

## **ПСИХОЛОГІЧНІ ОСОБЛИВОСТІ ФОРМУВАННЯ ТВОРЧОЇ ОСОБИСТОСТІ ВЧИТЕЛЯ Й УЧНЯ**

---

**УДК 37.064.2:376.3**

**Ганна Давиденко**

### **ОСОБЛИВОСТІ СТАВЛЕННЯ ПЕДАГОГІВ ДО ОСІБ З ІНВАЛІДНІСТЮ У НАВЧАЛЬНИХ ЗАКЛАДАХ ЄВРОПЕЙСЬКОГО СОЮЗУ ЯК ПЕДАГОГІЧНО-СОЦІАЛЬНА ПРОБЛЕМА**

Одним із базових принципів освіти на сучасному етапі розвитку суспільства є її широка доступність. Цей принцип зумовлює перенесення акцентів з медичних аспектів інвалідності на реформування самого соціуму, де особа з функціональними обмеженнями має змогу безперешкодно задовольняти свої потреби, у тому числі і насамперед – потребу здобути якісну освіту.

Якісна освіта передбачає задоволення особливих освітніх потреб кожного індивіда, в тому числі й для осіб з обмеженими можливостями, без відриву такої особи від звичного соціального оточення, сім'ї, друзів. Казахський педагог-інтегратор І. Г. Єлісеєва з цього приводу вказує: «Соціальна модель визначає причину інвалідності не в стані здоров'я людини, не в його недугіві, а в існуючих в суспільстві фізичних (архітектурних) і соціальних (забобони, стереотипи) бар'єрах» [2, с. 7].

Принципи доступності та задоволення особливих освітніх потреб осіб з обмеженими функціональними можливостями стали наріжним каменем інклюзивної освіти, успіх становлення та розвитку якої залежить від багатьох чинників. Значною мірою на успішну реалізацію інклюзії впливає ставлення до інвалідності з боку педагогів та учнів (студентів), яким властиві загальносоціальні стереотипи, упередження та ментальні архетипи. Передусім це пов'язано із тим, що саме в навчальному середовищі неповносправна молодь реалізує своє особисте й соціальне «Я».

У цьому зв'язку актуальним є дослідження проблеми взаємостосунків педагогів з учнями та студентами, що мають специфічні освітні потреби.

Учені аналізували різні аспекти забезпечення інтеграції осіб з обмеженими функціональними можливостями в освітнє середовище: соціальний, психолого-педагогічний супровід та допомога таким особам у процесі освіти (І. Зверева, Ю. Богінська, Н. Головка, І. Іванова, Є. Казакова, О. Купрєєва, Л. Шіпіцина, І. Лошакова, М. Тавакалова, І. Цимбалюк та ін.); соціальна реабілітація, як складова процесу інтеграції (М. Чайковський, Н. Морова); особливості взаємовідносин між здоровими учнями й учнями з обмеженими функціональними можливостями, соціально-психологічні аспекти інтеграції (Т. Добровольська, Н. Шабаліна, Т. Комар

---

та ін.); соціально-педагогічна робота з дітьми та учнівською молоддю (О. Безпалько, І. Зверева, А. Капська, Г. Лактіонова); їх соціалізації (І. Рогальська, С. Савченко); змісту і напрямів соціальної роботи (В. Бех, І. Лернер, М. Лукашевич, І. Мигович, О. Песоцька, В. Поліщук, Т. Семигіна); методики роботи з різними категоріями населення і в різних соціумах (О. Вакуленко, О. Карпунін, Н. Комарова, І. Трубавіна); інтеграції осіб з вадами здоров'я у суспільство у медико-соціальному (І. Каткова, В. Кузнецов, С. Саричева, О. Чабан, Т. Ярая) і соціально-психологічному (О. Асмолов, І. Расюк, М. Семаго, О. Усанова) аспектах; характеристиці технологій соціально-педагогічної роботи (Ю. Богінська, Р. Вайнола, Л. Завадська, Н. Заверико та ін.); вивчення специфіки процесу навчання студентів з особливими потребами (В. Засенко, І. Іванова, К. Кольченко, П. Таланчук).

Зазначені роботи є цінним внеском у вирішення актуальної проблеми, однак досі не було здійснено глибокого аналізу проблеми взаємостосунків педагогів та учнів (студентів) з специфічними освітніми потребами у навчальних закладах Європейського Союзу.

Саме тому, до основних завдань нашої роботи ми відносимо вивчення ставлення педагогів до впровадження інклюзії та встановлення шляхів вирішення проблеми деструктивного ставлення педагогів до неповносправних учнів.

Відтак, мета статті полягає у дослідженні та аналізі особливостей ставлення педагогів до осіб з інвалідністю у навчальних закладах Європейського Союзу.

Вирішення проблеми стосунків між педагогічним колективом, студентами й школярами з одного боку й неповносправними учасниками навчального процесу регламентувалося в Дакарському плані дій (2000 р.) та Всесвітній декларації «Освіта для всіх» в рамках концепції інклюзивної освіти. Проте у Європейському Союзі насправді залишається чимало практичних проблем, які мають вияв в окремих випадках, що складаються в негативну тенденцію.

Колін Барнс, спеціаліст з урядової політики щодо інклюзії в Європейському Союзі з приводу деструктивного ставлення педагогів та адміністраторів до студентів-інвалідів узагальнює: «Інституціональна дискримінація інвалідів пронизує всю теперішню систему освіти. Дослідження показують, що більша частина освітніх послуг для дітей і підлітків залишається по-суті сегрегаційною, пронизаною традиційним «медичним» ставленням і зневагою до особистості дитини. У результаті, замість того, щоб забезпечити дітей та підлітків з інвалідністю знаннями й навиками, необхідними для повноцінного активного життя, освіта, більшою мірою, схиляє їх набувати знецінених соціальних ролей і, таким чином, прирікає їх на по життєву залежність і підкорення» [6].

Елементи недоброзичливого, упередженого чи несприятливого

---

ставлення до студентів з інвалідністю у країнах Європейського Союзу формують найменш динамічний пласт проблем – особистісний, який сприяє внутрішній, юридично й соціально недосяжній депривації.

О. Р. Ярська-Смирнова визначає цю проблему як «процес депривації соціальних суб'єктів від престижних, соціально схвалених цінностей, що супроводжується стигматизацією індивідів чи соціальних груп, й що призводить до самоізоляції, маргіналізації ідентичності й відбивається у паттернах соціальної поведінки» [5, с. 43].

Важливим фактором успішного запровадження інклюзивної освіти в навчальних закладах Європейського Союзу є стереотипні та новітні тенденції у ставленні педагогів до неповносправних учнів та студентів. Численні дослідження зарубіжних науковців з цього питання визначають різні тенденції в країнах Заходу.

Дослідник впровадження інклюзивної освіти у вищій школі С. І. Кондратьєва виокремлює макро- та мікрорівень у бар'єрах, які перешкоджають цьому процесу. Саме до макрорівня належать стосунки педагога з неповносправним студентом: «Для інклюзивної освіти це рівень психологічного прийняття викладачами освітніх закладів самої можливості спільного навчання осіб з інвалідністю, їхні професійні установки, стереотипи й дії відносно студента з обмеженими можливостями» [3, с. 30]. Науковець виокремлює на цьому рівні такі перешкоди: а) професійні стереотипи викладачів стосовно студентів з особливими освітніми потребами та їхньої можливості навчатися у вищому навчальному закладі; б) неготовність викладачів вищого навчального закладу працювати в неоднорідному середовищі та відсутність у них знань та мотивації для цього [3, с. 31–32].

Важливо прослідкувати основні тенденції деструктивного ставлення педагогів до неповносправних учнів та студентів на теренах освітнього процесу Європейського Союзу. У цьому плані цікавими видаються дослідження західноєвропейських педагогів та соціологів.

Так, дослідники Е.-Х. Маттсон та А. М. Гансен займалися пролонгованим дослідженням тенденцій педагогічних колективів Швеції, починаючи з 1996 року, коли була запущена програма підготовки супервізорів – наставників для вчителів, які працюють в інклюзивних класах [11].

Дослідження продемонструвало амбівалентність результатів: частина педагогів визнали ефективність навчання неповносправних за участю педагогів-супервізорів, тоді як в традиційних школах побутувала стереотипна думка, що діти з інвалідністю мають навчатися в спеціалізованих школах, оснащених педагогами-дефектологами. Середнє і старше покоління педагогів традиційних шкіл віддають перевагу сегрегованому навчанню й не виключають ексклюзивного підходу. Вони не визнають посад наставника та соціального педагога й вважають, що можуть самостійно справлятися з педагогічними проблемами неповносправних.

---

Тобто нові школи з системою наставників-супервізорів більш сприятливі до впровадження інклюзії, гнучкіші й ліберальніші, що пов'язано в тому числі з молодим віком педагогів.

Науковці А. Де Боер, С. Дж. Піджл та А. Міннаерт вивчали ставлення педагогів до інклюзивного навчання в закладах Європи [7]. Вони дійшли висновку, що в традиційних навчальних закладах превалює нейтральне або негативне ставлення педагогів до впровадження інклюзії. Як фактори, які впливають на цей показник, було виокремлено наявність досвіду спілкування педагога з дітьми, що мають специфічні потреби та додаткове навчання педагогів на курсах впровадження інклюзії.

С. Форлайн та Д. Чемберс зацікавилися ставленням студентів-педагогів до їхньої майбутньої участі в інклюзивному навчанні й виявили особистісні проблеми й негативні стереотипи при наявності в класі (групі) учнів (студентів) з особливими потребами. Варіювання в змісті освіти майбутніх педагогів шляхом уведення законодавчих, психокорекційних та політологічних дисциплін не вирішувало дану проблему, оскільки вона полягала у внутрішній напрузі молодого педагога, в якого не було позитивного досвіду спілкування з неповносправними [8].

У середній школі спостерігається приблизно однакове ставлення вчителів до фізично здорових учнів та учнів з інвалідністю, проте в їхніх інтерв'ю при соціологічному опитуванні контекст таких типів ставлення різний. Описуючи стосунки зі «звичайними» дітьми, педагоги використовують більше педагогічних термінів, тоді як з неповносправними – зм'якшену лексику, опору на особисті стосунки [10].

Науковці Б. Кагрейн та М. Шмідт відзначають різне ставлення педагогів Словенії до неповносправних з різними типами інвалідності. Вибірка проводилася за ступенем освітніх потреб: учні з фізичною інвалідністю, легким ступенем розумової відсталості, емоційними розладами, труднощами в навчанні [12].

У результаті дослідження було виявлено, що найбільш лояльне й сприятливе ставлення демонструють педагоги по відношенню до учнів з фізичними вадами, тоді як емоційні та розумові розлади є бар'єром для спілкування й прийняттого ставлення. Діапазон типів ставлення згладжується у педагогів, які проходили спеціальне навчання з інклюзії, тобто ставлення залежить від компетентності.

У сучасній зарубіжній педагогічній практиці набуває поширення концепція інклюзивного навчання й виховання за аналогією до менеджменту: вчитель інклюзивного класу є виконавчий директор, який проявляє комунікативні вміння, лідерство, стимулює суперництво.

Науковці Н. К. Френч та Р. В. Чопра проаналізували стосунки в інклюзивних навчальних закладах, де організація процесу побудована за аналогом бізнес-структури. Вони виявили високий рівень взаємостосунків дітей з обмеженнями медичного здоров'я з педагогами та високу

адаптованість неповносправних в рамках функціональних сфер планування, супроводу, підтримки, пояснення, співпраці, супервізії [9].

У Східній Європі проблема ставлення педагогів до дітей з обмеженими можливостями стоїть більш гостро. Так, за статистикою, наведеною в дисертаційному дослідженні Н. П. Артюшенко, на теренах колишнього Радянського Союзу близько 60 % педагогів та 67 % батьків не готові до інтеграції дітей з інвалідністю у звичайний навчальний процес. У результаті цієї тенденції понад 90 % дітей з обмеженими фізичними можливостями відчувають дискомфорт або негативне ставлення в рамках звичайного класу (академічної групи), хоча 93 % здорових учнів позитивно або з повагою ставляться до перебування у їхньому колективі неповносправних [1, с. 80].

Вирішення проблеми деструктивного ставлення педагогів до неповносправних учнів та студентів з інвалідністю лежить переважно в організаційній площині. Так, І. Г. Єлісеєва узагальнює: «Головне, коли в загальноосвітню школу приходять дитина з інвалідністю – створити загальний настрій – і однокласників, і вчителів, й адміністрації школи. Якщо до дитини з інвалідністю ставляться, як до звичайного школяра (з деякими особливими потребами), то таке ставлення передається й учителям, й однокласникам дитини» [2, с. 58].

Інший бік вирішення проблеми стосунків педагога з неповносправним учнем та студентом – тренінг педагогічних працівників. «Його основа – практичні заняття (в класі), у фокусі знаходиться ставлення (установки) учителя до учнів, здатність змінювати ролі. Тренінг повинен проходити багатократно (циклами). Спеціаліст працює з учителями безпосередньо в класі, найкращий результат – повна інтеграція «тренера» зі школою» [4].

Важливим аспектом є взаємозаміна ролей між неповносправними та фізично здоровими дітьми в навчальному колективі, що зміщує стереотипи й вирівнює можливості усіх його учасників. Спеціаліст з урядової політики у справах інвалідів К. Барнс, узагальнюючи досвід Європейського Союзу у своїй доповіді, писав: «Найкращий спосіб почати зміни – провести в школі тренувальний день під керівництвом осіб з інвалідністю – тренерів з рівного ставлення, що мають досвід роботи в системі освіти (координати й контакти таких тренерів подано на сайті [www.dlseed.org.uk](http://www.dlseed.org.uk)), оскільки «закляклі» школи, з ієрархічними структурами, слабким лідерством й формальним ставленням персоналу до роботи, виявляються майже нездатними до реструктуризації, необхідної для упровадження інклюзії» [6, с. 28].

Отже, проблема вирішення взаємостосунків педагогів з дітьми та студентами зі специфічними освітніми потреби у навчальних закладах Європейського Союзу наразі вирішується шляхом розширення не тільки професійної, а й особистісної компетентності педагогів. Це відбувається за

рахунок зниження напруги через комунікативне й особистісне пророблення проблем і бар'єрів у спілкуванні, постійну відкритість викладачів до нових форм навчання, виховання й комунікації.

Дослідження показали, що середнє і старше покоління педагогів традиційних шкіл віддають перевагу сегрегованому навчанню в традиційних навчальних закладах, тоді як молоді викладачі зорієнтовані на інтегроване навчання.

Загалом у навчальних закладах країн Європейського Союзу превалує нейтральне або негативне ставлення педагогів до впровадження інклюзії. При цьому найбільш лояльне ставлення демонструють педагоги по відношенню до учнів з фізичними вадами, тоді як емоційні та розумові розлади є бар'єром для спілкування й прийняттого ставлення.

Вирішення проблеми деструктивного ставлення педагогів до неповносправних учнів та студентів лежить переважно в організаційній площині. Позитивну роль відіграє взаємозаміна ролей між неповносправними та здоровими дітьми в навчальному колективі, що вирівнює можливості усіх його учасників.

Серед перспектив подальших наукових розвідок ми розглядаємо дослідження адміністративних моделей впровадження інтеграції молоді з обмеженими можливостями здоров'я у суспільство.

### **СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ**

1. Артюшенко Н. П. Организационно-педагогические условия обучения детей с ограниченными возможностями здоровья средствами инклюзивного образования : автореф. дис. на соиск. науч. степени канд. пед. наук : спец. 13.00.01 «Общая педагогика, история педагогики и образования» / Н. П. Артюшенко. – Томск, 2010. – 23 с.
2. Включение детей с ограниченными возможностями в общее образование / [составитель: Елисеєва И. Г.]. – Астана, 2013. – 108 с. – (Ресурсные материалы).
3. Кондратьева С. И. Механизм управления инновационным проектом по внедрению инклюзивной модели образования в вузе : дис. кандидата эконом. наук : 08.00.05 / Кондратьева С. И. – М., 2010. – 174 с.
4. Синявская О. Социальная интеграция молодых людей с инвалидностью : доклад семинара ООН [«Социальная интеграция молодых людей с инвалидностью»], (Санкт-Петербург, 22–24 декабря 2003 г.) / О. Синявская, С. Васин. – М. : Независимый институт социальной политики, 2003. – 57 с.
5. Ярская-Смирнова Е. Р. Социокультурный анализ нетипичности / Елена Ростиславовна Ярская-Смирнова. – Саратов : Саратовский государственный технический университет, 1997. – 272 с.
6. Barnes C. Disabled People in Britain and Discrimination: A Case for Anti-Discrimination Legislation / Colin Barnes. – London : C. Hurst & Co.

- (Publishers) Ltd., 1991. – 202 p.
7. De Boer A. Regular primary schoolteachers' attitudes towards inclusive education: a review of the literature / A. DeBoer, S. J.Pijl, A. Minnaert // *International Journal of Inclusive Education*. – 2011. – Vol. 15. – № 3. – P. 331–353.
  8. Forlin C. Teacher preparation for inclusive education: Increasing knowledge but raising concerns / C. Forlin, D. Chambers // *Asia-Pacific Journal of Teacher Education*. – 2011. – № 39(1). – P. 17–32.
  9. French N. K. Teachers as Executives / N. K. French, R. V. Chopra // *Theory Into Practice*. – 2006. – V. 45. – № 3. – P. 230–238.
  10. Hoffman E. M. Relationships between inclusion teachers and their students: Perspectives from a middle school / Elin M. Hoffman // *Dissertation Abstracts International Section A: Humanities and Social Sciences*. – 2011. – Vol. 71. – P. 2416.
  11. Mattson E.-H. Inclusive and exclusive education in Sweden: principals' opinions and experiences / E.-H. Mattson, A.-M. Hansen // *European Journal of Special Needs Education*. – 2009. – Vol. 24, Iss. 4. – P. 465–472.
  12. Schmidt M. Classroom climate in regular primary school settings with children with special needs / M. Schmidt, B. Cagran // *Educational Studies*. – 2006. – Vol. 32(4). – P. 361–372.