

ГАЙДУКЕВИЧ С.Е., ХИТРЮК В.В.

Минск, БГПУ имени М. Танка

ПРОБЛЕМА ДИФФЕРЕНЦИАЦИИ СОДЕРЖАНИЯ ОБРАЗОВАНИЯ В УСЛОВИЯХ ИНКЛЮЗИИ: ПОДХОДЫ, ОПЫТ, ОСНОВАНИЯ

Республика Беларусь в 2016 году ратифицировала Конвенцию ООН о правах инвалидов [7], определяющую в качестве основной модели образования лиц с инвалидностью, в том числе и лиц с особенностями психофизического развития (ОПФР), инклюзивное образование. Ратификация названного международного документа подкрепляется и принятой Концепцией развития инклюзивного образования лиц с особенностями психофизического развития в Республике Беларусь [6], а также Планом ее реализации на 2016–2020 годы. В соответствии с названными документами одним из основных отличий инклюзивного образования от интегрированного обучения и воспитания является реализация и освоение лицами с ОПФР содержания основного (а не специального) образования. В организационном плане это содержание реализуется учителем класса. Это обстоятельство определяет необходимость понимания сущности и технологии адаптации и/или модификации содержания с учетом реальных и потенциальных возможностей познавательной деятельности детей, а также разработку и умение использовать программно-методические материалы, позволяющие дифференцировать и индивидуализировать учебную деятельность учащихся на уровне содержания отдельных учебных предметов.

Совершенно очевидно, что первостепенным является обращение к дифференциации как принципу совершенствования (реформирования) системы образования, который реализует индивидуальный подход в обучении и воспитании; предполагает изменение учебных планов и программ, содержания и методов образования, темпов и сроков обучения в соответствии с потребностями, возможностями, интересами обучающихся.

Актуальность и необходимость системного исследования подходов к дифференциации содержания, определение методологических основ его уровневой организации определяется важной характеристикой инклюзивного образовательного пространства – гетерогенностью, и, как следствие, неоднородностью возможностей детей в овладении общим содержанием образования (Афанасьева Ю.А., Богданова Т.Г., Волковская Т.Н., Левченко И.Ю., Лубовский В.И., Малофеев Н.Н., Назарова Н.М., Яхнина Е.З. и др.). Таким образом, требующими разрешения оказываются противоречия между: необходимостью дифференциации содержания образования в условиях его инклюзивности и недостаточной представленностью научно обоснованных подходов и моделей ее организации; потребностью педагогической практики в уровневой дифференциации содержания образования как основы учета особых образовательных потребностей ребенка с ОПФР и неразработанностью и обоснованностью ее критериальных оснований, организационно-педагогических, дидактических средств и инструментов.

Понятие дифференциации содержания образования как одного из механизмов учета типологических и индивидуально-психологических особенностей и образовательных потребностей обучающихся в психолого-педагогической литературе пока не имеет общепринятого определения, трактуется исследователями по-разному. Кроме того, имеет место разночтение функциональной нагрузки этого понятия: организация образовательного процесса и коммуникации его субъектов (Ю.К. Бабанский, М.А. Мельников, Н.М. Шахмаев и др.); создание оптимальных условий развития (Е.А. Бондаревская, О.Е. Лебедев, К.Н. Мешалкина, В.И. Панов, И.С. Якиманская); оптимальное сочетание фронтальной, групповой и индивидуальной организации образовательного процесса (И.М. Чередов); обеспечение вариативности содер-

жания, методов и интенсивности обучения (С.И. Зубов, Л.Н. Калашникова, Т.П. Михиевич, А.А. Попова и др.). Под уровневой дифференциацией принято понимать организацию образовательного процесса, при которой обучающиеся имеют возможность и право усваивать содержание образования на различных уровнях глубины и сложности. Уровневая дифференциация как форма «внутренней» дифференциации дает возможность каждому ученику овладеть учебным материалом по отдельным предметам школьной программы на разных уровнях, но не ниже базового в зависимости от его способностей и индивидуальных особенностей. Очевидным становится, что уровневая дифференциация содержания образования является инструментом обеспечения индивидуального подхода в обучении ребенка, отклика на его образовательные потребности, возможности, способности. При этом уровневая дифференциация может затрагивать как собственно содержательный аспект, определяемый образовательными результатами (знания, умения, навыки, компетенции), так и методический. Именно поэтому проблема дифференциации содержания образования является чрезвычайно важной в условиях инклюзии.

Особого внимания в аспекте уровневой организации содержания образования заслуживает уровень первой ступени общего среднего образования, поскольку именно на этапе обучения у ребенка формируется система представлений об окружающем мире, развивается мотивация, происходит становление основных навыков учебной деятельности. Именно этот период является сензитивным для приобретения знаний и умений компенсаторного характера, расширяющих возможности познавательной, а также других видов деятельности ребенка с ОПФР.

Проблема организации обучения учащихся инклюзивного класса по единой учебной программе является предметом пристального внимания отечественных и зарубежных специалистов (Варенова Т.В., Змушко А.М., Коноплева А.Н., Лещинская Т.Л., Лисовская Т.В., Шинкаренко В.А.) и зарубежных исследователей инклюзивного образования (Базыма Н.В., Красильникова О.А., Малофеев Н.Н., Назарова Н.М., Пенин Г.Н., Соколова Т.А., Шматко Н.Д., Яковлева И.М.). В исследованиях российских ученых сформулированы специальные требования к формированию жизненной компетенции детей с ограниченными возможностями здоровья, обучающихся в общеобразовательных школах (Кукушкина О.И., Малофеев Н.Н., Никольская О.С.), разработан проект требований к результатам освоения основной образовательной программы начального образования детьми с ограниченными возможностями здоровья и проект требований к условиям ее реализации (Кулакова Е.В., Соловьева Т.А., Любимов М.Л., Яхнина Е.З.). В Республике Беларусь проведена определенная работа по обновлению содержания образования детей с ОПФР с учетом инклюзивных подходов (Еленский Н.Г., Ковалец И.В., Коноплева А.Н., Лещинская Т.Л., Лисовская Т.В., Обухова Т.И., Сороко Е.Н., Хруль О.С., Шинкаренко В.А.). В то же время материалы публикаций названных и других авторов не определяют научно-теоретические основы адаптации и модификации содержания образования с учетом инклюзивных процессов, не дают четких ориентиров и инструкций по поводу реализации образовательных программ разных уровней основного образования в отношении детей с особенностями психофизического развития, их корреляции с программами коррекционных занятий.

В зарубежной науке и практике обозначились две основные тенденции решения задачи дифференциации содержания образования в условиях его инклюзивности: индивидуальная адаптация программы с учетом потребностей конкретного ребенка (индивидуальная образовательная программа); уровневая дифференциация основной программы (определение уровня на основе мониторинга достижений учащихся, который является узаконенной частью оценки прохождения государственной программы). Первый вариант предполагает, что содержание образования адаптируется путем создания индивидуальных образовательных программ (Алехина С.В., Самсонова Е.В. и др.).

Индивидуальная образовательная программа наряду с коррекционными занятиями включает в себя «индивидуальный учебный план», который обеспечивается за счет перераспределения учебных часов между учебными предметами, и собственно «содержание программы», отражающее задачи изучения учебных предметов, показатели достижений, перераспределение часов внутри предмета, изменение последовательности изучения тем, объема и степени сложности учебных заданий [8, с. 47]. В разделе «содержание программы» представляются только те предметы, в освоении которых ребенок с особенностями психофизического развития испытывает реальные трудности. Согласно данному варианту процесс преподавания в инклюзивном классе идет на базовом уровне, ученики объединяются в мобильные группы для усвоения основной образовательной программы и стабильные группы – для усвоения индивидуальной (адаптированной) программы [4].

Страны, обладающие значительным опытом реализации инклюзивного образования, ориентированы в основном на уровневую дифференциацию содержания учебных программ. В Великобритании государственная программа средней школы разбита на 4 «ключевые стадии», которые соотносятся с возрастом, при этом стадии 1, 2, и 3 подразделяются на 8 уровней, каждый из которых характеризуется рядом показателей, а уровни 1 и 2 разбиты на 3 подуровня – «а», «в» и «с». Подобная многоуровневая структура учебных программ позволяет максимально адаптировать образовательный процесс к разнообразным потребностям учащихся. Механизмами уровневой организации содержания образования как правило выступают изменения степени сложности и объема учебного материала, темпа и «разовой порции» его усвоения, что позволяет выделять общий, адаптированный, модифицированный и другие уровни [2]. Уровневая организация содержания образования предполагает разработку на основе базового уровня образовательной программы, так называемые, «разгруженные» уровни: адаптированный, модифицированный и другие, ориентиром для создания которых могут служить либо существующие образовательные программы специального образования, либо специально разработанные «инструменты» адаптации программ [3].

В системе среднего образования США дифференцированное обучение рассматривается как один из оптимальных условий обучения. Ключевыми принципами дифференциации учебных задач являются дифференцирование, основанное на учебном стиле или стиле «научения»; дифференцирование, основанное на «заинтересованности»; дифференцирование, основанное на «готовности (подготовленности, возможностях) учеников» [1]. Анализ литературных источников свидетельствует о том, что все школьники занимаются по одному из 10 уровней. В каждой возрастной группе может изучаться материал по изучаемому предмету разных уровней. По каждому разделу программы установлены цели обучения в соответствии с тем или иным уровнем. Как вариант стратегии «уровней обучения» в штате Филадельфия, например, используется стратегия «индивидуальных скоростей движения», где на каждом уровне ученик продвигается согласно индивидуальному темпу. В штате Калифорния используется более 20 уровней обучения, что способствует максимально углублению дифференциации [1]. Преподавание учебных предметов с использованием уровневой дифференциации может осуществляться с помощью разнообразных форм внутришкольного группирования учащихся.

Оправдавшими себя в педагогической практике считаются следующие организационно-методические приемы и способы дифференциации: при нормативно заданном (базовом) времени выполнения задания основным составом класса сокращение/удлинение времени в зависимости от возможностей обучающихся; увеличение/уменьшение объема и/или сложности выполняемых заданий; привлечение вспомогательного материала, облегчающего выполнение задания (опорная схема, алгоритм,

таблица, программированное задание, образец, ответ и т.д.); вариативность заданий; самостоятельный выбор обучающимся варианта задания для выполнения и др.

Таким образом, решение проблемы дифференциации содержания образования на основе его уровневой организации предполагает, во-первых, изучение и системное описание научных подходов и опыта стран ближнего и дальнего зарубежья к дифференциации содержания образования детей с ОПФР; во-вторых, разработку научного обоснования дифференциации содержания образования детей с ОПФР и оценку возможности его уровневой организации с учетом инклюзивных процессов в Республике Беларусь; в-третьих, разработку разноурвневой модели содержания образования детей с ОПФР на первой ступени общего среднего образования и ее программно-методического обеспечения с учетом инклюзивных процессов.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Аксенова, Э.А. Инновационные подходы к обучению одаренных детей за рубежом / Э.А. Аксенова // Интернет-журнал «Эйдос». – 2007. – Режим доступа: <http://www.eidos.ru/journal/2007/0115-9.htm>. – Дата доступа: 15.08.2017.

2. Бут, Т. Политика включения и исключения в Англии: В чьих руках сосредоточен контроль? / Т. Бут // Хрестоматия по курсу Социальная эксклюзия в образовании / сост. Ш. Рамон и В. Шмидт. – М.: Московская высшая школа социальных и экономических наук, 2003. – С. 36–44.

3. Гайдукевич, С. Е. Адаптация общеобразовательных программ для детей с особенностями психофизического развития в условиях инклюзивного образования / С.Е. Гайдукевич // Инклюзивные процессы в образовании: материалы междунар. конф., г. Минск 27–28 окт. 2016 г. / Министерство образования Республики Беларусь; редкол. А.А. Змушко [и др.]. – Минск: БГПУ, 2016. – С. 55–58.

4. Гайдукевич, С.Е. Современные подходы к адаптации образовательных программ в условиях общего среднего инклюзивного образования / С.Е. Гайдукевич // Проблемы формирования инклюзивной компетентности специалистов педагогических специальностей: сб. материалов II Междунар. науч.-практ. конф., г. Барановичи 27 апр. 2017 г. / РИО БарГУ, 2017. – С. 24–26.

5. Дуброва, Т.И. Организация уровневой дифференциации профессионального обучения / Т.И. Дуброва // Среднее профессиональное образование. – 2011. – № 1. – С. 35–39.

6. Конвенция о правах инвалидов [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://www.un.org/ru>. – Дата доступа: 22.01.2017.

7. Концепция развития инклюзивного образования обучающихся с особенностями психофизического развития в Республике Беларусь. Проект. [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://asabliva.by>. – 21.09.2015.

8. Организация специальных образовательных условий для детей с ограниченными возможностями здоровья в общеобразовательных учреждениях: Методические рекомендации / Е.В. Самсонова [и др.]; отв. ред. С.В. Алехина. – М.: МГППУ, 2012. – 92 с.

ГРИГОРЬЕВ Д.Н.

Российская Федерация, Великий Новгород, НовГУ имени Ярослава Мудрого

ПРОГРАММНО-ЦЕЛЕВОЙ ПОДХОД К УПРАВЛЕНИЮ ДЕТСКИМ ОЗДОРОВИТЕЛЬНЫМ ЛАГЕРЕМ

Организация летнего отдыха и оздоровления детей является важной составляющей социальной политики Российской Федерации. Под отдыхом и оздоровлением детей в настоящих рекомендациях понимается комплекс условий и мероприятий, обеспечивающих у детей развитие творческого потенциала личности, охрану и укрепление их здоровья, профилактику заболеваний, соблюдение санитарно-гигиенических и проти-