

ПІДГОТОВКА МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ ДО ІНКЛЮЗИВНИХ ФОРМ РОБОТИ ЯК НАГАЛЬНА ПОТРЕБА СУЧАСНОЇ ШКОЛИ

Анотація. У статті розкрито значення та особливості підготовки учителів до роботи в умовах інклюзивної школи.

Ключові слова: інклюзивне навчання, інклюзивне освітнє середовище, інтегровані форми навчання, діти з особливими освітніми потребами

Аннотация. В статье раскрыто значение и особенности подготовки учителей к работе в условиях инклюзивной школы.

Ключевые слова: инклюзивное обучение, инклюзивная образовательная среда, интегрированные формы обучения детей с особыми образовательными потребностями.

Summary. In the article the value and features of preparation of teachers to work in conditions of inclusive schools is opened up.

Key words: inclusive training, inclusive educational sphere, integrational forms of training, children with special pedagogical requirements (children with specific pedagogical needs).

Постановка проблеми. Демократичні зміни в Україні, процес входження у світове економічне співтовариство зумовили зміну ставлення суспільства до проблем людей з обмеженими можливостями здоров'я, привели до усвідомлення необхідності їх більш широкої інтеграції в соціум.

У шкільній освіті це втілюється в розробку концептуальних положень, що створюють умови для забезпечення рівності в засвоєнні дітьми з обмеженими можливостями здоров'я різних ступенів освітнього стандарту. Підхід «школа для всіх» був викладений у Саламанській декларації, яка була прийнята у 1994 році 92 країнами, у тому числі й Україною. У цьому документі пріоритетним завданням освітньої політики було проголошено створення включеної освіти.

У цей час у світовій освітній практиці на зміну терміну «інтеграція» - об'єднання в одне ціле, приходять термін «інклюзія», тобто включення. (Д-Агнес, Т. Бут, М. Кінг-Сірс, Т. Мітлер, Д. Роза та інші.). Якщо інтеграція передбачає адаптацію дитини до вимог системи, то інклюзія полягає в адаптації системи до потреб дитини.

Виходячи з цього, під інклюзивною освітою ми розуміємо більш широкий процес інтеграції, який передбачає доступність освіти для всіх; розвиток загальної освіти в плані пристосування до різних потреб дітей.

За даними Міністерства освіти і науки, у 2009-2010 навчальному році в Україні функціонувало 396 спеціальних загальноосвітніх навчальних закладів, де навчалося 54 тисяч дітей різних нозологій [1, с.100]. На наш погляд, це призводить до соціальної ізоляції цих дітей і усуненню батьків від їхнього виховання. Внаслідок цього випускники навчальних закладів інтернатного типу зазнають труднощів подальшої інтеграції в соціум. Проте, багато дітей, що перебувають під патронатом системи фахової освіти, можуть навчатися в загальноосвітніх навчальних закладах.

Звертає на увагу той факт, що кількість дітей, яких не визнали інвалідами, але які мають тимчасові або постійні порушення у фізичному або психічному розвитку та потребують спеціальних умов навчання та виховання, набагато більше. До їхнього

числа відносять дітей з незначними порушеннями слуху, зору, мови, опорно-рухового апарату, поведінки, які поряд з дітьми, що мають обмежені можливості здоров'я, становлять численну групу дітей з особливими освітніми потребами.

З метою реалізації основних положень Конвенції ООН про права дитини, Всесвітньої декларації про збереження виживання, захист і розвиток дітей та Національних програм щодо соціально-педагогічної підтримки дітей з особливостями психофізичного розвитку і їхніх батьків, в Україні розпочато державний експеримент з навчання таких дітей у загальноосвітньому просторі.

Він здійснюється за двома напрямками. Перший - інтегроване навчання дітей з особливостями психофізичного розвитку в умовах загальноосвітньої школи. Згідно цієї моделі, при загальноосвітній школі організовуються спеціальні класи (класи компенсуючого типу) для дітей з конкретним порушенням психофізичного розвитку. У них навчальний процес здійснюється окремо за спеціальними навчальними планами, програмами, підручниками та супроводжується обов'язковими заняттями з корекційного блоку.

Другий - інклюзивне навчання, що передбачає спільне перебування дітей з різними порушеннями психофізичного розвитку з їхніми здоровими однолітками. Навчальний процес тут здійснюється диференційовано за індивідуальними програмами, посилює для дітей, і за умов кваліфікованої спеціалізованої корекційної допомоги. Інклюзивна освіта відіграє ключову роль у соціальній адаптації та інтеграції осіб з обмеженими можливостями здоров'я.

Широке впровадження ідей інтеграції та інклюзії в загальноосвітні школи України значною мірою залежить від кваліфікації кадрів; це вимагає внесення змін у процес підготовки майбутніх учителів.

Проблема вдосконалення професійної підготовки педагогів корекційної освіти широко розроблялася і розробляється у корекційній педагогіці. Вона є предметом дослідження багатьох вчених, зокрема: В. Бородіної, І. Єременка, С. Забраної, І. Колесніки, С. Миронової, Н. Назарової, Л.Одинченка, В.Оржеховської, Ю. Пінчука, Л. Руденка, В. Синьова, З.Смирнової, О.Черкасової, О.Шевцова, Л.Шипіциної та інших.

Проте питання підготовки вчителів загальноосвітніх шкіл до інклюзивної роботи ще не стало предметом наукового дослідження.

Мета даної статті полягає у визначенні значення та особливостей підготовки учителів до роботи в умовах інклюзивної школи.

Виклад основного матеріалу. Сьогодні в усьому світі особлива увага приділяється цілеспрямованому пошуку найбільш ефективних стратегічних напрямків розвитку освіти. Л. Виготський визначав особисту діяльність учня як основу навчально-виховного процесу, стверджуючи той факт, що мистецтво вчителя необхідно зводити до того, щоб спрямовувати та регулювати цю діяльність. «Школа повинна огорнути дитину тисячами соціальних зв'язків, які допомогли б виробленню морального характеру» [2, с.56].

У Концепції розвитку загальної середньої освіти зазначається, що домінантною стає підготовка вчителя-вихователя, який спроможний вийти за межі власного предмета, здійснювати міждисциплінарні зв'язки, усвідомлювати фахові знання в системі культури. Важливим є його вміння організувати навчальний процес як соціальну взаємодію, залучити особистісні ресурси учнів для вирішення завдань життєтворчості.

Реалізуючи гуманітарну природу своєї професії, вчитель як вихователь і організатор навчального процесу не обмежується оцінкою навченості учнів, а стимулює їхні особисті досягнення, не контролюючи, а поділяючи відповідальність за результати співпраці з ними [3, с.9].

Отже, потребує змін підготовка сучасного вчителя загальноосвітньої школи. Зокрема, у державні освітні програми підготовки фахівців за будь-якою педагогічною спеціальністю введено обов'язкову дисципліну "Основи корекційної педагогіки", яка знайомить майбутніх учителів загальноосвітніх шкіл з особливостями інклюзивного навчання і виховання дітей з вадами розвитку (порушеннями інтелекту, слуху, зору, мовлення, афектно-вольової сфери, соціальної поведінки, соматичного здоров'я).

У нашому суспільстві існують різні позиції стосовно проблеми інклюзивного навчання. Якщо батьківська громадськість виступає ініціатором інтегрованого навчання, визнає спільне навчання як потребу, то педагогічна громадськість більш стримана в ініціативах і визнає таку форму навчання як необхідність. Педагоги розуміють і визнають всю складність цього нового та нетрадиційного підходу в навчанні. Звідси змінюється характер і зміст основних напрямків роботи школи, наповнюється створенням атмосфери співробітництва та взаємодії всіх учасників педагогічного процесу (робота з педагогічними кадрами, учнями, батьками). Як результат, правильно організоване спільне навчання змінює всіх: і батьків, і педагогів, і учнів.

Робота з педагогічною громадськістю є провідною ланкою у створенні інклюзивного навчання. Без створення союзу однодумців у школі реалізувати ідею спільного навчання виявиться проблематичним. Цьому повинна передувати підготовча робота з прийняття ідеї, зі створення адаптивного простору, з роз'яснення завдань спільного навчання всім педагогам школи, незалежно від того, у якому класі вони працюють, з формування позитивної суспільної думки, з програмно-дидактичного забезпечення, з підбору кадрів для цих класів.

Вважаємо, що для роботи в інклюзивному класі необхідно залучати досвідчених, творчих педагогів, схильних до дослідницької діяльності, врівноважених, з демократичним стилем керування. Авторитарні педагоги, як правило, ускладнюють процес інтеграції, це має більше негативних наслідків, ніж позитивних. Саме від ступеня усвідомлення вчителем ідеї спільного навчання, від глибини розуміння проблем дитини залежить успіх та розвиток такого учня. Педагог також потребує допомоги як у прийнятті такого вихованця, так і в розумінні навчальних проблем такої дитини, у виборі педагогічних механізмів налагодження співробітництва з таким учнем.

Найбільш значущими напрямками роботи вчителя є формування досвіду соціально-оціночних стосунків, взаємодії та спілкування дітей з різними освітніми можливостями. Роль учителя полягає у тому, щоб не тільки самому навчитися приймати кожну дитину такою, якою вона є, навчитися визнавати її унікальність, цінність, неповторність, але й навчити цьому всіх школярів. Особливо важливим стає навчити інших приймати та взаємодіяти, надавати необхідну допомогу та підтримку, виявляти позитивне ставлення.

Учням з особливостями психофізичного розвитку потрібно надавати допомогу в оволодінні загальними навчальними вміннями та навичками, способами навчальної діяльності. Позитивним результатом роботи може вважатися той момент, при якому такі учні менше потребують індивідуальної допомоги. Ступінь самостійності дитини зростає, а її супровід зводиться до мінімальної допомоги та підтримки з боку всіх взаємодіючих структур. Результат же завжди індивідуальний і в кожному конкретному випадку залежить від потенційних можливостей учнів, які розвиваються в процесі виховання й навчання.

У той же час, інклюзивне навчання є креативним процесом, воно надає педагогові необмежені можливості для реалізації свого творчого потенціалу. Таке

навчання, будучи новою формою, вимагає інших підходів, інтерактивних методів навчання, колективних форм роботи, що ґрунтуються на активній взаємодії всіх його учасників.

Можемо зробити висновок, що суб'єктна позиція педагога в інклюзивному виховному просторі передбачає:

- знання психологічних закономірностей і особливостей вікового та особистісного розвитку дітей в умовах інклюзивного виховного простору;
- знання методів психологічного дидактичного проектування навчального процесу;
- уміння будувати педагогічну взаємодію з усіма суб'єктами виховного простору: учнями, батьками, колегами-учителями, адміністрацією школи на діалогічній основі;
- толерантне ставлення до осіб з порушеннями психофізичного розвитку, прийняття позиції «іншого»;
- уміння працювати в команді.

Інклюзивна освіта базується на методології, яка спрямована на розвиток особистості дитини та визнає її унікальність, неповторність, право на реалізацію різних потреб в організації спільної, провідної для певного віку діяльності (ігрової, навчальної), спільного світу життя дітей. Провідним принципом інклюзивного освітнього середовища є готовність пристосовуватися до індивідуальних потреб різних категорій дітей за рахунок структурно-функціональної, змістовної та технологічної модернізації освітньої системи установи.

Спираючись на дослідження М. Малофеева, Т. Фуряєвої, Л. Шевчука, Н.Шматка [4, 6, 7, 8], ми з'ясували основні характеристики інклюзивного освітнього середовища в загальноосвітніх закладах:

1. Культивування системи ціннісного ставлення до навчання, виховання та особистісного розвитку дітей з особливими освітніми потребами, наявність ресурсного забезпечення їхньої життєдіяльності (заклад повинен бути забезпеченим нормативно-правовими, програмно-методичними, інформаційними, матеріально-технічними, кадровими та організаційними ресурсами), спрямованість на реалізацію індивідуальних освітніх стратегій всіх тих, хто навчається.

2. Створення інклюзивного освітнього середовища у масових загальноосвітніх закладах передбачає визначення та реалізацію філософії інклюзивної освіти, системи її базових та професійних цінностей; місії освітнього закладу в галузі найважливіших функцій інклюзивної діяльності, масштабів і рівнів їхньої реалізації, конкретних пріоритетів; інформаційної, кадрової, програмно-методичної та організаційної політики - загальних підходів і принципів життєдіяльності дітей з особливими освітніми потребами у масовій школі, підходів до встановлення та розвитку зовнішніх зв'язків, до вибору конкретних пріоритетів розподілу ресурсів, етапів і термінів здійснення завдань інклюзивної освіти дітей з обмеженими можливостями; оптимальної структури освітнього процесу, інтеграції його функцій (освітніх, виховних, корекційних, психофізичного розвитку, творчих, оздоровчих) та їхнього ресурсного забезпечення з метою соціалізації дітей з особливими освітніми потребами.

3. Організація освітнього процесу спрямована на задоволення освітніх потреб дітей з обмеженими можливостями та враховує інтереси їхніх однолітків, які розвиваються нормально. Кожна дитина повинна бути забезпечена супроводом і психологічною підтримкою фахівців, увагою, необхідними умовами, що допоможуть їй досягти кращих результатів у навчанні.

4. Урахування особливих освітніх потреб дитини з обмеженими можливостями передбачає створення умов для організації освітнього процесу: наявність безбар'єрного фізичного простору, адаптованих навчальних планів, індивідуальних, но-орієнтованих загальноосвітніх і спеціальних (корекційних) програм, організації занять з фахівцями з корекційно-педагогічного профілю.

5. Індивідуально-орієнтована загальноосвітня програма повинна враховувати можливості кожної дитини у засвоєнні ценового рівня освіти та при необхідності передбачає внесення змін і створення умов, необхідних для успішного засвоєння дітьми з особливими потребами. Кожна змістовна зона освіти дітей особливими освітніми потребами повинна включати два компоненти: «академічний» і формування життєвої компетенції. Наприклад, мова - мовна практика; математика - практика застосування математичних знань; природознавство - практика взаємодії з навколишнім світом тощо. Індивідуальні освітні програми для дітей з особливими освітніми потребами розробляються фахівцями навчальних закладів за участю батьків у відповідності з потребами цих дітей з метою досягнення їхнього успіху в освітньому процесі.

6. Інклюзивне освітнє середовище формується корпоративно, колективно односторонньо. У його створенні приймають участь учителі початкових класів, учителі-предметники, педагоги-психологи, вчителі-логопеди, дефектологи, соціальні педагоги, інструктори з лікувальної фізкультури, вихователі, тьютори (педагоги помічники), а також медичний персонал закладу.

7. Системостворююча роль у цьому процесі належить психолого-медико-педагогічному консилиуму, який створюється на базі освітнього закладу будь-якого типу, незалежно від організаційно-правової форми, наказом керівника освітньої установи при наявності відповідних фахівців.

Таким чином, у створенні інклюзивного освітнього середовища значну роль відіграє система діяльності всіх фахівців педагогічного колективу освітнього закладу, інтеграція їхніх професійних знань, продуктивної спільної роботи з дітьми, що мають особливі освітні потреби, з їхніми батьками. Особливо важливим є не сама різноспрямована впливів фахівців, а єдиний комплексний вплив на дитину з особливими освітніми потребами у системі міжпрофесійних стосунків на всіх етапах роботи освітнього закладу.

Висновки. Існуючі на сучасному етапі розвитку суспільства тенденції, пов'язані з необхідністю більш широкого включення дітей з обмеженими можливостями здоров'я в соціум, актуалізують проблему спеціальної підготовки педагогічних кадрів. Ця підготовка повинна бути спрямована на можливість здійснювати професійні обов'язки у процесі інклюзивного навчання з огляду на різні освітні потреби учнів і забезпечувати включення дитини з обмеженими можливостями здоров'я в середовище загальноосвітньої установи, створюючи умови для її розвитку та саморозвитку.

Література:

1. Біла книга національної освіти України / Акад. пед. наук України; за ред. В. Г. Кременя. - К., 2009. - 194 с.
2. Выготский, Л.С. Педагогическая психология/под ред. В.В.Давыдова - М.: Педагогика, 1991. - 479 с.
3. Концепція розвитку загальної середньої освіти //Освіта України - 2000. -16 серпня. - С. 8-11.
4. Малафеев Н. Н. Базовые модели интегрированного обучения / Н. Н. Малафеев, Н. Д. Шматко // Дефектология. - 2008. - № 1. - С. 71-78.

5. Саламанская декларация. Рамки действий по образованию лиц с особыми потребностями, принятые Всемирной конференцией по образованию лиц с особыми потребностями: доступ и качество. Саламанка. Испания, 7-10 июня 1994 а. - К., 2000. - 21 с.

6. Фурьева Т. В. Интеграция особых детей в общество. /ТВ. Фурьева //Педагогика. - 2006. - №7. - С. 29-38.

7. Шевчук Л.Е. Интегрированное обучение учащихся с особенностями развития в общеобразовательном учреждении [Текст] / Л. Е. Шевчук // Дефектология. - 2004. - № 6. - С. 28-31.

8. Шматко Н. Д. Для кого может быть эффективным интегрированное обучение [Текст] /Н. Д. Шматко // Дефектология. - 1999. - № 1. - С. 41-46; - № 2. - С. 49-56.

УДК 378.14

В.М.ГАЛУЗЯК

кандидат психологічних наук, доцент,

завідувач кафедри педагогіки

Вінницького державного педагогічного університету
імені М. Коцюбинського.

КРИТЕРІЇ ОСОБИСТІСНОЇ ЗРІЛОСТІ ВЧИТЕЛЯ

Анотація. Стаття присвячена визначенню та розкриттю сутності критеріїв особистісної зрілості вчителя. На основі узагальнення різних підходів виділено низку біполярних параметрів, які мають важливе значення у контексті педагогічної діяльності і характеризують рівень особистісної зрілості педагога.

Ключові слова: особистість педагога, особистісна зрілість, критерії особистісної зрілості вчителя.

Аннотация. Статья посвящена определению и раскрытию сущности критериев личностной зрелости учителя. На основании обобщения различных подходов выделен ряд биполярных параметров, которые имеют важное значение в контексте педагогической деятельности и характеризуют уровень личностной зрелости педагога.

Ключевые слова: личность педагога, личностная зрелость, критерии личностной зрелости учителя.

Annotation. The article is devoted determination and opening of essence of criteria of personality maturity of teacher. On the basis of generalization of different approaches the row of bipolar parameters which have an important value in the context of pedagogical activity and characterize the level of personality maturity of teacher is selected.

Keywords: personality of teacher, personality maturity, criteria of personality maturity of teacher.

Постановка проблеми. Особистість педагога завжди розглядалася як визначальний чинник ефективності навчально-виховного процесу. Видатні педагоги минулого постійно наголошували, що успіх виховання залежить не тільки від методичної майстерності і компетентності вчителя, але й значною мірою від його особистісних якостей. Така залежність стає ще більш очевидною в умовах переорієнтації системи освіти на особистісний підхід, у контексті якого основний акцент ставиться на розвитку власне особистісних характеристик індивіда: автономності, рефлексивності, автентичності, креативності, внутрішньої свободи, відповідальності тощо. Методологія особистісного підходу вимагає переходу до такого стилю педагогічних стосунків, який забезпечує становлення суб'єктності вихованців як здатності свідомо, самостійно і творчо визначати власний життєвий шлях, нести відповідальність за свої вчинки. Реалізація такого підходу по-