



УДК 376.112.4(09)«21»



Іванова О. В.

ORCID iD <http://orcid.org/0000-0003-3051-3731>

## ОСОБЛИВОСТІ ПІДГОТОВКИ ВЧИТЕЛІВ СЕРЕДНЬОЇ ШКОЛИ ДО РОБОТИ З ДІТЬМИ З ОСОБЛИВИМИ ОСВІТНИМИ ПОТРЕБАМИ В КРАЇНАХ ЗАХІДНОЇ ЄВРОПИ (ПОЧАТОК ХХІ СТОЛІТТЯ)

**А** Виділено підходи, до яких відносяться «дискретні», «інтегровані» й «об'єднані» курси, та моделі середньої педагогічної освіти; здійснено аналіз змісту навчальних модулів і курсів підвищення кваліфікації і компетенцій, необхідних мейнстримінговим учителям середньої школи для роботи з дітьми з особливими освітніми потребами в умовах інклюзії.

**Ключові слова:** діти з особливими освітніми потребами; мейнстримінгові вчителі; інклюзія; педагогічна освіта; модульний курс Європейської системи кредитного переведення

**Актуальність проблеми.** Питання підготовки кадрів є найважливішим питанням політики Європи, яка визнає роль учителів, а отже, зміст педагогічної освіти у просуванні системи включення дітей з особливими освітніми потребами (далі – діти з ООП) в загальноосвітній потік.

Всесвітній звіт про інвалідність (*World Report on Disability* [15]) наголошує, що відповідні тренінги мейнстримінгових учителів мають вирішальне значення, адже вони повинні бути компетентними, навчаючи дітей з різноманітними потребами. Підкреслено необхідність даних тренінгів бути зосередженими на вихованні відносин і цінностей, не просто на здобутті знань і навичок. Отже, йде мова про підготовку «якісних» учителів до роботи з дітьми з ООП.

**Аналіз попередніх досліджень і публікацій.** Про важливість підготовки «якісних» учителів до роботи з особливими дітьми наголошували Сандерс і Горн (Sanders & Horn [10]), Бейлол та ін. (Bailleul et al. [1]) і Ментор та ін. (Menter et al. [7]). До інших ключових сфер належить вивчення відмінностей у навчанні (Kavkler [6]), важливість культури в класі (Karpljuk et al., 2008), використання допоміжних засобів (Van Laarhoven et al. [13]). Зокрема, Снелл і Дженні, Керролл та Гріффіні (Snell & Jenney [11]; Carroll et al. [3]; Griffin et al. [4]) наголошують на сінфікації розвитку навичок у співпраці та переговорах.

**Виділення невирішених раніше частин загальної проблеми, яким присвячується означена стаття.** На початку ХХІ століття представниками країн-членів Європейського агентства з розвитку освіти з особливими потребами (*European Agency of Special Educational Needs Development*) було визначено тему освіти вчителів для включення пріоритетним напрямком розвитку інклюзії в цілому.

**Мета статті** – виділити підходи й моделі середньої педагогічної освіти, а також схарактеризувати зміст курсів підвищення кваліфікації і компетенції, необхідні мейнстримінговим учителям середньої школи для роботи з дітьми з ООП в умовах інклюзії.

**Викладення основного матеріалу дослідження.** Згідно з документом Європейської Комісії «Покращення якості освіти вчителів» (*European Commission Communication Improving the Quality of Teacher Education*, 03/08/2007), зміни в освіті та суспільстві ставлять нові вимоги до професії педагога. Так, у навчальних кімнатах зараз навчаються діти з різними рівнями здібностей й інвалідності. Ці зміни вимагають, щоб учителі не тільки отримували нові знання та навички, а й постійно розвивали їх.

Даний документ стверджує, що вчителі мають ключову роль у підготовці учнів до їхнього місця в суспільстві та у світі праці та зазначає, що вони потребують навичок, необхідних для:

- визначення конкретних потреб кожного окремого учня та реагування на них шляхом розгортання широкого кола навчальних стратегій;
- допомога учням набути компетенції, перелічених в Європейській довідковій базі ключових компетенцій (*European Reference Framework of Key Competences*);
- робота в мультикультурних умовах (включаючи розуміння цінностей різноманітності та поваги до неї);
- тісне співробітництво з колегами, батьками та широкою громадськістю.

Основні підходи середньої педагогічної освіти були визначені Пугачем і Блантоном (Pugach & Blanton [8]). Ці підходи вказують на те, що вони утворюють континуум від найменшого до найспільнішого. До них відносяться «дис-

кретні» курси або окремі програми, «інтегровані» курси, розроблені шляхом співпраці між факультетами загальноосвітньої й спеціальної освіти та персоналом, а також «об'єднані» курси, де початкова освіта всіх учителів наділяє їх навичками, знаннями та відповідним ставленням до відповідальності та задоволення потреб усіх учнів без винятку.

Згідно з доповіддю ЮНЕСКО «Інклюзивна освіта: Шлях майбутнього» (*Policy Guidelines on Inclusion in Education* [12]) пропонується, щоб базовий навчальний план для викладачів повинен містити поради щодо:

- перекладання відповідних результатів досліджень до ефективних методів навчання;
- оцінка прогресу всіх учнів без винятку за допомогою навчального плану, в тому числі, як оцінити тих дітей з ООП, чий досягнення є низькими, а їх прогрес є повільним;
- використання оцінки як інструменту планування класу в цілому, а також при складанні індивідуальних планів учнів;
- спостереження за учнями в умовах навчальних ситуацій, включаючи використання простих контрольних переліків і графіків спостереження;
- інтеграція поведінки конкретних учнів із нормальними моделями розвитку;
- залучення батьків та учнів до процесу оцінювання;
- колаборація з іншими професіоналами.

Ванг та Фітч (Wang & Fitch [14]) дійшли висновку, що всі програми первинної підготовки вчителів (*Initial Teaching Training*) повинні охоплювати ключові елементи успішної спеціалізації у підготовці «якісних» учителів до роботи в умовах інклюзивної освіти XXI століття. Так, наприклад, у відповідь на Болонську декларацію школи освіти в Іспанії започаткували значну реформу ініціальних програм підготовки вчителів. Як наслідок, зміст різноманітності інклюзивної освіти буде впроваджуватися у навчальні програми, де всі вчителі матимуть справу зі спеціальними навчальними закладами в межах предметних областей (Cardona [2]).

Європейські країни запровадили курси підвищення кваліфікації вчителів середньої школи, призначені для підтримки інклюзивної практики в рамках мейнстримінгу. Це проілюстровано на прикладі Іспанії. Так, Автономний Мадридський університет розробив 6-модульний курс Європейської системи кредитного переведення (*European Credit Transfer System – 6 ECTS*; далі – ECTS) [8] під назвою «Психолого-педагогічні основи інклюзивної освіти», викладеної у другій половині середньої педагогічної освіти. Цей курс приймає перспективу, ґрунтуючись на концепції «різноманітності», а не на турботі про певну групу учнів. Відповідно до цього планується посилити концепції, процедури та інклюзивні освітні цінності в курсі «Освіта для рівності та громадянства».

Аналогічним чином, консорціум університетів Мейтрз (IUFM) у Парижі пропонує курс під назвою «Багатозначні підходи до розмаїття громадськості», що триває 80 год. протягом 2-х років. У вишах Італії, включених у рамках загальноосвітніх навчальних закладів, є курс 7.5 ECTS під

назвою «Перспективи розвитку спеціальних потреб». Цей курс спрямований на забезпечення базового розуміння ролі освіти спеціальних потреб у «школі для всіх» [11]. Обговорюються питання включення-виключення та нормальності-різниці, а також релевантність навичок «особливих потреб» для всіх учителів.

У межах Європейської системи вищої освіти та відповідно до Болонського процесу навчання вважається професійною діяльністю, яка повинна бути викладена на національному рівні. Із цієї причини Міністерства освіти більшості європейських країн створило загальнонаціональні «Основні принципи» [10], яких треба дотримуватися всім університетам. Як наслідок, було заплановано тренінги вчителів середньої школи до роботи в умовах інклюзивного навчання.

Ці рекомендації встановлюють основні компетенції як мету цих досліджень та основні актуальні теми й зміст, яким необхідно навчити, розподіл модульних курсів Європейської системи кредитного переведення ECTS для кожного з них і загальні показники для конкретних навичок, які треба досягти наприкінці навчального процесу. Університети повинні розвивати ці теми на різних курсах, дотримуючись критеріїв і правильного розподілу кредитів ECTS серед цих предметів. Оскільки університети є автономними та незалежними, вони можуть виділяти спеціальні навчальні плани в рамках факультативних предметів, установлених основними керівними принципами. Що стосується середньої освіти, то вони можуть становити від 30 до 45 ECTS.

З огляду на досвід [4], необхідний для написання цього звіту, з досліджень через Інтернет-ресурси деяких європейських університетів, які на даний час упроваджують нові ступені, можна окреслити такі:

- знання різних навчальних потреб учнів із різними типами інвалідності (сенсорні, моторичні, інтелектуальні тощо) або розладами розвитку або іншими труднощами (гіперактивні та розлади дефіциту уваги);
- знання труднощів у навчанні у різному ступені та ступені тяжкості, як правило, пов'язані з основними навичками, такими як читання, письмо, або розрахунок;
- знання, пов'язані з історією та змінами в освіті у зв'язку з політикою щодо уваги до різноманіття. В основному знання історії та еволюції спеціальної освіти та інтеграції учнів з особливими освітніми потребами;
- матеріали з відповідним змістом стосовно вивчення та розуміння прав учнів, які мають ризик виключення або вибуття. Ці матеріали іноді пов'язані з «міжкультурною освітою».

Тенденція до цих предметів є спеціальною частиною базової підготовки (від 6 до 12 ECTS) у 240-й ступені ECTS [2], що передбачає обмежене навчання з розвитку пов'язаних складних навичок у інклюзивні процеси. Деякі університети забезпечили реалізацію факультативних спеціалізованих навчальних планів з 30 до 45 ECTS, деякі з них були близькими до освіти для включення. Наприклад, Автономний університет Мадрида, Іспанія запланував 45 навчальних курсів ECTS «Підтримка процесу інклюзивної освіти».

Разом з конкретними темами для вивчення ключових елементів інклюзивної освіти, розвиток навичок для більш інтегрованих навчальних практик може бути навчальним підходом для первинного навчання вчителя. З огляду на це, включення буде спрямовувати відображення особливих учнів на дидактичні предмети (розробка навчальних програм, управління школами, системи оцінювання тощо), а також психолого-педагогічні (розвиток поведінки, індивідуальні відмінності, співпраця з сім'ями та соціальним середовищем тощо). Такий підхід вимагає міцної командної культури серед учителів середньої освіти, яких бракує в більшості університетів. Командні групи та критерії спільного використання навчальних команд також є основою для інклюзивної освіти на рівні середньої освіти.

Як сказано в національному звіті Eurydice, середня педагогічна освіта відтворює наступну модель навчання. Навчальні програми для учителів поєднують теоретичну та практичну підготовку. Так, наприклад, у попередніх дослідженнях «дипломатури» («*diplomaturas*») цілі ступені можуть мати від 180 до 270 кредитів (1 кредит = 10 годин) [10]. 32 з них відповідають набором педагогічних практик у класі. Школи, в яких студенти проводять свою практику, обираються університетами серед тих, хто добровільно звертається.

У вчительській практиці викладачі-студенти мають подвійне навчання: а) у школі професійним репетитором, який керує моніторами та оцінює їхню роботу відповідно до стандартних критеріїв, що надаються університетами; б) академічний вихователь, який також здійснює моніторинг процесу, сприяє відображенню навчального процесу в школі і в остаточному підсумку оцінює учня. Ця оцінка ґрунтується на «практичному звіті», в якому студент повинен пояснити, що було отримано протягом періоду практики. У школі студент відвідує 2/3 рази зі своїм учителем, а також збирається на семінарах і робочих зустрічах в університеті.

На противагу Іспанії, в Італії базова підготовка учителів дорівнює 42 годинам навчальних кредитів, включаючи інформацію про учнів з особливими освітніми потребами. Учителів набирають за допомогою двох конкурсних іспитів: іспит на заміщення посади вчителя початкової школи та іспит на заміщення посади учителів середніх шкіл чи викладачів вишів. Ці іспити є відкритими для кандидатів, які отримали дипломи з високими балами (A-levels) після трьох років навчання в університеті. Ті, хто склав іспит успішно, буде здобувати професійну освіту протягом року. Підготовку кандидатів організують інститути при університетах з підготовки учителів (*University Institut of Teacher Training (UITT)*) [1]. Однак однорічного тренінгового курсу не достатньо і тому учителів, що його закінчили, відносять до неспеціалізованого педагогічного персоналу.

Водночас, існують курси з підготовки спеціалізованого педагогічного персоналу [5], атестація яких проходить з адаптованих методів навчання й виховання дітей з порушеннями в розвитку з усіх дисциплін, усіх рівнів знань. Дані

курси призначені лише для вчителів, й не доступні для інших категорій шкільного персоналу.

Для нашого дослідження цінним буде той факт, що після проходження атестації на заміщення посади вчителя середньої школи, кандидати отримують комплементарне свідоцтво про оволодіння адаптованими методами навчання й виховання (*Complementary Certificate for Adapted Teaching and Schooling of Disabled Pupils (2CA-SH)*) [13], що регулюється Декретом № 2004-13 від 5 січня 2004 р., Циркулярами № 2004-026 від 10 лютого 2004 р. й № 2004-103 від 24 липня 2004 р. Його мета полягає в атестації спеціальних можливостей кандидата, призначеного для заміщення посади неспеціалізованого вчителя, чий клас відвідують учні з ООП, і який надає підтримку таким дітям, зокрема, організувавши інтегровані навчальні одиниці (*Integrated Learning Unit (UPI)*) [7].

Вказане свідоцтво варіюється за спеціальностями, що відповідають різним типам порушень дітей. Так розрізняють:

- навчання і підтримка глухих чи дітей із сенсорними порушеннями;
- навчання і підтримка сліпих чи дітей з візуальними порушеннями;
- навчання і підтримка дітей з порушеннями моторно-рухового апарату;
- навчання і підтримка дітей із серйозними когнітивними дисфункціями;
- навчання і підтримка дітей з регіональних адаптованих шкільних центрів [12].

Як зазначалося вище, навчальні курси проводяться на альтернативній основі, тобто на заміщення посади вчителя початкової чи середньої школи. Навчальний курс ділиться на кілька сесій протягом перших двох кварталів навчального року. Під час класової підготовки, кандидати контролюються кваліфікованими інспекторами з навчальних центрів, що законодавчо закріплено Наказом від 5 січня 2004 р.

Підготовчі курси організує Національний інститут професійної підготовки і досліджень у галузі освіти дітей з ООП та адаптованого навчання (*National Higher Institute for Training and Research on the Education of Young Disabled Persons and Adapted Schooling (INS HEA)*) або регіональними школами з адаптації таких дітей [14].

Іншою особливістю базової підготовки учителів Італії є навчальні модулі національної ініціативи [3], тобто це взаємодоповнюючі навчальні курси, що регулюються другим параграфом ст. 4 і 9 Декрету № 2004-13 від 5 січня 2004 р. «Про спеціальності CAPA-SH і 2CA-SH».

Названі модулі з тривалістю від 25 до 50 год. організовані в рамках неперервного навчання кандидатів-учителів і цільових учителів, які отримали CAPA-SH або 2CA-SH. Їх мета полягає в тому, аби ретельніше розвивати й зміцнювати свої знання і професійні навички та сприяти здатності адаптації в даних професійних умовах.

Зміст навчальних модулів відповідає зростаючим проблемам і підтримує здійснення національних орієнтацій політики в галузі адаптованого навчання, в якості альтернативи з акцентом на різних аспектах. Отже, теми змінюються з

року в рік, залежно від потреб і пріоритетів [7]. Деякі з цих модулів також доступні для неспеціалізованих учителів, які стикаються з особливими типами проблем інтеграції, а також психологів, які працюють у галузі консультування орієнтації або в якості освітніх консультантів.

До складу спеціалізованого педагогічного персоналу середніх шкіл Італії входять також шкільні психологи, виступаючи в якості психологічного помічника вчителя. У рамках мережі спеціалізованої допомоги учням з порушеннями, шкільні психологи сприяють профілактиці труднощів у навчанні, розробленні освітнього проекту для школи, в розробленні, реалізації та оцінці допомоги учням з порушеннями (Циркуляр № 90-083 від 10 квітня 1990 р. та № 2002-113 від 30 квітня 2002 р.).

Кожен університет визначає зміст підготовки магістра, але він базується на вимогах до екзамену з підбору персоналу, які самі визначаються Міністерством національної освіти, а також навичками, що належать до Указу від 12 травня 2010 р. Необхідно також підкреслити, що університети в цій новій схемі мають значну автономію для розробки тренінгу, і в залежності від наявних людських ресурсів вона буде орієнтуватися в академічному або професійному напрямку.

**Висновки з даного дослідження.** Базові тренінги є ключовими у забезпеченні «якісних» учителів середньої освіти. Проте європейські країни не мають чіткої політики щодо компетенцій, якими повинні володіти чи навчати.

Освіта викладачів у багатьох навчальних закладах по всій Європі потребує подальшого розвитку, адже вона полягає в тому, щоб ефективно підготувати викладачів до різноманітності в інклюзивних класах. Приклади інноваційної практики в цьому звіті показують, як інститути можуть почати рухатися до активнішої практики для того, щоб краще підготувати вчителів до роботи в умовах інклюзії.

**Іванова Е. В. Особенности подготовки учителей средней школы к работе с детьми с особыми образовательными потребностями в странах Западной Европы (начало XXI века).**

Выделены подходы, к которым относятся «дискретные», «интегрированные» и «объединённые» курсы, и модели среднего педагогического образования; совершено анализ содержания образовательных модулей и курсов по повышению квалификации и компетенций, необходимых мейнстриминговым учителям средней школы в работе с детьми с особыми образовательными способностями в условиях инклюзии.

**Ключевые слова:** дети с особыми образовательными потребностями; мейнстриминговые учителя; инклюзия; педагогическое образование; модульный курс Европейской системы кредитного трансфера

**Ivanova Helena. Peculiarities of Secondary School Teachers' Training to Work with Children with Special Educational Needs in Western European Countries (at the Beginning of the Twenty-First Century).**

Author of this paper describes approaches those include 'discrete' courses or separate programmes; 'integrated' courses developed through collaboration between general and special education faculties and staff, and 'merged' courses in which the initial education of all teachers equips them with skills, knowledge and attitudes to take responsibility for and meet the needs of all learners.

**Key words:** children with special educational needs; mainstream teachers; inclusion; teacher education; European Credit Transfer System (ECTS)

## Список використаних джерел

- Bailleul, P., Bataille, A., Langlois, C., Lanoe, P., & Mazereau, P. De l'intégration à la scolarisation des élèves handicapés: Etat des lieux et nouveaux besoins de formation de enseignants: Éclairages sur la situation européenne [From disabled pupils' integration to inclusive schooling: Current situation and new teacher training needs. Shedding light on the European situation] (Research Report) Centre d'études et de recherche en sciences de l'éducation (CERSE) Université de Caen Basse-Normandie Recherche réalisée pour l'UNSA éducation avec le concours de l'IRES. 2008. URL: [http://www.unicaen.fr/recherche/mrsh/files/Rapport.SEH\\_.pdf](http://www.unicaen.fr/recherche/mrsh/files/Rapport.SEH_.pdf).
- Cardona C. M. Teacher education students' beliefs of inclusion and perceived competence to teach students with disabilities in Spain. *Journal of the International Association of Special Education*. 2009. № 10(1). P. 33–41.
- Carroll A., Forlin, C. & Jobling, A. The impact of teacher training in special education on the attitudes of Australian pre-service general educators towards people with disabilities. *Teacher Education Quarterly*. 2003. № 30(3). P. 65–79.
- Griffin C. C., Jones H. A., & Kilgore K. L. A qualitative study of student teachers' experiences with collaborative problem solving. *Teacher Education and Special Education*, 2006. № 29(1). P. 44–55.
- Karpljuk, D., Lisec, D., Videmsek, M., Stihec, J., & Maslesa, S. Nekateri vidiki integracije in inkluzije otrok s posebnimi potrebami v procesih vzgoje in izobrazovanja [Some aspects of integrating and including children with special needs in the educational process]. *Sport*. 2008. № 56(1/2). P. 26–33.
- Kavkler M. Vloga pri uresnicevanju inkluzije [The teacher's role in inclusion]. *Vzgoja in izobrazovanje*, 2009. № 40(5-6). P. 6–11.
- Menter I., Hulme M., Elliott D., & Lewin, J. *Literature review on teacher education in the 21st century*. Edinburgh: Scottish Government Social Research, 2010.
- Pugach M. C., & Blanton L. P. A framework for conducting research on collaborative teacher education. *Teaching and Teacher Education*. 2009. № 25(4). P. 575–582.
- Rodriguez H. *Seven essential components for teacher education for inclusion*. Paper prepared for the Inclusive Education in Action Project, 2010. URL: <http://www.inclusive-education-in-action.org/iea/index.php?menuid=25&repid=247>
- Sanders W., & Horn S. Research findings from the Tennessee Value-Added Assessment System (TVAAS) database: Implications for educational evaluation and research. *Journal of Personnel Evaluation in Education*. 1998. № 12(3). P. 247–256.
- Snell M. E. and Janney R. E. Teachers' problem-solving about children with moderate and severe disabilities in elementary classrooms. *Exceptional Children*. 2000. № 66(4). P. 472–490.
- UNESCO. Policy guidelines on inclusion in education. Paris: UNESCO, 2009.
- Van Laarhoven, T., Munk, D., Lynch, K., Bosma, J., & Rouse, J. A model for preparing special and general education pre-service teachers for inclusive education. *Journal of Teacher Education*. 2007. № 58(5), P. 440–455.
- Wang M., & Fitch P. *Preparing pre-service teachers for effective co-teaching in inclusive classrooms*. In Forlin, C. (ed.) *Teacher Education for Inclusion. Changing Paradigms and Innovative Approaches*. London: Routledge, 2010.
- World Health Organisation. *World report on disability*. Geneva: Switzerland, 2011.

Дата надходження до редакції авторського оригіналу: 07.11.2018