

Олена Бочарова

ПІДГОТОВКА ВЧИТЕЛЯ ДО РОБОТИ З ДІТЬМИ З ОСОБЛИВИМИ ОСВІТНІМИ ПОТРЕБАМИ: ЄВРОПЕЙСЬКИЙ ДОСВІД

Вказано проблеми, пов'язані з упровадженням інклюзивного навчання в загальноосвітній школі, наголошено на важливості вивчення позитивного європейського досвіду для вирішення цієї проблеми в українській школі.

Розкрито дефініцію таких термінів, як: «інклюзія», «інклюзивне навчання», «спеціальні освітні потреби». Висвітлено особливості підготовки майбутніх вчителів до роботи з учнями з освітніми потребами на прикладі європейських країн, методи та форми цієї підготовки. Акцентується увага на важливості відповідно організованої педагогічної практики.

Ключові слова: інклюзія, інклюзивне навчання, учні зі спеціальними освітніми потребами, педагогічна практика, підготовка вчителів.

Olena Bocharova

TRAINING OF A TEACHER TO WORK WITH CHILDREN WITH SPECIAL EDUCATIONAL NEEDS: EUROPEAN EXPERIENCE

The article considers problems connected with introducing inclusive education into a secondary school, stresses the importance of studying the positive European experience to solve the problem in the Ukrainian school.

The author determines the meaning of such terms as: "inclusion", "inclusive education", and "special educational needs"; elucidates training peculiarities of a future teacher to work with children with special educational needs on the example

of European countries, training methods and forms; emphasizes the importance of the correspondingly organized pedagogical practicum.

Keywords: inclusion, inclusive education, children with special educational needs, pedagogical practicum training of teachers.

Справжнім викликом для сучасної української освіти є введення в школах інклюзивного навчання. Підтвердженням цієї тези стали слова Міністра освіти України Л. Гриневич про впровадження інклюзії та реалізацію кожною дитиною свого права на якісну освіту в навчальному закладі за місцем проживання. Право на освіту гарантує Стаття 53 Конституції України та чинне законодавство¹.

До того ж у новому законі «Про освіту» мають бути визначені всі можливі форми навчання дитини з вадами розвитку у звичайній середній школі. Таке резюме було зроблено під час підведення підсумків круглого столу «Нова модель психолого-медико-педагогічної консультації: ефективно, професійно та в інтересах дитини», який відбувся 24 лютого 2016 року в Українському католицькому університеті². Тому надзвичайно важливим є вивчення досвіду тих зарубіжних країн, які вже його мають.

У передових країнах Західної Європи, починаючи з 70-х років ХХ ст., почала відбуватися перебудова спеціальної освіти. Зокрема, інтегроване та інклюзивне навчання дітей з особливостями розвитку визначено основною формою навчання неповносправних осіб³.

Дані, які наводить відомий італійський дослідник Б. Бенесі (B. Vanathy), свідчать про те, що в країні понад 90% дітей з особливостями психофізичного розвитку здобувають освіту в закладах загального типу. В освітніх департаментах провінцій країни функціонують консультаційні служби, до складу яких входять різнопрофільні фахівці, адміністратори шкіл, працівники управлінь освіти, представники громадських організацій, за необхідності долучаються спеціалісти служб охорони здоров'я. Співробітники

¹ Закон України «Про дошкільну освіту» // *Відомості Верховної Ради України* (2001, № 49); Закон України «Про загальну середню освіту» // там само (1999, № 28); Закон України «Про професійно-технічну освіту» // там само (1998, № 32); Закон України «Про вищу освіту» // там само (2002, № 20); Закон України «Про охорону дитинства» // там само (2001, № 30); Закон України «Про основи соціальної захищеності інвалідів в Україні» // там само (1991, № 21); Закон України «Про реабілітацію інвалідів в Україні» // там само (2006, № 2-3).

² Новий закон «Про освіту» має регулювати форми навчання дитини з вадами розвитку в звичайній середній школі, – Ліля Гриневич // *Український католицький університет* / *Новини УКУ*, 26 лютого 2016 [Електронний ресурс]. Режим доступу: <http://ucu.edu.ua/news/31596/>.

³ Досвід реалізації інклюзивної освіти в країнах Європи // *Всеукраїнський фонд «Крок за кроком»* [Електронний ресурс]. Режим доступу: http://www.ussf.kiev.ua/ie_experience_implementing/.

цих служб організують інклюзивне навчання, діагностуючи дітей і визначаючи їхні потреби, надають консультативну та навчально-методичну допомогу педагогам і шкільній адміністрації⁴.

В освітній системі Австрії функціонують центри спеціальної освіти, що відповідальні за навчання дітей з особливими потребами в загальноосвітніх школах і координують роботу всіх фахівців, залучених до цього процесу. Спеціалісти проводять діагностику дітей, консультують вчителів, надають навчально-методичну допомогу спеціальним педагогам і батькам, проводять семінари та тренінги з підвищення кваліфікації, співпрацюють з адміністративними місцевими службами, медичними центрами⁵.

Тому вважаємо за доцільне розглянути питання переходу від сегрегаційного до інклюзивного навчання в окремих європейських країнах задля запровадження позитивних здобутків в українській освіті. А відтак, важливими постають питання підготовки вчителів до інклюзивного навчання, які передбачають не лише професійну підготовку, а й вивчення психолого-педагогічних особливостей дітей зі спеціальними освітніми потребами, розробку спеціальних навчальних програм, залучення до процесу та участь у діяльності реабілітаційних центрів та громадських організацій.

Питання включення дітей з особливими освітніми потребами в загальноосвітній процес, надання їм практичної допомоги, вивчення спеціальних умов впровадження інклюзії в навчальний процес та підготовки вчителів до роботи з цією категорією дітей є предметом вивчення як вітчизняних (В. Бондар, Л. Волкова, І. Зверева, А. Капська, Л. Міщик, А. Мудрик, В. Синьова С. Хлебик), так і зарубіжних (S. Carrington, I. Chrzanowska, B. Jachimczak, M. Merryfield, Mc Collun, P. Plichta, M. Rowls, B. Sagers, K. Stayon K. J. Swick, G. Szumski) дослідників.

Перш аніж розпочати виклад основного матеріалу, варто зупинитися і розглянути зміст дефініції «інклюзія». На думку польського дослідника Г. Шумського, термін «інклюзія» застосовується як: 1) синонім інтеграційного навчання; 2) синонім несегрегаційного навчання, коли учень є не лише зарахованим «на папері» до загальноосвітньої школи, а й залучений до спільноти і визнаний повноправним членом суспільства; 3) асиміляція, або така система навчання, яка враховує індивідуальні відмінності дітей і змушує навчальні заклади враховувати їх у роботі; 4) повна ліквідація сегрегаційного навчання⁶.

⁴ Досвід реалізації інклюзивної освіти в країнах Європи.

⁵ Там само.

⁶ G. Szumski. *Integracyjne kształcenie niepełnosprawnych: sens i granice zmiany edukacyjnej*. Warszawa 2006, с. 21-25.

Українська дослідниця А. Колупаєва трактує його як «об'єднану освітню систему із надання належної освіти всім учням; повне залучення дітей з відмінними здібностями в різні аспекти шкільної освіти, які є доступними для інших дітей»⁷. Л. Міщик вважає, що інклюзія – це процес збільшення ступеня участі всіх дітей у соціальному житті та різних програмах⁸.

Інклюзивне навчання – термін, який використовується для опису процесу навчання дітей з особливими потребами в загальноосвітніх школах. В основу концепції інклюзивного навчання покладено ідеологію, яка виключає дискримінацію дітей, забезпечує рівноправне ставлення до всіх людей, але поряд з тим створює особливі умови для дітей, що мають у цьому потребу⁹.

Дефініція поняття «інклюзія», прийнята ЮНЕСКО, є більш чіткою і концентрує увагу на дихотомії: спеціальне навчання *versus* інтеграційного навчання. «Інклюзивне навчання є процесом, спрямованим на надання освіти високої якості, який враховує потреби, здібності, індивідуальні особливості, освітні інтереси учнів, елімінуючи усі форми дискримінації»¹⁰.

Згідно з положеннями ЮНЕСКО, інклюзивна освіта має кілька мотивацій:

- *освітня мотивація* – інклюзивна освіта дає можливість кожній дитині знайти своє місце в загальноосвітній школі і мати з цього користь;
- *суспільна мотивація* – інклюзивна освіта є інструментом змін в суспільстві, спрямованих на відкритість та взаємодію, а також подолання дискримінаційних процесів;
- *економічна мотивація* – інклюзивна освіта є дешевшою, ніж утримання окремих спеціалізованих шкіл¹¹.

Діти з особливими освітніми потребами у школі, класі – це завжди виклик для адміністрації, педагогічного колективу, класу. Як зазначає Г. Шумський, термін «спеціальні освітні потреби» – це ситуація, в якій учень

⁷ *Основи інклюзивної освіти: навч.-метод. посіб.* / А. А. Колупаєва, О. М. Таранченко, І. О. Білозерська та ін.; за заг. ред. А. А. Колупаєвої. Київ 2012.

⁸ Л. Міщик. Інклюзивна освіта як умова соціалізації дітей-інвалідів у процесі навчання [Електронний ресурс]. Режим доступу: http://www.nbuv.gov.ua/portal/soc_gum/Znpkhist/2012_5/12mliupn.pdf.

⁹ Школа для кожного [Електронний ресурс]. Режим доступу: <http://ud.org.ua/images/pdf/SchoolForEveryone.pdf>.

¹⁰ UNESCO International Bureau of Education (2009), International Conference on Education. Inclusive Education: The Way of the Future 48th Session, Geneva, 25-28 November 2008 [Електронний ресурс]. Режим доступу: http://www.ibe.unesco.org/fileadmin/user_upload/Policy_Dialogue/48th_ICE/ICE_FINAL_REPORT_eng.pdf.

¹¹ Там само.

не може виконувати шкільні вимоги без педагогічної допомоги¹². Кожна дитина приносить до школи не тільки «багаж» потреб і можливостей, але й велику кількість обмежень і проблем, пов'язаних із реалізацією ролі учня, вихованця, товариша, який почуває себе комфортно в групі ровесників.

В інклюзивному навчанні використовується більш гнучкий підхід до викладання та навчання, який сприяє задоволенню потреб «різних» дітей. Тому одним із завдань осіб, які працюють з цими дітьми, є підтримка їх інтересів. До того ж більшість досліджень свідчать про те, що ця категорія дітей часто стикається з агресією і стає жертвою поведінки ровесників. До такого висновку прийшла група дослідників Вищої педагогічної школи в м. Лодзь (Польща) та Центру бехевіоральних досліджень Університету в м. Ставангері (Норвегія) – учасників проекту «Reducing Bullying Strengthening Diversity» («Зменшення шкільного насильства – укріплення диференціації»)¹³.

Проблеми при переході від сегрегаційного до інклюзивного навчання мали більшість європейських країн, і тому питання професійної підготовки вчителя є особливо важливим. У звіті «Вчитель для інклюзивного навчання» («Raport Teacher Education for Inclusion») йдеться про необхідність підготовки вчителів до роботи з різними учнями (незалежно від віку, статі, сексуальної орієнтації, етнічного, мовного походження, соціоекономічного статусу, неповносправності, а також інших спеціальних потреб).

Польська дослідниця І. Хжановська в роботі «Проблеми освіти неповносправних осіб. Регіональна специфіка або загальнопольська тенденція» посилається на результати досліджень М. Вуйцика (M. Wójcik), Е. Гарлей-Джевицької (E. Garlej-Drzewiecka), З. Гайдзичи (Z. Gajdzica), які свідчать про відсутність належної підготовки вчителів до роботи з дітьми з різними відхиленнями. Дослідження К. Блешинської (K. Błesznińska), до того ж, свідчать про неготовність учителів працювати з дітьми з особливими освітніми потребами. Цифри вражаючі: у Польщі цей відсоток учителів сягає 85%, а у світі – 80%¹⁴.

Результати досліджень Б. Яхімчак про причини неготовності вчителів працювати з учнями з освітніми проблемами свідчили про те, що 60% не вистачає елементарних психолого-педагогічних знань та професійної підготовки; 40% осіб, тобто 1/3 групи, ствердили, що набули ці знання

¹² G. Szumski. *Integracyjne kształcenie niepełnosprawnych*, с. 21-25.

¹³ P. Plichta. *Przygotowanie nauczycieli do edukacji włączającej – kontekst europejski // Dobre praktyki pedagogiczne szansą innowacyjnej edukacji /* за наук. ред. Doroty Podgórskiej-Jachnik. Łódź 2012, с. 101-119.

¹⁴ I. Chrzanowska. *Problemy edukacji dzieci i młodzieży z niepełnosprawnością: Regionalna specyfika czy ogólnopolska tendencja*. Kraków 2010, с. 27-29.

під час навчання в педагогічних університетах, 2/3 вказали на самостійне здобування знань на курсах або зі спеціальної літератури, і тільки 18% досліджених закінчили післядипломні студії з основ підтримки розвитку й освіти дітей зі спеціальними освітніми потребами¹⁵.

З підписанням Болонської декларації майже всі навчальні заклади втілили в життя положення освітньої реформи, що полягає у включенні тематики інклюзії та роботи з учнями зі спеціальними освітніми потребами до навчальних програм педагогічних напрямків. Моделлю є включення обов'язкових та за вибором предметів з інклюзії. Науковці все більше уваги звертають на ефективність застосування різних методів підготовки майбутніх вчителів до інклюзивного навчання. В. Д. Стейтон і Дж. Мак-Колун представили три моделі підготовки студентів:

1. Інфузійна модель (The Infusion Model);
2. Модель спільного навчання (The Collaborative Training);
3. Модель уніфікації (The Unification Model).

За першою з них, студенти під час навчання в університеті вивчають один-два предмети з проблеми. За другою, студенти напрямів «Педагогіка» і «Спеціальна педагогіка» вивчають предмети про інклюзивне навчання. За третьою моделлю, майбутні вчителі навчаються за однією навчальною програмою, яка повністю присвячена навчанню учнів в інклюзивному середовищі¹⁶.

Автори звіту «Educating Teachers for Diversity» (2010 р.) наголошують на майже відсутності даних про те, якою мірою особи, що займаються підготовкою майбутніх вчителів до роботи з дітьми зі спеціальними освітніми потребами, самі готові до цього¹⁷.

М. Мерріфілд стверджує, що однією з таких причин є відсутність знань, практичного досвіду та брак усвідомлення значення та першочерговості проблеми інклюзії серед університетських педагогів¹⁸. Отже, важливою умовою є підготовка університетських педагогів, до того, що вони відіграють важливу роль в професійній підготовці майбутніх вчителів.

¹⁵ B. Jachimczak. Uczeń z ADHD w roli sprawcy i ofiary zachowań agresywnych // *Bullying a specjalne potrzeby edukacyjne – podręcznik metodyczny* / ред. J. Pyżalski, E. Roland. Łódź 2010 [Електронний ресурс]. Режим доступу: https://repozytorium.amu.edu.pl/jspui/bitstream/10593/5514/3/Bullying_and_special_needs.pdf.

¹⁶ V. D. Stayton, J. McCollun (2002), Unifying general and special education: What does the research tell us? // *Teacher Education and Special Education: The Journal of the Teacher Education Division of the Council for Exceptional Children* (2002, No. 25 (3)), с. 211-218.

¹⁷ Educating Teachers for Diversity: Meeting the Challenge [Електронний ресурс]. Режим доступу: <https://www.oecd.org/edu/ceri/educatingteachersfordiversitymeetingthechallenge.htm>.

¹⁸ M. M. Merryfield. Why aren't teachers being prepared to teach for diversity, equity and global interconnectedness? A study of lived experiences in the making of multicultural and global educators // *Teaching and Teacher Education* (2000, №. 16), с. 79-90.

Відомо, що робота вчителя та учня з особливими освітніми потребами будується на доброзичливих, дружніх стосунках. У такій ситуації учитель «використовує себе» будучи інструментом праці. Якість професійної підготовки вчителів має більший вплив на результати учнів, ніж такі чинники, як, до прикладу, кількість учнів у класі. Тому важливим є формування всіх необхідних компетенцій для роботи. Необхідними компетенціями у роботі з учнями з особливими освітніми потребами є: знання про розвиток дитини; віра в можливість успіхів учня; постійне вдосконалення і набуття досвіду від інших осіб та сприйняття школи як середовища професійного розвитку; уміння працювати з різним темпом навчання учнів; застосування діагностичних умінь; використання інформаційно-комунікаційних технологій та інших технічних засобів¹⁹.

На думку С. Рао (S. Rao), майбутні вчителі мають бути готовими до виконання чотирьох професійних функцій, що мають різні форми співпраці між учителем-предметником і спеціальним педагогом: 1) співпраця/консультація – вчитель-предметник допомагає спеціальному педагогу вирішувати різні питання в колективі; 2) взаємна підтримка вчителів у розв'язанні проблеми та допомога; 3) колективна підтримка – спеціальні педагоги надають інформаційну допомогу вчителю-предметнику; 4) спільне навчання – спеціальні педагоги і вчителі-предметники співпрацюють над пошуком ефективних шляхів вирішення різних проблем²⁰.

С. Керрінгтон і Б. Сатґерс наголошують на етичній стороні професійної підготовки вчителя до інклюзивного навчання, як-от: співпраця і робота в групах; «зростання» в інклюзивному середовищі; повага до іншої особи; партнерство й активна участь у суспільних процесах; розвиток педагогічних умінь та особистісного потенціалу, емпатія²¹.

Важливу роль у підготовці вчителя до роботи з дітьми з особливими потребами має відповідно організована педагогічна практика. М. Роулс та К. Дж. Свік завданням педагогічної практики вважають: проходження студентами практики у різних освітніх середовищах; збагачення професійних знань і практичних умінь студентів завдяки безпосередній участі в різного роду заходах; випробування на практиці вже раніше вивчених методів і концепцій; оволодіння професійним досвідом завдяки спостереженню і практичному його застосуванню²².

¹⁹ P. Plichta. Przygotowanie nauczycieli do edukacji włączającej.

²⁰ Там само.

²¹ S. Carrington, B. Sagers. Service-learning informing the development of an inclusive ethical framework for beginning teachers // *Teaching and Teacher Education* (2008, № 24), с. 795-806.

²² M. Rowls, K. J. Swick. Designing Teacher Education Course Syllabi That Integrate Service-Learning // *Journal of Instructional Psychology* (2000, № 27 (3)), с. 187-195.

А. К. Сігурддоттір (A. K. Sigurdardóttir) визначає стандарти, які мають бути реалізовані під час проходження педагогічної практики, а саме: формування етичної свідомості; усвідомлення, що існують учні зі спеціальними освітніми потребами й уміння використовувати їх потенціал в індивідуальній роботі; набуття й удосконалення компетенцій у роботі з групою учнів, зокрема розподіл завдань у колективі; розподіл завдань між різними групами учнів задля досягнення спільної мети; формування умінь одночасної праці з різними групами учнів²³.

Крім того, практика допомагає студентові перевірити теоретичні знання в конкретному освітньому середовищі. Тому студенти мають бути скеровані до таких шкіл і класів, де інклюзія не є фасадом, а реалізується на практиці.

Цікавим прикладом є проект «Класи без меж» (Classrooms Without Borders), реалізований у 2010 році студентами Університету Західного Сіднею (University of Western Sydney) в Австралії. «Класи без меж» – це спецкурс, у межах якого студенти працюють з людьми з різних середовищ (мігранти, біженці), застосовуючи такі методи роботи, як тьюторінг і менторінг. Саме в такий спосіб студенти набувають знань і вмінь, необхідних у роботі з людьми з різними культурними надбаннями²⁴.

Р. Бірд при підготовці майбутніх вчителів до інклюзивного навчання акцентує увагу на таких аспектах: проходження ознайомчих практик перед тим, як розпочати навчання в університеті; проходження вступних (загальнопедагогічних) практик під час навчання; проведення занять разом із керівником педагогічної практики; виконання педагогічних обов'язків під керівництвом керівника практики²⁵.

Як слушно зауважує польський дослідник П. Пліхта, у процесі професійної підготовки у студентів однаково повинні бути сформовані як технічні (методичні), так і практично-моральні (комунікаційні, інтерпретаційні) компетенції. Щодо перших, то їм присвячено багато місця в психолого-педагогічній літературі. Що стосується других, то, на думку вищезазначеного автора, вони не представлені в повному обсязі. Однак, як доречно зазначає П. Пліхта, «не можна забувати про те, що саме комунікаційні компетенції є головними в роботі з дітьми з особливими потребами. Діти чекають відкритості, щирості від спеціалістів, розуміння нетипової, а іноді й незрозумілої поведінки²⁶.

²³ P. Plichta. Przygotowanie nauczycieli do edukacji włączającej.

²⁴ P. Plichta. Przygotowanie nauczycieli do edukacji włączającej, с. 105.

²⁵ R. Beard, D. Crook, G. Merchant, S. Muttock, L. Roberts, A. Robertson. Teacher education for inclusion [Електронний ресурс]. Режим доступу: <https://www.european-agency.org/sites/default/files/TE41-Literature-Review.pdf>.

²⁶ P. Plichta. Przygotowanie nauczycieli do edukacji włączającej.

Отже, актуальність підготовки майбутнього вчителя до роботи з дітьми з особливими потребами не викликає жодних сумнівів. Проектуючи реалізацію цього завдання в Україні, можна сказати, що виконання положень Болонської декларації та вимог Європейського Союзу потребує значних зусиль як від країни, органів управління освітою, науковців та педагогів, так і від самих дітей і їхніх батьків.