

5. Nair U. Understanding and Practicing Capsule Based Learning // EdTechReview. – January 15, 2015. [Електронний ресурс] – Режим доступу: <http://edtechreview.in/e-learning/1772-understanding-and-practicing-capsule-based-learning>
6. Remesh A. Microteaching, an efficient technique for learning effective teaching / A. Remesh // Journal of Research in Medical Sciences. – 2013. – № 18 (2). – P. 158–163.
7. Sharma D. Leadership Lessons from the Military / D. Sharma – New Delhi: SAGE Response, 2014. – 184 p.
8. Sharma S. Occupational stress in the armed forces: An Indian army perspective / S. Sharma // IIMB Management Review. – Vol. 27. – Issue 3. – September 2015. – P. 185–195.
9. Singh Y. K. Micro-Teaching: Modified Syllabus of Indian Universities/Training Institute & Colleges / Ed. by Sharma A. – New Delhi: APH Publishing Corporation, 2004. – 257 p.
10. Sujatha Devi A. Active Learning Models for Effective Teaching / A. Sujatha Devi. – Hyderabad: UGC-Academic Staff College, Jawaharlal Nehru Technological University, 2014. – 19 p.
11. Venkata Reddy K. Changing Attitudes To Education In India / K. Venkata Reddy. – New Delhi: Atlantic Publishers and Distributors, 2002. – 128 p.

REFERENCES

1. Bhinder N. V. Vidomcha profesiina pidgotovka prykordonnykiv u Respublitsi India [Agency-specific professional training of border guards in the Republic of India]. Naukovi zapysky Berdianskogo derzhavnogo pedagogichnogo universytetu. Seriya Pedagogichni nauky. Scientific notes of the Berdyansk State Pedagogical University. Pedagogical sciences, 2017, No 3. pp. 18 – 24.
2. Chauhan S. Enhancing Training Through Use of Simulations // CLAW Journal, Summer 2013, pp. 188 – 208.
3. Dichaba M. M. et al. Does the Cascade Model Work for Teacher Training? Analysis of Teachers' Experiences. / M. M. Dichaba and M. L. Mokhele // International Journal of Educational Sciences, 2012, No. 4(3). pp. 249 – 254.
4. Karalis T. Cascade Approach to Training: Theoretical Issues and Practical Applications in Non - Formal Education // Journal of Education & Social Policy, 2016, Vol. 3, pp. 104 – 108.
5. Nair U. Understanding and Practicing Capsule Based Learning // EdTechReview, January 15, 2015. – Retrieved from: <http://edtechreview.in/e-learning/1772-understanding-and-practicing-capsule-based-learning>
6. Remesh A. Microteaching, an efficient technique for learning effective teaching // Journal of Research in Medical Sciences, 2013, No 18(2), pp. 158 – 163.
7. Sharma D. Leadership Lessons from the Military, New Delhi, 2014, 184 p.
8. Sharma S. Occupational stress in the armed forces: An Indian army perspective, IIMB Management Review, September 2015, Vol. 27, Issue 3. pp. 185 – 195.
9. Singh Y. K. Micro-Teaching: Modified Syllabus of Indian Universities/Training Institute & Colleges / Ed. by Sharma A, New Delhi, 2004, 257 p.
10. Sujatha Devi A. Active Learning Models for Effective Teaching, Hyderabad, 2014, 19 p.
11. Venkata Reddy K. Changing Attitudes To Education In India, New Delhi, 2002, 128 p.

Стаття надійшла в редакцію 03.06.2018 р.

УДК 376-027.63

НІНА КРАВЕЦЬ

orcid. org 0000-0002-1423-8533

kravez2015@gmail.com

кандидат педагогічних наук, доцент

Національний педагогічний університет імені М. П. Драгоманова,
м. Київ, вул. Пирогова, 9

ВПРОВАДЖЕННЯ ІНКЛЮЗИВНОГО НАВЧАННЯ В ЗАРУБІЖНИХ КРАЇНАХ

Розглянуто порівняльну характеристику моделей інклюзивного навчання учнів з особливими освітніми потребами країн Європи і США. Проаналізовано особливості організації та функціонування інклюзивного навчання у Польщі, Ізраїлі, країнах Скандинавії і США. Звернуто увагу як на особливості добору учнів для інклюзивних класів, так і підготовку фахівців для здійснення інклюзивного навчання. Зазначено, що в кожній країні по-різному вирішують питання щодо функціонування інклюзивної форми навчання для дітей з особливими освітніми потребами та підготовку педагогів для проведення інклюзії. Проте є ряд спільних ознак. Зокрема, до інклюзивного навчання залучають усіх без винятку дітей з особливими освітніми потребами; для роботи з дітьми спеціально готують фахівців з питань

колекційної освіти, які проходять підготовку в університетах за програмами бакалаврату і магістрату. Різниця полягає в тім, що у Польщі готують учителів і для роботи вдома з дітьми, які потребують інклюзивного навчання, але через складні порушення не можуть відвідувати школу. В Ізраїлі інклюзивна освіта узаконена на державному рівні й базується на основі дотримання концепції інклюзивного навчання. Наставники й фасилітатори разом з учителями забезпечують успішне функціонування інклюзивного навчання в країнах Скандинавії. На відміну від європейських країн, у США для проведення інклюзивного навчання пріоритет надається учителям масових шкіл, яких досить детально знайомлять з особливостями дітей з особливими освітніми потребами і навчають як працювати з ними в умовах інклюзивного класу.

Ключові слова: інклюзивне навчання, діти з особливими освітніми потребами, Польща, Ізраїль, країни Скандинавії, США.

НИНА КРАВЕЦЬ

кандидат педагогических наук, доцент
Национальный педагогический университет
имени М. П. Драгоманова,
г. Киев, ул. Пирогова 9

ВНЕДРЕНИЕ ИНКЛЮЗИВНОГО ОБУЧЕНИЯ В ЗАРУБЕЖНЫХ СТРАНАХ

Рассмотрены проблемы инклюзивного образования учащихся с особыми образовательными потребностями в ряде зарубежных стран. Проанализированы особенности организации и функционирования инклюзивного обучения в Польше, Израиле, странах Скандинавии и США. Внимание обращено как на особенности подбора учеников для инклюзивных классов, так и на подготовку специалистов для успешного осуществления инклюзивного обучения. Отмечено, что в каждой стране по-разному решаются вопросы функционирования инклюзивной формы обучения для детей с особыми образовательными потребностями и подготовки специалистов для проведения инклюзии. Так, в Польше готовят учителей для работы на дому с детьми, обучающимися в условиях инклюзии; израильская система организации и функционирования инклюзивного обучения базируется на соблюдении положений Концепции развития инклюзивного образования. В странах Скандинавии для успешного осуществления инклюзивного обучения готовят фасилитаторов, наставников; функционирование инклюзивного обучения в США обеспечивают в основном учителя массовых школ, которых на должном уровне члены мультидисциплинарной команды знакомят с особенностями учащихся с особыми образовательными потребностями и обучают, как работать с такими детьми в условиях инклюзии. Общими признаками является: надлежащее функционирование инклюзивного образования закреплено на государственном уровне; инклюзивному обучению подлежат дети с особыми образовательными потребностями; инклюзивное обучение осуществляют специально подготовленные специалисты по программам бакалаврата и магистратуры из выпускников педагогических университетов.

Ключевые слова: инклюзивное обучение, дети с особыми образовательными потребностями, Польша, Израиль, страны Скандинавии, США.

NINA KRAVETS

PhD (Pedagogy), Associate Professor
Dragomanov National Pedagogical University
Kyiv, 9 Pyrohova St.

THE INTRODUCTION OF INCLUSIVE EDUCATION IN FOREIGN COUNTRIES

The article is devoted to the experience of introducing inclusive education to a number of European countries (Poland, Israel, Norway, Denmark, Sweden) and the United States of America. There has been analyzed the formation and functioning of inclusive education in the above mentioned countries. In particular, inclusive education has been introduced relatively recently in Poland, but the involvement of a wide range of specialists is being carried out for its successful functioning. For this purpose, centers for education and rehabilitation of the disabled people have been organized, in which specialists help to solve the problems of the organization of inclusive education. The Israeli system for the organization and functioning of inclusive education is based on the consideration and observance of the provisions of the Concept of Inclusive Education. It requires that the proposed model of immersion should be taken into account, emphasizing the particularities of studying in the inclusive class, based on certain factors for the implementation of a successful inclusive

process. In inclusive education, coordinators and counselors with special education are involved. The coordinator works with students. Each Scandinavian country has developed a national strategy for the implementation of inclusive education. The «inclusive education» course is provided for studying by students of all pedagogical specialties. In Norway, a system of state support for children with special educational needs has been organized since the middle of the last century. Children are taught by special educators trained at universities for undergraduate and postgraduate programs. The Danish system of inclusive education is characterized by the fact that in some schools there are students with special educational needs together with groups of children studying in mass schools. In Sweden, there are various forms of inclusive education. A special educator works with children in the classroom. Besides, special educators from the municipal centers for child rehabilitation provide advice and recommendations to parents and teachers. The organization and functioning of inclusive education in the United States is somewhat different from that of the European one. In particular, more attention is paid to the training of qualified specialists of public schools who work with children with special educational needs. Members of the multidisciplinary team work with teachers. If it is necessary, a facilitator works with children with special educational needs. The analysis of the foreign background of the organization and functioning of inclusive education makes it possible to identify the components that should be introduced in Ukraine with the purpose of successful implementation of the inclusive form of teaching children with special educational needs.

Keywords: *inclusive education, children with special educational needs, inclusive form of teaching, child rehabilitation, a facilitator, the disabled people*

У зв'язку з входженням України у світовий освітній простір все більшого значення набувають питання організації та функціонування інклюзивного навчання для дітей з особливими освітніми потребами (ООП). У працях українських вчених з питань запровадження інклюзивної освіти (В. Засенко, А. Колупаєва, О. Козачінер, І. Кузава та ін.) розглянуто особливості впровадження інклюзивного навчання в Україні, але недостатня увага приділена зарубіжному досвіду функціонування інклюзії, зокрема в європейських країнах та США.

Мета статті: проаналізувати досвід організації та впровадження інклюзивної освіти в ряді зарубіжних країн.

У Польщі, яка порівняно недавно стала на шлях системного запровадження інклюзивного навчання, розробляються і постійно вдосконалюються моделі та принципи взаємодії членів інклюзивного процесу, до якого входять адміністрація та учителі масових шкіл, тьютори (педагоги зі спеціальною освітою), батьки, соціальні педагоги й шкільні психологи. Зумовлюється важливість їхньої взаємодії щодо створення умов для ефективного впровадження інклюзивного навчання. З метою допомоги шкільному персоналу і батькам працюють відділи обслуговування людей з ОПП, де фахівці готують електронні версії методичних матеріалів щодо формування толерантного ставлення до людей з ОПП, інформацію для педагогів; вивчають технології, що допомагають долати порушення; забезпечують навчальні заклади спеціалістами з корекційно-реабілітаційних послуг та студентами-волонтерами. У центрах з питань освіти й реабілітації інвалідів формується база даних про людей з ООП, які навчаються у школах та проводиться підготовка молоді до вступу у вищі навчальні заклади (ВНЗ); розробляються індивідуальні програми реабілітації із застосуванням сучасних технічних засобів навчання [5, с. 143–156].

На відміну від Польщі, в Ізраїлі практика інклюзивної освіти функціонує більше 20 років. Особливу увагу держава приділяє програмам ранньої діагностики та інтервенції «From prevention to inclusion» (Від попередження до інклюзії). Провідний принцип системи освіти та медицини Ізраїлю – надати якомога більше допомоги дитині з ООП в ранньому дитинстві, щоб вона змогла в шість років піти в масову школу.

Заслуговує на увагу досвід ізраїльської системи освіти щодо включення дитини з розладами аутистичного спектру (РАС) в інклюзивний простір залежно від розвитку її функціональних навичок. Головним завданням інклюзивного навчання для дітей визначеної категорії є не здобуття знань із загальноосвітніх предметів, а прискорення темпу засвоєння навичок з письма, читання, комунікації, самореалізації, соціалізації, що відображено в Концепції розвитку інклюзивної освіти для дітей з РАС, зокрема: запровадження інноваційних освітніх технологій в контексті форм інклюзивного підходу та моделей надання спеціальних освітніх послуг для дітей з РАС; формування освітньо-розвиткового середовища шляхом забезпечення психолого-педагогічного, медико-соціального супроводу дітей та належного доступу їх до соціального середовища і навчальних приміщень; розробка спеціальних

навчально-дидактичних матеріалів, реабілітаційних засобів навчання [7, с. 69]. Діти з нижчим рівнем розвитку рідко підпадають під повну інклюзію через несформованість елементарних навичок самообслуговування, спілкування та поведінки. Для них запроваджена часткова інклюзія, але вони переважно навчаються у закладі корекційного спрямування, де навчання проходять індивідуально. Діти з вищим рівнем розвитку успішно включаються в інклюзивний процес навчання у загальній школі.

Інтегративна модель занурення розроблена і запропонована главою Ізраїльської асоціації поведінкового аналізу Іт. Ельдаром, створена на базі моделі, що визначає основні компоненти навчання в класі з точки зору трьох «П»: «прогноз» (характеристики учня і контекст навчання), «процес» (обробка завдань) і «продукт» (характер кінцевого результату) [7, с. 70–72]. Модифікована модель складається з 5 взаємопов'язаних груп факторів, які в поєднанні забезпечують успішність процесу інклюзії:

1) прогностичні фактори, пов'язані з «включеними» учнями: вік, стать, досвід перебування у навчальних закладах; сильні й слабкі сторони особистості: когнітивна, поведінкова, соціальна та емоційна;

2) фактори навчального процесу: шкільні й домашні вчителі, які реалізують інклюзивне навчання; програми підтримки поза школою; зміни, пов'язані з матеріальною структурою класу; можливість зниження дратівливих факторів;

3) фактори змісту включають навчальний план класу й адаптовану навчальну програму для «включеного» учня;

4) фактори процесу передбачають поведінку вчителя, «включеного» учня, однолітків з типовим розвитком, поведінку координаторів з інклюзії та взаємодію між ними;

5) фактори результату складаються з короткотривалого і довготривалого впливу на академічну успішність, поведінку учня, соціальні навички і його статус [7, с. 72–74]. Особливість цієї моделі – включення у процес інклюзивного навчання координатора з інклюзії та консультанта, які забезпечують більш кваліфіковану допомогу, що дозволяє всебічно охопити потреби дитини з ООП і підготувати необхідні умови у навчальному середовищі. Координатор з інклюзії – фахівець, який отримав спеціальну освіту. До функцій координатора входять: супровід учня з ООП протягом навчання, підготовка шкільного персоналу шляхом проведення семінарів або лекцій, адаптованих до викладацького складу конкретної школи [7, с. 76]. Консультант з інклюзії відповідає за розробку програм з інклюзії, пропонує їх сім'ям та надає послуги в системі освіти, здійснює керівництво координаторами і безпосередньо працює з учнями в освітньому середовищі. Вказані фахівці вводяться на заміну тьютору, оскільки тьюторами є особи без спеціальної освіти.

Важливо, що ізраїльська система освіти передбачає запровадження учителя для домашньої освіти учнів, який навчає і вдома контролює виконання домашніх завдань учнем з ООП, співпрацює з командою з інклюзії (особливо з координатором з інклюзії), а також регулярно зустрічається з учасниками освітнього процесу. Успішним фактором реалізації інклюзії в Ізраїлі є адаптація дітей з ООП до звичайної школи, де дитина не відчуває себе іншою порівняно зі своїми здоровими однокласниками. Це стало можливим за рахунок введення у школах програм підвищення обізнаності дітей з типовим розвитком про їхніх однокласників з ООП, які істотно полегшують входження дитини в колектив і зумовлюють розуміння й бажання допомогти їй. Так, батьки на початку навчального року приходять у клас і пояснюють дітям особливості здоров'я та поведінки їхньої дитини, часто відвідують школу всією сім'єю, щоб учні розуміли, що це звичайна сім'я. У класі обговорюють особливості дитини.

На відміну від Польщі та Ізраїлю, в Данії чітко простежується визначення інклюзії як принципового підходу до розвитку освіти і суспільства. Полеміка щодо необхідності інклюзивної освіти в цій країні закінчена і головним питанням лиш є механізми її реалізації. Інклюзивна освіта не лише закріплена на законодавчому рівні, а й створена національна стратегія її реалізації, сутність якої полягає в тому, що національний ресурсний центр керує процесом впровадження інклюзивного навчання. Організовано оперативну групу з представників різних університетів, які проводять дослідження в галузі інклюзивної освіти, стежать за роботою муніципалітетів щодо запровадження інклюзивного навчання [2]. Підготовка педагогів здійснюється в університетських коледжах. Питання, яке все частіше задають собі ВНЗ у Данії, звучить так: «Як підготувати вчителя, який зміг би навчити

абсолютно всіх учнів?». Після останнього аналізу датськими науковцями показників ефективності системи підготовки вчителів до обов'язкових навичок додалися навички роботи з учнями з ООП [4, с. 42]. Дисципліни зі спеціальної педагогіки в обсязі 10 залікових одиниць входять до програми підготовки майбутніх фахівців з усіх педагогічних спеціальностей. Якщо студенти обирають дисципліни зі спеціальної педагогіки як додаткові, то вони мають ще 10–30 залікових одиниць.

Підготовки в Данії педагогів для масової школи здійснюється на основі методик щодо створення інтегрованого середовища. У ході навчальної практики майбутні педагоги апробують методику інклюзивного навчання в класах. Отриманий досвід спільно аналізується студентами і викладачами вузу. Протягом 4-річного навчання практика проводиться тричі за всіма профільними дисциплінами загальним обсягом 24 тижні. Школи, на базі яких студенти проходять практику, сприяють позитивному ставленню до створення інтегрованого освітнього простору. Значна частина навчальних практикумів має безперервний характер, оскільки студенти працюють у школах протягом кількох тижнів без перерви [2].

Головним завданням у справі підготовки педагогів у Данії є впровадження «інклюзивного мислення» у зміст усіх навчальних курсів, а не лише дотичних до організації роботи дефектолога. Мета полягає в тому, щоб домогтися кращого розуміння студентами того, як поєднати теорію з практикою, тобто навчити їх працювати «за ситуацією» та у майбутній діяльності гнучко підходити до організації навчального процесу в інклюзивному класі [2]. Крім того, інклюзія розуміється і як механізм створення школи для всіх. Відповідно до державної стратегії розвитку інклюзивної освіти в країні спрямований на зниження кількості учнів в окремих спеціальних школах. Необхідність цього виникла за результатами реалізації Міжнародної програми з оцінки освітніх досягнень учнів (PISA), які стривожили педагогів і розробників стратегії низькими показниками успішності школярів. Фахівці зробили висновок, що причиною низької успішності є навчання за програмами спеціальної освіти надто багато учнів.

Важливо, що право на навчання дитини з ООП за місцем проживання реалізується конкретним освітнім закладом, який повинен створити всі умови для такої дитини. У муніципальних органах освіти працюють фахівці (психологи, логопеди, спеціальні педагоги та ін.), які відвідують конкретну школу для підтримки конкретних учнів. У загальноосвітніх школах навчаються як окремі учні з ООП, так і групи таких дітей. Отже, реалізується диференційований підхід в інклюзивній освіті. З дітьми з ООП протягом навчального тижня проводяться додаткові заняття. У групи входять діти з різних класів однієї паралелі з урахуванням їхніх шкільних труднощів. Також у школах організують педагогічні консилиуми, на яких обговорюють проблеми реалізації інклюзивного навчання конкретної дитини. Важливо, що, крім педагогів, у процес реалізації стратегії інклюзивної освіти в Данії залучено інших учасників, зокрема державних діячів, політиків місцевого рівня, завідувачів навчальними частинами, методистів, батьків тощо [2].

У школах Норвегії інклюзивне навчання учнів з ООП є всеосяжним принципом, що впливає завдяки тривалій інтеграційній реформі 70-х років минулого століття. Реформа спрямована на запровадження заходів проти сформованої практики сегрегації, за якої діти, які не підходили під так зване «нормальне співтовариство», здобували освіту у спеціальних закладах освіти. Така практика суперечила принципу рівності, враховуючи те, що всі діти мають право здобувати освіту в школі, розташованій за місцем проживання. Отже, освітня система в Норвегії пристосовується до індивіда.

Найважливішими помічниками норвезьких шкіл в їхніх зусиллях стати більш інклюзивними залишається психолого-педагогічна служба, а на загальному державному рівні – служба державної педагогіки (Statped), які надають допомогу як на індивідуальному, так і на системному рівні. Психолого-педагогічна служба надає школам допомогу для підвищення їхньої компетентності у сфері спеціального навчання. Statped забезпечує поширення знань про спеціальні освітні потреби, а також про інклюзивне та функціональне середовища навчання. Система державної підтримки організована на національному (національні центри компетенції) та регіональному (регіональні відділення) рівнях [4, с. 43]. Факультет освіти університету Тромсе готує фахівців за програмами бакалаврату та магістратури з напрямів підготовки: педагогічна освіта, інклюзивна освіта, логопедія. Студенти можуть вибрати курс спеціальної педагогіки, один із модулів якого присвячений корекційному навчанню. Модуль «адаптоване

навчання» запроваджено для студентів II курсу. Він включає підтеми: робота в класах з різноплановим контингентом учнів; адаптоване навчання; організація навчального процесу в початковій школі (1–7 класи). Студентів знайомлять з труднощами, з якими можуть зіткнутися учні з різними пізнавальними можливостями; вчать аналізувати особливості роботи шкіл з різноманітним контингентом учнів та розрізняти адаптоване і спеціальне навчання. Також навчають особливостей роботи з класом, дотримуючись принципів інтеграції, оскільки в класах навчаються учні з різним рівнем розвитку пізнавальних можливостей та представники різних культур, що вимагає врахування непередбачуваних ситуацій. Водночас студенти проводять наукові дослідження, апробуючи отримані у процесі практики знання й уміння [11, с. 23].

З метою підготовки висококваліфікованих фахівців університет Осло разом з університетом Тромсе реалізують проект «Про-Тед», завдяки якому студенти безпосередньо працюють у школах, консультують на курсах учителів, апробовують власні різноманітні проекти [10, с. 283].

Отже, норвезькі ВНЗ готують фахівців, здатних на належному рівні організувати й проводити навчально-виховний процес з урахуванням стану пізнавальних можливостей і соціокультурного рівня учнів з ООП шляхом застосування різноманітних методик, забезпечуючи належну корекцію та розвиток школярів в умовах інклюзії.

Активно розвиваються різноманітні форми інклюзивної освіти у Швеції, де інклюзивна освіта є провідним принципом щодо надання рівного доступу до освіти усім дітям. Система допомоги дітям з ООП досить розвинута і контролюється спеціальними державними установами, самостійними в адміністративних, правових і фінансових питаннях. Усі діти з ООП відвідують дитячі садки. Серед учнів з обмеженими можливостями здоров'я 80 % навчаються у масових школах, які добре пристосовані для цієї категорії школярів. У округах (комунах) діють муніципальні Центри дитячої реабілітації, спеціальні педагоги яких консультують педагогів і батьків масових шкіл, де навчаються діти з ООП. Важливо, що враховуються можливості кожної дитини у процесі її вивчення. На основі отриманих даних складається індивідуальний навчальний план, який учитель реалізує у роботі з дитиною та відповідає за належне його виконання. Якщо дитина має значні труднощі, то з нею працює педагог-асистент.

Крім масових шкіл, у Швеції успішно функціонують спеціальні школи, де навчаються діти з ООП, які не можуть через стан здоров'я відвідувати масову школу (повна втрата чи досить знижений слух, зір, органічні порушення мовленнєвих органів, затримка розумового розвитку тощо). У спеціальних школах з дітьми працюють лише спеціальні педагоги. Також для роботи з учнями залучають і соціальних педагогів.

Консультує та підтримує сім'ї і школи, в яких навчаються діти з ООП, шведське Агентство спеціальної освіти (SIN). Кожній конкретній дитині з ООП допомагає радник-куратор, який надає учителям і батькам кваліфіковану допомогу щодо оптимізації навчання дитини; водночас допомагає муніципальній владі організувати навчання дитини з ООП [9, с. 465–469].

З метою підтримання інклюзії у Швеції організовано навчання наставників, які створюють педагогічні команди та виконують супервізію учителів безпосередньо на їхньому робочому місці, забезпечуючи належне проведення інклюзивного навчання.

Заслуговує уваги підготовка педагогів у технологічному університеті Лулео, яка змінилася за останні роки, оскільки до освітніх програм включено модулі зі спеціальної педагогіки. Так, курси спеціальної педагогіки обсягом 15 залікових одиниць включено до всіх педагогічних спеціальностей. Студенти опановують кілька тематичних курсів, кожен обсягом 30 залікових одиниць. Серед них: «Методика викладання математики», «Методика викладання географії з елементами корекційної роботи», «Труднощі учнів у набутті знань, умінь і навичок та психосоціальна підтримка». Також в університеті організовано без відриву від виробництва курси підвищення кваліфікації учителів [11, с. 22, 27].

Отже, у країнах Скандинавії інклюзивне навчання запроваджено як профільний курс у процесі підготовки педагогів, оскільки курс «Інклюзивна освіта» опановують на всіх педагогічних спеціальностях. Здобуті знання з інклюзивної педагогіки апробуються студентами в процесі педагогічної практики.

Високий рівень підготовки універсальних педагогів допомагає пришвидшити впровадження інклюзії як основного виду навчання дітей з ООП, а також нівелює чимало проблем як в інклюзивному просторі, так і в навчально-виховному процесі усіх дітей, забезпечуючи індивідуальний і диференційований підходи, рівний доступ та можливості отримання освіти дітям з ООП.

У школах США переважає модель спільних консультацій педагогів масової школи зі спеціалістами різних напрямів. Вона передбачає сформованість мультидисциплінарної команди, членами якої є батьки, психолог, учитель загальноосвітньої школи, дефектолог, помічник учителя (тьютор), шкільний психолог, соціальний працівник, адміністрація школи, соціальний педагог, фасилітатор. До цієї моделі залучені фахівці не лише зі шкільного персоналу; в спільних консультаціях беруть участь також особи відповідних професій, які можуть донести цінні знання і досвід щодо впровадження інклюзії. Не менш важливими членами інклюзивного процесу є батьки дитини, залучення яких допомагає краще пізнати особливості розвитку власної дитини, визначити шляхи допомоги їй, реалізувати повноцінний комплексний підхід до навчання дитини [8, с. 42]. Для злагодженої роботи американські науковці пропонують використовувати наступні прийоми: майстер-класи, консультування, експрес-методи обміну інформацією, бесіди, семінари і т. д. Участь учителів в спільних консультаціях і командній роботі позитивно впливає на процес інклюзії учнів з ООП, формує потребу у підвищенні власної педагогічної майстерності вчителів і, як результат, забезпечує належну освіту для всіх дітей.

Цікавим є залучення фасилітатора для організації необхідної взаємодії учасників інклюзивного процесу. Науковці у галузі освіти Г. Холл і С. Хорд запропонували характеристику ролі фасилітатора в процесі запровадження змін: створення сприятливих організаційних умов (прийняття рішень, забезпечення навчально-методичною базою); підготовка (проведення семінарів, постановка цілей); організація консультацій та моральної підтримки (заохочення учасників під час індивідуальних або групових бесід); моніторинг (збір інформації, проведення нарад з учителями); зовнішня комунікація (інформування представників адміністрації школи, батьків, членів громади); поширення досвіду (заохочення інших осіб, які не беруть участі в експерименті, використання інновацій) [8, с. 36–37].

Аналізуючи праці учених США, які досліджують питання проведення спільних консультацій між педагогами спеціальної та загальної освіти у процесі змін, ми виокремили певні переваги такої співпраці. По-перше, реалізуючи програми, що передбачають співпрацю між викладачами, навчальний заклад може використати цінний досвід. По-друге, враховуючи складну систему надання комплексних освітніх послуг дітям з ООП, зростає необхідність в їхній якісній координації. По-третє, варті уваги спільні зусилля щодо виявлення учнів групи ризику, в яких можуть виникнути проблеми з успішністю або інші труднощі у навчанні чи соціальній адаптації. По-четверте, співпраця допомагає вчителям підвищувати кваліфікацію і створює умови для саморозвитку [1, 2].

На відміну від інших країн, досвід інклюзивного навчання яких розглянуто у нашій статті, освіту США характеризує підвищена увага до формування компетентності власне педагога масової школи і його готовності до ведення інклюзивного класу та співпраці з іншими спеціальними педагогами, оскільки, з огляду на висновки науковців, найбільш серйозними перепонами введення інклюзії є протести вчителів через психологічну і професійну невідповідність працювати в умовах інклюзивного класу.

Отже, аналіз досвіду запровадження та функціонування інклюзії в ряді європейських країн та США дозволив зробити певні висновки:

а) успішність інклюзії залежить від запровадження інклюзивного навчання на державному рівні, завдяки чому забезпечується належна правова, адміністративна та фінансова підтримка інклюзії;

б) інклюзія потребує спеціально підготовлених фахівців, які зможуть належно організувати навчання дітей з ООП у дошкільних і шкільних (інклюзивних і спеціальних) навчальних закладах;

в) пріоритет підготовки фахівців для інклюзії надати педагогічним ВНЗ, оскільки вони можуть забезпечити якісну комплексну підготовку студентів як із загальних, так і спеціальних дисциплін;

г) ефективність навчання дітей з ООП залежить від належної координації зусиль викладачів ВНЗ, педагогів інклюзивних та спеціальних шкіл, представників державних і громадських організацій, батьків дітей.

ЛІТЕРАТУРА

1. Ванян А. Обзор инклюзивного образования за рубежом / А. Ванян. [Электронный ресурс] – Режим доступа: <http://turrion.net/default.asp?src=library&id=001>.
2. Всесторонний обзор отрасли – Дания, 2012. Европейское агентство по развитию специального образования. [Электронный ресурс] – Режим доступа: <http://www.european-agency.org/country-/denmark/nationaloverview/complete-national-overview>.
3. Всесторонний обзор отрасли – Швеция, 2013. Европейское агентство по развитию специального образования. [Электронный ресурс] – Режим доступа: <http://www.european-agency.org/country-/sweden/nationaloverview/complete-national-overview>.
4. Ольсен Х. «Включённое» образование – стратегия для достижения образования для всех / Х. Ольсен // Актуальные проблемы интегрированного обучения. – М., 2001. – С. 25–95.
5. Чайковський М. Є. Соціально-педагогічні умови реабілітації студентів з особливими потребами: монографія / М. Є. Чайковський. – К.: Педагогічна думка, 2006. – 179 с.
6. Erts Yuliya. Osobyе deti. Vvedenie v prikladnoi analiz povedeniya [Special children. Introduction to Applied Analysis of Behavior]. Moscow: Bahrah Publ., 2015. – PP. 32–39.
7. Eldar, E., Talmor, R., Dayan Romem, Z. An integrative model for including children with ASD in general education setting- a practical lesson in Israel // International Journal of Special Education, 2009. – pp. 66–76.
8. Hall G. E. and Hord S. M. Change in school: Fasilitating the process. Albany: State University of New York Press, 1987. – 41 p.
9. Mattson E. H., Hansen A. M. Inclusive and exclusive education in Sweden: principals' opinions and experiences // European Journal of Special Needs Education, 2009. – PP. 465–472.
10. Villa R. A., Thousand J. S., Paolucci-Whitcomb P. and Nevin A. In search of new paradigms for collaborative consultation // Journal of Educational and Psychological Consultation, 1990. – pp. 279–292.
11. West J. F. and Idol L. Collaborative consultation in the education of mildly handicapped and at-risk students // Remedial and Special Education, 1990. – PP. 22–31.

REFERENCES

1. Vanyan A. Obzor inklyuzivnogo obrazovaniya za rubezhom [An overview of inclusive education abroad]. Available at: <http://turrion.net/default.asp?src=library&id=001>
2. Vsestononii obzor otrasli. Denmark, 2012.[Comprehensive industry overview. Denmark, 2012] Evropeiskoe agentstvo po razvitiyu spetsial'nogo obrazovaniya. Available at:<http://www.europeanagency.org/countryinformation/denmark/ nationaloverview/complete- national-overview>.
3. Vsestononii obzor otrasli. Sweden, 2013.[Comprehensive industry overview. Sweden, 2013] Evropeiskoe agentstvo po razvitiyu spetsialnogo obrazovaniya. Available at: <http://www.europeanagency.org/countryinformation/sweden/ nationaloverview/complete- national-overview>.
4. Ol'sen Kh. «Vklyuchennoe» obrazovanie — strategiya dlya dostizheniya obrazovaniya dlya vsekh. Aktual'nye problemy integrirovannogo obucheniya ["Inclusive" education is a strategy for achieving education for all]. Moscow, 2001. – PP. 25–95.
5. Chajkovs'kyj M. Je. Social'no-pedagogichni umovy rehabilitacii' studentiv z osoblyvymy potrebamy : monografija [Socio-pedagogical conditions for the rehabilitation of students with special needs]. Kiev: Pedagogichna dumka Publ., 2006. – 179 p.
6. Erts Yuliya. Osobyе deti. Vvedenie v prikladnoi analiz povedeniya [Special children. Introduction to Applied Analysis of Behavior]. Moscow: Bahrah Publ., 2015. – pp. 32–39.
7. Eldar, E., Talmor, R., Dayan Romem, Z. An integrative model for including children with ASD in general education setting- a practical lesson in Israel. International Journal of Special Education, 2009. – PP. 66–76.
8. Hall G. E. and Hord S. M. Change in school: Fasilitating the process. Albany: State University of New York Press, 1987. – 41 p.
9. Mattson E. H., Hansen A. M. Inclusive and exclusive education in Sweden: principals' opinions and experiences. European Journal of Special Needs Education, 2009. – PP. 465–472.
10. Villa R. A., Thousand J. S., Paolucci-Whitcomb P. and Nevin A. In search of new paradigms for collaborative consultation. Journal of Educational and Psychological Consultation, 1990. – pp. 279–292.
11. West J. F. and Idol L. Collaborative consultation in the education of mildly handicapped and at-risk students. Remedial and Special Education, 1990. – PP. 22–31.

Стаття надійшла в редакцію 01.06.2018 р