

УДК: 373.3/.5.043.2 – 056.2/.3].091.3.02

НАКОНЕЧНА Лариса Михайлівна –

аспірантка Інституту спеціальної педагогіки і психології

імені М. Ярмаченка НАПН України

<https://orcid.org/0000-0003-3876-6813>

e-mail: ukreditor@ukr.net

СТРАТЕГІЧНІ ВИМІРИ ВПРОВАДЖЕННЯ ІНКЛЮЗИВНОЇ ОСВІТИ

Постановка та обґрунтування актуальності проблеми. Серед фахівців одноставним є переконання: комплексний ефект інклюзивного освітнього процесу досягається втіленням комплексу різноманітних підходів до реалізації тактик навчання дітей з особливими освітніми потребами, що й підтверджує досвід світової педагогічної практики.

Для визначення чинників якісного функціонування системи інклюзивної освіти в Україні, а також найбільш продуктивних стратегій залучення дітей з особливими освітніми потребами доречно здійснити порівняльний аналіз ключових підходів, які традиційно практикуються в країнах Північної Америки та тих, що наразі реалізуються в нашій країні.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Провідні зарубіжні й українські науковці досліджують питання інклюзивної освіти (У. Бронфенбреннер, М. Петерсон, Е. Половей, М. Мастропієрі, Т. Скрагге, М. Фулан, Е. Паттерсон, Дж. Лупарт, Т. Лорман, М. Сапон-Шевін, С. Пек, В. Монгмері, М. Мур, М. Вейхмєер, Т. Сміт, Б. Волкер, Р. Зіглер, Б. Булл, Л. Теймор, Л. Гувер, А. Колупаєва, О. Таранченко та ін.).

Мета статті – здійснити порівняльний аналіз ключових підходів в країнах Північної Америки та в Україні.

Виклад основного матеріалу дослідження. В дослідженнях, присвячених питанням інклюзивної освіти виокремлюють низку підходів, що вбачаються ефективними у процесі впровадження інклюзивної практики. Серед головних, зокрема: системний, командний, середовищний, кондуктивний, особистісний (індивідуальний). Їх різновекторність і, водночас цілісність, дають змогу створити ефективне інклюзивне освітнє середовище, дотримуючись сукупності педагогічних умов, які забезпечуватимуть прийняття всіх дітей, чії можливості та здібності різняться за будь-якими ознаками. Узагальнено охарактеризуємо кожен з цих підходів.

Бачення **системного підходу** як головної умови розбудови інклюзивної освіти у західних та українських вчених є тотожним. Позиції зарубіжних науковців ґрунтуються на

екологічній теорії соціального розвитку суспільства. Її автор, американський дослідник У. Бронфенбреннер, розглядає місцеві громади як розгалужену мережу установ, закладів, структур (що пов'язані спільними цінностями), які всі разом системно забезпечують успішний розвиток кожної дитини [1, с. 218–220]. У цій єдиній системі особлива роль належить інклюзивним освітнім закладам, які уможливають якісний поступ насамперед соціального залучення дітей з особливими потребами і є першою важливою сходинкою до подальшої повноцінної їх соціалізації в дорослому житті. Системний підхід фокусує увагу на необхідності застосування спільних стратегій діяльності всіма суб'єктами громади, аби досягти максимальної адаптованості та подальшого залучення дітей з особливими потребами в суспільство. Наголошується, що лише результативна взаємодія між закладами освіти, родиною, малою громадою може забезпечити становлення дитини як активної особистості. Системна підтримка всіма учасниками дітей з особливими освітніми потребами на всіх рівнях соціальної системи (від найближчих для дитини людей, навчального середовища, малої громади, до ширшого соціуму) дає змогу підтримувати інклюзивні цінності, створюючи загальну атмосферу прийняття будь-яких відмінностей. Водночас, це закладає належне підґрунтя для формування відповідних моделей поведінки, контактів із соціумом, подолання відчуженості, зумовленої особистісними особливостями тощо.

Це бачення співзвучне із поглядами українських науковців (А. Колупаєва, Л. Коваль, О. Таранченко), котрі обґрунтовують аналогічні позиції розбудови системи освіти дітей з особливими освітніми потребами на сучасному етапі та на найближчу перспективу, яка буде здатна забезпечити максимально можливий особистісний розвиток таких дітей відповідно до їхніх індивідуальних потреб та можливостей, а також їхню інтеграцію в соціум на основі самоактуалізації. Це, на переконання вчених, досягається за рахунок кооперування зусиль усіх учасників процесу (освітніх закладів всіх форм власності і

підпорядкування, громадських організацій, батьків, фахівців різного профілю та ін.), які формують й втілюють на всіх рівнях цінності нового соціокультурного контексту – інклюзивного [8, с. 89–93].

На теоретико-методологічному та практичному рівнях системний підхід є визначальним, позаяк цілісне бачення соціалізації дітей з особливими освітніми потребами в інклюзивній освітній системі (як первинної соціонавчальної інтеграції) дає змогу логічно вибудовувати процес їхнього залучення в загальний широкий соціум. Окрім цього, системний підхід дає змогу співвіднести і скоординувати взаємодію всіх суб'єктів задля створення гнучкої структури інтегрування таких дітей в суспільство (наприклад, розподілити обов'язки всіх учасників процесу, що, зокрема, в інклюзивному освітньому закладі сприяє ефективній реалізації особистісного підходу у процесі навчання).

Одне з чільних у західній методології інклюзивної освіти посідає **командний підхід**, який розглядається вченими як сукупність зусиль всіх суб'єктів інклюзивного освітнього процесу для досягнення максимально можливого залучення дітей з особливими потребами до єдиної системи навчання та виховання. Трактуювання позицій цього підходу варіюється залежно від комплексу акцентів у побудові інклюзивного освітнього середовища (зокрема це стосується технологій навчання та підтримки/супроводу). Зокрема, канадські дослідники М. Мастопіері, Т. Скраггс, Р. Подемські та інші визначають підтримку в інклюзії як комплексні зусилля різних суб'єктів. Тобто прийняття рішень стосовно організації навчання та розвитку дитини з особливими освітніми потребами покладається не лише на вчителя класу, де навчається цей учень. Командна стратегія виявляється в постійному обміні інформацією та практичними матеріалами в безпосередній взаємодії педагогів, фахівців, батьків, ухвалення спільного рішення та узгодження дій спільної спрямованості, що й впливає на підвищення рівня соціальної та академічної компетентності дітей з особливими освітніми потребами. Зважаючи на змістовий аспект спільної роботи педагогів та мету такої взаємодії, виокремлюють різноманітні форми командної співпраці [3, с. 286–288]. Так, наприклад, доречно відзначити ефективну форму підтримки дітей з особливими потребами в навчальному процесі – спільне викладання. Ця форма педагогічної діади (вчитель – асистент вчителя, вчитель – спеціальний педагог) дає змогу конструювати своєрідну систему розподілу спільної відповідальності, що забезпечує якісніший

змістовний навчальний контекст для кожного учня класу, в тому числі й ефективний навчальний досвід для дітей з особливими освітніми потребами. Подібна взаємодія двох педагогів дає змогу гнучко комбінувати елементи різноманітних педагогічних технологій, методів та прийомів навчання і викладання, брати до увагу індивідуальні особливості кожної дитини з ООП і, водночас, враховувати соціальну спрямованість навчального матеріалу, який має засвоїти кожен учень класу.

Спільні консультації чи командно-консультативна форма організації групової взаємодії педагогів передбачає обмін знаннями, вміннями та навичками щодо конструювання інклюзивного навчального процесу, а також дає змогу досягти високих результатів у задоволенні особливих освітніх потреб всіх учнів класу.

Прибічник командного підходу американський дослідник Е. Паттерсон наголошує на особливому значенні взаємодії в системі «фахівець – фахівець», доводячи, що поєднання різних галузей знань в інклюзивній освіті дає змогу створити продуктивне підґрунтя для обрання ефективних навчальних стратегій та їх практичного втілення в навчальному процесі [5, с. 150–153]. Постійна взаємодія фахівців під час вибудовування навчального процесу дає суттєві переваги, що полягають у використанні елементів індивідуалізації (організація тимчасового освітнього маршруту для дитини через поєднання зусиль спеціального педагога та вчителя класу; розроблення індивідуальної системи підтримки учня; використання ефективних стратегій взаємодії, навчання, виховання учня з ООП та ін.).

Поділяючи переконання зарубіжних колег щодо визначальної ролі командного підходу в інклюзивній освіті, а також щодо виняткової ефективності технологій і різноманітних форм педагогічної роботи на його основі, українські дослідники (А. Колупасва, О. Таранченко, І. Малишевська, О. Мартинчук, Л. Коваль та ін.) здійснюють пошуки побудови паритетної взаємодії педагогів і фахівців у реаліях сучасної освітньої системи, яка наразі зазнає суттєвих трансформацій, як власне і її нормативно-правове поле. Саме ці два чинники дають змогу здійснювати підготовку і перепідготовку педагогічних кадрів для системи інклюзивної освіти, де спільні бачення, педагогічні стратегія й тактика всіх педагогів і фахівців, як єдиної органічної команди, розбудують інклюзивний навчальний простір для всіх без винятку дітей.

Надзвичайно важливим для розбудови інклюзії є **аксіологічний підхід**. Беручи до уваги філософсько-ціннісний аспект, американські дослідники М. Сапон-Шевін, С. Пек та інші трактують його як ключовий ціннісний механізм регулювання взаємодії всіх членів інклюзивної спільноти (освітньої, суспільства загалом), спрямований на максимальне прийняття унікальності/специфіки/індивідуальності кожного [6]. Аналізуючи зарубіжні наукові джерела, можна виокремити кілька значущих індикаторів (аксіологічних показників), наявність яких забезпечує створення інклюзивного освітнього середовища: наявність справжньої культури інклюзії (відповідних цінностей, емпатії, толерантності); прояви реальної демократії; відчуття приналежності; усвідомлення рівної відповідальності всіх учнів та необхідності робити свій внесок в розвиток колективу; прояв однакових очікувань щодо всіх учнів (з урахуванням їхньої специфіки).

Соціокультурні зміни, що відбуваються в Україні закладають наразі підґрунтя не лише до усталення демократичних цінностей, а й до розбудови на цій основі суспільства загалом. Відтак, впровадження аксіологічного підходу на цьому етапі можна вважати частковим, але, водночас, явищем, що прогресує і має увійти в повсякденну практику освітнього простору України [7].

З аксіологічним безпосередньо пов'язаний **кондуктивний принцип**, який передбачає урахування впливу найближчого мікросоціуму (тобто родини) на організацію ефективного навчання та розвитку дітей з особливими освітніми потребами. Як домінуючий чинник інтегрування дитини з особливими потребами в освітнє середовище зарубіжні науковці (У. Монтогомері, М. Мур та ін.) визначають роль сім'ї в розбудові інклюзивної освіти [4, с. 133–136]. М. Веїхмеєр зауважує, що підтримка родини створює сприятливе підґрунтя для покращення соціалізації та розвитку дитини з особливими потребами, сприяючи розширенню соціальних контактів з однолітками з типовим розвитком. В цьому ключі спрямовуються й сучасні наукові дослідження та практичні зусилля українських науковців (Т. Сак, Н. Компанець, І. Білозерська та ін.), аби в колі гармонійної родини, дитина з ООП мала змогу отримувати позитивну психосоціальну підтримку, життєвий досвід різнопланового спілкування, що й визначатиме успішність її залучення в дитячий колектив, а надалі в ширший соціум. Адже сукупність впливів родини дає змогу покращити реальні та потенційні можливості дитини інтегруватися в освітнє середовище.

Як основоположну педагогічну умову для максимального залучення дитини з ООП в інклюзивний клас зарубіжні та українські науковці виокремлюють **особистісний/індивідуальний підхід**. Зокрема, Т. Сміт та Б. Волкер вказують на низку показників, які свідчать про реалізацію особистісно орієнтованих практик у процесі взаємодії педагогів та учнів з ООП, серед яких: тісна взаємодія між вчителем та учнем в усіх навчально-соціальних ситуаціях; відкритість педагога, аби в будь-який момент надати дитині підтримку; прагнення вчителя бути позитивним у спілкуванні з такою дитиною; цілковита відсутність «ярликів», що принижують гідність особистості дитини; моральна підтримка у разі виникнення труднощів і віра в дитину та її можливості; створення комфортного навчального середовища; використання доступної для дитини з особливими потребами комунікації, яка повною мірою відображає інформативні та емоційно-експресивні моменти; надання дитині з особливими потребами можливості вільно висловлювати свої думки; володіння вчителем системно-аналітичними навичками керування контекстом спілкування для розкриття латентного потенціалу дитини з особливими потребами; підтримка невербального контакту з дитиною з особливими потребами як прояв постійної готовності до співпраці; опора на сильні сторони дитини з особливими потребами у процесі взаємодії тощо.

Актуалізується особистісний/індивідуальний підхід і в процесі розроблення індивідуальної програми розвитку, що має прилаштовуватися до специфіки кожної дитини. Канадські та американські вчені Р. Зіглер, Б. Булл та А. М. Бєбкі розглядають особистісну орієнтацію ІПР (як варіант – індивідуальної навчальної програми) як основну педагогічну умову успішного навчального інтегрування в інклюзивному класі. В такий спосіб відбувається оптимальне поєднання елементів загальної програми та спрямованості на потенційні можливості кожної дитини засвоїти нові знання та соціально-практичний досвід.

Одностайні з цими позиціями й українські дослідники та практики (А. Колупаєва, О. Таранченко, О. Мартинчук, Л. Коваль та ін.). Низка експериментальних досліджень стала підґрунтям до розроблення важливих нормативних документів, основоположних для організації навчального процесу в інклюзивних класах. Методичні орієнтири щодо розроблення ІПР дітей з особливими потребами свідчать про комплексність і варіативність такої процедури

(хоч, наразі ще складної для педагогів-практиків). Втім, покрокове розроблення ІПР засвідчує достатню конструктивність цього інструменту, оскільки дає змогу не лише педагогам класу, а й усім суб'єктам освітнього процесу практично осягти сутність інклюзії, що орієнтує на комбінацію індивідуально-особистісних особливостей дітей і стандартів (академічного та соціального планів), що є обов'язковими для опанування кожним учнем.

Українські вчені також одностайні із зарубіжними колегами в баченні особистісного/індивідуального підходу як значущої педагогічної умови ефективної організації ефективного навчального середовища в інклюзивному класі. Зокрема, наголошується на важливості урахування інтересів дитини, що виявляється в максимально можливій орієнтації на її індивідуальні потреби, оскільки саме в цьому випадку можлива організація доступного та універсального навчального середовища, повноцінне залучення дитини з особливими потребами в навчальний процес, оптимальні умови для формування її особистості, адаптованої до мінливого соціального оточення.

Середовищний підхід в інклюзії ґрунтується на усвідомленні впливу соціального контексту у процесі створення оптимального навчально-виховного процесу та досягнення максимально можливого залучення дитини з ООП в колектив класу. Характеризуючи функціональну роль середовища, північноамериканські дослідники Т. Лорман, Дж. Лупарт, М. Петерсон та ін. виокремлюють сукупність педагогічних умов у мікросоціальному середовищі, які конче необхідні для створення оптимального навчально-виховного простору в інклюзивному класі: безбар'єрна архітектурна організація приміщення, що відповідає особливим потребам учнів; сприятлива психоемоційна атмосфера, спрямована на прийняття будь-яких особливостей; розмаїте методичне забезпечення навчально-виховного процесу, що дає змогу прискорити інтегрування учнів з особливими потребами; дієвий арсенал ефективних тактик співпраці між усіма суб'єктами інклюзивного процесу; готовність всіх учасників інклюзивного процесу здійснювати необхідні модифікації середовища; постійне підвищення кваліфікації педагогів та спеціалістів для якісного покращення інклюзивного навчання; спрямованість самої дитини з особливими потребами інтегруватися в дитячий колектив.

Українські науковці поділяють конструктивні позиції зарубіжних колег у трактуванні середовищного підходу,

оскільки практичне втілення сукупності зазначених педагогічних умов є визначальним чинником адекватної організації інклюзивної освітньої практики. Досягнення оптимального балансу в організації фізичного та психосоціального середовища конче необхідне для задоволення особливих освітніх потреб дітей. Втім, розмежування архітектурних і соціально-емоційних компонентів середовища дає змогу ретельніше проаналізувати конкретне призначення середовищних детермінант для ефективного залучення дітей з ООП в освітній простір.

Висновки та перспективи подальших розвідок напрямку. Короткий огляд підводить до підсумку, що взаємозв'язок і взаємообумовленість охарактеризованих підходів, сприяє впровадженню інклюзивної освіти як системного явища, а також гармонізації втілення інклюзивної практики. Взаємодіючи, ці підходи закладають якісне підґрунтя інклюзивного навчального закладу, в якому кожна дитина приймається в загал незалежно від її індивідуальної специфіки.

Представлений короткий порівняльний аналіз розуміння та реалізації згаданих принципів в Канаді, США та Україні не вичерпується представленим оглядом, а потребує деталізації, що сприятиме розбудові інклюзивної освіти на сучасному етапі в Україні.

СПИСОК ДЖЕРЕЛ

1. Bronfenbrenner U. The bioecological model from a life course perspective: Reflections of a participant observer // *Examining lives in context*. Washington, DC, 1995. P. 599–609.
2. Kolupayeva A., Taranchenko O., Danilavichute E. (2014), *Special Education Today in Ukraine*, in Anthony F. Rotatori, Jeffrey P. Bakken, Sandra Burkhardt, Festus E. Obiakor, Umesh Sharma (ed.) *Special Education International Perspectives: Practices Across the Globe (Advances in Special Education, Volume 28)* Emerald Group Publishing Limited, pp. 311 – 351.
3. Mastfopieri M. A. Promoting inclusion in secondary classrooms // *Learning Disabilities Quarterly*. 2001. № 24. P. 265–274;
4. Podemski R. S *Comprehensive administration of special education*. Columbus, OH, 1995. P. 286–288.
5. Montgomery W. Creating culturally responsive, inclusive classrooms // *Teaching Exceptional Children*, 2001. № 33. P. 4–9.
6. Moore M. Including parents with disabled children. // *Teaching and learning in diverse and inclusive classrooms: Key issues for new teachers*. London and New York, 2011. P. 133–136.
7. Patterson A. Working with the «experts»: Working in partnership with other education

professionals // Teaching and learning in diverse and inclusive classrooms: Key issues for new teachers; London and New York, 2011. P. 150–153.

8. Sapon-Shevin M. Because we can change the world: A practical guide to building cooperative, inclusive classroom communities. Boston 1999. P. 45.

ВІДОМОСТІ ПРО АВТОРА

НАКОНЕЧНА Лариса Михайлівна – аспірантка Інституту спеціальної педагогіки і психології імені М. Ярмаченка НАПН України.

Наукові інтереси: теорія і практика інклюзивного навчання, особливості впровадження інклюзивної освіти в різних країнах світу.

INFORMATION ABOUT THE AUTHOR

NAKONECHNA Larisa Mykhaylivna – Mykola Yarmachenko Institute of Special Education and Psychology of National Academy of Educational Sciences of Ukraine.

Circle of scientific interests: theory and practice of inclusive education, features of development of inclusive education all around the world.

Стаття надійшла до редакції 22.07.2019 р.

УДК 378.147.091.33-027.22:79

ЛОБОДА Ольга Євгенівна –

аспірант кафедри педагогіки та освітнього менеджменту
Центральноукраїнського державного педагогічного
університету імені Володимира Винниченка
<https://orcid.org/0000-0002-0685-8134>
e-mail: olgaloboda1982@yandex.ua

ВПЛИВ ОСВІТНЬОГО СЕРЕДОВИЩА НА РОЗВИТОК ІНТЕЛЕКТУАЛЬНО-ТВОРЧИХ ЗДІБНОСТЕЙ МАЙБУТНІХ ПЕДАГОГІВ-МУЗИКАНТІВ

Постановка та обґрунтування актуальності проблеми. Перехід до особистісно орієнтованих і культуровідповідних освітніх систем потребує проектування й створення освітнього середовища, здатного забезпечити можливості для ефективного особистісного саморозвитку майбутніх педагогів-музикантів. Саме тому постає проблема створення в процесі навчання сприятливих умов для розвитку інтелектуального, творчого та духовного потенціалу студентів відповідно до природних задатків, здібностей, інтересів, потреб, вимог вікової соціалізації й соціального запиту, проблема пошуку найбільш ефективних шляхів удосконалення професійної підготовки, способів подолання недоліків традиційної системи освіти. За такого підходу дослідження питань розвитку інтелектуально-творчих і музичних здібностей майбутніх педагогів-музикантів є своєчасним й актуальним.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Окремі аспекти розвитку інтелектуально-творчих і музичних здібностей розкрито в дослідженнях Е. Б. Абдуліна, Л. Г. Арчажнікової, І. А. Котляревського, А. В. Козир, Б. Д. Критського, В. М. Лабунець, І. М. Немикіної, О. М. Олексюк, О. М. Отич, Г. М. Падалки, Г. І. Побережно, Л. О. Рапацької, О. Я. Ростовського,

О. П. Рудницької, Т. І. Смирнової, Г. М. Ципіна, В. Ф. Черкасова, С. В. Шипа, В. Д. Шульгіної, чії доробки засвідчують, що пріоритетною метою сучасної професійної підготовки майбутніх педагогів-музикантів є розвиток особистісно-ціннісного ставлення до музичного мистецтва, забезпечення належного рівня професійних знань, готовність до самостійної музично-педагогічної діяльності. Проте загалом проблема розвитку інтелектуально-творчих і музичних здібностей майбутніх педагогів-музикантів залишилася поза увагою дослідників і практиків.

Мета статті – обґрунтування впливу освітнього середовища на розвиток інтелектуально-творчих здібностей майбутніх педагогів-музикантів у процесі професійної підготовки.

Виклад основного матеріалу дослідження. Потребує роз'яснення використання в пропонованій студії поняття «освітнє середовище», яке активно досліджується вітчизняними та зарубіжними науковцями. Як зазначає В. В. Радул, «поняття «середовище» пояснює взаємозв'язок умов, що забезпечують розвиток людини, що передбачає її присутність у середовищі, взаємовплив, взаємодію оточення та людини» [7, с. 154]. Н. Б. Крилова середовищем називає «навколишній соціальний простір», зону «безпосередньої