

ПРОЕКТИРОВАНИЕ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ СИТУАЦИЙ ФОРМИРУЮЩЕГО ОЦЕНИВАНИЯ В ИНКЛЮЗИВНОМ КЛАССЕ

В статье доказывается, что введение инклюзивного образования актуализирует проблематику деятельностного, антропологического и конструктивистского подхода в образовании. Типовые конспекты уроков становятся неприменимы для учителя в инклюзивном классе. Необходима компетенция проектировать гибкие вероятностные сценарии образовательных ситуаций урока. Ориентация образования на планируемый образовательный результат изменяет систему оценивания. В статье анализируется понятие формирующего оценивания и приводится алгоритм его использования в инклюзивном классе. Особенности ситуаций оценивания в инклюзивном классе раскрываются на основе принципа множественности способов.

Ключевые слова: инклюзия, формирующее оценивание, образовательная ситуация, сценарий образовательной ситуации, образовательные результаты, деятельностный подход.

E. Zemlyanskaya

DESIGNING EDUCATIONAL SITUATIONS FOR FORMATIVE ASSESSMENT IN THE INCLUSIVE CLASS

The article proves that the introduction of inclusive education actualizes the problems of the activity, anthropological and constructivist approach in education. Typical lesson notes become inapplicable for a teacher in an inclusive classroom; instead, an inclusive classroom teacher is required to have the competence to design flexible probabilistic scenarios of educational situations in a lesson. The orientation of education towards the planned educational outcome changes the assessment system. The article analyzes the concept of formative assessment and provides an algorithm for its use in an inclusive classroom. Features of assessment situations in an inclusive classroom are revealed based on the principle of "multiple ways".

Keywords: inclusion, formative assessment, educational situation, scenario of educational situation, educational results, activity approach.

В 2012 г. понятие «инклюзивное образование» введено в Федеральный закон № 273-ФЗ «Об образовании в Российской Федерации». Согласно закону, под инклюзивным образованием понимается обеспечение равного доступа к образованию для всех обучающихся с учетом разнообразия особых образовательных потребностей и индивидуальных возможностей (статья 2, п. 27) [8]. При инклюзивном образовании все дети, независимо от их интеллектуальных, этнических, физических, психических, языковых и иных особенностей, включены в общую систему образования. Важно подчеркнуть, что смысл инклюзивного образования состоит в преобразовании компонентов всей образовательной системы класса или школы с целью их адаптации к особым образовательным потребностям обучающихся [3].

Генезис инклюзивного образования, мы полагаем, составляют труды классиков советской психологии (П. П. Блонского, Л. С. Выготского, А. Н. Леонтьева, С. Л. Рубинштейна и др.) и дефектологии (Р. М. Боскис, С. А. Зыкова, В. И. Лубовского и др.), представителей гуманистической психологии (Г. Оллпорта, А. Маслоу, К. Роджерса и др.), гуманистической и гуманной педагогики (Ш. А. Амонашвили, О. Газмана) и других. Перспективным механизмом развития инклюзивного образования является методология конструктивизма (Н. Бабич, В. К. Загвоздкин, Ж. Пиаже, М. Чошанов, Н. П. Шаталова и др.), которая ориентирует педагога на поиск индивидуального подхода к каждому учащемуся, опирается на активность ребенка, обусловленную его когнитивными и апперцептивными особенностями восприятия и усвоения содержания образования, субъектным опытом и жизненными нарративами. Механизм реализации данных установок заключается в постоянном поиске и модификации приемов и технологий обучения и воспитания, адаптации содержания обучения и систем оценивания, оптимизации предметно-пространственной, технологической и социальной среды класса.

При этом, несмотря на значимость выполненных исследований, все же констатируется незначительность успехов отечественной массовой общеобразовательной школы в овладении искусством инклюзивного обучения [6]. Одна из причин этого заключается в том, что учитель общеобразовательной школы традиционно ориентируется на типовые конспекты уроков и недостаточно владеет компетенцией педагогического проектирования.

Предметом проектирования учителя инклюзивного класса является образовательная ситуация как единица образовательного процесса, клеточка деятельности его субъектов – педагога и обучающегося, микрособытие педагогической реальности [4]. В самом деле в условиях деятельностной парадигмы педагогический процесс, по определению В. А. Сластенина, предстает как специально организованное, целенаправленное взаимодействие всех участников его, направленное на развитие личности при ведущей и направляющей деятельности педагогов. Анализируя проблемы обучения и развития человека с особыми образовательными потребностями в условиях инклюзивного образования с позиций педагогической антропологии, констатируем, что такой человек в большей мере, чем другой, нуждается в образовании, обеспечивающем для него возможности самореализации и саморазвития как единства телесного, духовного и душевного развития. Это обеспечивается включением обучающегося в динамичную совместно-распределенную учебную деятельность [7]. Урок в этом случае становится цепочкой образовательных ситуаций.

Проектирование образовательных ситуаций урока – это не просто разработка учебных заданий и выявление совокупности условий образовательной среды, но, главное, сценарий взаимодействия субъектов – педагогов и обучающихся – по поводу определенного содержания образования для выполнения его задач. Сценирование образовательной ситуации предполагает еще и распределение ролей, функций, позиций, дислокаций, сцены действий субъектов образования. Занятие становится актом с многими действующими лицами. Его проектирование должно предусматривать не только деятельность

учителя, но и предполагаемую деятельность учащихся. Предсказать действия учащегося не всегда представляется возможным, они ситуативны. Другими словами, урок предстает перед его проектировщиком как череда ситуаций, а проектирование образовательных ситуаций всегда носит вероятностный характер [4].

Образовательные ситуации оценивания приобретают особую значимость в условиях компетентностной модели образования, ориентированной на планируемые результаты освоения учащимися образовательных программ. В инклюзивном классе ситуация оценивания – это не просто возможность организации учебного диалога или способ сопоставления с достижениями других участников образовательного процесса, а «запускной механизм» учебной деятельности каждого обучающегося. Задачи и вопросы обучающихся мы предлагаем рассматривать как демонстрацию их знаний, понимания и навыков. Они являются не только предметом диалогов, но и индикаторами учебного процесса: на их основе принимаются решения о ходе обучения [5]. Основной функцией ситуации оценивания, таким образом, становится обеспечение эффективной обратной связи, позволяющей осуществлять управление образовательной деятельностью [3].

Разработка безбарьерного обучения предполагает внимание к потребностям всех учащихся в классе. Когда учитель планирует ситуацию оценивания в условиях инклюзивного класса, он учитывает образовательные потребности конкретных учеников: в области языка, стилей обучения, сенсорного ввода, восприятия, культуры, уровня фоновых знаний, субъектного опыта; он знает ребенка, которому не хватает уверенности, чтобы говорить в классе, знает ученика, который демонстрирует отличные результаты в некоторых областях, или ученика, которому трудно удерживать внимание, знает личные предпочтения детей. Все это позволяет при составлении сценария урока отобрать наилучшие стратегии и способы деятельности. В инклюзивном классе учитель использует также принцип *множественности способов* для организации восприятия информации учениками, для демонстрации ими своих знаний и умений, а также для вовлечения их в учебное взаимодействие.

Формирующее оценивание – новый педагогический инструмент, полностью соответствующий современным образовательным ценностям и задачам [5]. Задача формирующего оценивания – научить каждого ребенка работать со своей ошибкой. Это означает научить видеть свою ошибку и не бояться ее, самостоятельно или с помощью других находить способы ее исправить. Нами описан алгоритм формирующего оценивания и представлен обязательными блоками вне зависимости от конкретной процедуры, формы или места оценивания в учебном процессе.

1. Учитель получает и обсуждает с учеником данные об актуальном уровне его достижений, показывает, что получилось хорошо, обращает его внимание на достижения.

2. Учитель или другие ученики объясняют товарищу желаемый уровень достижений. Для этого можно продемонстрировать образец, напомнить правило, обсудить пример, предъявить и обсудить критерии.

3. Организуется сопоставление и выявление узлов несоответствия данных, например, в учебной дискуссии. Совместно устанавливается, какие именно достижения ученика нуждаются в улучшении.

4. Намечаются пути и механизмы исправления. При этом одним ученикам достаточно совета, напоминания или намека. Другим потребуется помощь товарища. С третьими, возможно, потребуется дополнительно позаниматься. Обязательно также нужно определить время, необходимое для коррекции, спланировать с учеником сроки доработки [3; 5].

Итак, формирующее оценивание применяется на этапе становления учебного действия, а его цель – установить, какие «шаги» еще не усвоены, какие трудности испытывает ребенок при его применении, осознанно ли осуществляет необходимые операции, может ли использовать данный способ действия в новой ситуации.

Обратимся к инклюзивному классу. Важным фактором в оценке является то, что проверяемый планируемый образовательный результат не изменяется, он заранее известен всем участникам и четко определен. Однако по отношению к средствам оценивания допускается гибкость, основанная на принципе множественности способов. Так, для организации в классе процедуры формирующего оценивания, доступной для детей с теми или иными ограниченными возможностями здоровья, учитель варьирует способы предъявления заданий и доступа к ним (чтение вслух, увеличительные устройства, использование языка жестов, тактильная графика и проч.); способы ответов (письменный или устный ответ, обведение ответа в книге, особые маркеры, органайзеры и проч.); условия организации оценивания (использование дополнительного освещения или наушников, оценивание в парах или небольшой группе, задания на выбор или разного уровня сложности и проч.); время проведения оценивания (увеличенное время, изменение порядка проведения, задание массивом, оценивание в несколько приемов с перерывами и проч.).

Подводя итог, важно подчеркнуть, что грамотное формирующее оценивание в инклюзивном классе позволяет не только реализовать для каждого обучающегося индивидуальную образовательную траекторию, но, главное, включает его в учебную коммуникацию, которая в деятельностной форме позволяет проверить адекватность получаемых умений и знаний. Такое оценивание не «фокусирует внимание обучающегося на своем недостатке», а создает условия для компенсации недостатка каким-либо другим путем [2]. Коллективная учебная деятельность помогает ученику сопоставить свои достижения с достижениями других участников образовательного процесса, при необходимости скорректировать их. Не менее важно и то, что в инклюзивном классе учащиеся с нормативным развитием, помогая учиться другим детям, глубже осознают материал, проникают в сущность осваиваемых учебных действий. Дети стремятся выбирать себе способ внутригруппового участия с учетом максимальной пользы для общего дела, а это способствует формированию адекватной самооценки и самоопределению ребенка, помогает развитию его творческих возможностей [3].

Список литературы

1. Богданова, В. О. Педагогический конструктивизм: образование как адаптация / В. О. Богданова // Философия образования. – 2012. – № 5. – С. 41–46.
2. Выготский, Л. С. Собрание сочинений : в 6 т. / Гл. ред. А. В. Запорожец. – М. : Педагогика. – Т. 3 : Проблемы развития психики / Под. ред. А. М. Матюшкина. – 1983. – 369 с.
3. Землянская, Е. Н. Педагогика начального образования : учеб. и практикум для вузов / Е. Н. Землянская. – Москва : Юрайт, 2020. – 247 с.
4. Землянская, Е. Н. Образовательные ситуации как единица событий образовательного процесса / Е. Н. Землянская // Наука и школа. – № 3. – 2020. – С. 83–93.
5. Землянская, Е. Н. Формирующее оценивание (оценка для обучения) образовательных достижений обучающихся [Электронный ресурс] / Е. Н. Землянская // Современная зарубежная психология. – 2016. – Т. 5. – № 3. – С. 50–58. – Режим доступа: <http://dx.doi.org/10.17759/jmfp.2016050305>. – Дата доступа: 03.09.2020.
6. Назарова, Н. М. Теоретические и методологические основы образовательной интеграции [Электронный ресурс] / Н. М. Назарова // Инклюзивное образование: методология, практика, технологии : материалы конф. – М. : МГППУ, 2011. – Режим доступа: Портал психологических изданий https://psyjournals.ru/inclusive_edu/-issue/43976_full.shtml. – Дата доступа: 15.09.2020.
7. Слободчиков, В. И. Психология развития человека: развитие субъективной реальности в онтогенезе : учеб. Пособие / В. И. Слободчиков, Е. И. Исаев. – Москва : Школьная пресса, 2000. – 416 с.
8. Федеральный закон «Об образовании в Российской Федерации» : 29 дек. 2012 г. № 273-ФЗ // Принят Гос. Думой, 21 дек. 2012 г. ; одобрен Сов. Федераций, 26 дек. 2012 г. – Ст. 2, п. 27.
9. Чошанов, М. Процесс непрерывного конструирования и реорганизации / М. Чошанов // Директор школы. – 2000. – № 4. – С. 56–62.
10. Шаталова, Н. П. Азбука конструктивного обучения : моногр. / Н. П. Шаталова. – Красноярск : ООО «Научно-инновационный центр», 2011. – 204 с.