

Право на образование и практические вопросы инклюзивного образования

V Международная научно-практическая конференция

**«Инклюзивное образование:
непрерывность и преемственность»**

23-25 октября 2019 г., МГППУ

Димитриос Анастасиу

Университет Южного Иллинойса

Карбондэйл, США

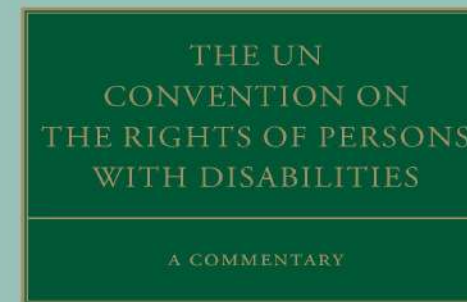
План

**Общие
вопросы
и
практика**

- **Часть А**
- **Статья 24 Конвенции по правам инвалидов**
 - Базовая информация
 - Основные положения и проблемы
 - Право выбора школы
 - Реальная инклюзия vs. мнимая инклюзия
 - Специальное образование
- **Этика, политика и право на образование**
- **Пропорциональное равенство и обучение**
- **Часть В**
- **Совместное преподавание**
- **Дифференцированное обучение (DI)**
- **Стили обучения**
- **Международный контекст**

Часть 5-летнего проекта

- Anastasiou, D., Felder, M., Correia, L., Shemanov, A., Zweers, I., & Ahrbeck, B. (2020). The Impact of Article 24 of the CRPD on Special and Inclusive Education in Germany, Portugal, the Russian Federation and Netherlands. In J. M. Kauffman (Ed.), *On educational inclusion: Meanings, history, issues and international perspectives*. New York: Routledge.
- **Anastasiou, D.**, Gregory, M., & **Kauffman, J. M.** (2018). Article 24: Education. In I. Bantekas, M. A. Stein, & D. Anastasiou, *The UN Convention on the Rights of Persons with Disabilities: A Commentary* (pp. 656 – 704). Oxford, UK: Oxford University Press. [28,350 words]
- Anastasiou, D. & Keller, C. (2017). *Cross-national differences in special education: A typological approach*. In J. M. Kauffman, D. P. Hallahan, & P. C. Pullen (Eds.), *Handbook of special education* (2nd ed.) (pp. 897-910). New York: Routledge. (Ghana, Qatar, Italy, Finland)
- **Anastasiou, D.**, **Kauffman, J. M.**, & Di Nuovo, S. (2015). Inclusive education in Italy: description and reflections on full inclusion. *European Journal of Special Needs Education*, 30, 429-443.
- Ametepee, L. K. & **Anastasiou, D.** (2015). Special and inclusive education in Ghana: Status and progress, challenges and implications. *International Journal of Educational Development*, 41, 143-152.
- Mavropalias, T. & **Anastasiou, D.** (2016). What does the Greek program of Parallel Support have to say about co-teaching? *Teaching and Teacher Education*, 60, 224-233.



EDITED BY
ILIAS BANTEKAS
MICHAEL ASHLEY STEIN
DIMITRIS ANASTASIOU

OXFORD

[1,376 pages]

Теоретические основания

1. Подходы социальной справедливости
 2. Множественность принципов (т.е., пропорциональное равенство, инклюзия, благополучие ребенка)
 3. Цель образования: оптимальное обучение, подготовка к жизни, гражданство и др..
 4. Цели образования детей-инвалидов: обучение максимально возможное, саморегуляция, гражданская самостоятельность
 5. Основанный на учете образовательных потребностей анализ права на образование
 6. Право на образование как средство для права на обучение
- Пропорциональное равенство (или социальная справедливость) применительно к особым потребностям и праву на обучение используется при анализе права инвалидов на основе потребностей в образовании и разработке **справедливой и инклюзивной системы образования**.

Статья 24

Конвенции о правах инвалидов

-

Базовая информация



- Ратификации / присоединения: 180
- Подписавшие: 162
- Конвенция о правах инвалидов и Факультативный протокол к ней (A/RES/61/106) были приняты 13 декабря 2006.

- **Карта ратифицировавших и подписавших:** голубой - подписавшие
- **180 стран-участников** ратифицировали КПИ на 01.09.2019
- Страна участник договора – страна, которая ратифицировала конкретный договор и поэтому юридически связана положениями документа.
- Соединенные Штаты (США) подписали КПИ в 2009 году, но не ратифицировали. Это подписавшее государство, но не участник.

Временной график КПИ

- Принятие Ген. Ассамблеей ООН - 13 декабря 2006
 - Вступление в силу – 3 мая 2008
 - **Российская Федерация ратифицировала КПИ 25 сентября 2012**
-

- **Общее замечание № 4** к Статье 24: Право на *инклюзивное* образование (Принято **26 августа 2016**) UN Doc CRPD/C/GC/4 (25 November 2016)
 - ❖ издано **Комитетом по правам лиц с инвалидностью (CRPD Committee)**

Процесс мониторинга КПИ

- Полный цикл отчетов и мониторинга
 1. **Отчеты стран-участниц:** Россия - 13 марта 2015
 2. Список вопросов (LOIs): для России – 20 октября 2017
 3. Ответы на список вопросов: Россия - 13.11.2017
 4. **Заключительные констатации Комитета по правам лиц с инвалидностью** (для России, 9 апреля 2018)

Структура КПИ (1)

- Преамбула
- 1. Цель
- 2. Определения
- 3. Общие принципы
- 4. Общие обязательства
- 5. Равенство и недискриминация
- 6. Женщины с инвалидностью
- 7. Дети с инвалидностью
- 8. Просветительно-воспитательная работа
- 9. Доступность
- 10. Право на жизнь
- 11. Ситуации риска и чрезвычайные гуманитарные ситуации
- 12. Равенство перед законом
- 13. Доступ к правосудию
- 14. Свобода и личная неприкосновенность
- 15. Свобода от пыток и жестоких, бесчеловечных или унижающих достоинство видов обращения и наказания
- 16. Свобода от эксплуатации, насилия и надругательства
- 17. Защита личной целостности
- 18. Свобода передвижения и гражданство
- 19. Самостоятельный образ жизни и вовлеченность в местное сообщество
- 20. Индивидуальная мобильность
- 21. Свобода выражения мнения и убеждений и доступ к информации
- 22. Неприкосновенность частной жизни
- 23. Уважение дома и семьи

Структура КПИ (2)

24. Образование

25. Здоровье

26. Абилитация и реабилитация

27. Труд и занятость

28. Достаточный жизненный уровень и социальная защита

29. Участие в политической и общественной жизни

30. Участие в культурной жизни, проведении досуга и отдыха и занятии спортом

31. Статистика и сбор данных

32. Международное сотрудничество

33. Национальное осуществление и мониторинг

34 - 40. Механизм международного мониторинга (напр., Комитет, Доклады, Рассмотрение докладов)

41 - 50. Заключительные положения (напр., Вступление в силу, Оговорки, Поправки, Денонсация)

- **Факультативный протокол:** Создает дополнительные функции для Комитета по правам инвалидов. Это добавляет процедуру подачи индивидуальных жалоб на исполнение КПИ..
 1. **Индивидуальные коммуникации**
 2. **Запросы:** член Комитета может провести расследование в отношении государства-участника.

Статья 24: Образование (параграф 1)

1. Государства-участники **признают право инвалидов на образование**. В целях реализации этого права **без дискриминации** и на основе **равенства возможностей** государства-участники обеспечивают **инклюзивное образование (inclusive education system)** на всех уровнях и обучение в течение **всей жизни**, стремясь при этом:

- а. к полному развитию человеческого потенциала, а также чувства достоинства и самоуважения и к усилению уважения прав человека, основных свобод и человеческого многообразия;
- б. к развитию личности, талантов и творчества инвалидов, а также их умственных и физических способностей в самом полном объеме;
- с. к наделению инвалидов возможностью эффективно участвовать в жизни свободного общества.

Статья 24: Образование (параграф 2)

2. При реализации этого права государства-участники обеспечивают, чтобы:

- a. инвалиды **не исключались по причине инвалидности из системы общего образования**, а дети-инвалиды — из системы бесплатного и обязательного начального образования или среднего образования;
- b. инвалиды имели наравне с другими доступ к инклюзивному, качественному и **бесплатному начальному образованию и среднему образованию в местах своего проживания**;
- c. обеспечивалось **разумное приспособление**, учитывающее индивидуальные потребности;
- d. инвалиды получали внутри системы общего образования требуемую поддержку для облегчения их эффективного обучения;
- e. принимались **эффективные меры по организации индивидуализированной поддержки** в обстановке, максимально способствующей освоению знаний и социальному развитию, **сообразно с целью полной охваченности (full inclusion)** .

Статья 24: Образование (параграф 3)

3. Государства-участники наделяют инвалидов возможностью осваивать жизненные и социализационные навыки, чтобы облегчить их **полное и равное участие в процессе образования и в качестве членов местного сообщества.** Государства-участники принимают в этом направлении надлежащие меры, в том числе::

- a. **содействуют освоению азбуки Брайля**, альтернативных шрифтов, усиливающих и альтернативных методов, способов и форматов общения, а также навыков ориентации и мобильности и способствуют **поддержке со стороны сверстников и наставничеству;**
- b. содействуют освоению жестового языка и поощрению **языковой самобытности глухих;**
- c. обеспечивают, чтобы обучение лиц, в частности детей, которые являются слепыми, глухими или слепоглухими, осуществлялось с помощью **наиболее подходящих для индивида языков и методов и способов общения и в обстановке, которая максимальным образом способствует освоению знаний и социальному развитию.**

Статья 24: Образование (парагр. 4-5)

4. Чтобы содействовать обеспечению реализации этого права, государства-участники принимают **надлежащие меры для привлечения на работу учителей, в том числе учителей-инвалидов**, владеющих жестовым языком и/или азбукой Брайля, и для обучения специалистов и персонала, работающих на всех уровнях системы образования. Такое обучение охватывает просвещение в вопросах инвалидности и использование подходящих усиливающих и альтернативных методов, способов и форматов общения, учебных методик и материалов для оказания поддержки инвалидам..

5. Государства-участники обеспечивают, чтобы инвалиды могли иметь доступ к **общему высшему образованию, профессиональному обучению, образованию для взрослых и обучению в течение всей жизни без дискриминации и наравне с другими**. С этой целью государства-участники обеспечивают, чтобы для инвалидов обеспечивалось **разумное приспособление**.

Различия в понимании системы инклюзивного образования (1)

- У понятия инклюзивного образования отсутствует **четкое определение** в статье 24, которая оставляет его значение открытым для интерпретации, на что указывала в частности Российская Федерация в дискуссиях на 6-й и 7-й сессиях Специального Комитета.
- Многие используют термин “инклюзия”, имея в виду **размещение** студентов с инвалидностью в общеобразовательные классы на весь школьный день или его значительную часть без организации специальной поддержки.

Различия в понимании системы инклюзивного образования (2)

- Как понимать размещение?
 1. Термин иногда означает не только размещение студентов с инвалидностью, но и **их специальную, индивидуализированную поддержку**, включающую условия, необходимые студенту для достижения им **значимого прогресса в обучении** в рамках общеобразовательного класса — это сильная версия инклюзии.
 2. В других случаях термин понимается как **простое помещение** в общеобразовательный класс и подразумевает доступ лишь к обычному процессу общего образования без организации дополнительной поддержки и специальных условий.
 - назовем это версией поверхностной инклюзии.
 - Общее замечание № 4 Комитета по КПИ (2016):
 - **Совместное преподавание не упомянуто.**
 - **Нет упоминания педагогов специального образования.**

Система инклюзивного образования

- §1 (англ. версия) содержит фразу “**система инклюзивного образования**”.
- Важно точное понимание ключевого слова **система**.
- **Система не означает однородности и единообразия во всех аспектах.** Это подчеркивалось Таиландом и др. во время рабочих встреч по КПИ.
- **ЮНЕСКО** прокомментировала эту позицию: «Мы также поддерживаем позицию Таиланда, что **инклюзивность не означает поддержку одной модели, но вся система должна быть инклюзивной**».
- В целом среди делегатов от стран и инвалидных организаций возникло широко распространенное впечатление, что **ключевое слово система означает открытость образования инклюзии** в то же время, подчеркивая в качестве намеченной цели большую инклюзивность образования (Anastasiou, Gregory, & Kauffman, 2018).

Система инклюзивного образования: ИНКЛЮЗИВНОСТЬ

- **Границы понятия инклюзивности:**
 - Инклюзивность может означать и черту, и цель системы образования, но она не обязательно значит, что каждая школа или ее структурная единица (напр., специальный класс или ресурсная комната) **должны следовать тем же условиям и программе, что и общеобразовательный класс.**

ВОЗ (2011): Гибкое инклюзивное образование

- **Гибкий подход к инклюзивному образования** рекомендуется в докладе Всемирной организации здравоохранения (ВОЗ, 2011), изданном после принятия КПИ. ВОЗ оценивает цель “полной инклюзии” как **нереалистическую**, и предлагает **более гибкий подход к размещению учащихся**.
 - “Инклюзивное образование направлено на то, чтобы школы могли обслуживать всех детей в своих общинах. На практике, однако, трудно обеспечить полное включение всех детей-инвалидов, хотя это и является конечной целью.. Страны сильно различаются по количеству детей с ограниченными возможностями, которые получают образование в основных или отдельных условиях, и ни в одной стране нет полностью инклюзивной системы. Важен **гибкий подход** к размещению: например, в Соединенных Штатах Америки система нацелена на то, чтобы поместить детей в максимально интегрированную обстановку из возможных, обеспечивая при этом более специализированное размещение там, где это считается необходимым. Образовательные потребности должны оцениваться с точки зрения того, что лучше для человека, и имеющихся финансовых и человеческих ресурсов в контексте страны. **Некоторые защитники прав инвалидов утверждают, что индивидуальный выбор должен зависеть от того, соответствуют ли потребностям ребенка основные или отдельные условия обучения.**” (ВОЗ, 2011, с. 210).

Подпараграф 2(е): Полная инклюзия

- Основная функция пункта 2 заключается в **операционализации** центральной концепции статьи 24 о системе инклюзивного образования.
- **Полная инклюзия** обычно подразумевает *отмену любой формы специального образования* за пределами общеобразовательных классов.
- Мэри Уорнок (2010 г.), известный защитник движения за инклюзию в Великобритании и во всем мире, утверждала, что **право на обучение** - это не то же самое, что право на обучение в той же среде, и что при рассмотрении вопроса о размещении **мы не должны быть равнодушными. к образовательным результатам.**
- Всемирная федерация глухих (WFD) (2007) утверждает, что **физическое присутствие не означает умственное и социальное присутствие или приверженность к обучению.**

Полная инклюзия

как всесторонне поддерживающая среда

- Альтернативная интерпретация фразы о полной инклюзии могла бы решить вышеупомянутое противоречие в положениях подпункта 2 (е).
- В ходе подготовительных работ по КПИ этот термин много обсуждался в ходе дискуссий на шестой сессии.
- В ходе переговоров о процессе разработки проекта и после принятия КПИ Всемирная Федерация Глухих (2017 г.) защищала следующее понимание: **«полное включение»** часто означает **всесторонне поддерживающую среду**, даже если она не относится к общему образованию.

Статья 24 и специальное образование

- Отсутствие «специального образования» или «особых потребностей» в статье 24 КПИ – это загадка.
- Ряд стран (Япония, Кения, Сенегал, Российская Федерация, Израиль, Китай) настаивали на **более явной отсылке к специальному образованию**, или на **подходе, основанном на реализме**, как выразился председатель Сессии.
- Такие организации инвалидов, как **Всемирная федерация глухих, Всемирный союз слепых и Всемирная федерация слепоглухих**, также поддержали необходимость *полного спектра специальных образовательных условий*.

Приоритетность поддержки некоторых видов инвалидности (при отсутствии специального образования)

- Пункты 3 и 4 статьи 24 содержат перечни соответствующих мер, направленных на удовлетворение потребностей учащихся с **слепотой, глухотой и нарушениями общения.**
- Однако в статье 24 ничего **не говорится о конкретных потребностях в обучении учащихся с другими нарушениями**, такими как нарушения, **связанные с психикой и интеллектом**, и признается лишь часть спектра и континуума нетипичных потребностей в обучении..
- Для сравнения, рекомендательное правило 6 **Стандартных правил** об уравнивании возможностей (1993 г.) является более щедрым для лиц, сталкивающихся с проблемами, **связанными с интеллектом** (например, расстройствами интеллекта, тяжелыми психосоциальными расстройствами, трудностями в обучении).
- Там, где барьеры на пути к образованию **более незаметны и тесно переплетены с нейронной архитектурой обучения** (серьезные интеллектуальные нарушения, низко функциональный аутизм, тяжелые расстройства коммуникации, тяжелые психосоциальные расстройства, неспособность к обучению, детские травмы и некоторые хронические заболевания), **значимая возможность получения образования будет требовать гораздо больше, чем просто открыть двери в школу.**

Право на обучение:

Выходя за пределы равенства как недискриминации

- Вопрос в том, достаточно ли **формальное равенство** (и равенство возможностей **как физической доступности и участия**) для учащихся с инвалидностью, у которых нарушения касаются познания и обучения (напр., лица с тяжелыми и глубокими интеллектуальными нарушениями, низко функциональным аутизмом, тяжелыми психосоциальными расстройствами)?
- В 1975 году, возможно, в последний год "золотого века" для государства всеобщего благосостояния в США, цели современного специального образования с публичным правом 94-142 были восприняты двумя взаимодополняющими способами:
- В качестве доступа к **специально разработанным инструкциям и дополнительным средствам и ресурсам** для достижения примерно одной и той же цели (т. е. одинаковых компетенций в знаниях и жизненных навыках) для максимально возможного количества людей с инвалидностью (например, людей с нарушениями обучения, дислексии, нарушений речи, СДВГ и т. д.) (Weintraub & Abeson, 1972).
- Название «**Ресурсная комната**» не случайно (распределение ресурсов).

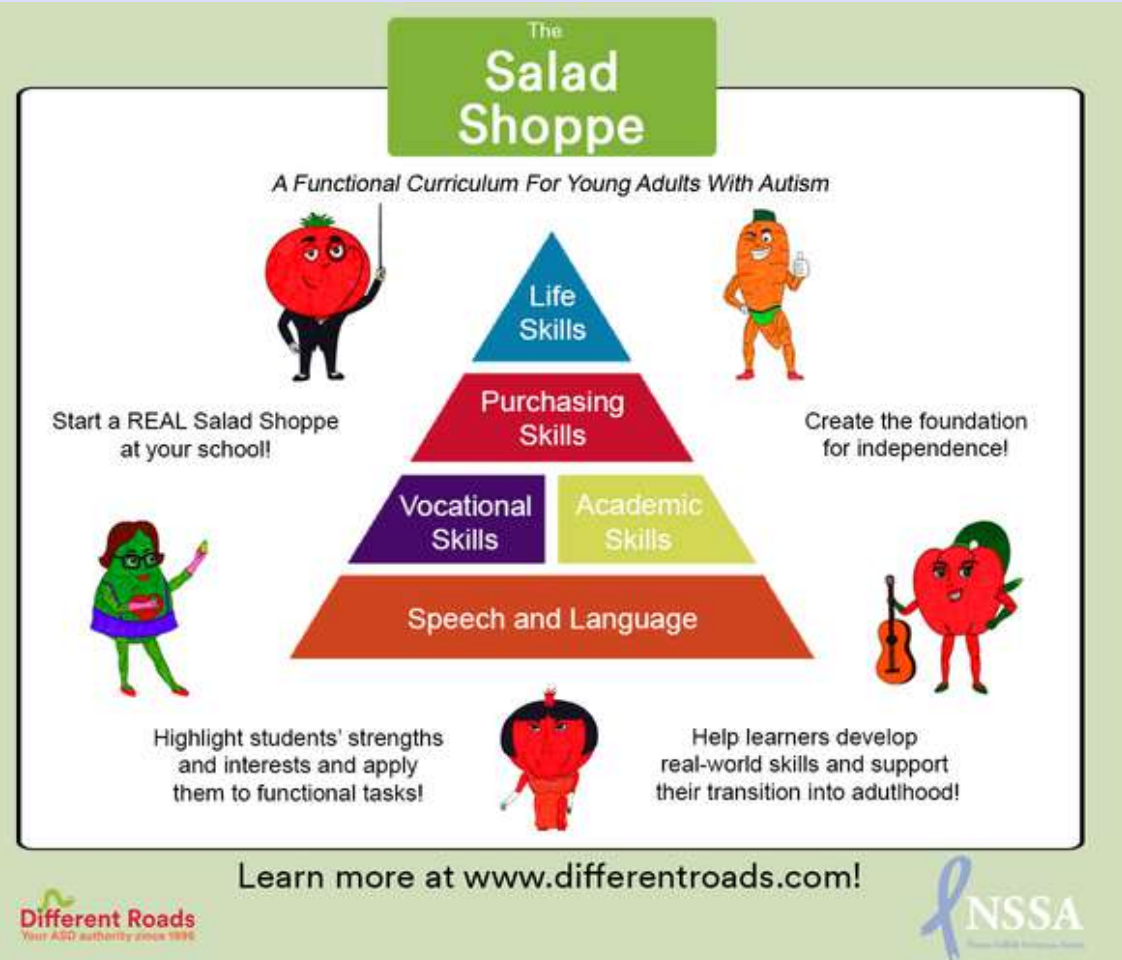
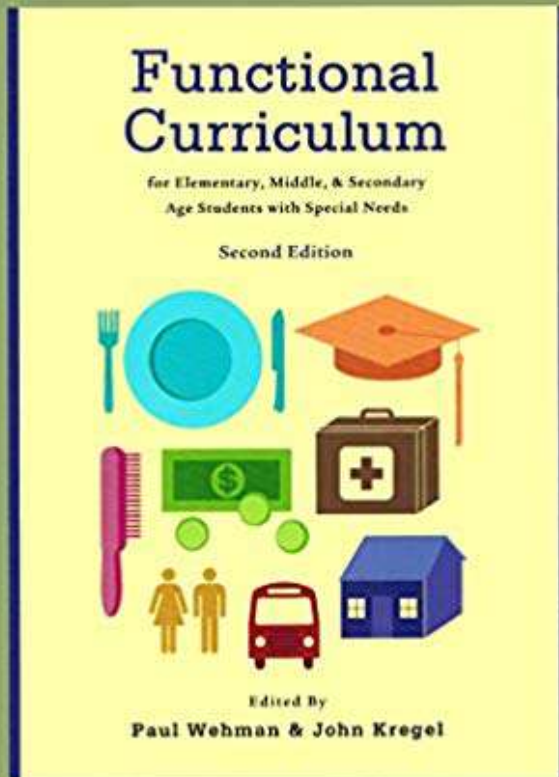
Выходя за пределы тождества условий и формального равенства

- Современное специальное образование также воспринимается:
2. В отношении к **Функциональной Программе** особенно для людей с глубокими и тяжелыми психическими расстройствами, низкофункциональным аутизмом, тяжелыми эмоциональными расстройствами и т. д.
 - **Специализированное обучение и поддержка** также означали право на **доступ к разным типам средств и ресурсов** (например, жизненные навыки и альтернативный учебный план, альтернативные методы оценки) с возможностью **достижения разных целей** (например, самостоятельное проживание) (Weintraub, & Abeson, 1972).

Является ли панацеей доступ к общеобразовательной программе?

- **Стандарты на уровне класса.** учащиеся с серьезными нарушениями **могут усвоить некоторые цели**, связанные со стандартами на уровне класса.
- Kevin Ayres et al. (2011). *I Can Identify Saturn, but I Can't Brush My Teeth: What Happens When the Curricular Focus for Students with Severe Disabilities Shifts* (Я могу определить Сатурн, но не могу почистить зубы: что происходит, когда смещается фокус учебной программы для студентов с серьезными нарушениями)
 - один из авторов ... стал свидетелем разочарования родителя ребенка с серьезными нарушениями интеллекта, который сказал:
 - **«Мой сын может идентифицировать Сатурн, но он все еще не может попросить перекусить или даже вытереть свою задницу»** (стр. 11-12).
 - Вопрос в том, **какова цена изучения ребенком этих стандартов ?**
 - Помогут ли эти навыки учащемуся получить работу?
 - Помогут ли выбрать, где ему жить?
 - Помогут ли активно участвовать в жизни сообщества? (Ayres et al., 2011)
- **Функциональную программу для детей с тяжелыми нарушениями интеллекта и нарушениями обучения нельзя игнорировать.**

Функциональная программа



Функциональная программа (коммент. к рис.)

- “Салат-бар”
- *Для молодых людей с РАС*
 - Жизненные навыки
 - Навыки покупки
- Навыки профессии/ академ.знания
 - Речь и язык

Организуя реальный «салат-бар» в
твоей школе

Создай основы для независимости

Выяви сильные стороны и
интересы учащегося и примени их в
функциональных заданиях

Помоги учащемуся развить навыки
реального мира и поддержи его
переход во взрослость

Узнай больше на www.different.roads.com

Право на обучение для ВСЕХ

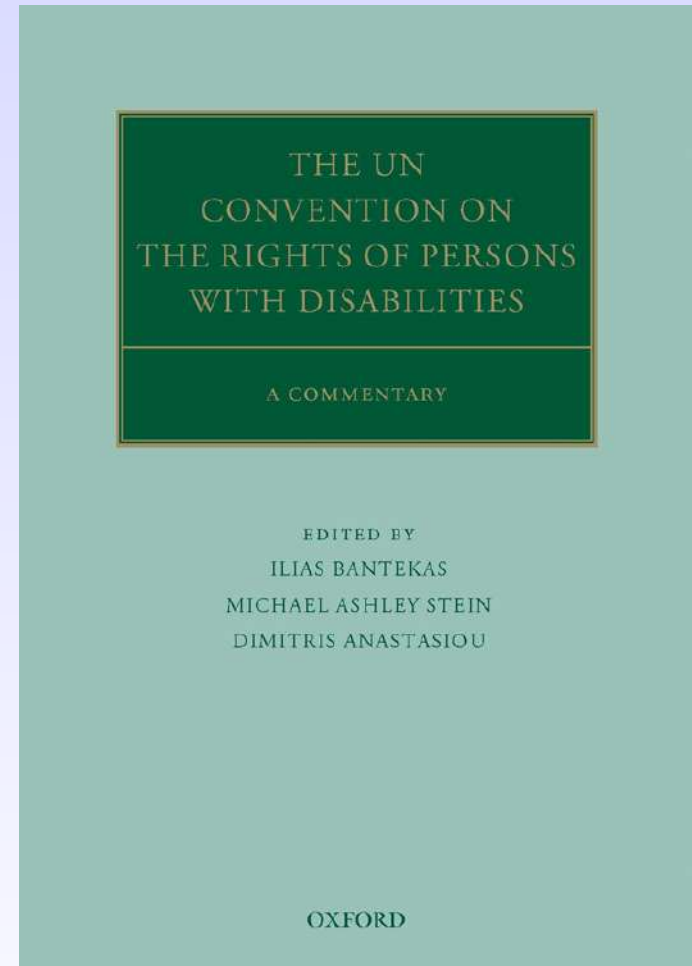
- **Образование должно вести к научению.**
- У нас не может быть права на образование для обычно развивающихся детей, что означает «Право на обучение», но для детей с ограниченными возможностями - просто «право на инклюзивное образование». **Это все равно, что сказать, что первые ходят в школы учиться, а вторые - социализироваться.**
- **Все дети имеют право на базовое образование, право на оптимальное обучение.**

Пропорциональное равенство и обучение

- Почему?
- Для кого?

Теоретический базис пропорционального равенства

- Опираясь на теоретические подходы социальной справедливости (Аристотель; David Miller, 1999; Karl Marx, 1875/1970; Samuel Moyn, 2010, 2018; John Rawls, 1971; Amartya Sen, 1999; Lorella Terzi, 2010; Michael Walzer, 1983), мы используем несколько концепций, которые понимаются контекстуально.



Почему пропорциональное равенство?

- Потому что есть два способа быть морально ложным, нечестным и несправедливым, по Аристотелю:
 1. **Относиться к людям с примерно одинаковыми способностями к обучению** (например, к этническим, религиозным и языковым меньшинствам, к ортопедической инвалидности, глухоте и слепоте) **неравным образом** (через стереотипы и предрассудки против них).
 2. Обучать людей с различными способностями к обучению и / или спорной интеллектуальной автономией (например, студентов с тяжелой или глубокой умственной отсталостью, низко функционирующим аутизмом, шизофренией) одинаково (тождество условий)..
- Перефразируя Аристотеля: нет ничего более неравного, чем применять одинаковые подходы и ставить те же цели при обучении людей с неодинаковыми способностями к обучению.

Принципы пропорционального равенства

1. **Понимание материального фундамента для поддержки обучения:** Внешние ресурсы и службы, учителя специального образования (Anastasiou, Gregory, Kauffman, 2018).
2. **Напр., функциональная программа отражает принцип распределительной справедливости.** Если расширить на случай образования допущение **теории справедливости Роллза** (1971) о том, что в исходном состоянии люди не знают своих способностей и недостатков, своего положения в обществе и его преимуществ или изъянов, то большинство людей, как рациональных и нравственных существ, согласились бы на пропорциональное распределение социальных и образовательных ресурсов в соответствии с потребностями в обучении, включая особые потребности в обучении людей с инвалидностью.
3. **Равенство возможностей**, а именно: какие материальные условия (например, дополнительные учебные материалы, инфраструктура, услуги, специальные учителя, вспомогательный персонал) нужны ребенку, чтобы иметь лучшие возможности для развития (**Sen A., 1999**).
4. **Обучение как функция пропорционального равенства / справедливости: образование на основе анализа потребностей людей с ограниченными возможностями** (Aristotle, 1959; Marx, 1875/1970; Miller, 1999; Walzer, 1983)

Плюралистический подход к социальной справедливости

- За пределами равенства возможностей как **недискриминации** и/или инклюзии как **физического присутствия** в общеобразовательном классе (**тождество условий**),
 - нам нужен **плюралистический и контекстуализированный подход к социальной справедливости**, операционализированный на основе анализа потребностей (подход, идущий снизу вверх и эмпирический).
 - **Применимость для обучения** требует, чтобы учащиеся получали примерно одинаковые образовательные условия, кроме тех случаев, когда имеются соответствующие образовательные причины, чтобы обучать иначе..
 - **Доля специализированного и интенсивного образования** требует, чтобы с людьми обращались по-разному только по соответствующим причинам, и самое главное, поддержка, которую они получают, должна быть **пропорционально их особым образовательным потребностям в рамках модели возрастающей интенсивности**, в том числе специализированное и индивидуальное обучение, даже если оно проходит за пределами общеобразовательного класса..

Социальная политика для всего спектра инвалидности

- Высокое качество образования для всех требует, чтобы мы не пренебрегали нетипичными потребностями людей.
- Политика должна быть направлена на удовлетворение потребностей **всего спектра** людей с инвалидностью, а не их части.
 - Многие люди с **сенсорными нарушениями**, такими как глухота и слепота, а также с **ортопедическими нарушениями**, могут быть хорошо защищены антидискриминационными инклюзивными политиками.
 - Однако многие люди с **хроническими или неизлечимыми заболеваниями и ограниченными умственными способностями**, такими как серьезные проблемы с психическим здоровьем (например, шизофрения и др.), тяжелые нарушения умственного развития и др. расстройства (например, РАС), сталкиваются с серьезными проблемами со здоровьем или учебой. Эффективная политика для них выходит за рамки антидискриминационного законодательства
- В таких случаях может потребоваться изменение политики на основе **пропорционального равенства и социальной справедливости**.

Совместное преподавание

Совместное преподавание (co-teaching) как инклюзивная практика (1)

- Совместное преподавание – это наиболее популярная сегодня модель включения учащихся с инвалидностью в общеобразовательный класс (Cook, McDuffie-Landrum, Oshita, & Cook, 2017; Mavropalias & Anastasiou, 2016).
- Он основан на гармоничном сотрудничестве общего учителя и специального учителя, хотя исследование практики совместного преподавания показывает, что это не так просто, как кажется (Magiera & Zigmond, 2005; Mavropalias & Anastasiou, 2016).
- В идеале оба учителя (общего и специального образования) вместе планируют, вместе обучают, вместе оценивают и вместе управляют поведением в инклюзивном классе, чтобы обеспечить обучение для учащихся с ограниченными возможностями и без (Friend & Cook, 2013; Murawski & Lochner, 2011).

Совместное преподавание как инклюзивная практика (2)

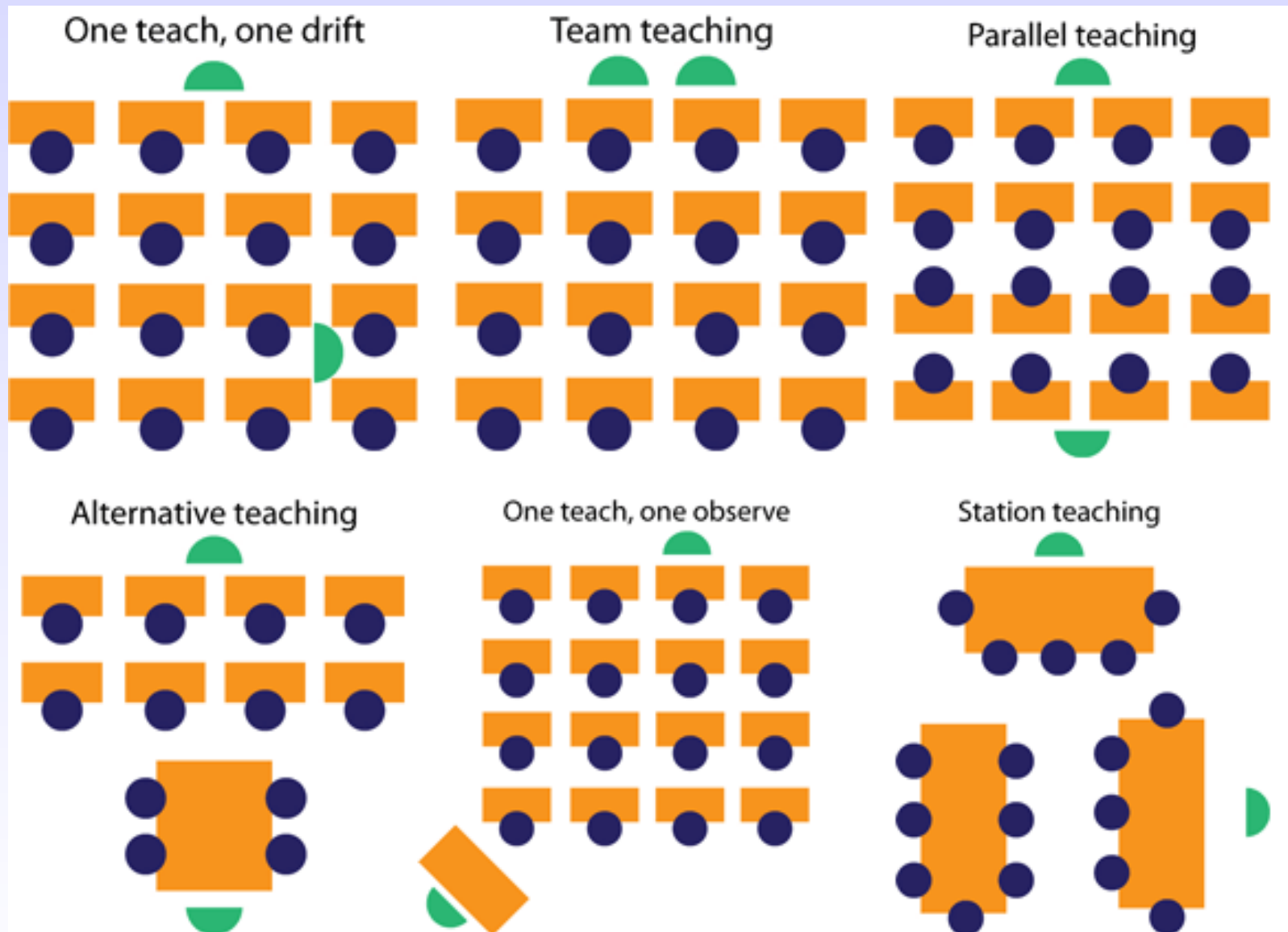
- Шесть основных моделей совместного преподавания были описаны, которые служат различным целям и функциям. В идеале эти модели должны быть гибкими (Cook & Friend, 1995; Friend & Cook, 2013; Mavropalias & Anastasiou, 2016; Murawski & Lochner, 2011).
- **На практике** учитель общего профиля обычно выступает в качестве **специалиста по содержанию** для преподавания, а учитель специального образования выступает в качестве **специалиста по адаптации учебного плана и дифференциации методов обучения** для учащихся с ограниченными возможностями. (Scruggs, Mastropieri, & McDuffie, 2007).

Подходы / модели совместного преподавания

1. **Командное обучение.** Оба учителя разделяют ответственность за планирование и содержание обучения; они также в равной степени заняты преподаванием в классе, чередуя роль основного инструктора
2. **Обучение по станциям.** Группы учеников вращаются вокруг станций / учителей. Каждый учитель взаимодействует со всеми учениками.
3. **Параллельное преподавание.** Учитель общего образования (ОО) и учитель специального образования (СО) делят ответственность за преподавание в классе, разделив его на 2 части.
4. **Альтернативное преподавание.** Учитель ОО возглавляет большую группу, в то время как учитель СО обеспечивает отдельное обучение для небольшой группы с особыми потребностями в обучении.
5. **Один учит, другой помогает.** Учитель ОО несет ответственность за обучение; другой помогает ученикам.
6. **One Teach, One Observe:** Учитель ОО несет ответственность за обучение; другой наблюдает и собирает информацию.

(e.g., Friend & Bursuck, 2012; Friend & Cook, 2013; Friend et al., 2010; Murawski, 2009)

Подходы совместного преподавания



Режим доступа:

<https://edu240coteaching.wordpress.com/what-does-co-teaching-look-like/>

Проблемы в совместном преподавании (1)

- 1. Нехватка совместных планирования и преподавания в реальности** (Mavropalias & Anastasiou, 2016).
- 2. Проблемы в сотрудничестве между учителями вследствие разных стилей преподавания и т.д.** (Mavropalias & Anastasiou, 2016; Scruggs et al., 2007).
- 3. Проблемы с паритетом между учителями, особенно в средней школе в предметных классах** (Mavropalias & Anastasiou, 2016; Scruggs et al., 2007): “часто можно наблюдать, что учитель специального образования (СО) играет подчиненную роль” (Scruggs et al., p. 392). При совместном преподавании учитель СО рассматривается как учитель «второго сорта» (Devecchi et al. 2012).
- 4. Проблемы переключения ролей** в наиболее сложных для учителя моделях (напр., командное преподавание) (Scruggs et al., 2007; Weiss & Lloyd, 2003).
- 5. Проблемы “собственности на класс”** (Mavropalias & Anastasiou, 2016; Weiss, 2015).
- 6. Проблемы с маркировкой (labeling problems)**(Devecchi et al. 2012; Scruggs et al., 2007).

Проблемы в совместном преподавании (2)

7. **Вопросы взаимодействия.** учащиеся с ограниченными возможностями реже взаимодействуют с учителями в классах с совместным преподаванием по сравнению с классами без него (McDuffie, Mastropieri και Scruggs, 2009).
8. **Проблемы эффективности,** особенно в среднем образовании (Scruggs et al., 2007). Не доказано, что совместное преподавание - эффективная модель обучения для детей с ограниченными возможностями. (напр., Murawski, 2006. см. обзор: Cook et al., 2017). В целом, изучение эффективности ограничено.
 - **Немного эмпирических исследований; многие исследования страдают от методологических недостатков** (Cook et al., 2017).
9. **Административные и организационные вопросы:** отсутствие финансирования, ресурсов и административной поддержки, неадекватная подготовка, нехватка времени для сотрудничества, учителя специального образования (СО) заменяют отсутствующих учителей общего образования (ОО). В Греции нехватка учителей СО, неравенство в многолетнем опыте между учителями ОО и СО. (Mavropalias & Anastasiou, 2016).

Совместное преподавание и специальное обучение (1)

- Marilyn Friend (2016), который был инициатором продвижения совместного преподавания (например, Cook & Friend, 1995), предложил, чтобы учитель в классе не только предоставил учащимся с ограниченными возможностями доступ к общему учебному плану, **но также предоставил им специальное обучение, в котором они нуждаются** (с. 18)

Совместное преподавание и специальное обучение (2)

- Friend (2016) решительно поддержал право на специально разработанное обучение (стр. 18).
- Это означает, что **“когда учителя спец. образования (СО) работают вместе в общеобразовательном классе, they have** они несут ту же самую ответственность за обеспечение специально разработанного обучения как они несли в отдельном классе специального образования” (стр. 19).
- **“Специально разработанная инструкция - это не то же самое, что дифференциация,** которая сегодня рассматривается как хорошая модель преподавания. **Это не то же самое, что приспособления,** которые получают студенты с ограниченными возможностями; ими являются инструменты для учеников с ОВЗ (зачины историй, словари, калькуляторы, и т.п.) которые облегчают их обучение. **Специально разработанное обучение - это то, что учителя должны делать, чтобы ученики достигли своих целей** (Friend, 2016, p. 19).

Совместное преподавание и специальное обучение (3)

- «Для некоторых учащихся специально разработанное обучение влечет за собой **структурированные корректирующие программы по чтению или математике**, которые трудно реализовать в общеобразовательной среде. Но для большинства студентов с ИОП специально разработанное обучение может быть более конкретным, с использованием основанных на **фактических данных стратегий** для улучшения речи, чтения, письма, вычислений, решения задач или других навыков».(Friend, 2016, p.19).
- Friend (2016) также признает, что принятие таких стратегий в общем классе - очень сложная задача. По ее словам: **«Задача, стоящая перед учителями, состоит в том, как включить такие стратегии в и без того перегруженную повестку дня современного класса»** (стр. 19).

Общая оценка

1. Внедрение модели совместного преподавания (несмотря на техническую поддержку) сталкивается со многими препятствиями, потому что для этого **требуется культура сотрудничества** и выделение для этого школьного времени на организационном уровне. Это требует **культуры доверия**. Эти условия отсутствуют.
2. **В среднем образовании** трудно работать без соответствующего паритета в содержании знаний между учителями общего и специального образования.
3. Если элемент **специально разработанного обучения** будет утрачен, а совместное преподавание будет выбрано в качестве основной организационной формы поддержки, то **право на ОБУЧЕНИЕ для детей с ограниченными возможностями также будет утрачено..**
4. Учитель СО не должен быть низведен до уровня заместителя или вспомогательного персонала. Он должен планировать и обучать совместно.
5. **Совместное преподавание является организационным методом, который должен быть обогащен эффективными стратегиями и вмешательствами, чтобы работать** (Cook & McDuffie-Landrum, 2019).
6. Сомнительно, что модель совместного обучения может служить тем студентам, кто имеет серьезные нарушения, связанные с механизмами обучения, и чьи образовательные потребности определяются такими нарушениями.

Дифференцированное обучение

Дифференцированное обучение (ДО) как педагогический подход

1. Подход, при котором учителя изменяют содержание и процесс обучения, способы выражения учащихся и их оценку в соответствии с потребностями учащихся (Tomlinson, 2001; Tomlinson et al., 2003; Tomlinson & Moon, 2013).
2. Это не специальная техника. **Дифференцированное обучение (ДО)** – это, по сути, **набор педагогических допущений и принципов**, в рамках которых могут применяться различные стратегии и практики (Tomlinson & Imbeau, 2010; Tomlinson & Moon, 2013).
3. **Это не индивидуализированное обучение.** Оно не требует **разного плана урока для каждого студента каждый день** (Tomlinson, 2001; Tomlinson & Alan, 2000, pp. 147, 149; Tomlinson, Brimijoin, & Narvaez, 2008).

ДО как ответ на разнообразие

1. ДО представлен как **ответ на неоднородность и разнообразие в современных классах** (Tomlinson et al., 2003; Tomlinson & Moon 2013).
2. Он основан на предположении, что учителя должны учитывать **не только то, что** они преподают, **но и то, кому** они преподают (Boyle & Provost, 2012; Tomlinson, 2001).
3. Согласно его теоретикам, **ДО не только о студентах с трудностями в обучении или с ограниченными возможностями, но и о разнообразии среди учащихся.** В нем также подчеркивается необходимость адаптации обучения к ученикам с низким уровнем успеваемости и ускорению возможностей для учеников с высокими достижениями (Tomlinson, 2001; Tomlinson et al., 2003).
4. Важным аспектом ДО является то, что **учителя назначают разную работу разным ученикам** и способствуют большей независимости в классе. Это означает **различную организацию классной комнаты**, которая выходит за рамки восприятия одной классной комнаты. Это требует изменения отношения учителей и директоров школ (Брайтон, Хертберг, Каллахан, Томлинсон и Мун, 2005, с. XIII, 257).

Исторические корни ДО (1)

1. ДО пользуется сильной поддержкой ASCD (Ассоциация по надзору и разработке учебных программ), некоммерческой организации, профессиональной ассоциации педагогов.
 - В его состав входят суперинтенданты, руководители, директора, учителя, профессора и члены школьного совета.
 - ASCD опубликовал несколько книг **Кэрол Энн Томлинсон** и около 600 других книг по дифференцированному обучению, а также публикует журнал под названием «Образовательное лидерство».
 - <http://www.ascd.org/about-ascd.aspx>,
 - <http://www.ascd.org/research-a-topic/differentiated-instruction-resources.aspx>

Исторические корни ДО (2)

- 2. ДО имеет давние отношения с Образованием Одаренных.** ДО как идея и в значительной степени ее основные принципы (например, дифференциация контента, процессов и результатов обучения, а также акцент на стилях обучения, интересах обучения и предпочтениях) **были важными темами в образовании одаренных на десятилетия** (например, Kaplan, 1986; Marland, SP Jr., 1971; Passow, 1982; Treffinger, 1986; Renzulli, 1976; Ward, 1980).
- 3. Существует множество связанных ссылок на концепции ДО, которые можно проследить до августа 1971 года с Отчетом Марланда (1971, с. 8-9, 21) Конгрессу США [Образование одаренных и талантливых: Доклад для Конгресса] комиссаром по образованию Сидни П. Марландом-младшим**
- 4. Корень идей ДО - это дифференцированные программы обучения одаренных детей.** Это может помочь лучше понять идеи, лежащие в основе стилей обучения, интересов и интеллектуальных предпочтений, которые характеризуют идеи ДО..

Исторические корни ДО (3)

3. Кэрол Энн Томлинсон, Сандра Каплан и другие **систематизировали принципы, для обогащения дифференцированных учебных программ**, которые ранее были сосредоточены на **образовании одаренных** (например, Kaplan, 1986; Passow, 1982; Renzulli, 1976).
- Томлинсон и соавт. постепенно расширили их до «смешанных школьных классов», **переосмыслив понятие дифференцированного обучения** примерно в середине 1990-х годов (см. Tomlinson, 1991; Tomlinson & Callahan, 1992; Tomlinson, 1995, 1996; Tomlinson et al., 1995, 1996; Tomlinson, 1997). Таким образом, концепция ДО (и дифференцированная учебная программа) **перешла к общему образованию в целом**. Tomlinson (1997) и Tomlinson et al. (1996) сделали это в явной и четкой форме.
- ❖ Tomlinson, C. (1997). Good teaching for one and all: Does gifted education have an instructional identity? *Journal for the Education of the Gifted*, 20, 155-174.
- ❖ Tomlinson, C., Coleman, M., Allan, S., Udall, A., & Landrum, M. (1996). Interface between gifted education and general education: Toward communication, cooperation and collaboration. *Gifted Child Quarterly*, 40, 165-171.

Исторические корни ДО (4)

4. Сторонники ДО отрицают, что оно дает преимущества одаренным и / или успешным учащимся. Но это скорее открытый вопрос исследования.
- Обзор литературы показывает, что **между идеями двух течений**, а также их теоретиками (например, Кэрол А. Томлинсон, Сандрой Каплан, Кэролайн Каллахан, Марсией Б. Имбо, Тоней Р. Мун) **существует долгая и тесная связь**.

Определение дифференцированного обучения

- “Дифференциация может быть определена как подход к обучению, при котором учителя активно изменяют **учебные планы, методы обучения, ресурсы, учебную деятельность и продукты учащихся** для удовлетворения разнообразных потребностей отдельных учащихся и небольших групп учащихся, чтобы максимально увеличить возможности обучения для каждого учащегося в классе” (Tomlinson et al., 2003, p. 121).

Характеристики учащихся









- Инструкция должна соответствовать характеристикам учащегося.
- Студенты различаются по:
- **Уровни готовности:** уровень знаний, понимания и уровня навыков, которые учащийся имеет к определенной последовательности обучения.
- **Интерес:** «Что студент любит изучать, думать и делать» (Tomlinson & Eidson, 2003, p. 3).
- **Профиль обучения:** На него влияют **стиль обучения, интеллектуальные предпочтения** (теория Гарднера: словесно-лингвистическая, логико-математическая, кинестетическая, межличностная, внутриличностная, музыкальная и пространственная; и теория Штернберга: аналитическая, практическая и творческая), **пол и культура** (Tomlinson, 1999, 2001; Tomlinson & Allan, 2000; Tomlinson & Eidson, 2003; Tomlinson et al. 2003)

Что такое дифференцированное обучение?

Характеристики учащихся	Примеры дифференциации		
	Содержание обучения	Процессы и стратегии	Результаты и оценка обучения
1. Готовность к учебе (текущий уровень знаний, понимания и навыков)	Материалы для различного уровня подготовленности	- разноуровневая деятельность - мини-мастерские	-персональная постановка целей -разноуровневые результаты
2. Интересы	Презентации учителя связаны с интересами учеников	-центры интересов -основанные на интересе применения	-опции дня - использование интересов в разработке результатов
3. Учебный профиль	различные стили обучения (например, словесный / слуховой, визуальный и кинестетический)	Задания разрабатывают с учетом направленности интеллекта	Различные способы выражения результатов обучения

- Основано на Tomlinson (1999, p. 11) и Tomlinson & Imbeau (2010, p. 18)

ДО для оценки готовности ученика: Эквалайзер Томлинсон

1. Базовые	 Информация, идеи, материалы, применения	трансформируемые
2. Конкретные	 Представления, идеи, применения, материалы	Абстрактные
3. Простые	 Ресурсы, цели, задачи, навыки	Сложные
4. Один аспект	 Указания, Дисциплинарные связи	Много аспектов
5. Малый перенос	 Приложения, инсайт, перенос	Большой перенос
6. Более структурные	 Объяснения, решения, подходы	Более открытые
7. Меньше независимости	 Планирование, Разработка, Отслеживание	Больше независимости
8. Медленнее	 Темп обучения	Быстрее

Оценка

(Tomlinson, 1999)

- **Расставить приоритеты формирующей оценки (текущей оценки).**
- **Предложение по итоговой оценке:**
 - В конце каждого квартала учащиеся имеют возможность принять **всю оценку на экзамене**, или они могут взять **половину от альтернативной оценки**, предложенной учителем и измененной студентом под руководством и с одобрения учителя (Tomlinson, 1999, p. 7).

Преимущества ДО (1)

1. Позитивно, что ДО способствует тому, что **ВСЕ** учителя должны думать о преподавании содержания, процесса и продукта в несколько индивидуализированной форме. Тем не менее, это далеко не индивидуализированное обучение (Landrum & McDuffie, 2010)
 - **Не каждый ученик в каждом классе может иметь индивидуальную образовательную программу (ИОП)** (Tomlinson & Alan, 2000; Tomlinson, Brimijoin, & Narvaez, 2008).
 - **Дифференциация отличается от ИОП**, разработанной мультидисциплинарной группой профессионалов для ребенка с инвалидностью в специальном образовании.
 - **Существующие уровни выполнения**
 - **Цели**
 - **Задачи**
 - **Оборудование, материалы и пр.**

Преимущества ДО (2)

- 2. Некоторые идеи, относящиеся к адаптации, основанные на оценке готовности ученика являются частично полезными (напр., эквалайзер Томлинсон или континуум адаптаций) (Tomlinson, 1995 с. 162. Tomlinson, 1999, с. 121-122) .**
- 3. Акцент на формирующем оценивании – полезная идея и для ДО, и для специализированного обучения, хотя ее осуществление требует больше усилий в последнем случае.**

Проблемы дифференцированного обучения (ДО) (1)

1. ДО напоминает специализированное обучение, но это не то же самое. Почему?

- Потому что есть взаимодействие окружающей среды (размер группы, уровень преподавания) со степенью индивидуализации в обучении.
- Меньше возможностей для индивидуализации в одной среде (то есть в общем классе) (Landrum & McDuffie, 2010).
- Некоторые стратегии (например, фонологическая осведомленность) лучше реализуются в небольших группах, чем в общем классе.

Проблемы ДО (2)

- 2. Использование стилей обучения в различных формах (Tomlinson, 1999, 2001; Tomlinson & Imbeau, 2010) может быть проблематичным. Проверочные исследования подавляющим большинством отклонили обучение на основе стилей обучения.**
- **Результаты показывают, что использование стилей обучения в обучении неэффективно и иногда может быть вредным (например, Cuevas & Dawson, 2018; Nancekivell, Shah & Gelman, 2019; Paschler et al., 2010; Riener & Willingham, 2010).**
- 2. Более сложные учебные роли.** ДО может усложнить работу учителей. Учителя должны разрабатывать, реализовывать и координировать различные задачи. Это требует **времени для планирования**, а также **организационной и административной поддержки**. В исследовании, проведенном Институтом Фордхэма в 2008 году, 84% учителей (размер выборки: 900) в 3-12 классах в США заявили, что дифференциация была «несколько» (48%) или «очень» трудна для применения (35%) в ежедневном режиме (Farkas & Duffett, 2008, p. 65).

Проблемы ДО (3)

4. Командная работа в классе.

ДО предполагает организацию классов, отличную от традиционной классной комнаты, подчеркивающую работу в гетерогенных группах (Tomlinson et al., 2003). Но если роли учеников не являются для них взаимозаменяемыми, существует риск, что лучшие ученики выполнят работу для всей группы. В одном из опросов 77% учителей сказали, что, когда ученики выполняют групповые проекты, более продвинутые из них часто заканчивают выполнение большей части работы (Farkas & Duffett, 2008, p. 66).

Предложения (1)

1. Идея ДО, кажется, очаровывает педагогов, администраторов и ученых. Но **образовательная концепция (общая педагогическая философия) НЕ МОЖЕТ самостоятельно решать повседневные проблемы в общем классе.**
 - В сочетании с определенными стратегиями или конкретными моделями она может быть более эффективной для большего числа учащихся, чем стандартная программа без дифференциации (Panteliadou, 2013).
2. **Опора преподавания на соответствие стилям обучения учеников не работает.** Основу для дифференциации обеспечивают уровни готовности (знания и навыки), а также различия в культуре.
3. **Фокус на самых слабых учениках.** Это значит пойти дальше в философии дифференциации, преодолеть ее прошлое.

Предложения (2)

4. Объедините философию дифференцированного обучения с конкретными стратегиями, которые исследования показали свою эффективность. Примеры таких стратегий или моделей:
 - **Взаимное обучение для понимания прочитанного**
 - **Совместное стратегическое чтение (CSR)**
 - **Конкретно-представительно-абстрактная модель для дробей и других областей математики.**

Стили обучения (когнитивные стили)

Стили обучения и дифференцированное обучение

- Теоретики ДО утверждают, что обучение должно отвечать конкретным стилям обучения. Это широко распространенный, но ошибочный, как показывают исследования, взгляд, принятый Томлинсоном (1999, 2001) и другими для продвижения ДО.
- Согласно теории стилей обучения, **люди делятся на очень разные стили обучения**, и они также могут быть диагностированы как:
 - Акустический, визуальный или кинестетический (напр., Tomlinson, 2001, p. 61).
 - Линейный или нелинейный (напр., Tomlinson, 2001, p. 61)
 - Креативный или конформный (напр., Tomlinson, 2001, p. 61)
- Психологические исследования показали, что **предположение о соответствии стилей обучения у учеников и их обучением не работает**, хотя **80–95% педагогов** и широкой публики во многих странах (Великобритания, США, Швейцария, Португалия, Турция, Китай) **верят в этот миф** (Paschler et al., 2010; Tardif, Doudin, & Meylan, 2015).

Стили обучения и Комитет по КПИ

- Комитет по КПИ, который следит за выполнением Конвенции в своем Замечании общего порядка (2016 г.), допускает ошибку, применяя риторику "стилей обучения" (пункты 12, 71).
 - § 12. Основными чертами инклюзивного образования являются:...
 - (с) Инклюзивное образование предлагает гибкие учебные планы, методы преподавания и обучения, адаптированные к различным сильным сторонам, требованиям и **стилям обучения**.
 - § 71. Основное содержание педагогического образования должно касаться базового понимания человеческого разнообразия, роста и развития, правозащитной модели инвалидности и **инклюзивной педагогики**, включая способы определения функциональных способностей учащихся - сильных сторон, способностей и **стилей обучения** - для обеспечения их участия в инклюзивных образовательных средах...
 - § 71. ...Кроме того, учителя нуждаются в практическом руководстве и поддержке, в частности: в предоставлении индивидуального обучения; преподавание одного и того же контента с использованием **различных методов обучения, отвечающих стилям обучения** и уникальным способностям каждого человека;...

Стили обучения НЕ эффективны для обучения

- Есть много систематических исследований о неэффективности стилей обучения (напр.: Cuevas & Dawson, 2018. Paschler et al., 2010).
 - **Результаты в течение длительного периода были либо не поддерживающими, либо слишком слабыми, чтобы поддерживать соответствие преподавания стилю обучения или предпочтениям человека.** (e.g., Kavale & Forness (1987).
 - **Сегодня исследования еще более убедительны в отношении неэффективности стилей обучения.** В письме в газету The Guardian в рамках Недели осведомленности о мозге (2017) несколько известных нейробиологов резюмировали свою критику стилей обучения.
 - <https://www.theguardian.com/education/2017/mar/12/no-evidence-to-back-idea-of-learning-styles>

Критика стилей обучения (1)

- Учителя могут тратить лишнее время и силы, пытаясь приспособить преподавание к стилям обучения (Newton & Miah, 2017; Scott, 2010; Tardif et al., 2015).
 - Распределение людей по категориям в соответствии со стилем обучения может привести к **жесткой психической стратегии**, которая не подходит для конкретной задачи (Nancekivell, Shah, & Gelman, 2019).
 - **Дэн Уиллингем (2018)** обобщает то, что мы знаем о стилях обучения, в статье в *New York Times*:
<https://www.nytimes.com/2018/10/04/opinion/sunday/visual-learner-auditory-school-education.html>
- 1. Тип задачи (и ее требования) является ключом к успеху.** У студентов могут быть предпочтения относительно того, как они учатся. Многие студенты скажут, что они предпочитают учиться визуально, а другие - через слуховой канал. Однако, когда эти тенденции оцениваются в контролируемых условиях, они не имеют значения (Willingham, 2018; Riener & Willingham, 2010). «Каким бы ни был ваш предполагаемый стиль, интуитивное мышление лучше для задач, требующих творчества, а рефлексивное мышление лучше для формальных задач, таких как вычисления вероятности. Интуитивный мыслитель, который упорно придерживается своего предполагаемого стиля обучения во время статистического теста, потерпит неудачу» (Willingham, 2018).

Критика стилей обучения (2)

- 2. Взаимодействие между заданием и мышлением:** “Вместо того, чтобы пытаться изменить задачу, чтобы она соответствовала вашему стилю, измените свое мышление, чтобы оно соответствовало задаче. Лучшая стратегия для задания - лучшая стратегия, независимо от того, как вы считаете, каков ваш стиль обучения.” (Willingham, 2018).
- 3. Риск промаха из-за слепой веры в стиль обучения.** “Не позволяйте вашему предполагаемому стилю быть самоисполняющимся пророчеством о неудаче или оправданием отставки.” (Willingham, 2018; see also Riener & Willingham, 2010).
- 4. Hope in open and flexible thinking.** “Идея подгонять задачи под индивидуальный стиль вселяла надежду - простое изменение может улучшить производительность в школе и на работе. Мы видели, что это не работает, но это исследование **показывает надежду другого рода**. Мы не стеснены нашим стилем обучения. Любой тип обучения открыт для любого из нас” (Willingham, 2018).

-

<https://www.nytimes.com/2018/10/04/opinion/sunday/visual-learner-auditory-school-education.html>

Стили обучения и чтение (Stahl, 1999) [1]

“**Модель стилей обучения** предполагает, что разные дети нуждаются в разных подходах, чтобы научиться читать. Дети разные. Они приходят к нам с разными личностями, предпочтениями, способами ведения дел. Тем не менее, исследования пока показывают, что это не имеет ничего общего с тем, насколько успешными они будут как читатели и писатели. **Дети также приходят к нам с разной степенью знания письменного текста, с разными навыками и способностями, с разной степенью устной речи.** Исследование показывает, что эти различия важны.

Вместо того, чтобы разные методы были подходящими для разных детей, мы должны думать о разных методах, подходящих для детей на разных этапах их развития. Дети различаются по своим фонемным способностям, по способности автоматически распознавать слова, по способности понимать и учиться на основе текста, а также по своей мотивации и оценке литературы. **Различные методы подходят для разных целей.** Например, подходы, которые вовлекают детей в чтение книг по своему выбору, важны для развития мотивированных читателей. (Продолжение)

Стили обучения и чтение (Stahl, 1999) [2]

...Но **целостные языковые подходы**, которые в значительной степени полагаются на то, что дети выбирают материалы, которые они читают, **имеют тенденцию быть не столь эффективными, как более ориентированные на учителей подходы для развития распознавания или понимания слов детьми.**

Подход, основанный на использовании языкового опыта ребенка, может помочь ему в детском саду освоить базовые концепты шрифта. Ребенок может выучить некоторые слова, используя визуальные сигналы, такие как, например, метод целого слова. При некоторой степени фонологического осознания ребенок готов выучить буквы и звуки с помощью фонетического подхода. Изучение букв и звуков в сочетании с практикой в отношении все более сложных текстов позволит развить у детей способность использовать фонетические сигналы в чтении и проводить перекрестную проверку с использованием контекста. С дополнительным расширением практики чтения дети будут развивать свободное и автоматическое распознавание слов. **Ничто из этого не имеет ничего общего со стилями обучения; это связано с текущими способностями детей и требованиями задачи, которую они должны выполнить.** (Stahl, 1999, pp. 4-5).

Международный контекст

Очерк кейс-стади по странам: Тест «Матрицы»



- Вы принимаете голубую пилюлю – история кончается, Вы просыпаетесь в своей постели и верите в то, во что Вы хотите верить.

или

- Вы принимаете красную пилюлю...

Почти полная инклюзия: Италия (1)

- **Полая инклюзия** означает, что только инклюзивные учреждения используются без специальных школ, специальных классов и ресурсных комнат. Все средства, *ВСЕ* дети с ограниченными возможностями помещены в общий класс без исключения и выбора ...
- Италия - самый близкий к этой цели, если не единственный пример, применяющий политику полной инклюзии с конца 70-х годов в течение примерно 40 лет.
- **По состоянию на 2016/17 год в Италии** был низкий уровень охвата специальным образованием (**2,92%**) по сравнению с другими странами Южной Европы (K-12):
 - Кипр: **6.99%**
 - Греция: **6.00%**
 - Мальта: **8.89%**
 - Португалия: **5.67%**
 - Испания: **4.43%**
 - ❖ Источник: Европейское агентство по особым потребностям и инклюзивному образованию (2019; see also Anastasiou, Kauffman, Di Nuovo, 2015)
 - Для сравнения: до политики «дикой интеграции» в 1970-х годах в Италии был один из самых высоких уровней специального образования в Южной Европе (1,23% в 1970 году) (Anastasiou, Kauffman, Di Nuovo, 2015)

Почти полная инклюзия: Италия (2)

- **Право на качественное, соответствующее образование**
- Медицинская модель в диагностике нарушений в обучении и легких нарушений.
- В последнее время стало возможным официальное признание «инвалидности по обучению»: некоторые сервисы
- **26,4%** учеников с ограниченными возможностями проводят более **50%** общего учебного времени вне классной комнаты, и еще **56,2%** проводят **20–40%** общего учебного времени вне общего класса (Anastasiou, Kauffman, & Di Nuovo, 2015, с. 433) ,
 - **Серое специальное образование** возникает; главным образом, в виде специальных классов и ресурсных комнат.
 - **Слишком много законов.** Много судебных процессов (особенно для случаев аутизма)
 - **Проблемы сотрудничества и выяснения, кто хозяин** в общеобразовательном классе. Devecchi et al. (2012) сообщил о проблемах деятельности у **учителей поддержки** и отнесение их к **учителям «второго сорта»** (р. 177).
 - *“Вопреки духу закона, учителя поддержки не рассматриваются как часть команды, а специально предназначены для обучения только детей с ограниченными возможностями, и они делают это изолированно и часто за пределами класса..”* Devecchi et al. (2012, р. 179)

Эффективное обучение

- **Специализированное обучение**
 - Специально разработанное
 - Систематическое и явно выраженное
- **Индивидуализированное обучение (ИОП).**
 - Интенсивное обучение
 - Размер группы
 - Темп
 - Мотивация
- **Доказательные практики (Evidence-based practices - EBPs): движущая сила специального образования.**
- **Интенсивный мониторинг прогресса [(Curriculum-Based-Measurement – CBM, измерительные инструменты, основанные на ИОП): чувствителен к определению малых изменений в обучении поведении].**

Доказательные практики (Evidence-based Practices - EBPs)

- Не все вмешательства равно эффективны.
- Есть много факторов, которые могут препятствовать или облегчать достижение результатов для студентов с ограниченными возможностями. **Переменная, в которой специальные педагоги имеют первичный контроль, - это практика преподавания.**
- Необходимость разрабатывать вмешательства, стратегии и практики, который имеют **эмпирические основания.**
- Доказательные практики (Evidence-based practices - EBPs) **обозначает общий подход к обучению, который отдает приоритет практикам, доказавшим свою эффективность в результате достоверных исследований. Парадигма, которая устанавливает приоритеты эмпирических данных, чтобы принимать информированные решения об образовательных вмешательствах.**
- Доказательные практики – это не синоним лучшим практикам или практикам, основанным на исследованиях.
- Доказательный подход требует, чтобы учителя использовали свою подготовку и умение принимать решения, **чтобы определить, как наилучшим образом применить достоверные результаты исследований в индивидуальном случае** (Cook & Cook, 2013; Cook & Odom, 2013).

Инклюзивное специальное образование (1)

- **Инклюзивное образование и специальное образование не имеют диаметрально противоположных подходов** (Hornby, 2015).
- **Конструктивные концепции**, такие как **инклюзивная система образования; многоуровневая (или многоярусная) система поддержки** (например, в Португалии); и **инклюзивная культура потеряли свои широкие системные характеристики**, и *вместо этого они стали оружием против специальных образовательных учреждений* (Анастасиу, Фельдер и др., в печати).
- **Дифференцированное обучение и универсальный дизайн для обучения** считаются заменой специализированного и индивидуализированного обучения (Анастасиу, Фельдер и др., В печати).
- Узконаправленные подходы, даже во имя инклюзии, искажают **природу связанных с интеллектом нарушений**, которые глубоко переплетены с нейронными сетями, задействованными при обучении.
- Отказ от подходов специального образования также **недооценивает проблемы и сложности обучения детей с когнитивными нарушениями, расстройствами аутистического спектра, эмоциональными / поведенческими расстройствами и нарушениями обучения** (Anastasiou et al., 2018).

Инклюзивное специальное образование (2)

- Физическое присутствие ученика с ограниченными умственными способностями в обычном классе без адекватных и / или предметных соображений может означать **изоляцию и / или функциональное исключение учеников с ограниченными умственными способностями; парадоксальная форма исключения из обучения «включением»** (Anastasiou, Felder, in press).
- **Инклюзивное специальное образование обеспечивает видение и основу для разработки политики, процедур и стратегий обучения, которые будут способствовать как эффективному обучению, так и социальной интеграции для всего спектра инвалидности** (Anastasiou et al., 2018; Hornby, 2015; Kauffman, Anastasiou et al., 2016; Kauffman, Wiley et al., 2018).

Спасибо за внимание!

Dimitris Anastasiou
Southern Illinois University

anastasiou@siu.edu

anastasiou64@gmail.com

References (1)

- Anastasiou, D. & Bantekas, I. (in press). Education as social right. In Michael Stein and Malcolm Langford (Eds.), *Disability social rights*. Cambridge, UK: Cambridge University Press.
- Anastasiou, D., Felder, M., Correia, L., Shemanov, A., Zweers, I. & Ahrbeck, B. (in press, 2020). The impact of Article 24 of the CRPD on special and inclusive education in Germany, Portugal, the Russian Federation, and Netherlands. In J. M. Kauffman (Ed.), *On educational inclusion: Meanings, history, issues and international perspectives*. New York: Routledge.
- Anastasiou, D., Gregory, M., & Kauffman, J. M. (2018). Article 24: Education. In I. Bantekas, M. A. Stein, & D. Anastasiou, *The UN Convention on the Rights of Persons with Disabilities: A commentary* (pp. 656 – 704). Oxford, UK: Oxford University Press.
- Anastasiou, D., Kauffman, J. M., & Di Nuovo, S. (2015). Inclusive education in Italy: description and reflections on full inclusion. *European Journal of Special Needs Education*, 30(4), 429-443.
- Anastasiou, D., Kauffman, J. M., & Michail, D. (2016). Disability in multicultural theory: Conceptual and social justice issues. *Journal of Disability Policy Studies*, 27, 3-12.
- Anastasiou, D. & Polychronopoulou, S. (2009). Identification and overidentification of specific learning disabilities (dyslexia) in Greece. *Learning Disability Quarterly*, 32, 55-69.
- Angrist, J. & Lavy, V. (2002). New evidence on classroom computers and pupil learning. *Economic Journal*, 112, 735-765.
- Aristotle. (1959). *Politics III* (trans. W. Heinemann).
- Ayres, K. M., Lowrey, K. A., Douglas, K. H., & Sievers, C. (2011). I can identify Saturn, but I can't brush my teeth: What happens when the curricular focus for students with severe disabilities shifts. *Education and Training in Autism and Developmental Disabilities*, 46, 11-21.
- Badiou, A. (2001). *Ethics: An Essay on the Understanding of Evil*. London: Verso.

References (2)

- Boyle, J. R. & Provost, M. C. (2012). *Students with disabilities in inclusive classrooms: A case method approach*. Boston: Pearson.
- Brighton, C., Hertberg, H., Callahan, C., Tomlinson, C., & Moon, T. (2005). *The feasibility of high end learning in academically diverse middle schools* (Research Monograph 05210). Storrs, CT: National Research Center on the Gifted and Talented.
- Bunge, M. (1989). *Treatise on basic philosophy. Ethics: The good and the right*. Dordrecht: D. Reidel.
- Bunge, M. (2012). *Evaluating philosophies*. New York, NY: Springer.
- CRPD Committee on the Rights of Persons with Disabilities (2016, September 2). *General Comment No. 4 on article 24: Right to inclusive education*. New York, NY: United Nations.
- Cuevas, J. & Dawson, B. L. (2018). *A Test of Two Alternative Cognitive Processing Models: Learning Styles and Dual Coding*. *Theory And Research In Education*, 16 (1), 40-64.
- Cook, B. G., Cook, S. C. (2013). Unraveling evidence-based practices in special education. *Journal of Special Education*, 47, 71-82.
- Cook, B. G., & Odom, S. L. (2013). Evidence-based practices and implementation science in special education. *Exceptional Children*, 79, 135-144.
- Cook, L., & Friend, M. (1995). Coteaching: Guidelines for creating effective practices. *Focus on Exceptional Children*, 28(3), 1–17.
- Cook, S. C. & McDuffie-Landrum, K. A. (2019). Integrating effective practices into co-teaching: Increasing outcomes for students with disabilities. *Intervention in School and Clinic, Online*, 1–9.
- Cook, S. C., McDuffie-Landrum, K. A., Oshita, L., & Cook, B. G. (2017). Co-teaching for students with disabilities: A critical and updated analysis of the empirical literature. In J. M. Kauffman, D. P. Hallahan, & P. C. Pullen (Eds.), *The handbook of special education* (2nd ed., pp. 233–248). New York, NY: Routledge.

References (3)

- Devecchi, C., Dettori, F., Doveston, M., Sedgwick, P., & Jament, J. (2012). Inclusive classrooms in Italy and England: The role of support teachers and teaching assistants. *European Journal of Special Needs Education, 27*, 171-184.
- *Andrew F. v. Douglas County School District RE-1*, 137 S. Ct. 988 (2017).
- European Agency for Special Needs and Inclusive Education, 2018. European Agency Statistics on Inclusive Education: 2016 Dataset Cross-Country Report. (J. Ramberg, A. Lénárt, and A. Watkins, eds.). Odense, Denmark.
- Farkas, S. & Duffett, A. (2008). *High-Achieving Students in the era of NCLB. Part 2: Results from a National Teacher Survey*. Washington DC: Thomas B. Fordham Institute.
- Friend, M., & Bursuck, W. D. (2012). *Including students with special needs: A practical guide for classroom teachers* (6th ed.). Upper Saddle River, NJ: Pearson.
- Friend, M. (2016). Welcome to co-teaching 2.0. *Educational Leadership, 73*(4), 16–22.
- Friend, M., & Cook, L. (2013). *Interactions: Collaboration skills for school professionals* (7th ed.). Boston: Allyn and Bacon.
- Friend, M., Cook, L., Hurley-Chamberlain, D., & Shamberger, C. (2010). Co-teaching: An illustration of the complexity of collaboration in special education. *Journal of Educational & Psychological Consultation, 20*, 9-27.
- Hornby, G. (2015). Inclusive special education: Development of a new theory for the education of children with special educational needs and disabilities. *British Journal of Special Education, 42*(3), 243-256.
- Kavale, K. A., & Forness, S. R. (1987). Substance over style: Assessing the efficacy of modality testing and teaching. *Exceptional Children, 54*(3), 228–239.

References (4)

- Kaplan, S. N. (1986). The Grid: A model to construct differentiated curriculum for the gifted. In J. S. Renzulli (Ed.). *Systems and models for developing programs for the gifted and talented* (pp. 180-193). Mansfield Center, CT: Creative Learning Press.
- Kauffman, J. M., Wiley, A. L., Travers, J. C., Badar, J., & Anastasiou, D. (2019). Endrew and FAPE: Concepts and implications for all students with disabilities. Published on line. Behavior Modification.
- Kauffman, J. M., Anastasiou, D., Badar, J., Travers, J. C., & Wiley, A. L. (2016). Inclusive education moving forward. In J. P. Bakken & F. E. Obiakor (Eds.), *Advances in special education, Vol. 32—General and special education in an age of change: Roles of professionals involved* (pp. 153-177). Bingley, UK: Emerald.
- Landrum, T. J. & McDuffie, K. A. (2010). Learning styles in the age of differentiated instruction. *Exceptionality, 18*(1), 6-17.
- Marland, S. P. Jr. (1971). *Education of the Gifted and Talented, Volume I*. Washington, D.C. : U. S. Government Printing Office.
- Markovits, D. (2019). *The meritocracy trap: How America's foundational myth feeds inequality, dismantles the middle class, and devours the elite*. New York: Penguin.
- Marx, K. (1875/1970). *Critique of the Gotha Programme*. Moscow: Progress Publishers.
- Mavropalias, T. & Anastasiou, D. (2016). What does the Greek program of Parallel Support have to say about co-teaching? *Teaching and Teacher Education, 60*, 224-233.
- McDuffie, K. A., Mastropieri, M. A., & Scruggs, T. E. (2009). Differential effects of peer tutoring in co-taught and non co-taught classes: Results for content learning and student-teacher interactions. *Exceptional Children, 75*, 493–510.
- Miller, D. (1999). *Principles of social justice*. Cambridge, MA: Harvard University Press.

References (5)

- Moyn, S. (2010). *The last utopia: Human rights in history*. Cambridge, MA: Harvard University Press
- Moyn, S. (2018). *Not Enough: Human Rights in an Unequal World*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Murawski, W. W. (2006). Student outcomes in co-taught secondary English classes: How can we improve? *Reading & Writing Quarterly*, 22, 227–247.
- Murawski, W. W. (2009). *Collaborative teaching in secondary schools: Making the coteaching marriage work!* Thousand Oaks, CA: Corwin.
- Murawski, W. W., & Lochner, W. W. (2011). Observing coteaching: What to ask for, look for, and listen for. *Intervention in School and Clinic*, 46, 174–183.
- Nancekivell, S. E., Shah, P., & Gelman, S. A. (2019). Maybe they're born with it, or maybe it's experience: Toward a deeper understanding of the learning style myth. *Journal of Educational Psychology*, online first. <https://www.apa.org/pubs/journals/releases/edu-edu0000366.pdf>
- Newton, P. M., & Miah, M. (2017). Evidence-based higher education: Is the learning styles myth important? *Frontiers in Psychology*, 8, 444.
- Paschler, H., McDaniel, M., Rohrer, D. & Bjork, R. (2010). Learning styles: Concepts and evidence. *Psychological Science in the Public Interest*, 9, 105–119.
- Passow, A.H. (1982). Differentiated curricula for the gifted/talented: A point of view. In *Curricula for the gifted: Selected proceedings for the First National Conference on Curricula for the Gifted/Talented* (pp. 4-20). Ventura, CA: National/State Leadership Training Institute on the Gifted and Talented.
- Renzulli, J. S. (1976). The enrichment triad model: A guide for developing defensible programs for the gifted and talented. *Gifted Child Quarterly*, 20, 303-326.

References (6)

- Riener, C. & Willingham, D. (2010). *The myth of learning styles*. *Change* 42(5), 32–35.
- Scruggs, T., Mastropieri, M., & McDuffie, K. A. (2007). Co-teaching in inclusive classrooms: A meta-synthesis of qualitative research. *Exceptional Children*, 73, 392-416.
- Sen, A. (1999). *Development as freedom*. Oxford, UK: Oxford University Press.
- Sen, A. (2004). *Disability and justice* (Keynote speech at the 2004 International Disability Conference). Washington, DC: World Bank.
- Stahl, S. A. (1999). Different strokes for different folks? *American Educator*, Fall 1999, 1–5.
- Tardif, E., Doudin, P. A., & Meylan, N. (2015). Neuromyths among teachers and student teachers. *Mind, Brain and Education*, 9, 50–59
- Tomlinson, C. (1991). Gifted education and the middle school movement: Two voices on teaching the academically talented. *Journal for the Education of the Gifted*, 15, 206-238.
- Tomlinson, C. (1995). Deciding to differentiate instruction in middle school: One school's journey. *Gifted Child Quarterly*, 39, 77–87.
- Tomlinson, C. (1997). Good teaching for one and all: Does gifted education have an instructional identity? *Journal for the Education of the Gifted*, 20, 155-174.
- Tomlinson, C. A. (1999). *The differentiated classroom: Responding to the needs of all learners*. Alexandria, VA: Association for Supervision and Curriculum Development.
- Tomlinson, C. A. (2001). *How to differentiate instruction in mixed ability classrooms* (2nd ed.). Alexandria, VA: Association for Supervision and Curriculum Development.
- Tomlinson, C. A. & Allan, S. D. (2000). *Leadership for differentiating schools & classrooms*. Alexandria, VA: Association for Supervision and Curriculum Development.

References (7)

- Tomlinson, C. A., Brighton, C., Hertberg, H., Callahan, C. M., Moon, T. R., Brimijoin, K., ... Reynolds, T. (2003). Differentiating instruction in response to student readiness, interest and learning profile in academically diverse classrooms: A review of literature. *Journal for the Education of the Gifted*, 27, 119–145.
- Tomlinson, C., Brimijoin, K., & Narvaez, L. (2008). *The differentiated school making revolutionary changes in teaching and learning*. Alexandria, VA: Association for Supervision and Curriculum Development.
- Tomlinson, C. & Callahan, C. (1992). Contributions of gifted education to general education in a time of change. *Gifted Child Quarterly*, 36, 183-189.
- Tomlinson, C., Callahan, C., Moon, T., Tomchin, E., Landrum, M., Imbeau, M., Hunsaker, S., & Eiss, N. (1995). Preservice teacher preparation in meeting the needs of gifted and other academically diverse students. Charlottesville, VA: National Research Center on the Gifted and Talented, University of Virginia.
- Tomlinson, C., Coleman, M., Allan, S., Udall, A., & Landrum, M. (1996). Interface between gifted education and general education: Toward communication, cooperation and collaboration. *Gifted Child Quarterly*, 40, 165-171.
- Tomlinson, C., A., & Eidson, C. C. (2003). *Differentiation in practice: A resource guide for differentiating curriculum, Grades 5-9*. Alexandria, VA: Association for Supervision and Curriculum Development.
- Tomlinson, C. A. & Imbeau, M. B. (2010). *Leading and managing a differentiated classroom*. Alexandria, VA: Association for Supervision and Curriculum Development.
- Tomlinson, C. A., & Moon, T. R. (2013). *Assessment and student success in a differentiated classroom*. Alexandria, Va.: ASCD.

References (8)

- Treffinger, D., J. (1986). Fostering effective, independent learning through individualized programming. In J. S. Renzulli (Ed.) *Systems and models for developing programs for the gifted and talented* (pp 429-460). Mansfield Center, CT: Creative Learning Press.
- Walzer, M. (1983). *Spheres of justice*. New York: Basic Books.
- Ward, V. (1980). *Differential education for the gifted*. Ventura, CA: National/State Leadership Training Institute on the Gifted and Talented.
- Warnock, M. (2010). Special educational needs: A new look. In Lorella Terzi (ed.), *Special Educational Needs: A New Look* (2nd ed.). Continuum.
- Weintraub, F. J., & Abeson, A R. (1972). Appropriate education for all handicapped children: a growing issue. *Syracuse Law Review*, 23, 1037-1058.
- Weiss, M. P. (2015). Co-teaching: Not all special educators should dance. In B. Bateman, J. W. Lloyd, & M. Tankersley (Eds.), *Enduring issues in special education: Personal perspectives* (pp. 155-165). New York: Routledge.
- Weiss, M. P. & Lloyd, J. (2003). Conditions for co-teaching: Lessons from a case study. *Teacher Education and Special Education*, 26(1), 27-41.
- Willingham, D. T. (2017). *The reading mind: a cognitive approach to understanding how the mind reads*. San Francisco, CA: Jossey Bass.
- World Federation of the Deaf (WFD). (July 2007). *Education Rights for Deaf Children: A Policy Statement of the World Federation of the Deaf*
<https://wfdeaf.org/databank/policies/education-rights-for-deaf-children/>