

СУЧАСНІ ПРОБЛЕМИ ПІДГОТОВКИ ФАХІВЦІВ ТА ФОРМУВАННЯ ПРОФЕСІЙНОЇ МАЙСТЕРНОСТІ

УДК 376-056.26

МАЙБУТНІЙ УЧИТЕЛЬ І НЕФОРМАЛЬНА ІНКЛЮЗИВНА ПРАКТИКА: ЦІННОСТІ, ПРОЦЕС І РЕЗУЛЬТАТ

О. Є. ГОРДІЙЧУК

Проведення цього року Всеукраїнського конкурсу "Учитель року-2019", зокрема відбір кращих освітян-практиків у номінації „Вчитель інклюзивного класу” розцінюється нами як надзвичайна відвага освіти і практики України. Адже залучення дітей із особливими освітніми потребами в освітній процес початкової школи загальноосвітнього закладу середньої освіти, яке відбулося в 2017 році з впровадженням Концепції Нової української школи, вимагає від сучасного вчителя переструктуризації професійної діяльності, творчого підходу до пошуку методики навчання і розробки навчально-методичного забезпечення інклюзивного навчання учнів, опанування інноваційними технологіями спільного викладання педагога з асистентом вчителя, спеціальними методами спільного навчання учнів із нормотиповим розвитком та учнями з особливими освітніми потребами тощо. Сучасна практика, як бачимо, потребує і модернізації системи професійної підготовки майбутнього вчителя початкової школи в закладі вищої освіти на засадах компетентнісного та особистісно-орієнтованого підходів.

Загалом, як і практика сьогодення, так і завдання дослідження, потребують теоретичного обґрунтування структурно-функціональної моделі системи не тільки теоретичної, але й практичної професійної підготовки майбутнього вчителя початкової школи до інклюзивного навчання учнів, а також розробку науково-методичного супроводу щодо створення та функціонування в закладі вищої освіти такої системи.

Власне, виокремлені завдання наштовхуються на ключову проблему сьогодення: чи є спроможність у сучасної інклюзивної практики продемонструвати майбутньому фахівцю, яким має бути вчитель інклюзивного класу, якою має бути спільна діяльність педагога з асистентом вчителя на уроці, як методично-правильно здійснювати інклюзивне навчання учнів? Ці та інші труднощі й реалії примушують нас до проведення власного наукового дослідження на основі аналізу, започаткованих раніше проблем.

На сьогоднішній день у психолого-педагогічній науці існує чимало напрацьованих із різних аспектів проблеми професійної підготовки майбутніх педагогів, зокрема й учителів початкової школи, запропоновано теоретико-методичні аспекти організації навчального процесу в закладі вищої освіти.

Зокрема, вагомий внесок дослідженню педагогічної компетентності як сукупності якостей особистості, що визначають ефективність професійно-педагогічної підготовки, здійснили Ю. Варданян, Г. Єльнікова, Л. Калініна, О. Касьянова, В. Моторіна, Г. Пономарьова, Л. Хоружа. Формуванням інклюзивної компетентності вчителів й вихователів дошкільних закладів займалися: С. Альохіна, Ю. Бойчук, О. Бородіна, О. Гноєвська, Г. Косарева, І. Хафізулліна. Дослідження проблеми професійної підготовки майбутнього вчителя початкових класів до роботи в інклюзивному середовищі загальноосвітнього навчального закладу займалася З. Шевців. Загалом у наукових дослідженнях вищевказаних та інших науковців альтернативних підходів до практичного спрямування системи професійної підготовки майбутнього вчителя інклюзивного класу не виявлено.

Мета статті полягає в теоретичному обґрунтуванні моделі, провідних цінностей, стратегій та окремих результатів залучення майбутніх учителів початкової школи до неформальної інклюзивної практики в системі їхньої професійної підготовки до інклюзивного навчання учнів.

У контексті реалізації мети публікації, для нас важливими є наступні завдання:

- теоретично обґрунтувати модель неформальної інклюзивної практики в системі професійної підготовки майбутнього вчителя початкової школи до інклюзивного навчання учнів та проаналізувати її доцільність;
- відстежити динаміку в рівнях умотивованості до пізнання дітей з особливими освітніми потребами та налагодження контакту з їхніми батьками в респондентів контрольної та експериментальної групи;
- проаналізувати, яким чином залучення майбутніх педагогів до волонтерського, благодійного та проектного напрямів неформальної інклюзивної практики створює можливості для їхнього професійно-особистісного становлення тощо.

Дослідження супроводжувалося такими *методами*: пошуково-бібліографічним – для систематизації філософської джерельної бази; системним аналізом для уточнення контенту педагогічних дефініцій відповідно до предмета дослідження; аналізом стану професійної підготовки майбутнього вчителя початкової школи до інклюзивного навчання учнів шляхом залучення до неформальної інклюзивної практики; вивченням словників, енциклопедій, Інтернет-ресурсів.

На основі здійсненого нами в попередніх публікаціях теоретичного аналізу ключових дефініцій, подаємо власне тлумачення „професійної підготовки майбутнього вчителя початкової школи до інклюзивного навчання учнів” як специфічного психолого-педагогічного і багатокомпонентного процесу прийняття цінностей інклюзивної освіти та культури, оволодіння систематизованими загальними і спеціальними компетенціями, розвиток професійно-значущих якостей, результатом якого є сформована готовність майбутнього вчителя початкової школи до інклюзивного навчання учнів в умовах міждисциплінарної командної взаємодії.”

Практична реалізація цього процесу – у меті професійної підготовки майбутнього вчителя початкової школи до інклюзивного навчання учнів, яку ми вбачаємо у вмотивованості та сформованості готовності майбутнього вчителя початкової школи до інклюзивного навчання учнів в умовах міждисциплінарної командної взаємодії.

Щоб зреалізувати окреслену мету, а на її основі забезпечити здатність майбутнього вчителя початкової школи до інклюзивного навчання учнів, необхідно, щоб процес загальної підготовки відбувався за двома напрямками: 1) теоретична підготовка (оволодіння загальнонауковими, професійно-педагогічними, цінностями інклюзивної освіти); 2) практична підготовка (формування вмій та навичок, набуття первинного досвіду інклюзивного навчання учнів та оволодіння основами міждисциплінарної командної взаємодії тощо).

Незважаючи, що інклюзивна освіта в Україні перебуває ще на початковому етапі свого становлення та впровадження, нами, як регіональним тренером, щодо навчання педагогів до впровадження Концепції Нової української школи та реалізації Державного стандарту початкової освіти та експертної участі в афілійованій (не)конференції для педагогів, яка відбулася 29 березня в Чортківській ЗОШ I-III ступенів №2 Чортківської міської ради Тернопільської області, під час проведення тренінгу „Особливості моделювання роботи вчителя в інклюзивному класі в руслі вимог НУШ” було здійснено опитування фахівців-практиків. Так, опитування респондентів дев’яти локацій Чернівецької області та учасників афілійованої (не)конференції з різних регіонів України, які працюють в інклюзивних класах, показало, що 90 % вчителів не готові на сьогоднішній день прийняти студентів-практикантів для спостереження за уроками, проведеними ними, в інклюзивних класах. Аналіз такої ситуації дає підстави стверджувати, що професійна компетентність практикуючого вчителя інклюзивного класу в Україні бажає бути кращою, і тому забезпечення якісного проходження студентами різних видів навчальних та виробничих практик в інклюзивних класах складатиме певні труднощі.

Крім того, у процесі проходження студентами 3 курсу Чернівецького національного університету імені Юрія Федьковича спеціальності „Початкова освіта” навчальної практики „Пробні уроки” виявилось, що найбільші труднощі в проведенні залікових уроків виникають у практикантів в інклюзивних класах. У розмовах зі студентами нами було виявлено їхню неготовність до встановлення контакту з дитиною з особливими освітніми потребами та залучення її до навчальної діяльності під час уроку. Така неготовність переконала нас у нагальній необхідності створення сприятливих умов, які допоможуть формуванню в студентів вмотивованості до пізнання дитини з особливими освітніми потребами, налагодженню контакту з їх батьками та створенню оптимальних умов для розвитку їхнього творчого потенціалу. Так виникла ідея теоретичного обґрунтування та практичного впровадження моделі неформальної інклюзивної практики на мотиваційно-організаційному етапі професійно-практичної підготовки студентів спеціальності 013 „Початкова освіта” кваліфікації „Вчитель початкової школи”. Позаяк, подібна практика не має аналогів, складає авторські концептуальні підходи, тому потребує, насамперед, конкретизованого термінологічного підґрунтя.

Вважаємо, поняття „неформальна інклюзивна практика” похідне від поняття „неформальна освіта” і тому підпадає під основні закони його тлумачення та дослідження.

Насамперед, „неформальна освіта”, відповідно до освітнього глосарію ЮНЕСКО, трактується як така, що інституціалізована, навмисна і спланована суб’єктом освітньої діяльності. Із цього тлумачення бачимо, що визначальна характеристика неформальної освіти полягає в тому, що вона є додатком, альтернативою та / або доповненням до формальної освіти в процесі навчання людини протягом усього життя [3].

Водночас „неформальна освіта” у Короткому термінологічному словнику за ред. Л. Лук’янової [1, с. 13-14] тлумачиться як така, що здійснюється в освітніх установах або громадських організаціях (клубах, гуртках), під час індивідуальних занять із репетитором, тренером й, зазвичай, не підтверджується наданням документа.

І. Пекар зазначає, що неформальна освіта пропонує „альтернативні форми навчання та новий зміст, які допомагають людям пристосуватися до постійних трансформацій суспільства” [2].

Таким чином, аналіз джерельної бази, що присвячена визначенню поняття „неформальна освіта”, дозволяє стверджувати, що на сьогодні в науці не існує єдиного визначення поняття „неформальна освіта”, відповідно, не існує поняття „неформальна інклюзивна практика” та концептуальних підходів до її організації.

Враховуючи обсяг цієї статті, ми обмежимося переліком тих методологічних підходів, які склали основу загальної концепції неформальної інклюзивної практики і які виокремлені нами в інших наукових публікаціях. Ними є: філософсько-педагогічна антропологія; філософсько-педагогічний екзистенціалізм; філософсько-педагогічна феноменологія; філософсько-педагогічна герменевтика; філософсько-педагогічна синергетика. На нашу думку, саме ці філософсько-педагогічні підходи несуть у собі потужний заряд гуманістичного світогляду і спрямовані на пошук людиною духовних цінностей, сенсів та за своєю ідейністю трактують провідні цінності: гуманізм, інтерес, автентичність, взаємодія, осмислення.

Формуванню в майбутнього фахівця набору вище окреслених цінностей сприятимуть благодійна, волонтерська і проектна стратегії організованої неформальної інклюзивної практики. За результатами нашого досвіду, оптимальними і результативними є такі форми проведення неформальної інклюзивної практики: волонтерська участь студентів у заходах, на запрошення учасників громадських організацій, благодійні акції, проектні студії, тематичні зустрічі для батьків, майстер-класи для дітей з особливими освітніми потребами та їхніми нормотиповими ровесниками тощо. Модель неформальної інклюзивної практики майбутніх учителів початкової школи, що представлена на рис.1., є складовою загальної концепції „Професійної підготовки майбутнього вчителя початкової школи до інклюзивного навчання учнів”.

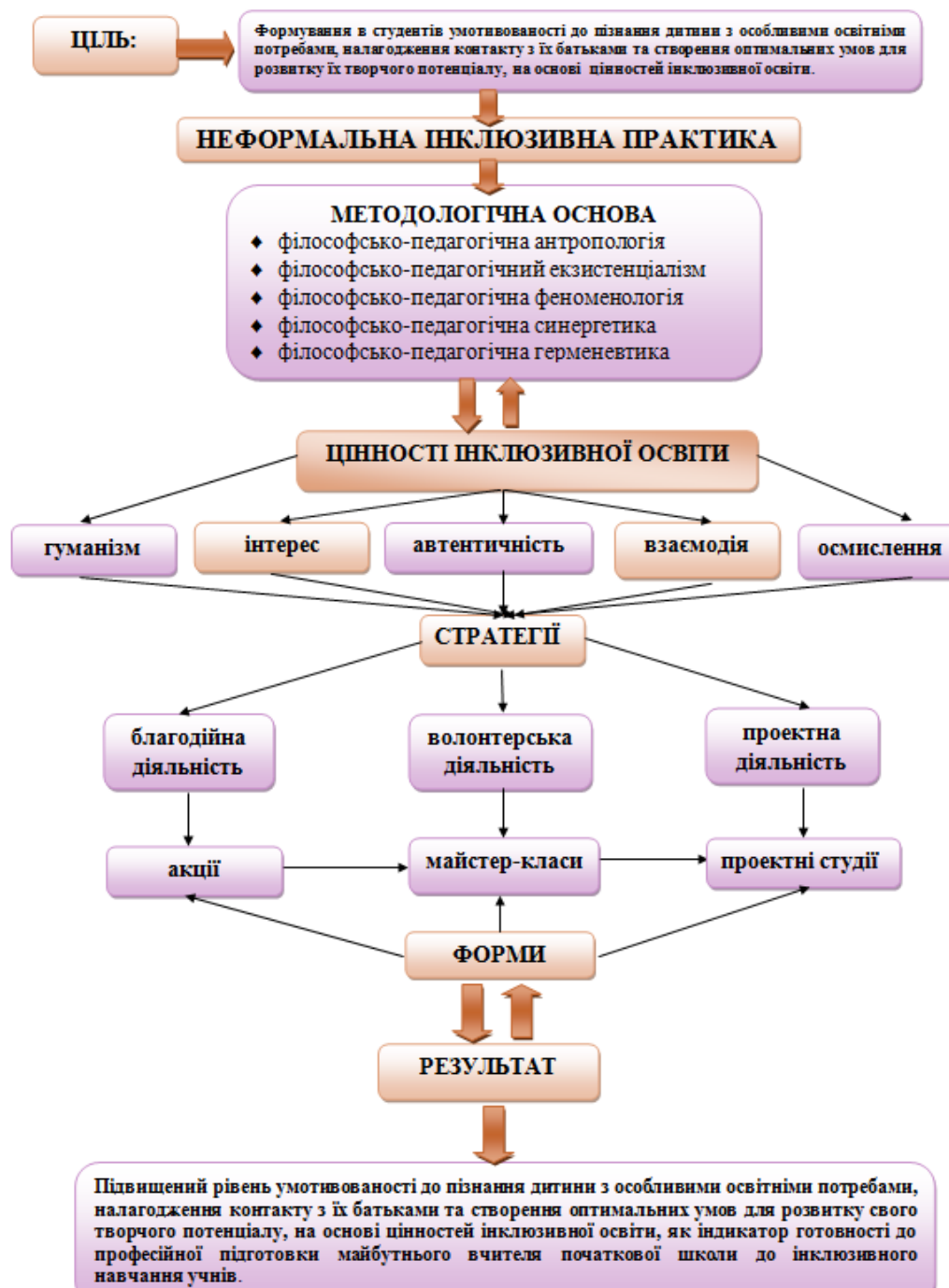


Рис.1. Модель неформальної інклюзивної практики майбутніх учителів початкової школи

Безперечно, повне обґрунтування отриманих наукових результатів потребує відповідного часу. Хоча, на даному етапі, нами простежується позитивна динаміка підвищення рівня умовленості до пізнання дітей з особливими освітніми потребами та налагодження контакту з їхніми батьками в студентів-учасників неформальної інклюзивної практики загалом, і слугує закономірним індикатором готовності до інклюзивного навчання учнів зокрема. Також цілком мотивуючим і потужним результатом для студентів стала реалізація першого проекту „Майбутній учитель. Дитина з особливими освітніми потребами. Батьки: то-

чки дотику”, а згодом і участь у Міжнародному конкурсі „Кращі інклюзивні практики-2018” у Грузії, м. Уреки, з перемогою серед 300 проектів із 72 міст 17 країн.

Позаяк, домінуючою в роботі вчителя початкової школи має бути взаємодія в системі „вчитель-учні”, „учень-учні”, „вчитель-батьки”, тому періодичні проектні студії за участі дітей з особливими освітніми потребами та їхніх батьків, а також нормотипових різновікових учасників для майбутнього вчителя початкової школи слугують продуктивним стартовим майданчиком із метою:

- знайомства та встановлення першого контакту, як з дітьми, так із родинами;
- практичного випробування набутих теоретичних знань щодо пізнання сильної сторони, потреб та психофізіологічних можливостей дітей різних нозологій;
- вміння викликати зацікавленість юних учасників із нормотиповим рівнем розвитку до конструктивної продуктивної взаємодії з однолітками із особливими освітніми потребами тощо.

Проектна студія на тему „Долаючи кордони” об'єднала зусилля ініціативної молоді в майстер-класі для дітей з особливими освітніми потребами в процесі колективного виготовлення українського та грузинського прапорів методом торцювання. Робота студентів у малій групі з батьками дала можливість обговорити існуючі проблемні питання в царині інклюзії, з метою їхнього делегування фінським спеціалістам, учасникам Міжнародної конференції „Розвиток інклюзивних спільнот” у Грузії, м. Уреки.

Проектна зустріч для всіх „Досвід Уреки в інклюзивну практику Буковини” створила можливість студентам-стажерам перевірити здобуті навички ігротерапії в роботі з дітьми з аутизмом на стажуванні в Грузії. Особливий інтерес викликала дискусія щодо відповідей спеціалістів із Фінляндії на наболілі запитання батьків із попередньої проектної студії.

Чергова проектна студія з теми „Бути мамою: мистецтво, чи наука?” мала на меті осмислення такого явища, як знаходження мамою дитини з особливими освітніми потребами мудрості прийняття діагнозу своєї дитини, про безумовну материнську любов та сили і мотивацію до подальшого професійного зростання; роздуми про значення моделі сім'ї та дозвілля в колі рідних, а також розповіді про необхідність рівноносильної уваги та почуттів для всіх дітей у сім'ї та ін.

Згодом, під час тематичної проектної студії „Мерцішор об'єднує серця”, все більше студентів долучалися до парної роботи з дитиною з особливими освітніми потребами, допомагаючи виготовити мерцішори для мами способом ниткоплетіння. Майбутні педагоги впевнено використовували цілий спектр способів пояснення процесу виготовлення виробу та шукали ефективні прийоми налагодження контакту зі своїми підопічними. Однак, за результатами наших спостережень, налагодження контакту з батьками в більшості студентів залишалося поза увагою. Хоча саме первинне спілкування з мамою дитини з ООП несе в собі великий потенціал, використання якого допомагатиме студентам-волонтерам якомога швидше налагодити спільну мову і віднайти особливі потреби дитини. Власне, ці та інші спостереження складають основу подальшої педагогічної рефлексії після завершення зустрічі та врахування проблемних аспектів у подальшому спільному плануванні подібних зустрічей.

За нашими спостереженнями, за постійними учасниками неформальної інклюзивної практики (експериментальної групи) простежується зростання рівня їхньої умотивованості та практичних умінь у налагодженні контактів із дітьми з особливими освітніми потребами, а спільна діяльність у проектних студіях неформальної інклюзивної практики створює ширші можливості для професійно-особистісного становлення на етапі професійної підготовки майбутнього вчителя інклюзивного класу, тоді як у контрольній групі ці зміни є менш значущими.

Отже, базуючись на врахуванні різних думок відносно досліджуваного поняття та керуючись авторськими підходами, визначаємо „неформальну інклюзивну практику” як процес залучення студентів до поетапної структурованої програми благодійної, волонтерської та проектної діяльності у системі професійної підготовки з метою формування їхньої умотивованості до пізнання дітей з особливими освітніми потребами, налагодження контакту з їхніми батьками та створення оптимальних умов для розвитку творчого потенціалу на основі цінностей інклюзивної освіти.

Слушним, у контексті нашого дослідження, є аналіз Л. Лук'янової про те, що в розвинених країнах система неформальної освіти займає один і той самий щабель із формальною, а іноді й вищий за значимістю [1]. Беручи за основу подібне твердження, вважаємо, що здійснювати професійну підготовку конкурентоспроможного фахівця в умовах вітчизняної вищої школи необхідно вивчаючи та враховуючи зарубіжний досвід задля розробки модернізованої системи професійної підготовки майбутнього вчителя початкової школи до інклюзивного навчання учнів.

Із викладеного, можемо зробити такі висновки:

- залучення студентів до волонтерського, благодійного та проектного напрямів неформальної інклюзивної практики створює можливості для професійно-особистісного становлення компетентного фахівця до інклюзивного навчання учнів;
- відстежується позитивна динаміка підвищення рівня умотивованості до пізнання дітей з особливими освітніми потребами та налагодження контакту з їхніми батьками в студентів-учасників неформальної інклюзивної практики з окреслених у моделі напрямів діяльності;
- участь у неформальній інклюзивній практиці варто розглядати як індикатор готовності майбутнього педагога до інклюзивного навчання учнів тощо.

Актуальним для подальших наукових пошуків є розроблення, на основі концептуальних ідей запропонованої моделі, програми неформальної інклюзивної практики з метою модернізації системи професійної підготовки майбутнього вчителя початкової школи до інклюзивного навчання учнів.

Список використаних джерел:

1. Освіта дорослих : короткий термінологічний словник / авт.-упор. : Л. Б. Лук'янова., О. В. Аніщенко. Київ ; Ніжин : Видавець П. П Лисенко М. М., 2014. 108 с.
2. Пекар Іванна. Роль неформальної освіти у сучасному суспільстві. URL : <http://business-terri> (дата звернення : 01.04.2019).
3. Glossary UNESCO VIS. URL : <http://uis.unesco.org/en/glossary> (дата звернення : 01.04.2019).