

ПІДГОТОВКА ФАХІВЦІВ У США ДО РОБОТИ В ІНКЛЮЗИВНОМУ ОСВІТНЬОМУ СЕРЕДОВИЩІ

Проблема професійного розвитку вчителів, окремі її теоретичні та практичні аспекти знайшли висвітлення у працях багатьох американських, канадських і вчених інших країн: Т. Н. Gallaudet, J. Clarke, A. G. Bell, L. Idol, J. S. Salend, S. A. Kirk, J. J. Gallagher, N. J. Anastasion, J. L. Lupart, R. L. Osgood, M. Winzer, Ch. Forlin, D. Chambers. Аналіз науково-педагогічної літератури та наукових публікацій США свідчить про дуже різноманітні підходи до вирішення проблеми навчання та підвищення кваліфікації вчителів класів, де навчаються учні з особливими потребами. Зв'язуючою ланкою, яка об'єднує ці різноманітні підходи є стратегія диверсифікації, тобто об'єднання вчителів у професійні спілки та асоціації для реалізації ідеї професійного вдосконалення або залучення державних чи громадських організацій до процесу підвищення кваліфікації педагогічних кадрів. Та як показує практика, рушійною силою педагогічного процесу є готовність педагогів до діяльності в інклюзивному середовищі. На нашу думку, готовність до інноваційної педагогічної діяльності можна визначити як особливий особистісний стан, який передбачає наявність у педагога мотиваційно-ціннісного ставлення до професійної діяльності, володіння ефективними способами і засобами досягнення педагогічних цілей, здатності до творчості і рефлексії [1, с. 185].

Успішність інноваційної діяльності передбачає, що педагог усвідомлює практичну значущість різних інновацій у системі освіти не лише на професійному, а й на особистісному рівні. Цей феномен базується на розумінні педагогічної діяльності в умовах інклюзії як визначення й утвердження викладачем власної позиції, що ґрунтується на безумовному прийнятті унікальності кожної людини не залежно від фізичних особливостей, як найвищої цінності з огляду на те, що й учитель має бути такою цінністю для всіх суб'єктів педагогічного процесу. «Не можна сподіватись, що вчитель буде сприяти здобуттю знань кожного без винятку з його учнів, якщо сам не буде мати сформовану систему переконань про важливість навчання у житті учнів з особливими потребами» [3, р. 84]. Також ще Конфуцій у своїх працях зазначав, що найголовнішим аспектами у роботі з особами з особливими потребами є розуміння і прийняття [Pang and Richey, 2006], які доповнюючи традиційні теоретичні та практичні знання мають утворити дієву методику роботи з учнями з особливостями психофізичного розвитку. Суспільство чекає від учителя не тільки надання міцних знань своїм учням, а й вимагає від нього виконання різних функцій: вивчення індивідуальних особливостей і умов життя учнів, піклування про їхнє здоров'я, підтримка зв'язку з батьками і громадськістю. Такий стан речей вимагає від учителя постійного поповнення знань загальнокультурного і професійного характеру, усвідомлення важливості своїх дій і високої за них відповідальності.

На початку ХХ століття із розвитком спеціальної освіти та збільшенням кількості спеціальних класів зросла потреба у педагогах спеціальних класів. На той час у спеціальних класах працювали фахівці загальноосвітньої школи, адже не існувало закладів вищої освіти, котрі готували спеціальних педагогів. Ситуація змінилась у 1924 році, коли Мічиганський федеральний педагогічний коледж відкрив відділення підготовки фахівців спеціальної освіти в місті Іпісленті штату Мічиган [Lee, 1936]. Після цього ще 12 інституцій відкрили педагогічні факультети на базі вищих закладів освіти, а саме 3 педагогічні інститути, 3 педагогічні училища, 6 університетів і коледжів [8]. У 1960-их роках педагогічні училища, інститути та школи-інтернати об'єднувались у факультети педагогічних коледжів при університетах, для прикладу: Smith коледж у складі Clarke школи для глухих злились із Perkins школою при Гарвардському університеті;

педагогічний коледж George Peabody об'єднався із школою для незрячих у штаті Теннессі. Програма об'єднання навчальних закладів мала на меті зберегти так звану «модель професійної підготовки педагогів на робочому місці» («apprentice -type in-house teacher training»), яку започаткував у 1817 році Томас Hopkins Gallaudet у школі для нечуючих. Аналіз педагогічної літератури та тенденцій розвитку спеціальної педагогіки того часу дозволив встановити, що підготовка педагогів відбувалась стихійно, була особистісно-зорієнтованою та категоризованою.

Із прийняттям Закону «Про освіту всіх розумово та фізично неповноцінних дітей» у 1975 році розпочалась ера освітніх реформ у США. Реструктуризація та оновлення освітніх парадигм відбувались упродовж 1980-их років і стосувались не лише університетських програм професійного навчання, а й підвищення стандартів і вимог до майбутнього вчителя [Carnegie Forum, 1986; Holmes Group, 1986]. У період реформ освітнє середовище США пройшло кілька етапів змін від спеціальної – сегрегаційної форми освіти до загальноосвітньої – інклюзивної форми навчання дітей з особливими потребами. Та лише у 2001 році Американський конгрес прийняв перший нормативний документ – Закон «Про залучення всіх дітей до освітнього процесу» (No Child Left Behind Act (NCLB) of 2001) № 107-110, котрий встановив вимоги до кваліфікацій учителя інклюзивного класу:

- 1) диплом дворічного коледжу (молодшого спеціаліста) і вище;
- 2) знання предмету;
- 3) отримання національного педагогічного сертифікату [2].

Рада по роботі з винятковими дітьми (Council for Exceptional Children) у свою чергу, зауважує, що вчителі відповідають за кожну дитину в класі. На їхню думку, обов'язковими умовами роботи в класі, де навчаються учні з різним культурно-етнічним походженням, з різними розумовими і фізичними можливостями є:

- 1) знання та ефективне застосування вчителем різних навчальних методик (адаптація навчального матеріалу до потреб дитини);
- 2) вміння працювати, як одна команда, з батьками, іншими вчителями та фахівцями;
- 3) гнучкість і високий показник толерантності [4].

Для характеристики вчителя-професіонала в сучасній американській педагогіці використовується спеціальний термін «ефективний учитель», який домагається високої якості роботи завдяки своїм позитивним особистісним якостям і професійній майстерності. Американський Національний Комітет із визначення професійних учительських стандартів (National Board for Professional Teaching Standards) розробив вимоги для отримання національного педагогічного сертифікату, визначивши п'ять базових вимог:

- 1) учитель має брати на себе відповідальність за учнів та їхнє навчання;
- 2) учитель має знати свій предмет і вміти його викладати;
- 3) учитель має бути менеджером навчання та наставником для своїх учнів;
- 4) учитель має удосконалювати свої знання, виходячи з практичного досвіду;
- 5) учитель має бути членом освітньої громади [5, с. 14].

Отже, опираючись на вищезазначені факти та дослідження Buck, Morsink, Griffin, Hines and Lenk, 1992; Lessen and Frankiewicz, 1992, ми робимо висновок, що до початку 1970-их років ефективність учителів для дітей із особливими потребами визначалась їхніми особистісними, біографічними та життєвими характеристиками. Натомість дослідження Blanton (1992) вказують на зміну підходу до визначення ефективності вчителя після прийняття Закону «Про освіту всіх розумово та фізично неповноцінних дітей» у 1975 році, а саме визначальним стає процес взаємодії учень – вчитель та навчальні досягнення учня з особливими потребами, як результат взаємодії.

Останнє десятиліття ХХ століття відзначилось радикальними змінами у сфері спеціальної освіти у напрямку до залучення всіх без винятку дітей до навчального процесу, так званої інклюзивної форми освіти. Тенденції інклюзії передбачають

узгодження зв'язку між загальною та спеціальною освітою, а саме узгодженої роботи категоріальних програм (індивідуальні навчальні програми для осіб із особливими потребами, що навчаються у загальноосвітній школі) із навчальними програмами загальноосвітньої школи. Також не менш важливою є проблема підготовки фахових кадрів, що працюватимуть у системі, що охоплює широкий спектр освітніх послуг. На думку американських професорів університету Мінесоти Jennifer York та Maupard Reynolds, ключовими є три основні напрямки підготовки педагогів інклюзивного класу:

- 1) фахові предмети;
- 2) основи знань спеціальної педагогіки;
- 3) ефективні та сучасні методи навчання.

Підготовка вчителів, які відповідатимуть усім вимогам різноманітних освітніх потреб в інтегрованому класі є важливим аспектом підготовки педагогічних кадрів у новому тисячолітті [6]. Педагогам потрібні не лише теоретичні чи практичні знання, а й здатність забезпечити відповідним рівнем знань учнів з особливими потребами. Під здатністю ми розуміємо усвідомлення своєї ролі вчителя, котрий постійно займається самоосвітою та здатний до рефлексії та самоаналізу [3]. Ефективний учитель інклюзивного класу також має відповідати високому етичному та моральному рівню, усвідомлювати свою роль не лише у передачі знань, а також бути прикладом людини, що насправді віддана своїй професії та ідеї інклюзії. Американський науковець у галузі інклюзивної освіти Darling-Hammond у 2006 році провів дослідження, яке спростувало міф про те, «щоб бути добрим учителем потрібно ним народитись» і довів наскільки фахова підготовка педагогів впливає на професіоналізм та ефективність у цій царині. У своєму дослідженні Darling-Hammond порівнює професійну підготовку вчителів за двома напрямками: 1) традиційним – підхід, що навчає передачі знань від учителя до учнів за допомогою дидактичних методів та 2) прогресивним чи конструктивним, що поєднує у собі метод відкриття та проблемний метод, а вчитель виступає у ролі посередника та помічника, щоб усі учні могли засвоїти знання на своєму рівні сприйняття. Результати дослідження довели, що традиційний підхід до підготовки вчителів є недостатньо гнучким і відповідає іншим стандартам, а ніж їх вимагає ситуація в освіті сьогодні. Існуючу систему підготовки вчителів неможливо коректувати, система підготовки не готова до надання всього комплексу навчальних програм, яких потребують майбутні педагоги інклюзивного класу: забезпечення відповідної бази практики, організації навчально-методичної роботи, забезпечення фахівцями, створення спеціальних умов для навчання тощо. Опираючись на дослідження професора Педагогічного університету у Гонконгу Chris Forlin ми пропонуємо наступну структуру навчальної програми підготовки педагогів інклюзивної школи (див. табл. 1). Сучасна інклюзивна освіта прагне розвинути методологію, спрямовану на дітей, і визнає, що всі діти – індивіди з різними потребами у навчанні. Інклюзивна освіта прагне розробити підхід до викладання і навчання, який буде гнучкішим для задоволення різних потреб у навчанні. Якщо викладання і навчання стануть ефективнішими в результаті змін, які впроваджує інклюзивна освіта, тоді виграють усі діти (не лише діти з особливими потребами).

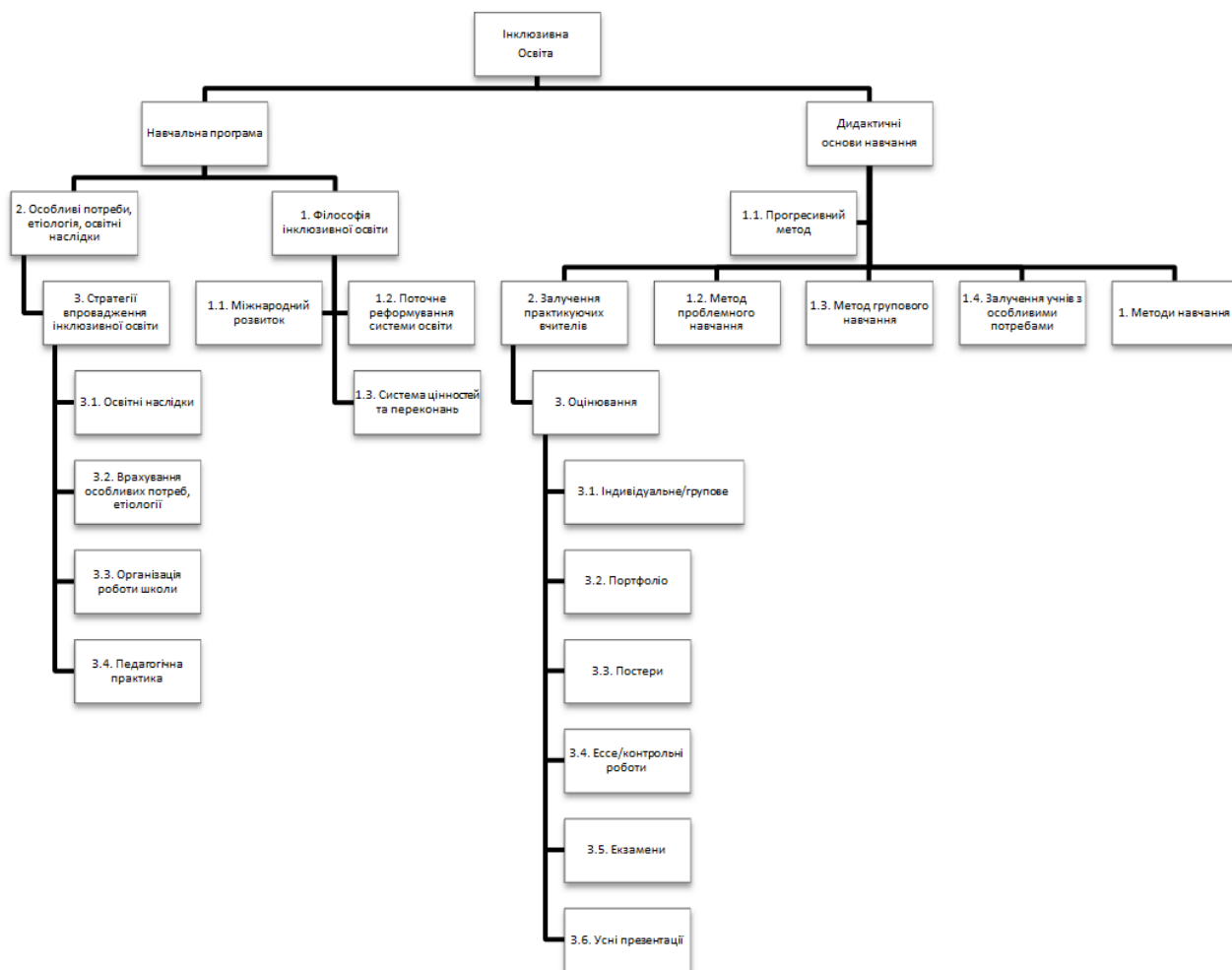
В основі практики інклюзивного навчання лежить ідея схвалення індивідуальності кожного окремого учня і, отже, навчання слід організувати так, щоб задовольнити особливі потреби кожної дитини. Запропонована структура навчальної програми підготовки педагогів інклюзивної школи охоплює два напрямки діяльності: 1) зміни у навчальній програмі; 2) зміни у дидактичних основах навчання (див. табл. 1). Навчальна програма складається з трьох базових елементів: 1) філософія інклюзивної освіти; 2) особливі потреби, етіологія, освітні наслідки; 3) принципи застосування навчальної програми.

Запропоновані дидактичні основи навчання допоможуть майбутньому вчителю інклюзивного класу застосовувати у своєму класі здобуті раніше знання. Три аспекти

потребують розгляду в даному напрямку: 1) методи навчання; 2) залучення практикуючих вчителів; та 3) оцінювання.

Таблиця 1

Структура навчальної програми підготовки педагогів інклюзивної школи



Застосовуючи сучасний конструктивний підхід до навчання, згідно з яким створюють нові механізми навчання, майбутні вчителі є активно залучені до процесу здобуття знань. Створюючи свою власну базу знань вони краще усвідомлюють сфери їхнього застосування, а також обмінюючись досвідом із колегами розвивають власну філософію викладання. Метод проблемного навчання вимагає від учителів участі у процесі пошуку розв'язань поставлених завдань. Реальна педагогічна проблема вимагає конкретного рішення, яке можна застосувати лише в даній ситуації, що в свою чергу стимулює інтерес і допомагає проявляти ініціативу у процесі навчання. Метод проблемного навчання включає в себе реалістичний, критичний та аналітичний підходи до навчання та викладання.

Метод групового навчання надає можливість учителям об'єднуватись заради досягнення спільної мети. Командний підхід реалізує також ідею мережевої підтримки, котра впливає із позитивної взаємозалежності і є важливим аспектом інклюзивної освіти.

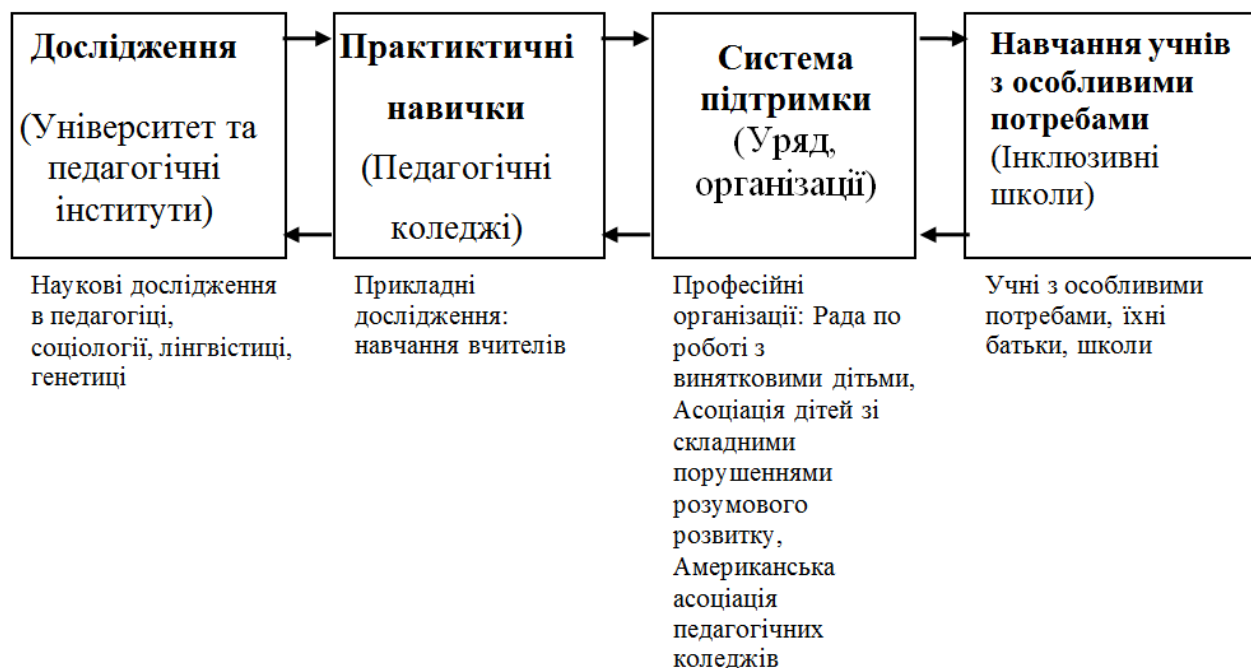
Залучення учнів із особливими потребами – інший невід'ємний аспект підготовки фахівців, що включає: відвідини шкіл, де навчаються діти з особливими потребами; залучення запрошеного лектора, прибічника ідеї інклюзії; батьків дітей із особливими потребами; запрошення учнів з особливими потребами на позанавчальні заходи – ще одна можливість здобути цінні знання [Forlin, 2003]. Ці заходи допоможуть майбутнім

педагогам бачити у своїх вихованцях перш за все особистості, а вже потім їхні особливості розвитку.

Вибір методу оцінювання знань є не менш важливим у процесі навчання. Принцип вибору методу оцінювання має відповідати меті, завданням і цілям виконаної роботи студентом. Метод портфоліо дозволяє оцінити роботу студента протягом усього періоду навчання. Портфоліо може включати журнальні записи спостереження, план-конспекти занять, відбірку інформації щодо певного типу особливих потреб, освітні наслідки включення дітей із особливими потребами до загальноосвітнього середовища.

Таблиця 2

Модель макросистеми підготовки педагогів інклюзивного класу



Для того, щоб досягти повної інклюзії всіх учнів та створити відповідні освітні програми для підготовки фахівців потрібно досягти широких системних змін на законодавчому, правовому та економічному рівнях, що не завжди легко втілити: концептуально чи практично. Тому на нашу думку кожен елемент системи підготовки педагогів інклюзивного класу потребує постійного доопрацювання та доповнення. Як підсумок вищезазначеного, ми пропонуємо модель макросистеми підготовки педагогів адаптованої із дослідження американського вченого Havelock (1969) та доповненої власними спостереженнями (див. таб. 2.). Запропонована горизонтально-кругова модель показує як інклюзивні школи США взаємодіють з вищими навчальними закладами, педагогічними коледжами, урядом і неурядовими організаціями.

Ключовими елементами цієї моделі є:

1. Безперервний і зворотний зв'язок між ВНЗ та інклюзивними школами.
2. Співпраця адміністрації та вчителів шкіл із професорсько-викладацьким складом ВНЗ щодо розробки нових методів роботи чи вдосконалення вже існуючих.
3. Проведення тренінгів, майстер класів, досліджень із залученням науковців і практикуючих учителів.
4. Урядові та неурядові організації виступають у ролі медіатора потреб і змін, співпрацюючи із ВНЗ та загальноосвітніми школами відповідно.

Отже, згідно з проведеним аналізом, вважаємо, що запропонована модель є системою партнерства, у якій оцінка ситуації, аналіз ресурсів і стратегічне планування є спільними зусиллями спрямованими на вирішення поставлених завдань. Як підсумок такої злагодженої роботи всіх елементів моделі, ми передбачаємо зміни у системі спеціальної

освіти та виникнення нової освітньої парадигми для осіб із особливими потребами, їхніх батьків, учителів та інших учнів.

Підсумовуючи, зазначимо, що незважаючи на будову моделі основною зв'язуючою ланкою є атмосфера співпраці та підтримка з боку навчального закладу.

На підставі вищезазначеного можна зробити висновок, що підготовка фахівців у США до роботи в інклюзивному освітньому середовищі формується не сама по собі, не у віртуальних розмірковуваннях, а в процесі системної спеціальної теоретичної підготовки та педагогічної практики, акумулюючи всі нагромаджені знання та досвід років.

Література:

1. Дичківська І. М. Готовність до інноваційної діяльності як важлива професійна якість педагога // Проблеми сучасної педагогічної освіти. – Вип.6. – Ч.1. Ялта, 2004. – Ч.1. – С.185-188. – (Сер. Педагогіка, психологія).
2. Anderson, Lee W. (2008) Congress and the Classroom. From the Cold War to «No Child Left Behind». The Pennsylvania State University Press, p. 224.
3. Bakken, J. P., Aloia, G. F. and Aloia, S. F. (2002) «Preparing teachers for all students», in F. E. Obiakor, P. A. Grant and E. A. Dooley (eds), Educating All Learners: Refocusing on the Comprehensive Support Model, Springfield, IL: Charles C. Thomas, pp. 84 – 98.
4. Council for Exceptional Children [Електронний ресурс] – Режим доступу: <http://www.cec.sped.org/index.html>
5. Crowl T.K. Educational Psychology Windows on Teaching / Crowl T.K., Kaminsky S., Podell D.M. – Brown & Bench mark publishers, 1997. – 416 p.
6. Forlin, C. (2007). Classroom diversity: Towards a whole-school approach. In S. N. Phillipson (Ed.), Learning diversity in the Chinese Classroom: Contexts and Practice for Students with Special Needs (pp.95-123). Hong Kong: Hong Kong University Press.
7. Laycock, S. R. (1937/38). The whole child comes to school. Journal of Exceptional Children, 4, 97–100, 108-109.
8. Scheier, S. (1931). Problems in the training of certain special-class teachers. New York: Columbia University.

Проаналізовано проблему підготовки фахівців до роботи в інклюзивному освітньому середовищі у США. Проведено ретроспективний аналіз підготовки фахівців у США. Запропоновано структуру навчальної програми та модель макросистеми підготовки педагогів інклюзивної школи.

Ключові слова: *інклюзивне освітнє середовище, спеціальний педагог, педагог інклюзивної школи, модель макросистеми підготовки педагогів.*

Проанализирована проблема подготовки специалистов в США для работы в инклюзивной образовательной среде. Проведен ретроспективный анализ подготовки специалистов в США. Предложена структура учебной программы и модель макросистемы подготовки педагогов инклюзивной школы.

Ключевые слова: *инклюзивная образовательная среда, специальный педагог, педагог инклюзивной школы, модель макросистемы подготовки педагогов.*

The article deals with the problem of training teachers for the inclusive environment in the USA. The retrospective analysis of teacher training is made. The curriculum and the model of macrosystem of training teachers for inclusive schools are suggested.

Keywords: *inclusive educational environment, special teacher, teacher of inclusive school, model of macrosystem of training teachers.*