

**Волкодав Татьяна Владимировна**

канд. филол. наук, доцент,  
действительный член Международной  
академии гуманизации образования

**Нырова Арина Олеговна**

студентка

ФГБОУ ВО «Кубанский государственный университет»

г. Краснодар, Краснодарский край

## **ИНКЛЮЗИВНЫЕ ПРОГРАММЫ ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО РАЗВИТИЯ УЧИТЕЛЕЙ**

*Аннотация:* в данной статье рассматривается проблема включения учащихся в образовательное пространство. Изучается влияние профессионального развития учителей на культурно-ориентированную педагогику, в частности, на успеваемость учащихся на примере внедрения инклюзивных программ для учителей средних школ Новой Зеландии.

*Ключевые слова:* аудиторные тренировки, квазиэкспериментальное проектирование, культурно-ориентированная педагогика, инклюзивные программы.

Актуальной проблемой во всех странах является необходимость повышения качества преподавания и улучшения результатов обучения учащихся. В Новой Зеландии правительство в настоящее время решает образовательные проблемы, связанные с коренными учащимися Маори. Исторически сложилось так, что основной задачей обучения в Новой Зеландии стало устранение культурных различий и ассимиляция населения Маори [1, с. 245]. В процессе колонизации сформировалось пренебрежительное отношение к методам педагогики племенных групп. В школах, которые дефицит-ориентированы, подходы патологизации использовались, чтобы уравнивать Маори с их «менее достойной» племенной культурой [1, с. 231]. Деструктивная практика привела к сопротивлению коренных учащихся, их отчуждению, низкой активности и неуспеваемости [5, с. 78].

Те Котахитанга включает в себя семинары и инструктаж в аудиторном классе. Бишоп, Берриман, Веармауф, Питер, и Клэпхем сообщают о сравнении успеваемости учащихся в 17 школах. Они увидели изменения в педагогике учителей и заметили успехи в успеваемости учащихся Маори [4, с. 28].

В результате анализа рассказов учеников Маори был построен эффективный обучающий профиль (ЕТР-ЭОП), имеющий шесть уровней: *Manaakitanga* (забота об учениках, как о лицах, относящихся к определенной культуре); *Manamotuhake* (высокие ожидания от обучения); *Whakapiringatanga* (управление классом в процессе обучения); *Wananga* (дискурсивная практика и обучение взаимодействию); *Ako* (диапазон стратегий для облегчения процесса обучения); и *Kotahitanga* (поощрение, мониторинг, и обсуждение результатов обучения).

Уникальность Те Котахитанга состоит в том, что эта модель направлена на решение вопроса неравенства среди учащихся Маори путем разделения «власти» учителей.

Исследование проводилось международной бикультурной командой исследователей. В процессе исследования были использованы квази-экспериментальный подход и различные методы.

Те Котахитанга была реализована в общеобразовательных средних школах, в которых преподавание ведется на английском языке, поскольку большинство учеников Маори посещают эти школы, а не школы, в которых преподавание осуществляется на языке маори. В программе участвовали и государственные школы с обучающимися одного пола, где процент зачисленных из числа Маори составлял от 20% до 80%. В этих школах также учились Новозеландские европейцы, представители Тихого океана, азиаты. Данные были собраны со всех 12 школ, которые участвовали в профессиональном развитии в течение четырех лет (этап 3 школы), и в 10 школах, которые участвовали в течение почти двух лет (этап 4 школы). Для сравнения результатов, наблюдения проводились также на 10 дополнительных аналогичных школах.

Все наблюдения были проанализированы на наличие или отсутствие шести измерений ЕТР и качество обучения взаимодействию. Данные наблюдений определили по уровням: высокий, средний и низкий уровни выполнения (минимальная или нулевая реализация). Были изучены основные аспекты: успеваемость учащихся, отношение учащихся к их обучению, поведение учащихся, посещаемость, процент обучающихся, имеющих разные способности по основным предметам, а также данные успеваемости учащихся.

Возникали специфические проблемы при оценке изменения в практике преподавания и улучшения успеваемости учащихся [2, с. 47]. Многие данные по достижениям в учебе отсутствовали за последние 3 класса средней школы, (в школах, участвующих в проекте, не производили обработку данных успеваемости учащихся).

Основной целью Те Котакитанга было изменение обучения в классе таким образом, чтобы преподаватели могли бы учиться у ребят. Многие учителя считают, что изменения, которые были внесены в их практику в рамках Те Котакитанга, были необходимы.

Произошло изменение в практике от традиционных к более интерактивным и реляционным методам. Многие учителя говорили о том, как их участие в программе Те Котакитанга действительно заставило их задуматься о важности культуры.

Рассмотрим наиболее интересные ответы респондентов:

«Я использовал традиционные методы обучения. Моя работа заключается в предоставлении знаний. Их дело – правильно применять эти знания. Этот переход к дискурсивной, а не традиционной форме преподавания открыл много дверей с точки зрения того, что вы можете сделать в классе...» (Директор школы).

«Я думаю, важно, чтобы ученики Маори чувствовали себя комфортно, приходя в мой класс... я уважаю их язык и культуру... даже для таких мелочей, как использование фраз на языке маори, нужно упорно трудиться ... но также важно и то, что я показываю, что уважаю разные национальности в моем классе...

Классы не должны быть монокультурными... это одна из вещей, которую я усвоил из программы профессионального развития Те Котакитанга...».

Был проведен сравнительный анализ Энн С. Хайндс и Равири Хиндл в классе [1, с. 239] Большинство учителей (75%) в рамках двух этапов реализации программы Те Котакитанга, продемонстрировали высокий или умеренный уровень осуществления ЭОП.

Анализ данных наблюдений в классах с высоким уровнем реализации показал, что ученики потратили более четверти своего времени обучения на работу в группе и тратили меньше времени на общение и выполнение задач, чем учащиеся в классах с низким уровнем реализации [8, с. 39].

Профессиональная программа развития Те Котакитанга не была дефицит ориентированной, однако, внимание было сосредоточено на коррекционной работе с маори, а не на педагогической практике. Этот негативный образ может подорвать надежды обучающихся на успех, усилить негативные стереотипы, а также привести к самореализации с низкими достижениями [5, с. 78]. В центре внимания Те Котакитанга было устранение дефицита и расистских взглядов через культурно-ориентированную педагогику [3, с. 6]. Существует риск того, что с какой-либо программы, направленной на решение результатов успеваемости учащихся, дефицит мышления будет продолжаться и усиливать негативные стереотипы, связанные с низкими показателями успеваемости [6].

Однако, были найдены доказательства положительного влияния на школьников, в том числе, на маори. Значительно увеличилось количество оставшихся в старших классах, участвующих в Те Котакитанга: в 11 классе количество оставшихся увеличилось в обеих сравниваемых школах Те Котакитанга, но рост был самый высокий в Те Котакитанга школах. За 2008 год произошло резкое увеличение обучающихся Маори более чем на 260%. Увеличение количества учащихся маори в старших классах имеет важное значение, поскольку это может повлиять на средние результаты успеваемости в старших классах средней

школы. Ученики в школах Те Котакитанга сдали больше зачётов в старших классах средней школы по сравнению со сверстниками в школах, взятых для сравнения. Таким образом, эти данные доказывают эффективность программы [4, с. 28].

Профессиональное развитие в области культурно гибкой педагогики, разработано с целью переориентации педагогов на учащихся, находящихся в положении меньшинств, в том числе и классы коучинга, такой переход обратил внимание на обучающихся, которые находятся в положении меньшинств.

Исследования по программе Те Котакитанга показали, что повышение квалификации учителей в области культурно-ориентированной педагогики может изменить убеждения и практику учителей, что окажет позитивное влияние на учащихся, находящихся в положении меньшинств. Подход, который пытается изменить положение учителей учиться у своих учеников, наряду с аудиторной работой на основе коучинга и школ на основе учебной деятельности, является альтернативным. Однако, такой подход сам по себе не может исправить «бедное» педагогическое мастерство, глубоко укоренившийся расизм, и общее отсутствие знаний в области истории, культуры, мировоззрения маргинальных групп.

### *Список литературы*

1. Anne S. The Impact of Teacher Professional Development to Reposition Pedagogy for Indigenous Students in Mainstream Schools / Anne S. Hynds, Rawiri Hindle, Catherine Savage, Luanna H., Meyer, Wally Penetito & Christine Sleeter. – 2016.
2. Bishop R. Pretty difficult: Implementing kaupapa Maori theory in English Medium secondary schools // New Zealand Journal of Educational Studies. 2012. – 47 (2). – 38–50.
3. Bishop R. Kotahitanga: The experiences of year 9 and 10 Maori students in mainstream classrooms / Bishop R., Berryman, M. Tiakiwai, S. & Richardson C. – State, New Zealand: Ministry of Education, 6, 262.
4. Bishop R. Professional development, changes in teacher practice and improvements in Indigenous students' educational performance: A case study from New Zealand / R. Bishop, M. Berryman, J. Wearmout, M. Peter & S. Clapham // Teaching and Teacher Education, 2012. – 28, 694–705.

5. Castagno A.E. Culturally responsive schooling for Indigenous youth: A review of the literature / A.E. Castagno, & B.M. J. Brayboy // *Review of Educational Research*, 2008. – 78, 941–993.

6. Hynds A. & Sheehan M. Iwi versus Kiwi: Racism, race relationships and the experience of controversial political debates within a context of culturally responsive school reform // *New Zealand Annual Review of Education*, 20, 102–120. Retrieved from [http://www.victoria.ac.nz/education/research/nzaroe/issues-index/2010/pdf/text\\_hynds.pdf](http://www.victoria.ac.nz/education/research/nzaroe/issues-index/2010/pdf/text_hynds.pdf)

7. Penetito W. What's Maori about Maori education? The struggle for a meaningful context. – Wellington, New Zealand: Victoria University Press, 2010.

8. Savage C. Culturally responsive pedagogies in the classroom: Indigenous student experiences across the curriculum // *Asia-Pacific Journal of Teacher Education*, 2011. – 39 (3), 183–198.

9. Shields C. Pathologizing practices: The impact of deficit thinking on education / C. Shields, R. Bishop, & A. Mazawi. – New York, NY: Peter Lang, 2005.