

*Розвиток інклюзивної компетентності вчителя:
швейцарський досвід*

Тетяна П'ятакова

Автор статті досліджує актуальну проблему розвитку інклюзивної компетентності як інтегральної особистісно-професійної компетентності сучасного вчителя. Швейцарські досягнення у галузі професійної підготовки вчителів до здійснення інклюзивного навчання стали основою дослідження.

Ключові слова: інклюзивна компетентність, діти з особливими освітніми потребами, полікультурна освіта.

У світлі інтеграційних тенденцій останніх десятиліть у соціальній політиці більшості демократичних країн світу інклюзивна освіта розглядається не як окрема складова суспільного життя, а в більш широкому контексті, оскільки освітня система зазнала докорінної перебудови для того, щоб освіта позбулась елітарності і з послуги перетворилась в реалізоване право. Розвиток інклюзивного підходу в освіті розглядається ЮНЕСКО, ОБСЄ, Організацією Економічної Співробітництва та Розвитку (ОЕСР) та іншими міжнародними організаціями як пріоритетний напрям розвитку національних систем шкільної освіти, оскільки реалізація права громадян на отримання якісної освіти та соціальну інтеграцію є важливим чинником сталого розвитку суспільства.

Приєднавшись до основних міжнародних договорів у сфері прав людини, Україна взяла на себе зобов'язання щодо дотримання загальнолюдських прав, зокрема, щодо забезпечення права на освіту дітей з особливими освітніми потребами. 1 листопада 2010 р. МОН України було затверджено Концепцію розвитку інклюзивної освіти. Серед важливих завдань реалізації інклюзивного підходу в Концепції визначено удосконалення системи підготовки та перепідготовки педагогічних кадрів, які працюють в умовах інклюзивного навчання.

Вважаємо, що в умовах євроінтеграційних змін українській освітній системі при розробленні методологічних засад інклюзивного навчання доцільно орієнтуватися на позитивний практичний досвід європейських країн, беручи до уваги український національний контекст. Українська система підготовки педагогічних кадрів постала перед проблемою перебудови структури професійної компетентності з огляду на оновлення ключових професійних компетенцій учителя, а з доповненням Класифікатора професій новою кваліфікацією – асистент учителя – виникає необхідність розроблення нової професіограми. Враховуючи те, що дитина з особливими потребами повинна мати можливість вільного вибору

навчального закладу, в будь-якому з них кожен учитель повинен володіти певним рівнем професійно-педагогічної підготовки, адаптованої до умов інклюзивного навчання. Поділяємо думку зарубіжного вченого Г. Стангвіка (G. Stangvik) щодо залежності практичної реалізації ідеї інклюзії в масовій школі від готовності вчителів здійснювати професійну діяльність у нових умовах: для цього необхідно, щоб ідея інклюзії «оволоділа розумом учителів, стала складовою їхнього професійного мислення, що, у свою чергу, вимагає оволодіння професійними ролями, необхідними для здійснення інклюзивного навчання. Цей процес включає кілька етапів: від явної або прихованої протидії крізь пасивне прийняття до активного прийняття» [3].

Проблемам підготовки і перепідготовки сучасного педагога, різноманітним аспектам формування професійної компетентності вчителя присвячено багато досліджень українських та зарубіжних науковців, зокрема І. Беха, О. Гаврилова, О. Дубасенюк, О. Семенов, С. Сисоевої, С. Тищенко, Т. Лапанік, А. Маркової, В. Сластьоніна, Дж. Равена (J. Raven), І. Хафізулліної, В. Хітрюк та ін.

Мета нашого дослідження полягає у розкритті феномену інклюзивної компетентності як інтегральної характеристики педагога (учителя, асистента учителя, фасилітатора тощо), що визначає здатність розв'язувати професійні завдання в умовах інклюзивного підходу до освітньої діяльності.

Дослідники Н. Ф. Радіонова, А. П. Тряпціна, І. Н. Хафізулліна [2, 4] поєднують педагогічні завдання в групі відповідно до професійних компетентностей у сфері інклюзивного навчання, необхідних для їх вирішення:

1) бачити, розуміти та знати психолого-педагогічні закономірності й особливості вікового та індивідуального розвитку дітей з особливими освітніми потребами в умовах інклюзивного освітнього середовища;

2) уміти відбрати оптимальні способи організації інклюзивного навчання, проектувати навчальний процес для спільного навчання дітей з особливими освітніми потребами і без них;

3) реалізовувати різні способи педагогічної взаємодії між усіма учасниками освітнього процесу;

4) створювати середовище, що сприяє корекції і всебічному розвитку в умовах інклюзивного навчального середовища;

5) використовувати ресурси і можливості загальноосвітнього навчального закладу для розвитку дітей з особливими потребами та дітей без таких особливостей;

6) займатися педагогічним проектуванням і здійснювати професійний саморозвиток з питань навчання, виховання й розвитку дітей з особливими освітніми потребами в умовах інклюзивного навчального середовища.

Сучасні українські й зарубіжні вчені, які працюють у галузі порівняльних досліджень реалізації соціальної та освітньої інтеграції/інклюзії (І. Білецька, М. Ворон, В. Засенко, О. Коваль, А. Колупаєва, М. Ейнскоу (M. Ainscow), С. Ендрюс

(S. Andrews), Д. Ендрюс (J. Andrews), Д. Лупарт (J. Lupart), К. Мейєр (C. Meijer), Л. Данком (L. Duncombe), А. Кумер (A. Kummer) та ін.), виявили соціально-культурні умови, спільні закономірності та специфічні особливості імплементації ідей інклюзивної освіти в педагогічних системах різних країн. У більшості праць згаданих вище дослідників зазначається, що головною передумовою освітньої інтеграції й створення інклюзивного навчального середовища є високий рівень сформованості ключових професійних компетентностей педагогів для роботи з різноманітним контингентом учнів в умовах масової школи. Відповідно наша увага зосередилася на концепції «інтегрованого розвитку компетенції», розробленої американськими і шведськими представниками компетентнісного підходу Г. Вайлером (G. Wailer), Я. Лефстедом (J. Lefstead) і В. Чінапах (V. Chinapah) [1]. Професійна компетентність педагога у контексті зазначеної концепції включає знання й уміння з різних сфер життєдіяльності людини, які необхідні для формування умінь і навичок здійснення діяльності творчого рівня; розвиток компетентності спеціаліста пов'язується з інтеграцією інтелектуальних, моральних, соціальних, естетичних, політичних знань та умінь.

У теорії і практиці професійної підготовки майбутніх учителів Швейцарії до викладання в умовах інклюзивного освітнього середовища накопичено цікавий досвід. Полікультурна складова є важливим елементом системи сучасної педагогічної освіти Швейцарської Конфедерації. Певного значення в нашому дослідженні набуває теоретичне положення про полікультурність як важливий компонент професіоналізму, оскільки розв'язання завдань полікультурної освіти школярів потребує посилення полікультурного компонента у підготовці майбутнього вчителя будь-якої країни. Зокрема, швейцарські дослідники проблем інклюзивної освіти Ганс Маніг (Hans Mahnig) та Андреас Віммер (Andreas Wimmer) з Університету м. Невшатель зосереджують свою увагу на такій категорії учнів з особливими потребами, як діти іммігрантів, оскільки міграційні явища у Швейцарській Конфедерації суттєво впливають на розроблення моделі інклюзивного навчання в окремих кантонах. У процесі інклюзивного навчання враховуються перспективи розвитку певних форм соціальної поведінки, індивідуальних уподобань і намірів дітей з особливими освітніми потребами, які належать до різних етнічних груп, мають свої особливості соціалізації в полікультурному навчальному середовищі швейцарських шкіл, яке відтворює соціально-економічні зміни швейцарського суспільства [12].

Як свідчить аналіз наукових досліджень швейцарських учених за останні 10 років (Л. Аллал, А. Віммера, Ф. Гоннона, А. Кумер та інших), більшість дітей з особливими освітніми потребами може навчатися та виховуватись у загальноосвітніх навчальних закладах за умови наявності в них відповідної системи навчально-виховної роботи. Вчені наголошують, що навчання та виховання зазначеної категорії дітей передбачає використання особистісно-зорієнтованих підходів у навчально-виховному процесі, застосування індивідуальних, групових форм роботи, враховуючи негативний вплив різного характеру (хвороби, незнання

мови викладання, наявність вад розумового розвитку або навпаки – обдарованість та ін.) на процес навчання. Пріоритетні напрямки роботи дослідники вбачають у сприянні соціальному, емоційному та пізнавальному розвитку кожної дитини з тим, щоб вона відчула себе неповторним, повноцінним учасником суспільного життя [5]. У такий спосіб інклюзивна освіта в Швейцарській Конфедерації передбачає насамперед зміну ставлення педагогів, дітей, адміністрації школи до самого процесу навчання «особливих» дітей, оскільки лише правильно спрямована та систематично проведена навчально-виховна робота забезпечить захист прав кожної дитини, а особливо дитини з особливими освітніми потребами, на здобуття якісної освіти. У ґрунтовному дослідженні проблем інклюзивного навчання А. Кумер підкреслює важливість професійної підготовки педагогічного персоналу до роботи в інклюзивних класах: «педагогічному персоналу і шкільному психологу необхідно мати чітке уявлення про рівень розвитку дитини, її актуальні й потенційні можливості, потреби та життєві орієнтації, оскільки педагогам потрібні не просто загальні знання про дитину, а конкретні, визначені, які б дали можливість відповісти на запитання, чи є сприятливим шкільне оточення для навчання і розвитку такої дитини, чи може вона успішно розвиватись у цьому шкільному оточенні, а якщо ні, то в чому причина. Якщо вчителі й психологи не в змозі усунути цю причину, вони її повинні нівелювати. Знаючи дитину, вони мають модифікувати шкільне оточення таким чином, щоб воно було максимально сприятливим для реалізації освітніх, розвивальних та виховних завдань. Необхідно допомогти дитині в розв'язанні тих проблем, що виникають у неї у взаємодії з оточенням. Завдання вчителя – у процесі педагогічної дії допомогти налагодити взаємодію дитини, що має проблеми розвитку, з усіма учасниками навчально-виховного процесу» [7]. Отже, роль педагога, і особливо шкільного психолога, полягає у побудові своєрідного посередництва у суб'єкт-суб'єктних стосунках в інклюзивній шкільній практиці. Інклюзивне навчання вимагає від кожного учителя високого рівня професіоналізму, досягненню якого сприяє формування інклюзивної компетентності.

У дослідженнях міжнародних організацій, зокрема швейцарсько-американсько-канадської програми «DeSeCo» («Визначення та відбір компетентностей: теоретичні та концептуальні засади») Організації економічного співробітництва та розвитку (ОЕСР), розглядається структура і зміст професійної компетентності вчителя, її функції, визначаються ключові педагогічні компетентності, що мають інтегративну природу. Експерти ОЕСР визначили три категорії «ключових компетентностей для успішного життя та успішного функціонування суспільства», які є важливими і для організації шкільного інклюзивного освітнього середовища:

- автономна діяльність (передбачає здатність захищати та піклуватись про відповідальність, права, інтереси та потреби інших; здатність складати та здійснювати плани та особисті проекти; здатність діяти у значному/широкому контексті);

- інтерактивне використання засобів (передбачає здатність інтерактивно застосовувати мову, символіку та тексти; здатність використовувати знання та інформаційну грамотність; здатність застосовувати нові інтерактивні технології);
- уміння функціонувати в соціально гетерогенних групах (передбачає здатність успішно взаємодіяти з іншими; здатність співпрацювати і здатність вирішувати конфлікти) [6].

Як вважають експерти ОЕСР, така класифікація визначає критерії, на яких базується основний перелік ключових компетентностей усіх фахівців, зокрема педагогів, які постали перед необхідністю перебудови своєї професійної діяльності і професійного мислення у напрямку інклюзивної освіти. Необхідність практичної реалізації її ідей обґрунтовує потребу вивчення різноманітних аспектів проблеми формування ключових професійних компетентностей і професійної готовності педагогів до роботи в умовах інклюзивного навчання.

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» (Diversity Management), у Педагогічному університеті Північно-Західної Швейцарії вивчають курс «Інтегроване навчання обдарованих учнів та дітей з особливими можливостями» («Intergrated promotion of gifted pupils and special abilities»), у Федеральному інституті професійної підготовки додатком до спеціальності «Освітній менеджмент» є спеціалізація «Засоби впровадження інтеграції та інклюзії у професійну освіту й підготовку» (Educational management: specialization in measures for promoting integration and inclusion in Vocational Education and Training), розраховані на 60 кредитів (60 ECTS) [8]. 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 (60 ECTS). 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 [11]. У Швейцарській Конфедерації існують також програми сертифікації підвищення кваліфікації вчителів, розраховані на 15 кредитів, зокрема «Посередництво у школах» (Mediation in Schools) Педагогічного університету Цюриху, та розраховані на 10 кредитів «Консультавання в інтеграції» (Consulting in Integration), «Імплементация інтеграції – дидактика» (Implementing Integration – didactics), «Інновації у викладанні та навчанні» (Innovative teaching and learning) –

педагогічний факультет Університету м. Берн, а також «Навчання консультиванню» (Learn coaching), які пропонує Педагогічний університет Північно-Західної Швейцарії [8]. Вважаємо за необхідне додати, 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» [10]. Отже, у Швейцарії інклюзивна компетентність майбутніх і практикуючих учителів формується в першу чергу на основі інноваційних підходів до організації інклюзивного навчального середовища та принципів педагогіки співробітництва, педагогіки толерантності, мультиперспективної освіти шляхом посилення полікультурного, особистісно зорієнтованого, фасилітативного компонентів у оновлених освітніх програмах педагогічних університетів.

Отже, можемо зробити висновок, що інклюзивна компетентність належить до рівня спеціальних професійних компетентностей, оскільки означає здатність педагога ефективно здійснювати професійну діяльність у специфічних умовах інклюзивного навчання. Інклюзивна компетентність майбутніх учителів включає сукупність взаємопов'язаних компонентів: мотиваційного, когнітивного, операційного та рефлексивного.

Виходячи із зазначеного, інклюзивна компетентність майбутніх учителів – це інтегративне особистісне утворення, що зумовлює здатність здійснювати професійні функції у процесі інклюзивного навчання, враховуючи різноманітні освітні потреби учнів і забезпечуючи, по-перше, включення дитини з обмеженими можливостями в середовище загальноосвітнього закладу і, по-друге, створення умов для її розвитку й саморозвитку.

Список використаних джерел:

1. *Педагогика : учебное пособие для студентов педагогических учебных заведений / В. А. Сластенин, И. Ф. Исаев, А. И. Мищенко, Е. Н. Шиянов. – М. : Школа-Пресс, 1998. – 512 с.*
2. *Радионова Н. Ф., Тряпицына А. П. Перспективы развития педагогического образования: компетентностный подход / Н. Ф. Радионова, А. П. Тряпицына // Человек и образование. – № 4, 5. – 2006. – С. 8–9.*
3. *Стангвик Г. Политика интегрированного обучения в Норвегии / Г. Стангвик // Интегрированное обучение: мировой опыт / под ред. С. Пейла, К. Мейера и С. Хегарти. – Лондон, 1997. – С. 156.*
4. *Хафизуллина И. Н. Формирование инклюзивной компетентности будущих учителей в процессе профессиональной подготовки : автореф. дисс. на соискание науч. степени канд. пед. наук :13.00.08 / Ильмира Наильевна Хафизуллина. – Астрахань, 2008. – 46 с.*
5. *Building Capacity of Teachers / Facilitators in Technology-Pedagogy Integration for*

- Improved Teaching and Learning: Final Report/ UNESCO. – Bangkok : UNESCO Bangkok, 2004. – 72 p.*
6. *DeSeCo: Definition and Selection of Competencies: Theoretical and Conceptual Foundations [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://www.deseco.admin.ch/>*
 7. *Linda Allal, Maffier Lucie Lopez // Formative Assessment. Improving Learning in Secondary Classrooms. – OECD Centre for Educational Research and Innovation. – Paris : OECD Publishing, 2005. – P. 241–264.*
 8. *Studying in Switzerland. Universities of Teacher Education. SCTE (Swiss Conference of Rectors of Universities of Teacher Education. – Bern, 2007. – 48 p. [Электронный ресурс]. – Режим доступа : www.swissuniversity.ch*
 9. *Studying in Switzerland: Universities of Teacher Education 2009 [Электронный ресурс]. – Режим доступа : http://sciex.pl/sites/sciex.pl/files/Universities_of_teacher_education_Switzerland_2009.pdf*
 10. *Swiss Federal Equal Opportunity at Universities Programme 2000–2011 [Электронный ресурс]. – Режим доступа: www.swissuniversity.ch*
 11. *Teacher training – basic and specialist teacher training – Switzerland. National overview thematic areas of European Agency for Development in Special Needs Education [Электронный ресурс] – Режим доступа : www.european-agency.org.
*Towards Institutional Accreditation: the Swiss Experience / 2nd Athens International Conference on University Assessment (12 October 2007). – OAO. – 2007. – 22 p.**