает уровневый

подход, которого педагог придерживается при работе со всеми обучающимися в классе.

При уровневом подходе все ученики начинают с первого базового уровня («ученик научится»). Планируемые результаты этого блока являются зоной актуального развития. Достижение базового уровня интерпретируется как успех ребенка, как исполнение им требований стандарта. Вместе с тем это и возможность перейти на следующий уровень – повышенный («ученик получит возможность научиться»). Задания этого блока являются зоной ближайшего развития. Они нацелены на формирование креативного мышления, предполагают решение нестандартных задач, являются пропедевтикой для дальнейшего изучения предмета. Наряду с разноразнообразием заданий обеспечивается и вариативность темпа изучения материала, характера и степени помощи со стороны учителя.

Стоит отметить, что в ряде случаев обучающиеся с особыми образовательными потребностями нуждаются в специальных заданиях. Это может быть связано с тем, что предложенный тип задания или уровень его сложности не подходит ребенку с ОВЗ в силу объективных причин. В этом случае учитель готовит для детей с ОВЗ индивидуальные карточки с заданиями, на основе базовых заданий, адаптируя их за счет:

- изменения типа задания (текст с пропущенными орфограммами и знаками препинания вместо диктанта; тест вместо развернутых ответов на вопросы и др.);
- использования вспомогательных элементов (работа по образцу, алгоритму, с использованием начала фраз, наводящих вопросов, плана, рисунков и др.);
- изменения формулировки задания (изменение сложных речевых конструкций на более простые, разбиение сложных предложений на простые; исключение лишних слов, не несущих ключевой информации; выделение опорной информации жирным шрифтом и др.).

Итак, на этапе самостоятельной работы нужно предлагать обучающимся задания раз-



ного уровня, обсуждать с учениками содержание и критерии оценивания работ, предоставлять возможность ученикам самостоятельно выбирать уровень посильных для себя заданий. Готовить для детей с особыми образовательными потребностями индивидуальные карточки с заданием нужно именно в том случае, если это необходимо для освоения программы на базовом уровне и обеспечивает качество знаний. В ином случае приоритетной должна оставаться возможность для учебной дискуссии с одноклассниками, обсуждение с классом результатов работы, взаимопроверка. Однако и в том, и в другом случае важно формировать позитивное отношение как к простому уровню заданий, если на данный момент только с ними может справиться ученик, так и мотивировать детей к постоянному росту, стремлению выполнить творческое, нестандартное задание. Безусловное преимущество разноуровневых заданий заключается в возможности создать для каждого ученика ситуацию успеха.

Вариативность необходима на этапах оценки результатов учебной деятельности и рефлексии. Система оценивания должна характеризоваться гибкостью и многоаспектностью, ориентироваться на достижения учащихся и оставлять возможность для создания ситуации успеха, мотивировать учащихся к развитию, из чего следует, что оценка должна осуществляться на нескольких уровнях. Одним из вариантов уровневого деления может быть следующий:

- первый уровень – оценка уровня освоения предметного материала;
- второй уровень – оценка уровня роста;
- третий уровень – самооценка обучающихся.

Первый уровень – оценка уровня освоения предметного материала. Данная оценка осуществляется педагогом в соответствии с общепринятой в школе системой оценивания (как правило, по пятибалльной шкале) и по единым критериям. В этом случае задача педагога заключается в том, чтобы на всех этапах урока создать такие условия, при которых обучающиеся с ОВЗ могли бы освоить

программный материал, а в ходе подготовки контрольно-измерительных материалов учесть особые образовательные потребности школьников.

Второй уровень – оценка уровня роста. Осуществляется через альтернативную систему оценивания, которая фиксируется в карте роста или дневнике образовательных достижений, выражается в баллах, бонусах, наклейках и др.

Третий уровень – самооценка обучающихся. Самооценка важна как для осмысления учащимися результатов своей работы, так и для мониторинга учителем возникших у детей затруднений. Приемы самооценки должны соответствовать возрасту учащихся, быть понятны и интересны, выходить за пределы предметных результатов.

Процесс оценки образовательных результатов в условиях инклюзии требует от учителя большого внимания к потребностям учеников, осознания того, что не все успешно осваивают программу в строго отведенные сроки, но быть успешными хотят все школьники.

Таким образом, для достижения образовательных целей в условиях инклюзии важен целый ряд факторов. Успешность реализации образовательных программ (основных и адаптированных) зависит от правильно подобранных методов и приемов, от содержания заданий, от форм организации учебной деятельности. Для этого педагог должен выработать определенный алгоритм подготовки уроков с системой предметных разноуровневых заданий и заданий коррекционно-развивающего блока, но таким образом, чтобы не пропала ценность единого образовательного процесса, заключающаяся в возможности взаимодействовать, приобретать при этом новые компетенции и помогать друг другу.

АННОТАЦИЯ

В статье представлено обобщение авторского практического опыта конструирования урока в условиях инклюзивного образования, ключевым аспектом которого является реализация принципов коррекционно-развивающей направленности, доступности, вариатив-



ности. Исходным положением выступает применение указанных принципов в отношении любого обучающегося в классе с целью более успешного освоения программы. Рассмотрен комплекс приемов обучения, основывающийся на идее приоритетности взаимодействия всех участников образовательного процесса.

Ключевые слова: инклюзивное образование, особые образовательные потребности, принципы инклюзивного обучения.

SUMMARY

The article presents a summary of the author's practical experience in designing a lesson in inclusive education, the key aspect of which is the implementation of the principles of correctional and developmental orientation, accessibility, and variability. The starting point is the application of these principles to any student in the class in order to be more successful in program. A set of teaching methods based on the idea of prioritizing the interaction of all participants in the educational process is considered.

Key words: inclusive education, special educational needs, principles of inclusive education.

ЛИТЕРАТУРА

1. Адылова Т. Б. Дифференцированное обучение на уроках русского языка и литературы // Молодой ученый. – 2016. – № 12.1 (116.1). – С. 13–14.
2. Границкая А. С. Научить думать и действовать: адаптивная система обучения в школе: кн. для учителя. – М.: Просвещение, 1991. – 175 с.
3. Дмитриев В. И., Басова Л. В. Сущность и особенности реализации принципа доступности обучения школьников [Электронный ресурс] // Современные проблемы науки и образования – 2012. – № 3. – URL: <http://science-education.ru/ru/article/view?id=6014> (дата обращения: 21.03.2021).
4. Зверева Н. А. Разноуровневое и дифференцированное обучение как фактор повышения эффективности образовательного процесса в СПО // Педагогическое мастерство: материалы VIII Междунар. науч. конф. – М.: Буки-Веди, 2016. – С. 35–37.

5. Кириленко А. В. Особенности организации обучения детей с особыми образовательными потребностями в общеобразовательных учебных заведениях // Ученые записки Крымского федерального университета имени В. И. Вернадского. Социология. Педагогика. Психология. – 2020. – Т. 6 (72). – № 2. – С. 56–65.

6. Кочурова Н. В. Реализация дифференцированного подхода при обучении математике младших школьников. [Электронный ресурс]. – URL: <https://rosuchebnik.ru/upload/service/kochurova.pdf> (дата обращения: 20 марта 2021).

7. Кузьминова Е. В. Об использовании дифференцированного и адаптивного подходов в обучении // Теория и практика общественного развития. – 2015. – № 7. – С. 181–182.

8. Людвигевич А. Н. Инклюзивный урок в современной школе // Электронный научный журнал Курского государственного университета. – 2020. – № 2 (26). – С. 74–76.

9. Пидкасистый П. И. Педагогика. – М.: Издательский центр «Академия», 2014. – 624 с.

10. Палецкая Т. В., Рюмина Т. В. Оценка достижений обучающихся с ограниченными возможностями здоровья как проблема эффективности инклюзивного образовательного процесса // Сибирский педагогический журнал. – 2016. – № 6. – С. 93–95.

11. Феталиева Л. П., Рамазанова Д. А. Технология работы учителя на уроке в инклюзивном классе // Вестник Университета. – 2015. – № 13. – С. 254–257.

12. Феталиева Л. П., Шихалиева С. Х., Караева С. А. Методы обучения младших школьников с особыми образовательными потребностями // Международный научный журнал «Инновационная наука». – 2016. – № 1 – С. 229–233.

