

УДК 37.013

DOI: 10.34670/AR.2021.63.12.018

Теоретические предпосылки и организация современных образовательных практик в английских и американских школах

Шиманская Ирина Валерьевна

Аспирант,
Красноярский государственный педагогический университет
им. В.П. Астафьева,
660049, Российская Федерация, Красноярск, ул. Ады Лебедевой, 89;
e-mail: shimanskaya09@yandex.ru

Аннотация

Представлен обзор теоретических практик изучения инклюзивного образования и вовлечения обучающихся в образовательный процесс. Рассматриваются американские и английские исследования в сфере инклюзивного образования и педагогики сотрудничества в общеобразовательных школах, актуальность изучения вопроса педагогики сотрудничества и основные проблемы и позиции специальной педагогики. Охарактеризованы основные направления исследований и применения на практике теоретического аппарата и реализация подходов к инклюзивному обучению. Основное внимание уделено изучению и исследованиям теорий, подходов и практических достижений ученых. Дана характеристика зарубежных исследований и описаны результаты деятельности. Охарактеризованы проблемы и препятствия, с которыми сталкиваются педагоги в процессе работы с детьми с SEN (special educational needs) и предлагаются пути их решения. Рассмотренные теоретические теории полностью или частично находят отражение в практических исследованиях ученых и применении в повседневной работе и жизни школы. Проведенные эксперименты доказывают, что не все подходы и методы имеют положительный результат и применимы на практике. Наоборот, некоторые, казалось бы, действенные методики имеют кардинально обратный эффект во время практических исследований.

Для цитирования в научных исследованиях

Шиманская И.В. Теоретические предпосылки и организация современных образовательных практик в английских и американских школах // Педагогический журнал. 2021. Т. 11. № 4А. С. 161-169. DOI: 10.34670/AR.2021.63.12.018

Ключевые слова

Инклюзивное образование, теоретические предпосылки, подходы, педагогика сотрудничества, английские и американские школы, теоретический аппарат, практическая реализация, дети с особыми образовательными потребностями.

Введение

В последние годы было много написано об усилиях по включению учеников, имеющих особые образовательные потребности (special educational needs) в обычных школах и классах. Существует 3 основных направления по включению учеников:

Равные возможности и права для всех (любая форма разделения является морально неправильной) [Jordan and Goody, 1996].

Переосмысление задачи обучения детей с особыми образовательными потребностями как части процесса улучшения школы. Именно структура школ как организации создает особые образовательные потребности.

Вопросы педагогики. Хотя некоторые с самого начала были сосредоточены на развитии инклюзивных практик [Forest, 1992]. Инклюзивная практика связана с действиями и деятельностью школьного персонала, которые придают смысл концепции инклюзии.

Основная часть

Актуальным остается вопрос изучения инклюзивных практик и образования в целом. Возникающая проблема для инклюзивного обучения и преподавания заключается в изучении образовательной значимости конкретных взаимных влияний и «транзакций» [Sameroff, 1995], которые происходят с течением времени и включают взаимодействие между факторами, относящимися к ребенку, школе и более широким социальным условиям, и культурный контекст. Это отражает «биопсихосоциальные» рамки, которые применялись для понимания таких явлений, как синдром дефицита внимания/гиперактивности, в которых факторы окружающей среды и переживания являются посредниками между биологической предрасположенностью и поведенческими проявлениями в определенных условиях [Cooper, 2005, 128]. Социокультурное мышление, описанное выше, предполагает, что дети и взрослые участвуют во многих различных системах деятельности, привнося свои знания и опыт в каждую новую встречу. Обучение, в свою очередь, создает новые знания среди участников и меняет знания, которые каждый забирает. Это динамическая система, в которой нарушения и противоречия являются общими и необходимы для поддержания активности и развития знаний.

Образовательная среда, в которой обучается ребенок, имеет также большое влияние, как на процесс обучения, так и самовосприятие самого ребенка. Ситуации, вызывающие неуверенность или незнание, могут восприниматься как невыносимая угроза психической целостности ребенка. Когда дети не хотят таким образом учиться, это может быть сознательный отказ от обучения, сколько отказ испытывать дискомфортные чувства и беспокойство, вызванные процессом обучения и средой, в которой обучается ребенок [Murray, 2005, 5].

В направлении исследований, которые касаются того, как методы, разработанные специальными педагогами, могут быть применимы в обычных классах, существует предположение, что специальная педагогика для детей с особыми образовательными потребностями, это та, в которой учитель должен знать. Чтобы включить их в школу.

Основные позиции специальной педагогики:

Дефицитная позиция (рассматривает детей с различными типами инвалидности как качественно отличающихся от обычных школьников, поэтому нуждающихся в образовательных возможностях, которые уникально адаптированы под эти отличия).

Развивающая позиция предполагает развитие, которое реализуется последовательно, что является одинаковым для всех обучающихся, но в более медленном курсе. Различия

объясняются с точки зрения «когда», а не «или» проходят ученики стадии развития.

Рассмотрим основные теоретические практики, определяющие понятие инклюзивного образования.

Инклюзивная практика, основанная на теории бихевиоризма. Бихевиоризм известен как доминирующая психологическая модель [Harold, Corcoran, 2013]. Бихевиористы «верят в то, что объективная теория является толчком к получению знаний учеником» [Hickey, 2014]. Суммируя ключевые принципы бихевиоризма, можно сделать вывод, что поддерживающее обучение это: отношение в обучении, отношение к управлению окружающей средой, в которой находится обучающийся. Обучение не происходит без учения, учение уравнивает изменения в отношениях, отношения определяются последующими действиями, что в свою очередь требует концентрации на наблюдаемом процессе [Harold, Corcoran, 2013]. Практически данная теория реализуется в инклюзивной образовательной среде, которая четко проявляется в выразительности поведения учеников и представлении поощряющих технологий [Ertmer, Newby, 2013]. Ярким примером могут служить обучающие подходы, такие как ясная и четкая инструкция [Steel, 2005]. Данный метод показывает хорошие результаты при работе с учениками в начальной школе. Суть метода состоит в том, что педагог систематически, шаг за шагом предлагает ученикам элементарные действия, которые они выполняют. Роль учителя заключается в: 1) определении сигналов, которые говорят о желании ученика отвечать; 2) классифицировать практики, в которых необходимость соотноситься с методами стимулирования, которые позволят ученику ответить в располагающей обстановке; 3) определение окружающей обстановки в которой ученик сможет составить свой правильный ответ и получить обратную связь. Самые успешные практики применения бихевиористской теории в инклюзивном образовании для детей с ООП: прямые инструкции (указания), функциональный поведенческий анализ и анализ суждений, оценка достижений и обратная связь [Hattie, 2008] рассмотрим каждую из них в отдельности. Функциональный поведенческий анализ и анализ суждений классифицируется наблюдением особого поведения и его первопричины, и попытками изменить деструктивное поведение и акцентировать положительные поведенческие изменения. Для примера педагог может использовать таблицы (схемы) со специальными указателями на поведение, которые отслеживают частоту, время суток, первопричину и обстоятельства. Оценка достижений и обратная связь оценивает прогресс обучения и изучает проблемы, которые необходимо исправлять или улучшать при необходимости. Из вышесказанного следует то, что теория бихевиоризма близка, по сути, к реализации лучших практик инклюзивного образования.

Рассмотрим еще одну теорию – теорию инклюзивного образования, основанную на когнитивизме. Теоретически, когнитивизм основан на признаках мысли, памяти, размышления и мотивации к обучению. Ж. Пиаже утверждает, что «на протяжении каждой стадии развития, способность учиться и процесс обучения различны» [Evgeniou, 2012, 666]. когнитивный подход основан на умственной активности обучающегося, которая руководствуется и распознает процессы умственного планирования, достижения целей и организационной стратегии. Когнитивная теория делает акцент на содержательности знаний и помогает обучающимся быть более организованными и способными соотносить новые знания с уже имеющимися. Практическая значимость когнитивной теории для детей с ООП заключается в способности воспринимать и соотносить предыдущий опыт и знания со способностью получать новую информацию, транслируемую для них [West, Farmer, Wolff, 1991].

Теория инклюзивного образования, основанная на конструктивизме. Теоретически

конструктивизм сфокусирован на создании познавательных элементов, которые отражают сознание культуры, в которой они используются, так же как и понимание, и опыт обучения. Конструктивизм призывает вовлечь обучающегося в учебный процесс, понимая важность социального аспекта, через наблюдение, исследование, интерпретацию и адаптацию. Л. С. Выготский (1962) выделял социальную роль обучения, из-за воздействия на когнитивное развитие через обучение и взаимодействие детей с их сверстниками, учителями и родителями. Ленджани [Lenjani, 2016] указал основные принципы конструктивизма: 1) учение, как поиск сути; 2) понимание целого так же как и частного; 3) учитель должен понимать интеллектуальную модель, которую обучающийся использует для понимания мира и предполагать, что он сделает для поддержания этой модели; 4) цели когнитивного обучения основываются на собственном мнении ученика, который использует полученные им знания. Практически. Инклюзивные образовательные практики, основанные на конструктивизме – это составляющие конструктивизма, используемые в инклюзивной образовательной среде, которые включают образовательные методы и стратегии для поддержки обучающихся, активно изучающих комплексные понятия. Вероятные стратегии для исследования этих понятий включают: ситуативные задания в контексте реального окружения и использования примеров из жизни. Ученики в системе инклюзивного образования, основанной на теории конструктивизма, могут достигать больших успехов. Следуя таким практикам, как: поддержка сверстников и совместное обучение. Посредством поддержки и совместного обучения дети могут взаимодействовать друг с другом и активно обучаться в школьном коллективе. Группы совместного обучения, например, могут быть формальными или неформальными. Формальные группы могут быть организованы по возможностям и интересам, в то время как неформальные – это спонтанные группы, организованные спонтанно во время работы в группе или обсуждения темы.

Концептуальные положения педагогики социального конструктивизма – целенаправленное саморазвитие и «самопостроительство» личности в ходе ее активного взаимодействия с обществом и окружающей средой в течение всей жизни человека, активность личности в учении, и неэффективность передачи знаний обучаемому в готовом виде, значимость знаний, наделенных личностным смыслом, необходимость создания условий для саморегулируемого познания, сотрудничество и очень «мягкое» управление учением со стороны педагога и др. Конструктивизм рассматривает позицию обучаемого как активную, самоуправляемую, построенную преимущественно на собственной конструктивной активности, лишь ситуационно управляемую извне учителем. Современный взгляд зарубежных исследователей и методистов на организационные аспекты педагогического процесса выражается в том, что учитель создает условия для саморазвития своего ученика, оказывая ему помощь в случае необходимости, но не дает готовых знаний, моделей, алгоритмов и способов решения задач. Деятельность учителя направлена на формирование самостоятельности каждого ученика посредством управления самостоятельным конструированием им своего опыта, что приводит к развитию навыков метапознания.

Термин «метапознание» – способность анализировать собственные мыслительные стратегии и управлять своей познавательной деятельностью – ввел Джон Флейвел в 1976 году. Он подчеркивал роль метапознания в наблюдении и регуляции познавательных процессов, достижении осознанных целей и различении таких познавательных процессов, как проверка, планирование своих действий, увеличение концентрации для преодоления внешних помех и т.д. Предпосылка социального конструктивизма состоит в том, что дети и учителя коллективно

вносят свой вклад в накопление знаний непосредственно в классе, а затем в будущих занятиях и контекстах, в которых они расходятся. Саломон описывает взаимные отношения между отдельными учащимися и раздельным мышлением, очевидным в коллективной деятельности. Он утверждает, что занятия в классе, такие как использование компьютерных программ для обучения письму (которое, кстати, включает в себя мышление разработчика программного обучения) не только повышает качество работы отдельного ученика на определенных уроках, опыт также оставляет определенные «когнитивные остатки» в уме определенного учащегося, которые могут быть перенесены на следующую письменную задачу в процессе спиралевидного развития. Это открывает возможность каждому (включая учителя) узнать что-то новое, просто участвуя вместе в классных занятиях, и индивидуальный вклад в знания может быть неочевидным.

Исследования по специальной педагогике

В последнее время было проведено большое количество исследований.

Кавале рассматривал использование метаанализа при ответе на вопросы о том, что работает в инклюзивном образовании. В обзоре своих исследований он показывает, что работает в инклюзивном образовании. В обзоре своих исследований Кавале показывает, как ранние представления об «измененных функциях обучения» или недостатках детей привели к педагогическому акценту на когнитивные процессы и процессы обучения.

Кавале ясно указывает на силу стратегии обучения, основанную на психологических принципах преподавания и обучения, а также на дифференциацию, которая может быть необходима при учете индивидуальных различий.

Хотя Кавале скептически относится к инклюзивному образованию как модели для удовлетворения ООП, он утверждает, что эффективность практики специального образования обусловлена изменением акцентов со стратегии, которая делает упор на исправление ситуации дефицита, на того, кто сосредоточен на преподавании и обучении.

Исследования Англии (Льюис и Норвич)

Основной проблемой исследования была проблема выявить различия между учащимися и систематически связать их с потребностями учащихся в дифференцированном обучении. Данное исследование было организовано по типам трудностей обучения (низкий уровень успеваемости, специфических трудностей обучения, умеренные трудности обучения и серьезные, глубокие и множественные трудности обучения).

В результате исследования было сделано два вывода:

Имеющиеся данные не подтверждают позицию о качественных различиях. И, хотя они не подтверждают различия в развитии, эта позиция получила подтверждение – это работает для всех учеников, хотя могут быть различия для различных типов трудностей.

В результате исследований Льюис и Норвич отстаивали позицию непрерывности преподавания или педагогических подходов и утверждали, что аргументы в пользу отдельного положения не могут быть основаны на разных подходах к обучению, а на «лучших возможностях» для обеспечения соответствующей адаптации общих подходов к обучению для встречи с необычными потребностями. Льюис и Норвич разработали свое понятие континуума подходов к обучению, предположив, что стратегии могут быть расположены вдоль такого континуума от высокой до низкой интенсивности.

Девис и Флориан провели исследование по заказу Министерства образования Великобритании в рамках программы по повышению успеваемости учеников с ООП. Целью исследования было изучить литературу, оценить эффективность различных подходов. В

результате было определено 4 области потребностей: язык и общение, познание и обучение, физические и сенсорные, эмоциональные и поведенческие трудности.

Исследование выявило, что: определенные стратегии и подходы к обучению связаны с определенными категориями SEN, но не обязательно напрямую. Однако стратегии и обзоры не были должным образом дифференцированы.

Девис и Флориан утверждали, что проблема заключается не в различиях между детьми, их характеристиками или воспитанием, а когда величина этих различий превышает возможности школы, считается, что у детей есть ОП. Необходимость развития педагогики – это важный ее компонент.

Авторами Флориан и Роуз был проведен эксперимент по восприятию учителями и реализации ее в зависимости от предмета.

Препятствия:

- Отсутствие знаний у обычных классных учителей, отсутствие подготовки.
- Взаимодействие «ярлык – лечение» при диагностико – предписывающем подходе к обучению.
- Процесс адаптации определяет потребности.

При обучении в инклюзивном классе рассматривается прагматическая исходная позиция. В ситуации, когда образовательные ресурсы ограничены. А образовательные цели и ценности различаются, развитие более последовательной системы инклюзивного образования с детьми, обучающимися в обычных школах, становится вопросом сбалансирования определенных противоположных требований и целей.

Существуют большие различия в том, как дети одного и того же возраста думают и ведут себя. Этот момент относится к одному и тому же ребенку на разных этапах занятия или в разных контекстах, а также различия между сверстниками. Таким образом, группировка школьников по возрасту или способностям упрощает учебную задачу. Данная мысль опирается на социальные конструктивистские модели обучения, предполагающие взаимодействие между личностью учащегося и социокультурным контекстом обучения. В рамках данного подхода цель состоит в том, чтобы рассматривать обучение на уровне, который наиболее непосредственно связан с инклюзивным образованием.

Также рассматриваются некоторые альтернативные способы понимания обучения в контексте класса.

Социально конструктивистский подход применяется к инклюзии путем сосредоточения внимания на коллективном опыте обучения в классе, с особым упором на то, как процессы познания и коммуникации могут быть задуманы как «локальные, распределительные, диалогические и мультимодальные». Особенно важным является среда в классе, обмен знаниями и различные формы общения между учителем и учеником.

Концепция инклюзивного образования подразумевает, что принятие учителем решений относительно классной деятельности и всей учебной среды связано с вдумчивым, активным и позитивным вниманием к детям, как отдельным лицам и группам учеников, которые сами поддерживают и расширяют возможности обучения друг друга.

Проект «Обучение без ограничений» имеет общую веру в трансформируемость обучения, что контрастирует с фатализмом определения фиксированных уровней способностей или предположением, что условия в классе не могут измениться.

Выделяют поведенческий, когнитивный и нейробиологический подходы в рамках изучения классной среды.

Заключение

В заключение следует отметить, что рассмотренные теории и исследования ученых внесли свой значимый вклад в развитие и формирование принципов и практик инклюзивного образования. Предположительно, наилучшим образом инклюзивное образование будет реализовано посредством адаптированного эклектического метода: взаимодействия бихевиоризма, когнитивизма и конструктивизма. Самым главным для педагога является понимание целей, которых он хочет достичь, адаптируя теоретические подходы. Все теоретические составляющие будут полезны в том случае, если в центре всегда будут индивидуальные особенности и потребности ребенка с особыми образовательными потребностями. Рассмотренные теоретические теории полностью или частично находят отражение в практических исследованиях ученых и применении в повседневной работе и жизни школы. Проведенные эксперименты доказывают, что не все подходы и методы имеют положительный результат и применимы на практике. Наоборот, некоторые, казалось бы, действенные методики имеют кардинально обратный эффект во время практических исследований.

Библиография

1. Al-Shammari Z., Faulkner P.E., Forlin C. Theories-based Inclusive Education Practices // *Education Quarterly Reviews*. 2019. Vol. 2. No. 2. P. 408-414.
2. Cooper P. AD/HD // *Special Teaching for Special Children? Pedagogies for Inclusion*. Maidenhead, Berks: Open University Press, 2005. P. 123-137.
3. Ertme P.A., Newby T.J. Behaviorism, cognitivism, constructivism: Comparing critical features from an instructional design perspective // *Performance Improvement Quarterly*. 2013. 26(2). P. 43-71.
4. Evgenio E., Loizou, P. The theoretical base of e-learning and its role in surgical education // *Journal of Surgical Education*. 2012. 69(5). P. 665-669.
5. Florian L., Rouse M. Inclusive practice in secondary schools // Rose R., Grosvenor I. (eds.) *Doing research in special education*. London: David Fulton, 2001. P. 399-412.
6. Forest M., Pearpoint J. Putting all kids on the MAP // *Educational Leadership*. 1992. 50(2). P. 26-31.
7. Harold V.L., Corcoran T. Discourses on behaviour: A role for restorative justice? // *International Journal on School Disaffection*. 2013. 10(2). P. 45-61.
8. Hattie J. *Visible learning: A synthesis of over 800 meta-analyses relating to achievement*. New York: Routledge, 2008. 392 p.
9. Jordan L., Goody C. *Human Rights and School Change: The Newham Story*. Bristol: Centre for Studies in Inclusive Education, 1996. 87 p.
10. Lenjani I. Constructivism and behaviorism methodologies on special needs education // *European Journal of Special Education Research*. 2016. 1(1). P. 17-24.
11. Lewis A., Norwich B. (eds.) *Mapping a special education needs pedagogy* // *British Educational Research Journal*. 2001. Vol. 27. No. 3. P. 313-329.
12. Lewis A., Norwich B. (eds.) *Special teaching for special children? Pedagogies for inclusion*. Maidenhead: Open University Press, 2005. 256 p.
13. Murray F. The fear of learning and the fear of not being able to teach in a special school for pupils with emotional, behavioral and social difficulties (ESBD) // *The Psychotherapist*. 2005. Winter. P. 4-5.
14. Sameroff A.J. General system theories and developmental psychopathology // *Developmental psychopathology*. 1995. Vol. 1. P. 659-695.
15. Steele M.M. Teaching students with learning disabilities: Constructivism or behaviorism? // *Current Issues in Education*. 2005. 8(10). P. 1-5.
16. West C.K., Farmer J.A., Wolff P.M. *Instructional design: Implications from cognitive science*. NJ: Prentice Hall PTR, 1991. 271 p.

Theoretical background and organization of modern educational practices in English and American schools

Irina V. Shimanskaya

Postgraduate,
Krasnoyarsk State Pedagogical University named after V.P. Astafiev,
660049, 89, Ady Lebedevoi str., Krasnoyarsk, Russian Federation;
e-mail: shimanskaya09@yandex.ru

Abstract

An overview of the theoretical practices of studying inclusive education and the involvement of students in the educational process is presented. American and English studies in the field of inclusive education and pedagogy of cooperation in general education schools, the relevance of studying the issue of pedagogy of cooperation and the main problems and positions of special pedagogy are considered. The main directions of research and practical application of the theoretical apparatus and the implementation of approaches to inclusive education are characterized. The main attention is paid to the study and research of theories, approaches and practical achievements of scientists. The characteristics of foreign studies are given and the results of activities are described. The problems and obstacles that teachers face in the process of working with children with SEN (special educational needs) are characterized and ways of solving them are proposed. The considered theoretical theories are fully or partially reflected in the practical research of scientists and their application in the daily work and life of the school. The experiments carried out prove that not all approaches and methods have a positive result and are applicable in practice. On the contrary, some seemingly effective techniques have a drastically opposite effect during practical research.

For citation

Shimanskaya I.V. (2021) Teoreticheskie predposylki i organizatsiya sovremennykh obrazovatel'nykh praktik v angliiskikh i amerikanskikh shkolakh [Theoretical background and organization of modern educational practices in English and American schools]. *Pedagogicheskii zhurnal* [Pedagogical Journal], 11 (4A), pp. 161-169. DOI: 10.34670/AR.2021.63.12.018

Keywords

Inclusive education, theoretical premises, approaches, pedagogy of cooperation, English and American schools, theoretical apparatus, practical implementation, children with special educational needs.

References

1. Al-Shammari Z., Faulkner P.E., Forlin C. (2019) Theories-based Inclusive Education Practices. *Education Quarterly Reviews*, 2, 2, pp. 408-414.
2. Cooper P. (2005) AD/HD. In: *Special Teaching for Special Children? Pedagogies for Inclusion*. Maidenhead, Berks: Open University Press.
3. Ertme P.A., Newby T.J. (2013) Behaviorism, cognitivism, constructivism: Comparing critical features from an instructional design perspective. *Performance Improvement Quarterly*, 26(2), pp. 43-71.
4. Evgenio E., Loizou, P. (2012) The theoretical base of e-learning and its role in surgical education. *Journal of Surgical Education*, 69(5), pp. 665-669.

5. Florian L., Rouse M. (2001) Inclusive practice in secondary schools. In: Rose R., Grosvenor I. (eds.) *Doing research in special education*. London: David Fulton.
6. Forest M., Pearpoint J. (1992) Putting all kids on the MAP. *Educational Leadership*, 50(2), pp. 26-31.
7. Harold V.L., Corcoran T. (2013) Discourses on behaviour: A role for restorative justice? *International Journal on School Disaffection*, 10(2), pp. 45-61.
8. Hattie J. (2008) *Visible learning: A synthesis of over 800 meta-analyses relating to achievement*. New York: Routledge.
9. Jordan L., Goody C. (1996) *Human Rights and School Change: The Newham Story*. Bristol: Centre for Studies in Inclusive Education.
10. Lenjani I. (2016) Constructivism and behaviorism methodologies on special needs education. *European Journal of Special Education Research*, 1(1), pp. 17-24.
11. Lewis A., Norwich B. (eds.) (2001) Mapping a special education needs pedagogy. *British Educational Research Journal*, 27, 3, pp. 313-329.
12. Lewis A., Norwich B. (eds.) (2005) *Special teaching for special children? Pedagogies for inclusion*. Maidenhead: Open University Press.
13. Murray F. (2005) The fear of learning and the fear of not being able to teach in a special school for pupils with emotional, behavioral and social difficulties (ESBD). *The Psychotherapist*, Winter, pp. 4-5.
14. Sameroff A.J. (1995) General system theories and developmental psychopathology. *Developmental psychopathology*, 1, pp. 659-695.
15. Steele M.M. (2005) Teaching students with learning disabilities: Constructivism or behaviorism? *Current Issues in Education*, 8(10), pp. 1-5.
16. West C.K., Farmer J.A., Wolff P.M. (1991) *Instructional design: Implications from cognitive science*. NJ: Prentice Hall PTR.