

## **Международный опыт в области инклюзивного образования: Англия**

Система образования современной Англии построена на четко определенных идеологических принципах. Главный из них – обеспечение равных возможностей для получения разностороннего сбалансированного школьного образования всеми детьми от 5 до 16 лет. Характерная для мирового сообщества тенденция к развитию включающего образования, явно прослеживается и в Англии. На это, как мы увидим, указывает вектор развития английского законодательства в области образования. Идейная составляющая приводит к сдвигам в общественном сознании, а закрепленное законом право детей с особыми образовательными потребностями учиться в массовой школе побуждает специалистов разрабатывать новые подходы к организации и проведению учебного процесса. Плоды этой работы выражены в официальных документах, регламентирующих работу современной английской школы. На практике все это воплощается с разной степенью успешности в разных регионах страны, в разных образовательных округах и школах. Проведение в жизнь законов, требующих максимально полного удовлетворения потребностей учащихся в общеобразовательной школе – процесс трудный, сопровождающийся порой довольно ожесточенной борьбой между сторонниками и противниками идеи инклюзии.

В настоящем обзоре мы рассмотрим исторические, политические и идеологические предпосылки развития современной образовательной системы Англии, типы школ, действующих в стране, подходы к выявлению и удовлетворению особых образовательных потребностей учащихся на разных стадиях обучения.

### **Великобритания в контексте смены парадигм, определяющих характер поддержки людей с ограниченными возможностями**

Подходы к поддержке людей с нарушениями развития в любой период истории отражали отношение общества к этим людям. Изменения, происходившие на протяжении последних двух столетий, в большей или меньшей степени характерны для большинства стран мира. В истории этих изменений в Англии специалисты выделяют несколько определенных вех [1]:

#### **- «Эра невинности»**

До индустриальной революции XIX века жизнь Британии в основном сосредотачивалась в сельской местности. Если ребенок, родившийся с теми или иными аномалиями развития, не умирал в младенчестве, он, как правило, до конца своих дней оставался жить там, где родился. Отношение к таким людям было двояким: для одних они были «невинными младенцами», кем-то вроде юродивых на Руси, для других – **противоестественными, порой**

**демоническими существами.** В любом случае, ни медицинской, ни образовательной поддержки в те времена не существовало.

*– «Эра иллюзий», характеризовавшаяся созданием приютов*

Индустриальная революция конца XVIII-начала XIX веков привела к массовой миграции сельских жителей в города. В ответ на вызванное этим обострение социальной обстановки государство приняло ряд так называемых «законов о бедных», с которыми связано начало строительства приютов для людей, считавшихся «сумасшедшими» или «слабоумными». Идея принадлежала передовым людям того времени. Приюты часто строились в идиллической местности, были светлыми и чистыми, и по меркам того времени значительно лучшими в плане жилищных условий, чем дома многих других членов общества. Однако идиллия продолжалась недолго. Приюты скоро стали перенаселенными, условия ухудшились с ухудшением отношения к их обитателям, и к началу XX века люди с отклонениями в развитии стали скорее **«объектом обременительной благотворительности»**, оттягивающим на себя богатства общества, и – позже – **«источником загрязнения генофонда нации»**.

*– «Эра сегрегации», сопровождавшаяся в начале XX века ужесточением отношения к «умственно неполноценным»*

Развитие системы сегрегационных учреждений продолжалось до начала XX века, Школы, появившиеся в конце XIX века, для детей с нарушениями зрения, слуха, умственного и физического развития, открывались в Англии тоже на базе закрытых специальных учреждений. Первая такая школа для мальчиков с нарушениями опорно-двигательного аппарата была открыта в Лондоне в 1865 году. В ней дети оставались на длительный срок, как правило, не менее трех лет, и им не разрешалось покидать территорию этого учреждения. Примерно такие же правила действовали в приютах для глухих и слепых детей. [2]

Однако скоро цель помещения людей, в частности, с нарушениями интеллекта, в закрытые учреждения, уже формулировалась иначе. Жестокая и насильственная отправка «умственно неполноценных» в специальные учреждения была тесно связана с новыми теориями, в частности, евгеникой. В Англии, по мнению сторонников крайних мер, определенные категории людей (психически больные, люди, страдающие эпилепсией, нищие, преступники, обитатели трущоб) являлись угрозой для общества, и для предотвращения катастрофы – «интеллектуального дефицита расы» – этой «субнормальной группой» следовало заняться особо. В период между I и II мировыми войнами количество людей, помещаемых в специализированные учреждения, росло. На высоком государственном уровне обсуждались предложения об отделении от общества всех семей слабоумных, а также семей «безумных, эпилептиков, пьяниц и музыкантов». Объяснялось это

возможностью «инфицирования» остальных членов общества. Приверженцы евгеники считали, что существует проблема дегенерации общества, и поэтому следует не только удалять «опасных» людей, но и содержать мужчин и женщин отдельно, чтобы они не могли дать потомства. Как и во многих других странах мира, в Англии разрабатывались программы обязательной стерилизации людей с патологиями развития. Англия, однако, отвергла эти варварские меры.

**– Эра «деинституционализации», связанная с началом социальных реформ**

Точкой отсчета новейшей истории стала середина XX века. Стремление к гуманизации общественной жизни началось после окончания второй мировой войны. Это стремление нашло выражение, в частности, в создании Организации Объединенных Наций. На положении детей и взрослых с особенностями развития отразились, в числе прочих, следующие правовые акты ООН: Всеобщая декларация прав человека (1948), Декларация прав ребенка, (1959), Конвенция о правах ребенка (1989), Всемирная декларация об обеспечении выживания, защиты и развития детей (1990), Стандартные правила по созданию равных возможностей для людей с инвалидностью (1993), и, наконец, принятая в 1994 году в Саламанке Декларация о развитии новой формы образования, которая предполагает совместное обучение типично развивающихся детей и детей с ограниченными возможностями.

Реальные перемены в идеологии и практике оказания разносторонней поддержки людям с нарушениями развития стали происходить в середине 1960-х годов в связи с закрытием специализированных учреждений опеки и психиатрических больниц. События, происходившие в Великобритании в этом смысле были вполне показательными.

В 1946 году в Великобритании начала развиваться «**медицинская модель**» подхода к работе с людьми с ограниченными возможностями. Очень быстро специализированные интернаты превратились в больницы, в которых *во главу угла ставился уход за пациентами*. Согласно концепции, лежащей в основе медицинской модели, человек с нарушениями развития – больной, ему необходим долговременный уход и лечение, которые лучше всего осуществлять в рамках специального стационарного учреждения. Общество уже не смотрело на обитателей этих учреждений как на воплощение угрозы всеобщей дегенерации, а скорее как на **людей, нуждающихся в лечении**.

В 1967 году крупные британские периодические издания начали публиковать статьи, свидетельствовавшие о крайне неудовлетворительных условиях в больницах для «инвалидов». Именно тогда появились сомнения в правомерности медицинской модели. Сомнения подкреплялись следующими факторами, характерными для второй половины XX века:

\* *изменением представления о ценности человеческой жизни;*

\* *результатами исследования влияния привязанности на развитие ребенка*, важный вывод которых заключается в том, что у ребенка, лишенного возможности в первые годы жизни сформировать эмоционально положительные связи с мамой или замещающим ее человеком, позже появляются проблемы социального, эмоционального и / или интеллектуального характера;

\* *результатами исследования влияния окружающей среды на интеллектуальное развитие* и распространением взглядов, суть которых состоит в том, что *интеллект взрослого человека является продуктом взаимодействия генетического наследства и окружающей среды*, которая оказывает определенное стимулирующее воздействие;

\* *достижениями в области педагогической науки и*, в первую очередь, работами Ж. Пиаже, Л. С. Выготского. Периодизация развития, предложенная Пиаже, легла в основу развивающих программ. Идеи Выготского оказали большое влияние на развитие новых подходов к обучению. Его теория о влиянии социальной ситуации на психические процессы, а также его концепция зоны ближайшего развития стали основой коррекционной работы не только в России, но и за рубежом. Современные зарубежные специалисты подчеркивают особую созвучность теорий Выготского идее инклюзивного образования. Использование упомянутых теорий при разработке методов обучения детей с проблемами развития способствовало формированию нового взгляда на их потенциальные возможности.

Вышеперечисленные факторы, а также обеспокоенность общественности положением людей с ограниченными возможностями привели к тому, что в 1971 году правительство Великобритании выдвинуло свои предложения по улучшению системы поддержки людей с ограниченными возможностями. Эти предложения стали основой программ, направленных на развитие услуг по месту жительства.

Происходит отказ от «медицинской модели».

В результате сиротских учреждений, в которые помещаются младенцы, оставленные родителями сразу после появления на свет, на Западе практически не осталось. Так в Англии более 90% семей, в которых рождаются дети с отклонениями в развитии, воспитывают своих детей дома. Остальных младенцев усыновляют либо помещают в патронатные семьи. Крупные государственные учреждения для взрослых во многих странах расформируются, а их бывшим обитателям организуют поддержку по их новому месту жительства.

До 1973 года дети с тяжелыми нарушениями считались необучаемыми, а дети с более легкими нарушениями посещали школы для «неполноценных», в которых основной акцент делался на обучении бытовым и простым профессиональным навыкам.

В 1970-х годах в Швеции появилось понятие «**нормализация**», как альтернатива представлениям, лежащим в основе «медицинской модели».

Основные положения концепции нормализации:

- Ребенок с ограниченными возможностями имеет одинаковые для всех детей потребности, главная из которых – потребность в любви и обстановке, стимулирующей развитие.
- Ребенок с особенностями развития, в первую очередь, – ребенок, и он должен вести жизнь, в максимальной степени приближенную к нормальной.
- Лучшим местом для ребенка является его родной дом, и обязанность местных властей – способствовать тому, чтобы дети с особенностями развития воспитывались в семьях.
- Учиться могут все дети, и каждому ребенку, какими бы тяжелыми ни были нарушения его развития, должна быть предоставлена возможность получить образование,

Концепция нормализации открывала новые перспективы и делала упор на воспитание ребенка в духе культурных норм, принятых в том обществе, в котором он живет.

Эта концепция была принята и дополнительно проработана в США и Канаде, а затем и в других странах. Она и определила политику в отношении детей с ограниченными возможностями в последующие 15-20 лет.

Однако с течением времени у ученых и практиков появились определенные сомнения в правомерности этой концепции. По существу эта модель предполагала, что ребенок должен быть готов для принятия его школой и обществом. Кроме того, как подчеркивают некоторые исследователи, нормализация не учитывала широкого спектра индивидуальных отличий в обществе и неизбежно вызывала вопрос, что такое «норма».

В настоящее время в развитии служб поддержки людей с ограниченными возможностями все больше и больше принимаются на вооружение принципы так называемой «**социальной модели**». Социальная модель предполагает, что человек не обязан быть “готовым”, для того чтобы участвовать в жизни семьи, учиться в школе, работать. Акцент смещается в сторону готовности общества, школы и т.д. Больше внимание уделяется адаптации среды к его возможностям, созданию системы социальных связей и развитию его способностей, которые могут быть востребованы там, где он живет, учится и / или работает (функциональный подход к обучению). [3]

Развитие идей, заложенных в рассмотренных выше моделях, не могло не затронуть сферу образования. И модель «нормализации», и «социальная» модель подразумевают максимально полное включение людей с ограниченными возможностями в жизнь общества. А значит, в школьную программу должно входить обучение определенным фундаментальным навыкам, включая те, которые позволят учащемуся по окончании школы стать независимым настолько, насколько возможно, и, кроме того, навыками, которые способствуют взаимодействию со всеми людьми – с нарушениями развития и без. Следуя этой логике, сторонники интеграции (в широком смысле этого слова) утверждают, что такое взаимодействие может состояться, если ребенок с особенностями развития будет учиться в обычной общеобразовательной школе. Именно общеобразовательная школа предоставляет «особым» детям поле для овладения умением функционировать в обществе. Школа же, которая принимает только детей с нарушениями развития, создает ненормальную, обедненную социальную и учебную среду. Приводятся свидетельства того, что в отсутствие моделей, которые могли бы помочь этим детям научиться говорить, играть или вести себя надлежащим образом, задержки в развитии речи, игры и социального поведения, и без того присущие детям с особыми потребностями, усугубляются.

Теоретики включающего образования отмечают, что с периодом проведения в жизнь модели «нормализации» связан процесс **интеграции**, которая во многих случаях сводилась к простому присутствию ребенка с особенностями развития в обычном классе. Затем, с принятием «социальной» модели, начинается переход от интеграции к включению\* ребенка с нарушениями развития в среду типично развивающихся сверстников.

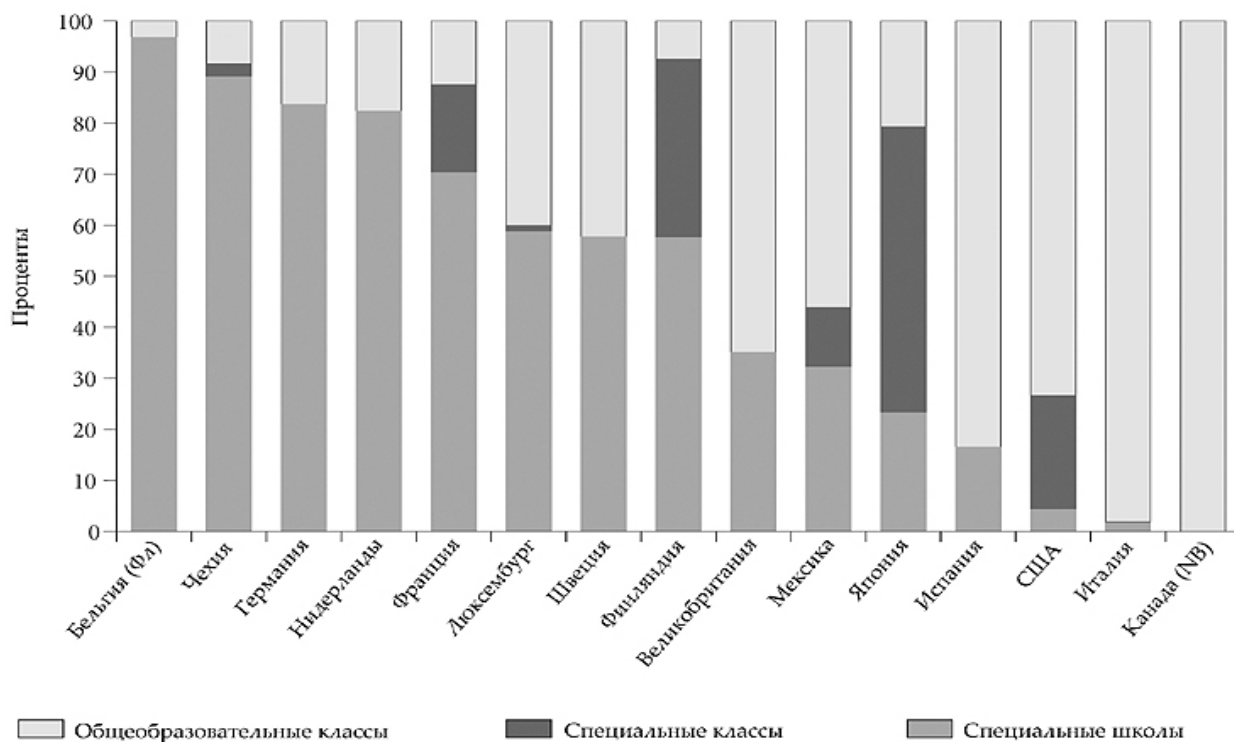
\* В англоязычных странах термин «включение» стал заменять термин «интеграция». Подобная замена, по-видимому, правомерна, если понимать этимологический смысл слов *integrate* как объединять в единое целое и *include* – как содержать, включать, охватывать, иметь в своем составе. Тогда слово "inclusion" представляется термином, в большей степени отражающим новый взгляд не только на образование, но и на место человека в обществе. В нашей стране устоявшегося термина, отражающего смысл этого понятия, пока нет. Специалисты пользуются выражениями «интеграционное или инклюзивное образование». Прим. Н. Грозной

Британский специалист в области образования Т. Бут [4] отмечает, что успешное включение детей с особенностями развития в общеобразовательную школу невозможно без изменения установок. Бут пишет: «Если мы понимаем включение как трансформацию, мы должны коренным образом изменить наше отношение к разнообразию человеческого материала, с которым приходится сталкиваться образовательной системе. Это разнообразие нужно рассматривать не как досадный источник

затруднений, а напротив, как некий атрибут реальности, который следует принимать, и, более того, ценить. При таком подходе мы отвергаем прочно укоренившийся взгляд на норму, как на что-то гомогенное и стабильное, мы видим норму в многообразии. Существование разных категорий учащихся, каждая из которых имеет свои особые образовательные потребности, становится тогда фундаментальным фактом, на котором строится вся педагогика». По существу эта мысль определяет направление развития систем образования во многих странах и в полной мере – в Великобритании.

Для того, чтобы представить себе место Великобритании в общемировом процессе, обратимся к статистике.

На рисунке 1 представлена диаграмма, показывающая соотношение (в процентах) числа учащихся с ограниченными возможностями, обучающихся в общеобразовательных школах, специальных школах и специальных классах в 15 странах мира.\* [5]



- *Сноска к рис. 1.* Информация, представленная на рис. 1, относится к учащимся, ограниченные возможности которых обусловлены органическими поражениями (по одной из международных классификаций – категория А)

## **Развитие законодательства в области образования**

В Англии развитие законодательства вполне определенно задает путь развития школы, а реальность требует создания новых и новых методов, стратегий и все более тонкой дифференциации различных сторон образовательного процесса.

Рассмотрим вкратце, как развивалось английское законодательство.

### **«Доклад Уорнок» (1978)**

Все британские специалисты в области образования утверждают, что исходным моментом в истории становления современной образовательной системы Англии стала публикация в 1978 году доклада Комитета по исследованию ситуации с обучением детей и молодых людей с отклонениями в развитии под председательством баронессы Уорнок (**Warnock Report 1978**).

В докладе присутствуют два важных момента:

1. Исследование показало, что среди учащихся, которые посещают массовые школы, около 20% в разное время школьной жизни испытывают трудности с усвоением учебного материала. Следовательно, если 1 из пяти учеников может испытывать трудности, то специальные методы преподавания должны стать составной частью процесса обучения в классе, и ответственность за это ложится на всех учителей.
2. Комитет предложил вместо термина «умственная отсталость» ввести термин «трудности с усвоением учебного материала» - легкой, средней и тяжелой степени, а для конкретных проблем, например, с чтением, - термин «специфические трудности с усвоением учебного материала».

### **Закон об образовании 1981 года**

Этот закон включил в себя многие рекомендации доклада Уорнок и ввел понятие «особые образовательные потребности» (в дальнейшем мы будем для краткости использовать аббревиатуру ООП). Он определил, что необходимо делать для их удовлетворения, описал обязанности обычных школ по выявлению ООП, их оценке и обеспечению соответствующих мер, подтвердил право родителей участвовать в процессе оценки и подавать апелляции в отношении принятых решений. Он стал основой для закона о реформе образования 1988 года.

### **Закон о реформе образования 1988 года**



Этот закон определил следующие направления деятельности образовательных учреждений:

- 1) дал больше финансовой самостоятельности школам: контроль за выделенными средствами переходит от местного органа образования к директору школы;
- 2) сделал обязательной для всех государственных школ Национальную (государственную) программу, констатировав, что все учащиеся имеют право на обучение по обширной и сбалансированной программе и должны иметь доступ к такой программе, даже если некоторым из них для этого потребуется адаптация программы и принятие специальных мер;
- 3) определил структуру программы школьного образования, введя 4 так называемые «ключевые стадии», которые будут охарактеризованы ниже;
- 4) узаконил право родителей на высказывание их предпочтений в отношении школы для их ребенка и возможность выбора школы.

Однако после вступления в силу этого закона многие учителя и школы в целом выражали обеспокоенность тем, что руководств по выявлению и оценке ООП, нет или недостаточно, и это привело к большому разбросу в эффективности обучения в разных образовательных округах. В ответ на такое положение вещей правительство разработало руководство и представило его в одном из разделов **Закона об образовании 1993 года**. Руководство называется **«Кодекс по идентификации и оценке особых образовательных потребностей»** (*The Code of Practice on the Identification and Assessment of Special Educational Needs (Introduction)* London : HMSO). С 1994 года Министерство образования требует от всех школ ориентироваться на этот Кодекс. [6]

Понятно, что новое законодательство обусловило кардинальные изменения в работе учителей массовой школы. Существенно изменились и их обязанности, и рабочая нагрузка. Появившийся вскоре Закон об образовании 1996 года уточняет, что школы «должны руководствоваться Кодексом и, значит, теперь обучение учащихся с учетом ООП является неотъемлемой частью обязанностей каждого учителя, независимо от того, получил он специальное образование или нет».

Для выполнения этих обязанностей, критически важной оказалась разработка **способов модификации ресурсов, стилей преподавания, стратегий и учебной среды**. Появилось и вошло в обиход понятие **«дифференциация»**.

Пересмотренный Кодекс\*, вступивший в силу в январе 2002, содержит практические рекомендации местным органам образования, подконтрольным им школам и дошкольным образовательным учреждениям относительно того, как именно следует выполнять вмененные им законом обязанности по

выявлению, оценке и мерам поддержки учащихся с ООП в образовательном процессе.

\* Существует перевод «Кодекса по идентификации и оценке особых образовательных потребностей» на русский язык, выполненный Ассоциацией Даун синдром.

Среди последующих правительственных документов, повлиявших на работу учреждений образования, можно выделить такие, как **«Каждый ребенок важен» (Every Child Matters) (2003)** и **«Убрать барьеры на пути к успешной учебе» (Removing Barriers to Achievement. The Government's Strategy for SEN)**. Оба документа направлены на укрепление партнерства и межведомственного взаимодействия при проведении обследования состояния и возможностей детей разными ведомствами, а также на обеспечении безопасности детей и организации поддержки.

Итак, мы представили основные вехи развития законодательства в области образования с тем, чтобы показать логику развития системы образования. Очевидны две вещи:

- 1) стремление к все более полной реализации права ранее подвергавшейся дискриминации категории учащихся, а именно детей с ООП, на равные возможности в области получения образования и
- 2) стремление к разработке конкретных мер административной и методической поддержки процесса реализации этих идей.

Ниже мы вкратце опишем структуру системы образования в Англии и ситуацию с распределением детей с ООП по школам разного типа. Прежде, однако, необходимо отметить значение, которое при проведении школьной реформы придавалось и придается изменению установок, а также идеологической работе в школе. Здесь целесообразно еще раз процитировать Т. Бута [4], высказавшегося в том смысле, что «мы должны коренным образом изменить наше отношение к разнообразию человеческого материала, с которым приходится сталкиваться образовательной системе... теперь мы видим норму в многообразии». Речь идет о создании новой культуры школьного сообщества, культуры принимающей и ценящей различия – не только в способностях, но и отличия культурные в широком смысле слова. На этот счет в большинстве государственных школ устанавливаются достаточно жесткие правила, обязательные для выполнения и персоналом школы, и учащимися. Значение культуры школьного сообщества, в частности, ставится во главу угла в таком руководстве по оценки эффективности работы школ, как «Показатели инклюзии» Культура здесь, наряду с политикой школы и практической реализацией этой политики рассматривается в качестве ключевого условия эффективной работы школы, в которой учатся дети с разными способностями. [7]

*Характерный пример идеологической составляющей работы учителя российской делегация могла наблюдать в одной из начальных школ округа Ньюхэм (Лондон). На уроке по основам научных знаний вводилось понятие «электричество». Слова «электричество» и «батарея» записывались на доске, дети хором произносили их целиком и по буквам, демонстрировалась и рисовалась на доске батарея. В какой-то момент учительница спросила: «А как у вас дома называют батарею? (в классе присутствовали дети разного этнического и расового происхождения). Дети поднимали руки и произносили слово «батарея» на разных языках: турецком, бенгальском и т. д. Учительница записывала их на доске. Услышав «сомали» она воскликнула: «О, у нас даже сомали есть!». После этого без перехода она продолжила урок. Подобного рода «воспитательные меры», никак особо не акцентировавшиеся можно было наблюдать и на других уроках, и это, конечно, было недвусмысленным посланием: «Мир многообразен, это интересно!».*

### **Система образования Великобритании**

В системе образования имеются 4 ступени: начальное, среднее (школа второй ступени), «дальнейшее» и высшее. Обязательным является 11-летнее образование. Дети поступают в первый класс в 5 лет, оканчивают начальную школу в 11, затем переводятся в школу второй ступени, которую оканчивают в 16 лет (иногда в 17 или 18). Обычно это ближайшая «районная» школа, но правила разрешают родителям выбрать и другую школу. Обычно школы второй ступени гораздо крупнее начальных. Если ребенок не посещает школу, местный орган образования должен убедиться, что ему предоставляются другие соответствующие его потребностям возможности получения образования. По окончании школы второй ступени многие выпускники продолжают обучение, чаще всего профессионально ориентированное, в колледжах или других образовательных учреждениях так называемой системы «дальнейшего образования». Окончив такое учебное заведение в 18 или 19 лет, молодые люди, в зависимости от успехов и предпочтений либо поступают в университеты (примерно 30%), либо идут работать

### **Типы школ в Англии**

Классификация школ в Англии довольно сложная, однако подавляющее большинство учащихся посещают школы, которые относятся к одной из двух основных категорий:

- государственные, находящиеся в ведении местных органов образования, в которых дети учатся бесплатно;
- независимых или частных школы, в которых родители должны платить за обучение своих детей

В Англии 93% детей посещают государственные общеобразовательные, специальные или так называемые «классические» (Grammar Schools) школы. Последние предлагают общее образование академической направленности. Для поступления в них необходимо сдавать вступительные экзамены. Обычно это школы раздельного обучения.

7% детей в Англии посещают частные школы. Там несколько другое распределение образовательных ступеней по возрасту. Детский сад – от 2 до 4 лет, до-подготовительные учреждения – с 3-4 до 7 лет, подготовительные – с 7 до 11 или 13 лет, частные (Public schools) – с 11 или 13 до 18 лет. Самые известные из этих школ – Итон, Харроу и Винчестер.

### **Дети с особыми образовательными потребностями в школе**

Закон об образовании 1996 года впервые сформулировал определение особых образовательных потребностей. Это определение впоследствии было принято министерством образования и включено в Кодекс:

*Ребенок имеет особые образовательные потребности, если ему трудно учиться настолько, что для получения образования ему требуется предоставление специальной поддержки.*

*Ребенку трудно учиться, если:*

- а) он испытывает значительно более серьезные трудности с усвоением знаний и умений, чем большинство детей его возраста;*
- в) его возможности ограничены, и это не позволяет или мешает ему пользоваться такими средствами обучения, которые обычно предоставляются детям его возраста в школах по месту жительства;*
- с) он моложе 5 лет, и если ему не предоставить специализированную поддержку для получения образования, то к 5 годам он подпадет под категорию «а» или «в». [8]*

Сегодня в Англии дети с ООП учатся в общеобразовательных школах, общеобразовательных школах с ресурсным обеспечением, в специальных (коррекционных) классах общеобразовательных школ, специальных школах – государственных и частных (последние чаще всего организуются при церкви).

### **Общеобразовательная школа**

Для удовлетворения особых образовательных потребностей производится дифференциация программы, учебных целей, методов преподавания, оценки достижений. Подробно все эти подходы обсуждаются ниже. Некоторым детям может помогать ассистент учителя, присутствующий в классе все время, либо во время некоторых занятий, либо в течение части дня – в соответствии с потребностями или официальными предписаниями. Для решения конкретных задач может использоваться индивидуальная

программа обучения (ИПО). Время от времени занятия могут проводиться в индивидуальном режиме.

### **Общеобразовательная школа с ресурсным обеспечением**

Большую часть учебного времени дети занимаются в обычном классе. Хорошая ресурсная школа – это общеобразовательная школа, которая позволяет детям с тяжелыми нарушениями и сложной структурой дефекта полностью интегрироваться в коллектив обычных сверстников. Эффективность процессу обучения придает ресурс – дополнительное или отличное от типового обеспечение. Это может быть специалист, дополнительный учитель, терапевт, ассистент учителя или другой необходимый профессиональный работник. Это может быть также специальное оборудование.

Нередко хорошее ресурсное обеспечение таких школ стало последствием расформирования некоторых специальных школ.

Школа может иметь ресурсы для успешного обучения детей либо с одним определенным типом нарушений, например, с нарушениями зрения, слуха или расстройствами аутистического спектра, либо с несколькими типами нарушений. Ресурсные школы есть во многих образовательных округах.

Дополнительная помощь может оказываться во время занятия в классе, индивидуальных занятий или и комбинированно. В ресурсной школе дополнительный учитель, чаще всего специальный педагог, работает в нескольких классах, где есть ученики с ООП. Например, в школе может быть 10 учащихся, нуждающихся в дополнительной поддержке, но они распределены по разным классам, так что специальный педагог в соответствии с продуманным расписанием оказывает поддержку разным детям в разное время. Учитель может также участвовать в поддержке учащихся других школ. Ассистент учителя может иметь, а может и не иметь специальной подготовки.

### **Специальные классы в общеобразовательных школах**

В этих классах обучение в полной мере специализированное. Это относится и к уходу за детьми, и к терапии. Такие классы напоминают специальную школу, хотя и являются составной частью общеобразовательной школы. Учащиеся, а это, как правило, дети с довольно сложными типами нарушений, большую часть времени обучаются отдельно от «обычных» сверстников, но в подходящих для них занятиях участвуют вместе с ними. Дети носят одинаковую для всей школы форму, выполняют одинаковые для всех правила. На уроках ученики группируются по-разному. Иногда занятия проходит один на один, небольшими группами, в зависимости от потребностей учащихся.

## Специальные школы

По мнению многих специалистов, для некоторых детей, – со сложными / множественными / глубокими нарушениями – специальная школа является оптимальным вариантом образовательного учреждения. Возможности для инклюзии иногда предоставляются местными общеобразовательными школами. Дети из массовой школы могут проводить некоторое время в специальной школе или дети из специальной школы могут посещать еще более специальную.

Некоторые специальные школы в виду определенной непопулярности, сливаются; неэффективные закрываются.

Специалисты считают, что полностью перейти на обучение детей с ООП в общеобразовательных школах трудно. Во-первых, потому что многим работникам массовых школ крайне не хватает соответствующей подготовки, во-вторых, в обычном классе массовой школы могут учиться до 32 человек, и такие условия неблагоприятны для учащихся с ООП, особенно для детей с эмоциональными, социальными, поведенческими проблемами, тревожных детей и детей с расстройствами аутистического спектра. Вообще же, в среднем, в начальных общеобразовательных школах на одного учителя приходится 22,7 ученика. В школах второй ступени – 17 учеников, а в специальных школах – 6,3. [9]

В общеобразовательных школах большая часть выделяемых школе финансовых средств пропорциональна количеству учащихся (при этом добавляются средства на поддержку учащихся с ООП). Финансирование специальных школ варьируется, но обычно оно соотносится с количеством мест, на которые рассчитана школа. При этом стоимость одного места определяется сложностью образовательных потребностей, с которыми школе придется иметь дело.

Для того чтобы показать, в каком процентном отношении дети с ООП распределяются по школам разных типов, воспользуемся данными статистического анализа, проведенного министерством образования в 2007 году. [10] Этот анализ представляет сведения отдельно по категории учащихся с ООП, которые имеют так называемое «Заключение об особых образовательных потребностях», и по тем, у кого ООП выявлены, но специального Заключения нет. Ниже мы более подробно остановимся на вопросах диагностики. Пока отметим только, что Заключение – документ, который, как правило, является для школ руководством к действию в случаях наличия у ребенка тяжелых нарушений.

Итак,

в январе 2007 года около 229100 (или 2,8%) учащихся во всех школах Англии имели Заключение об особых образовательных потребностях.

- Из них 57,2% были приняты в государственные общеобразовательные учебные заведения (детские сады, начальные школы и школы второй ступени). Это на 1,5% меньше, чем в 2006 году. В государственные специальные школы пошли 36% таких учащихся. Это на 1,1% больше, чем в 2006 году. В частные школы было принято 3,9% учащихся этой категории.

- Учащихся с особыми образовательными потребностями, но без Заключения во всех школах Англии – 1 млн. 333.400, или 16,4% от общего числа учащихся. Это прирост по сравнению с 2006 годом, когда этот показатель составлял 15,7%. В начальных школах процент таких учеников составляет 17,7%, в школах второй ступени – 16,2%.

### *Типы особых потребностей*

Среди нарушений, ставших основанием для написания Заключения об ООП, наиболее распространенные представлены в Таблице 1.

**Таблица 1. Наиболее распространенные типы ООП, ставшие основанием для составления Заключения об особых образовательных потребностях в 2007 году**

	<b>Начальная школа</b>	<b>Школа 2 степени</b>
Специфические трудности с усвоением учебного материала	11.1%	17.7%
Трудности с усвоением учебного материала средней степени тяжести	27.8%	26.7%
Трудности поведенческого, эмоционального и социального характера	18.4%	29.9%
Речевые и коммуникационные проблемы	22.8%	6.8%
Нарушения опорно-двигательного аппарата	4.0%	3.5%
Расстройства аутистического спектра	6.2%	5.0%

(Остальные дети, получившие Заключения – это дети с нарушениями зрения и слуха).

Авторы данного исследования отмечают наличие двух тенденций, наметившихся в начале 2007 года: тенденцию к некоторому снижению количества детей с ООП, поступающих в общеобразовательные школы, а также тенденцию к снижению количества детей с Заключением об ООП и росту числа детей, у которых ООП выявлены, но они не стали основанием для составления Заключения.

Это общие данные по всей Англии, однако внутри страны ситуация сильно меняется от района к району. Согласно анализу правительственной информации, проведенному британским Центром исследований в области включающего образования (New segregation statistics 2005) в процентном отношении количество детей с особыми потребностями, интегрированных в массовую школу, в разных районах Англии в 2004 году отличалось в 24 раза [11]. Наивысший процент учащихся, имеющих Заключение, посещающих



специальные школы и другие сегрегационные учреждения, отмечен в учебном округе South Tyneside, а низший в округе Newham (восточная часть Лондона).

В качестве примера эффективно работающего образовательного округа представим основные особенности округа Ньюхэм.

### ***Структура образовательной системы Ньюхэма***

*В Ньюхэме 8 детских садов (для детей 4-5 лет), 66 начальных школ, 15 школ второй ступени, а также 5 специальных школ и школ-распределителей, т.е. учебных заведений, куда приходят дети, исключенные из школы (обычно это дети в возрасте 11-16 лет). Заккрытие многих специальных школ в предшествующие годы позволило обеспечить 16 школ округа методическим и педагогическим ресурсом для работы с конкретными типами особых образовательных потребностей.*

*В округе действует несколько методических центров, оказывающих поддержку всем школам в разных режимах (выезды в школы, организация курсов повышения квалификации учителей, консультирование, индивидуальная работа с детьми). Это:*

#### *1. Методический образовательный центр, в котором работают:*

- команда, отвечающая за помощь учащимся в усвоении учебного материала и за консультирование;*
- команда по работе с учащимися с расстройствами аутистического спектра;*
- команда поддержки специалистов ранней помощи, осуществляющих домашние визиты;*
- команда специалистов в области речевого развития, проблем коммуникации и взаимодействия;*
- служба поддержки учащихся с нарушениями зрения;*
- служба поддержки учащихся с нарушениями слуха.*

#### *2. Центр педагогической психологии, тесно работающий с детьми, подростками, родителями и различными специалистами.*

#### *3. Центр по работе с проблемами поведения*

*В основе ньюхэмского подхода лежит принцип так называемой «динамической интеграции» – гибкого подхода, предполагающего, что дети с особыми образовательными потребностями не должны все время находиться в одном классе с остальными учащимися («полное включение»). Им просто следует быть «в нужном месте в нужное время для участия в нужных видах деятельности». То есть, по мнению местных специалистов,*

*это прагматическое разрешение спора между противниками интеграции и приверженцами идеи «полного включения».*

*При обсуждении плюсов и минусов включающего образования неизменно задается вопрос о его качестве. Сторонники инклюзии утверждают, что в условиях интеграции мастерство учителя значительно повышается, и это положительно сказывается на достижениях всех учеников. В Ньюхэме исходные условия для этого, по-видимому, не самые благоприятные. Особенностью Ньюхэма является самый низкий в Лондоне уровень благосостояния его жителей. Кроме того, в этом округе по данным 2001 года 60,6% жителей составляют иммигранты, в основном выходцы из стран Африки и Азии (в то время как в целом по стране эта категория населения составляет 7,9%, а в среднем по Лондону 28,8%).*

*Организация процесса совместного обучения детей с особыми образовательными потребностями и «обычных» учащихся, методы обучения, дифференциация школьной программы, планирование и осуществление поддержки учащихся с ООП, вопросы финансирования и т.п. были предметом пристального изучения в Ньюхэме на протяжении последних 20 лет. За это время была создана система, позволившая повысить эффективность школьного обучения.*

*Проанализируем динамику повышения показателей успеваемости за 5 лет.*

***Таблица 2. Процент учащихся, закончивших школу с пятью или более оценками в диапазоне от А\* до С (первые 4 оценки 8-балльной системы) (Данные Министерства образования, 2005 г.)***

<i>Год</i>	<i>Ньюхэм</i>	<i>Англия</i>
<i>2001</i>	<i>39,1</i>	<i>50,0</i>
<i>2002</i>	<i>42,4</i>	<i>51,6</i>
<i>2003</i>	<i>45,8</i>	<i>52,9</i>
<i>2004</i>	<i>49,4</i>	<i>53,7</i>
<i>2005</i>	<i>51,0</i>	<i>57,1</i>

*Приведенные данные демонстрируют явную тенденцию к более быстрому повышению эффективности обучения в округе Ньюхэм, чем в целом по Англии. [12]*

**Выявление особых образовательных потребностей учащихся и действия, предпринимаемые образовательными учреждениями**

Если в школе у ребенка появляются проблемы с успеваемостью или поведением и сотрудники школы расценивают это как возможное проявление особых образовательных потребностей, начинается процесс, который регламентирован Кодексом. Это процесс выявления и оценки ООП и осуществления соответствующих ответных действий.

Базовый уровень дополнительной помощи учащемуся называется **«Действия школы»**. На этом уровне учитель или координатор деятельности по поддержке учащихся с ООП, выявляет ребенка, нуждающегося в дополнительной помощи или помощи, отличающейся от той, которая предусмотрена обычной школьной программой. Родители должны быть проинформированы об этом, и с ними проводятся консультации. Для каждого ребенка в таком случае составляется Индивидуальная программа обучения (ИПО), в которой записываются цели, педагогические стратегии, помощь, которая должна быть предоставлена, а также критерии оценки эффективности оказываемой помощи. ИПО должен пересматриваться, как минимум, два раза в год, и родителям в связи с этим должны даваться консультации. Это, однако, не вполне обязательный документ, но персонал школы обязан фиксировать свои действия по удовлетворению особых потребностей конкретного ребенка. Иногда это делается в рамках составления плана урока.

Если этот уровень поддержки не дает полноценного эффекта, школа может начать рассмотрение вопроса о привлечении дефектолога, логопеда или другого специалиста со стороны. Этот уровень поддержки называется **«Действия школы плюс»**.

Если наблюдения за успеваемостью ребенка показывают, что у него есть потребности, которые не могут быть удовлетворены с помощью действий, осуществляемых на двух предыдущих уровнях, школа может обратиться в местный орган образования с запросом на проведение стандартизированного обследования с последующим возможным составлением упоминавшегося выше официального документа **«Заключения об особых образовательных потребностях»**.

Обследование может проводиться не только по запросу школы, когда ребенок уже принят в учебное заведение, но и раньше, если его особенности становятся очевидными на более ранних этапах развития.

Школы и детские сады, особенно общеобразовательные, испытывают острую потребность в информации к моменту зачисления ребенка. С учетом продолжительности процедуры обследования, а она от начала до конца занимает 26 недель и включает процесс переговоров, подачу апелляции (при необходимости) и т.д., обычно рекомендуется начинать обследование за год до поступления ребенка в образовательное учреждение.

Местный орган образования может узнать о наличии у ребенка особых образовательных потребностей через органы здравоохранения и известить семью о планах проведения обследования. Обратиться с просьбой о проведении обследования могут и родители. Детальная диагностика осуществляется на базе органа образования мультидисциплинарной командой специалистов, в которую входят и представители органов здравоохранения и социальной защиты. По результатам обследования и может быть составлено Заключение об особых образовательных потребностях.

Заключение состоит из шести разделов:

В разделе 1 дается характеристика ребенка, к которой прилагаются документы, составленные специалистами, работавшими с ним ранее: врача, психолога, педагога и т.п.

В разделе 2 описываются все области трудностей, которые испытывает ребенок.

В разделе 3 дается подробная информация обо всех мерах по поддержке ребенка с ООП и о том, как будет осуществляться мониторинг процесса поддержки.

В разделе 4 представляется описание типа школы, которая подходит ребенку, и предлагается та или иная конкретная школа. Следует заметить, что процесс составления Заключения состоит из двух этапов. На первом этапе, когда проект Заключения направляется родителям для ознакомления, раздел 4 остается еще незаполненным.

В разделе 5 перечисляются особые потребности ребенка, не связанные с образованием. Этот раздел заполняется в сотрудничестве с социальными службами, службами здравоохранения и др.

Раздел 6 содержит подробное описание видов помощи, связанных с необразовательными потребностями учащегося. [13]

В 1993 году специальным постановлением был учрежден суд особой юрисдикции по вопросам ООП и ограниченных возможностей для рассмотрения апелляций родителей.

На практике обычно ожидается, что Заключение будет составляться в отношении учащихся с тяжелыми или множественными нарушениями (так, большинство детей с синдромом Дауна обычно получают Заключение), хотя комиссия может отказаться составлять Заключение на основании того, что школа без письменного Заключения уже осуществляет адекватные меры для

учащегося. Если же Заключение составлено, то выдавший его орган образования отвечает за выполнение всех предписанных мер.

## **Дифференциация**

Понятие «дифференциация» лежит в основе всей работы с учащимися с ООП. Мы рассмотрим подходы к дифференциации государственной школьной программы, системы оценки достижений, и системы аттестации, которые, с одной стороны, регламентируются законами и правилами, с другой – являются результатами гибкой работы школ.

Прежде всего, говоря о тщательной проработке всех подходов к обучению, следует еще раз отметить две вещи: во-первых, осязаемое влияние идеологии (это признание индивидуальных отличий в качестве нормы, и ценности получения образования каждым ребенком) и, во-вторых, тот факт, что с 1988 года в соответствии с Законом о реформе системы образования государственная программа стала обязательной для всех государственных школ. Значит, как бы ни группировались дети, в их особенностях и в их учебной деятельности всегда будет присутствовать многообразие. Признание этого и лежит в основе дифференциации.

Обеспечить доступ к государственной школьной программе могли только хорошо продуманные специальные подходы, которые по мере совершенствования системы образования становились все более дифференцированными.

В настоящее время британские специалисты считают следующее определение наиболее адекватно отражающим суть понятия «дифференциация»: «Дифференциация – это процесс, посредством которого педагоги отвечают на потребности учащихся в прохождении школьной программы, выбирая методы обучения, соответствующие тому, как тот или иной отдельно взятый ребенок усваивает учебный материал в условиях группы» (Виссер, 1993). [14] Это определение подразумевает подбор стиля преподавания к стилю усвоения материала учащимися. При этом обычно подчеркивается, что речь не идет об индивидуализации содержания программы.

В 1990-х годах в Великобритании слово «Дифференциация» вошло в профессиональный жаргон и, как пишет автор???, «стало использоваться многими, пониматься некоторыми и полноценно проводиться в жизнь – немногими». Тем не менее, точно понимать смысл этого слова считается важным по нескольким причинам. Среди них:

- 1). Дифференциация способствует повышению стандартов, так как она по своей сути сводит воедино задачи подачи материала и его усвоения.

2). Комитет по разработке государственной школьной программы (NCC) требует, чтобы дифференциация была составной частью процесса проведения в жизнь школьной программы, и оценка качества обучения, производимая соответствующими инспекторами, должна включать оценку того, насколько дифференциация, производимая школой, подходит ее ученикам.

Дифференциация – сложная задача, и многолетний опыт британских специалистов говорит о необходимости тщательного планирования организационных мер, учебных ситуаций и собственного стиля работы. Подчеркивается, что в этом смысле гибкость – императив!

## Дифференциация и доступ к государственной школьной программе

Как говорилось выше, в Англии государственная программа средней школы разбита на 4 «ключевые стадии», которые соотносятся с возрастом школьников следующим образом:

**Таблица 3. Ключевые стадии**

Ключевые стадии	Классы	Возраст
Базовая стадия	Детский сад – подготовительный класс	3-5
Ключевая стадия 1	Классы 1-2	5-7
Ключевая стадия 2	Классы 3-6	7-11
Ключевая стадия 3	Классы 7-9	11-14
Ключевая стадия 4	Классы 10-11	14-16

При этом ключевые стадии 1, 2, и 3 подразделяются на 8 уровней, каждый из которых определяется рядом показателей.

**Таблица 4. Ключевые стадии и уровни государственной программы**

Уровни	Стадия1 (5-7 лет)	Стадия 2 (7-11 лет)	Стадия3 (11-14 лет)
8			
7			Желтый
6			Оранжевый
5		Желтый	Оранжевый
4		Оранжевый	Желтый
3	Желтый	Желтый	Желтый
2	Оранжевый	Желтый	
1	Желтый		Серый

Уровни 1 и 2, в свою очередь, разбиты на 3 подуровня – «а», «в» и «с», т.е., дифференциация критериев оценки заложена уже в самой государственной программе.

Например, ожидается, что к концу ключевой стадии 1 большинство учащихся достигнут уровня 2в, к концу ключевой стадии 2 большинство дойдут до уровня 4, а к концу стадии 3 – уровня 5 или 6. Каждый уровень и подуровень точно описывает достижения в усвоении того или иного предмета, и эти описания служат ориентирами для постановки учебных целей и для оценки достижений.



## Дифференциация и оценка достижений учащихся

На протяжении многих лет педагоги отслеживали достижения и продвижение учащихся с ООП в учебе посредством установленных процедур отчетности и/или годовых контрольных, однако, по большей части, данные, свидетельствовавшие о достижениях этих учеников, были субъективными или основанными на единичных случаях наблюдений. Публикация в 1998 году документа «В поддержку работы по определению учебных целей учащихся с ООП» [15], который был разработан министерством образования, по мнению специалистов, ознаменовала наступление новой эры. Этот документ определил критерии успеваемости, которые создают основу для объективных оценок достижений и прогресса тех учащихся, чьи успехи находятся за рамками ожиданий, зафиксированных в государственной программе, то есть, ниже уровня 1. Именно этот документ предлагает использовать разработанную министерством систему так называемых «Р-шкал» (для большей визуальной узнаваемости будем в дальнейшем обозначать эти шкалы, используя латинскую букву р. В данном контексте она появилась потому, что предложенная система уровней была названа pre-level).

Р-шкалы разработаны для всех предметов государственной программы, включая личностное и общественное развитие, здоровье и религиозное образование. Р-шкалы позволяют осуществлять мониторинг достижений учащихся. С сентября 2007 года оценка достижений учащихся с ООП стала обязательной, узаконенной частью оценки прохождения государственной программы.

Для каждого предмета программы есть своя р-шкала. Каждая шкала разбита на 8 уровней. Первые 3 уровня (р1 – р3) одинаковы для всех предметов, просто в их описании могут приводиться примеры, относящиеся к тому или иному конкретному предмету. Это описания умений и диапазонов их проявления, относящихся к общему развитию детей с ООП, причем каждый из этих трех первых уровней дополнительно разбит на два подуровня: i и ii. Приведем описания этих общих уровней.

р1(i) – Учащимся предлагаются различные задания и возможности для получения разного рода опыта. Дети могут быть пассивными или проявлять сопротивление. Любая форма участия ребенка максимально поддерживается, даже если он вздрагивает или замирает при неожиданном появлении шума или каких-то движений.

Р1 (ii) Учащиеся проявляют осознание каких-то видов деятельности или опыта, которые им предлагаются. У них бывают периоды оживления и готовности сосредоточить внимание на определенных людях, событиях,

предметах или частях предметов. Например, ребенок может ненадолго схватить предмет, когда его кладут ему в руку.

P2 (i) Учащиеся начинают реагировать на знакомых людей, события и предметы одним и тем же образом. Реагируют на новые виды деятельности и ощущения, например, возбуждаются или тревожатся, когда меняется привычный ход событий. Начинают выказывать интерес к людям, событиям и предметам, например, недолго могут проследивать движение предмета. Начинают включаться в исследование предметов, например, поднимая их, чтобы приблизить к лицу.

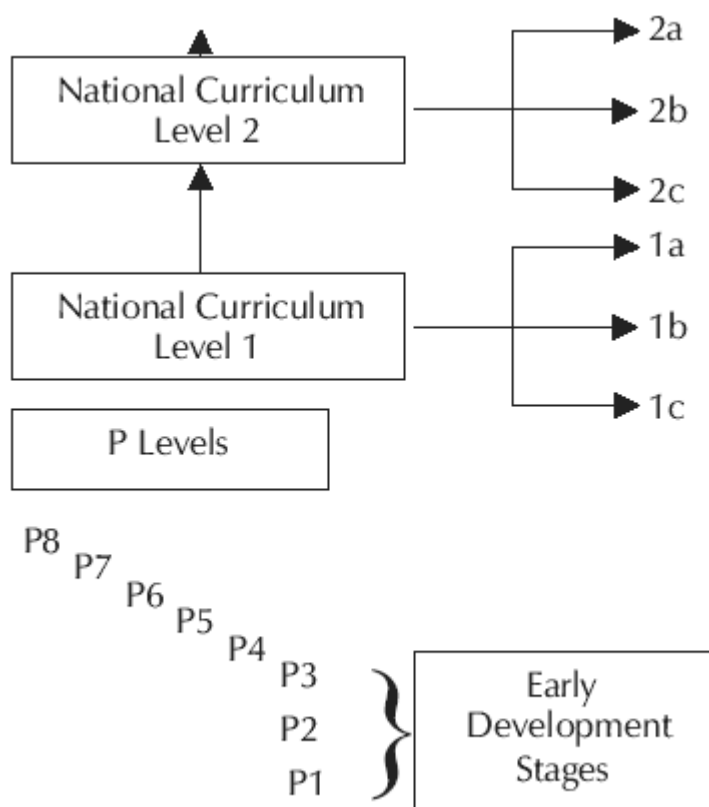
P2 (ii) дети начинают проявлять активность во взаимодействии, дают понять окружающим о своих постоянных предпочтениях, например, выказывают желание взять любимый предмет. Выполняют действия, часто путем проб и ошибок, и в течение короткого периода времени помнят, что у них получалось. Сотрудничают с другими во время совместного исследования, например, берут и осязают текстуру передаваемых им предметов.

P3 (i). Дети начинают общаться с другими намеренно. Пытаются привлечь к себе внимание с помощью зрительного контакта, жестов или действий. Они просят проведения какого-то занятия, подталкивая, например, что-то из оборудования к учителю или ассистенту. Участвуют в общих видах деятельности с меньшей поддержкой. Концентрируют внимание на некоторое время. Исследуют материалы: стучат или трут их друг о друга. Наблюдают результаты собственных действий, например, бросая предметы на разного рода поверхности. Дольше помнят результаты своих действий, совершенных раньше.

P3 (ii) Дети начинают вступать в обычное общение. Приветствуют знакомых людей и могут инициировать взаимодействие и различные занятия, например, бросают предметы, чтобы побудить взрослых вмешаться. Дольше помнят результаты предыдущих своих действий и могут предвосхищать знакомые события, например, собирая пальто и сумку в конце учебного дня. Действиями или жестами могут реагировать на ситуации, предоставляющие возможность выбора. Активно и дольше, чем раньше, исследуют предметы и события, целесообразно и по делу используют части оборудования.

На рис. 2 показано, как р-уровни соотносятся с государственной программой.

**Рис. 2. Согласование р-уровней с начальными уровнями государственной программы**



В Приложении 1 на конкретном примере показано, как описания р-уровней, на которые разбиты ожидаемые достижения ребенка при прохождении раздела «Числа» программы по математике, согласуются с описаниями уровней государственной программы.

Специалисты замечают, что эти р-шкалы разрабатывались в качестве инструмента суммарной оценки, то есть, оценки, которая производится по окончании прохождения какой-либо темы или блока программы, в конце года, ключевой стадии и т.п., т.е. для вынесения суждения о том, как ребенок продвигается в учебе. Использование р-шкал не заменяет других форм оценки, используемых в непрерывном режиме, – собственных систем оценок, которыми учителя привыкли пользоваться от урока к уроку. Формулировки, даваемые системой р-шкал, могут служить формулировками учебных целей и должны помогать при планировании мер по совершенствованию работы школы. Они НЕ заменяют ИПО. Р-шкалы могут использоваться работниками школы таким же образом, как и описания уровней национальной программы, то есть, для:

- уточнения и разработки долгосрочных, среднесрочных и краткосрочных планов,
- отслеживания линейного продвижения к уровню 1 государственной программы по соответствующему предмету,
- выявления среза успеваемости путем анализа соответствующих результатов по другим предметам,

- формирования сведений об общем развитии и достижениях ребенка, например, в конце года или ключевой стадии,
- принятия решения, какое описание уровня р-шкалы лучше всего подходит тому, как функционирует ученик, на основе наблюдения за ним в течение определенного периода времени в разных учебных ситуациях.

### **Дальнейшая дифференциация подходов к оценке достижений**

Однако даже и при наличии таких шкал существенно улучшить систему оценки и мониторинга оказалось не всегда легко, потому что более или менее однородные группы учеников (когорты) обычно невелики, даже в специальных школах, и от года к году потребности отдельных учеников могут значительно меняться. Кроме того, высота ступенек между уровнями такова, что отследить прогресс некоторых детей с самыми сложными множественными нарушениями за год оказывается невозможно – так он мал или отсутствует вообще. Поэтому были предложены несколько других систем индикаторов достижений учащихся, которые могут служить и руководством к постановке дополнительных учебных целей. Одна из таких систем, широко применяющихся в Англии – PIVATS (Performance Indicators for Value Added Target Setting), была предложена Департаментом образования графства Ланкашир и рекомендована как система, дополняющая р-шкалы\*. Она разработана для тех учащихся, которые занимаются на уровнях от ранних до уровней 2 и 3 государственной программы и служат для отслеживания прогресса, составления учебного плана и оценки. PIVATS представляет систему формулировок, описывающих умения, которые могут стать учебными целями, и к этим описаниям можно подбирать уровень, на котором работает отдельно взятый ученик. В основе этой системы – р-шкалы, но каждый уровень р-шкалы разбит на 5 подуровней. В Приложении 2 мы представляем пример дальнейшей дифференциации – разбиение уровня P7, описывающего достижения в изучении раздела «Числа» программы по математике на 5 подуровней в соответствии с системой PIVATS. [16], [17]

\* Некоторые школы предпочитают использовать другие системы дополнительных критериев, например, TRREACLE или B-Squared. Программное обеспечение, сопровождающее описание системы B-Squared, было разработано для облегчения работы учителей и методистов при планировании, составлении индивидуальных учебных целей, записи оценок и т.п. Интернет-ресурс: <http://www.bsquared.co.uk/index.php>. Прим. Н. Грозной

Учащийся может быть отнесен подуровню, «наилучшим образом описывающим его достижения» по каждому предмету, и таким образом получается профиль развития, который полезен для определения тех областей, на которые нужно нацелиться для продвижения вперед и для измерения прогресса. Этой системой охвачены следующие предметы: речь и родной язык, математика, основы научных знаний, личностное и социальное

развитие. Как и в отношении р-шкал, разработчики предупреждают, что эти описания не должны превращаться в контрольный перечень умений, который ограничивает учителя и сужает программу.

### **Дифференциация и планирование занятий**

Для того, чтобы произвести дифференциацию, ориентированную на ребенка, педагогам важно хорошо представлять себе текущий уровень его знаний и понимания, уровень развития его навыков и способностей, общий уровень развития и склонности в соответствующей предметной области. Необходимо также иметь представление о сильных и слабых сторонах ребенка в учебе вообще, а также о предпочтительном стиле усвоения материала.

Основываясь на этих знаниях, педагогу необходимо определить подходящие для данного конкретного ребенка учебные цели, связанные с той темой или предметом, которые проходит класс. Путь достижения этих целей следует разбить на маленькие шаги. Кроме того, важно соблюсти баланс между тем, с чем ребенок уже знаком, и новыми для него знаниями и опытом, которые могут оказаться сложными.

В некоторых случаях уровень понимания ребенка и уровень его достижений могут свидетельствовать о том, что для него больше подойдут программы и требования, соответствующие более ранним стадиям, и в этом случае он сможет продемонстрировать успехи и продвинуться вперед. Это можно сделать путем составления развернутой «карты» программы изучения того или иного предмета с описаниями уровней демонстрируемых достижений, причем на этой карте должны присутствовать и более ранние ключевые стадии. Такая карта поможет определить, что в данное время подходит ребенку по уровню доступности и понимания. Однако для некоторых детей важно не иерархическое накопление знаний, а как бы развитие по горизонтали, когда от урока к уроку внимание сосредотачивается на освоении тех же самых навыков, но в разных ситуациях. Особенно важно это иметь в виду при работе с учащимися, которые могут испытывать определенные трудности с генерализацией и переносом навыков.

Обратимся еще раз к опыту Ньюхэма. Важнейшим фактором повышения эффективности работы школ этого округа стала детально продуманная процедура планирования занятий, постановки учебных целей, а также подачи учебного материала, что позволило реально обучать детей с самыми тяжелыми нарушениями развития. В Приложении 3 приведем документ, названный «План работы по обеспечению оптимального доступа к программе по английскому языку». Одна из идей, лежащих в основе разработки этого инструмента - побудить школу, органы образования, классных руководителей и учителей-предметников планировать занятия для учащихся со сложной структурой дефекта оптимальным образом, т.е., не

строить только краткосрочные, реактивные планы занятий на уроках, но составлять и долгосрочные («проактивные») планы. [18]

### **Дифференциация и способы представления результатов**

Традиционно письменный результат выполнения учебного задания служил индикатором того, как ученик понимает материал и как продвигается в его изучении. Часто он сравнивался с результатом работы другого ученика и мог быть истолкован как недостаточно хороший по качеству, представлению, объему и другим параметрам, поддающимся измерению. Теперь более правильным считается не рассмотрение продукта, а рассмотрение процесса, то есть анализ индивидуальных записей, профиля достижений и т.п.. Наряду с дифференциацией форм представления, это помогает ученику самому лучше почувствовать конечную продукцию и результат его работы.

### **Аттестация или какой документ получают учащиеся по окончании 11 класса**

На ключевой стадии 4 (10 и 11 классы) количество обязательных для изучения предметов уменьшается по сравнению с ключевой стадией 3. К моменту окончания 9 класса ученики выбирают, от каких предметов им отказаться, а какие изучать более глубоко. Обязательными остаются: английский язык, математика, основы научных знаний, религиоведение и физкультура. Ученики могут сдавать соответствующие экзамены в течение последних двух лет учебы в школе, и большинство по окончании получают Общий сертификат об окончании средней школы (GCSE).

По каждому сданному предмету учащийся получает одну из оценок, которые в Англии обозначаются следующим образом:

- A\* (А со звездочкой) – наивысшая оценка
- А
- В
- С
- D
- Е
- F
- G

Получение Общего сертификата не является обязательным. Но если выпускник 11-летней школы продолжает обучение в колледже или другом учебном заведении (куда часто принимают без вступительных экзаменов), то ему в течение последующих двух лет необходимо сдавать экзамены так, чтобы он получил не менее пяти оценок из диапазона А\*- С. Обычно для поступления в большинство университетов требуется, чтобы оценки по

английскому языку и математике были не ниже С. Как уже было сказано, около 30% молодых людей 18-19 лет поступают в высшие учебные заведения. Формальным требованием для поступления на большинство курсов, после которых выдается диплом, является как минимум две оценки А.

Разумеется, не все дети с особыми образовательными потребностями в состоянии получить Общий сертификат. В этих случаях возможно получение документов других типов, которые мы охарактеризуем ниже.

Что происходит в 10 и 11 классах? Для учащихся с ООП разрабатываются программы обучения, отвечающие их возможностям и направленные на развитие умений, которые потребуются после окончания школы. За подготовку и координацию такой программы, как правило, отвечает один ключевой сотрудник, который работает в тесном партнерстве с другими членами команды, в которую входят, в числе прочих, представители высшего звена менеджмента школы. Программа обычно фокусируется на:

- основных навыках грамотности и счета;
- личностном и социальном развитии, а также развитии представлений об охране здоровья;
- профессиональных навыках;
- развитии самостоятельности и повышении самооценки. [19]

Среди альтернативных типов аттестатов – документы государственного образца, подтверждающие определенную профессиональную квалификацию NVQ (National Vocational Qualification) или общую подготовку к профессиональной деятельности GNVQ (General National Vocational Qualification). Обе квалификационные системы разбиты на уровни. Начальное профессиональное образование, как и обучение навыкам самостоятельной жизни, как правило, – забота школы.

Молодые люди с более тяжелыми нарушениями могут окончить школу, получив так называемый «сертификат начального уровня» (Entry Level Certificate). Этот тип аттестатов официально признан Государственной квалификационной комиссией (National Qualifications Framework (NQF)). У них тоже есть градации: самый весомый – сертификат 3 уровня – более или менее отражает достижения, предусмотренные уровнем 3 государственной программы. Дальнейшее продвижение в учебе, по идее, может привести к сдаче экзаменов на Общий сертификат об окончании школы.

Одна из основных отличительных черт аттестатов «начального уровня» состоит в том, что они признают в качестве достижений маленькие шаги в ключевых и не только ключевых областях, а именно тех, которые важны для независимой жизни;

Для получения сертификата «начального уровня» необходимо иметь оценки по следующим предметам: грамотность, счет/математика, основы научных знаний, современные иностранные языки, история, география, ИЗО и дизайн, дизайн и технологии, физкультура, религиоведение, навыки ухода за собой, навыки, помогающие учиться, умение работать в команде, навыки, необходимые для независимой жизни, подготовительные профессиональные навыки, конкретные профессиональные навыки.

Оцениваться эти умения могут по-разному: в виде письменных работ, устных тестов или при выполнении практических заданий в рамках соответствующего курса. Ряд заданий может выполняться дома. Некоторые аттестаты этого типа требуют более формального подхода к оценке, некоторые – более гибкого. Это зависит от конкретного органа, имеющего право утверждать официальный аттестат. Необходимо заметить, что право сотрудничать с агентствами, решающими вопросы официального статуса документов для выпускников, принадлежит школам (колледжам). Поэтому в отношении таких документов для учащихся с ООП нет единообразия.



## **Приложение 1. Согласование системы р-уровней с уровнями ожидаемых достижений учащихся, предусмотренных государственной программой на ключевой стадии 1 [15]**

### **Математика – «Числа»**

#### **Описание уровней Р4-Р8 и 1С-!А**

**Р4.** Учащиеся проявляют интерес к занятиям с числами или счету.

**Р5.** Учащиеся реагируют на знакомые стишки, истории, песенки и игры, посвященные числам, и присоединяются к ним. Они могут показывать 1 и 2 на пальцах или с помощью звуков. Дети демонстрируют свое понимание разницы в количестве, если она очень заметная, например, «один» и «много», разделяя предметы на соответствующие группы с посторонней помощью.

**Р6.** Учащиеся демонстрируют свое понимание однозначного соответствия в целом ряде ситуаций. Дети присоединяются к счету до пяти и используют числа до пяти в знакомых видах деятельности и играх. Они уверенно считают до трех и составляют наборы из предметов числом до трех. Они демонстрируют понимание понятия больше/меньше. Пользуются однопенсовыми монетами для отсчета денег до 5 пенсов, например, в игре в магазин. С некоторой помощью и подбадриванием они присоединяются к играм, чтению стишков, рассказов и пению песенок, в которых обыгрывается новое число.

**Р7.** Учащиеся присоединяются к устному счету до 10. Они могут уверенно пересчитать, как минимум, 5 предметов. Они начинают распознавать цифры от 1 до 5 и понимать, что каждая из них представляет определенное число или количество. Дети правильно реагируют на ключевые слова и вопросы, например, на вопрос «Сколько?». Они начинают распознавать разницу в количестве, например, при сравнении предъявляемых им групп предметов, и говорят, в какой количество предметов больше или меньше, или какая группа больше или меньше. В практических ситуациях они реагируют на просьбу «добавь один» и «убери один».

**Р8.** Учащиеся присоединяются к устному счету до 10 и после 10. Они продолжают считать (в сторону увеличения чисел), начиная с заданного числа (до 10). Начиная пересчитывать предметы числом до 10. Дети сравнивают два предложенных им набора предметов по количеству, говоря, который из них больше, а который меньше. Они начинают распознавать цифры от 1 до 9 и соотносить их с наборами предметов. В практических ситуациях дети добавляют один предмет или убирают один предмет из группы других предметов. Они начинают использовать порядковые числительные (первый, второй или третий), когда описывают местоположения предметов, людей или последовательность событий.

Учащиеся оценивают на глазок количество предметов и потом проверяют себя, пересчитывая их.

**1С** Учащиеся могут прочесть цифры, обозначающие большую часть чисел до 10 в знакомом контексте. Они делают попытки записывать числа до 10. В практических ситуациях они начинают использовать лексику, применяющуюся при сложении и вычитании, и демонстрируют понимание сложения как комбинирования двух или более групп предметов, а вычитания – как удаления предметов из группы.

**1В** Учащиеся считают, читают и выстраивают по порядку числа (включая порядковые числительные) до 10 в ряде разных ситуаций. Они записывают цифры до 10 все более аккуратно. Оперируя числами до 10, учащиеся решают задачи, которые предполагают использование сложения и вычитания, включая сравнение двух наборов (предметов) для нахождения численной (количественной) разницы.

**1А** Учащиеся считают, читают и выстраивают по порядку числа от 0 до 20. Они записывают цифры от 0 до 10 и связывают их с количеством предметов, которые они сосчитали. Учащиеся распознают цифру 0, как «ничего нет» или «ноль» в сказках и стихах, а также при счете и выстраивании по порядку. Они понимают такие операции, как сложение и вычитание, и пользуются соответствующей лексикой. Они складывают и вычитают числа при решении задач, в которых фигурируют до 10 предметов в ряде разных контекстов.

## Приложение 2. Пример дифференцированного подхода к оценке достижений по системе PIVATS [16], [17]

**Таблица 6. Математика – «Числа». Разбиение уровня Р7 на 5 подуровней  
Индикаторы достижений, предлагаемые PIVATS**

				<b>Уровень Р-шкалы Государственной программы:</b>
Ученик умеет соотносить цифры 1, 2 и 3 с количеством предметов.	Ученик присоединяется к устному счету до 10.	Ученик уверенно пересчитывает, как минимум, 5 предметов. Он может правильно ответить на вопрос: «Сколько?»	Ученик может распознавать цифры от 1 до 5. Он может продемонстрировать понимание понятий «больше / меньше» в практических ситуациях, когда разница менее заметна, например, когда на одной тарелке 2 печенья, а на другой – 4. (При этом ему не нужно знать, что 4 больше, чем 2). Учащийся умеет должным образом реагировать на	<b>Р7</b> ученик присоединяется к устному счету до 10. Они могут уверенно пересчитать, как минимум 5 предметов. Они начинают распознавать цифры от 1 до 5 и понимать, что каждая из них представляет определенное число или количество. Дети правильно реагируют на ключевые слова и вопросы например, на вопрос «Сколько?». Они начинают распознавать разницу в количестве, например, при сравнении предъявляемых им групп предметов, и говорят, в какой

просьбы: «добавь один», «убери один», например, принести еще один карандаш или чашку и убрать одну книгу или печенье.

количество предметов больше или меньше, или какая группа больше или меньше. В практически ситуациях они реагируют на просьбу «добавь один» и «убери один».

**Приложение 3. План работы по обеспечению оптимального доступа к программе по английскому языку [18]**

Долгосрочный план	Учет особенностей учащегося	Особенности работы по программе	Проведение оценок	Обязанности	Интернет-ресурсы и другие материалы
(составляется на период от полугода до года или на период одной ключевой стадии)	<ul style="list-style-type: none"> <li>• предпочтительный стиль (стили) усвоения материала</li> <li>• способы коммуникации и потребности</li> <li>• какие-либо проявления нежелательного поведения</li> <li>• проблемы, связанные с «рабочей памятью» и навыками мышления</li> <li>• физическая ориентация в пространстве и степень подвижности</li> <li>• зрение и слух</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• основные возможности приобретения знаний, которые предоставляет программа по английскому языку</li> <li>• типы путей продвижения в учебе – линейный (поступательное движение) – расширение имеющихся знаний – поддержание ранее приобретенных навыков</li> <li>• связи между программами по разным предметам и</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• значимая информация, содержащаяся в Заключении диагностического центра</li> <li>• результаты оценки, проводившейся другими организациями (с использованием таких инструментов, как АСА* и PVCS**)</li> <li>• информация, полученная от родителей / опекунов</li> </ul>	<p><b>Разрабатываются, исходя из идеи возложения ответственности за прохождение программы в условиях интеграции на всю школу, посредством привлечения к этой работе:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• высшее руководство (этические принципы, система формирования штата)</li> <li>• персонал, работающий с учащимися</li> </ul>	<p>Для разработки «персонального коммуникационного паспорта» - <a href="http://www.scope.org.uk/early_years/">www.scope.org.uk/early_years/</a> <a href="http://www.callcentrescotland.org.uk">www.callcentrescotland.org.uk</a></p> <p>Материалы по аттестации учащихся (р-шкалы):</p>

	<ul style="list-style-type: none"> <li>• наличие конкретного синдрома или особого состояния</li> <li>• медицинские проблемы (включая состояния, относящиеся к дегенерации)</li> <li>• пониженная или повышенная чувствительность, нарушение чувствительности</li> <li>• навыки самообслуживания (умение самостоятельно есть, пить, пользоваться туалетом)</li> <li>• требования к оказанию поддержки</li> </ul>	<p><b>ключевыми навыками</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• роль терапевтических подходов (физиотерапия, логопедия и т.п.)</li> <li>• индивидуальное расписание, если его сочли полезным (например, для введения гидротерапии, иппотерапии, сенсорных игр и игр в «мягкой комнате»)</li> <li>• использование приемов глобальной коммуникации</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• отчеты о ежегодных оценках</li> <li>• «ступеньки» и цели раннего периода обучения, обозначенные в учебной программе подготовительного класса и данные «р- уровней» из Национальной учебной программы</li> <li>• отчеты об успеваемости за год</li> <li>• свидетельства успехов учащегося (портфолио), собираемые для «папки мониторинга прогресса»</li> </ul>	<p>особыми потребностями (учителя), которые умеют :</p> <p>– оставлять совместно с родителями / опекунами и другими имеющими отношение к делу людьми и организациями «персональные коммуникационные паспорта»***</p> <p>– алаживая систему связи между домом и школой (например, с помощью соответствующего журнала)</p> <p>– составлять ИПО или определять индивидуальные цели в сотрудничестве с классным руководителем или</p>	<p><a href="http://www.bsquared.co.uk">www.bsquared.co.uk</a></p> <p>IEP Writer (последняя версия) (пособие по составлению ИПО)</p> <p>Справочник по различным синдромам CAFF Directory <a href="http://www.caffamily.org.uk">www.caffamily.org.uk</a></p> <p>ACE (Центр компьютерной помощи в области коммуникации и образования)</p> <p><a href="http://www.ace-">www.ace-</a></p>
--	-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------	-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------	--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------	-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------	--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------

				<p>учителем-предметником и учащимися – создавать систему «ключевых работников» и команду поддержки одноклассников (типа «Круга друзей») – осуществлять связь с учителями-предметниками и учителями, консультирующими по вопросам работы с детьми, имеющими особые потребности.</p>	<a href="http://centre.org.uk">centre.org.uk</a>
<p>Среднесрочный план (составляется на период от нескольких недель до одного триместра)</p>	<p><b>Воспользуйтесь данными «персональных коммуникационных паспортов» при планировании следующих аспектов работы:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• каким образом виды деятельности,</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• варианты заданий при прохождении в классе определенного материала («одинаковые», «многоуровневые», «пересекающиеся (имеющие определенное отношение к теме)»,</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• выявление возможностей для оценки при прохождении определенного куска материала, чтобы проверить: <ul style="list-style-type: none"> <li>– удержание в памяти учеников ранее усвоенных</li> </ul> </li> </ul>	<p><b>Разрабатываются, исходя из идеи возложения ответственности за прохождение программы в условиях интеграции на подразделения, сформированные по</b></p>	<p>Публикация Mensap «Чтение для всех» (“Reading for All”) “Communication, curriculum</p>

	<p>предлагаемые при прохождении данного предмета, могут способствовать развитию сильных сторон, интересов, способностей учащихся и достижению индивидуальных целей работы с ними</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• насколько предлагаемые виды деятельности подходят им по возрасту</li> <li>• как обеспечить условия для охраны здоровья и безопасности (как в классе, так и во время посещений других мест вне школы)</li> <li>• как обеспечить доступ к среде, в которой дети должны учиться, и организовать их</li> </ul>	<p>«альтернативные»)</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• ключевые цели усвоения данного материала</li> <li>• ключевые элементы поддержки учеников при прохождении данного материала: реальные предметы / фотографии / знаковая (жестовая) система / символы и слова</li> <li>• соответствующим образом модифицированные методы работы</li> <li>• возможности для: <ul style="list-style-type: none"> <li>– использования клавиш компьютера</li> <li>– работы в контексте реальной жизни</li> <li>– повторений / заучивания</li> <li>– обеспечения связей между темами внутри учебной программы</li> </ul> </li> </ul>	<p>знаний и навыков – диапазон реакций (от терпеливого принятия до участия в занятии уровня p1 – 3)</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>– приобретение новых знаний и навыков (уровни p4 – 8 и выше</li> <li>• планирование того, как данные оценки будут записываться (например, на видео-, фотоносители, по-другому)</li> <li>• собранные данные могут использоваться для корректировки ИПО и пополнения «папки мониторинга прогресса»</li> </ul>	<p><b>административному или предметному принципу, посредством привлечения к этой работе:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• координатора / ведущего педагога по определенному предмету</li> <li>• классного руководителя и учителя-предметника</li> <li>• учителей, оказывающих поддержку</li> <li>• другой персонал, оказывающий поддержку</li> <li>• учителей-консультантов и других консультантов (которые могут помочь в разработке сети – системы связей с рядом школ предыдущей или последующей</li> </ul>	<p>and classroom practice” (D. Fulton text)</p> <p>Equals (English) <a href="http://www.equals.co.uk">www.equals.co.uk</a></p> <p>Flo Longrn books – especially – “Literacy for Very Special People” <a href="http://www.cerl.net">www.cerl.net</a></p> <p>QCA guidance (English) <a href="http://www.qca.org.uk">www.qca.org.uk</a></p> <p>“Planning for Progress 2” (An Early</p>
--	------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------	--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------	------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------	--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------	-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------



	<p>размещение в классе</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• как можно сгладить или уменьшить те или иные проявления навязчивого или повторяющегося поведения</li> <li>• как привлечь одноклассников</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>– применения многосенсорного подхода</li> <li>– использования многосенсорной комнаты или сенсорного чемоданчика</li> <li>– обеспечения связей с целью (целями) ИПО</li> </ul>		<p>ступеней согласования программ конкретным предметам)</p> <p>для по</p>	<p>Years Curriculum Framework)</p> <p>“Writing with Symbols” and “Inclusive Writer” software</p>
<p>Краткосрочный план (составляемый на период от одного урока до недели)</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• специальное или должным образом адаптированное оборудование</li> <li>• средства, позволяющие ученику осуществлять выбор (например, коммуникационные доски)</li> <li>• учет индивидуального опыта и интересов учащихся при разработке видов</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• варианты заданий при прохождении в классе определенного материала («одинаковые», «многоуровневые», «пересекающиеся (имеющие какое-то отношение к теме)», «альтернативные»)</li> <li>• встраивание возможностей для повторения / заучивания в план каждого урока</li> <li>• использование</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• ожидаемые результаты урока соотносятся с конкретными потребностями учеников</li> <li>• у персонала имеются возможности согласиться / подтвердить ответы учеников (например, классный руководитель и персонал</li> </ul>	<p><b>Разрабатываются, исходя из идеи возложения ответственности за прохождение программы в условиях интеграции на классного руководителя или учителя-предметника посредством привлечения к этой работе:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• классного</li> </ul>	<p>English sensory box (сенсорный ящичек)</p> <p>Bag books – <a href="http://www.bagboooks.org">www.bagboooks.org</a></p> <p>“Little Books” series <a href="http://www.featherstone.uk.com">www.featherstone.uk.com</a></p> <p>Musical</p>

	<p>деятельности с целью повышения их мотивации и степени вовлеченности</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• обеспечение условий для удовлетворения конкретных потребностей в области охраны здоровья и безопасности</li> <li>• системы визуального представления материала, соответствующие потребностям учащихся (например, системы на основе реальных предметов, или символов)</li> <li>• специфический подход к организации групп, способствующий привлечению одноклассников</li> </ul>	<p>подхода к обучению, предполагающего различные виды поддержки (с помощью предметов, фотографий, системы знаков (жестов), символов, а также написанных и произносимых вслух слов)</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• использование активных и интерактивных подходов к обучению</li> <li>• соответствующим образом модифицированные планы уроков</li> <li>• возможности для встраивания индивидуальных программ, составленных другими специалистами или организациями (например, физиотерапевтами и</li> </ul>	<p>поддержки могут меняться ролями для проведения оценки)</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• образцы работ собираются, кратко характеризуются (при необходимости) и на них проставляется дата</li> <li>• ассистент учителя или учитель-предметник и / или учитель, оказывающий поддержку, используют листы наблюдений, составленные так, что результаты наблюдений отмечаются «галочками»</li> <li>• мнения учеников или их</li> </ul>	<p>руководителя и учителя-предметника</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• персонал, оказывающий поддержку</li> <li>• другие организации (участвующие в работе посредством предоставления поддержки по мере необходимости или иным образом, например, посредством моделирования)</li> </ul>	<p>interaction activities (Интерактивные музыкальные занятия)</p> <p>Куклы для кукольного театра</p> <p>Игры и игровые занятия</p> <p>Пособия по основам грамоты на базе анимационных книжек <a href="http://www.starfall.com">www.starfall.com</a></p> <p>веб-сайты PRIORY WOODS и STORY</p>
--	----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------	---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------	--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------	-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------	-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------

	<ul style="list-style-type: none"> <li>• определение оптимальной системы поддержки со стороны взрослых</li> <li>• обдумывание и планирование размещения учеников на уроке</li> <li>• ежедневное общение с родителями / опекунами (например, посредством журнала связи между домом и школой)</li> <li>• приучение учащихся к мысли, что они являются владельцами «персональных коммуникационных паспортов», которые следует носить с собой и демонстрировать на каждом уроке, особенно, если с</li> </ul>	логопедами)	предпочтения или результаты самопроверок собираются в порядке непрерывного процесса самооценки		<b>TRACKS</b>  Часть 2 фильма, записанного на DVD
--	----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------	-------------	------------------------------------------------------------------------------------------------	--	------------------------------------------------------------------

	классом временный новый персонала	работает или член				
--	--------------------------------------------	-------------------------	--	--	--	--

## Библиография

1. *Changing attitudes to people with a learning disability*  
[http://www.mencap.org.uk/html/about\\_mencap/changing\\_attitudes.asp](http://www.mencap.org.uk/html/about_mencap/changing_attitudes.asp) Mencap
2. *The Development of Schools for Handicapped Children in England during the Nineteenth Century*  
David G. Pritchard  
History of Education Quarterly, Vol. 3, No. 4 (Dec., 1963), pp. 215-222
3. A. Vermeer (1999). *The role of the environment in the promotion of well-being of persons with disabilities*. In: H. Valcova, Z. Hanelova (eds.), *Proceedings Movement and Health (Supplement)* (pp. 11-16). Olomouc (Czech Republic): Palacky University.
4. Т. Бут «Политика включения и исключения в Англии: В чьих руках сосредоточен контроль?» Сост. Ш. Рамон и В. Шмидт. Московская высшая школа социальных и экономических наук. Хрестоматия по курсу Социальная эксклюзия в образовании. – М., 2003, 36-44.
5. Susan J. Peters. *Inclusive education: achieving education for all by including those with disabilities and special education needs*.  
[siteresources.worldbank.org/DISABILITY/Resources/Education/Inclusive\\_Education\\_En.pdf](http://siteresources.worldbank.org/DISABILITY/Resources/Education/Inclusive_Education_En.pdf)
6. Professional Studies: Special Educational Needs 1 (Курс повышения квалификации учителей в университете Уэльса)  
<http://www.swan.ac.uk/education/pgcemaths/ps/sen1>
7. Booth T. and Ainscow, M. (2000, 2002) *Index for Inclusion: developing learning and participation in schools* (Bristol: CSIE).
8. *The Code of Practice on the Identification and Assessment of Special Educational Needs* (Introduction) London : HMSO
9. *Every Child Matters* Internet resource  
<http://www.everychildmatters.gov.uk/ete/agencies/specialschool/>
10. *Special educational needs in England: 2007. A Summary of the DfES Statistical First Release, June 2007, Ref. SFR 20/2007* Internet resource:  
<http://www.dfes.gov.uk/rsgateway/DB/SFR/s000732/index.shtml>
11. Sh. Rustemier & M. Vaughan *Are LEAs in England abandoning inclusive education?* <http://inclusion.uwe.ac.uk/csie/segregationstats2005.htm>
12. *Inclusive policy statement*. Стратегия Департамента образования округа Ньюхэм на 2004-2007 годы. Newham LEA, London, 2003
13. *A Guide to the Statement of Special Education Needs for Parents of Children with Down's Syndrome* A Down's Syndrome Association Publication, March, 2003
14. John Visser *Differentiation: Making It Work. Ideas for Staff Development*. NASEN Publications, 2005
15. DfEE 0065/2001 *Supporting the Target Setting Process Guidance for effective target setting for pupils with special educational needs*

16. <http://www.lancashire.gov.uk/education/pivats/examples/maths.asp>  
(интернет-ресурс департамента образования графства Ланкашир)
17. CEA@Islington Quality Statement on Special Educational Needs Practice  
(Assessment and Intervention) (ISSUE 1: 22/04/2005)  
[http://www.islingtonschools.net/DownloadableDocuments/Services/Assessment\\_Practice\\_Final\\_Copy.PDF](http://www.islingtonschools.net/DownloadableDocuments/Services/Assessment_Practice_Final_Copy.PDF)
18. *Developing curriculum inclusion for pupils with complex needs. A planning and resource guide to promote and sustain good inclusive practice*, Published by London Borough of Newham – Children and Young People’s Service, 2006.
19. *Alternative Accreditation at Key Stage 4* – Information sheet by Sandy Alton, DSA UK Education Consortium 2006