



УДК 37.013.2 (292.4)

Аналіз зарубіжного досвіду розвитку інклюзивної компетентності вчителів загальноосвітніх навчальних закладів

Юрій Бойчук,

доктор педагогічних наук, професор,
Харківський національний педагогічний
університет імені Г. С. Сковороди,

Олена Казачінер,

кандидат педагогічних наук, старший викладач,
КВНЗ «Харківська академія неперервної освіти»

На сучасному етапі інноваційного розвитку освіти в Україні серед пріоритетних завдань державної політики визначено якісно нові вимоги до особистості вчителя, його професійної діяльності. Серед них — реалізація вчителем основних принципів державної політики в галузі освіти в Україні, а саме: пріоритет освіти, її демократизація, гуманізація та гуманітаризація, рівний доступ громадян до здобуття освіти, цілісність, багатокультурність, змінний і відкритий характер системи освіти, неподільний характер навчання й виховання. Це вимагає високого рівня освіченості, культури, кваліфікації вчителів, професійна діяльність яких є основою

трансформації українського суспільства як на індивідуальному, так і на соціальному рівні.

Саме тому виникає необхідність впровадження ідей інтеграційного та особливо інклюзивного навчання в практику роботи загальноосвітніх навчальних закладів України. Проте сьогодні гостро постає проблема неготовності вчителів до роботи з дітьми, які мають особливі освітні потреби, має місце брак професійних компетенцій учителів щодо роботи в інклюзивному середовищі, наявність психологічних бар'єрів та професійних стереотипів учителів. У цьому ракурсі особливого значення набуває проблема розвитку інклюзивної компетентності

вчителів загальноосвітніх навчальних закладів.

На нашу думку, один із чинників, здатних затримувати розвиток цього процесу, — недостатнє опрацювання вітчизняного і зарубіжного досвіду педагогічної роботи з дітьми, які мають особливості психофізичного розвитку.

Метою статті є здійснення аналізу зарубіжного досвіду розвитку інклюзивної компетентності вчителів загальноосвітніх навчальних закладів США, Канади, європейських країн та країн пострадянського простору, а також визначення переваг та проблем, які пов'язані з упровадженням зарубіжного досвіду для розвитку інклюзивної компетентності вчителів загальноосвітніх закладів України.

Сучасні тенденції розвитку інклюзивної освіти вимагають від учителя загальноосвітнього навчального закладу готовності до стрімких та кардинальних змін у підходах та методах навчання учнів. Тому важливими є наукові дослідження можливостей професійного розвитку вчителів в умовах освітньої інклюзії та підвищення їх кваліфікації. Окремі теоретичні та практичні аспекти цієї проблеми знайшли висвітлення у працях багатьох вітчизняних та зарубіжних учених (Л. Айдол (L. Idol), А. Белл (A. Bell), М. Вінзер (M. Winzer), Дж. Ґаллахер (J. Gallagher), Т. Ґалладет (T. Gallaudet), Н. Енестейшн (N. Anastasion), І. Зязюн, С. Кірк (S. Kirk), Дж. Кларк (J. Clarke), В. Кремень, Дж. Лупарт (J. Lupart), Н. Микитенко, І. Мицишин, Н. Муқан, Н. Нічкало, Р. Осгуд (R. Osgood), В. Поліщук, О. Пришляк, Л. Пуховська, Дж. Селенд (J. Salend), К. Форлін (Ch. Forlin), Д. Чемберс (D. Chambers), М. Швед).

Так, у дослідженні проблеми підготовки фахівців США до роботи в інклюзивному освітньому середовищі М. Захарчук було з'ясовано особливості цього процесу: наявність національних кваліфікаційних стандартів підготовки вчителів і їх узгодженість з актуальними тенденціями освітньої політики, спрямованість про-

фесійної підготовки на вдосконалення педагогічної діяльності вчителів та підвищення рівня успішності учнів, доступність фахової підготовки, різноманітність форм і методів навчання та їх якісне змістове наповнення, використання новітніх інформаційних технологій, формування готовності учителів працювати в інноваційному середовищі, спрямованість на оволодіння методами самостійного пошуку знань, забезпечення партнерства та професійної взаємодії [4, с. 13].

На основі аналізу наукових праць нами було з'ясовано, що американські вчені наголосили на обов'язковій співпраці педагогів загальної та спеціальної освіти для забезпечення ефективного викладання (К. Бос (C. Bos), Ш. Вон (S. Vaughn), А. Ґартнер (A. Gartner), Д. Ліпскі (D. Lipsky), Дж. Шумм (J. Schumm)) вказували на важливість практики педагогічної роботи та професійного розвитку вчителів (А. Дайсон (A. Dyson)).

У Канаді на офіційному рівні вчитель інклюзивного класу має певну підтримку: методичне забезпечення, доступ до участі в різноманітних фахових тренінгах, можливість постійного професійного зростання, освітнє асистування. Крім того, передбачено консультативні послуги з таких питань: спілкування, підтримки в навчанні, фізичного і сенсорного розвитку дітей, підтримки інклюзивного освітнього середовища для учня. Консультації для вчителів надаються безпосередньо в класі.

Крім того, у канадських провінціях Альберта, Манітоба, Нова Шотландія, щоб допомогти вчителям та іншим фахівцям, що працюють у системі освіти, ведеться підготовка асистентів вчителів до роботи з учнями з особливими освітніми потребами безпосередньо на базі закладів освіти. На курсах зосереджуються на низці тем — від інклюзивної освіти і характеристик учнів до підтримки атмосфери навчання, управління поведінкою і професіоналізму [3, с. 21].

Цікавим для нас є дослідження І. Калініченко, в якому розглядаються особливості підготовки педагогічних

працівників на посаді асистента вчителя інклюзивного класу в Канаді. Автор наголошує на тому, що ця підготовка повинна передбачати виклад ключових питань процесу інклюзивного навчання; нормативно-правової бази у сфері забезпечення права на освіту дітей з інвалідністю/дітей з особливими потребами; ролі та кваліфікаційних вимог асистента вчителя; особливостей реалізації індивідуальної програми розвитку; основ розуміння особливих потреб учнів та питання супроводу; питання комунікації та партнерства [5, с. 46].

Н. Андрійчук [2] аналізує скандинавський досвід професійної підготовки вчителя для роботи в інклюзивному класі, а також дає коротку характеристику загальній системі професійної підготовки вчителя у скандинавських країнах. Оскільки скандинавські країни займають перші позиції у рейтингах, що визначають якість освіти, вони, на думку автора, можуть стати моделлю інклюзивної освіти та підготовки професійних кадрів для роботи в ній.

Ми поділяємо думку Н. Андрійчук про те, що професійна підготовка вчителя для роботи в інклюзивному середовищі повинна надати йому можливість правильно розставити пріоритети, визначити специфіку шкільної і позашкільної роботи інклюзивного класу, ідентифікувати труднощі, з якими він може зустрітися, і прийняти рішення щодо потреб свого класу загалом і кожного учня зокрема. За словами автора, робота вчителя у класі, де є діти з особливими потребами, передбачає його вміння налагодити зв'язок між однокласниками, батьками, іншими учасниками навчально-виховного процесу.

З аналізу проблеми підготовки вчителів для роботи в спеціалізованих школах у країнах Європейського Союзу (Італія, Австрія, Бельгія, Голландія, Швеція, Німеччина, Польща, Словаччина, Угорщина та інші) Т. Кристопчук [6] з'ясовано, що вона здійснюється в Академії спеціальної педагогіки, Центрах

професійного вдосконалення, Центрах спеціальної педагогіки, університетських закладах, вищих школах; вчителі, що працюють у школах для дітей та учнів з спеціальними виховними та освітніми потребами, повинні мати спеціальну педагогічну або педагогічну освіту; вчителі проходять інструктаж щодо роботи з дітьми з різними освітніми потребами і стилем навчання; в окремих країнах ЄС школи для дітей з особливими освітніми потребами поділяються на певні категорії, як-от: для дітей з різними захворюваннями, для талановитих дітей, для соціально слабких дітей.

За Т. П'ятаковою, в теорії і практиці професійної підготовки майбутніх учителів Швейцарії до викладання в умовах інклюзивного освітнього середовища накопичено цікавий досвід. Досвід професійної підготовки вчителів у Швейцарській Конфедерації показує, що зазвичай підготовкою педагогів до здійснення інклюзивного навчання більшою мірою опікуються університетські підрозділи або заклади післядипломної освіти. Наприклад, в Університеті Берна на педагогічному факультеті пропонуються магістерські програми за спеціальністю «Управління в умовах диверсифікації», у Педагогічному університеті Північно-Західної Швейцарії вивчають курс «Інтегроване навчання обдарованих учнів та дітей з особливими можливостями», у Федеральному інституті професійної підготовки додатком до спеціальності «Освітній менеджмент» є спеціалізація «Засоби впровадження інтеграції та інклюзії у професійну освіту й підготовку», розраховані на 60 кредитів. На думку швейцарського професора П. Сібер (P. Sieber), найкращою програмою для розвитку інклюзивної компетентності вчителів є магістерська програма поглибленого навчання в галузі інклюзивної освіти (the Master of Advanced Studies (MAS) in Inclusive Education), яку пропонує Університет педагогічної освіти Центральної Швейцарії (PHZ, м. Люцерн), вона розрахована на 1800 навчальних годин. Цільова група

одержувачів MAS з інклюзивної освіти — досвідчені вчителі, які бажають стати фахівцями з упровадження інклюзивного навчання в масовій школі. Кантони, будучи незалежними освітніми інфраструктурами, виступають головними спонсорами і створюють для своїх вчителів оптимальні умови для одержання подальшої освіти та запровадження інновацій у школах. У Швейцарській Конфедерації існують також програми сертифікації підвищення кваліфікації вчителів, розраховані на 15 кредитів, зокрема «Посередництво у школах» Педагогічного університету Цюриху, та розраховані на 10 кредитів «Консультування в інтеграції», «Імплементация інтеграції — дидактика», «Інновації у викладанні та навчанні» — педагогічний факультет Університету м. Берн, а також «Навчання консультування», які пропонує Педагогічний університет Північно-Західної Швейцарії. Т. П'ятакова додає, що в багатьох швейцарських університетах все більшої популярності набувають курси післядипломної освіти у галузі прав людини, на яких педагоги вчать розпізнавати випадки насильства та отримують практичні поради щодо ефективної боротьби проти дискримінації, расизму, ксенофобії та інших проявів нетолерантності, зокрема курси «Етика, філософія, релігія і культура» та «Освіта щодо прав людини» [8]. Аналізуючи сказане вище, можна дійти висновку, що в Швейцарії інклюзивна компетентність майбутніх і практикуючих учителів формується в першу чергу на основі інноваційних підходів до організації інклюзивного освітнього середовища та принципів педагогіки співробітництва, педагогіки толерантності, мультиперспективної освіти шляхом посилення полікультурного, особистісно зорієнтованого, фасилітативного компонентів у оновлених освітніх програмах педагогічних університетів.

Серед країн колишнього СРСР, насамперед вивчено досвід Білорусії, Вірменії та Литви [3, с. 25–26].

Так, Білоруський державний педагогічний університет імені Максима Танка

проводить серйозну структурно-змістовну і технологічну модернізацію процесу підготовки педагогічних кадрів для сфери інклюзивної освіти. На факультетах університету педагоги отримують теоретичну і практичну професійну підготовку для роботи з дітьми з особливими освітніми потребами. При цьому принципи інклюзії (гуманність, недискримінація, справедливість) є обов'язковими складовими навчальних курсів.

У Вірменії Міністерство освіти і науки підписало угоду з датською організацією «Місія Схід» і з громадською організацією «Міст Надії» з розвитку гнучкого спеціального освітнього навчального плану, який охоплює підготовку вчителів до інклюзивної освіти. Основна тенденція нової ініціативи полягає у розвитку існуючих структур, відповідальних за підготовку вчителів. Серед них Національний інститут освіти і Державний педагогічний університет.

Курси підвищення кваліфікації для вчителів, які вже працюють у школах Вірменії, урахують інклюзію. За це відповідає Національний Інститут освіти, який підпорядкований Міністерству освіти. Учителів інклюзивних шкіл тренують для використання інтерактивної системи навчання. Ті вчителі, які відмовляються використовувати на уроках інтерактивний підхід, гірше справляються з навчанням дітей в інклюзивних школах. Як правило, відмовляються від інтерактивного підходу вчителі з великим педагогічним стажем. Студентів-педагогів навчають з урахуванням інклюзивної освіти. У всіх вищих педагогічних навчальних закладах уведено спецкурс з інклюзивної освіти, тому всі молоді педагоги готові до роботи в інклюзивній школі.

Кадровим забезпеченням спеціальної освіти в Литві опікується Шауляйський університет, на всіх педагогічних факультетах якого є обов'язковим вивчення курсу «Спеціальна педагогіка».

Проте, провідні фахівці Шауляйського університету вважають, що 120 годин теорії спеціальної освіти плюс практичні

заняття — це недостатньо для освіти педагога, який буде працювати з дітьми з особливими освітніми потребами. Тому в країні існує система післядипломної освіти — курси, семінари тощо.

У Литві існує регламент щодо кількості спеціальних педагогів залежно від кількості дітей з особливими освітніми потребами у школі: 20-30 дітей з особливими освітніми потребами у школі — один спеціальний педагог; 50-60 дітей — один логопед, тифлопедагог, сурдопедагог, соціальний педагог, психолог.

Проте, незважаючи на позитивний досвід розвитку інклюзивної компетентності вчителів, накопичений у різних країнах світу, треба зазначити, що впровадження цього процесу в нашій країні має ще багато проблем. Україна не може сліпо скопіювати досвід інших країн через різні економічні, етнографічні умови та різний менталітет, вона створює свій шлях розвитку інклюзивного навчання та, відповідно, розвиток інклюзивної компетентності вчителів.

Так, С. Альохіна [1, с. 20] в комплексному дослідженні проблем інклюзивної освіти в Україні зазначає, що сучасний стан підготовки фахівців і спеціалістів в Україні для роботи в інклюзивному освітньому середовищі не задовольняє суспільних потреб; пілотним школам бракує фахівців і ставок для них (психологів, дефектологів, логопедів), здебільшого немає асистентів учителів інклюзивних класів, перевантажені шкільні психологи; існує методологічна та психологічна неготовність педагогічних працівників, класних керівників, учителів до викладання дисциплін для дітей, які мають певні обмеження; мотивація вчителів ЗНЗ до впровадження інклюзивної освіти низька через невідповідну їх роботі зарплатню та перевантаження.

Остаточна інклюзивна освіта стала підтримуватись законодавчою базою України з 2010 року, коли до Закону України «Про загальну середню освіту» були внесені зміни, згідно з якими загальноосвітні навчальні заклади могли

повноправно створювати спеціальні та інклюзивні класи для навчання дітей з особливими потребами. Підкреслимо, що в прикінцевих положеннях нового Закону України «Про освіту» (від 05.09.2017 № 2145-VIII) частину 3 Статті 27 «Атестація та підвищення кваліфікації педагогічних працівників» було доповнено таким змістом: «...Загальна кількість академічних годин для підвищення кваліфікації педагогічного працівника впродовж п'яти років не може бути меншою за 150 годин, з яких певна кількість годин має бути обов'язково спрямована на вдосконалення знань, вмінь і практичних навичок у частині роботи з дітьми з особливими освітніми потребами».

Нині в Україні збільшилася кількість вищих навчальних закладів, які забезпечують підготовку педагогів за спеціальністю «016. Спеціальна освіта», здійснюється перепідготовка педагогічних працівників для роботи в умовах інтегрованого та інклюзивного навчання.

У систему післядипломної педагогічної освіти України впроваджено низку навчальних курсів, які вивчаються за рекомендованими авторськими програмами: «Вступ до інклюзивної освіти» (автори: А. Колупаєва, С. Єфименко), «Диференційоване викладання в інклюзивному класі» (автори: О. Таранченко, Ю. Найда, за заг. ред. А. Колупаєвої), «Професійне співробітництво в інклюзивному навчальному закладі» (автори: А. Колупаєва, Е. Данілавічюте, С. Литовченко).

Майбутні педагоги у вищих педагогічних навчальних закладах вивчають курс «Основи інклюзивної освіти» (програму та навчальний посібник підготовлено за заг. ред. А. Колупаєвої).

Отже, з наведеного можна зробити висновок про те, що розвиток інклюзивної компетентності вчителів загальноосвітніх навчальних закладів України нині є нагальною необхідністю сьогодення. Вважаємо, що впровадження зарубіжного досвіду в напрямі окресленої проблеми, накопиченого різними країнами світу, є вкрай корисним та необхідним для підви-

щення якості середньої, вищої та післядипломної систем освіти нашої країни.

Література

1. *Альохіна С.* Інклюзивна освіта в Україні: здобутки, проблеми та перспективи: резюме аналітичного звіту за результатами комплексного дослідження. — [Електронний ресурс]. — Режим доступу : <http://www.twirpx.com/file/974948>
2. *Андрійчук Н. М.* Професійна підготовка вчителя до роботи в інклюзивному середовищі: скандинавський досвід. — [Електронний ресурс]. — Режим доступу : <http://eprints.zu.edu.ua/25944>
3. *Бойчук Ю. Д.* Інклюзивна компетентність майбутнього вчителя основ здоров'я : монографія / Ю. Д. Бойчук, О. С. Бородіна, О. М. Микитюк. — Харків : ХНПУ ім. Г. С. Сковороди, 2015. — 117 с.
4. *Захарчук М. Є.* Становлення та розвиток інклюзивної освіти у США : автореф. дис. ... канд. пед. наук : 13.00.01. — Тернопіль : Терноп. нац. пед. ун-т ім. Володимира Гнатюка, 2013. — 17 с.
5. *Калініченко І. О.* Особливості підготовки асистента вчителя інклюзивного класу // Імідж сучасного педагога. — 2017. — № 4/2 (173). — С. 44-46.
6. *Кристончук Т.* Підготовка вчителів для роботи в системі інклюзивної освіти в країнах ЄС. — [Електронний ресурс]. — Режим доступу <http://social-science.com.ua/article/1174>
7. *Ленів З. П.* Підготовка висококваліфікованих кадрів для забезпечення якісної освіти дітям з порушеннями психофізичного розвитку: інклюзивний аспект // Рідна шк. — 2014. — № 7. — С. 16-17.
8. *П'ятакова Т.* Розвиток інклюзивної компетентності вчителя: швейцарський досвід. — [Електронний ресурс]. — Режим доступу <http://pps.udpu.org.ua/article/download/18691/16434>

22.01.2018