

Міністерство освіти і науки, молоді та спорту України
Національна академія педагогічних наук України
Інститут спеціальної педагогіки НАПН України

А.А.Колупаєва, Е.А.Данілавічюте, С.В.Литовченко

**ПРОФЕСІЙНЕ СПІВРОБІТНИЦТВО В ІНКЛЮЗИВНОМУ
НАВЧАЛЬНОМУ ЗАКЛАДІ**

Навчально-методичний посібник

Серія «Інклюзивна освіта»

Київ 2012

Міністерство освіти і науки, молоді та спорту України
Національна академія педагогічних наук України
Інститут спеціальної педагогіки НАПН України

А.А.Колупаєва, Е.А.Данілавічюте, С.В.Литовченко

**ПРОФЕСІЙНЕ СПІВРОБІТНИЦТВО В ІНКЛЮЗИВНОМУ
НАВЧАЛЬНОМУ ЗАКЛАДІ**

Навчально-методичний посібник

Серія «Інклюзивна освіта»

Київ
Видавнича група «АТОПОЛ»
2012

*Рекомендовано комісією зі спеціальної педагогіки Науково-методичної ради з питань освіти Міністерства освіти і науки, молоді та спорту України
(протокол №3 від 13 квітня 2012 року)*

Рецензенти:

Бех І.Д., доктор психологічних наук, професор, дійсний член НАПН України, директор Інституту проблем виховання НАПН України;

Мартинчук О.В., кандидат педагогічних наук, доцент кафедри методики і технологій дошкільної освіти Педагогічного інституту Київського університету імені Бориса Грінченка

Розроблення матеріалів та видання здійснено в рамках виконання канадсько-українського проекту «Інклюзивна освіта для дітей з особливими потребами в Україні», що реалізується за фінансової підтримки Канадської агенції міжнародного розвитку

Колупаєва А.А., Данілавічюте Е.А., Литовченко С.В. Професійне співробітництво в інклюзивному навчальному закладі: навчально-методичний посібник. – К.: Видавнича група «А.С.К.», 2012. – 192 с. (Серія «Інклюзивна освіта»).

ISBN 978-966-2251-15-9

У посібнику представлено програму і навчально-тематичний план курсу «Професійне співробітництво в інклюзивному навчальному закладі», а також теоретичні та навчально-методичні матеріали до нього. Розкрито поняття «професійне співробітництво», розуміння його ролі та місця в умовах інклюзивного середовища. Репрезентовано основні показники, що свідчать про ступінь організації діяльності співробітництва в інклюзивній школі. Особливу увагу приділено стратегії й тактиці використання професійного співробітництва як інструмента впровадження інклюзії.

Посібник адресовано викладачам і слухачам курсів підвищення кваліфікації закладів післядипломної педагогічної освіти, викладачам і студентам вищих навчальних закладів, науковцям, науково-педагогічним працівникам, педагогам-практикам.

ISBN 978-966-2251-15-9

© Колупаєва А.А.,
Данілавічюте Е.А.,
Литовченко С.В.

ЗМІСТ

Вступ	
Програма курсу «Професійне співробітництво в інклюзивному навчальному закладі»	
Розділ I. Науково-методичні основи професійного співробітництва в інклюзивному навчальному закладі	
I.1. Професійне співробітництво – сучасна тенденція організації навчально-виховного процесу	
I.2. Психолого-педагогічні засади професійного співробітництва	
Контрольні запитання, семінарські та практичні заняття до першого розділу	
Розділ II. Визначальні чинники та особливості професійного співробітництва в інклюзивному навчальному закладі	
II.1. Професійне співробітництво та індикатори його розвитку.....	
II.2. Перешкоди при організації професійного співробітництва та шляхи їх подолання.....	
Контрольні запитання, семінарські та практичні заняття до другого розділу	
Розділ III. Організаційно-методичні умови професійного співробітництва в інклюзивному навчальному закладі	
III.1. Співробітництво різнопрофільних фахівців в інклюзивній школі	
III.2. Співробітництво фахівців як умова реалізації диференційованого та індивідуального підходів в інклюзивному класі	
III.3. Професійне співробітництво в різних навчальних умовах	
III.4. Співробітництво фахівців інклюзивної школи з батьками	
Контрольні запитання, семінарські та практичні заняття до третього розділу	

ВСТУП

Внаслідок економічних, політичних перетворень, а також світоглядної переорієнтації, сучасний розвиток освіти являє собою складний, неоднозначний і суперечливий процес, у якому виділяються різні аспекти й нові завдання, що потребують пошуку й імплементації нових стратегій у системі освіти з урахуванням потреб суспільства. Водночас орієнтація нашої країни на європейську інтеграцію, впровадження нових педагогічних технологій постійно збагачують науку новими термінами, посилюючи необхідність долати існуючі розходження між вітчизняними та зарубіжними поняттєвими системами. Ось чому дедалі частіше в педагогічних колах обговорюються питання професійного співробітництва, організація якого притаманна найкращим закладам світу з інклюзивною формою навчання. Саме завдяки правильній організації професійного співробітництва всі учасники починають усвідомлювати відповідальність за успіхи учнів, орієнтуватися на використання інновацій у викладанні, а також виявляти готовність тісно співпрацювати з колегами на засадах взаємної підтримки. Отже, це підтверджує наявність позитивного впливу професійного співробітництва на організацію навчального процесу дітей з особливими потребами в умовах інклюзії, а також вимагає здійснення перших кроків у напрямі озброєння фахівців спеціальними знаннями в цій галузі.

Навчальна програма курсу та посібник «Професійне співробітництво в інклюзивному навчальному закладі» дають змогу глибше осягнути якісно новий рівень побудови виробничих взаємостосунків, надзвичайно важливих для інклюзивного середовища. Студенти вишів та педагогічні працівники, які вдосконалюють свою кваліфікацію в режимі післядипломної педагогічної освіти, з'ясують поняття «професійне співробітництво», концептуальні засади його виникнення; психолого-педагогічні особливості процесу співробітництва; основні індикатори його розвитку та перешкоди, що

виникають під час його становлення; специфіку співробітництва фахівців та ширшої спільноти в різних навчальних умовах.

Подана інформація базується на матеріалах канадських, європейських та вітчизняних досліджень і зосереджена в трьох розділах: «Науково-методичні основи професійного співробітництва в інклюзивному навчальному закладі», «Визначальні чинники та особливості професійного співробітництва в інклюзивному навчальному закладі» та «Організаційно-методичні умови професійного співробітництва в інклюзивному навчальному закладі».

Курс «Професійне співробітництво в інклюзивному навчальному закладі» тісно пов'язаний з курсами «Вступ до інклюзивної освіти», «Оцінювання в інклюзивному класі», «Диференційоване викладання в інклюзивному класі», «Лідерство та інклюзивна освіта». Він – органічна складова цілісного блоку теоретико-методологічних і навчально-методичних основ інклюзивного навчання, що дає змогу опанувати ключові поняття та вміння, технології, стратегії, навички співпраці з фахівцями, ширшою спільнотою, організувати спільну роботу на основі рефлексивного діалогу як засобу професійного вдосконалення тощо.

ПРОГРАМА КУРСУ

«Професійне співробітництво в інклюзивному навчальному закладі»

для студентів вищих навчальних закладів та закладів післядипломної педагогічної освіти

18 навчальних годин

I. Пояснювальна записка

Один не в змозі просвистіти симфонію.

Цілий оркестр потрібний, щоб виконати її.

(Х.Т. Луккок)

No one whistle the symphony.

It takes a whole orchestra to play it.

(Н.Т. Lusscock)

Створення єдиного освітнього простору в Україні – сучасна тенденція його оновлення з урахуванням світового досвіду, реалій вітчизняного сьогодення, які відповідають потребам суспільства і передбачають єднання зусиль фахівців загальної та спеціальної освіти. Стрімке поширення ідей інклюзії (від англ. *inclusion* – включення), їх поступове визнання громадськістю дає змогу ширше залучати дітей з особливими потребами до загальноосвітніх шкіл і потребує від усіх учасників навчально-виховного процесу суттєвого перегляду традиційних поглядів щодо мети, функцій, організації роботи закладу нового типу.

Реалізація інклюзивної освіти зумовлює необхідність послідовних кроків щодо вдосконалення нормативної бази, вирішення концептуальних теоретичних та організаційних питань, підготовки учасників навчально-виховного процесу. Насамперед необхідно опанувати нові знання, які стають пріоритетним інструментарієм, однак являють собою певну інновацію та потребують особливої уваги з боку відвідувачів курсів післядипломної педагогічної освіти. Такі знання – одна зі складових засвоєння філософії

інклюзії в цілому і сприяють формуванню відповідних світоглядних переконань педагога, а в кінцевому підсумку – його фаховому зростанню.

Світовий теоретичний та практичний досвід впровадження інклюзії свідчить про необхідність викладання курсу «Професійне співробітництво в інклюзивному навчальному закладі». Курс передбачає належну підготовку педагогів для роботи в команді, де з'являється можливість виявити свої професійні навички й творчий підхід, обмінятися досвідом з колегами, навчитися здійснювати моніторинг спільної діяльності. Все це – заради створення найкращих умов навчання усіх дітей, котрі перебувають в інклюзивному середовищі. Зміст дисципліни покликаний не лише оптимізувати й поповнити професійні навички фахівців, а й сформувати нову модель поведінки члена команди, яка стає запорукою успіху всього освітнього процесу.

Мета навчальної дисципліни:

- формування знань про основні складові організації діяльності професійного співробітництва в інклюзивному закладі;
- набуття досвіду, що сприяє розвитку вмінь працювати в команді, водночас самореалізуючись та проявляючи евристичні здібності для підвищення професійної майстерності;
- вироблення навичок оптимальної поведінки учасника команди в процесі реалізації конкретних технологій організації інклюзивного навчання.

Завдання навчальної дисципліни:

- сформулювати чітке уявлення про поняття «професійне співробітництво»;
- озброїти необхідними знаннями про показники розвитку, перешкоди та прийоми їх подолання на шляху до формування діяльності професійного співробітництва;

– сформуванню уявлення про можливість використання професійного співробітництва як ресурсу та інструмента впровадження технологій інклюзивного навчання.

Підсумок опанування знань з курсу: готовність до професійного співробітництва, яке дасть змогу здійснювати навчальний процес із позицій колегіальності та урахування особливих потреб школярів.

Рекомендується здійснювати навчання за допомогою лекційних, практичних або тренінгових занять, розглядати актуальні питання в контексті трьох змістових модулів. Зміст модулів зосереджено на розкритті суті поняття «професійне співробітництво», розумінні його ролі та місця в умовах інклюзивного середовища, а також розгляді його психолого-педагогічних особливостей. Репрезентовано основні показники, що свідчать про ступінь організації діяльності співробітництва в інклюзивній школі. Особливу увагу приділено стратегії й тактиці використання професійного співробітництва як інструмента впровадження інклюзії. У цьому контексті розглянуто специфіку співробітництва фахівців під час впровадження різних освітніх технологій. Важливу роль відведено технологіям залучення батьків до роботи в команді.

Курс побудовано на основі канадських та українських матеріалів із урахуванням реальної ситуації в Україні.

Акцент зроблено на практичний аспект роботи. Під час вивчення модулів програми передбачено аналіз конкретних практичних ситуацій для ілюстрації тем даного курсу. За потреби залучатиметься досвід учителів-практиків. Мета практичних і тренінгових занять – поглибити знання педагогічних працівників у кожній із тем шляхом підготовки та презентації доповідей, участі в обговореннях різного формату, а також через встановлення зв'язків із практичним педагогічним досвідом.

II. Зміст дисципліни

№ з/п	Зміст навчального модуля	Кількість годин		
		Всього годин	Лекції	Практичні, тренінгові заняття
1.	Науково-методичні основи професійного співробітництва в інклюзивному навчальному закладі	4	2	2
1.1	Професійне співробітництво – сучасна тенденція організації навчально-виховного процесу		1	1
1.2	Психолого-педагогічні засади професійного співробітництва		1	1
2.	Визначальні чинники та особливості професійного співробітництва в інклюзивному навчальному закладі	6	4	2
2.1	Професійне співробітництво та індикатори його розвитку		2	1
2.2	Перешкоди при організації професійного співробітництва та шляхи їх подолання		2	1
3.	Організаційно-методичні умови професійного співробітництва в інклюзивному навчальному закладі	8	4	4
3.1	Співробітництво різнопрофільних фахівців в інклюзивному навчальному закладі		1	1

3.2	Співробітництво фахівців як умова реалізації диференційованого та індивідуального підходів в інклюзивному класі		1	1
3.3	Професійне співробітництво в різних навчальних умовах		1	1
3.4	Співробітництво фахівців інклюзивної школи з батьками		1	1
		Всього:	18	

МОДУЛЬ І.

Науково-методичні основи професійного співробітництва в інклюзивному навчальному закладі

Тема І.1. Професійне співробітництво – сучасна тенденція організації навчально-виховного процесу.

Поняття «професійне співробітництво» та його сутність. Концептуальні засади виникнення й розвитку професійного співробітництва. Місце та роль професійного співробітництва в школі.

Література

1. Андреева Г.М., Богомолова Н.Н., Петровская Л.А. Зарубежная социальная психология XX столетия: Теоретические подходы: Учеб. пособие для вузов. – М.: Аспект Пресс, 2002. – 287 с.
2. Бишоп С. Тренинг изменений в организации / С. Бишоп, Д. Тейлор. – СПб.: Питер, 2002. – 384 с.
3. Барон Р. Социальная психология группы: процессы, решения, действия / Р. Барон, Н. Керр, Н. Миллер. – СПб.: Питер, 2003. – 272 с.
4. Інклюзивна школа: Особливості організації та управління: навчально-методичний посібник. / Кол. авторів: Колупаєва А.А., Софій Н.З., Найда Ю.М., Таранченко О.М. та ін. За заг. ред. Даниленко Л.І., – [Доповнене вид.], – К., 2010.
5. Колупаєва А.А., Єфімова С.М. Навчальний курс «Вступ до інклюзивної освіти». – К.: Науковий світ, 2010. – 20 с. – (Серія «Інклюзивна освіта»). (Лист МОН України № І/П-3626 від 30.04.10 р.).
6. Концепція інклюзивної освіти (за ред. Засенка В.В.) // [Електронний ресурс]. – 2010. – Режим доступу: <http://www.mon.gov.ua>.
7. Кузьминський А.І., Омеляненко В.Л. Педагогіка: Підручник. – К.: Знання-Прес, 2004. – 445 с.
8. Реан А.А. Социальная педагогическая психология / А.А. Реан, Я.Л. Коломинский. – СПб.: «Питер», 2000. – 416 с.

9. Ричи Ш. Управление мотивацией: Учеб. пособ. Для вузов / Ш. Ричи, П. Мартин; пер. с англ. Е.А. Климова. – М.: ЮНИТИ-ДАНА, 2004. – 399 с.

10. Стивенсон Н. Как мотивировать людей. 10-минутный тренинг для менеджера: Пер. с англ. – М.: ЗАО «Олимп-Бизнес», 2002. – 176 с.

11. Booth, T., Ainscow, M., Black-Hawkins, K., Vaughan, M. & Shaw, L. (2000) Index for Inclusion: Developing learning and participation in schools (Bristol, Centre for Studies on Inclusive Education).

Тема І.2. Психолого-педагогічні засади професійного співробітництва.

Порівняльна характеристика професійного співробітництва з іншими стилями взаємовідносин. Вплив професійного співробітництва на організацію навчання дітей з особливими потребами в умовах інклюзії. Шляхи впровадження професійного співробітництва в практику роботи інклюзивного закладу.

Література

1. Інклюзивна школа: Особливості організації та управління: навчально-методичний посібник. / Кол. авторів: Колупаєва А.А., Софій Н.З., Найда Ю.М., Таранченко О.М. та ін. За заг. ред. Даниленко Л.І., – [Доповнене вид.]. – К., 2010.

2. Колупаєва А.А., Єфімова С.М. Навчальний курс «Вступ до інклюзивної освіти». – К.: Науковий світ, 2010. – 20 с. – (Серія «Інклюзивна освіта»). (Лист МОН України № І/П-3626 від 30.04.10 р.).

3. Колупаєва А.А., Савчук Л.О. Діти з особливими освітніми потребами та організація їх навчання.: Науково-методичний посібник. – К.: Науковий світ, 2010. – 196 с. – (Серія «Інклюзивна освіта»). (Лист МОН України № І/П-3626 від 30.04.10 р.).

4. Колупаєва А.А., Савчук Л.О. Діти з особливими освітніми потребами та організація їх навчання. Видання доповнене та перероблене:

наук.-метод. посіб. – К.: Видавнича група «АТОПОЛ», 2011. – 274 с. – (Серія «Інклюзивна освіта»). (Лист МОН України № І/П-3626 від 30.04.10 р.).

5. Колупаєва А.А. Інклюзивна освіта: реалії та перспективи.: Монографія. – К.: «Самміт-Книга», 2009. – 272 с.: іл. – (Серія «Інклюзивна освіта»).

6. Колупаєва А.А., Таранченко О.М. Діти з особливими потребами в загальноосвітньому просторі: початкова ланка. Путівник для педагогів: Навчально-методичний посібник. – Київ, 2010. – 96 с. – (Серія «Інклюзивна освіта»).

7. Концепція інклюзивної освіти (за ред. Засенка В.В.) // [Електронний ресурс]. – 2010. – Режим доступу: <http://www.mon.gov.ua>.

8. Пехота О.М., Натовська С.В. Культура співробітництва: практика групової роботи студентів : навчально-методичний посібник / О.М. Пехота, С.В. Ратовська. – Миколаїв: Іліон, 2011. – 252 с.

9. Психологія: Респ. науково-метод. збірник. За заг ред. Проколієнко Л.М. та ін. – М-во УССР. – К.: Радянська школа, 1986, вип. 27. – 111 с.

10. Трухін І.О., Шпак О.Т. Основи шкільного виховання: Навч. посіб. – К.: Центр навчальної літератури, 2004. – 368 с.

11. Blythe, T., Allen, D., & Powell, B.S. (1999). Looking together at student work: A companion guide to "Assessing student learning." New York: Teachers College Press.

МОДУЛЬ II.

Визначальні чинники та особливості професійного співробітництва в інклюзивному навчальному закладі

Тема II.1. Професійне співробітництво та індикатори його розвитку.

Виникнення потреби у професійному співробітництві. Усвідомлення поняття «командний підхід». Перехід від професійної зрілості до обміну досвідом, колективної творчості та рефлексії. Достатній рівень сформованості ціннісно-світоглядної сфери. Реалізація потреби у спілкуванні як оптимальній формі професійного співробітництва. Наявність умов підтримки діяльності професійного співробітництва.

Література

1. Бочкарев А.Л. Механизм формирования корпоративной культуры // [Електронний ресурс]. – 2010. – Режим доступу: <http://management.com.ua/hrm/hrm041.html>.
2. Етичний компас для компанії // [Електронний ресурс]. – 2010. – Режим доступу: <http://www.executive.ru/publications/aspects/article-1335>.
3. Кан-Калик В.А. Грамматика общения. — М., 1995. – 231 с.
4. Колупаєва А.А. Інклюзивна освіта: реалії та перспективи.: Монографія. – К.: «Самміт-Книга», 2009. – 272 с.: іл. – (Серія «Інклюзивна освіта»).
5. Концепція інклюзивної освіти (за ред. Засенка В.В.) // [Електронний ресурс]. – 2010. – Режим доступу: <http://www.mon.gov.ua>.
6. Корпоративная культура компании и те, кто ее формируют // [Електронний ресурс]. – 2009. – Режим доступу: <http://www.hrm.ru/db/hrm/2Acategory.html>.
7. Леонтьев Д.А. Ценности и ценностные представления // [Електронний ресурс]. – 2010. – Режим доступу: <http://psychology.net.ru/articles>.

8. Ломов Б.Ф. Психические процессы и общение // Методологические и теоретические проблемы социальной психологии. – М., 1975. – 235 с.
9. Мелибруда Е. Я-Ты-Мы. Психологические возможности улучшения общения: Пер. с англ. – М., 1986. – 178 с.
10. Психология: Словарь / Под общ. ред. А.В. Петровского, М.Г. Ярошевского. – 2-е изд. – М., 1990. – 322 с.
11. Чайка Г.Л., Чмут Т.К. Культура общения. – К., 1991. – 187 с.
12. Якокка Ли. Карьера менеджера: Пер. с англ. – М., 1991. – 234 с.
13. DuFour, R., & Eaker, R. (1998). Professional learning communities at work: Best practices for enhancing student achievement. Alexandria, VA: Association for Supervision and Curriculum Development.
14. Hord, S.M. (1997). Professional learning communities: Communities of continuous inquiry and improvement. Austin: Southwest Educational Development Laboratory.
15. Isaacson, N. & Bamburg, J. (1992, November). Can schools become learning organizations? Educational Leadership, 50(3), 42–44.
16. Kleine-Kracht, P.A. (1993, July). The principal in a community of learning. Journal of School Leadership, 3(4), 391-399.
17. Louis, K.S. & Kruse, S.D. (1995). Professionalism and community: Perspectives on reforming urban schools. Thousand Oaks, California: Corwin Press.

Тема II.2. Перешкоди при організації професійного співробітництва та шляхи їх подолання.

Визначення «бар'єрів» та їх загальна характеристика. Полярність функцій «бар'єрів». Основні сфери виникнення «бар'єрів» у процесі професійного співробітництва та шляхи їх подолання.

Література

1. Ахмедов Т.И. Практическая медитация: основные правила, тренинги, методики. – Ростов-н/Д: Феникс; Харьков: Торсинг, 2003. – 256 с.

2. Базовые навыки посредничества в разрешении конфликта: Семинар-тренинг для специалистов Национальной Службы Посредничества и Примирения / Украинский Центр Согласия. – К., 2002.

3. Ділова гра «Ведемо колективні переговори й укладаємо колективний договір» – К., 2001. – 50 с.

4. Інклюзивна школа: Особливості організації та управління: навчально-методичний посібник. / Кол. авторів: Колупаєва А.А., Софій Н.З., Найда Ю.М., Таранченко О.М. та ін. За заг. ред. Даниленко Л.І. – [Доповнене вид.]. – К., 2010.

5. Концепція інклюзивної освіти (за ред. Засенка В.В.) // [Електронний ресурс]. – 2010. – Режим доступу: <http://www.mon.gov.ua>.

6. Spears, J.D. & Oliver, J.P. (1996). Rural school reform: Creating a community of learners. Paper presented at the annual meeting of the American Education Research Association, New York City.

7. Майерс Д. Социальная психология. Интенсивный курс. – СПб.: ПРАЙМ-ЕВРОЗНАК, 2002. – 512 с.

8. Максименко С.Д., Соловієнко В.О. Загальна психологія: Навч. посібник. — К.: МАУП, 2000. – 256 с.

9. Ментс М.В. Эффективное использование ролевых игр в тренинге. – СПб.: Питер, 2001. – 208 с.

10. Москаленко В.В. Психологія соціального впливу. Навч. пос. – К.: Центр навчальної літератури. 2007. – 448 с.

11. Парыгин Б.Д. Социальная психология: Учеб. пособие. – СПб.: СПбГУП, 2003. – 616 с.

12. Советова О.С. Основы социальной психологии инноваций: Учеб. пособ. – СПб.: Изд.-во С.-Петербургского ун-та, 2000. – 152 с.

13. Sykes, G. (1996, March). Reform of and as professional development. Phi Delta Kappan, 77(7), 465–476.

14. Wignali, R. (1992, June). Building a collaborative school culture: A case study of one woman in the principalship. Paper presented at the European Conference on Educational Research, Enschede, The Netherlands.

МОДУЛЬ III.

Організаційно-методичні умови професійного співробітництва в інклюзивному навчальному закладі

Тема III.1. Співробітництво різнопрофільних фахівців в інклюзивному навчальному закладі.

Співробітництво фахівців загальної та спеціальної освіти. Асистент учителя у системі відносин співробітництва. Професійне співробітництво психолога та логопеда. Особливості співпраці психолого-медико-педагогічної консультації та інклюзивного навчального закладу. Діяльність ресурсних консультативно-методичних центрів інклюзивного навчання.

Література

1. Інклюзивна школа: Особливості організації та управління: навчально-методичний посібник. / Кол. авторів: Колупаєва А.А., Софій Н.З., Найда Ю.М., Таранченко О.М. та ін. За заг. ред. Даниленко Л.І. – [Доповнене вид.]. – К., 2010.
2. Колупаєва А.А., Єфімова С.М. Навчальний курс «Вступ до інклюзивної освіти». – К.: Науковий світ, 2010. – 20 с. – (Серія «Інклюзивна освіта»). (Лист МОН України № І/П-3626 від 30.04.10 р.).
3. Колупаєва А.А., Савчук Л.О. Діти з особливими освітніми потребами та організація їх навчання. Видання доповнене та перероблене: наук.-метод. посіб. – К.: Видавнича група «АТОПОЛ», 2011. – 274 с. – (Серія «Інклюзивна освіта»). (Лист МОН України № І/П-3626 від 30.04.10 р.).
4. Колупаєва А.А. Інклюзивна освіта: реалії та перспективи: Монографія. – К.: «Самміт-Книга», 2009. – 272 с.: іл. – (Серія «Інклюзивна освіта»).
5. Колупаєва А.А., Таранченко О.М. Діти з особливими потребами в загальноосвітньому просторі: початкова ланка. Путівник для педагогів: Навчально-методичний посібник. – Київ, 2010. – 96 с. – (Серія «Інклюзивна освіта»).

6. Концепція інклюзивної освіти (за ред. Засенка В.В.) // [Електронний ресурс]. – 2010. – Режим доступу: <http://www.mon.gov.ua>.

Тема III.2. Співробітництво фахівців як умова реалізації диференційованого та індивідуального підходів в інклюзивному класі.

Роль кожного з фахівців у процесі оцінювання. Професійне співробітництво у контексті створення Індивідуального навчального плану. Використання модифікацій та адаптацій у процесі навчання.

Література

1. Інклюзивна школа: Особливості організації та управління: навчально-методичний посібник. / Кол. авторів: Колупаєва А.А., Софій Н.З., Найда Ю.М., Таранченко О.М. та ін. За заг. ред. Даниленко Л.І. – [Доповнене вид.]. – К., 2010.

2. Колупаєва А.А., Єфімова С.М. Навчальний курс «Вступ до інклюзивної освіти». – К.: Науковий світ, 2010. – 20 с. – (Серія «Інклюзивна освіта»). (Лист МОН України № І/П-3626 від 30.04.10 р.).

3. Колупаєва А.А., Савчук Л.О. Діти з особливими освітніми потребами та організація їх навчання. Видання доповнене та перероблене: наук.-метод. посіб. – К.: Видавнича група «АТОПОЛ», 2011. – 274 с. – (Серія «Інклюзивна освіта»). (Лист МОН України № І/П-3626 від 30.04.10 р.).

4. Колупаєва А.А. Інклюзивна освіта: реалії та перспективи: Монографія. – К.: «Самміт-Книга», 2009. – 272 с.: іл. – (Серія «Інклюзивна освіта»).

5. Колупаєва А.А., Таранченко О.М. Діти з особливими потребами в загальноосвітньому просторі: початкова ланка. Путівник для педагогів: Навчально-методичний посібник. – Київ, 2010. – 96 с. – (Серія «Інклюзивна освіта»).

6. Концепція інклюзивної освіти (за ред. Засенка В.В.) // [Електронний ресурс]. – 2010. – Режим доступу: <http://www.mon.gov.ua>.

Тема III.3. Професійне співробітництво в різних навчальних умовах.

Організація навчальної діяльності. Організація позаурочної діяльності.

Література

1. Інклюзивна школа: Особливості організації та управління: навчально-методичний посібник. / Кол. авторів: Колупаєва А.А., Софій Н.З., Найда Ю.М., Таранченко О.М. та ін. За заг. ред. Даниленко Л.І. – [Доповнене вид.]. – К., 2010.
2. Колупаєва А.А., Савчук Л.О. Діти з особливими освітніми потребами та організація їх навчання. Видання доповнене та перероблене: наук.-метод. посіб. – К.: Видавнича група «АТОПОЛ», 2011. – 274 с. – (Серія «Інклюзивна освіта»).(Лист МОН України № І/П-3626 від 30.04.10 р.).
3. Колупаєва А.А. Інклюзивна освіта: реалії та перспективи.: Монографія. – К.: «Самміт-Книга», 2009. – 272 с.: іл. – (Серія «Інклюзивна освіта»).
4. Колупаєва А.А., Таранченко О.М. Діти з особливими потребами в загальноосвітньому просторі: початкова ланка. Путівник для педагогів: Навчально-методичний посібник. – Київ, 2010. – 96 с. – (Серія «Інклюзивна освіта»).
5. Концепція інклюзивної освіти (за ред. Засенка В.В.) // [Електронний ресурс]. – 2010. – Режим доступу: <http://www.mon.gov.ua>.

Тема III.4. Співробітництво фахівців інклюзивної школи з батьками.

Роль батьків в організації навчання. Технології залучення батьків до роботи в команді.

Література

1. Інклюзивна школа: Особливості організації та управління: навчально-методичний посібник. / Кол. авторів: Колупаєва А.А., Софій Н.З.,

Найда Ю.М., Таранченко О.М. та ін. За заг. ред. Даниленко Л.І. – [Доповнене вид.]. – К., 2010.

2. Колупаєва А.А., Єфімова С.М. Навчальний курс «Вступ до інклюзивної освіти». – К.: Науковий світ, 2010. – 20 с. – (Серія «Інклюзивна освіта»). (Лист МОН України № І/П-3626 від 30.04.10 р.).

3. Колупаєва А.А., Савчук Л.О. Діти з особливими освітніми потребами та організація їх навчання. Видання доповнене та перероблене: наук.-метод. посіб. – К.: Видавнича група «АТОПОЛ», 2011. – 274 с. – (Серія «Інклюзивна освіта»). (Лист МОН України № І/П-3626 від 30.04.10 р.).

4. Колупаєва А.А. Інклюзивна освіта: реалії та перспективи.: Монографія. – К.: «Самміт-Книга», 2009. – 272 с.: іл. – (Серія «Інклюзивна освіта»).

5. Колупаєва А.А., Таранченко О.М. Діти з особливими потребами в загальноосвітньому просторі: початкова ланка. Путівник для педагогів: Навчально-методичний посібник. – Київ, 2010. – 96 с. – (Серія «Інклюзивна освіта»).

6. Концепція інклюзивної освіти (за ред. Засенка В.В.) // [Електронний ресурс]. – 2010. – Режим доступу: <http://www.mon.gov.ua>.

7. Путівник для батьків дітей з особливими освітніми потребами: Навчально-методичний посібник у 9 книгах / За заг. ред. Колупаєвої А.А. – К., 2010. – (Серія «Інклюзивна освіта»).

РОЗДІЛ І.

Науково-методичні основи професійного співробітництва в інклюзивному навчальному закладі

I.1. Професійне співробітництво – сучасна тенденція організації навчально-виховного процесу.

I.2. Психолого-педагогічні особливості професійного співробітництва.

Науково-методичні основи професійного співробітництва в інклюзивному навчальному закладі

1.1. Професійне співробітництво – сучасна тенденція організації навчально-виховного процесу

Епоха стрімкого поширення інформаційних технологій відкриває доступ до світових знань у будь-якій формі та для будь-кого. Це відбувається вперше за всю історію людства і дає змогу миттєво скористатися усім можливим арсеналом інформації, накопиченої у різних куточках світу. Ми стаємо дотичними до глобальної мережі знань, а значить, скорочуємо терміни власного інтелектуального розвитку, набуття необхідного професійного досвіду, здебільшого не замислюючись над тим, що хтось заочно «поділився» з нами своїми відкриттями. Далі ми застосовуємо опановані знання для створення власних «know how» («знаю як» у перекладі з англійської), розуміючи важливість професійного зростання. Утворюється чудове підґрунтя для народження ілюзії повної самодостатності, яка слугує певним ресурсом на деякий час та спричинює збереження монополії на власні інтелектуальні здобутки, а в кінцевому результаті – професійну самоізоляцію. Однак будь-яка справа може опинитися у ситуації ризику, коли стандартність мислення не спрацьовує і стає потрібним «свіжий погляд» на хід речей. У таких випадках актуальними стають слова, що належать перу новозеландського продюсера та ведучого 22 міжнародних телевізійних програм з навчання Гордону Драйдену: «Пам'ятай: усі ми разом розумніші, ніж кожен із нас». На підтвердження справедливості цих слів існує експертиза досвіду організації роботи в найбільш успішних сучасних компаніях світу, результати якої свідчать про вирішальну роль нових форм заохочення співробітників: партнерство, розподіл обов'язків, створення команд для роботи над окремими проектами та багато іншого. Зазначені

форми співпраці можна розглядати як прояв діяльності **професійного співробітництва**.

Поняття «професійне співробітництво» та його сутність

Підґрунтям вивчення будь-якого явища є пізнавальний інтерес, спрямований на отримання, уточнення й поширення об'єктивних, системно-організованих та обґрунтованих знань, пов'язаних з цим явищем. Поступово такі знання набувають статусу наукових фактів, які постійно оновлюються, аналізуються, а також дають змогу будувати причинно-наслідкові зв'язки, здійснювати прогнози щодо подальшого розвитку розглядуваного явища. Саме це називається **науковим підґрунтям** і початком опанування знань у будь-якій галузі життєдіяльності людини, знаходячи відображення у влучному народному вислові: «Без науки нічого не прийде в руки». Однак передача накопичених фактів від людини людині потребує усталеної системи правил, викладення методів навчання будь-чому, інакше – **методикою**. Отже, разом **наукові та методичні основи**, як підземний водозбір, що забезпечує постачання води до річкової мережі, запускають механізм проникнення до сутності явищ об'єктивної дійсності. А початок цього – у визначенні понятійно-термінологічної сутності, що позначає розглядуване явище.

Притча про взаємодопомогу

Завітали аудиторі до Аду і бачать: така надмірність їжі, що неможливо описати. На кожному розі стоїть велетенський котел з делікатесами, манить своїм ароматом. Проте люди ходять худі, голодні, засмучені. Зацікавилися аудиторі таким феноменом і швидко зрозуміли, у чому справа. Їжу з котлів можна дістати лише за допомогою довжезної триметрової ложки. Проте, коли людина зачерпує їжу та підносить її до рота, – в ній уже нічого не залишається.

Приїздять аудитори в Рай і бачать: ті ж котли з їжею, ті ж триметрові ложки. Однак люди – ситі, задоволені, радісні. У чому справа? Знову зацікавилися аудитори таким феноменом, швидко зуміли розгадати і цю загадку. Під час обіду біля кожного котла сідає двоє людей. Вони беруть їжу з котла і годують один одного з довгих триметрових ложок.

(Переклад українською мовою з Інтернет ресурсу).

Виникнення **потреби у взаємодопомозі** призводить до народження стосунків співробітництва, яке передбачає взаємодію і вимагає координації зусиль учасників, а також упорядкування та певного комбінування цих зусиль. **Основні ознаки** спільної діяльності за О.М. Леонтєвим:

- розподіл єдиного процесу діяльності між її учасниками;
- зміна діяльності кожного з учасників.

З доісторичних часів відомо, що основний критерій підвищення продуктивності праці – це її **розподіл**. Усім рівням людської діяльності, від сімейних стосунків до світового господарства, характерна певна форма розподілу праці. Саме він дає змогу організувати послідовне й одночасне виконання різних ділянок у контексті спільної діяльності, приводить до спеціалізації та вдосконалення професійних навичок кожного з учасників. Але поглиблення розподілу має сенс доти, поки воно супроводжується підвищенням ефективності певної діяльності в цілому. Тому важливо зберегти широку кваліфікацію учасників і попередити монотонність виконання їхніх обов'язків, яка може призводити до передчасної втоми, апатії. Ось чому людство дійшло до необхідності **кооперування**, яке врівноважує розподіл праці та передбачає встановлення раціональних соціально-виробничих взаємовідносин між учасниками, узгодження їх інтересів, а також цілей спільної діяльності. Одна з форм кооперування – **професійне співробітництво**, що передбачає взаємодію представників однієї або різних професій, які виконують комплекс взаємопов'язаних, технологічно схожих або відмінних робіт. При цьому діяльність кожного

учасника підпорядкована загальній меті та пов'язана з діяльністю інших учасників, що вносить суттєві **зміни** (специфіку) в перебіг його індивідуальної діяльності, а значить, переводить її на якісно інший рівень.

Водночас, неможливо розглядати будь-які взаємовідносини окремо від **моралі**: вона виникає лише в контексті взаємин і характеризує людську поведінку. Моральний вимір вчинку або ситуації спілкування стає можливим завдяки тому, що людина в змозі усвідомлювати їх сутність (у сукупності всіх протиріч), співвідносячи її з власними уявленнями про «чорне» і «біле» та можливі «відтінки». Для цього необхідний достатній рівень сформованості особистісної та суспільної **моральної свідомості**, яка виникає на базі організації діяльності. Відповідно до праці певної категорії моральна свідомість особистості збагачується уявленнями, пов'язаними з типом професійних стосунків. Поступово вони набувають якісної стійкості й призводять до становлення конкретних моральних стереотипів відповідно до характеру виконуваних обов'язків. У професіонала під впливом певного способу дій з часом виробляється звичаєва модель поведінки та побудови взаємовідносин. Загально визнано, що **професійна мораль** є особливо притаманною тим професіям, в яких об'єкт впливу – сама людина, а професійна діяльність тісно пов'язана з життєвими інтересами особистості (юридична, медична, педагогічна тощо). У зв'язку з цим особливого значення набуває **моральна оцінка** – схвалення або осудження діяльності людини з позицій визнання певної норми поведінки, що міститься в моральній свідомості співробітників. Дослідники стверджують, що **спільна діяльність людей «по-своєму» формує моральні оцінки** (А.І. Титаренко). Є два основні критерії моральної оцінки професійної діяльності:

- об'єктивна користь, яку приносить діяльність для розвитку суспільства;
- суб'єктивний моральний вплив діяльності на людину.

Отже, позитивну моральну оцінку отримують лише такі форми поведінки та якості особистості, які вможливають високу ефективність

професійної діяльності. Незважаючи на те, що моральна оцінка завжди є результатом суспільного інтересу, вона неодмінно враховує взаємостосунки людей.

Усе вищевикладене дає змогу дійти висновку про те, що **сутність професійного співробітництва** полягає у такій взаємодії, яка передбачає «соціально залежну самостійність» (Ш.О. Амонашвілі), сприяє досягненню індивідуальних цілей кожного учасника та загальних цілей спільної діяльності, базуючись на певних нормах професійної моралі. Воно дає змогу досягти нового, якісно вищого рівня діяльності завдяки реалізації творчих здібностей співробітників, а також задоволення їхньої потреби в обміні досвідом та ідеями. Зауважимо, що сучасний термін «співробітництво» є синонімом класичного терміна «співпраця» і вживається паралельно з ним на теренах України.

Концептуальні засади виникнення та розвитку професійного співробітництва

Життєвий досвід дорослої людини дає змогу переконатися їй у справедливості тези про те, що «велика риба водиться лише у глибокій воді». Так, важливість будь-якого явища зазвичай вимірюють ступенем вагомості теоретично обґрунтованих аргументів, або **концептуальних засад** (від латинського «*consertion*» – *сприймання, розуміння, система*). Саме вони пропонують модель розуміння, тлумачення, а потім і пояснення основних ідей, виступаючи запорукою збереження права на життя певного явища, з одного боку, і репрезентуючи додатковий мотив для опанування знань стосовно нього – з іншого.

Виникнення та розвиток діяльності професійного співробітництва, як впливає з вищевикладеного, – результат задоволення потреби у взаємодії, яка передбачає організацію людьми взаємозалежних дій, спрямованих на реалізацію спільної діяльності. Ось чому питання співробітництва є

предметом **досліджень соціальної психології**, спрямованих на вивчення всіх сторін «соціального співжиття» людей. За час здійснення наукових пошуків відповідей на широке коло питань, пов'язаних з розмаїттям особливостей взаємодії, різних форм її перебігу, впливом на особистість, виникли відповідні теорії, що почали активно розвиватися з початку минулого століття, хоча й мають глибоке стародавнє філософське коріння.

Опис індивідуального акту дії, а також компоненти взаємодії (люди, зв'язки між ними, взаємовплив) було представлено в контексті **теорії соціальної дії** (М. Вебер, Т. Парсонс та ін.). Її основоположне завдання полягало в пошуку домінуючих чинників мотивації дій. Представники теорії дотримувалися думки про те, що діяльність є результатом одиничних дій (найпростіших актів), які становлять цілі системи дій. Ними було приділено увагу елементам дії. Так, вони виокремили діяча (того, хто виконує дію); того, на кого спрямована дія; норми, відповідно до яких здійснюється взаємодія; цінності, яких дотримуються учасники; ситуацію, в якій відбувається дія.

У контексті моделі **діадичної взаємодії** (взаємодії двох людей) було зроблено акцент на особливостях соціальної поведінки учасників взаємодії та важливості контролю (Дж. Тібо і Г. Келлі). Дослідникам вдалося встановити, що успішність взаємодії залежить від наявності вигоди: взаємодія з більшою вірогідністю продовжуватиметься і позитивно оцінюватиметься учасниками, якщо вони матимуть вигоди з неї. При цьому процес отримання вигоди ускладнюється тим, що учасники мають змогу впливати один на одного, а значить, контролювати винагороди і втрати.

Квінтесенція концепції **символічного інтеракціонізму** (взаємодії за допомогою символів) Дж.-Г. Міда та Г. Блумера полягає в таких положеннях: особистість формується у взаємодії з іншими людьми; механізм цього процесу – контроль дій особистості, що має у своїй основі уявлення оточуючих про людину. Відповідно до цієї концепції суспільство – це сукупність окремих людей, які взаємодіють у різноманітних соціальних

ситуаціях за допомогою символів, що є головною характеристикою їхньої взаємодії. Роль останніх виконують жести і мова, завдяки яким відбувається комунікація. Відповідно до розглядуваної концепції люди здебільшого діють на основі значень, які вони надають предметам і подіям, а не просто реагують на зовнішні стимули. Значення, своєю чергою, розвиваються та змінюються у ситуаціях інтеракції. Вони є наслідком інтерпретацій, що з'явилися у процесі взаємодії.

Трансакційний (від лат. *transactio* – взаємодія) **аналіз** Е. Берна та Т. Харріса містить структурний опис взаємодії, яка розглянута через динаміку міжособистісних стосунків. Відповідно до основних положень цієї теорії, людині зазвичай притаманні різні «Я»-стани, які втілюються у системі почуттів, пов'язаних з певними поведінковими схемами: Батько, Дорослий і Дитина. Взаємодіючи з іншими, людина знаходиться в одному з трьох станів і має можливість переходити з одного в інший, однак люди відрізняються різним рівнем готовності до здійснення такого переходу. Зріла особистість, у контексті розглядуваної теорії, – повноцінно функціонуючий Дорослий, який діє відповідно до ситуації, адекватно розуміючи її. Переважання одного з двох інших станів викликає неадекватну поведінку, негативно впливає на світовідчуття людини та гальмує взаємодію.

Ідея єдності спілкування та діяльності – домінуюча у сучасній психології країн пострадянського простору (О.М. Леонтьєв, Б.Ф. Ломов). Будь-яке спілкування є передумовою спільної діяльності, при цьому люди не просто спілкуються під час виконання ними різноманітних функцій, а й влаштовують спілкування у деякій діяльності «з приводу» неї. Висновок. Спілкується завжди людина, діяльність якої неминуче пересікається з діяльністю інших людей. Спільність людей, що виконують спільну діяльність, формується на основі спілкування. Подальший розвиток зазначеної ідеї викликав необхідність розгляду взаємодії як організації спільної діяльності людей, що сприяє розкриттю смислу їх конкретних дій (Г.М. Андреева). Обмін не тільки знаннями, а й діями, які допомагають

організувати спільну діяльність, робить спілкування інтерактивним. Таким чином, у випадку втрати зв'язку спілкування та діяльності відбувається відмежування цих процесів від широкого соціального тла, який виступає у якості їхнього підґрунтя.

Подальші міркування з означених позицій привели дослідників до необхідності **розкриття зв'язку взаємодії та спільної діяльності** (Л.І. Уманський). Було з'ясовано, що реалізація спільної діяльності відбувається за однією з трьох моделей: спільно-індивідуальною (коли кожен учасник здійснює свою частину спільної справи незалежно від інших), спільно-послідовною (коли спільне завдання послідовно виконує кожен учасник) та спільно-взаємопов'язаною (коли відбувається одночасна взаємодія кожного учасника з усіма іншими). При цьому взаємодія є своєрідним стрижнем цієї діяльності: саме вона передбачає по чергову та взаємну зміну соціально-психологічних станів, намірів та цінностей співпрацюючих. Ось чому наступні кроки на шляху наукових пошуків було здійснено у напрямі досліджень **психологічних складових** спільної діяльності (А.Л. Журавльов). Так, **спільна мета** була визначена найважливішою складовою. До обов'язкових компонентів було віднесено **спільну мотивацію** (те, що спонукає людей досягати спільної мети) та **спільні дії**, спрямовані на виконання найближчих (поточних), а також віддалених (перспективних) завдань спільної діяльності. **Загальний результат** – завершальна складова такої діяльності, тобто загальний об'єктивний кінцевий продукт, який враховує водночас суб'єктивний внесок кожного з учасників. Згідно з визначеною структурою російський дослідник А.Л. Журавльов виділив основні ознаки й динамічні властивості спільної діяльності, що репрезентовані у нижченаведеній таблиці.

Ознаки та динамічні властивості спільної діяльності

Ознака спільної діяльності	Соціально-психологічна складова спільної діяльності	Властивість спільної діяльності
1	2	3
1.Наявність єдиних цілей для учасників взаємодії	Формування цілі Необхідність досягнення недоступних окремій людині або лише частково досяжних цілей. Діяльність – доцільна тоді, коли заздалегідь визначаються усвідомлювані цілі	Цілеспрямованість
2.Спільна мотивація	Мотивування Наявність спонуки працювати разом, що передбачає формування спільної мотивації для досягнення цілі	Мотивованість
3.Розподіл діяльності на функціонально пов'язані складові	Розподіл функцій між учасниками Необхідність у розподілі єдиного процесу досягнення спільної мети на певні складові (окремі функціонально пов'язані сукупності дій, операцій) та розподілі їх між учасниками взаємодії	Структурованість
4.Об'єднання індивідуальних діяльностей	Об'єднання Формування цілісності спільної діяльності, взаємозв'язків і взаємозалежностей між її учасниками	Інтегрованість (об'єднаність)
5.Погоджене виконання розподілених і об'єднаних індивідуальних діяльностей	Погодження (координація) Координоване виконання розподілених і об'єднаних індивідуальних діяльностей учасників взаємодії	Погодженість (координованість)

6. Наявність управління як атрибутивної функції спільної діяльності	Управління Необхідність в управлінні (самоуправлінні) зумовлене потребою, внутрішньо притаманною спільній діяльності	Організованість (регульованість)
7. Єдиний кінцевий результат	Оцінювання групових результатів Врахування наявності єдиного кінцевого результату, загального для учасників спільної діяльності	Продуктивність (результативність)
8. Наявність єдиного простору й одночасність виконання індивідуальних діяльностей	Функціонування учасників взаємодії Здійснення запланованої діяльності в єдиному просторово-часовому вимірі	Умови перебігу

Якщо зупинитися на розгляді взаємодії як процесу, то можна зрозуміти, що вона містить фізичний і духовний виміри: діючих індивідів, спільні дії, інформаційні зв'язки, взаємовплив, взаємини, взаєморозуміння. Іншими словами, взаємодія виступає організатором спільної діяльності, бо спрямовує спільні дії на загальний предмет, а це, своєю чергою, зумовлює необхідність використання основних структурних складових діяльності (цілей, мотивів та ін.).

Безсумнівно, кожна з репрезентованих теорій зробила вагомий внесок у формування сучасних поглядів на професійне співробітництво, виконавши свою роль у процесі його становлення та дозволивши розглядати професійне співробітництво як один із видів діяльності зі всіма притаманними йому атрибутами. Окрім того, вони створили підґрунтя для подальшого розвитку різних аспектів співробітництва в контексті певних професійних галузей, одне з центральних місць серед яких посідає освіта.

Місце та роль професійного співробітництва в школі

Зміни в економічних структурах, нормах політичного життя, світоглядні переорієнтації суттєво впливають на організацію навчального процесу в школі та потребують пошуку й імплементації нових стратегій у системі освіти, враховуючи потреби суспільства. Внаслідок цих перетворень сучасний розвиток освіти являє собою складний, неоднозначний і суперечливий процес. В умовах мінливого світу педагогові доводиться вирішувати важливе завдання – надання своєчасної допомоги школяру. Основна характеристика цього процесу – виокремлення різних аспектів і формулювання нових завдань, що стоять перед школою. Успішність їх розв'язання – запорука створення технологій самоосвіти, запуску механізму саморозвитку та самовиховання на тлі вільної реалізації природних особливостей кожного. Саме тому діалогічність, творчість, наявність простору для прийняття самостійних рішень набувають пріоритетного значення при організації навчально-виховного процесу. Місце суб'єкт-об'єктних стосунків поступово посідають суб'єкт-суб'єктні, замість впливу вчителя на учня – взаємодія дорослого і дитини, замість підходу «з цінностями суспільства – до дитини» – підхід «з дитиною – до цінностей суспільства» (А.Б. Орлов), що означає відмову від «суперпозиції» вчителя та надання основоположного статусу завдання розвитку, а не формування первісно заданих властивостей. Це висуває нові вимоги до технологічного досвіду фахівців, що беруть участь у впровадженні особистісно-орієнтованих моделей освіти, висувають провідною проблему формування належних професійних якостей працівників школи. Досягнення спільної мети навчально-виховного процесу в школі забезпечується певною системою правил та пов'язаних з ними процедур, що регламентують **взаємодію учасників**. Остання відбувається відповідно до структури, ознак, властивостей та соціально-психологічної складової спільної діяльності, репрезентованих у попередньому розділі, і має свої психолого-педагогічні особливості. Водночас орієнтація нашої країни на європейську інтеграцію,

впровадження нових педагогічних технологій постійно збагачують науку новими термінами, посилюючи потребу подолати наявні відмінності між вітчизняними та зарубіжними поняттєвими системами. Ось чому все частіше в педагогічних колах обговорюються питання професійного співробітництва, яке у нашій країні зазвичай носить назву **педагогічної взаємодії**, і визнано невід'ємною складовою професійної підготовки в багатьох країнах світу.

На необхідність розв'язання різноманітних проблем, пов'язаних із розвитком ідеї педагогічної взаємодії, вказують сучасні українські вчені – педагоги О.В. Глузман, О.М. Друганова, С.Т. Золотухіна, М.Б. Євтух, В.С. Курило, О.М. Микитюк, С.О. Микитюк, В.К. Майбородова, Н.С. Побірченко, Н.В. Пузиркова, О.А. Рацул та ін. Інші дослідники (Н.В. Єлізарова, М.И. Фрумін, Г.А. Цукерман, Е.В. Чудінова) звертаються до особливостей навчальної взаємодії. Роботи закордонних авторів (Р. Селман, О. Стауфорд, М. Фландерс, М. Хаузен) розглядають взаємодію, або інтеракцію, у навчанні, виходячи з положень гуманістичної й когнітивної психології. Навчанню в малих групах співробітництва («cooperative learning») присвячені роботи Р. Славіна («Student team learning\ навчання у команді»), Девіда Джонсона й Роджерса Джонсона («Learning Together\Учимося разом»), Шломо Шаран («Дослідницька діяльність в групах»), а також Ел. Аронсон («Jigsaw/Ажурна пилка»), Спенсер Каган й ін. Емоційно – комунікативну сторону навчальної взаємодії аналізують у своїх працях Е.И. Беленкіна, Л.В. Жарова, В.В. Котов, М.М. Рибаківа, М.В. Сєдова, Р.Х. Шакуров та ін.

Сучасні дослідження свідчать, що сучасна школа вже не може обходитися без такого виду діяльності, як професійне педагогічне співробітництво. Воно передбачає взаємодію педагога з колегами, учнями, батьками й спрямоване на встановлення сприятливого психологічного клімату, психологічну оптимізацію діяльності, стосунків; забезпечує швидке та більш раціональне вирішення усіх навчально-виховних питань, сприяє формуванню ціннісних орієнтацій під час обміну думками. Таким чином,

професійне педагогічне співробітництво поступово посідає центральне місце у структурі організації професійної діяльності працівників школи, відіграє важливу роль у цілісному педагогічному процесі, спрямованому на становлення самокерованої особистості.

ЗАВДАННЯ ДЛЯ КОНТРОЛЮ ТА САМОКОНТРОЛЮ

1. Розкрийте поняття «професійне співробітництво» та проаналізуйте його сутність.
2. Назвіть концептуальні засади виникнення і розвитку професійного співробітництва, визначте їх роль у формуванні сучасних поглядів на нього.
3. Визначте місце та роль професійного співробітництва в навчальному закладі.

СЕМІНАРСЬКО-ПРАКТИЧНЕ ЗАНЯТТЯ

Опорні поняття: професійне співробітництво, потреба у взаємодопомозі, розподіл і кооперування, професійна мораль, спілкування та діяльність, взаємодія й спільна діяльність, її психологічні складові, педагогічна взаємодія.

Усне практичне завдання

Охарактеризуйте професійне співробітництво як сучасну тенденцію організації освітнього процесу з опорою на вищенаведені поняття.

Картка для аудиторної самостійної роботи

Основні поняття	Зміст
Теорія соціальної дії	

Модель діадичної взаємодії	
Концепція символічного інтеракціонізму	
Теорія трансакційного аналізу	
Теорія єдності спілкування та діяльності	
Теорія зв'язку взаємодії та спільної діяльності	

Усне практичне завдання

Узагальнюючи результати досліджень у контексті різних теорій, присвячених проблемі вивчення діяльності професійного співробітництва, доведіть необхідність розуміння **психологічних складових** спільної діяльності.

Запитання для усного опитування

1. Що, на Вашу думку, суттєво впливає на організацію навчального процесу в сучасному навчальному закладі?
2. Чому статус завдання розвитку має бути основоположним при організації навчального процесу в сучасному навчальному закладі? Які вимоги це висуває до технологічного досвіду фахівців?
3. Що регламентує взаємодію учасників навчально-виховного процесу і як називається така взаємодія?
4. Взаємодію яких учасників передбачає професійне педагогічне співробітництво в сучасному навчальному закладі?
5. Яке місце Ви б відвели професійному співробітництву в сучасному навчальному закладі? Наведіть приклади професійного співробітництва.

Завдання для письмового самостійного виконання

Змодельуйте зміст педагогічної взаємодії (на прикладі виконання будь-якого педагогічного завдання, що передбачає участь різних фахівців, батьків тощо), дотримуючись послідовності властивостей спільної діяльності (цілеспрямованості, мотивованості, структурованості, інтегрованості, погодженості, організованості, продуктивності, умов перебігу) відповідно до структури А.Л. Журавльова.

Теми для доповідей та рефератів

1. Сутність діяльності професійного співробітництва.
2. Історія становлення професійного співробітництва.
3. Сучасні уявлення про структуру діяльності професійного співробітництва.
4. Розвиток вітчизняних та зарубіжних ідей педагогічної взаємодії.
5. Місце професійного співробітництва у структурі організації навчально-виховного процесу в школі.

Список рекомендованої літератури

1. Андреева Г.М., Богомолова Н.Н., Петровская Л.А. Зарубежная социальная психология XX столетия: Теоретические подходы: Учеб. пособие для вузов. – М.: Аспект Пресс, 2002. – 287 с.
2. Бишоп С. Тренинг изменений в организации / С. Бишоп, Д. Тейлор. – СПб.: Питер, 2002. – 384 с.
3. Барон Р. Социальная психология группы: процессы, решения, действия / Р. Бэрн, Н. Керр, Н. Миллер. – СПб.: Питер, 2003. – 272 с.
4. Інклюзивна школа: Особливості організації та управління: навчально-методичний посібник. / Кол. авторів: Колупаєва А.А., Софій Н.З.,

Найда Ю.М., Таранченко О.М. та ін. За заг. ред. Даниленко Л.І. – [Доповнене вид.]. – К., 2010.

5. Колупаєва А.А., Єфімова С.М. Навчальний курс «Вступ до інклюзивної освіти». – К.: Науковий світ, 2010. – 20 с. – (Серія «Інклюзивна освіта»). (Лист МОН України № І/П-3626 від 30.04.10 р.).

6. Концепція інклюзивної освіти (за ред. Засенка В.В.) // [Електронний ресурс]. – 2010. – Режим доступу: <http://www.mon.gov.ua>.

7. Кузьминський А.І., Омеляненко В.Л. Педагогіка: підручник. – К.: Знання-Прес, 2004. – 445 с.

8. Реан А.А. Социальная педагогическая психология / А.А. Реан, Я.Л. Коломинский. – СПб.: «Питер», 2000. – 416 с.

9. Ричи Ш. Управление мотивацией: Учеб. пособ. для вузов / Ш. Ричи, П. Мартин; пер. с англ. Е.А. Климова. – М.: ЮНИТИ-ДАНА, 2004. – 399 с.

10. Стивенсон Н. Как мотивировать людей. 10-минутный тренинг для менеджера: Пер. с англ. – М.: ЗАО «Олимп-Бизнес», 2002. – 176 с.

11. Booth, T., Ainscow, M., Black-Hawkins, K., Vaughan, M. & Shaw, L, (2000) Index for Inclusion: Developing learning and participation in schools (Bristol, Centre for Studies on Inclusive Education).

1.2. Психолого-педагогічні засади професійного співробітництва

Кожен із видів діяльності має свої особливості, через які відбувається вияв його унікальності або специфіки. Якщо усвідомлення структури діяльності потрібне для найбільш раціональної її організації, то аналіз її особливостей дає змогу зрозуміти доречність діяльності, здійснення, окреслити зміст, визначити найсприятливіші для неї умови і, нарешті, створити адекватну методику формування знань, умінь та навичок, необхідних для успішного її виконання.

Своєрідність організації та перебігу діяльності професійного співробітництва в навчальних закладах полягає у тому, що вона наскрізно «обслуговує» педагогічний процес у всій багатоманітності його навчальних та виховних проявів, що мають глибоке психологічне підґрунтя й визначаються сукупністю когнітивних, особистісних, психосоціальних складових.

Одна з динамічних властивостей спільної діяльності (за А.Л. Журавльовим), репрезентованих вище, – це **інтегрованість**, що полягає в об'єднанні індивідуальних діяльностей і віддзеркалює соціально-психологічну складову, суть якої полягає у формуванні цілісності спільної діяльності, взаємозв'язків і взаємозалежностей між її учасниками. А це, своєю чергою, висуває певні вимоги до діяльності кожного з учасників. Аналіз таких вимог дав змогу сучасній науці обґрунтувати поняття **«технологічна культура»** (А.В. Коваленко) як інноваційне утворення, пов'язане з багатоманітністю діяльності людини. Технологічна культура, як узагальнююча характеристика особистості працівника, передбачає здатність успішно здійснювати професійну діяльність, ефективно взаємодіючи з іншими людьми (О.М. Пехота, С.В. Ратовська). Таким чином, професіонал з достатнім рівнем технологічної культури є **технологічно компетентним** у всіх компонентах:

ціннісно-мотиваційному,

когнітивно-процесуальному,
креативному,
рефлексивному.

Ціннісно-мотиваційний компонент містить потреби, цілі, мотиви до організації співробітництва, а також виконує ціннісну та регулятивну функції. Формуються індивідуальні погляди на опанування певних знань, умінь, досвіду й здібностей усвідомлювати та враховувати власні особливості в поведінці, спілкуванні, потребу у виробничій кооперації.

Когнітивно-процесуальний компонент компетентності реалізується через усвідомлення сутності співробітництва, технологічних етапів ефективної організації різних його варіантів. Окрім того, схема соціальної взаємодії передбачає єднання елементів «когнітивна оцінка» та «емоції» (Р. Хінш, С. Вітманн), аби підкреслити, що вони притаманні людині внутрішніми процесами, наслідком яких є поведінка. Головне – усвідомлення того, що певна поведінка у процесі взаємодії – не просто реакція на ситуацію, а насамперед – наслідок власної когнітивної оцінки. Це означає, що існує можливість впливу на власні реакції та поведінку через корекцію та самокорекцію когнітивної оцінки, що інколи потребує усвідомлення та спеціального навчання.

Креативний компонент компетентності пов'язаний з вміннями та навичками фахівця аналізувати власний досвід, а також оригінально реалізовувати зміст навчального матеріалу через творчі завдання (новаторський рівень вирішення педагогічних проблем) тощо. У контексті розгляду питань співробітництва креативний компонент має надзвичайно важливе значення. Адже це – індикатор здатності адаптивно реагувати на потребу нових підходів і продуктів, а також породжувати незвичайні ідеї, відхиляючись від традиційних схем мислення, швидко вирішуючи проблемні ситуації.

Рефлексивний компонент компетентності полягає в опануванні методів оцінювання власної діяльності, своїх можливостей та індивідуальних

якостей (О.М. Пехота, С.В. Ратовська). Цьому компонентові належить роль розвитку рефлексивності особистості. Рефлексію розуміють водночас і як унікальну людську властивість, і як стан усвідомлення будь-чого, і як процес репрезентації психіки свого власного змісту. Завдяки рефлексивності з'являється можливість тримати у полі уваги весь комплекс уявлень фахівця про самого себе і особистість, і професіонала, що уможлиблює вірогідність його постійного самовдосконалення.

Таким чином, якість діяльності пліч-о-пліч залежить від ступеня сформованості технологічної культури кожного з її учасників. Проте співробітництво само по собі передбачає взаємодію та відображає процеси впливу об'єктів один на одного, підкреслюючи їх взаємообумовленість, що інколи дає змогу розглядати його як окремий **стиль** взаємовідносин.

Порівняльна характеристика професійного співробітництва з іншими стилями взаємовідносин

Значний інтерес являє собою розгляд самого стилю взаємовідносин, викликаний характером професійного педагогічного співробітництва. У стилі спілкування знаходять вияв: а) особливості комунікативних можливостей учасників, б) сформований характер взаємин, в) творча індивідуальність кожного учасника, г) особливості колективу (В.А. Кан-Калик).

Стиль взаємовідносин, який проявляється через спілкування, – це стійка форма способів і засобів взаємодії людей один з одним, у даному випадку – стосовно педагогічного контексту. Серед чинників правильно обраного стилю взаємовідносин – довіра, воля, розкутість, відсутність страху, наявність доброзичливого взаєморозуміння в групі учасників (І.О. Зимня).

На основі особливостей взаємодії людей склалися такі стилі спілкування (А.І. Кузьминський, В.Л. Омеляненко): авторитарний, демократичний і ліберальний.

Авторитарний стиль характеризується жорсткою формою управління взаємодією учасників навчально-виховного процесу за допомогою наказів, вказівок, інструкцій тощо. Цей стиль з точки зору гуманізації та демократизації європейської й світової освіти вважається абсолютно неприйнятним, оскільки порушує права особистості. Європейські вчені дійшли таких висновків:

– авторитарний стиль дає змогу підтримувати високий рівень дисципліни та результативності педагогічного процесу, проте лише за умови постійного демонстрування влади вповноваженої людини (лідера серед колег, педагога на уроці або в стосунках з батьками);

– зовнішні показники дисциплінованості та комфортності учасників не завжди – вияв злагоди, а внутрішній психічний конфлікт часто сублімується в різноманітні форми девіантної та антисоціальної поведінки особистості.

Демократичний стиль виявляється в оперті (лідера серед колег, педагога на уроці) на колектив, у намаганні зацікавити своєю діяльністю, заохоченні ініціативи та самостійності колег або учнів. Пропонують три умови підтримання взаємин :

– лідер (серед колег) або педагог (у класі) є зразком, гідною моделлю для самоідентифікації інших особистостей;

– лідер (серед колег) або педагог (у класі) виконує радше функцію арбітра, ніж судді; він не перешкоджає формуванню позитивного «Я-образу» колеги або учня й уникає засудження вчинків «з висоти кафедри»;

– лідер (серед колег) або педагог (у класі) допомагає колегам або дітям усвідомлювати власні дії, обмірковувати їх і передбачати можливі наслідки.

Ліберальний стиль характеризується самоусуненням лідера або педагога від відповідальності за перебіг і результати навчально-виховних заходів, формалізмом, потуранням і анархізмом.

Найоптимальніший і водночас найскладніший стиль, безперечно, – демократичний, бо заходи плануються в групі, а не заздалегідь, за реалізацію пропозицій відповідають усі. Окрім того, аспекти роботи не лише пропонуються, а й обговорюються. Усе це вимагає від членів групи високого рівня сформованості культури взаємодії. Саме демократичний стиль взаємовідносин притаманний діяльності професійного співробітництва, що підтверджується характерною позицією лідера (всередині групи), прийняттям рішень внаслідок групових дискусій. У контексті обговорення питань спільної праці його для зручності називають стилем професійного співробітництва. Якщо немає демократичних взаємовідносин, то не може йтися і про співробітництво.

Вплив професійного співробітництва на організацію навчання дітей з особливими потребами в умовах інклюзивного середовища

Інклюзія (від англ. *inclusion* – включення) – одна з найбільш гуманістичних ідей сьогодення, водночас вона є найскладнішою для вирішення проблемою, з якою стикаються системи освіти в усьому світі, оскільки передбачає залучення дітей з особливими потребами до загальноосвітніх шкіл, а це, своєю чергою, вимагає від усіх учасників навчально-виховного процесу суттєвого перегляду традиційних поглядів щодо мети, функцій, організації роботи закладу нового типу. Питання про те, яким чином школи можуть забезпечити включення *всіх* дітей, надати їм можливість брати повноправну участь в житті школи й досягати позитивних результатів, турбує всіх, хто переймається питаннями гарантування справедливості в сучасному й майбутньому суспільстві (Т. Booth, М. Ainscow, К. Black-Hawkins, М. Vaughan & L. Shaw). Попри існування видатних прикладів інклюзивних шкіл в багатьох країнах, усе ще немає повного розуміння того, якими шляхами можна зробити всі школи більш інклюзивними.

Пошуки відповіді на вищезазначене питання привели до наукових досліджень за кордоном. Відтак з'явився висновок про те, що вдосконалення умов навчання (яке є ключем до позитивних результатів у перетворенні шкіл в інклюзивні заклади) відбувається тоді, коли педагоги піддають сумніву малоефективні методи викладання, вивчають нові концепції й знаходять продуктивні шляхи для визнання наявних відмінностей і вирішення при цьому конфліктів, що виникають, а також надають активну підтримку один одному в процесі професійного росту (Акінштейн, 2002; Гросман, Уайнбург, Де Вулуорт, 2001; Гутієрес, 1996; Кінг та Ньюман, 1999; Литтл, 1990, 1999; Луїс та Крузе, 1995; МакЛафлін та Толберт, 2001; Стоукс, 2001; Толберт, 1995; Уестгаймер, 1998; Віцієрз, Слігерс та Імантс, 1999) (Achinstein, 2002; Grossman, Wineburg, Woolworth, 2001; Gutierrez, 1996; King & Newmann, 1999; Little, 1990, 1999; Louis & Kruse, 1995; McLaughlin & Talbert, 2001; Stokes, 2001; Talbert, 1995; Westheimer, 1998; Witziers, Sleegers, & Imants, 1999). Сукупність здійснених кроків характеризує значний прогрес у формуванні концептуального уявлення про колегіальну взаємодію та її вимірювання, а також у визначенні характерних рис професійного співробітництва.

Головний висновок, до якого дійшли зарубіжні дослідники, полягає у тому, що саме завдяки правильній організації діяльності професійного співробітництва всі учасники починають чітко висловлювати відповідальність за успіхи учнів, орієнтуватися на використання інновацій у викладанні, а також виявляти готовність проводити тісну співпрацю з колегами на засадах взаємної підтримки. Таким чином, зібрані факти підтверджують наявність позитивного впливу професійного співробітництва на організацію навчального процесу дітей з особливими потребами в умовах інклюзії.

*Шляхи впровадження професійного співробітництва в практику роботи
інклюзивного закладу*

Дослідження американських учених Хоббса і Вестлінга, що відбулися у 1998 році, дали змогу дійти висновку про те, що успішність організації спільної діяльності в інклюзивному закладі пояснюється кількома чинниками. Найважливіші з яких – **ступінь сформованості ставлення** працівників до співробітництва та **наявність вихідних можливостей** брати в ньому участь. Формування цих чинників має відбуватися у контексті початкової **професійної підготовки**, а ефективність їхнього впливу на становлення інклюзії залежить від подальшої роботи з **підвищення кваліфікації та самовдосконалення** при належній підтримці з боку керівництва закладу. Це актуалізує роль психологічних аспектів ефективності підготовки кадрів для роботи в інклюзивному закладі. Тому особливу увагу необхідно приділяти міжособистісним і груповим проблемам; навчанню способів виконання пов'язаних з інноваціями завдань і процедур; коригуванню установок і поведінкових стереотипів співробітників; вивченню впливу змін в організації на норми і цінності персоналу, що зумовлює модифікацію установок поведінки, стимулює підвищення продуктивності праці, якості виконання завдань.

Зарубіжні експерти організації навчально-виховного процесу в інклюзивному закладі підкреслюють цінність наявності розмаїття і вважають його ключовим ресурсом для розвитку демократичних аспектів співробітництва, які сприяють інтеграції різних поглядів на прийняття інноваційних рішень під час виникнення неординарних ситуацій. Вони наголошують: співробітництво стає можливим у такому середовищі, де педагоги та представники ширшої шкільної спільноти (лідери, учні, батьки, підприємці, посадовці та інші фахівці) разом обмірковують і обговорюють усі питання, що виникають, використовуючи весь потенціал колективного знання та розробляючи нові технології навчання для свого закладу. При цьому думка кожного учасника цієї спільноти та його погляди надзвичайно цінні для створення єдиного бачення проблеми, а також шляхів її розв'язання

(Т.Лорман, Дж.Деппелер, Д.Харві). Стає очевидним: успішний перебіг такої діяльності можливий за умови детального аналізу змісту існуючих вітчизняних і зарубіжних психолого-педагогічних надбань, що можуть сприяти впровадженню професійного співробітництва в практику роботи інклюзивного закладу.

Контекст підготовки кадрів для роботи в навчальних закладах будь-якого типу передбачає оволодіння психолого-педагогічними якостями і вміннями, що є підґрунтям опанування майстерності педагогічного спілкування та важливою передумовою ефективності спілкування з учнями, колегами, батьками тощо (А.І. Кузьминський, В.Л. Омеляненко). Навчальний курс «Професійне співробітництво в інклюзивному навчальному закладі» дає змогу глибше зануритися у питання якісно нового рівня побудови виробничих взаємовідносин, надзвичайно важливих для інклюзивного середовища. Водночас, останні експериментальні дані засвідчують, що необхідною умовою формування навчальної діяльності високого рівня розвитку є спільна діяльність, **активне спілкування учнів-однолітків** у процесі навчання (Л.М. Проколієнко), що також має бути врахованим у процесі підготовки фахівців. Проте різновиди цієї форми навчання досі не набули достатнього поширення у вітчизняній шкільній практиці, попри те, що практики наголошують на потребі всіляко стимулювати реалізацію колективних форм організації навчання, спеціально готувати до них школярів. Дуже важливо те, щоб учні усвідомлено ставилися до діяльності, активно спілкувалися з однолітками та вчителями. Зауважимо: існуючі в шкільній практиці колективні форми навчання регламентує, як правило, учитель, і тому організаційні завдання вибору та зміни тієї чи іншої форми організації колективної роботи, розподілу функцій між учнями, контролю та оцінювання учням доводиться розв'язувати в неповному обсязі. До того ж колективна робота учнів розглядається здебільшого тільки як умова, засіб ефективного розв'язання навчальних завдань відповідного змісту.

Ставлення дітей один до одного та їхня самооцінка значною мірою визначається педагогом. Учні першого й частково другого класу ретельно стежать за виконанням вимог вчителя своїми товаришами, часом скаржаться на них учителю, при цьому не ображаючись один на одного. У третьому класі вони починають обговорювати вчинки між собою і прислухатися до громадської думки. Скарги починають розцінюватися як набріхування. Формується своєрідний товариський кодекс, бажання приховувати провини товаришів. Це свідчить про те, що в цьому віці діти не тільки засвоюють моральні вимоги вчителя, а й починають створювати власні норми поведінки, причому вимоги товаришів часом мають більший вплив. Молодші учні люблять спілкуватися один з одним і разом проводити час, проте їхнє товаришування здебільшого ще не має міцного й особистісного характеру. Товариш найчастіше приваблює їх як партнер по іграх (І.О. Трухін, О.Т. Шпак).

Навчальне співробітництво організовується за допомогою різних способів, прийомів, що одночасно регламентують діяльність учасників. Найбільш поширений спосіб навчального співробітництва у вирішенні навчальних задач – дискусія, обговорення проблемного питання. Фіксується також залежність прийомів від форми співробітництва: підсумкової й поточної. При підсумковій формі вирішення завдання, призначеного для спільної роботи, може бути індивідуальним, а його контроль і оцінка виробляються спільно, у процесі обговорення підсумкового результату. В поточному співробітництві вирішення завдання на всіх етапах ведеться спільно всіма учасниками.

Теоретичний аналіз проблеми вирішення завдань у спільній діяльності показує, що не будь-яке завдання адекватне співробітництву: активний діалог і спільне вирішення виникають у тому випадку, коли потрібно логічне міркування, взаємний аналіз і взаємна оцінка різних точок зору. Відповідно завдання, адекватне навчальному співробітництву, має об'єктивно припускати існування більш ніж однієї точки зору на зміст і спосіб його

вирішення. Проблемні навчальні завдання найбільш адекватні співробітництву. За критерієм домінування пізнавального процесу при їх вирішенні такі завдання є мисленнєво-мнемічними. Вони вимагають визначеного рівня володіння теоретичними знаннями й уміннями застосовувати їх у конкретних ситуаціях.

Спільне вирішення завдань в умовах навчального співробітництва припускає обговорення учасниками підзавдань предметно-пізнавального, предметно-комунікативного та предметно-рефлексивного планів (Е.Н. Ємельянов, Е.Д. Маргуліс). Перші безпосередньо пов'язані з пошуком вирішення завдання, запропонованого групі, другі – з організацією спілкування та спільної діяльності, треті – з формуванням у свідомості кожного учасника спільної діяльності адекватного уявлення про те, як його партнери розуміють предмет і умови задачі. Вирішення завдання, як відомо, проходить три послідовних етапи: знайомство з умовами, вирішення і контроль. При спільному вирішенні завдання в умовах навчального співробітництва всі етапи мають визначену специфіку порівняно з індивідуальним вирішенням, однак особливу важливість здобуває своєчасний і ефективний контроль індивідуальних версій. Відсутність чи низька ефективність його можуть зробити роботу групи непродуктивною чи навіть марною (Є.Д. Маргуліс).

Досить значущий для ефективності навчального співробітництва – характер його організації, зокрема, зовнішня регламентація діяльності учасників через розподіл ролей, завдання, способів спільної роботи. При цьому ведучий, покликаний регулювати хід обговорення в тріаді, може стати фактором самоорганізації спільної роботи учасників навчального співробітництва (В. Янтос). Істотне значення має не тільки сама форма співробітництва, а й, згідно з дослідженнями Т.К. Цветкової, – спосіб організації спільного вирішення завдання. На матеріалі аналізу вирішення вербальних завдань тріадами студентів було показано, що попередньо відпрацьована програма спільного вирішення вербального завдання як спосіб

організації співробітництва підвищує продуктивність спільної роботи. До того ж програма передбачає також способи предметних перетворень (І.О. Зимня).

Організація співробітництва в колективі однолітків набуває особливого значення за наявності учнів з особливими потребами. Управління таким учнівським колективом передбачає використання його як інструмента для розвитку індивідуальності кожного учня. Це вимагає від педагогів спеціальних знань, необхідних для планування й організації заходів, адекватних стану колективу. Мета таких заходів – удосконалення й оптимальний вплив колективу на особистість. Позитивно зарекомендували себе: парна робота учнів (сильний – слабкий, взаємодія на паритетних засадах); метод діалогічних сполук (кожний учень вивчає одне з питань теми і потім розповідає його іншим – один навчає усіх, усі навчають кожного); колективно-розподілена діяльність (вивчення окремо розглядуваного питання розподіляється між групою учнів); групова форма організації навчальної діяльності – для неї характерне утворення, принаймні на деякий час, учнівських груп з постійним складом; особистісно-рольова форма роботи, пов'язана з виконанням учнями різноманітних ролей, зокрема, тих, які звичайно є прерогативою вчителя-лектора, доповідача, оцінювача, консультанта, опонента (Л.М. Проколієнко).

Таким чином, професійне співробітництво є визначальною умовою функціонування інклюзивного навчального закладу, яке потребує відповідну підготовку кадрів; організацію співпраці «на місцях» з опоротям на постійне самовдосконалення та підтримку з боку керівництва закладу; управління процесом становлення навчального співробітництва в колективі однолітків.

ЗАВДАННЯ ДЛЯ КОНТРОЛЮ ТА САМОКОНТРОЛЮ

1. Визначте своєрідність організації та перебігу діяльності професійного співробітництва в навчальних закладах.

2. Підготуйте порівняльну характеристику професійного співробітництва з іншими стилями взаємовідносин.

3. Проаналізуйте вплив професійного співробітництва на організацію навчання дітей з особливими потребами в умовах інклюзивного середовища.

4. Назвіть шляхи впровадження професійного співробітництва в практику роботи закладу з інклюзивною формою навчання.

СЕМІНАРСЬКО-ПРАКТИЧНЕ ЗАНЯТТЯ

Опорні поняття: професійне співробітництво, психолого-педагогічні особливості, технологічна культура, стилі взаємовідносин, інклюзія, діти з особливими потребами, професійна підготовка, підвищення кваліфікації, самовдосконалення.

Усне практичне завдання

Розкрийте сутність психолого-педагогічних особливостей діяльності професійного співробітництва, опираючись на вищенаведені поняття.

Картка для аудиторної самостійної роботи

Основні поняття (компоненти технологічної компетентності)	Зміст
Ціннісно-мотиваційний	
Когнітивно-процесуальний	
Креативний	
Рефлексивний	

Усне практичне завдання

Охарактеризуйте технологічно компетентного професіонала через обґрунтування поняття «технологічна культура» та доведіть, що вона – запорука успіху організації професійного співробітництва.

Запитання для усного опитування

1. Що надає провідного статусу діяльності професійного співробітництва в навчальних закладах?
2. Яку назву носить одна з динамічних властивостей спільної діяльності (за А.Л. Журавльовим), що проявляється в об'єднанні індивідуальної діяльності кожного? У чому полягає її сутність?
3. Що таке стиль взаємовідносин у педагогічному контексті?
4. Які показники правильно обраного стилю взаємовідносин?
5. Які стилі спілкування склалися на основі взаємодії людей?
6. Чому інклюзія – одна з найскладніших проблем сьогодення?
7. Якими чинниками пояснюється успішність організації спільної діяльності в закладі з інклюзивною формою навчання?

Завдання для письмового самостійного виконання

Розкрийте суть демократичного стилю взаємовідносин, опишіть його переваги порівняно з іншими стилями та доведіть, що він є найбільш притаманним професійному співробітництву в умовах закладу з інклюзивною формою навчання.

Теми для доповідей та рефератів

1. Специфіка організації та перебігу діяльності професійного співробітництва в закладах з інклюзивною формою навчання.

2. Основні напрями формування культури співробітництва.
3. Професійне співробітництво – оптимальний стиль побудови взаємовідносин в інклюзивному середовищі.
4. Актуальність співпраці колег на засадах взаємної підтримки у закладі з інклюзивною формою навчання.
5. Розмаїття – ключовий ресурс для розвитку демократичних аспектів співробітництва.
6. Реалізація колективних форм організації навчання в умовах розмаїття.
7. Найбільш поширені способи навчального співробітництва.

Список рекомендованої літератури

1. Інклюзивна школа: особливості організації та управління: навчально-методичний посібник. / Кол. авторів: Колупаєва А.А., Софій Н.З., Найда Ю.М., Таранченко О.М. та ін. За заг. ред. Даниленко Л.І. – [Доповнене вид.]. – К., 2010.
2. Колупаєва А.А., Єфімова С.М. Навчальний курс «Вступ до інклюзивної освіти». – К.: Науковий світ, 2010. – 20 с. – (Серія «Інклюзивна освіта»). (Лист МОН України № І/П-3626 від 30.04.10 р.).
3. Колупаєва А.А., Савчук Л.О. Діти з особливими освітніми потребами та організація їх навчання. Видання доповнене та перероблене: наук.-метод. посіб. – К.: Видавнича група «АТОПОЛ», 2011. – 274 с. – (Серія «Інклюзивна освіта»). (Лист МОН України № І/П-3626 від 30.04.10 р.).
4. Колупаєва А.А. Інклюзивна освіта: реалії та перспективи: монографія. – К.: «Самміт-Книга», 2009. – 272 с.: іл. – (Серія «Інклюзивна освіта»).
5. Колупаєва А.А., Таранченко О.М. Діти з особливими потребами в загальноосвітньому просторі: початкова ланка. Путівник для педагогів:

навчально-методичний посібник. – Київ, 2010. – 96 с. – (Серія «Інклюзивна освіта»).

6. Концепція інклюзивної освіти (за ред. Засенка В.В.) // [Електронний ресурс]. – 2010. – Режим доступу: <http://www.mon.gov.ua>.

7. Пехота О.М., Ратовська С.В. Культура співробітництва: практика групової роботи студентів: навчально-методичний посібник / О.М. Пехота, С.В. Ратовська. – Миколаїв: Іліон, 2011. – 252 с.

8. Психологія: респ. науково-метод. збірник. За заг. ред. Проколієнко Л.М. та інших. – М-во УССР – К.: Радянська школа, 1986, вип. 27. – 111 с.

9. Трухін І.О., Шпак О.Т. Основи шкільного виховання: навч. посіб. – К.: Центр навчальної літератури, 2004. – 368 с.

10. Blythe, T., Allen, D., & Powell, B.S. (1999). Looking together at student work: A companion guide to "Assessing student learning." New York: Teachers College Press.

РОЗДІЛ II.

Визначальні чинники та особливості професійного співробітництва в інклюзивному навчальному закладі

II.1. Професійне співробітництво та індикатори його розвитку.

II.2. Перешкоди при організації професійного співробітництва та шляхи їх подолання.

Визначальні чинники та особливості професійного співробітництва в інклюзивному навчальному закладі

II.1. Професійне співробітництво та індикатори його розвитку

Вимірювання – один із важливих шляхів пізнання навколишнього середовища, включаючи зв'язки між подіями та закономірності природи. Саме завдяки вимірюванням людство відкрило багато законів природи, що сприяло науково-технічному прогресу. Однак не всі явища легко піддати вимірюванню за причини відсутності його чітких одиниць. Тоді відбувається пошук певних індикаторів (показників), через які можна визначити ступінь сформованості певного явища. Так, зарубіжний досвід організації професійного співробітництва в інклюзивному закладі дає змогу зосередити увагу на декількох суттєвих індикаторах, тісно пов'язаних з технологічною культурою кожного з учасників навчально-виховного процесу: виникненні потреби у професійному співробітництві; усвідомленні поняття «командний підхід»; переході від професійної зрілості до обміну досвідом, колективної творчості та рефлексії; достатньому рівні сформованості ціннісно-світоглядної сфери; реалізації потреби у спілкуванні як оптимальній формі професійного співробітництва; наявності умов підтримки діяльності професійного співробітництва. Такі індикатори дають змогу дійти висновку про належний ступінь організації професійного співробітництва у навчальному закладі.

Виникнення потреби у професійному співробітництві

Під **потребою** часто розуміють суперечність між соціальним суб'єктом (людиною, соціальною групою, суспільством загалом) та об'єктивними умовами його життєдіяльності. Задоволення потреби відбувається, як правило, у процесі усвідомленої суб'єктивно-об'єктивної взаємодії. Потреба

не просто відображає необхідність у чомусь, вона завжди збагачена індивідуальними особливостями суб'єкта – носія тих чи інших потреб (Г. Світа). При інклюзивному навчанні кожен з фахівців, добре володіючи вузькопрофільними навичками, починає гостро відчувати дефіцит знань, що є прирогатиною інших фахівців. Так трапляється, оскільки інклюзія передбачає: спрямування (яке задає керівник) розвитку закладу у напрямі сприйняття різноманітності; позитивне ставлення персоналу до інклюзії; створення сприятливого середовища для дітей з особливими потребами; наявність гнучкого розкладу, який дає змогу проводити індивідуальні заняття; надання необхідних додаткових послуг (робота з учителем-логопедом, сурдопедагогом, тифлопедагогом тощо); можливості для занять з наставниками-однолітками; заохочування атмосфери турботи і поваги до відмінностей між людьми; внесення необхідних модифікацій до курикулуму; підтримку з боку педагогів у формуванні дружніх стосунків та багато іншого (Т.Лорман, Дж.Деппелер, Д.Харві). Подібна характеристика природно викликає **потребу** в єднанні зусиль усіх причетних до навчально-виховного процесу осіб. З такої точки зору інклюзію можна розглядати як сприятливе підґрунтя для становлення діяльності професійного співробітництва, що закономірно веде до створення **спільноти фахівців**, які постійно навчаються (Столл та ін.).

Усвідомлення поняття «командний підхід»

У літературі чітко говориться про вплив адміністратора закладу (директора, іноді – заступника директора) на впровадження змін у школі. Очевидно, трансформувати шкільну організацію в спільноту, що навчається, можна лише з дозволу лідерів і за умов активного формування спільноти з усіх працівників школи в процесі підвищення кваліфікації. Тому погляд на директора школи, працівники якої складають спільноту професійного навчання, є добрим відправним пунктом у відтворенні того, як виглядають

такі спільноти, що навчаються, і як директор «сприймає колегіальні взаємостосунки з учителями» (Д.Рейні, в особистій бесіді, 13 березня 1997 р.) (D. Rainey, personal communication, March 13, 1997), коли він розподіляє з ними лідерство, владу і право прийняття рішень.

Люс'єн Кармайкл – перший постійний директор Центру підготовки директорів при Гарвардському університеті, а також директор школи, яка створила професійну спільноту людей, що навчаються у власній школі. Він часто звертається до обговорення питань стосовно директорської влади і повноважень, що підтверджується ставленням працівників, які вважають директора людиною, котра все знає і все може (1982). Директори засвоїли цю «компетентність у всьому», стверджує Кармайкл. Інші працівники школи підсилюють такі настрої, внаслідок чого директорам стає ще складніше визнати, що вони самі можуть отримати користь від використання можливостей для підвищення кваліфікації або визнати динамічний потенціал внеску працівників до процесу прийняття рішень. Крім того, коли позиція директора так домінує, працівникам важко пропонувати інші погляди або ідеї стосовно ефективності школи.

Кармайкл вважає, що уявлення про компетентність директорів у всьому необхідно «відкинути» на користь їхньої участі у підвищенні власної кваліфікації. Кляйн-Крафт (Kleine-Kracht) (1993) погоджується з цим і додає, що адміністратори разом з учителями повинні також навчатися, «ставлячи питання, досліджуючи і здійснюючи пошук рішень» заради вдосконалення школи. Традиційна модель, за якою «учителі навчають, учні навчаються, а адміністратори керують – повністю змінилася ... Більше не існує ієрархії того, хто знає більше за інших, а скоріше потреба у тому, аби кожен робив свій внесок» (стор. 393).

Ці нові стосунки, що створюються між адміністраторами й учителями, ведуть до спільного й колегіального лідерства в школі, де всі зростають професійно і вчать бачити себе (використовуючи метафору зі світу спорту)

«гравцями **однієї команди**, що працюють заради спільної мети: кращої школи» (Гоер, 1996, стор.381) (Hoerr, 1996, p. 381).

Луїс та Крузе (Louis and Kruse) (1995) визначають лідерство директорів, спрямоване на надання підтримки, як один з людських ресурсів, необхідних для перетворення колективу працівників у професійну спільноту на базі школи. Автори називають цих директорів «пост-героїчними лідерами, які не вважають себе архітекторами ефективності школи» (стор. 234). Прістайн (Prestine) (1993) також визначає характерні риси директорів шкіл, які здійснюють перебудову школи: готовність ділитися повноваженнями, здатність полегшувати роботу колективу, а також вміння брати участь і не домінувати.

Серджовані (Sergiovanni) пояснює, що «джерела авторитету, потрібного для лідера, закладені у спільних ідеях» (1994b, p. 214), а не у владі, яку надає посада. Снайдер, Екер-Гочевар і Снайдер (Snyder, Acker-Nosevar, and Snyder) (1996) стверджують: для директора важливо також вірити, що вчителі здатні реагувати на потреби учнів, що ця впевненість «надає директорам моральної сили, аби зустрічати складні політичні й освітні виклики, які виникають на цьому шляху» (стор. 19). Зенге (Senge) (якого цитує О'Ніл (O'Neil) 1995) додає, що завдання директора полягає у створенні середовища, де працівники школи можуть постійно навчатися; «тоді, своєю чергою, завдання керівника органу освіти полягає в тому, аби знайти й допомагати таким директорам» (стор. 21), котрі створюють це середовище.

Отже, додатковим виміром є керівник шкільного округу вищої ланки, котрий підтримує і стимулює безперервне навчання своїх спеціалістів. З цього спостереження можна зробити висновок – лідерів більше не можна розглядати як агентів змін, що здійснюють вплив згори донизу, або як провідців корпорації; натомість у лідерах необхідно бачити демократичних учителів.

На перший план виступає формування команди, що є товариством партнерів, яке відзначається особливою згуртованістю, позитивним командним духом і тривалою співпрацею (Kagan, 1992). Завдяки команді досягається одна з важливих цілей навчального співробітництва: максимізація можливостей взаємного навчання, адже методика навчального співробітництва спрямована саме на реалізацію добре знайомої усім істини про те, що людина найкраще вчиться тоді, коли вчить когось.

На сьогоднішній день у вітчизняній літературі, присвяченій культурі спілкування у менеджменті, найбільш повно розкрита спільна діяльність у команді (Г.Л. Чайка). Звернемося до розгляду основних позицій створення та функціонування команд, перевірених багаторічною практикою, а також спробуємо дати відповіді на важливі питання.

Перше питання, що виникає: **«Як зрозуміти, чи вже готові співробітники до втілення командного підходу?»**.

Коли група співробітників досягла вищого рівня згуртованості, тобто діє як єдина спільнота, де забезпечується ефективно досягнення результатів організації і задоволення особистих та соціальних потреб її членів, то її можна назвати командою. Ці люди залучені до певного виду діяльності й об'єднані системою взаємин; їхня поведінка та діяльність регулюються спільними ідеями, нормами, цінностями.

Існує декілька стадій згуртування в команді (В.А. Співак):

- 1) орієнтованість членів групи в соціальній ситуації, формування спільних ціннісних орієнтацій;
- 2) взаємоадаптація членів групи, закріплення позитивних взаємин між більшістю з них;
- 3) засвоєння всіма членами групи норм, правил, цілей, установок, а також перетворення групи в спільноту, яка діє узгоджено, тобто команду.

Командою завжди можна вважати групу людей, що є орієнтованою на виконання певного завдання. Маючи на меті створення команди, керівнику

необхідно подбати про те, щоб її члени мали спільні цілі й можливість разом працювати для їх досягнення. За таких умов люди починають відчувати свою причетність до загальної справи і перетворюються із групи окремих індивідів у єдине «ми». Командні норми абстрагуються від того типу поведінки, який заважає досягненню цілей команди.

Команда формується для виконання певного завдання, це і визначає рольовий склад, перелік умінь, якими повинні володіти її члени, терміни і ступінь контролю за виконанням завдання. Визначено пріоритетні типи вмінь та якостей у команді, аби ефективно виконувати те чи інше завдання: базові аналітичні вміння, мислительні вміння високого рівня, позитивні особистісні якості, вміння міжособистісного спілкування та спільної роботи.

Друге питання: «**Яким чином відбувається створення команди?**»

Існує декілька підходів до формування команди. Один із них полягає у створенні команди під час вироблення спільних цілей і принципів («командного бачення»), що й визначає в майбутньому основу її роботи. Члени команди збагачують співпрацю своїми переконаннями, припущеннями і баченням щодо технологій досягнення спільного результату. Можливі розбіжності, суперечки і навіть конфлікти у процесі досягнення згоди та вироблення цінностей, які їх об'єднують. Надзвичайно важливими для них стануть вміння вести діалог та бажання разом шукати краще вирішення проблем. Як правило, такі команди орієнтуються на довгострокову перспективу роботи. У контексті ще одного підходу для формування команди головним є конкретне завдання (наприклад, проведення загальношкільної акції толерантності тощо). Здебільшого цілі й принципи роботи такої команди вже узгоджені між її членами. Часто талант та інтуїція лідера можуть визначити, який підхід найбільш успішний.

Розглянемо види належності людини до команди, виокремлені психологами (Г.В. Бороздіна):

- когнітивний – солідарність людини з груповими цілями, нормами, цінностями, позитивним ставленням до групових завдань;
- афективний – емоційна ідентифікація людини з групою, почуття солідарного «ми»;
- поведінковий – готовність людини до спільних форм діяльності для досягнення групових цілей.

Третє питання: «Як відбувається передача інформації у команді?»

Моделі передачі інформації (а значить, і взаємодії) в команді можуть бути різними. Коли відбувається передача інформації лише через центральну особистість, то така система називається «колесо»; якщо передача інформації відбувається від одного до іншого – «коло», в якому кожен може спілкуватися також і з людьми, що не належать до команди. Якщо люди в команді спілкуються, ґрунтуючись на певних пріоритетах, то таке спілкування відбувається за принципом «ланцюжка», а якщо вільно й інформація передається особисто кожному, а не через посередника, то ця система називається «багатоканальною» (М. Кордуел). Робота у команді дає можливість виховувати в собі високу адаптивність, вміння конструктивно вирішувати конфлікти. Однак досвід свідчить: бажано, аби цьому передувало встановлення взаємодії в підгрупах, спочатку як умовно спільної діяльності її учасників. Таким чином відбувається опанування необхідних дій та змісту, зокрема, продуктивного діалогу. Команда передбачає співпрацю людей, що мають свої погляди, але вони вміють домовлятися між собою, знаходити спільне вирішення проблеми.

Четверте питання: «Які риси характеризують команду?»

Команду зазвичай характеризують такі соціально-психологічні риси:

- згуртованість – члени групи тісно взаємопов'язані та діють спільно, вирішуючи конкретні завдання;
- сумісність – максимальна задоволеність учасників один одним;

- **спрацьованість** – взаємодія членів групи дає максимально можливий успіх;
- **спрямованість** – наявність загальних цілей, яким підпорядковується діяльність як групи загалом, так і кожного її члена окремо.

Згуртованість команди відрізняється міцністю й сталістю психологічних зв'язків між її членами. Вирішальний чинник для посилення згуртованості – підвищення змістовності й спрямованості внутрішнього життя колективу, яке має виходити за межі особистісних інтересів і зосереджуватися на найважливіших напрямках спільної діяльності (С.Д. Максименко).

Під час створення команди проблеми корпоративної сумісності часто виявляються важливішими, ніж навіть професіоналізм. Так трапляється тому, що навчити можна, а скоригувати людські якості надзвичайно важко. Коли люди вміють об'єднуватися в групи, узгоджувати свої погляди, переконання, дії, досягати взаєморозуміння та високих результатів у спільній діяльності, то кажуть про їх психологічну сумісність (Р.С. Немов).

Поєднання таких якостей окремих людей у процесі взаємодії, які сприяють успішному виконанню спільної діяльності прийнято називати **сумісністю** (С.Д. Максименко). Відомо, що між психологічно сумісними людьми встановлюються добрі взаємини для спільної роботи, між психологічно несумісними — несприятливі. Досконалих людей не існує: у кожної є сильні та слабкі риси. Сенс полягає у тому, щоб «слабкі риси» не домінували над індивідуальною та груповою діяльністю. Своєрідність психологічної сумісності в тому, що контакт між людьми опосередкований їхніми діями та вчинками, думками й оцінками, а також деякими їхніми психологічними особливостями. Американські дослідники дійшли висновку, що різні групи, а також окремі особи, мають різноспрямовані устремління. Під час вирішення спільної проблеми вони часто спрямовують свої дії один проти одного, що є неприпустимим для співробітництва. Визначено:

наявність навіть двох несумісних людей (особливо в малих групах) серйозно впливає на загальну атмосферу. Негативні наслідки можуть бути в разі несумісності формального й неформального лідерів або безпосередньо пов'язаних з посадовими обов'язками керівників (П.М. Дизель, Р.У. Мак-Кинли).

За несумісності виникають неприязнь, антипатія, конфлікт, що негативно впливає на спільну діяльність. М. Портер зазначає: сумісність – одна з основних передумов вдалої стратегії, хоча поступово ця ідея була витіснена з практики менеджменту: менеджери зробили акценти на дефіцитні ресурси та основні фактори успіху. М. Портер виокремив три типи сумісності:

- 1) узгодженість між кожним видом діяльності людини та її власною стратегією;
- 2) діяльність однієї людини посилює діяльність інших людей;
- 3) координація та інформаційна підтримка окремих видів діяльності аби мінімізувати зайві зусилля організації, оптимізувати їх.

Фундаментальне поняття, таким чином, – стратегічна сумісність, і не лише в контексті конкурентної переваги, а й тривалості її. Ось чому саме вироблення сумісності М. Портер розглядає як стратегію організації (М. Портер).

Слід зауважити, що надмірна орієнтованість на дружній колектив, взаємопідтримку і лояльність іноді спричиняють так зване групове (некритичне) мислення, що може призводити до негативних наслідків. Бо виникає ілюзія власної невразливості, віра у внутрішню моральність групи; закладається стереотип поглядів на противників та суперників; відбувається прямий тиск на члена групи, який наводить інші аргументи; виявляється внутрішня цензура щодо тих, хто не погоджується з колективною думкою; створюється ілюзія єдності (В.А. Розанова). Трапляється і так, що команди, члени яких вже добре притерлися один до одного, починають переоцінювати свої можливості. Окрім того, якщо між ними встановлюються

дружні взаємини, то виникає небажання сперечатися, висловлювати свою точку зору, навіть тоді, коли людина не погоджується з іншими.

Коли ж члени команди – досить компетентні й здатні до критичного аналізу та оцінок, команда не стає жертвою такого групового мислення. Вдала профілактика його – чітке розмежування ролей у команді й принцип відкритості під час аналізу дій та результатів. Запрошувати в команду нових людей, кваліфікованих експертів або наївних новачків надзвичайно корисно. Важлива роль належить неупередженому ставленню лідера до всіх, його розвиненому критичному мисленню. Воно допомагає йому бути здатним запобігати вияву групового мислення в команді й водночас сприяти формуванню корпоративної культури.

Звернемо увагу на те, що концепція команди стає однією з основних рис досягнення професійного успіху в сучасному світі. Тож лідер повинен бути добре обізнаним про наявність, відсутність або нейтральність певних рис характеру членів команди. Важливе ставлення людини до роботи, яке визначається не тільки її прагненням отримати хороший зарібок, а й іншими факторами, зокрема соціальними (взаємини з керівництвом, дружні стосунки з іншими членами команди, перспективні плани тощо). Диференційований підхід керівництва, врахування ним інтересів, цінностей і норм поведінки кожного члена команди сприяють творчому розкриттю людей, успішному виконанню завдань. Інколи виявляється можливим і доцільним впливати на людину, змінюючи її орієнтири і ставлення до групових цілей. У деяких випадках краще дати людині певну свободу в її пристосуванні до групи і виборі форми виконання завдання. Здійснені у Великій Британії дослідження дали змогу встановити, що люди пов'язують свої інтереси з командою лише тоді, коли вона задовольняє їхні зацікавлення щодо саморозвитку, причому тут і зараз, на перспективу і поза командою. Коли ж інтереси не задовольняються, то виникають етичні проблеми між працівником і командою в цілому, між працівником та іншими працівниками, між працівником та лідером команди (І.Н. Браїм).

Рисою, тісно пов'язаною із сумісністю, є **спрацьованість** – результат взаємодії певних учасників діяльності, що характеризується продуктивністю, емоційно-енергетичними витратами, задоволеністю собою, діловими партнерами та змістом роботи. Основа спрацьованості полягає в успішності й результативності саме спільної діяльності, яка передбачає узгодженість у роботі між її учасниками. На відміну від сумісності, що характеризується задоволенням спілкування, спрацьованість характеризується задоволенням змістом діяльності. Опосередковано, через зазначені характеристики, як і сумісність, спрацьованість регулює ставлення людини до провідної діяльності, праці. Це, своєю чергою, забезпечує **спрямованість** на виконання цілей та успішного досягнення результату.

Легко передбачити, що кожен керівник мріє про створення ідеальної команди, згуртованої, з хорошим психологічним кліматом, щоб вона швидко і якісно виконувала поставлені завдання, вміла приймати нестандартні й ефективні рішення. П. Друкер стверджує, що в згуртованій команді навіть посередні за здібностями люди здатні вирішувати екстраординарні справи. Спілкування та взаємодія в такій команді, яка є спільнотою фахівців, відбуваються на найвищому рівні культури.

Перехід від професійної зрілості до обміну досвідом, колективної творчості та рефлексії

Важлива якісна характеристика спільноти фахівців – її **професійна зрілість**. Їй притаманні міцні зв'язки між членами команди, що виникають на основі загальних ціннісних орієнтацій, позитивно забарвлених неформальних відносин, а базується на професіоналізмі кожного. Професійно зрілий педагогічний працівник здатний контролювати ситуацію професійно-педагогічної діяльності, усвідомлювати мотиви поведінки дитини й спрямовувати її відповідно до прийнятих суспільством напрямів освітньої діяльності. Ідеальний тип професійно зрілої й цілісної особистості педагога

відзначається такими рисами характеру, як незалежність, чесність, творчість, врівноваженість, спрямованість на соціально значимі вчинки, які сприяють самоусвідомленню власного «Я», своєї самодостатності (А.Ю. Цина). Важливе у структурі професійної зрілості фахівця також уміння гнучко реагувати на різні ситуації міжособистісної педагогічної взаємодії, легко добираючи необхідні стратегії професійно-педагогічної діяльності залежно від особистісних потреб дітей. Окрім того, професійна зрілість особистості характеризується відповідністю цінностям і планам неперервного професійного становлення, конструктивністю міжособистісних відносин, врівноваженістю, реалістичністю й самокритичністю у сприйнятті себе та свого оточення.

Якщо професійна зрілість окремих фахівців сягає належного ступеня, то в спільноті професіоналів, коли виникає потреба **в обміні досвідом**, особисті розбіжності швидко усуваються, дисципліна носить свідомий характер, з'являється почуття гордості за колектив, складаються стійкі традиції. Співробітники мають можливість розкрити свій **творчий потенціал**, з ентузіазмом ставляться до вирішення поставлених завдань.

Чинники, що визначають міру зрілості спільноти фахівців, її здатність до продуктивного функціонування, такі:

1) технологічні чинники, включаючи особливості спільного використання знарядь і предметів праці, наприклад, педагогічних технологій, персональних комп'ютерів тощо;

2) економічні чинники, тобто форми оплати праці, особливості форми власності і т.ін.;

3) організаційні чинники, передусім, – відносини, що використовуються в системі «керівник – підлеглий»;

4) ціннісно-світоглядна та психологічна сумісність працівників.

Будь-яка спільнота фахівців – це складний соціальний та професійний організм, що має здатність до саморегуляції, а також зворотні та горизонтальні зв'язки і т.ін. Водночас йому властиві межі, характерні для

організації: розподіл функцій між співробітниками, зафіксоване в правилах або інструкціях; посадова ієрархія, порядок підлеглості; лояльність кожного співробітника щодо своєї команди; система позитивних і негативних санкцій (звідси – особлива роль керівників у робочій групі).

Не претендуючи на спеціальний розгляд проблеми керівництва, звернемо увагу на класифікацію типів взаємовідносин у спільноті фахівців, запропоновану американськими дослідниками Блейком і Мутоном. Вона заснована на комбінації двох головних параметрів: увазі до людини і виробництва, а також на врахуванні інтересів людей та справи. Це – типи **взаємовідносин усередині колективів**, що істотно відрізняються з огляду на морально-психологічний клімат.

1. Невтручання: низький рівень турботи керівника і про виробництво, і людей. Керівник багато робить сам, не делегує своїх функцій, не прагне до серйозних досягнень. Головне для нього – зберегти свою посаду.

2. Тепла компанія: високий рівень турботи про людей, прагнення до встановлення дружніх взаємин, приємної атмосфери, зручного для співробітників темпу роботи. При цьому керівника не особливо цікавить, чи будуть досягнуті конкретні й стійкі результати.

3. Увага керівника повністю зосереджена на вирішенні виробничих задач. Людський чинник або недооцінюється, або просто ігнорується.

4. Золота середина: керівник прагне оптимально поєднувати інтереси справи й інтереси персоналу, він не вимагає дуже багато від співробітників, але й не потурає їм.

5. Команда: найбільш переважний тип взаємовідносин у спільноті фахівців. Керівник прагне максимально враховувати інтереси виробництва та колективу, сприяє об'єднанню діловитості й людяності на всіх рівнях відносин.

Сумісність як процес взаємної діяльності реалізується протягом певного відрізка часу і характеризується адаптивними особистими можливостями членів спільноти. Вона має чотири стадії розвитку:

Початкова стадія розвитку спільноти. Люди вперше об'єднуються в групу для того, щоб виконати те чи інше завдання, і кожен опиняється в ситуації, коли він повинен передусім зорієнтуватися. Бо відчуває складнощі, намагається підвищити свою роль у вирішенні завдання, приховуючи свої слабкості, аби виглядати раціональними і переконливими.

Друга стадія: взаємне розкриття. Тоді як у першій фазі на передній план висувається взаємне вивчення, у другій – зростає активна увага до проблем спільноти та ситуації, що об'єднує. Члени групи пізнають, хто має схоже сприйняття й аналогічні позиції, зближуються між собою; починається критика методів і правил роботи, подолання упереджень стосовно певних осіб; відбувається зіткнення думок. Якщо на цій фазі вдається вивчити і взяти до уваги слабкі й сильні сторони членів групи, тоді з'являється можливість з'ясувати причини низьких результатів роботи і скоригувати подальші дії.

Третя стадія: консенсус і кооперація. Після того, як спільнота у другій фазі вирішила міжособистісні проблеми, різко зростає взаємна довіра співробітників. Спільнота стає відкритішою, вона почувається вільнішою, заперечуючи або приймаючи методи роботи і способи дії. У цій фазі вона досягає значної міри міцності, дедалі повнішої злагоди, налагоджуються досить ефективні спільні дії.

Четверта стадія: оптимальна команда. Якщо спільнота досягає цієї стадії, то це означає ідентифікацію різних її членів зі спільною метою. Внутрішня взаємодія в спільноті характеризується взаємною відвертістю, постійним зворотним зв'язком, спільним обліком результатів і прагненням до поліпшення загальної ситуації, суперництво при цьому поступається місцем кооперації. Досягти саме цієї стадії взаємовідносин у спільноті має ставити собі за мету не тільки керівник, а й кожен працівник. Функціонування команди як єдиного організму дасть змогу не тільки виконувати завдання, які стоять перед нею, а й допоможе вирішити проблеми, пов'язані з психологічним сумісництвом кожного працівника.

Створення команди – найсприятливіша умова народження **творчих індивідуальностей**, що означає вироблення у них особливого ставлення до професійної діяльності як способу життя.

В.А. Кан-Калик і М.Д. Нікандров виділяють основні умови перетворення діяльності кожного з учасників професійної спільноти у творчу:

- усвідомлення себе як творця в педагогічному процесі;
- усвідомлення сутності, значення й завдань власної педагогічної діяльності, її мети;
- сприймання учня як особистості в педагогічному процесі.

Дослідники підкреслюють, що членам команди стає притаманним усвідомлення власної творчої індивідуальності, яку характеризують: високий рівень соціальної та моральної свідомості; пошуково-проблемний стиль мислення; розвинені інтелектуально-логічні здібності (вміння аналізувати, обґрунтовувати, пояснювати, виділяти головне тощо); проблемне бачення; творча фантазія, розвинена уява; специфічні особисті якості (сміливість, готовність до ризику, цілеспрямованість, допитливість, самостійність, наполегливість, ентузіазм); специфічні провідні мотиви (необхідність реалізувати своє «я», бажання бути визнаним, захопленість творчим процесом, прагнення досягти найбільшої результативності в конкретних умовах праці); комунікативні здібності; здатність до самоуправління; високий рівень загальної культури.

Вдосконалення зазначених якостей дає змогу організувати спільну роботу на основі **рефлексивного діалогу**, за визначенням Ньюмана (Newmann), Луїса та Крузе (Louis and Kruse), під час якого працівники діляться думками про учнів, викладання і навчання, висвітлюючи відповідні питання й проблеми, а також здійснюючи спільне оцінювання, що передбачає аналіз та обговорення учнівських робіт. Поняття «рефлексивний діалог» – похідне від терміну «**рефлексія**» (у перекладі з латинського – *роздум про свій внутрішній стан*), що означає повернення назад, а саме:

здатність людини неодноразово звертатися до початку своїх дій, думок, уміння посісти позицію стороннього спостерігача. Це дає можливість розмірковувати не тільки з приводу своїх дій, предмета пізнання, а також і з приводу самого себе. Інакше кажучи, рефлексію можна вважати механізмом подвоєного, дзеркального відображення суб'єктів. На жаль, часто і у дорослих людей здатність до рефлексії продовжує залишатися на досить низькому рівні, що заважає їм сповна пізнавати навколишній світ, а також утруднює самопізнання (Ю.І. Рабченюк).

Для глибшого розуміння рефлексії психологи виокремили такі її різновиди:

Комунікативна	<i>пізнання іншої людини</i> (уявлення про внутрішній світ іншої людини та причини її вчинків)
Особиста	<i>самопізнання</i> (власні якості, характеристика поведінки, система стосунків з іншими)
Інтелектуальна	<i>здійснення розумових операцій</i> (уміння аналізувати, розв'язувати завдання тощо)

Розуміння сутності видів рефлексії дає змогу адекватно проаналізувати стан її сформованості, визначити труднощі, що виникають під час її формування, знайти точне місце їхньої дислокації та здійснити раціональні кроки для їх подолання. Останнє – надзвичайно важливе для організації діяльності професійного співробітництва саме тому, що рефлексія дає змогу подолати недоліки професійної діяльності, зробити процес самопізнання

більш цілеспрямованим та усвідомленим. Проте слід пам'ятати: інколи трапляється виражена здатність до рефлексії, яка не є корисною, оскільки людина починає зосереджуватися на самопокаянні, самоаналізі, котрий заважає створенню власного «я», водночас, спричинюючи пасивну позицію у взаєминах із навколишнім середовищем. Таким чином, своєчасне зосередження уваги на питаннях рефлексії завжди виступатиме запорукою можливості відсторонення й аналізу того, що підлягає пізнанню з різних позицій на основі встановлення адекватних причиново-наслідкових зв'язків.

Достатній рівень сформованості ціннісно-світоглядної сфери

Дослідники дійшли висновку, що **соціально-психологічний клімат** – один із вирішальних чинників успішної діяльності людини у всіх сферах життя суспільства (Б.Д. Паригін). Його основа – міжособистісна взаємодія, яка опосередковує не тільки міжособистісні впливи, а й вплив навколишнього фізичного середовища: речей, предметів, явищ природи тощо. Неминуче відбувається вплив настрою однієї людини на настрої іншої, що позначається на різноманітних актах їхньої поведінки й життєдіяльності.

У контексті досліджень Р.Х. Шакурова соціально-психологічний клімат розглядається з урахуванням трьох особливостей: психологічної, соціальної та соціально-психологічної. Психологічна особливість клімату, на думку дослідника, розкривається в емоційних, вольових та інтелектуальних станах і властивостях колективу співробітників (наприклад, можна говорити про атмосферу оптимізму, страху, цілеспрямованості або вольової розслабленості, творчого пошуку, інтелектуальної активності людини тощо). Соціальна особливість – коли в інтелекті, емоціях, волі відбувається фіксація їхнього соціального змісту. **Соціально-психологічна особливість виявляється в єдності, злагоді, задоволенні, дружбі, згуртованості.** Загалом, соціально-психологічний клімат – це якісний бік стосунків, що виявляється у вигляді сукупності психологічних умов, які сприяють або перешкоджають

продуктивній спільній діяльності та різнобічному розвитку особистості в колективі. Такий клімат може позитивно чи негативно впливати на самопочуття людини.

У процесі аналізу створення комфортного соціально-психологічного клімату в колективі виокремлюють **ціннісно-світоглядну сферу** поряд з професійною та сферою міжособистісних відносин.

Ціннісно-світоглядна сфера пов'язана з взаємовідносинами між особистими та корпоративними цінностями, етичними установками, що переважають у спільноті професійного співробітництва. Спільне бачення означає своєрідне мисленнєве уявлення про те, що важливо для особи або організації. Працівників заохочують не лише до участі у визначенні спільного бачення, а й до використання цього бачення для прийняття рішень стосовно викладання й навчання у закладі.

Важливе для організації успішного співробітництва – можливість формування спільних поглядів, яка тісно пов'язана з їх становленням на рівні окремої особистості.

Відповідно до сучасних вітчизняних філософських поглядів (П.Я. Макутон), у процесі оволодіння культурою кожна людина включається у світ смислів та значень шляхом їх актуалізації у власній діяльності. Водночас, кожна людина індивідуально опосередковує загальнолюдське значення, яке виступає для неї як смисл. Це дає змогу припустити, що світоглядні цінності є смисложиттєвими, а світ є «сіткою смислів». Стабільність світу й залежить від збереження останньої. Світоглядні ідеали (зразки, еталони) та цінності – основа «сітки смислів», а значить, і культури. Та чи інша світоглядна система залишається стійкою доти, поки її цінності дають змогу індивідуальності вільно розвиватися. Коли ж смисложиттєві цінності не спрацьовують, світогляд руйнується, що дозволяє вважати їх стрижнем культури. Вони посідають позицію на верхівці системи цінностей і взаємодіють з «практичними цінностями», які слугують на користь задоволення потреб та інтересів.

Існує дві основні парадигми у світоглядних установах нашого часу. На ідеалі безмежних творчих можливостей індивідуальності та її свободи ґрунтується **парадигма гуманізму**. Її сенс полягає у тому, що вибір цілей, засобів і відповідальність цілком залежать від совісті кожної людини. А відповідає вона, передовсім сама перед собою, оскільки тільки в ній, у її свідомості, в поєднаних з особистим «я» ціннісних критеріях – її найвищий суддя. Історія доводить, що ця парадигма дає змогу людям жити відповідно до смисложиттєвих цінностей. Вона дає можливість усвідомити сенс власного існування, породжує внутрішнє почуття, яке спонукає людину співвідносити вчинки з обов'язком перед людством, народжує в її душі альтруїзм. **Саме ця парадигма є основою інклюзії.**

На основі **парадигми авторитаризму** з'являється особистість, готова підкорятися й поклонятися авторитетам. На перший погляд, це зручно, бо звільнює людину від необхідності бути відповідальною за будь-що, а несвобода виглядає як ентузіазм і слідування за харизматичним лідером. У нашому суспільстві авторитарний колективістський світогляд зазнав краху, але наслідки його все ще продовжують непокоїти людей.

Поняття «цінності» використовується для позначення об'єктів, явищ та їх властивостей, а також абстрактних ідей, що є узагальненими ідеалами і виступають завдяки цьому як еталон (Г.Л. Чайка). Вони постають як цінності лише тоді, коли мають практичну необхідність (наприклад, коли їх корисність та значущість – безсумнівні як для окремої людини, так і для суспільства загалом). К. Клакхон вважає, що без цінностей життя суспільства було б неможливим, функціонування соціальної системи не змогло б зберегти спрямованість на досягнення групових цілей, люди не могли б отримувати від інших те, що їм потрібно в сенсі особистісних та емоційних взаємин; не відчували б у собі необхідної міри порядку та спільності цілей. За відсутності єдиної системи цінностей організації не могли б стабільно функціонувати і досягати успіху в бізнесі. Таким чином, саме цінності

становлять ядро корпоративної культури організації, культури спілкування та взаємодії в ній.

Соціальна нерівність як у суспільстві загалом, так і в будь-якій організації – причина того, що цінності серед людей розподіляються нерівномірно. Це виступає основою побудови відносин влади й підлеглості, а також всіх видів економічних відносин. Той чи інший працівник в організації займає свою індивідуальну ціннісну позицію. Найбільш яскраво людина виявляє цінності, яких вона дотримується, у спілкуванні з іншими під час виконання професійних обов'язків. Завдяки професійній діяльності людина реалізує свої базові потреби: в оплаті, безпеці, в оцінці, самореалізації тощо. Від ступеня реалізації цих потреб залежить ставлення людини до організації, в якій вона працює. А від якості виконання професійних обов'язків залежить ставлення найближчого оточення на роботі до цієї людини. Таким чином, від культури поведінки людини часто залежать результати її професійної діяльності. На перший план виступає відповідність поведінки у професійній діяльності загальноприйнятим нормам і принципам, насамперед моральним, а також вимогам, що пред'являються саме до цієї професії. Ключове в індивідуальній професійній моралі – поняття професійного обов'язку у поєднанні з відповідальністю (Л.А. Попов). Це – основа корпоративних цінностей.

Обов'язкова умова існування корпоративних цінностей – їхня підтримка з боку більшості працівників, а становлення їх системи відбувається з опорою на певні правила, закони, традиції, обов'язкові для всіх. Саме від них залежить згуртованість працівників, формується єдність поглядів і дій, а значить, забезпечується досягнення цілей організації.

Д.А. Леонтьєв виділяє три основні форми існування корпоративних цінностей:

– ідеали, що є виробленими керівництвом узагальненими уявленнями про досконалість у різних проявах і сферах діяльності організації, які воно поділяє;

– втілення цих ідеалів у діяльність і поведінку працівників у межах організації;

– внутрішні мотиваційні структури особистості працівників організації, які спонукають їх до втілення корпоративних ціннісних ідеалів у своїй поведінці і діяльності.

Як правило, корпоративні цінності охоплюють (Г.Л. Чайка):

– визначення організації та її «обличчя» (високий рівень технологій, високу якість продукції, лідерство у своїй галузі, відданість професії, новаторство та ін.);

– розподіл повноважень та влади (повагу до соціальних ролей);

– ставлення до співробітників (турботу про них та їхні потреби, виключення фаворитизму та привілеїв для окремих осіб, повагу до прав людини, можливості підвищення кваліфікації та самореалізації, справедливість при оплаті праці, мотивацію тощо);

– критерії вибору на керівні посади (стаж або ефективність роботи, пріоритети, вплив неформальних груп);

– організацію роботи та дисципліну – добровільну чи примусову, гнучкість у разі зміни ролей, використання нових форм організації роботи та ін.;

– стиль керівництва й управління (зокрема, гнучкість і здатність прилаштовуватися);

– процеси прийняття рішень (хто приймає рішення, з ким консультуються, індивідуальне чи колективне прийняття рішень, можливість компромісів);

– поширення інформації та обмін нею;

– характер контактів (гнучкість у службовому спілкуванні, можливість контактів з вищим керівництвом, форми спілкування, норми поведінки керівників, бар'єри у взаєморозумінні, особливі умови спілкування);

– шляхи розв'язання конфліктів (бажання йти на компроміс, використання при цьому офіційних чи неофіційних шляхів, участь вищого керівництва у розв'язанні конфліктних ситуацій);

– оцінку ефективності роботи (реальну або формальну, приховану або відкриту, ким здійснюється, яким чином використовуються результати).

Дж. Коллінз і Дж. Паркінсон у своєму дослідженні найуспішніших компаній показали, що один із небагатьох факторів, які відрізняють успішну компанію від менш успішних — це саме корпоративна культура з чітко виявленими цінностями. Проте є лише два способи залучення працівників до корпоративних цінностей: 1) постійна і широка пропаганда корпоративних норм поведінки; 2) постійна демонстрація лідерів, що вони дотримуються корпоративних цінностей.

В інклюзивному навчальному закладі незмінно фокусується увага на навчанні учнів, стверджують Луїс та Крузе (Louis and Kruse) (1995), уважно розглядаються потенційні досягнення кожного учня. Ці спільні **цінності** та **бачення** сприяють створенню обов'язкових норм поведінки, які підтримують працівники.

У такій спільноті кожен окремий член колективу відповідає за свої вчинки, але загальне благо ставиться на рівні з власними амбіціями. Взаємостосунки між особами називають турботливими. Така турбота підтримується завдяки **відкритому спілкуванню**, яке робить можливим довіра (Фосет) (Fawcett, 1996).

Реалізація потреби у спілкуванні як оптимальній формі професійного співробітництва

Велике значення спілкуванню надавав американський підприємець та перший в історії доларовий мільярдер Джон Рокфеллер, котрий порівнював його з товаром, який можна купити, а також стверджував, що сам готовий заплатити за нього більше, ніж за будь-що інше у світі (Лі Якокка).

Відповідно до найбільш узагальненого визначення, **спілкування** розглядається як складний багатоплановий процес встановлення й розвитку контактів між людьми, – процес, який породжують потреби спільної діяльності та який охоплює обмін інформацією, вироблення єдиної стратегії взаємодії, сприйняття й розуміння іншої людини (А.В. Петровський, М.Г. Ярошевський). Мета спілкування – взаємодія людини з іншими живими істотами (Р.С. Немов). Його успішність залежить від багатьох факторів, серед них: рівень культури, установки на спілкування, особистісні якості, засоби та стилі спілкування тощо. Інколи процес встановлення взаємин називають комунікативною поведінкою людини, а контакт, який є окремим її елементом обміну інформацією, – комунікативним актом (Н.В. Муравйова).

Спілкування як взаємодія припускає, що люди встановлюють контакт один з одним, обмінюються визначеною інформацією для того, щоб будувати спільну діяльність, співробітництво. Службові контакти повинні будуватися на партнерських засадах, виходити із взаємних запитів і потреб, з інтересів справи. Безперечно, таке співробітництво підвищує трудову й творчу активність, є важливим чинником технологічного процесу виробництва, бізнесу. Це підкреслює значущість **міжособистісних відносин** у спілкуванні, – такими взаємозв'язками між людьми, які суб'єктивно переживаються й об'єктивно виявляються в характері та способах взаємного впливу. Коли вони несприятливі, продуктивна взаємодія людини стає неможливою, що негативно позначається на спільній діяльності (Е.Я. Мелибруда).

У контексті професійного співробітництва ділові взаємини набувають особливого значення. Такі взаємини будуються не на почуттях, а на тих ролях, які вони відіграють у процесі діяльності. Ділові взаємини можуть бути офіційними (відповідно до певних нормативних вимог) і неофіційними (Р.С. Немов). Численні дослідження доводять, що добрий вчинок сприймається іншими тоді, коли демонструється правильно вибудована комунікація. Однак це стає можливим лише за умови, коли одні партнери по спілкуванню добре обізнані у тому, що саме цікавить інших. Це й складає

сутність міжособистісних відносин. Окрім того, у партнерів існують певні думки, знання про одне одного і, якщо вони будують спілкування у прийнятній та звичній для кожного манері, тоді є високий ступінь вірогідності взаєморозуміння.

Ділове спілкування, яке також називають професійним, – це контакт між співрозмовниками, які мають розв'язати конкретні проблеми. Саме в цьому сенсі спілкування – оптимальна форма професійного співробітництва.

Особливості ділового спілкування (Г.В. Бороздина), полягають у тому, що:

- а) партнери завжди виступають як особистості, значущі одна для одної (колега, керівник, підлеглий тощо);
- б) партнери по спілкуванню мають глибоке розуміння конкретної справи, що підлягає обговоренню;
- в) основне завдання спілкування – продуктивна співпраця.

Важливо враховувати те, що спілкування й міжособистісні взаємини складаються із процесів, які часто переплітаються та взаємодоповнюються. Це – обмін інформацією між людьми (комунікативна сторона спілкування); організація взаємодії, впливу на інших людей (інтерактивна сторона спілкування); сприймання та взаєморозуміння одне одного або пізнання себе й іншого (перцептивна сторона спілкування).

У літературі описано декілька підходів до обміну інформацією (Д. Бойтт):

- повідомлення має бути простим і сконцентрованим на головній ідеї;
- слід використовувати різні форми й можливості для передачі цієї ідеї – збори, газети, плакати, неформальні бесіди та ін.;
- повторювати ту ж ідею постійно (наприклад, двохвилинний виступ, нагадування в бесіді тощо);
- керівництво має показувати власний приклад ставлення до інформації, що передається;
- відкрито говорити про недоліки та невирішені проблеми;

– важливо вміти слухати інших і добиватися, щоб слухали вас.

Нині відомі різні види взаємодії, існує й кілька їх класифікацій. Поділ на кооперацію (співробітництво) та конкуренцію (суперництво) – одна з найпопулярніших (А.В. Петровський, М.Г. Ярошевський). Окрім того, існує класифікація, де за основу взаємодії береться кількість суб'єктів спілкування, про що було сказано вище.

Під сприйманням (перцепцією) іншої людини розуміють відображення її зовнішніх ознак, співвіднесення їх з особистісними характеристиками індивіда та інтерпретацію на цій основі її вчинків. Фундамент особистості кожної людини складається зі спадкових рис характеру. Велику роль у формуванні якостей характеру людини відіграє оточення, в якому вона зростає та живе. Вік, колір шкіри, стать, релігійні та політичні уподобання, умови життя, освіта, економічний статус, рівень активності також багато важать для сприймання іншої людини (Г.Л. Чайка).

Прийнято виокремлювати декілька функцій спілкування, визначені психологами (Б.Ф. Ломов):

– інформаційно-комунікативну, яка передбачає передавання та приймання як готової інформації, так і такої, що формується;

– регулятивно-комунікативну, що полягає у регуляції поведінки людей та їхньої спільної діяльності, а також способах впливу один на одного: переконання, навіювання, наслідування тощо;

– афективно-комунікативну, що полягає у розмаїтті людських емоцій, які виникають і виявляються саме під час спілкування.

Усі названі функції вступають у дію завжди на тлі певного рівня **культури спілкування**. Під нею слід розуміти присутні в суспільстві й житті людини форми спілкування, систематизацію та реалізацію його норм, способів і засобів відповідно до ієрархії цінностей (Т.К. Чмут). Спілкування та його культура є творчістю, яка веде до самовдосконалення. Водночас, воно є цінністю для кожної людини і для всього суспільства. Саме від ступеня усвідомлення цього залежить успіх у взаємодії людей. Культура спілкування

перетворюється на цінність тоді, коли слугує задоволенню актуальних потреб у спільній діяльності та духовному розвитку.

Спілкування людей у буденному житті носить прагматичний характер. Він же притаманний діловому спілкуванню на його початковому етапі, але далі воно розвивається як **маніпулятивне або гуманістичне**. Перший варіант передбачає використання людей у власних цілях. Другий варіант спрямований на реалізацію взаємних інтересів, у яких поєднуються духовність, цінність і творчість.

Звернемося до розгляду механізмів, що забезпечують високий рівень культури спілкування:

– комунікативні установки (передбачають наявність бажання спілкуватися на гуманістичному рівні), які можна відобразити у твердженні: **«я хочу це робити»;**

– знання про засади, механізми, стратегії, форми спілкування (передбачають уявлення про етичні норми спілкування, його психологію), що можна репрезентувати у такому твердженні: **«я знаю, як це робити»;**

– вміння застосовувати набуті знання з урахуванням конкретної ситуації, яку можна сформулювати так: **«я вмію це робити».**

Розгляд культури спілкування у контексті творчості та з опорою на гуманістичні норми (Т.К. Чмут) – надзвичайно важливо для практичної підготовки педагогічних працівників до ефективного ділового і передусім – партнерського спілкування в умовах становлення інклюзивного навчального закладу. Це сприяє розвитку їх особистості та професійній ідентифікації, – головної мети підготовки таких фахівців на сучасному етапі трансформації нашого суспільства.

Професійне педагогічне спілкування належить до таких видів комунікації, які особливо потребують високої його культури, бо засвідчує вміння педагога реалізовувати свої можливості у спілкуванні з іншими людьми, здатність сприймати, розуміти, засвоювати, передавати зміст думок, почуттів, прагнень у процесі навчання та виховання. Педагогічне спілкування

– явище поліфункціональне, яке забезпечує обмін інформацією, співпереживання, пізнання особистості, самоутвердження, продуктивну організацію взаємодії. Обмін інформацією і ставленням співбесідників один до одного характеризує комунікативний аспект спілкування, пізнання особистості й самоутвердження – перцептивний, а організація взаємодії – інтерактивний. Педагогічне спілкування допомагає вчителю організувати взаємодію на уроці і поза ним як цілісний процес. Не обмежуючись лише інформаційною функцією, воно створює умови для обміну ставленнями, переживаннями, допомагає самоутвердженню дитини в колективі, забезпечує співробітництво та співтворчість у групі або класі (В.М. Кухаренко, О.В. Рибалко, Н.Г. Сиротенко).

Умови організації професійного співробітництва

Різні фактори визначають, *коли, де і як* працівники можуть регулярно збиратися в групі для навчання, вирішення проблем і творчої роботи, що характеризують спільноту професійного навчання (лідерську команду навчального закладу). Для забезпечення продуктивного функціонування спільнот, які навчаються, потрібні оптимальні фізичні та структурні умови, а також особистісні якості та здібності учасників (Бойд, 1992; Луїс та Крузе, 1995) (Boyd, 1992; Louis & Kruse, 1995).

Фізичні умови. Луїс та Крузе (Louis and Kruse) визначають такі фізичні фактори, які підтримують спільноти, що навчаються: час для зустрічей і дискусій, наявність взаємозалежних викладацьких ролей та згуртованість працівників навчального закладу з невеликим наповнюваням, добре розвинуті комунікаційні структури, шкільна автономія й надання змоги вчителям приймати рішення. Додатковий фактор – участь працівників у виборі колег та адміністраторів для навчального закладу, навіть запрошення працівників з інших закладів.

Бойд (Boyd) пропонує схожий перелік фізичних факторів, які допомагають створити середовище, сприятливе для зміни та вдосконалення навчального закладу: наявність ресурсів; графіки роботи й структури, які зменшують ізолюваність; політика, що сприяє вихованню самостійності, покращенню співпраці, підвищенню ефективного спілкування та забезпечення удосконалення кваліфікації. Очевидно, що час є важливим ресурсом. Так, Уотс та Касл (Watts & Castle, 1993, р. 306) наголошують на тому, що час або, правильніше сказати, його брак – одна з найскладніших проблем, з якою стикаються інклюзивні навчальні заклади. Час – важлива вимога для колективів, які хочуть працювати колегіально, а працівники колективів, котрі займаються вдосконаленням закладу, називають його і перешкодою (коли його немає), і фактором, що допомагає (коли він є).

Людські здібності. Одна з перших рис осіб, які вирізняють людей у продуктивній спільноті, що навчається, за Луїсом та Крузе (Louis and Kruse) (1995) є готовність сприймати зворотний зв'язок і працювати заради вдосконалення. Окрім того, потрібні такі якості: повага й довіра серед колег на рівні школи та шкільного округу, наявність відповідної когнітивної бази і низки навичок, які дають змогу забезпечувати ефективне викладання і навчання, лідерська підтримка з боку адміністраторів та інших людей, що виконують ключові ролі, а також порівняно інтенсивні процеси соціалізації.

Необхідно зазначити схожість міркувань з приводу людських факторів, визначених Бойдом (Boyd) (1992): позитивне ставлення педагогічних та психологічних працівників до навчання у закладах, учнів і змін; підвищений інтерес учнів до навчання, активна участь у ньому (який, можна тлумачити одночасно і як результат, і як внесок); норми безперервного критичного дослідження та вдосконалення; бачення або відчуття цілі, що широко сприймається учасниками; право участі в процесі прийняття рішень; колегіальні взаєностосунки між учасниками; позитивні взаємини між учнями, педагогами й адміністраторами; відчуття громади у навчальному закладі. Окремо слід зазначити ще два фактори, які не залежать від колективу

закладу – підтримка з боку громади, а також залучення батьків і членів громади в якості партнерів і союзників.

Бойд (Boyd) (1992) підкреслює важливість високого рівня взаємозалежності між фізичними та людськими факторами, багато з яких мають вплив на інші. Бойд та Горд (Boyd and Hord) (1994) поєднали фактори у чотири основні групи, які допомагають створювати контекст, сприятливий щодо змін і вдосконалення: зменшення ізольованості працівників, підвищення їхнього потенціалу, створення дбайливого й продуктивного оточення, а також покращення якості навчальних програм для учнів.

ЗАВДАННЯ ДЛЯ КОНТРОЛЮ ТА САМОКОНТРОЛЮ

1. Розкрийте сутність поняття «індикатор розвитку професійного співробітництва», обґрунтуйте необхідність його використання для організації діяльності професійного співробітництва.

2. Назвіть основні індикатори розвитку професійного співробітництва та коротко охарактеризуйте їх.

3. Визначте основні філософські парадигми в світоглядних установах нашого часу і назвіть ту, що є основою інклюзії.

СЕМІНАРСЬКО-ПРАКТИЧНЕ ЗАНЯТТЯ

Опорні поняття: індикатори, потреба у професійному співробітництві, командний підхід, професійна зрілість, обмін досвідом, колективна творчість, рефлексія, світоглядні переконання, цінності, культура спілкування, умови підтримки співробітництва.

Усне практичне завдання

Детально охарактеризуйте явище інклюзії. Використовуючи вищезазначені поняття, доведіть, що інклюзія природно викликає потребу єднати зусилля усіх причетних до навчально-виховного процесу осіб.

Картка для аудиторної самостійної роботи

Основні поняття	Зміст
Командний підхід	
Професійна зрілість	
Обмін досвідом	
Колективна творчість	
Рефлексія	
Ціннісно-світоглядна сфера	
Культура спілкування	
Умови підтримки діяльності професійного співробітництва	

Усне практичне завдання

Розтлумачте поняття «спільнота фахівців, що навчається». Охарактеризуйте стосунки, що панують у спільноті фахівців, використовуючи зарубіжний досвід становлення професійного співробітництва. Яким терміном можна назвати товариство партнерів, котре відзначається особливою згуртованістю, позитивним духом і тривалою співпрацею?

Запитання для усного опитування

1. Які існують стадії згуртування у команді?
2. Які види належності людини до команди визначають психологи?

3. Які соціально-психологічні риси характеризують команду?
4. Чим можна пояснити виникнення некритичного мислення у команді? До яких наслідків воно може призводити? Які шляхи подолання некритичного мислення?
5. Чому професійну зрілість слід вважати важливою якісною характеристикою спільноти фахівців?
6. Які основні умови перетворення діяльності кожного з учасників професійної спільноти у творчу?
7. У чому полягає сутність рефлексивного діалогу?
8. Які форми існування корпоративних цінностей Вам відомі?
9. Чому ділове спілкування – оптимальна форма професійного співробітництва? Які функції спілкування Вам відомі і як вони пов'язані з культурою спілкування?
10. Які умови потрібні для підтримки діяльності професійного співробітництва?

Завдання для письмового самостійного виконання

Визначте сутність рефлексивного діалогу. Доведіть, що рефлексію можна вважати механізмом подвоєного, дзеркального відображення суб'єктів. Охарактеризуйте комунікативний, особистий та інтелектуальний види рефлексії, демонструючи на прикладах педагогічної взаємодії доцільність їх усвідомлення.

Теми для доповідей та рефератів

1. Професійне співробітництво в закладі з інклюзивною формою навчання.
2. Інклюзія – сприятливе підґрунтя для становлення діяльності професійного співробітництва.

3. Колегіальне лідерство у закладі з інклюзивною формою навчання.
4. Проблеми корпоративної сумісності.
5. Негативні наслідки некритичного мислення у команді та шляхи їх подолання.
6. Типи взаємовідносин у спільноті фахівців.
7. Народження творчих індивідуальностей у команді.
8. Роль світоглядних переконань в організації професійного співробітництва.
9. Ділове спілкування – оптимальна форма професійного співробітництва.

Список рекомендованої літератури

1. Бочка рева А.Л. Механизм формирования корпоративной культуры // [Електронний ресурс]. – 2010. – Режим доступу: <http://management.com.ua/hrm/hrm041.html>
2. Етичний компас для компанії // [Електронний ресурс]. – 2010. – Режим доступу: <http://www.executive.ru/publications/aspects/article-1335>.
3. Кан-Калик В.А. Грамматика общения. — М., 1995. – 231 с.
4. Колупаєва А.А. Інклюзивна освіта: реалії та перспективи: монографія. – К.: «Самміт-Книга», 2009. – 272 с.: іл. – (Серія «Інклюзивна освіта»).
5. Концепція інклюзивної освіти (за ред. Засенка В.В.) // [Електронний ресурс]. – 2010. – Режим доступу: <http://www.mon.gov.ua>.
6. Корпоративная культура компании и те, кто ее формируют // [Електронний ресурс]. – 2009. – Режим доступу: <http://www.hrm.ru/db/hrm/2Acategory.html>
7. Леонтьев Д.А. Ценности и ценностные представления // [Електронний ресурс]. – 2010. – Режим доступу: <http://psychology.net.ru/articles>

8. Ломов Б.Ф. Психические процессы и общение // Методологические и теоретические проблемы социальной психологии. — М., 1975. — 235 с.
9. Мелибруда Е. Я-Ты-Мы. Психологические возможности улучшения общения: Пер. с англ. — М., 1986. — 178 с.
10. Психология: Словарь / Под общ. ред. А.В. Петровского, М.Г. Ярошевского. — 2-е изд. — М., 1990. — 322 с.
11. Чайка Г.Л., Чмут Т.К. Культура общения. — К., 1991. — 187 с.
12. Якокка Ли. Карьера менеджера: Пер. с англ. — М., 1991. — 234 с.
13. DuFour, R., & Eaker, R. (1998). Professional learning communities at work: Best practices for enhancing student achievement. Alexandria, VA: Association for Supervision and Curriculum Development.
14. Hord, S.M. (1997). Professional learning communities: Communities of continuous inquiry and improvement. Austin: Southwest Educational Development Laboratory.
15. Isaacson, N. & Bamberg, J. (1992, November). Can schools become learning organizations? Educational Leadership, 50(3), 42-44.
16. Kleine-Kracht, P.A. (1993, July). The principal in a community of learning. Journal of School Leadership, 3(4), 391-399.
17. Louis, K.S. & Kruse, S.D. (1995). Professionalism and community: Perspectives on reforming urban schools. Thousand Oaks, California: Corwin Press.

II.2. Перешкоди при організації професійного співробітництва та шляхи їх подолання

Визначення бар'єрів та їх загальна характеристика

Кваліфікація **перешкод** з позиції діяльнісного підходу, котрий найбільше відповідає цілям нашого контексту, полягає у тому, що вони визначаються у психологічній термінології як **бар'єри**, зупинки або перерви в діяльності (О.М. Леонт'єв, Б.Ф. Ломов). Вони призводять до порушень відповідності свідомості індивіда та об'єктивних умов і способів діяльності (А.В. Петровський). Бар'єри – це сукупність ментальних стереотипів (звичних уявлень, образів, способів інтелектуальних дій), які заважають побачити інший варіант, спосіб здійснення діяльності, створюють перешкоди для неї (Н.Є. Гоцуляк).

Дослідники розглядають проблему бар'єрів через поняття **«установка»** (стан готовності до активної дії, спрямованої на досягнення певної мети чи задоволення потреби). Так трапляється тому, що основна функція установки – «стабілізація руху діяльності», але вона є водночас і консервативним моментом діяльності, бо «утруднює пристосування до нових ситуацій» (О.Г. Асмолов). Панування певних установок у поведінці людини відбувається доти, поки не виникає завдання, вирішення якого виявляється неможливим за допомогою готових форм поведінки. О.Г. Асмолов, поділяючи думку О.М. Леонт'єва про те, що мотив, мета й умови здійснення діяльності обумовлюють такі одиниці діяльності, як особлива діяльність, дія та операція, виділив чотири рівні настановчої регуляції діяльності людини, а відтак – чотири установки-бар'єри: 1) значеннєві бар'єри (пов'язані з наданням тому самому поняттю різного значення або різного особистісного смислу); 2) цільові (спрямовані на досягнення певної мети); 3) операційні (такі, що потребують здійснення певних операцій); 4) психофізіологічні (пов'язані з функціонуванням психічних процесів). Вважаючи важливими

значеннєві й операційні бар'єри, автор дає їхню психологічну характеристику й наголошує на універсальному характері бар'єрів: вони виявляються на всіх рівнях організації діяльності, зокрема від психофізіологічного до соціально-психологічного (Н.Є. Гоцуляк). Незрідка бар'єри відчутні у процесі взаємодії, тоді передує їх соціально-психологічна сутність. В одних випадках вони не стільки залежать від якостей тієї чи іншої особистості, скільки від конкретної ситуації її життєдіяльності (наприклад, тимчасовий поганий настрій, що деформує увагу, і навіть розуміння конкретної ситуації, що склалася). В інших – саме від якостей особистості, які стабільно проявляються і є наслідками особливостей характеру (замкненість, підвищена сором'язливість, підозрілість тощо).

Яка ж природа виникнення бар'єрів?

Відомо, що в людини часто виникає необхідність психологічного захисту від руйнівних наслідків як внутрішнього конфлікту, так і зовнішнього впливу, що породжує бар'єр (Б.Д. Паригін). Така необхідність може бути наслідком:

- загрози маніпулювання свідомістю та психічним станом людини;
- задоволення потреби в уникненні інтенсивного спілкування з оточенням, аби внутрішньо зосередитися;
- небезпеки стресової ситуації;
- повної ідентифікації з якою-небудь спільнотою на противагу іншим;
- виникнення труднощів міжособистісного та рольового спілкування тощо.

Сучасні наукові уявлення про бар'єри полягають у тому, що вони за своєю природою є результатом компенсації людиною психологічної неготовності до ефективної діяльності в екстремальних умовах. За ствердженням Б.Д. Паригіна, це змушує людину увімкнути своєрідні гальма – психологічні бар'єри, які здійснюють функції як психологічного захисту, так і консервації психологічного потенціалу особистості. Сенс такого гальмування – вимкнення особистісного потенціалу з небезпечної зони

екстремальної ситуації доти, поки не зміниться сама ситуація або не сформується необхідна для неї психологічна готовність до ефективної дії.

Багатоманітність бар'єрів відповідає поняттям соціальної психології (стосується особистості, спільноти, діяльності, спілкування). У кожному з випадків йдеться про особливості вияву достатньо універсальних механізмів утворення та функціонування соціально-психологічних бар'єрів, висвітлених у дослідженнях Б.Д. Паригіна. Розглянемо їх.

Так, психічний стан або поведінка, що впливають з характеру людини, специфіка духовно-моральної орієнтації, виступають у якості **особистісних** бар'єрів. Будь-який психічний стан особистості, не адекватний ситуації, може виступати як її особистісний психологічний бар'єр тією мірою, у якій він є результатом особливостей характеру людини. Наприклад, натура, схильна до підвищеної самокритичності, заниженої самооцінки, постійно сумнівається у своїх діях та силах, найчастіше може опинитися жертвою власного бар'єра невиправданої напруги та скутості, які гальмують реалізацію духовного потенціалу. Навпаки, психологічний бар'єр невключення або недостатнього включення у дію через недооцінку складності ситуації частіше виникає в особистості, схильної до завищеної оцінки своїх сил та здібностей.

Водночас особистість може бути носієм і психологічних бар'єрів, що дісталися їй від **спільноти**, з якою вона себе ототожнює. Наприклад, психологічний бар'єр, який контролює дистанцію спілкування представників однієї спільноти з іншими, є психологічним бар'єром спільноти (педагогічні працівники, котрі продовжують підтримувати принципи сегрегації щодо дітей з особливими потребами). Такий бар'єр проявляється у протиставленні особистостей, об'єднаних поняттями «ми» і «вони».

Серед найпоширеніших бар'єрів – безособистісні бар'єри **діяльності**. Безособистісні, бо незалежні від окремої людини універсальним характером протиріч у психології діяльності – між її мотивами та засобами виконання, між домаганнями та реальними досягненнями суб'єкта дії тощо (наприклад,

психологічний бар'єр на шляху опанування нового знання у науці, тобто в пізнавальній діяльності).

Особливе місце у системі соціально-психологічних бар'єрів людини посідають бар'єри **спілкування**. Вони є такі ж багатоманітні як і саме спілкування. За своєю природою ці бар'єри можуть бути продуктом як безособистісних механізмів соціально-психологічної взаємодії та взаємовпливу людей одне на одного (наприклад, стереотипи сприймання партнера по спілкуванню: виконуючи функцію засобу психологічного захисту від емоційного інформаційного перевантаження, стереотип сприймання водночас виступає і в ролі бар'єра на шляху адекватного сприймання партнера по спілкуванню як унікальної індивідуальності), так і впливу особистісних індивідуальних особливостей партнерів по спілкуванню (наприклад, інтровертність як характерологічна особливість особистості часто виступає в якості бар'єра у ситуації, що потребує швидкого психологічного переключення уваги з одного контакту на інший).

Під бар'єрами, що перешкоджають розвитку **професійного співробітництва** розуміють ті численні фактори, які слугують причиною конфліктів або сприяють їм. Адже у партнерів часто різні, нерідко й протилежні бажання, прагнення, установки, характери, манери спілкування, різне самопочуття. У психології конфлікт визначається як зіткнення протилежно спрямованих, несумісних тенденцій у свідомості окремо взятого індивіда, у міжособистісних взаємодіях або міжособистісних стосунках індивідів чи груп людей, розуміння конфлікту пов'язане з негативними емоційними переживаннями (Р.С. Немов).

За будь-яким вчинком людини завжди криються певні цілі, бажання, а за конфліктом – зіткнення несумісних бажань партнерів взаємодії, коли задоволення прагнень одного загрожує обмеженням інтересів іншого. Якщо перешкоди на шляху до задоволення різноманітних бажань – витоки, першопричина конфліктів, то «важкий характер», погане самопочуття, настрої, незнання психології людини і дефекти техніки спілкування – їх

каталізатори. Саме вони визначають, як швидко конфлікт виникне, у якій формі і скільки триватиме.

Інклюзивне навчання – інноваційна освітня технологія, яка викликає необхідність перегляду з боку працівників навчального закладу своїх світоглядних переконань та поєднання зусиль, про що зазначалося вище. Доречно збагнути те, що опір нововведенням (які позитивно змінюють систему освіти, визначають її розвиток і характеризуються як нові чи вдосконалені) – поширене явище у нашій країні. Він може поставати як пряма відмова від участі в інноваційній діяльності, імітація активності з одночасною демонстрацією того, що нововведення не дає позитивних результатів, тощо. Деякі дослідники наприклад, вважають, що психологічні бар'єри або, за їх визначеннями, «больові точки» виникають через недооцінку педагогом закономірностей функціонування професійного співтовариства, професійної свідомості та професійних дій працівників закладу. Автори виділяють три базові больові точки: 1) відсутність протидії стереотипам педагогічного співтовариства, що не бажає сприймати філософські, аксіологічні та логіко-психологічні основи нових систем навчання у зв'язку з орієнтованістю на предметність у її технократичному розумінні; 2) відсутність спрямованості на подолання конфліктності установок у професійній свідомості працівників навчального закладу; 3) предметоцентризм, увага до зовнішньої сторони технології, що перешкоджає особистісному усвідомленню своїх педагогічних дій (Н.Є. Гоцуляк, М.В. Камінська).

Розглянемо бар'єри, що найчастіше виникають у педагогічному середовищі (О.С. Скубашевська):

Типи	Основні характеристики	Причини виникнення
-------------	-------------------------------	---------------------------

1	2	3
Організаційно-психологічні	Активне неприйняття нововведення через невідповідність цінностям особистості в суб'єкт-об'єктних відносинах	<ul style="list-style-type: none"> – невідповідність ціннісних орієнтацій особистості та цілей інновацій; – неправильний розподіл прав і відповідальності; – накладання функції однієї структури на іншу; – невідповідність уявлень про професійно-рольову позицію реальному функціонуванню організації
Соціально-психологічні	Реакція на наслідки нововведень, обумовлена особистісними й груповими особливостями в суб'єкт-суб'єктних відносинах	<ul style="list-style-type: none"> – відносини між людьми, особистісні й групові особливості; – невідповідність ціннісних орієнтацій; – спосіб життя, своєрідність розподілу часу на різні види робіт, смаки; – відмінності у вчинках та оцінках дій
Когнітивно-психологічні	Реакція на різні підходи, напрями в аналізі предмета нововведення (в умовах невизначеності)	<ul style="list-style-type: none"> – розходження в знаннях щодо предмета нововведень; – різне розуміння проблеми;

		<p>– критичний підхід до ситуації;</p> <p>– індивідуально-психологічні властивості людей, пов'язані з сенсорними характеристиками (моторними вміннями)</p>
--	--	--

Дослідники зауважують, що величезний розрив між надзвичайними можливостями психічної самореалізації людини як особистості та її ж реальними скромнішими досягненнями. обумовлений цілою системою психологічних бар'єрів. Завжди існує певний ступінь небезпеки переростання окремих бар'єрів у систему, що може призвести до ефекту повного психологічного блокування розвитку особистості (Б.Д. Паригін). Ось чому важливо виробити правильну стратегію поведінки команди професіоналів у ситуаціях прояву різноманітних бар'єрів, яка перебуває у прямій залежності від глибини розуміння **функцій**, що виконують останні.

Полярність функцій бар'єрів

Деякі автори розглядають бар'єри з позиції їхніх функцій у педагогічній діяльності (Н.В. Кузьміна, А.К. Маркова, Р.Х. Шакуров), підкреслюючи їх надзвичайно важливу роль. Існує ціла ієрархія функцій бар'єрів. Їх ранжують за ступенем важливості для виконання діяльності, розводячи по різних полюсах дві великі групи: позитивні й негативні функції (Н.В. Кузьміна, Р.Х. Шакуров). Позитивний вплив психологічних бар'єрів репрезентовано двома функціями: а) **індикаторною**, коли перешкода повертає увагу людини до певного аспекту діяльності (наприклад, помилки дітей привертають увагу спостережливого педагога); б) **стимулюючою**,

котра виявляється в активному ставленні до завдань, активізації діяльності щодо їх вирішення (наприклад, аналіз помилок педагогом для з'ясування причин їх виникнення та виправлення). Негативна роль бар'єрів виявляється в **стримуючій функції** (наприклад, за відсутності умов для подолання труднощів або наявності низької самооцінки) і **деструктивній функції**, коли бар'єр має руйнівний вплив (наприклад, провокує фахівця залишити школу, змінити професію).

Аналіз бар'єрів у діяльності як системи їхніх тісно взаємопов'язаних функцій або функціональних характеристик допомагає краще зрозуміти сутність психологічних бар'єрів та їх роль у педагогічній діяльності. Важливо, що перерва, припинення тої чи іншої дії під впливом перешкод може позитивно позначитися на діяльності в цілому: створення нового починається зазвичай з відмови від наявного, руйнування старого. Це стає поштовхом до розвитку майстерності педагога або подолання бар'єрів (Я.А. Пономарьов).

Зауважимо, що становлення педагогічної майстерності дослідники розглядають з позицій постановки нових завдань (у нашому випадку пов'язаних зі становленням закладу з інклюзивною формою навчання), удосконалення особистості педагогічного працівника, а також рівня його професійної обізнаності. Розвиток умінь проектувати навчально-виховний процес, змінювати поставлені завдання, постійна самоосвіта, зміна цілей самої педагогічної діяльності свідчать про позитивну динаміку зростання майстерності. Водночас, у сучасній науці проблема професійного розвитку педагога практично не розглядається у зв'язку з подоланням бар'єрів у діяльності, попри її вищезазначену важливість. Факт використання різних способів подолання психологічних бар'єрів здебільшого обмежується констатацією (Н.Є. Гоцуляк).

*Основні сфери виникнення бар'єрів у процесі професійного співробітництва
та шляхи їх подолання*

Найбільш показова сфера вияву бар'єрів – сфера вербального спілкування. Ще Сократ зауважував, що судження про людину з'являється внаслідок розмови з нею: «Заговори, щоб я тебе побачив». Сучасні ж дослідження уможливають висновки про те, що перешкоди у спілкуванні можуть бути співвіднесені не лише з характером діяльності, емоційною, когнітивною складовими особистості людини, що проявляються через мовлення, а можуть виступати наслідком інших впливів. Так, І.О. Зимня виділяє такі сфери виникнення бар'єрів: етно-соціокультурну, статусно-позиційно-рольову, вікову, індивідуально-психологічну, діяльнісну, сферу міжособистісних відносин. У житті всі ці сфери не існують ізольовано (вони органічно переплітаються), однак для кращого розуміння їхньої сутності звернемося до розгляду зазначених.

Бар'єри, що виникають у **етно-соціокультурній** сфері, пов'язані з особливостями етнічної свідомості, цінностями, стереотипами, установками свідомості людини, які проявляються у спілкуванні в конкретних умовах його соціального та культурного розвитку. Здебільшого перешкоди на шляху спілкування, спровоковані етно-соціокультурними особливостями його суб'єктів, сприймаються людьми як те, що само собою зрозуміле. Водночас, очевидно, що кожен суб'єкт діяльності, партнер по спілкуванню, як носій певного менталітету, вступає у взаємодію з іншими людьми відповідно до норм, традицій, притаманних народу, представником якого він є. До останнього часу показове збереження «суперпозиції» педагога у вітчизняній педагогіці, що, в свою чергу, – результат традиційної для нашого суспільства побудови суб'єкт-об'єктних стосунків. Ставлення працівника школи «зверхньо» до дітей (а особливо підлітків), втручання в їхній психологічний простір, навіть із благородною метою, викликає опір з боку останніх, що може призводити до конфліктів. Необхідність же створення психологічно комфортного середовища для дітей з особливими потребами автоматично робить неприпустимим застосування такої моделі побудови спілкування.

Причиною виникнення такого бар'єра є етно-соціокультура самого українського педагога.

Розглядувана сфера труднощів частіше виявляється у недостатньо повному розумінні самого наміру спілкування, його стилю. Це позначається на збереженні правил етикету спілкування (наприклад, якщо до колективу українських співробітників потрапляє людина з іншої країни і поводить себе не так щиро, як вони, стримуючи свої почуття, це може призвести до неправильних висновків з обох боків процесу побудови спілкування). Слід зауважити, що значну роль в етно-соціокультурній обумовленості спілкування відіграють невербальні засоби – міміка, жести, пози, правильне «прочитування» яких уможлиблює адекватне взаєморозуміння та взаємодію партнерів по спілкуванню.

Долання бар'єрів розглядуваної сфери спілкування стає можливим, якщо їх специфіка усвідомлена (відрефлексована) учасниками спілкування у процесі співробітництва, і вони в змозі контролювати своє спілкування, регламентуючи його контекстом навчального закладу з інклюзивною формою навчання.

Становище, яке посідає індивід у суспільстві, прийнято називати **статусом**. Вміння висловлювати свої погляди, підтримувати справедливе рішення чи протестувати проти помилкового й несправедливого називають **позицією**. Статус завжди пов'язаний з деякою очікуваною поведінкою, яка визначається культурою суспільства. Саме цю очікувану поведінку, пов'язану зі статусом, називають **соціальною роллю**. Основна різниця між статусом і роллю полягає в тому, що людина статус має, а роль – виконує. Звідси й походить **статусно-позиційно-рольова** сфера виникнення бар'єрів.

Зазначена сфера виникнення бар'єрів зумовлена низкою причин – від виховання в сім'ї до статусу установи тощо. Найчастіше вони з'являються в умовах асиметрії статусів, позицій, в ситуаціях порушення прав і обов'язків у контексті ролей. На жаль, в експериментальних закладах з інклюзивною формою навчання у нашій країні, замість підтримки з боку спеціалістів у

галузі спеціальної педагогіки та психології (яких запрошують до співробітництва зі спеціальних закладів для дітей з особливими потребами) фахівцям загальноосвітніх закладів, непоодинокі випадки зверхнього ставлення, а також відвертого небажання надати допомогу. Усталена модель міркування, яка базується на переконанні, що згадана категорія дітей мусить навчатися у системі спеціальної освіти, свідчить про неприйняття ідей інклюзії як альтернативи, а значить, виступає перешкодою на шляху до організації професійного співробітництва. Тож такі спеціальні педагоги та психологи виступають у статусі «власників специфічних знань», намагаються зберегти монополію на них і, водночас, не бажають збагатити їх за рахунок опанування нових ідей, що лежать в основі новітніх світових освітніх тенденцій. Причини зрозумілі: страх зниження потреби у послугах «спеціальних» фахівців, переживання з приводу можливої втрати робочого місця у зв'язку із розширенням кола «обізнаних» тощо.

Подолати бар'єри у цій сфері допоможе поступова, цілеспрямована просвітницька діяльність, що приведе до переформатування свідомості.

Вікові особливості партнерів спілкування також можуть викликати труднощі, оскільки педагогічний працівник, котрий більшу частину свого життя працював у навчальному закладі, має власні погляди й чітку позицію щодо методів та прийомів організації навчально-виховного процесу, які можуть докорінно відрізнятись від сучасних освітніх тенденцій. Звичайно, було б утопією очікувати, що такий фахівець охоче сприйме нові ідеї й стане прихильником концепції інклюзивного навчання, яке потребує ретельної підготовки в плані навчально-методичного забезпечення. Зарубіжний досвід дає змогу констатувати той факт, що траплялися випадки припинення професійної кар'єри фахівця «у віці» в закладі, що став на шлях інклюзії. Непоодинокими також виявилися випадки активного небажання (і виникнення на цій основі конфліктів) технологічно правильно виконувати свої обов'язки у контексті нових вимог.

Успішне подолання перешкод у цій сфері залежить від уміння правильно оцінювати свої можливості й бажання продовжувати самовдосконалення.

Індивідуально-психологічні особливості партнерів спілкування найчастіше слугують причиною комунікативних бар'єрів. Пояснити це можна, по-перше, тим, що ці труднощі – результат взаємозв'язку та взаємодії індивідуально-психологічних особливостей людей. Збіг індивідуальних стилів діяльності, які відбивають індивідуально-психологічні особливості, – одна з основних умов їх успішного спілкування (Є.А. Клімов). По-друге, цей бар'єр у спілкуванні можна пояснити свідомою відсутністю регулювання, стримування своїх негативних індивідуально-психологічних особливостей, таких, наприклад, як дратівливість, зайва емоційність, критичність, скептицизм тощо. Ситуація може погіршуватися тим, що вона відбиває позицію одного з учасників спілкування, відповідно до якої він повинен бути «природним» у своїх індивідуальних, зокрема емоційних, проявах.

Серед індивідуально-психологічних особливостей партнерів, що найвідчутніше впливають на спілкування (і викликають труднощі у разі відсутності або невідповідності цих особливостей спілкування) відзначаються комунікативність (товариськість), контактність, емоційна стійкість, імпульсивність (реактивність), екстра-, інтровертованість, внутрішня та зовнішня реакції звинувачення, особливості когнітивного стилю, недостатність соціальної перцепції та ін.

Розвиток умінь аналізувати, а потім адекватно оцінювати свою поведінку та здійснювати часом радикальну корекцію свого ставлення до інших – надзвичайно важливо для подолання бар'єрів.

Звертаючись до **діяльнісної** сфери виникнення бар'єрів необхідно зауважити, що вона складається з педагогічної діяльності педагога, навчальної діяльності учнів та професійного співробітництва, що спрямована на забезпечення двох попередніх. У педагогічній діяльності перешкоди

можуть бути викликані як самим предметним змістом, тобто рівнем та характером володіння педагогом тими знаннями, організація засвоєння яких є основою його діяльності, так і професійно-педагогічними уміннями, дидактичною компетентністю, тобто засобами педагогічного впливу на тих, хто навчається. Таким чином, основні бар'єри пов'язані з самим розвитком, змістом і формами освітнього процесу, а також особливостями педагогічного працівника як суб'єкта навчально-виховної діяльності та з процесом спілкування. Бар'єри у **навчальній діяльності** учнів часто пов'язані з труднощами постановки та розв'язання педагогічних завдань, коли педагог не враховує попередніх помилок, недостатньо гнучкий під час уроку (заняття). Це призводить до формалізації уроку (заняття) та зниженню інтересу з боку тих, хто навчається. Різні погляди на вирішення питань розробки стратегії й тактики організації навчально-виховного процесу з урахуванням особливостей педагогічної та навчальної діяльності в процесі обговорення ключових питань лідерською командою навчального закладу може також бути причиною виникнення бар'єрів у **діяльності професійного співробітництва**.

Підвищення культури психічної саморегуляції педагогічних працівників – один із найефективніших шляхів подолання бар'єрів цієї сфери. Корисна допомога психологічної служби учасникам навчально-виховного процесу.

Міжособистісні стосунки значною мірою впливають на характер діяльності тих, хто навчається, а також на роботу навчального закладу (І.О. Зимня, А.К. Маркова, Я.Л. Коломенський, Н.В. Кузьміна). Стійке позитивне (симпатія) або негативне (антипатія) ставлення, подібність чи відмінність ціннісних орієнтацій, відповідність або різниця когнітивних та загалом індивідуальних стилів діяльності (спілкування), а також багато іншого, можуть полегшити чи суттєво ускладнити (припинити) взаємодію людей. Добре відомо, що міжособистісні відносини, які співпадають з

основним асортиментом ролей конвенціональних (умовних, загальноприйнятих) стосунків, сприяють ефективності діяльності, тоді як їх внутрішня суперечність її знижує. Так, важлива міжособистісна особливість партнерів, що ускладнює спілкування, – домінування того чи іншого стану у кожного з них. Це призводить до навмисної дезінформації партнера, зміни стилів чи й неможливості ділового спілкування тощо. Серед багатьох факторів, що вносять дисбаланс у спілкування, саме міжособистісні відносини – найбільш статистично значущі (Є.В. Цуканова).

Неабиякої уваги потребує розгляд соціально-психологічного **конфлікту**, оскільки – це особливий вид міжособистісної взаємодії, в основі якої лежить об'єктивна суперечність цілей, інтересів і думок учасників (А.Я. Анцупов, А.І. Шипілов). На психологічному рівні ця суперечність виявляється в сильних негативних переживаннях учасників щодо ситуації, опонентів і самих себе. Це призводить до того, що опоненти, здійснюючи свої дії у напрямі один до одного, ігнорують їх наслідки. Стосовно власної поведінки й намірів партнера починають діяти чорно-білі категоричні судження. В комунікації опонентів спрацьовують різноманітні бар'єри, які фільтрують інформацію, надають словам вигаданого смислу. У процесі розвитку конфлікту часто збільшуються недоліки й негативні риси опонента, свій же образ наділяється позитивними рисами. Розв'язання конфлікту відбувається через пошук загальних інтересів і цілей, звуження зони розбіжностей до мінімуму й укладення угод про співробітництво. За своїм змістом таке завершення конфлікту стосується, як правило, ділових конфліктів, які зачіпають соціальні або матеріальні інтереси учасників взаємодії. На цій стадії кожен конфлікт втілює в собі дві сторони: руйнівну й конструктивну. Американський соціальний психолог М. Дейч, один з найвидатніших теоретиків конфлікту, виокремлює два основні типи конфліктів: деструктивний і конструктивний. Деструктивний конфлікт – це конфлікт, який перешкоджає взаємодіяльності. Він, як правило, переводить

причини, що створили перешкоду взаємної діяльності, на «особистості», чим і пояснюється специфіка його розвитку: розширення кількості учасників, примноження негативних установок на адресу один одного, а також зростання напруги, упередженості проти партнера. Розв'язання такого конфлікту дуже складне. Конструктивний конфлікт виникає у випадку, коли зіткнення стосується не особистісної несумісності, а з'ясування різних точок зору на ту чи іншу проблему і способи її вирішення. У цьому випадку конфлікт сприяє формуванню глибшого розуміння проблеми, а також мотивації партнерів. Факт права на існування точки зору опонента сприяє становленню кооперативної взаємодії всередині конфлікту. Тим самим стає можливим його розв'язання шляхом дискусії. Аналізуючи конфлікти, Д. Майерс зазначає, що взаємовідносини (організації), де немає конфліктів, очевидно, приречені на згасання. Конфлікти породжують відповідальність, рішучість і небайдужість. На стадії розуміння та розв'язання вони можуть стимулювати оновлення й поліпшення відносин між людьми. За відсутності конфліктів люди рідко усвідомлюють і вирішують свої проблеми. Недаремно світ вважають результатом творчо розв'язаного конфлікту, коли сторони долають те, що здавалося їм несумісним, і досягають справжньої взаємодії (Д. Майерс).

Оскільки конфлікти часто породжують такий емоційний стан, у якому важко мислити, робити висновки, підходити творчо до вирішення проблеми, то при вирішенні конфліктної ситуації дослідники радять дотримуватися низки правил:

1. Пам'ятайте, що в конфлікті у людини домінує не розум, а емоції; це призводить до афекту, коли свідомість просто відключається, і людина не відповідає за свої слова і вчинки.

2. Дотримуйтеся багатоальтернативного підходу і, наполягаючи на своїй пропозиції, не відкидайте пропозицію партнера, поставивши собі запитання: «Хіба я ніколи не помиляюся?» Намагайтеся взяти до уваги

обидві пропозиції, міркуючи, яку суму вигод і втрат вони принесуть найближчим часом і згодом.

3. Усвідомте значущість вирішення конфлікту для себе, поставивши запитання: «Що буде, якщо вихід не буде знайдено?». Це дасть змогу перенести центр ваги з відносин на проблему.

4. Якщо ви і ваш співрозмовник роздратовані й агресивні, то необхідно знизити внутрішню напругу, «випустити пар». Але розряджатися на оточенні – не вихід, а витівка. Якщо вже так сталося, що ви втратили контроль над собою, спробуйте зробити єдине: замовкніть самі, а не вимагайте цього від партнера. Уникайте констатації негативних емоційних станів партнера.

5. Орієнтуйтеся на позитивне, краще в людині. Тоді ви зобов'язуєте й партнера бути краще.

6. Запитайте співрозмовника: «Якщо б ви були на моєму місці, то що б ви зробили?». Це знімає критичний настрій і перемикає співбесідника з емоцій на осмислення ситуації.

7. Не перебільшуйте свої заслуги, не демонструйте власні переваги.

8. Не звинувачуйте й не приписуйте відповідальність за виниклу ситуацію тільки партнерові.

9. Незалежно від результатів вирішення суперечностей прагніть не зруйнувати взаємини.

Конфлікти керівникові доводиться вирішувати не тільки у діловій, а й особистісно-емоційній сфері. Тоді застосовуються інші методи, оскільки в них, як правило, важко знайти об'єкт розбіжностей, відсутнє зіткнення інтересів.

Підсумовуючи обговорення основних сфер виникнення бар'єрів у процесі професійного співробітництва та шляхів їх подолання, підкреслимо роль соціально-психологічного тренінгу, що широко використовується не лише за кордоном, а й у нашій країні, допомагаючи вдосконалити психологічну культуру корекції та самокорекції як особистості, так і цілої групи. Його застосування дає змогу успішно долати психологічні бар'єри, що

заважають ефективно здійснювати професійне співробітництво
(Б.Д. Паригін).

ЗАВДАННЯ ДЛЯ КОНТРОЛЮ ТА САМОКОНТРОЛЮ

1. Розкрийте сутність поняття «бар'єри» й охарактеризуйте їх.
2. Проаналізуйте бар'єри, притаманні педагогічному середовищу.
3. Охарактеризуйте функції бар'єрів з точки зору їх позитивного та негативного впливу на ефективність діяльності.
4. Назвіть основні області виникнення бар'єрів у процесі професійного співробітництва та визначте шляхи їх подолання.

СЕМІНАРСЬКО-ПРАКТИЧНЕ ЗАНЯТТЯ

Опорні поняття: бар'єри, установка, функції бар'єрів, сфери виникнення бар'єрів, етносоціокультура, статус, позиція, соціальна роль, вік, індивідуально-психологічні особливості, діяльність професійного співробітництва, педагогічна та навчальна діяльність, міжособистісні відносини, конфлікт.

Усне практичне завдання

Доведіть, що саме **діяльнісна** кваліфікація бар'єрів – найприйнятніша в контексті обговорення питань організації професійного співробітництва. Чому, на Вашу думку, проблему бар'єрів часто розглядають через поняття «установка»? Будуйте свою відповідь, опираючись на вищенаведені поняття.

Картка для аудиторної самостійної роботи

Основні поняття	Зміст
------------------------	--------------

(бар'єри у педагогічному середовищі)	
Організаційно-психологічні	
Соціально-психологічні	
Когнітивно-психологічні	

Усне практичне завдання

Проаналізуйте полярність функцій бар'єрів з точки зору переваг і недоліків, назвіть позитивні та негативні функції, наведіть приклади їх прояву в контексті професійного педагогічного співробітництва, здійсніть прогноз щодо впливу розглянутих бар'єрів на ефективність діяльності.

Запитання для усного опитування

1. У чому полягає універсальний характер бар'єрів?
2. Яка природа виникнення бар'єрів?
3. Що таке конфлікт і яка причина його виникнення? Які існують правила вирішення конфліктної ситуації?
4. Які причини виникнення бар'єрів у педагогічному середовищі?
5. Назвіть бар'єри, пов'язані з переходом закладу до інклюзивної форми навчання.
6. Які основні області виникнення бар'єрів у процесі професійного співробітництва?
7. Які шляхи подолання бар'єрів Вам відомі?

Завдання для письмового самостійного виконання

Прокоментуйте вислів: «Інклюзивне навчання – інновація у сучасній освіті», визначте можливі бар'єри відповідно до їх типів та сфер виникнення в контексті педагогічного середовища. Обґрунтуйте свою позицію щодо їх

позитивного чи негативного впливу на ефективність діяльності професійного співробітництва. Сплануйте кроки щодо покращення ситуації.

Теми для доповідей та рефератів

1. Бар'єри та їх загальна характеристика.
2. Антиінноваційні бар'єри у сучасній освіті.
3. Позитивний та негативний вплив бар'єрів на організацію професійного співробітництва в закладі з інклюзивною формою навчання.
4. Причини виникнення бар'єрів у діяльності професійного співробітництва в інклюзивному середовищі.
5. Конфлікт і шляхи його розв'язання в контексті організації професійного педагогічного співробітництва.

Список рекомендованої літератури

1. Ахмедов Т.И. Практическая медитация: основные правила, тренинги, методики. – Ростов-н/Д: Феникс; Харьков: Торсинг, 2003. – 256 с.
2. Базовые навыки посредничества в разрешении конфликта: семинар – тренинг для специалистов Национальной службы посредничества и примирения / Украинский центр согласия. – К., 2002.
3. Ділова гра «Ведемо колективні переговори і укладаємо колективний договір» - К., 2001. – 50 с.
4. Інклюзивна школа: Особливості організації та управління: навчально-методичний посібник. / Кол. авторів: Колупаєва А.А., Софій Н.З., Найда Ю.М., Таранченко О.М. та ін. За заг. ред. Даниленко Л.І. – [Доповнене вид.]. – К., 2010.
5. Концепція інклюзивної освіти (за ред. Засенка В.В.) // [Електронний ресурс]. – 2010. – Режим доступу: <http://www.mon.gov.ua>.

6. Spears, J.D. & Oliver, J.P. (1996). Rural school reform: Creating a community of learners. Paper presented at the annual meeting of the American Education Research Association, New York City.

7. Майерс Д. Соціальна психологія. Інтенсивний курс. – СПб.: ПРАЙМ-ЕВРОЗНАК, 2002. – 512 с.

8. Максименко С.Д., Соловієнко В.О. Загальна психологія: Навч. посібник. — К.: МАУП, 2000. – 256 с.

9. Ментс М. В. Эффективное использование ролевых игр в тренинге. – СПб.: Питер, 2001. – 208 с.

10. Москаленко В.В. Психологія соціального впливу. Навч. пос. – К.: Центр навчальної літератури. 2007. – 448 с.

11. Парыгин Б.Д. Социальная психология: Учеб. пособие. – СПб.: СПбГУП, 2003. – 616 с.

12. Советова О.С. Основы социальной психологии инноваций: Учеб. пособ. – СПб.: Изд-во С.-Петербургского ун-та, 2000. – 152 с.

13. Sykes, G. (1996, March). Reform of and as professional development. Phi Delta Kappan, 77(7), 465–476.

14. Wignali, R. (1992, June). Building a collaborative school culture: A case study of one woman in the principalship. Paper presented at the European Conference on Educational Research, Enschede, The Netherlands.

РОЗДІЛ III.

Організаційно-методичні умови професійного співробітництва в інклюзивному навчальному закладі

III.1. Співробітництво різнопрофільних фахівців в інклюзивному навчальному закладі.

III.2. Співробітництво фахівців як умова реалізації диференційованого та індивідуального підходів в інклюзивному класі.

III.3. Професійне співробітництво у різних навчальних умовах.

III.4. Співробітництво фахівців інклюзивної школи з батьками.

Організаційно-методичні умови професійного співробітництва в інклюзивному навчальному закладі

*Зібратися разом – це початок,
Залишитися разом – це прогрес,
Працювати разом – це успіх.
Генрі Форд*

Одна з важливих умов впровадження інклюзивної моделі у навчальному закладі – організація професійного співробітництва, результатом якого має стати освітнє середовище, максимально сприятливе для різнобічного розвитку всіх учнів, у тому числі й учнів з особливими потребами.

«Уявіть зимовий ранок, діти йдуть до школи, подвір'я якої вкрито товстим шаром снігу – і майданчик, і сходи, і пандус. Працівниця школи прибирає сніг зі сходів, біля яких стоять і чекають учні. А один хлопчик на інвалідному візочку чекає біля пандусу. Він звертається до прибиральниці: «Приберіть, будь ласка, пандус». На що працівниця відповідає: «Подивись, скільки учнів чекають, поки я приберу сходи, і лише ти один чекаєш, поки я приберу пандус. Спочатку я очищу сходи». «Якщо Ви приберете пандус, по ньому зможуть зайти до школи всі учні», – говорить хлопчик.

З виступу д. Донни МакГі-Річмонд (Канада)

У розділі розглядаються основні варіанти організації професійного співробітництва в інклюзивному навчальному закладі, послідовність вирішення завдань на кожному етапі, особливості участі різних фахівців, нормативні документи, актуальні в межах проблеми.

III.1. Співробітництво різнопрофільних фахівців в інклюзивному навчальному закладі

Співробітництво фахівців загальної та спеціальної освіти

Педагоги загальноосвітніх навчальних закладів, де впроваджується інклюзивне навчання стикаються з проблемами, зумовленими відсутністю належної підготовки, недостатнім рівнем знань у галузі спеціальної педагогіки, специфіки роботи з дітьми, можливості та здібності яких дещо відрізняються від умовної норми.

З подібними проблемами стикаються і зарубіжні колеги. «Попри те, що шкільні округи в Сполучених Штатах Америки відповідно до законодавства про спеціальну освіту впроваджують інклюзивне навчання, значна частина педагогів зазнають труднощів у цьому процесі. Учителі не володіють достатньою інформацією про те, як певні порушення впливають на можливості навчання дитини, і є недостатньо підготовленими до педагогічної діяльності в умовах інклюзивної освіти (ДеСімон та Пармар) (DeSimone and Parmar 2006). Ситуацію ускладнює й те, що учителям загальноосвітніх шкіл доводиться не лише навчати учнів з особливими потребами, а й працювати з незнайомою системою документів, що регламентують інклюзивну освіту». (Сьюзан М. Кагілл, Сью Мітра. Побудова взаємин співробітництва заради задоволення потреб інклюзії. – *Kappa Delta Pi Rec* 44. – № 4. – 2008).

Вирішення зазначених проблем пов'язано із залученням до роботи в умовах інклюзивного навчального закладу фахівців системи спеціальної освіти.

Фахівці спеціальної освіти – це фахівці у галузі спеціальної (корекційної)¹ педагогіки та психології, які володіють знаннями щодо

¹ Терміни «спеціальна педагогіка» та «корекційна педагогіка» вживаються у науковому та соціальному контексті як синоніми для позначення відповідної галузі педагогіки.

особливостей розвитку, навчання та виховання дітей з особливими потребами, спеціальними технологіями роботи з ними.

Такі фахівці мають певну спеціалізацію, працюють з дітьми різних нозологій:

- з порушеннями слуху – сурдопедагоги;
- з порушеннями зору – тифлопедагоги;
- з порушеннями мовлення – логопеди;
- з порушеннями опорно-рухового апарату – ортопедагоги та ін.

Спеціальні педагоги та психологи також опікуються питаннями освіти дітей із затримкою психічного розвитку (ЗПР), порушеннями емоційно-вольової сфери (гіперактивними дітьми тощо), дітьми зі складними комбінованими порушеннями (діти з порушеннями слуху та зору тощо).

Крім спеціальних педагогів і психологів, з дітьми з особливими потребами працюють реабілітологи, фахівці з лікувальної фізкультури, різних напрямів терапії (арт-терапії, іпотерапії та ін.).

В Україні фахівців спеціальної освіти готують в Інститутах (на факультетах) спеціальної (корекційної) педагогіки та психології, які раніше називалися дефектологічними. Попри те, що сьогодні термін «дефект» і похідні від нього у спеціальній педагогіці вважаються некоректними і сфера їх застосування суттєво звужується, термін «педагог-дефектолог» застосовується, зокрема, у нормативних документах.

Спеціальні педагоги та психологи – упереваж штатні працівники спеціальних навчальних закладів (дошкільних, загальноосвітніх; навчально-виховних комплексів тощо), реабілітаційних центрів, установ медичного профілю, психолого-медико-педагогічних консультацій (ПМПК).

До функцій педагогів, які працюють у навчальних закладах входить здійснення навчально-виховного процесу, який у спеціальних дитячих садках та школах характеризується розвивальною (корекційно-

розвивальною)² спрямованістю, а також проведення спеціальних індивідуальних та фронтальних розвивальних занять (наприклад, з розвитку слухового сприймання та формування вимови для дітей з порушеннями слуху; лікувальної фізкультури для дітей з порушенням опорно-рухового апарату).

Функції фахівців реабілітаційних центрів, установ медичного профілю та ПМПК передбачають виявлення та психолого-педагогічне вивчення особливостей розвитку дітей з особливими потребами, надання консультативно-методичної допомоги батькам і педагогічним працівникам, проведення індивідуальних розвивальних занять тощо (докладно див. «Особливості співпраці психолого-медико-педагогічної консультації та інклюзивної школи»).

В Україні існує розгалужена диференційована система спеціальних навчальних закладів. Виокремлюють 8 типів спеціальних загальноосвітніх навчальних закладів: для розумово відсталих дітей; сліпих дітей; дітей зі зниженим зором; глухих дітей; дітей зі зниженим слухом; дітей з порушеннями опорно-рухового апарату; дітей з тяжкими порушеннями мовлення; спеціальні школи (школи-інтернати) інтенсивної педагогічної корекції (для дітей з ЗПР).

За даними МОНмолодьспорту України на сьогодні функціонує 380 спеціальних шкіл (шкіл-інтернатів) для дітей з порушеннями психофізичного розвитку (дітей з особливими потребами), в яких навчається 46 221 учень.

У складі масових загальноосвітніх навчальних закладів працюють 535 спеціальних класів для дітей з особливими потребами (інтегрована форма навчання), в яких навчається 5 808 учнів. За індивідуальною формою навчання у загальноосвітніх навчальних закладах навчається понад 10 459 дітей цієї категорії (2011/2012 н.р.).

² На сьогодні терміни «корекція» (виправлення), «корекційна робота» тощо вважаються не зовсім коректними, у цьому значенні використовуються терміни «розвиток», «розвиткові заняття». У деяких країнах термін «корекція» використовується в контексті системи роботи з правопорушниками.

Діяльність закладів системи спеціальної освіти регламентується Законами України «Про освіту», «Про загальну середню освіту», «Про внесення змін до законодавчих актів з питань загальної середньої та дошкільної освіти щодо організації навчально-виховного процесу»; законодавством з питань прав осіб з інвалідністю, зокрема, Законами України «Про основи соціальної захищеності інвалідів в Україні», «Про реабілітацію інвалідів в Україні» та іншими нормативно-правовими актами.

Наступний аспект – суттєвий у контексті проблеми впровадження інклюзивного навчання. Необхідно зазначити, що *інклюзивне навчання не є альтернативою спеціальній освіті*. Створюючи теоретичні та методичні основи інклюзивного навчання, варто максимально використовувати методологічні положення спеціальної педагогіки, надбання та досвід спеціальної освіти (В.Засенко, А.Колупаєва, М.Маолфєєв, Т.Сак та ін.).

Доцільність збереження і розвитку системи спеціальних шкіл в Україні підтверджується суттєвими здобутками закладів цього типу щодо освіти дітей з особливими потребами. Таким чином, не зважаючи на актуальність інклюзивної освіти, спеціальні школи мають розвиватися паралельно з інноваційними навчальними закладами, забезпечуючи право вибору варіативних моделей здобуття освіти дітьми з особливими потребами (деякі країни, які свого часу повністю скасували систему спеціальних навчальних закладів на користь інклюзивної освіти, сьогодні визнають це як помилку).

В умовах загальноосвітнього закладу з інклюзивним навчанням одним з суттєвих моментів є створення додаткових необхідних умов, забезпечення підтримки та супроводу дітей з особливими потребами.

Реалізація такої підтримки передбачає два основні напрями, важливі в контексті співробітництва фахівців загальної та спеціальної освіти:

– *зміна підходів* (застосування педагогом спеціальних методик, адаптація методів та засобів викладання тощо) у *навчально-виховному процесі* для задоволення освітніх потреб всіх дітей, в тому числі дітей з особливими потребами;

– *реалізація психолого-педагогічного, корекційно-розвивального супроводу* дітей з особливими потребами, що здійснюється відповідними фахівцями (фахівцями спеціальної освіти, психологами).

Щодо *першого напрямку* можливо визначити такі етапи організації роботи:

1) створення у навчальному закладі консультативно-педагогічної групи (працівники, дотичні до організації інклюзії в навчальному закладі; батьки), яка приймає рішення про залучення фахівців спеціальних навчальних закладів, реабілітаційних центрів, установ медичного профілю, якщо виникне така необхідність;

2) організація роботи консультативно-педагогічної групи, в межах якої фахівці спеціальної освіти:

– надають консультативно-методичну допомогу педагогам, які працюють з дітьми з особливими потребами, а також батькам;

– беруть участь у розробці індивідуальних навчальних планів (на етапі оцінювання психофізичного стану розвитку дитини, визначення й погодження аспектів навчання, що потребують застосування спеціальних методик, певної адаптації завдань, модифікацій класного доквілля, створення особливого графіка навчального навантаження тощо; визначення довгострокової цілі та короткострокових завдань, критеріїв оцінювання, планів роботи для кожного попередньо погодженого аспекту. (Е.А.Данілавичюте, С.В.Литовченко «Пам'ятка. Послідовність дій консультативно-педагогічної групи з підтримки інклюзії»);

– на основі спостережень та узагальнення результатів роботи на кожному етапі реалізації ІНП розробляють рекомендації, беруть участь у чергових і позачергових засіданнях консультативно-педагогічної групи закладу (частота професійних контактів залежить від потреби);

3) зміна з врахуванням консультацій фахівців-дефектологів педагогами (вчителем та асистентом учителя) практики роботи у класі – модифікація методів та прийомів викладання, адаптація навчальних завдань,

використання сучасних підходів, методик, технологій та ін., які сприяють залученню учнів з особливими потребами до різних видів діяльності, підвищуватимуть ефективність засвоєння ними навчального матеріалу.

Необхідно зазначити: перший напрям щодо зміни педагогом підходів здійснення навчально-виховного процесу як результат співробітництва фахівців загальної та спеціальної освіти, передбачає насамперед підтримку *педагога* (опосередкований вплив на учня). Другий напрям стосується реалізації психолого-педагогічного, корекційно-розвивального супроводу *учня з особливими потребами*.

Щодо *другого напрямку* можна виокремити певні етапи:

1) визначення й погодження на засіданні консультаційно-педагогічної групи необхідних супровідних послуг для конкретної дитини з особливими потребами (додаткових та розвивальних занять), які надаються фахівцями спеціальної освіти;

2) оцінка *можливостей навчального закладу* щодо проведення додаткових і розвивальних занять (логопедом, психологом, іншими фахівцями) завдяки ресурсам закладу; визначення *необхідності залучення ресурсів та фахівців зовні*, аби забезпечити супровідні послуги, які насамперед вимагають відповідного середовища (наприклад, заняття, де використовуються спеціальна апаратура, обладнання тощо);

3) організація співпраці (закладу навчального зі спеціальними навчальними закладами, реабілітаційними центрами, установами медичного профілю тощо). Зокрема, звернення до органів управління освітою, ресурсних консультативних служб, в тому числі ПМПК, щодо сприяння в організації співпраці зі спеціальними навчальними закладами певного профілю – для дітей з порушеннями зору, слуху тощо; навчально-реабілітаційними центрами, медичними установами, які можуть забезпечити необхідні супровідні послуги; укладання угод з відповідними закладами (формування об'єднань навчальних закладів, що підтримують інклюзію, та

спеціальних, які активно співпрацюють, використовуючи персонал та ресурси, спільно проводячи заходи тощо).

4) *узгодження супровідних послуг* (додаткових і розвивальних занять тощо) та загального навчально-виховного процесу (зміни у розкладі, навчальному плані, визначення місця проведення: на базі основного закладу, в умовах інших інституцій) (Е.А.Данілавічюте, С.В.Литовченко «Пам'ятка. Послідовність дій консультативно-педагогічної групи з підтримки інклюзії»).

Враховуючи досвід роботи закладів з інклюзивним навчанням, в тому числі зарубіжний, варто зазначити: кращий варіант – проведення розвивальних занять з дітьми з особливими потребами на базі основного закладу, в якому дитина навчається. Це створює сприятливі умови для її адаптації до навчального середовища.

У цьому контексті організації спеціального супроводу дітей з особливими потребами важливі положення, відображені у документі *«Порядок організації інклюзивного навчання у загальноосвітніх навчальних закладах»* (Постанова Кабінету Міністрів України від 15.08.2011 №872), зокрема:

«3. Для організації інклюзивного навчання дітей з особливими освітніми потребами (з вадами фізичного та психічного розвитку, в тому числі дітей-інвалідів) у загальноосвітніх навчальних закладах створюються умови для: облаштування кабінетів учителя-дефектолога, психологічного розвантаження, логопедичного для проведення корекційно-розвиткових занять; забезпечення відповідними педагогічними кадрами.

11. Особливістю навчально-виховного процесу дітей з особливими освітніми потребами є його корекційна спрямованість.

12. В індивідуальному навчальному плані передбачається від трьох до восьми годин на тиждень для проведення корекційно-розвиткових занять з урахуванням висновку психолого-медико-педагогічної консультації та типових навчальних планів спеціальних загальноосвітніх навчальних закладів для дітей, які потребують корекції фізичного та/або розумового

розвитку. Такі години враховуються під час визначення гранично допустимого тижневого навчального навантаження дітей з особливими освітніми потребами.

Корекційно-розвиткові заняття проводяться відповідними вчителями-дефектологами та практичними психологами.

13. Відповідно до висновку психолого-медико-педагогічної консультації та за згодою батьків для дітей з особливими освітніми потребами педагогічні працівники, у тому числі вчителі-дефектологи, розробляють індивідуальну навчальну програму, враховуючи навчальні програми загальноосвітніх навчальних закладів. Програма ця затверджується керівником навчального закладу та переглядається двічі на рік (у разі потреби частіше) з метою її коригування».

Зазначений документ є нормативною основою роботи загальноосвітніх навчальних закладів з інклюзивним навчанням, розроблений на виконання *«Плану заходів щодо запровадження інклюзивного та інтегрованого навчання у загальноосвітніх навчальних закладах на період до 2012 року»* (Розпорядження Кабінету Міністрів України від 03.12.2009 №1482-р, Наказ Міністерства освіти і науки України від 21.12.2009 №1153), яким також передбачено:

«4. Розглянути питання щодо утворення навчально-реабілітаційних центрів на базі спеціальних загальноосвітніх шкіл-інтернатів, залучення фахівців і використання обладнання зазначених шкіл з метою поліпшення навчання дітей, які потребують корекції фізичного та/або розумового розвитку, в класах з інклюзивним навчанням і спеціальних класах загальноосвітніх навчальних закладів та у разі необхідності подати Кабінетові Міністрів України проекти відповідних рішень.

«11. Увести до штатного розкладу загальноосвітніх навчальних закладів з інклюзивним та інтегрованим навчанням посади вчителя-дефектолога, вчителя-логопеда, соціального працівника за наявності контингенту учнів з розрахунку одна посада на кожен навчальний заклад».

Зарубіжні науковці (Zigmond and Magiera) зазначають, що співпрацю фахівців у закладі з інклюзивним навчанням варто розглядати як *інструмент* досягнення кінцевої мети – навчальні досягнення та соціалізація дитини з особливими потребами відповідно до індивідуальних можливостей.

Зокрема, «одна з важливих цілей такої співпраці – визначити оптимальні методи викладання, що відповідають особливим потребам учня. Багато пропозицій, наданих фахівцями спеціальної освіти або ресурсних центрів щодо навчання дітей з особливими потребами, передбачають застосування методів, корисних для покращення досягнень *усіх* учнів. Важливі спільні обговорення, обмін ідеями щодо особливостей навчання конкретних учнів. Результати досягаються за рахунок поєднання знань педагога щодо обсягу навчального матеріалу відповідно до програми, загальних підходів роботи з класом та фахівців спеціальної освіти або ресурсних центрів, які можуть запропонувати спеціальні методики, адаптацію викладання відповідно до певного порушення (порушення слуху, зору тощо)» (Мастроп'єрі та ін.) (Mastropieri et al. 2005) (Сьюзан М. Кагілл, Сью Мітра. Побудова взаємин співробітництва заради виконання потреб інклюзії. – Карра Delta Pi Res 44. – №4. – 2008).

На основі зарубіжного та вітчизняного досвіду впровадження інклюзії можна говорити про помітні успіхи у створенні команди фахівців та батьків, які спільно вирішують нагальні питання. Втім, є й *проблеми, з якими стикаються педагоги* закладів з інклюзивним навчанням.

Помилкова є позиція педагогів інклюзивних класів, які вважають, що основна відповідальність за навчання учнів з особливими потребами покладається на спеціального педагога, який проводить індивідуальні додаткові та розвивальні заняття. Не заперечуючи значущості таких занять, варто підкреслити провідну роль вчителя щодо навчання та соціалізації учня, необхідність відповідних змін практики викладання.

Ще одна проблема, на якій варто акцентувати увагу – недостатня обізнаність учителя, асистента вчителя щодо роботи з дитиною фахівців

спеціальної освіти. На основі аналізу власної практики в межах проекту «Навчання покращується в спільнотах, які об'єднуються в мережі» (Австралія) (завдання проекту – підвищення кваліфікації педагогів інклюзивних навчальних закладів шляхом організації партнерських стосунків між закладами) зарубіжні дослідники зазначають: «Учителі не мали повної інформації, що робить фахівець зі спеціальної освіти на індивідуальних заняттях». Це негативно впливає на загальний результат. (Джоан Деппелер. Покращення інклюзивної практики в австралійських школах. Створення умов для співпраці між університетом і школами у проведенні досліджень. – European Journal of Psychology of Education 2006, Vol. XXI, n"3, 347-360 © 2006, I.S.P.A.).

У статті «Побудова взаємин співробітництва заради виконання потреб інклюзії» Сьюзан М. Кагілл і Сью Мітра підкреслюють важливість контактів як для педагогів, так і для фахівців спеціальної освіти: «Коли фахівці спеціальної освіти або ресурсних центрів проводять додаткові позакласні заняття, учителі не поінформовані про зміст і методики, що використовуються. Крім того, не маючи можливості *проводити у класі достатньо часу*, працівники спеціальної освіти можуть бути недостатньо обізнаними щодо навчальних успіхів та проблем дитини. Позитивним є те, що співпраця поступово сприймається як дуже важлива умова та практика «позакласних» послуг стає скоріше винятком, аніж нормою» (Дарлінг-Гаммонд; Зигмонд та Магєра; Мастопр'єрі та ін.) (Darling-Hammond 1996; Zigmond and Magiera 2001; Mastropieri et al. 2005). (Сьюзан М. Кагілл, Сью Мітра. Побудова взаємин співробітництва заради виконання потреб інклюзії. – Карра Delta Pi Res 44. – №4. – 2008). Таким чином, взаємовідвідування занять, проведення спільних спостережень, обговорення тощо значною мірою сприяють вирішенню завдань, які стоять перед командою фахівців.

Певною перешкодою може бути несприйняття частиною фахівців спеціальної освіти тенденції впровадження інклюзії. Це пов'язано, по-перше, із думкою про можливу незатребуваність таких фахівців; по-друге,

спеціальні педагоги можуть розглядати школу з інклюзивним навчанням як таку, що не здатна забезпечити необхідні умови для освіти та розвитку дитини з особливими потребами. Втім, досвід європейських, північноамериканських країн, зокрема Канади, де інклюзивна освіта широко впроваджена, свідчить, що на фахівців зі спеціальної освіти попит лише збільшився. При цьому набуває значущості саме участь таких фахівців у створенні середовища інклюзивного закладу, оптимального для здобуття освіти дитиною з особливими потребами. «Нову роль потрібно розглядати не лише учителям загальної освіти. Фахівцям спеціальної освіти також необхідно подумати над тим, як професійні знання можна використати для того, аби покращити й збагатити освіту всіх дітей у системах, що прагнуть стати інклюзивними». (Йоргенсен (Jorgensen 1998) (Т.Лормана. Сім стовпів підтримки інклюзивної освіти. Як перейти від запитання «Чому?» до запитання «Як?». – Міжнародний журнал цілісної освіти. – Том 3. – № 2. – 2007).

Інший бік проблеми – деякі учителі загальноосвітньої системи можуть без ентузіазму зустрічати ідею про співробітництво з фахівцями спеціальної освіти. Зарубіжні вчені також відзначають наявність цієї проблеми на першому етапі організації співпраці: «Через відсутність підготовки зі спеціальної педагогіки та психології під час навчання у вищому навчальному закладі педагоги можуть відчувати стурбованість і почуття образи, працюючи разом зі спеціальними педагогами» (Шіппен та ін.) (Shippen et al. 2005). Водночас науковці підкреслюють, що розуміння переваг співпраці, а також ролі, яку відіграють спеціальні заклади, ресурсні консультативні служби, дасть змогу вчителям масових навчальних закладів підтримувати професійні стосунки і, зрештою, надавати кращу допомогу учням з особливими потребами. (Сьюзан М. Кагілл, Сью Мітра. Побудова взаємин співробітництва заради реалізації потреб інклюзії. – Карпа Delta Pi Res 44. – № 4. – 2008).

Варто відзначити ще й те, що недостатність часу – одна із суттєвих перешкод на шляху до організації професійного співробітництва. За таких умов адміністрація навчального закладу має враховувати зазначену потребу й передбачати робочий час (у межах встановлених нормативів) для засідань робочої групи, консультацій тощо.

Варто зазначити, що в Україні, незважаючи на розпочате створення нормативно-правових основ впровадження інклюзивної освіти, триває процес визначення оптимальної моделі організації співпраці фахівців загальної та спеціальної освіти. Враховуючи зарубіжний досвід та наявний досвід вітчизняних закладів з інклюзивним навчанням, можна розглядати наступні варіанти організації співпраці:

1) формування груп навчальних закладів (навчальних закладів з інклюзивним навчанням, спеціальних навчальних закладів, реабілітаційних центрів тощо), які інтегрують ресурси для вирішення завдань інклюзивної освіти. Йдеться про існуючу у деяких країнах практику створення неформальних об'єднань шкіл, що охоплюють, наприклад, п'ять-десять початкових шкіл, одну школу другого ступеня та одну спеціальну школу, які активно співпрацюють, використовуючи персонал і ресурси, спільно проводячи заходи тощо;

2) укладання відповідних угод між закладом з інклюзивним навчанням та спеціальним навчальним закладом, реабілітаційним центром, медичною установою. За такої моделі, фахівець зі спеціальної педагогіки, працюючи штатним працівником спеціального навчального закладу співпрацює (проводить індивідуальні заняття, надає консультації та ін.) з навчальними закладами з інклюзивним навчанням;

3) організація співпраці зі спеціалістами ПМПК, які надають відповідні послуги. Такий варіант передбачає, що фахівець є штатним співробітником ПМПК.

Таким чином, співробітництво фахівців загальної та спеціальної освіти – суттєвий чинник у структурі професійного співробітництва в інклюзивному

навчальному закладі. Розуміння того, як найкраще встановлювати взаємовідносини співпраці, допомагає педагогам загальноосвітніх закладів оптимально організувати навчання учнів з особливими потребами, сприяти їх соціальній адаптації. Завдяки співпраці учителі та фахівці спеціальної освіти отримують нові навички створення команд, здійснення освітньої та розвивальної роботи.

У деяких зарубіжних країнах, де вже відбулося становлення системи роботи з дітьми з особливими потребами в інклюзивних навчальних закладах, висловлюються прогресивні думки щодо подальшого розвитку такої роботи, відповідно розглядаються різні моделі. «Переважно інклюзивна освіта, яка сьогодні функціонує в Австралії, залежить від отримання допомоги «спеціалістів», котрі приходять до класу (Лорман та Депплер, 2001) (Loreman & Deppeleer, 2001). Учні з різними здібностями зараховуються у звичайний клас, і для того, аби допомогти їм, виникає потреба в послугах додаткових фахівців у таких сферах, як терапія, надання консультацій, психологічна діагностика, викладання з використанням методів спеціальної освіти (Foreman, 2005; Loreman, Deppeleer & Harvey, 2005). Така форма підтримки часто ґрунтується на діагностично-нормативному підході, коли спеціаліст бере на себе відповідальність за організацію практичної роботи з дитиною і відіграє в ній провідну роль. Ми називатимемо таку форму надання послуг *«моделлю фахової допомоги»*.

Характерна ознака моделі – те, що вона використовується для «підтримки особливих» категорій учнів.

Модель фахової допомоги створює діагностичні категорії та кордони між учнями.

Традиційно потреба в досвіді експертів та/або фаховій допомозі ґрунтується на визначенні категорій дітей з інвалідністю та іншими навчальними обмеженнями (Ейнскоу, 1999; Фаррелл та Каламбука, 2000; Кавале та Форніс, 2000) (Ainscow, 1999; Farrell & Kalambouka, 2000; Kavale & Forness, 2000). Дійсно, фінансування і/або можливість отримати допомогу,

завичай, залежать від того, чи відповідає учень вимогам діагностичних категорій, визначених у процесі оцінювання (Мейер, 2001; Решлі, 2004) (Meyer, 2001; Reschly, 2004). Згідно з цією моделлю категорійні поняття обмежених можливостей залишаються тісно пов'язаними з економічними чинниками, оскільки школи та інші заклади отримують фінансування лише залежно від виявлених у дітей обмежених можливостей (Клептон та Фітцджеральд, 1997; Джордон, 2001; Мейер, 2001) (Clapton & Fitzgerald, 1997; Jordon, 2001; Meyer, 2001).

Роботи з дітьми, яка традиційно проводиться з використанням моделі фахової допомоги, характеризується зосередженням на діагнозі та рекомендаціях щодо індивідуальної терапії.

Що робити з учнями, які можуть потребувати допомоги, бо вони мають «невидимі» порушення, або з тими, хто «вважає себе таким, що має обмежені можливості, хоча, з точки зору офіційних або традиційних міркувань, їх такими не вважають» (Гамфрі, 2000, стор.66) (Humphrey, 2000, p 66)?

Наша мета – знизити рівень ексклюзії (виключення) та гарантувати всім учням успішний досвід навчання. Найкращим чином змінити систему надання «допоміжних послуг» з боку фахівців можна, змістивши акценти в роботі з надання підтримки з «інших» учнів на спільноту фахівців, котрі працюють у школі.

Головними особливостями є колективна (на відміну від індивідуальної) професійна відповідальність за навчання учнів і наголос на спільних цінностях (Горд, 1997; Смайлі, 1994) (Hord, 1997; Smylie, 1994).

Вочевидь, дискусійними є питання стосовно вирішення проблеми відмови від «*моделі фахової допомоги*» та її заміни «*системною підтримкою*» шкільних спільнот у їх роботі з визначення власних пріоритетів, здійснення впливу на форму своїх ініціатив, покликаних забезпечити повагу до різноманітності, а також надання конкретних доказів своїх успіхів». (Deppeler, J., Loreman, T., & Sharma, U. 2005). Демпелер, Дж., Лорман, Т. та Шарма, У. Переосмислюючи допоміжні послуги спеціалістів в

інклюзивних класах, Австралійський журнал спеціальної освіти, 29(2), 117-127).

Асистент вчителя у системі відносин співробітництва

Інтегрування дітей з особливими потребами у загальноосвітні навчальні заклади зумовила необхідність уведення додаткової посади – *асистента вчителя загальноосвітнього навчального закладу з інклюзивним та інтегрованим навчанням*.

В Україні таку посаду може обіймати особа, яка має педагогічну освіту й курсову перепідготовку щодо роботи в умовах інклюзії. У деяких країнах, наприклад у Канаді, асистентом учителя працюють фахівці, які пройшли відповідне навчання, але не мають вищої педагогічної освіти.

Варто зазначити, що в процесі обговорень питань введення нової посади за ініціативи спеціалістів МОНмолодьспорту України та за участі педагогічної громадськості розглядалися різні варіанти щодо рівня підготовки асистента вчителя; було прийнято рішення про обов'язкову педагогічну освіту такого фахівця.

Асистент вчителя – *рівноправний член* педагогічного колективу закладу, бере участь у навчально-виховному процесі відповідно до своїх обов'язків (як варіант розглядалася назва посади «вчитель-асистент», що підкреслює важливу роль фахівця у системі професійних відносин).

Основні завдання асистента вчителя інклюзивного навчального закладу полягають у:

- адаптації змісту та методів навчання до можливостей і потреб дитини з особливими освітніми потребами;
- застосуванні під час уроку (навчального процесу загалом) системи додаткових заходів, спрямованих на опанування навчального матеріалу;
- проведенні додаткових занять з учнями, які мають труднощі у засвоєнні навчального матеріалу;

- доповненні (разом з учителями) навчальної програми матеріалом, засвоєння якого необхідне учневі з особливими потребами для повноцінного життя в класі, школі, суспільстві;
- участі у розробці та реалізації індивідуальних навчальних планів на кожному з визначених етапів (оцінювання психофізичного стану розвитку дитини, визначення й погодження аспектів навчання, що потребують застосування спеціальних методик, певної адаптації завдань, модифікацій класного докільця, створення особливого графіка навчального навантаження, моніторинг результатів тощо);
- забезпеченні індивідуального підходу під час уроків та позакласних заходів (заняття з дитиною, яка не може працювати повний урок, потребує додаткової перерви тощо).

Приклад з досвіду експериментальних шкіл: *другокласник з особливими потребами присутній у класі на всіх уроках (окрім малювання, праці, фізкультури) протягом перших 30 хв., потім втомлюється, починає нервувати, концентрація уваги суттєво знижується. Відповідно до рекомендацій членів консультаційно-педагогічної групи учень у супроводі асистента вчителя виходять з класу; обоє йдуть до кімнати психологічного розвантаження, де граються, або повторюють матеріал (залежно від стану учня); можливо передбачити у цей час заняття з психологом, логопедом тощо.*

Варто зауважити, що частина учнів з певними порушеннями психофізичного розвитку (наприклад, опорно-рухового апарату) потребує також супроводу особи, яка здійснює технічну підтримку (супроводжує учня в приміщенні школи, допомагає користуватися туалетною кімнатою, їдальнею тощо), не працюючи безпосередньо у класі, під час навчального процесу.

Враховуючи актуальність введення посади асистента вчителя, у стислі терміни в нашій країні створено відповідні *нормативні основи*, так:

за ініціативи Міністерства освіти і науки, молоді та спорту України Міністерством соціальної політики України доповнено *Класифікатор професій* посадою асистента вчителя інклюзивного навчання (Наказ Держспоживстандарту від 28 липня 2010 року № 327);

посаду асистента вчителя передбачено *Типовими штатними нормативами загальноосвітніх навчальних закладів*, затвердженими Наказом МОНмолодьспорту України від 06 грудня 2010 року № 1205, зареєстрованим у Міністерстві юстиції України 22 грудня 2010 року за № 1308/18603;

18 липня 2012 року на засіданні Уряду прийнято постанову «Про внесення змін до постанов Кабінету Міністрів України від 14 квітня 1997 р. № 346 від 14 червня 2000 р. № 963», розроблену на виконання Плану заходів щодо запровадження інклюзивного та інтегрованого навчання у загальноосвітніх навчальних закладах (Розпорядження Кабінету Міністрів України від 03.12.2009 №1482-р), де визначено доповнення *Переліку посад педагогічних та науково-педагогічних працівників* позицією «асистент вчителя загальноосвітнього навчального закладу з інклюзивним та інтегрованим навчанням»; забезпечено конституційні права і державні гарантії педагогічним працівникам, які працюватимуть у ЗНЗ з інклюзивним навчанням на посаді асистента вчителя, передбачені для педагогічних працівників, що працюють з дітьми, котрі потребують корекції фізичного та/або розумового розвитку.

Посада асистента вчителя у класі з інклюзивним навчанням передбачена «*Порядком організації інклюзивного навчання у загальноосвітніх навчальних закладах*» (Постанова Кабінету Міністрів України від 15 серпня 2011 р. №872), де зазначається:

«14. Особистісно орієнтоване спрямування навчально-виховного процесу забезпечує *асистент вчителя*, який бере участь у розробленні та виконанні індивідуальних навчальних планів та програм, адаптує навчальні матеріали з урахуванням індивідуальних особливостей навчально-пізнавальної діяльності дітей з особливими освітніми потребами».

В Інструктивно-методичному листі «*Організація навчально-виховного процесу в умовах інклюзивного навчання*» (Лист МОНмолодьспорт № 1/9-384 від 18.05.12 року), розробленого з метою реалізації зазначеного вище «*Порядку організації інклюзивного навчання у загальноосвітніх навчальних закладах*» передбачено:

«*Індивідуальна програма розвитку*³ розробляється групою фахівців (заступник директора з навчально-виховної роботи, вчителі, *асистент вчителя*, психолог, вчитель-дефектолог та інші) із обов'язковим залученням батьків, або осіб, які їх замінюють, з метою визначення конкретних навчальних стратегій і підходів до навчання дитини з особливими освітніми потребами. Вона містить загальну інформацію про учня, систему додаткових послуг, види необхідної адаптації та модифікації навчальних матеріалів, індивідуальну навчальну програму та за потреби індивідуальний навчальний план.

Оформлення та ведення відповідної документації покладається на *асистента вчителя*».

Суттєвими щодо організації роботи асистента вчителя є такі моменти:

– *індивідуальний підхід* у роботі асистента, що передбачає відсутність чіткого переліку обов'язків, організацію супроводу з урахуванням індивідуальних особливостей учнів (так, в документі Асоціації вчителів провінції Альберта (Канада) «Вчитель та асистент вчителя: ролі і відповідальність» зазначено: «чіткого конкретного переліку обов'язків, які покладаються на асистентів учителів, немає»);

– асистент вчителя *за необхідності допомагає всім учням* у класі, у яких виникають труднощі в навчанні чи стосунках у колективі;

– потрібно *розрізняти ролі асистента вчителя та фахівця спеціальної освіти*; асистент учителя, як вже зазначалося, володіє

³ В Інструктивно-методичному листі диференційовано документи, які розробляються з метою забезпечення індивідуалізації навчально-виховного процесу для учнів з особливими потребами. Відповідно визначено: Індивідуальна програма розвитку, Індивідуальний навчальний план, Індивідуальна навчальна програма.

принципами роботи в навчальному закладі з інклюзивним навчанням і може не мати спеціальної дефектологічної освіти.

Важливий напрям діяльності всіх фахівців в інклюзивному навчальному закладі, зокрема асистента вчителя, – систематичне вивчення можливостей і потреб дитини, оцінювання динаміки її розвитку. Асистент учителя, перебуваючи значний час поряд з учнем, має можливість постійно спостерігати та аналізувати його діяльність у навчальному та позакласному середовищі. Доцільна *фіксація* таких даних, ведення *щоденника спостережень* з метою репрезентації результатів на засіданні консультативно-педагогічної групи, під час планування уроків та додаткових занять з учителем тощо.

Часто виникає питання, де саме має знаходитися асистент учителя під час уроку. Зазвичай, асистент учителя сидить поряд з учнем з особливими потребами (не займаючи місце другого учня) так, щоб не заважати іншим дітям у класі. Для учня з особливими потребами необхідно обрати місце, для нього найбільш зручне. У процесі уроку асистент учителя може змінювати розташування, аби надати допомогу іншим учням, чи вирішити питання, які виникають. На першому етапі важливо пояснити учням чому, наприклад, поряд з Сашком є помічник, а поряд з іншими – немає. Для запобігання такого „виокремлення” учня з особливими потребами, важливо, по-перше, щоб асистент учителя під час уроку та на перерві підходив до різних дітей, спілкувався з усіма учнями; по-друге, пояснив, що зараз Сашкові більше потрібна допомога, а надалі асистент буде допомагати тому, кому підтримка, також буде необхідна. З часом діти звикають до такої практики й сприймають її як звичайну.

Говорячи про особливості роботи асистента вчителя, варто зауважити, що як загалом в інклюзивній освіті не існує універсальних інструкцій, а лише рекомендації, так і стосовно асистента вчителя неможливо передбачити всі варіанти, які виникають на практиці. Так, якщо в класі є дитина з порушеннями слуху, яка користується жестовою мовою, доцільно, щоб

асистент учителя також володів жестовою мовою, допомагаючи учневі у навчанні та спілкуванні. У кожному конкретному випадку, приймаючи рішення, варто враховувати індивідуальні особливості навчально-пізнавальної діяльності дитини з особливими потребами, рекомендації фахівців та батьків, наявні ресурси тощо.

В контексті проблеми співпраці фахівців в інклюзивному навчальному закладі доцільно акцентувати на наступних моментах:

– *співпраця асистента вчителя, фахівців, які працюють з дитиною, та батьків*; асистент учителя перебуває поряд з учнем під час уроків, позакласних заходів, супроводжує його на додаткові та розвивальні заняття, спостерігає в процесі такого заняття (за потреби) тощо, має можливість контактувати з фахівцями, обговорювати важливі питання. Асистент вчителя вислуховує поради фахівців, надає інформацію про дитину, постійно спілкується з батьками учнів, залучає їх до планування роботи та реалізації програм;

– *співпраця асистента вчителя та вчителя*; узгодження у роботі асистента вчителя та вчителя – важлива умова ефективності здійснення освітнього процесу в інклюзивному закладі. Вчитель керує роботою у класі, асистент вчителя, беручи безпосередню участь у навчально-виховному процесі, здійснює супровід учнів, які мають труднощі у засвоєнні навчального матеріалу. Учитель і асистент разом працюють над плануванням навчальних занять, обговорюють необхідні адаптації/модифікації згідно індивідуального плану.

Зарубіжні науковці підкреслюють такі особливості співпраці: «Учителям потрібно працювати в диференційованих командах разом з асистентами учителів та іншим фахівцями (Пікетт, Ваза та Стеклберг) (Pickett, Vasa, & Steckelberg, 1993). Це означає, що вчителі та асистенти виконують різні ролі задля досягнення спільної мети. Вчителі не повинні «перекладати» всю відповідальність за освіту дитини на асистента. Також учителям не слід повністю брати на себе цю роль, і вони мають бути

впевненими, що можуть покластися на допомогу асистентів, коли це буде потрібно. Це потребує обговорень на етапі планування спільної роботи». (Т.Лорман. Сім стовпів підтримки інклюзивної освіти. Як перейти від запитання «Чому?» до запитання «Як?». – Міжнародний журнал цілісної освіти. – Том 3. – № 2. – 2007).

Так, зокрема, в канадських школах обов'язки вчителя та асистента вчителя розподіляється наступним чином:

Обов'язки вчителя та асистента вчителя в контексті уроку

Обов'язки учителя	Спільні дії	Обов'язки асистента вчителя
- складати плани уроків та проводити заняття; - контролювати навчання учнів та допомагати їм; - надавати матеріали асистентів вчителя	- обговорювати та прогнозувати очікувані результати; - обговорювати окремі стратегії, методи, результати; - вносити необхідні зміни (адаптації/модифікації, доповнення) до планів уроків	- докладніше пояснювати елементи уроку тим учням, у яких виникають труднощі; - контролювати виконання вправ на закріплення; - контролювати процес, вести записи, надавати інформацію учителеві

З досвіду експериментальних навчальних закладів доцільним є внесення додаткової колонки (розділу) до плану уроку – «Адаптації/модифікації для учнів з особливими потребами». Плануючи урок, учитель разом з асистентом передбачають необхідні зміни із врахуванням рекомендацій, що містяться в ІНП учнів. Наприклад, «виконання завдань з опорою на зразок (за участю асистента вчителя): правила написання букв, оформлення письмових робіт у зошиті»; «виконання завдань з виправлення помилок на письмі, аналогічних своїм»; «завдання на розвиток навичок самоконтролю (перевір себе; перевір, чи правильно розв'язані приклади й т.

ін.)». Відповідно асистент вчителя готує індивідуальні картки, добирає дидактичні матеріали, наочності та використовує їх під час уроку.

Таким чином, асистент вчителя – член команди фахівців та батьків, який виконує важливу роль в освіті та соціалізації учнів з особливими потребами, забезпечуючи особистісно орієнтоване спрямування навчально-виховного процесу.

Професійне співробітництво психолога та логопеда

У навчальних закладах з інклюзивним навчанням особлива роль належить психологам і логопедам, підкреслюється важливість їхньої співпраці.

За даними досліджень та аналізу педагогічної практики кількість дітей з тими чи іншими порушеннями мовлення у загальноосвітніх навчальних закладах постійно збільшується; допомоги психолога також потребує значна кількість учнів.

Посади логопеда та психолога передбачено у навчальних закладах з інклюзивним навчанням, що визначено у «Порядку організації інклюзивного навчання у загальноосвітніх навчальних закладах» (Постанова Кабінету Міністрів України від 15.08.2011 №872). До типових посадових обов'язків практичного психолога та логопеда загальноосвітнього закладу у школах та дитячих садках з інклюзивним навчанням вносяться доповнення (традиційно посадові обов'язки обговорюються та приймаються на загальних зборах колективу та вводяться в дію наказом керівника закладу).

Психолог та логопед входять до складу консультаційно-педагогічної групи, беруть активну участь у вирішенні всіх питань освіти та соціалізації учнів з особливими потребами.

Досвід інклюзивних навчальних закладів свідчить про важливість співпраці таких фахівців. Так, в одній з експериментальних шкіл психолог та логопед проводили свої заняття у спільному кабінеті. Вони мали можливість

спостерігати за учнями під час занять, обговорювати результати спостережень, планувати інтегровані заняття. Такий досвід був визнаний фахівцями взаємокорисним.

Важливо зазначити, що основу організації досліджень у галузі сучасної логопедії складає психолінгвістичний підхід, який передбачає визначення ступеня сформованості тих функцій та операцій, що забезпечують успішне формування мовлення дитини. Робота з діагностики та виправлення мовленнєвих порушень ґрунтується на закономірностях перебігу психічних процесів дитини. Таким чином, для логопеда, який працює в інклюзивному навчальному закладі, важливою є така інформація психологічного змісту:

- результати психологічної діагностики (оцінювання) учнів;
- прогнозований зміст психолого-корекційної роботи з учнями;
- проміжні результати роботи психолога з учнем тощо.

Для психолога може бути корисною надана логопедом інформація стосовно деталей мовленнєвого розвитку, перебігу процесу подолання недоліків, ставлення дитини до власних особливостей мовлення, а також ролі вербальної комунікації у побудові стосунків з однолітками та дорослими.

Співпраця логопеда та психолога спрямована на вирішення таких завдань:

- оцінювання рівня психічного та мовленнєвого розвитку дитини та узгодження отриманих результатів;
- участь у складанні та реалізації індивідуальних навчальних планів учнів з особливими потребами (рекомендації, консультації педагогам у здійсненні навчально-виховного процесу), виходячи з позицій спільного бачення труднощів, що виникають у процесі опанування знань;
- планування та проведення спільних індивідуальних та групових занять;
- проведення консультацій з питань психологічних аспектів розвитку, навчання, виховання учнів, а також специфіки логопедичної роботи з дітьми з особливими потребами для педагогів та батьків;

– розробка програм психологічної освіти педагогів навчального закладу (з елементами логопедичної роботи).

Позитивний досвід закладів з інклюзивним навчанням – створення *кабінету психологічного розвантаження* із застосуванням відповідного обладнання, присутність психолога та логопеда на уроках, залучення фахівців до підготовки дидактичних матеріалів тощо.

Особливості співпраці психолого-медико-педагогічної консультації та інклюзивної школи

Психолого-медико-педагогічної консультації (ПМПК) є методичними установами системи освіти і науки України, що здійснюють консультативну, методичну, психолого-педагогічну, корекційно-розвиткову, аналітичну, прогностичну, профілактичну, просвітницьку діяльність.

ПМПК – установи, властиві для системи освіти України, на відміну від ресурсних центрів інклюзивного навчання, посади асистента вчителя тощо, які є інноваційними аспектами в контексті впровадження інклюзії. На сучасному етапі ПМПК – невід’ємна складова системи інклюзивного навчання.

До складу ПМПК входять: завідувач ПМПК, спеціальні педагоги (логопед, олігофренопедагог, сурдопедагог, тифлопедагог), практичні психологи, лікар-психіатр і лікар-невролог.

За радянських часів діяли психолого-медико-педагогічні *комісії*, які на основі діагностики рівня психофізичного розвитку дитини визначали тип навчального закладу, куди дитина направлялася; висновок комісії був обов’язковим для виконання.

Сьогодні функції та завдання психолого-медико-педагогічних *консультацій* змінено відповідно до сучасних гуманістичних освітніх тенденцій, фахівці враховують побажання батьків і надають рекомендації (висновок ПМПК носить рекомендаційний характер).

Відповідно до чинного законодавства, з метою надання органам управління освітою, охорони здоров'я, соціальної політики кваліфікованої допомоги щодо забезпечення конституційних прав дітей з особливими потребами, визначення для них адекватних форм психолого-педагогічної, соціально-медичної допомоги у 2011 році затверджено *зміни до Положення про центральну та республіканську (Автономна Республіка Крим), обласні, Київську та Севастопольську міські, районні (міські) психолого-медико-педагогічні консультації*. Зокрема, новою редакцією Положення передбачено:

«1.2. Діяльність психолого-медико-педагогічних консультацій спрямована на:

виявлення, психолого-педагогічне вивчення, оцінку труднощів та потенційних можливостей розвитку дітей віком до 18 років, які потребують корекції фізичного та (або) розумового розвитку, мають ознаки ризику виникнення труднощів пізнавальної діяльності та поведінки;

підготовку висновку та рекомендацій щодо розвитку, змісту, форм і методів навчання з урахуванням особливостей навчально-пізнавальної діяльності дитини;

консультування батьків (осіб, які їх замінюють), педагогічних працівників з питань вибору можливих форм і методів навчання, у тому числі інклюзивного (інтегрованого) – у поєднанні з реабілітаційними заходами, соціальної адаптації та інтеграції у суспільне життя дітей, які потребують корекції фізичного та (або) розумового розвитку;

облік, систематизацію й аналіз даних про кількість дітей, які потребують корекції фізичного та (або) розумового розвитку з урахуванням видів порушень у регіоні. Мета – надати пропозиції органам управління освітою щодо створення належних умов та вжиття заходів для реалізації права таких дітей на здобуття освіти, забезпечення її гнучкості та різноманітності у місцях проживання;

участь у складанні індивідуальної програми реабілітації дитини з інвалідністю (спільно з лікарсько-консультаційними комісіями закладів охорони здоров'я);

організацію індивідуальної корекційно-розвиткової допомоги дітям, які потребують корекції фізичного та (або) розумового розвитку, насамперед зі складними й тяжкими вадами;

співпрацю зі шкільними психолого-медико-педагогічними комісіями спеціальних загальноосвітніх шкіл (шкіл-інтернатів);

надання науково-методичної допомоги педагогічним працівникам загальноосвітніх навчальних закладів з питань інклюзивного (інтегрованого) навчання та створення оптимальних умов для реалізації потенційних можливостей, розвитку здібностей, обдарувань, здобуття якісної освіти дітьми з особливими освітніми потребами;

системну психолого-педагогічну підтримку дітей з особливими освітніми потребами, які навчаються в умовах інклюзивного (інтегрованого) навчання, за індивідуальною формою в домашніх умовах;

психолого-педагогічний супровід сімей, які виховують дитину з інвалідністю;

залучення батьків (осіб, які їх замінюють) до участі в реабілітаційному процесі шляхом їх участі у проведенні корекційно-розвиткових занять, надання методичних рекомендацій щодо розвитку і виховання їхніх дітей;

просвітницьку діяльність серед населення з метою профілактики виникнення порушень у психічному розвитку дітей, труднощів у навчанні та формуванні особистості».

У контексті співпраці психолого-медико-педагогічної консультації та інклюзивної школи важливі такі аспекти:

– до переліку документів, що супроводжують дитину під час її зарахування до навчального закладу, входить витяг з протоколу засідання ПМПК з рекомендаціями (рекомендації мають суттєве значення для визначення індивідуальних освітніх потреб дитини).

За результатами рекомендацій ПМПК та комплексного оцінювання фахівці загальноосвітнього навчального закладу складають індивідуальний навчальний план, визначають необхідні адаптації для успішного навчання та розвитку дитини;

– обстеження дітей може здійснюватися фахівцями ПМПК безпосередньо в навчальному закладі, але лише за згоди та в присутності батьків (осіб, які їх замінюють).

«1.3. Консультування та психолого-педагогічне вивчення дітей в центральній, республіканській (Автономна Республіка Крим), обласних, Київській та Севастопольській міських, районних (міських) психолого-медико-педагогічних консультаціях здійснюються за зверненням батьків (осіб, які їх замінюють) та з обов'язковою їх присутністю.

Підставою для здійснення такого консультування можуть бути порушення формування у дитини пізнавальної діяльності згідно з віковими нормами, труднощі засвоєння нею знань, умінь, навичок, суспільного досвіду». (Положення про центральну та республіканську (Автономна Республіка Крим), обласні, Київську та Севастопольську міські, районні (міські) психолого-медико-педагогічні консультації, у редакції Наказу Міністерства освіти і науки, молоді та спорту України, Національної академії педагогічних наук України від 23.06.2011 № 623/61);

– до складу консультаційно-педагогічної групи (працівники, дотичні до організації інклюзії у навчальному закладі; батьки) за потреби входять фахівці ПМПК, які відвідують чергові та позачергові засідання, надають консультації, беруть участь у прийнятті рішень.

Рекомендації ПМПК, де зазначено, якої допомоги потребує дитина та на яку програму варто орієнтуватися під час складання індивідуального навчального плану, розглядаються і враховуються членами команди закладу;

– за умови, коли члени консультаційно-педагогічної групи визнають доцільним використання в розробці індивідуального навчального плану навчальних програм, планів *спеціальної освіти*, обов'язковим є здійснення

такої роботи на основі відповідних рекомендацій ПМПК. У документах, що регламентують діяльність інклюзивних навчальних закладів зазначено:

«10. Навчально-виховний процес у класах з інклюзивним навчанням здійснюється відповідно до робочого навчального плану загальноосвітнього навчального закладу, складеного на основі типових навчальних планів загальноосвітніх навчальних закладів з урахуванням індивідуальних особливостей навчально-пізнавальної діяльності дітей з особливими освітніми потребами.

На основі зазначеного робочого навчального плану розробляється індивідуальний навчальний план для дітей з особливими освітніми потребами (далі – індивідуальний навчальний план) з урахуванням висновку психолого-медико-педагогічної консультації». («Порядок організації інклюзивного навчання у загальноосвітніх навчальних закладах», Постанова Кабінету Міністрів України від 15.08.2011 №872).

«Для дітей з особливими освітніми потребами, які мають інтелектуальні порушення та складні вади розвитку (вади слуху, зору, опорно-рухового апарату в поєднанні з розумовою відсталістю, затримкою психічного розвитку), на основі робочого навчального плану школи розробляється індивідуальний навчальний план з урахуванням рекомендацій психолого-медико-педагогічної консультації та на основі Типових навчальних планів спеціальних загальноосвітніх навчальних закладів для дітей, які потребують корекції фізичного та (або) розумового розвитку.

Індивідуальний навчальний план визначає перелік навчальних предметів, послідовність їх вивчення, кількість годин, що відводяться на вивчення кожного предмета за роками навчання, та тижневу кількість годин. У плані враховуються додаткові години на індивідуальні та групові заняття, курси за вибором, факультативи тощо.

Для проведення корекційно-розвиткових занять в індивідуальному навчальному плані учня передбачається від 3 до 8 годин на тиждень (кількість годин визначають відповідні психолого-медико-педагогічні

консультації). («Організація навчально-виховного процесу в умовах інклюзивного навчання», Лист МОНмолодьспорту України № 1/9-384 від 18.05.12 року).

У контексті співпраці ПМПК з інклюзивним навчальним закладом актуальні такі пункти Положення про центральну та республіканську (Автономна Республіка Крим), обласні, Київську та Севастопольську міські, районні (міські) психолого-медико-педагогічні консультації:

«II. Основні завдання та функції психолого-медико-педагогічних консультацій:

2.1.11. Надання консультативно-методичної допомоги батькам (особам, які їх замінюють), керівникам навчальних закладів, педагогам, практичним психологам, соціальним педагогам, медичним, соціальним працівникам, громадськості з питань виховання, навчання та соціально-трудової реабілітації (підготовки) дітей з вадами психофізичного розвитку, у тому числі раннього віку, розладами поведінки тощо, запровадження інклюзивного, інтегрованого навчання дітей дошкільного та шкільного віку.

2.2.6. Консультативний супровід функціонування спеціальних класів у загальноосвітніх навчальних закладах» (з Наказу Міністерства освіти і науки, молоді та спорту України, Національної академії педагогічних наук України від 23.06.2011 № 623/61).

Варто зазначити: інклюзивний підхід передбачає, що відсутність рекомендацій ПМПК – не підстава для того, щоб не зарахувати дитину до загальноосвітнього закладу. У більшості випадків діти з особливими потребами приходять до навчального закладу вже з рекомендаціями ПМПК. Водночас є батьки, які проти того, що б їхня дитина проходила обстеження.

Як отримати рекомендації ПМПК?

Робота з батьками щодо проходження обстеження ПМПК.

– Проведіть зустріч з батьками в неформальній обстановці. Пам'ятаючи, що більшість батьків сприймає обстеження ПМПК як процедуру встановлення діагнозу, розкажіть їм про функції ПМПК та

рекомендаційний характер її висновків, продемонструйте власне позитивне ставлення до процедури оцінювання розвитку дитини.

– Запросіть батьків на відкриті заняття (власні спостереження батьків – вагома підстава, щоб звернутися до фахівців).

Підготовка пакета документів.

Аналіз цих документів дасть змогу віднайти правильний підхід до дитини, звести до мінімуму помилки під час обстеження:

– відомості з амбулаторної картки з висновками соматичного, отоларингологічного, офтальмологічного, а за необхідності – логопедичного обстеження дитини;

– розгорнута психолого-педагогічна характеристика зі школи чи дошкільного закладу, в якому перебуває дитина. Характеристика містить дані про дитину із зазначенням часу навчання у школі, про сім'ю, про рівень знань, шкільних умінь і навичок, особливості пізнавальної діяльності та поведінки;

– зошити (якщо дитина навчалася у школі) з контрольними роботами з рідної мови, математики; малюнки, виконані дитиною.

Підготовка дитини.

Для подолання стресових ситуацій, зниження рівня ситуативної тривожності, що можуть виникнути під час обстеження, з дитиною варто попрацювати психологові.

Обстеження ПМПК.

Під час обстеження батькам і дитині необхідно надати підтримку. В цьому випадку доцільна присутність педагога (іншого представника закладу), з яким добре знайомі дитина та батьки.

Отримання рекомендацій та витягу з протоколу, які передаються до школи.

Спільне завдання загальноосвітнього закладу та психолого-медико-педагогічної консультації – організація навчання дітей з особливими потребами на основі застосування особистісно орієнтованих методів

навчання, враховуючи індивідуальні особливості навчально-пізнавальної діяльності таких дітей.

Діяльність ресурсних консультативно-методичних центрів інклюзивного навчання

Залучення до загальноосвітніх навчальних закладів дітей з особливими потребами передбачає наявність відповідного *ресурсного забезпечення* (матеріально-технічні, організаційні умови, підготовленість фахівців тощо).

Вирішити це питання допомагають *ресурсні консультативно-методичні центри*, діяльність яких спрямована на комплексну підтримку інклюзивного навчального закладу, батьків дітей з особливими потребами.

Основні завдання діяльності Центрів:

- психолого-педагогічний та корекційно-реабілітаційний супровід освіти дітей з особливими потребами;
- ресурсне забезпечення педагогів, фахівців та батьків (банк методичних матеріалів; спеціальне обладнання; інформаційні ресурси; навчання, консультування тощо) в інклюзивних навчальних закладах;
- координація взаємодії загальноосвітніх навчальних закладів з інклюзивним навчанням, спеціальних навчальних закладів, реабілітаційних центрів та інших інституцій.

Принципи діяльності Центрів:

- визнання права кожної дитини на здобуття освіти в різних типах навчальних закладів;
- єдність теоретичних підходів та педагогічної практики, врахування зарубіжного досвіду;
- диференціація й індивідуалізація діагностики та навчання дітей, консультування батьків;
- комплексний підхід, що передбачає використання різних засобів, форм, методів роботи для реалізації завдань Центру.

Зважаючи на зарубіжний досвід, доцільна така організація роботи, за якої координаційну функцію виконує головний центр, у кожному регіоні діють регіональні ресурсні центри.

Можливо визначити певні моделі організації ресурсних консультативно-методичних центрів.

Перша модель – ресурсний центр як окрема структура.

Наприклад, Регіональний ресурсний центр у м. Едмонтон (Канада) діє як окрема структура, яка має свій штат працівників (сурдопедагог, тифлопедагог, логопед, фахівці з фізичної реабілітації тощо), комплекс навчальних програм і методичних матеріалів для дітей різного віку, спеціальне обладнання. Спеціалісти центру беруть участь у здійсненні супроводу дітей з особливими потребами в закладах з інклюзивним навчанням, за потреби надають консультативні послуги педагогам, організовують навчання фахівців.

Фахівець з діяльності ресурсних центрів, директор відділу з програм та послуг для учнівської молоді Департамент освіти, громадянства та молоді провінції Манітоба (Канада) Дж. Блейз розглядає такі етапи здійснення супроводу таким центром:

1. Команда ресурсного центру переглядає документи особової справи учня та визначає необхідність оцінювання/діагностики психофізичного стану розвитку дитини.
2. Оцінювання може проводитися як у центрі, так і у навчальному закладі.
3. Команда ресурсного центру зустрічається з педагогами та батьками дитини, щоб за результатами оцінювання визначити необхідні адаптації/модифікації (фізичного простору, навчальних матеріалів, методів викладання тощо).
4. Підготовка та навчання батьків і педагогів навчального закладу, у якому навчається дитина, проводиться відповідними працівниками ресурсного центру.

5. Працівники ресурсного центру здійснюють систематичний контроль за успішністю виконання навчальної програми та постійну консультативну підтримку батьків, педагогів відповідно до визначеного плану та за необхідності.

Друга модель – ресурсний центр як структурний підрозділ спеціального навчального закладу.

Спеціальні заклади, окрім своїх основних функцій, можуть стати своєрідними ресурсними центрами, здатними забезпечувати спеціальний супровід дітей з особливими потребами у загальноосвітніх закладах, надавати консультації педагогам масових шкіл, бути технічною та навчально-методичною базою для шкіл, які впроваджують інклюзивну практику.

Відповідна модель доцільна у країнах, які мають розвинену систему спеціальних навчальних закладів, про що йдеться у *Саламанській декларації та Рамках дій стосовно навчання осіб з особливими потребами* (прийняті у 1994 р. у м. Саламанка, Іспанія). Положення декларації мають бути підґрунтям освітньої політики та практичної діяльності 92-х держав – учасниць конференції. В ній, зокрема, зазначено: «Становище з освітою осіб з особливими потребами значно варіюється залежно від країн. Наприклад, існують країни з добре налагодженими системами спеціальних шкіл для осіб з конкретними порушеннями розвитку (певних категорій). Персонал спеціальних закладів має досвід, необхідний для раннього виявлення, діагностики осіб з порушеннями розвитку. Спеціальні школи можуть використовуватися в якості центрів професійної підготовки та ресурсних центрів для персоналу, який працює у звичайних школах ... Вагомий внесок, який персонал спеціальних шкіл може внести в роботу загальноосвітніх шкіл, полягає у розробці змісту навчальних планів і методик з врахуванням індивідуальних потреб учнів».

У такому контексті цікавий досвід Латвії. За даними Міністерства освіти та науки цієї країни, більшість спеціальних шкіл відповідно до

«Концепції розвитку спеціальної освіти» співпрацюють з масовими загальноосвітніми школами, де навчаються діти з особливими потребами. Зокрема, у 1998 р. п'ять спеціальних шкіл одержали статус «Центрів розвитку». Ці заклади успішно виконують функції консультативних центрів, розробляють навчальні програми для спеціальних класів, які функціонують у масових навчальних закладах, надають навчально-методичну допомогу вчителям масових шкіл, беруть участь у перепідготовці та підвищенні кваліфікації педагогів.

Постанова Кабінету міністрів Латвії «Критерії і порядок, за якими спеціальний навчальний заклад одержує статус «Центру розвитку», надає змогу проводити поступове реформування закладів спеціального типу, розширюючи їх функції, зберігаючи кадровий та навчально-методичний потенціал. Можливості отримання статусу «Спеціальна школа – центр розвитку» спонукає фахівців спеціальних закладів сприяти реформуванню освітнього процесу, підвищувати свій кваліфікаційний і фаховий рівень, а не чинити спротив розгортанню мережі закладів інклюзивного типу.⁴

Для України така модель актуальна, оскільки, як і більшість пострадянських країн, наша країна має потужну систему спеціальних навчальних закладів. Так, на виконання розпорядження Кабінету Міністрів України від 3 грудня 2009 р. №1482-р «Про затвердження плану заходів щодо запровадження інклюзивного та інтегрованого навчання у загальноосвітніх навчальних закладах на період до 2012 року» видано Наказ Міністерства освіти і науки України від 12 грудня 2009 р. №1153, яким передбачено «...утворення навчально-реабілітаційних центрів на базі спеціальних загальноосвітніх шкіл-інтернатів, залучення фахівців і використання обладнання зазначених шкіл з метою поліпшення навчання дітей, які потребують корекції фізичного та/або розумового розвитку, в

⁴ Колупаєва А.А. Інклюзивна освіта: реалії та перспективи.: Монографія. – К.: «Самміт-Книга», 2009. – 272 с.: іл. – (Серія «Інклюзивна освіта»).

класах з інклюзивним навчанням і спеціальних класах загальноосвітніх навчальних закладів».

Розпочато створення ресурсних центрів на базі спеціальних навчальних закладів, ПМПК; окремі функції беруть на себе громадські організації.

Третя модель – створення ресурсного центру при науково-дослідних інститутах, дефектологічних факультетах (інститутах) вищих навчальних закладів.

Ресурсний консультативно-методичний центр корекційної роботи та інклюзивного навчання в м. Києві створено Інститутом спеціальної педагогіки НАПН України спільно з Науково-виробничим підприємством «ВАБОС». У центрі надаються психолого-педагогічні та корекційно-реабілітаційні послуги дітям з особливими потребами та їхнім батькам, консультації фахівцям та педагогам.

Пріоритетний напрям роботи Центру – підвищення кваліфікації педагогічних кадрів для системи спеціальної освіти, реалізації інклюзивного навчання. Завдяки сучасному обладнанню у Центрі є можливість проводити Інтернет конференції, дистанційне навчання, слухати лекції відомих світових вчених та обговорювати актуальні проблеми он-лайн.

Поєднання науково-методичного потенціалу Інституту спеціальної педагогіки НАПН України, розроблених науковцями теоретичних підходів у галузі інклюзивної освіти з сучасними освітніми технологіями, досвідом навчально-розвивальної роботи співробітників Науково-виробничого підприємства «ВАБОС» створює умови для впровадження сучасної моделі психолого-педагогічного та корекційно-реабілітаційного супроводу освіти дітей з особливими потребами.

Четверта модель – віртуальний ресурсний центр.

В рамках канадсько-українського проекту «Інклюзивна освіта для дітей з особливими потребами в Україні» у Кримському та Львівському регіонах створено програми «Інклюзивний ресурсний центр (ІРЦ)», які здійснюють

свою діяльність в мережі Інтернет, що є актуальним в умовах недостатнього матеріально-технічного забезпечення цього напрямку.

Така модель, зокрема, в контексті підвищення кваліфікації педагогів, широко використовується в інших країнах. «Не відкидаючи потребу в особистих контактах, он-лайнове середовище пропонує ще одне цінне джерело і взаємну можливість для підвищення кваліфікації вчителів, що, своєю чергою, веде до покращення навчання учнів». (Сінтія Уей, доктор освіти. Підвищення кваліфікації вчителів: стратегія вдосконалення школи. - Журнал Освітні нотатки (LAB Education Notes) том 3, № 2, листопад 2001 р.).

На офіційному сайті канадсько-українського проекту щодо програми «Інклюзивний ресурсний центр» зазначено: «Інклюзія, як освіта для всіх, потребує надзвичайно різноманітних ресурсів. Діти з особливими потребами, котрі інтегруються у загальноосвітні школи, – різні, їхні потреби можуть дуже відрізнятись. Тому мати одразу всю потрібну інформацію, обладнання, досвід, спеціалістів на кожен випадок неможливо. У кожному випадку необхідна акцентована індивідуально робота, пошук різноманітних способів підтримки. Фактично кожній сім'ї, дитині, школі, педагогу необхідно надати щоразу інакшу допомогу, яка нівелює проблеми та полегшить входження в навчальний процес. Книжки, веб-ресурси, перекладні матеріали, а також інформація про всі існуючі в громаді супутні послуги та їх координати надаватимуться на запит батьків і педагогів. Все це значною мірою нове, ще не обумовлене жодними інструкціями, тому вимагає творчого підходу».

На початковому етапі діяльності на ІРЦ покладаються такі функції:

1) *Навігація*. ІРЦ допомагає батькам дітей з особливими потребами знайти серед пропонованих послуг необхідні для надання підтримки, реабілітації та освіти саме їхнім дітям; надає інформацію про наявні види підтримки в повсякденному побуті – транспорт, обладнання, асистування тощо.

2) *Ресурси*. Інформаційні ресурси для педагогів, фахівців та батьків: фахові довідкові матеріали, навчально-методичні посібники, інформація про особливості організації навчально-виховного процесу в умовах інклюзії тощо;

3) *Обстоювання інтересів*. Передбачається здійснювати за двома напрямками: 1) представництво інтересів конкретної дитини; 2) пропаганда, просвітницька робота, інформування про ідеї та принципи інклюзивної освіти.

Щоб виконати ці функції, ІРЦ мають збирати актуальну інформацію про наявні ресурси кожного регіону та налагоджувати робочі контакти з інституціями, що працюють з дітьми з особливими потребами, – школами, реабілітаційними установами, логопедичними пунктами, службами для сім'ї, дітей та молоді та ін.

Також ІРЦ збиратимуть інформацію щодо запитів конкретних сімей; перешкод, з якими вони стикаються в намаганні потрапити у дошкільні навчальні заклади та школи; дітей, які в найближчі роки підуть до школи й потребуватимуть певних особливих умов навчання (переобладнаної туалетної кімнати, супроводу, спеціального транспорту тощо). На перетині цих двох потоків інформації має викристалізуватися соціальне замовлення на необхідний ресурс. Далі його потрібно знайти і вкласти в систему місцевої громади для її успішного функціонування.

В основі визначення розглянутих моделей ресурсних центрів інклюзивного навчання покладено *принцип розташування*.

Можна розглядати різні *варіанти надання послуг* ресурсними центрами. Необхідно відзначити, що більшість центрів пропонують низку дистанційних і локальних (таких, що надаються на місці) послуг. Ці моделі виникли значною мірою у відповідь на існуючі потреби осіб з особливими потребами, родин, працівників соціальних служб або певної цільової групи (наприклад, людей з порушеннями зору):

– *дистанційне обслуговування*. За цієї моделі послуги надаються, щоб підтримати дитину там, де вона безпосередньо перебуває (вдома, в

навчальному закладі тощо). Наприклад, дитина з порушеннями опорно-рухового апарату може потребувати спеціального транспорту, доступу до будівель, адаптованих технологій для навчання, а також фізичних пристосувань, що допоможуть дотримуватись особистої гігієни.

Лікар або педагог відвідує дитину вдома, в дитячому закладі чи школі для того, щоб встановити, які адаптації необхідні для задоволення потреб дитини.

– *послуги, що надаються на місці*. Послуги надаються безпосередньо у центрі; батьки, діти та педагоги навчального закладу відвідують центр, щоб отримати необхідну підтримку. Наприклад, батьки і вчителі приїждять до центру з метою отримати консультацію фахівців, мати можливість спостерігати за дитиною у процесі спеціальних занять.

Ресурсні центри знаходять схеми ротації обладнання або ж почергового користування ним, коли клієнт, який більше не потребує певного пристрою, передає його для використання іншому.

Необхідно враховувати доцільність певного варіанту надання послуг для конкретної дитини. Чітких правил не існує, і моделі надання послуг успішніші, якщо їх можна переглядати та змінювати за потреби. (Джоана Блейз. Ресурсні центри для осіб з інвалідністю. Канадські перспективи: <http://www.education-inclusive.com>).

Таким чином організація співробітництва різнопрофільних фахівців в інклюзивному навчальному закладі має свою специфіку і є необхідною умовою ефективного вирішення завдань освіти та соціалізації дітей з особливими потребами.

ЗАВДАННЯ ДЛЯ КОНТРОЛЮ ТА САМОКОНТРОЛЮ

1. Назвіть основні спеціалізації «фахівців спеціальної освіти» та визначте їхню роль у реалізації супроводу дітей з особливими потребами в умовах інклюзії.
2. Назвіть основні завдання асистента вчителя інклюзивного навчального закладу, особливості співпраці вчителя й асистента вчителя.
3. Охарактеризуйте основні аспекти співпраці логопеда та психолога в інклюзивному навчальному закладі.
4. Назвіть завдання та функції психолого-медико-педагогічних консультацій у контексті співпраці із закладами з інклюзивним навчанням.
5. Охарактеризуйте моделі ресурсних центрів інклюзивного навчання, варіанти надання послуг.

СЕМІНАРСЬКО-ПРАКТИЧНЕ ЗАНЯТТЯ

Усні практичні завдання

1. Проаналізуйте специфіку співробітництва різнопрофільних фахівців в інклюзивному навчальному закладі.
2. На основі власного досвіду педагогічної роботи запропонуйте та обґрунтуйте можливі моделі організації співпраці фахівців загальної та спеціальної освіти, враховуючи особливості вітчизняної системи освіти.

Запитання для усного опитування

1. Назвіть основні напрями в контексті співробітництва фахівців загальної та спеціальної освіти й етапи організації спільної роботи.
2. Чому, на Вашу думку, неможливо чітко визначити перелік обов'язків асистента вчителя?
3. Чому, на Вашу думку, професійне співробітництво – необхідна умова інклюзивного навчання?

Завдання для письмового самостійного виконання

Складіть план уроку для класу, в якому навчається дитина з особливими потребами, передбачивши необхідні адаптації навчальних матеріалів, методів викладання та визначте участь асистента учителя на уроці.

Теми для доповідей та рефератів

1. Аналіз нормативно-правової основи діяльності закладів з інклюзивним навчанням у контексті організації співпраці закладу та інших інституцій.
2. Асистент вчителя та тьютор – основні завдання та функції.
3. Основні напрями співпраці ПМПК з батьками.
4. Зарубіжний досвід організації ресурсних центрів інклюзивного навчання.
5. Досвід організації ресурсних центрів інклюзивного навчання в Україні.
6. Професійне співробітництво в закладі з інклюзивним навчанням як чинник удосконалення педагогічної майстерності.

Список рекомендованої літератури

1. Інклюзивна школа: особливості організації та управління: навчально-методичний посібник. / Кол. авторів: Колупаєва А.А., Софій Н.З., Найда Ю.М., Таранченко О.М. та ін. За заг. ред. Даниленко Л.І. – [Доповнене вид.]. – К., 2010.

2. Інклюзивна освіта. Підтримка розмаїття у класі: практ. посіб. / Тім Лорман, Джоан Деппелер, Девід Харві; пер. з англ. – К.: СПД-ФО Парашин І.С., 2010. – 296 с.

3. Колупаєва А.А., Єфімова С.М. Навчальний курс «Вступ до інклюзивної освіти». – К.: Науковий світ, 2010. – 20 с. – (Серія «Інклюзивна освіта»). (Лист МОН України № І/П-3626 від 30.04.10 р.).

4. Колупаєва А.А., Савчук Л.О. Діти з особливими освітніми потребами та організація їх навчання. Видання доповнене та перероблене: наук.-метод. посіб. – К.: Видавнича група «АТОПОЛ», 2011. – 274 с. – (Серія «Інклюзивна освіта»). (Лист МОН України № І/П-3626 від 30.04.10 р.).

5. Колупаєва А.А. Інклюзивна освіта: реалії та перспективи: Монографія. – К.: «Самміт-Книга», 2009. – 272 с.: іл. – (Серія «Інклюзивна освіта»).

6. Колупаєва А.А., Таранченко О.М. Діти з особливими потребами в загальноосвітньому просторі: початкова ланка. Путівник для педагогів: Навчально-методичний посібник. – Київ, 2010. – 96 с. – (Серія «Інклюзивна освіта»).

7. Концепція інклюзивної освіти (за ред. Засенка В.В.) // [Електронний ресурс]. – 2010. – Режим доступу: <http://www.mon.gov.ua>.

8. Основи інклюзивної освіти. Навчально-методичний посібник /за заг. ред. Колупаєвої А.А. – К.: «А.С.К.», 2012. – 308 с. – (Серія «Інклюзивна освіта»).

9. Clough, P. (1988). Bridging "Mainstream" and "Special" Education: A Curriculum Problem. (Клоу, П. (1998) Наведення мостів між «загальною» та «спеціальною» освітою) *Journal of Curriculum Studies*, 20(4), 327-38.

10. Deppeler, J., Loreman, T., & Sharma, U. (2005). Reconceptualising specialist support services in inclusive classrooms, (Депплер, Дж., Лорман, Т. та Шарма, У. (2005) Переосмислюючи допоміжні послуги з боку спеціалістів в інклюзивних класах) *Australasian Journal of Special Education*, 29 (2). 117-127'.

III.2. Співробітництво фахівців як умова реалізації диференційованого та індивідуального підходів в інклюзивному класі

Роль кожного з фахівців у процесі оцінювання

Передумовою у забезпеченні успішності навчання дитини з особливими освітніми потребами у загальноосвітньому навчальному закладі є індивідуалізація навчально-виховного процесу. Індивідуальне планування навчально-виховного процесу має на меті:

- розроблення комплексної програми розвитку дитини з особливими освітніми потребами, що допоможе педагогічному колективу закладу пристосувати середовище до потреб дитини;

- надання додаткових послуг та форм підтримки у процесі навчання;
- спостереження за динамікою розвитку учня.

З метою визначення індивідуальних особливостей навчально-пізнавальної діяльності дітей з особливими потребами всі члени консультативно-педагогічної групи (вчитель, асистент вчителя, психолог, логопед, вчитель-дефектолог тощо; за участі батьків) беруть участь в оцінюванні рівня психофізичного розвитку дитини в межах своєї компетенції.

Що саме оцінюється:

- особливості розвитку пізнавальних процесів;
- рівень підготовленості дитини (загальний освітній рівень);
- адаптаційний потенціал (які можуть виникати труднощі в адаптації, чи перебувала дитина в колективі тощо);
- індивідуальні стилі навчання, здібності, інтереси.

Докладно про сам процес оцінювання йдеться у навчальному курсі для Інститутів післядипломної педагогічної освіти „Оцінювання в інклюзивному класі” (автор – Сак Т.В.).

Процес оцінювання має особливості на кожному етапі організації роботи в закладі з інклюзивним навчанням:

– першим етапом в організації навчальної діяльності дітей з особливими потребами має бути *оцінювання стану психофізичного розвитку дитини кожним з фахівців*, які працюють з дитиною, а також *фіксація отриманих даних у бланках за усталеною формою відповідно до їх кваліфікації з метою презентації результатів оцінювання на першому засіданні консультативно-педагогічної групи;*

– наступний етап – організація першого засідання (початок навчального року) консультативно-педагогічної групи задля створення індивідуального навчального плану, на якому відбувається *перегляд результатів оцінювання та даних про психофізичний розвиток дитини* (висновки кожного з членів групи, а також представників ПМПК у разі необхідності); визначення й погодження на цій основі аспектів навчання, що потребують застосування спеціальних методик, певної адаптації завдань, модифікацій класного доквілля, створення особливого графіка навчального навантаження тощо; визначення довгострокової цілі та короткострокових завдань, критеріїв оцінювання навчальних досягнень, планів роботи для кожного попередньо погодженого аспекту; визначення й погодження необхідних супровідних послуг (у тому числі – інтегрованих із залученням фахівців спеціальних навчальних закладів, реабілітаційних центрів, установ медичного профілю тощо); призначення та погодження дати наступної зустрічі (обов'язкові наступні зустрічі з попереднім оцінюванням: кінець першого семестру, кінець навчального року, а також можливі проміжні за необхідності). (Е.А.Данілавічюте, С.В.Литовченко «Пам'ятка. Послідовність дій консультативно-педагогічної групи з підтримки інклюзії»).

За рішенням консультативно-педагогічної групи можливо скласти план оцінювання (збору інформації про дитину): кількість відвідувань класу психологом з метою проведення спостережень, обстеження логопеда тощо.

В Інструктивно-методичному листі «*Організація навчально-виховного процесу в умовах інклюзивного навчання*» (Лист МОНмолодьспорт України №1/9-384 від 18 травня 2012 року) зазначено, що для визначення наявного рівня знань і вмінь дитини з особливими потребами «група фахівців протягом 1-2 місяців (залежно від складності порушення) вивчає можливості та потреби дитини, фіксує результати вивчення: її вміння, сильні якості та труднощі, стиль навчання (візуальний, кінестетичний, багатосенсорний та інші, особливо якщо один зі стилів домінує), у чому їй потрібна допомога; інформація щодо впливу порушень розвитку дитини на її здатність до навчання (відомості надані психолого-медико-педагогічною консультацією). Вся інформація повинна бути максимально точною, оскільки вона є підґрунтям для подальшого розроблення завдань».

Важливі моменти щодо процесу оцінювання:

- результати оцінювання фіксуються кожним з фахівців у своїх документах у розгорнутому вигляді, до ІНП заносяться короткі висновки, формулювання мають бути зрозумілими для всіх;
- організація зустрічей консультативно-педагогічної групи має відбуватися як за визначеним планом, так і позапланово, за потреби з метою обговорення організації та результатів оцінювання;
- оцінювання має здійснюватися на кожному етапі роботи з метою фіксації результатів та внесення необхідних коректив;
- як варіант можлива організація спільного оцінювання (одночасне спостереження за дитиною двох фахівців, фіксація результатів, обговорення).

Результати оцінювання враховуються при створенні ІНП, визначенні аспектів, які потребують адаптації та модифікації.

*Професійне співробітництво у контексті створення Індивідуального
навчального плану*

Перевага інклюзивного навчання полягає у врахуванні індивідуальних можливостей, інтересів, здібностей дитини. Дитина опановує програму (відповідно до власних можливостей), використовуючи для цього різні засоби та шляхи здобуття знань, доступні саме їй.

Індивідуальний підхід передбачає складання *Індивідуального навчального плану*. Індивідуальний навчальний план (ІНП) – ключовий документ, один з найважливіших інструментів у роботі з дітьми з особливими освітніми потребами.

ІНП – довгостроковий документ, який використовується щодня у навчальному процесі; *розробляється командою педагогів і фахівців за участі батьків, об'єднує їхні зусилля для розробки комплексної програми роботи з дитиною і, водночас, визначає, які саме послуги надаватиме кожний фахівець*; визначає необхідні адаптації/модифікації та слугує підґрунтям для подальшого планування навчальних занять; за потреби на кожному етапі до ІНП можуть бути внесені корективи.

Вимоги до складання та структура Індивідуального навчального плану (Індивідуальної програми розвитку) представлено в Інструктивно-методичному листі «*Організація навчально-виховного процесу в умовах інклюзивного навчання*» (Лист МОНмолодьспорту України № 1/9-384 від 18 травня 2012 року).

Основні складові ІНП:

- об'єктивні дані про дитину;
- результати оцінювання рівня психофізичного розвитку дитини; наявний рівень знань і вмінь (кожен із спеціалістів збирає інформацію та робить висновок, який лягає в основу загальних рекомендацій);
- цілі та завдання (стратегія навчання); адаптації/модифікації, рекомендована навчальна програма;
- спеціальні та додаткові освітні послуги;
- графік відвідування занять;
- термін дії індивідуального навчального плану.

– інформація про прогрес дитини (роботи учнів як ілюстрації результату роботи тощо).

Основні етапи роботи над ІНП:

1) установча зустріч членів консультаційно-педагогічної групи (визначення оптимального складу команди; план проведення комплексного оцінювання можливостей та потреб дитини);

2) оцінювання рівня психофізичного розвитку дитини; визначення поточного рівня знань та вмінь різними спеціалістами як основу для подальшої організації навчання;

3) перша зустріч членів консультаційно-педагогічної групи, визначення цілей та завдань; створення індивідуального навчального плану;

4) здійснення навчання за індивідуальним навчальним планом; моніторинг ефективності, внесення коректив.

Сім'я дитини є ключовою ланкою у прийнятті рішень при складанні ІНП. На членів команди покладено відповідальність за реалізацію ІНП.

Досвід закладів з інклюзивним навчанням свідчить, що створення ІНП – процес складний тривалий і вимагає певної підготовки педагогів.

Серед доцільних варіантів тренінгових завдань в контексті підготовки педагогів для роботи у закладі з інклюзивним навчанням наступні:

– за наданою характеристикою учня з певними особливостями розвитку (вік дитини, індивідуальні особливості, порушення психофізичного розвитку, рівень підготовленості тощо) визначити необхідні адаптації та модифікації (аспекти навчання, що потребують застосування спеціальних методик, адаптації завдань, модифікацій класного докільця, створення особливого графіка навчального навантаження, визначення й погодження необхідних супровідних послуг тощо), відповідно розробити проект ІНП;

– розробити проект ІНП для конкретного учня школи за складеною під час тренінгу характеристикою;

– на основі результатів оцінювання кожним з членів консультаційно-педагогічної групи (вчитель, асистент вчителя, психолог, логопед, соціальний

педагог тощо) заповнити графі таблиці: „Визначено”, „Рекомендовано” стосовно певного учня (відповідна інформація подається у окремих розділах ІНП); відомості мають бути подані стисло, бути зрозумілими для кожного з членів групи:

Вчитель		Асистент вчителя		Психолог	
<i>Визначено</i>	<i>Рекомендовано</i>	<i>Визначено</i>	<i>Рекомендовано</i>	<i>Визначено</i>	<i>Рекомендовано</i>

Досвід експериментальних закладів засвідчує, що у школі чи дитячому садку доцільно створити *Кабінет інклюзивного навчання*, в якому зберігалися б тематична література, відповідні навчально-методичні матеріали, відбувалися засідання консультативно-педагогічної групи, зокрема, з розробки ІНП.

Використання модифікацій та адаптацій у процесі навчання

При складанні Індивідуального навчального плану (індивідуальної програми розвитку) команді фахівців необхідно проаналізувати, які адаптації та модифікації слід розробити для облаштування середовища, застосування належних навчальних методів, матеріалів, обладнання, врахування сенсорних та інших потреб дитини.

Модифікація – трансформує характер подачі матеріалу шляхом зміни змісту або концептуальної складності навчального завдання. Наприклад, скорочення змісту навчального матеріалу; модифікація навчального плану або цілей і завдань, прийнятних для конкретної дитини, корекція завдань, визначення змісту, який необхідно засвоїти.

Адаптація – змінює характер подачі матеріалу, не змінюючи зміст або концептуальну складність навчального завдання. Зокрема, можуть використовуватись такі види адаптацій:

приспособування середовища (збільшення інтенсивності освітлення в класних кімнатах, де є діти з порушеннями зору; зменшення рівня шуму в класі, де навчається слабочуюча дитина, забезпечення її слуховим апаратом; створення відокремленого блоку в приміщенні школи для учнів початкової ланки);

адаптація навчальних підходів (використання навчальних завдань різного рівня складності; збільшення часу на виконання, зміна темпу занять, чергування видів діяльності);

адаптація матеріалів (навчальних посібників, наочних та інших матеріалів; використання друкованих текстів з різним розміром шрифтів, картки-підказки тощо) (Інструктивно-методичний лист «Організація навчально-виховного процесу в умовах інклюзивного навчання» (Лист МОНмолодьспорту України № 1/9-384 від 18 травня 2012 року)).

За рекомендацією членів консультаційно-педагогічної групи вчитель та асистент вчителя адаптують методи викладання, навчальні завдання та матеріали.

Наприклад, сурдопедагог за результатами спостереження роботи вчителя в класі, де навчається дитина з порушеннями слуху може звернути увагу на необхідність адаптації методів викладання:

«У класі навчається дівчинка зі зниженим слухом, яка користується слуховим апаратом. Вчитель характеризує її як дуже гарну ученицю. На уроці дівчинка активно працює, але не завжди відповідає на усні запитання вчителя. Вчитель іноді використовує прийоми роботи, які не доцільні у роботі з учнями з порушеннями слуху: ставить запитання, відходячи у кінець класу, де перебуває далеко від учениці та стоїть до неї спиною; щоб привернути увагу учнів, дає установку – «Я буду дуже тихо читати, а ви уважно слухайте». В класах, де є діти зі зниженим слухом, варто уникати таких форм роботи. (Див. Колупаєва А.А., Таранченко О.М. Діти з особливими потребами в загальноосвітньому просторі: початкова ланка.

Путівник для педагогів: Навчально-методичний посібник. – Київ, 2010. – 96 с. – (Серія «Інклюзивна освіта»).

Можна визначити загальні типи адаптації та відповідні особливості адаптації навчальних завдань для конкретної дитини (табл.). Особливості адаптацій для конкретної дитини розробляються вчителем та асистентом вчителя на основі результатів оцінювання різними фахівцями, врахування інформації, отриманої від батьків, та фіксуються в ІНП.

Адаптація навчальних завдань

<i>Типи адаптації</i>	<i>Особливості індивідуальної адаптації</i>
Скорочення обсягу, зниження ступеня складності матеріалу завдання, збільшення часу на виконання	- максимальне використання інтересів дитини для досягнення навчальних цілей; - активне залучення методу імпровізації (дія учителя «за місцем», прояв гнучкості) з метою підтримки інтересу;
Міра допомоги (опори): демонстрація зразка, виконання частини завдання спільно тощо	- надання можливості розпочати виконання завдання із спостереження за однокласниками;
Способи концентрації уваги (сильні подразники)	- організація роботи на основі тем, що становлять інтерес для дитини (техніка, обладнання, транспорт, дорожні знаки, папуги, складові різних предметів тощо);
Стиль сприймання та рівень уявлень	<i>Полісенсорний</i> - виконання спеціальних завдань, спрямованих на одночасний охоплення декількох подразників та їх узагальнення;
Частота повторення виконання завдання	- повторення завдань, що вимагають узагальнення та послідовного синтезу (багаторазове читання одного й того ж матеріалу);
Контроль та корекція виконання	- виконання завдань, спрямованих на

завдань (виправлення помилок)	виправлення помилок, аналогічних своїм, у контексті ігрових ситуацій;
Способи та частота релаксації	- організація відпочинку залежно від стану та бажання дитини;
Співпраця з дорослими, однокласниками	- ненав'язливе залучення до спільних видів діяльності шляхом розігрування ситуацій, що викликають інтерес дитини; - акцентування на здібностях дитини у присутності інших дітей

В процесі роботи доцільно аналізувати результати певних адаптацій та модифікацій, вносити відповідні корективи у власну практику.

Одним із інструментів для здійснення рефлексії є заповнення „Щоденника спостережень” (див. зразок)

Зразок

Щоденник спостережень

Дата, час, місце	Матеріал для рефлексії <i>Що відбулося ?</i>	Аналіз (визначення + та -) <i>Що вдалося? Що не вдалося?</i>	Наступні кроки <i>Що потрібно для вдосконалення?</i>

Таким чином, співробітництво фахівців в інклюзивному закладі виступає важливою умовою реалізації диференційованого та індивідуального підходів, передбачає узгодження спільних дій у процесі оцінювання, складання ІНП, визначення адаптацій та модифікацій навчальних підходів, матеріалів, середовища.

СЕМІНАРСЬКО-ПРАКТИЧНЕ ЗАНЯТТЯ

Запитання для усного опитування

1. Охарактеризуйте співробітництво фахівців в інклюзивному закладі як умову реалізації диференційованого та індивідуального підходів у роботі з дітьми з особливими потребами.

2. Назвіть особливості процесу оцінювання на кожному етапі організації роботи в закладі з інклюзивним навчанням.

3. Які фахівці беруть участь у складанні ІНП? Яка інформація міститься в ІНП?

4. Дайте визначення поняття „адаптація” та „модифікація”, назвіть види адаптацій для учнів з особливими потребами.

Усні практичні завдання

1. Вправи на визначення необхідних адаптацій навчального завдання⁵ для:

– дітей з певними порушеннями (слуху, зору, опорно-рухового апарату, затримкою психічного розвитку, синдромом дефіциту уваги та гіперактивністю тощо);

– умовних учнів за наданим описом особливостей поведінки, навчальної діяльності, соціальної взаємодії.

2. Складання ІНП для умовного учня у групах (за наданим описом особливостей поведінки, навчальної діяльності, соціальної взаємодії). Кожний із членів групи (команди) представлятиме певного члена консультативно-педагогічної групи (учитель, асистент учителя, психолог, логопед, соціальний педагог тощо).

Інтерактивне обговорення «Професійна рефлексія»

⁵ Для виконання вправи можливо використовувати навчальні завдання зі шкільних підручників.

Мета проведення: підвищення рівня поінформованості фахівців з проблеми здійснення професійної рефлексії; обговорення актуальних питань, визначення шляхів організації рефлексії учителя.

Завдання: розповісти про досвід Вашого закладу щодо технологій колегіальної взаємодії з метою удосконалення професійної діяльності. Поділитися думками стосовно етичної сторони питання (сприйняття порад колег, спільне обговорення відкритих уроків/занять тощо).

Завдання для письмового самостійного виконання

Враховуючи основні завдання, які стоять перед консультативно-педагогічною групою закладу, нормативні документи (Інструктивно-методичний лист «Організація навчально-виховного процесу в умовах інклюзивного навчання» тощо) розробити проект положення про Кабінет інклюзивного навчання у загальноосвітньому навчальному закладі.

Теми для доповідей та рефератів

1. Спостереження як метод оцінювання стану психофізичного розвитку дитини з особливими потребами.
2. Участь батьків у створенні Індивідуального навчального плану (індивідуальної програми розвитку).

Список рекомендованої літератури

1. Інклюзивна школа: особливості організації та управління: навчально-методичний посібник. / Кол. авторів: Колупаєва А.А., Софій Н.З., Найда Ю.М., Таранченко О.М. та ін. За заг. ред. Даниленко Л.І. – [Доповнене вид.]. – К., 2010.

2. Інклюзивна освіта. Підтримка розмаїття у класі: практ. посіб. / Тім Лорман, Джоан Деппелер, Девід Харві; пер. з англ. – К.: СПД-ФО Парашин І.С., 2010. – 296 с.

3. Колупаєва А.А., Єфімова С.М. Навчальний курс «Вступ до інклюзивної освіти». – К.: Науковий світ, 2010. – 20 с. – (Серія «Інклюзивна освіта»). (Лист МОН України № І/П-3626 від 30.04.10 р.).

4. Колупаєва А.А., Савчук Л.О. Діти з особливими освітніми потребами та організація їх навчання: науково-методичний посібник. – К.: Науковий світ, 2010. – 196 с. – (Серія «Інклюзивна освіта»). (Лист МОН України № І/П-3626 від 30.04.10 р.).

5. Колупаєва А.А. Інклюзивна освіта: реалії та перспективи: Монографія. – К.: «Самміт-Книга», 2009. – 272 с.: іл. – (Серія «Інклюзивна освіта»).

6. Колупаєва А.А., Таранченко О.М. Діти з особливими потребами в загальноосвітньому просторі: початкова ланка. Путівник для педагогів: Навчально-методичний посібник. – Київ, 2010. – 96 с. – (Серія «Інклюзивна освіта»).

7. Концепція інклюзивної освіти (за ред. Засенка В.В.) // [Електронний ресурс]. – 2010. – Режим доступу: <http://www.mon.gov.ua>.

8. Основи інклюзивної освіти. Навчально-методичний посібник /за заг. ред. Колупаєвої А.А. – К.: «А.С.К.», 2012. – 308 с. – (Серія «Інклюзивна освіта»).

III.3. Професійне співробітництво в різних навчальних умовах

Організація навчальної діяльності

Організація навчального процесу в класах, де навчаються учні з особливими потребами має свої особливості (форми, методи, залучення різних фахівців, батьків тощо).

Однією з доцільних форм є робота в групах (командах). Такі групи створюються не за принципом успішності/неуспішності у навчанні. У групах мають об'єднуватися діти з різними здібностями, інтересами, яким комфортно працювати разом. Кожна команда виконує завдання відповідно теми уроку. За такої організації створюються умови для співпраці вчителя та асистента, декількох вчителів („паралельне викладання”), залучення до роботи на уроці психолога, логопеда, батьків. Кожний фахівець допомагає та координує роботу певної групи.

Зарубіжні дослідники зазначають: «співпраця передбачає готовність ділитися владою та робити внесок у процес. Успішне створення команд базується на взаємній повазі, довірі, готовності до планування, а також спільній філософії» (Френд, Райзінг та Кук, 1993; Барнз, 1999; Мастроп'єрі та ін., 2005) (Friend, Reising, and Cook 1993; Barnes 1999; Mastropieri et al. 2005).

Приклади варіантів співпраці у процесі навчальної діяльності:

Типи співпраці

<i>Рівень</i>	<i>Опис</i>	<i>Приклад</i>
Ведення і підтримка	Один член команди веде урок, другий – допомагає учням, звертаючи особливу увагу на тих, хто працює за ІНП.	Учитель другого класу веде урок математики на тему додавання. Фахівець спеціальної освіти (такі функції може виконувати і асистент вчителя) ходить по класу і допомагає учням з особливими

		потребами.
Навчання в «центрах»	Члени команди погоджують навчальні цілі, а потім створюють «навчальні центри» (об'єднують дітей у групи). Кожний з педагогів відповідає за управління лише одним «центром».	Команда, що працює у групі дитячого садка, створює «центри мови» та «грамотності». Вихователь керує «центром розуміння». Логопед керує «центром фонематичного сприйняття». Фахівець з працетерапії керує «центром письма». Всі діти проходять через кожний «центр».
Паралельне навчання	Члени команди планують уроки разом, але кожний з них веде навчання самостійно, в малих групах або з половиною класу.	Учитель середніх класів і соціальний педагог школи планують урок з суспільних наук, пов'язаний з актуальними подіями та розв'язанням конфліктів. Учитель працює з однією половиною класу, а соціальний педагог – з іншою.
Альтернативне навчання	Один член команди навчає більшість групи, в той час як другий працює з меншою групою, проводячи додаткове навчання, наприклад, попереднє ознайомлення з темою, повторення	Учитель четвертого класу навчає більшість класу під час уроку з природознавства. Фахівець спеціальної освіти (асистент вчителя) попередньо навчає відповідним словам учнів з особливими потребами.

	або заняття на закріплення	
--	-------------------------------	--

Під час роботи на уроці, виконання домашніх завдань тощо важливо створювати умови й для співпраці дітей (спільне виконання завдань, взаємодопомога, робота з „маленьким вчителем” тощо).

Організація позаурочної діяльності

В контексті особливостей впровадження інклюзії розглядають співпрацю фахівців переважно у навчальному процесі, втім організація позаурочної діяльності не менш важлива.

Участь дітей з особливими потребами у роботі шкільних гуртків, свят, інших заходів, а також залучення до установ позашкільної освіти сприяє адаптації дитини до нового колективу, соціалізації, створює умови для самореалізації та розвитку здібностей.

Особливості співпраці фахівців в межах навчального закладу представлено вище, відповідно доцільно розглянути специфіку взаємодії з педагогами позашкільних навчальних закладів.

Позашкільна освіта – невід’ємна ланка загальної системи освіти України і розвивається в рідніщі загальних освітніх тенденцій. Відповідно набуває актуальності проблема забезпечення рівних прав на здобуття освіти, зокрема, й позашкільної, дітьми з особливими потребами.

Зазначимо, що *мета соціальної реабілітації* різних категорій учнів позашкільного закладу – залучення особистості до соціально корисної діяльності, подолання психологічних комплексів, невпевненості у своїх силах; формування позитивного ставлення до життя, праці, навчання; розширення кола спілкування та соціальних дій, встановлення нових соціальних зв’язків, що загалом сприятиме формуванню / відновленню соціально позитивної діяльності учня (О.В. Безпалько).

На основі аналізу педагогічної практики, залежно від особливостей організації роботи, можливо розглядати *умовні моделі залучення дітей з особливими потребами* до позашкільних навчальних закладів.

Перша модель. Реалізація соціально-педагогічних завдань у процесі освітньої діяльності творчих об'єднань соціально-реабілітаційного напрямку позашкільної освіти (створення та реалізація в закладі відповідних навчальних програм, проектів тощо).

Як приклад, маємо розглядати досвід організації роботи з дітьми з психофізичними порушеннями *Дитячого оздоровчо-екологічного центру Оболонського району м. Києва*, у якому створено й апробовано комплексну навчальну програму «*Шляхи соціалізації дітей та молоді з особливими потребами*». (Координатор програми: А.С. Герасімова, директор Дитячого оздоровчо-екологічного центру Оболонського району м. Києва). Відповідну програму розраховано на учнів з інвалідністю, які потребують соціально-реабілітаційної допомоги, передбачено інтеграцію учнівської молоді з особливими потребами у звичайні гуртки позашкільного закладу. Таким чином, в основі програми покладено принципи інклюзивного навчання.

Комплексна програма складається з окремих блоків навчальних програм, які можливо компонувати залежно від типу позашкільного закладу та його концепції, зокрема:

I. Оздоровчо-профілактичний блок: «Оздоровча гімнастика»; «Оздоровча хореографія»; «Танці на візках».

II. Мистецький блок: «Малювання та ліплення»; «Художня вишивка»; «Оздоровлення музикою»; «Мистецькі бесіди»; «Чарівна скринька» (декоративно-ужиткове мистецтво); «Комп'ютерна графіка» (програмування для дітей з порушеннями інтелекту; порушеннями опорно-рухового апарату (ДЦП); порушеннями зору).

III. Соціально-реабілітаційний блок: «Саморозвиток та взаємодопомога»; «Зроби сам» (профорієнтація); «Активна реабілітація інвалідів на візках».

Гуртківці можуть випробувати себе в різних видах діяльності та обрати для себе напрям, який їм найбільш цікавий (Герасимова А.С., Павленко Л.І.).

Наступний приклад. У Центрі дитячої та юнацької творчості Солом'янського району м. Києва реалізується соціально-творчий проект «Соціалізація дітей з особливими потребами». Серед актуальних завдань його – створення умов для творчого розвитку кожної дитини з особливими потребами – вихованців гуртка «Подолання» (соціально-реабілітаційний напрям). Автор проекту: Л.М. Буланова, методист, керівник гуртка «Подолання» для дітей з особливими потребами та інтегрованого театру «Світлячок», Центр дитячої та юнацької творчості Солом'янського району м. Києва.

Мета проекту: поетапна соціально-творча адаптація дітей з особливими потребами у позашкільному навчальному закладі.

Завдання проекту:

- створити умови для підвищення самооцінки дитини з особливими потребами, формування активної життєвої позиції, впевненості у своїх силах;
- передбачити можливість актуалізації резервних психічних можливостей; формування на їх основі адекватної поведінки за рахунок творчої діяльності;
- створити умови для творчого розвитку кожної дитини з особливими потребами гуртка «Подолання» протягом навчального року, надати можливість реалізувати свої творчі досягнення на сцені інтегрованого театру «Світлячок» у виставі-казці наприкінці навчального року.

Цільова група: група дітей з особливими потребами різного віку, з різними рівнем розвитку, з різними розумовими або фізичними недоліками; члени родин вихованців.

Партнери проекту: діти та адміністрація Відділення реабілітації дітей з органічними ураженнями центральної нервової системи територіального Центру соціального обслуговування населення Солом'янського району м. Києва; учні гуртка «Польська мова і культура» та гуртка журналістики

«Репортер»; В.А. Стаднюк, композитор та акомпаніатор; А.М. Кеба, педагог-організатор ЦДЮТ; С.І. Буланова, педагог гуртка «Англійська для малюків», «Польська мова і культура».

У цьому Центрі дитячої та юнацької творчості також діє *Клуб сімейного спілкування для батьків, які виховують дітей з особливими потребами*. Серед основних функцій Клубу – функція соціальної підтримки таких сімей, а також надання інформаційної, посередницької, освітньої допомоги.

Друга модель. Співробітництво позашкільного навчального закладу з установами для дітей з особливими потребами: спеціальними навчальними закладами (дошкільні, загальноосвітні заклади, навчально-виховні комплекси), оздоровчими центрами, молодіжними центрами реабілітації інвалідів тощо) щодо реалізації спільних проектів, соціально-реабілітаційних програм, проведення різних заходів для дітей з психофізичними порушеннями.

За такої моделі діти з особливими потребами залучаються до навчально-виховного процесу (творчих об'єднань), а також масових заходів, конкурсів тощо. Учасники зазначених заходів – педагогічні працівники (керівники гуртків, соціальні педагоги, психологи, педагоги-організатори), учні позашкільного навчального закладу (гуртківці, учасники органів учнівського самоврядування, волонтери тощо).

Наприклад, широко відомий в Україні досвід *Білоцерківського оздоровчого центру «Шанс»* щодо реабілітації дітей з особливими потребами та його успішна співпраця з *Комунальним закладом Київської обласної ради «Центр творчості дітей та юнацтва Київщини»* з реалізації цільового проекту *«Кроки до успіху»* для дітей з особливими потребами, зокрема, хворих на ДЦП. У межах проекту діє клуб *«Кроки до успіху»*, працівники якого у співпраці з сім'єю дитини з особливими потребами працюють над вирішенням таких завдань:

– визначення стану розвитку дитини; надання психолого-педагогічних діагностичних послуг;

- забезпечення комплексу реабілітаційних програм;
- впровадження консультативної допомоги для батьків;
- проведення за потреби юридичних консультацій;
- інформаційне забезпечення громади щодо проблем соціальної адаптації дітей з особливими потребами;
- налагоджування взаємозв'язків з органами державної влади та громадськими організаціями.

У проекті визначено основні напрями соціально-психологічної реабілітації дітей з ДЦП відповідно до розвитку сенсорної, моторної, когнітивної, емоційно-комунікативної сфер; працюють відповідні гуртки, наприклад, щодо розвитку функціональної системи сенсорної сфери: «Образотворче мистецтво», «Рукоділья», «Сенсоінтеграція», «Ігротерапія» та ін.; щодо розвитку функціональної системи моторної сфери: «Школа руки», «Інваспорт» та ін. Таким чином, реалізацію спільного проекту «Кроки до успіху» для дітей з особливими потребами спрямовано на покращення якості життя дітей з особливими потребами, їх психосоціальну реабілітацію та активну соціалізацію, формування нових підходів у регіональній політиці щодо цієї категорії дітей.

Прикладів спільної реалізації позашкільними навчальними закладами в Україні соціальних програм, проектів, спрямованих на соціальну підтримку та реабілітацію дітей з особливими потребами, – значна кількість. Наприклад, понад 20 років триває реалізація *благодійного проекту Центру позашкільної роботи Святошинського району м. Києва «Поділись теплом»*. Мета його – створити можливості дітям-сиротам, дітям з особливими потребами адаптуватися до суспільного життя, спілкуватися з однолітками, брати участь у конкурсах, самореалізуватися тощо. Серед завдань проекту:

- залучення гуртківців Центру до добродійних справ, роботи з дітьми з особливими потребами (проведення тренінгів, ігрових програм, конкурсів, показів колекцій одягу, виготовлених гуртківцями тощо);

– проведення благодійних акцій для учнів спецшколи-інтернату №15 м. Києва («Подаруй книгу», «Подаруй іграшку» тощо);

– залучення спонсорів для надання матеріальної допомоги дітям з особливими потребами (одяг, взуття, канцтовари, технічне обладнання тощо).

У Київському Палаці дітей та юнацтва реалізується соціально-розвивальна програма «Турбота», спрямована на надання соціально-педагогічної підтримки дітям і молоді з особливими потребами – вихованцям інтернатних закладів, пацієнтам клінічної лікарні № 7 м. Києва та ін.

Третя модель. Організація позашкільного навчального закладу (реабілітаційний центр, клуб тощо), діяльність якого має на меті соціальну реабілітацію дітей з особливими потребами.

У цьому контексті необхідно зазначити, що поліваріативність, відсутність чіткої регламентації у сфері позашкільної освіти створюють підстави для вирішення соціально-педагогічних завдань у межах зазначеної моделі. Наприклад, за активної участі соціальних педагогів, педагогів додаткової освіти в м. Самарі (Російська Федерація 1998 року було відкрито *реабілітаційний центр позашкільної освіти «Творчість»*, де навчання дітей з інвалідністю у системі додаткової освіти проводиться в колективі вихованців з типовим розвитком.

ЗАВДАННЯ ДЛЯ КОНТРОЛЮ ТА САМОКОНТРОЛЮ

1. Назвіть особливості організації роботи в групах на уроці в інклюзивному класі.

2. Охарактеризуйте специфіку взаємодії педагогів інклюзивної школи та позашкільних навчальних закладів.

СЕМІНАРСЬКО-ПРАКТИЧНЕ ЗАНЯТТЯ

Усні практичні завдання

1. Розробіть план уроку, передбачивши участь різних фахівців.
2. Запропонуйте сценарій позаурочного заходу (свята, вистави тощо), у якому братимуть участь діти з особливими потребами, визначте роль різних фахівців у підготовці та проведенні заходу.

Теми для доповідей та рефератів

1. Організаційно-методичні умови роботи з дітьми з особливими потребами у позашкільних навчальних закладах.
2. Освітнє середовище, максимально сприятливе для різнобічного розвитку всіх учнів, у тому числі й учнів з особливими потребами як результат організації професійного співробітництва.

Список рекомендованої літератури

1. Інклюзивна школа: Особливості організації та управління: навчально-методичний посібник. / Кол. авторів: Колупаєва А.А., Софій Н.З., Найда Ю.М., Таранченко О.М. та ін. За заг. ред. Даниленко Л.І. – [Доповнене вид.]. – К., 2010.
2. Інклюзивна освіта. Підтримка розмаїття у класі: практич. посіб. / Тім Лорман, Джоан Деспелер, Девід Харві; пер. з англ. – К.: СПД-ФО Парашин І.С., 2010. – 296 с.
3. Колупаєва А.А., Савчук Л.О. Діти з особливими освітніми потребами та організація їх навчання. Видання доповнене та перероблене: наук.-метод. посіб. – К.: Видавнича група «АТОПОЛ», 2011. – 274 с. – (Серія «Інклюзивна освіта»). (Лист МОН України № І/П-3626 від 30.04.10 р.).

4. Колупаєва А.А. Інклюзивна освіта: реалії та перспективи.: Монографія. – К.: «Самміт-Книга», 2009. – 272 с.: іл. – (Серія «Інклюзивна освіта»).

5. Колупаєва А.А., Таранченко О.М. Діти з особливими потребами в загальноосвітньому просторі: початкова ланка. Путівник для педагогів: Навчально-методичний посібник. – Київ, 2010. – 96 с. – (Серія «Інклюзивна освіта»).

6. Концепція інклюзивної освіти (за ред. Засенка В.В.) // [Електронний ресурс]. – 2010. – Режим доступу: <http://www.mon.gov.ua>.

7. Основи інклюзивної освіти. Навчально-методичний посібник /за заг. ред. Колупаєвої А.А. – К.: «А.С.К.», 2012. – 308 с. – (Серія «Інклюзивна освіта»).

III.4. Співробітництво фахівців інклюзивного навчального закладу з батьками

Роль батьків в організації навчання

Для успішної реалізації інклюзивних програм надзвичайно важлива ефективна *співпраця фахівців інклюзивної школи та родин* дітей з особливими потребами.

Нині один із напрямів модернізації загальноосвітньої школи – орієнтація педагогів на надання допомоги сім'ї, широке залучення батьків до роботи з учнями та підвищення відповідальності батьків за виховання та навчання своїх дітей. У контексті освіти дітей з особливими потребами зазначені освітні пріоритети – особливо виправдані, набувають ще більшої значущості.

На сучасному етапі підвищення уваги до проблеми залучення батьків дітей з особливими потребами до співпраці детерміновано наступним:

– батьки є основними замовниками освітніх послуг; батькам надано право вибору навчального закладу для своєї дитини, на противагу існуючій практиці, коли відповідні державні служби⁶ визначали, де буде навчатися дитина з порушеннями психофізичного розвитку. У такій ситуації батьки мають бути готові зробити правильний вибір та усвідомлювати свою роль у процесі здобуття освіти дитиною;

– запровадження інклюзивного навчання як паритетного напрямку освіти для дітей з порушеннями психофізичного розвитку, передбачає максимальне залучення батьків до навчально-виховного процесу, на відміну від інтернатних закладів, де участь батьків – недостатня, що негативно позначається на розвитку та соціальній інтеграції учнів.

⁶ За часів Радянського союзу згідно з висновком Психолого-медико-педагогічної комісії дитину з особливими потребами направляли на навчання до відповідної спеціальної загальноосвітньої школи (школи-інтернату); у разі, якщо батьки або особи, які їх замінюють відмовлялися віддавати дитину до такої школи, навчання проводилося за індивідуальною формою (Закон України «Про загальну середню освіту», Стаття. 29. «Права та обов'язки батьків або осіб, які їх замінюють», п. 3.).

Варто зазначити, що саме батьківські громадські організації були ініціаторами впровадженні інклюзивного навчання як в Україні, так і в багатьох зарубіжних країнах.

Важлива роль батьків у навчально-виховному процесі визначена у національному правовому полі. Зокрема, Закони України «Про освіту», «Про загальну середню освіту» засвідчують, що «батьки є учасниками навчально-виховного процесу» і мають право:

- вибирати навчальний заклад для неповнолітніх дітей;
- обирати і бути обраними до органів громадського самоврядування навчальних закладів;
- звертатися до державних органів управління освітою з питань навчання, виховання дітей;
- захищати у відповідних державних органах і суді законні інтереси своїх дітей.

У такому контексті навчальні заклади надають відповідну увагу роботі з батьками, зокрема:

- повідомляють батьків про успіхи дітей;
- надають інформацію про шкільну навчальну програму;
- залучають батьків до керівництва закладу;
- проводять для всіх батьків щорічні збори тощо.

Сучасна освітня філософія, зорієнтована на особистість дитини, ґрунтується на положенні, що *батьки – її перші й головні вчителі*. Дедалі більше педагогів з повагою ставляться до навчального процесу, який відбувається вдома, і будують свою роботу, враховуючи інтереси дітей та їхніх родин. У процесі навчання учнів з особливими потребами дуже важливо враховувати інтереси, пріоритети й турботи родин.

Принципи педагогічної діяльності, орієнтованої на інтереси сім'ї:

- визнання того, що сім'я є елементом стабільності у житті дитини, в той час як педагоги можуть змінюватися;

- регулярний обмін з батьками повною та неупередженою інформацією стосовно їхніх дітей;
- запровадження в навчальному закладі політики та системи послуг, які забезпечують сім'ям необхідну підтримку;
- розуміння й урахування потреб дітей, думки батьків під час розробки індивідуальних навчальних планів, програм тощо;
- ефективне співробітництво педагогів з батьками та іншими фахівцями;
- заохочення і створення умов для взаємної підтримки батьків;
- розуміння унікальності кожної сім'ї, повага до різних методів навчання та виховання дітей, що застосовуються батьками;
- турбота про те, щоб послуги, які надаються родинам, були комплексними, скоординованими, гнучкими, доступними й відповідали потребам кожної родини.

У зарубіжній педагогічній практиці також підкреслюється необхідність співпраці з батьками. Канадські вчені (Тернбулл та Тернбулл (Turnbull & Turnbull) (1991), Лорман та ін. (Logeman et al.) (2005)) визначили три основні моменти, які окреслюють роль батьків в освіті:

«Батьки як люди, корті приймають рішення. Батьки краще за інших розуміють, що необхідно їхній дитині і тому ухвалюють рішення щодо її розвитку та освіти. Вони також можуть допомагати іншим у прийнятті рішень, надаючи цінну інформацію і своє бачення, що базується на досвіді перебування з дитиною упродовж багатьох років.

Батьки як вчителі. Часто батьки – єдині вчителі своєї дитини у перші 4-5 років її життя, і в подальшому їхня допомога і підтримка відіграють важливу роль у навчанні і вихованні дитини.

Батьки як захисники інтересів. Дуже рідко можна зустріти батьків, які б не бажали найкращого для своєї дитини. Тому батьки – перші захисники її інтересів. Освітняни, які це розуміють, знаходяться на правильному шляху до встановлення продуктивної співпраці з батьками.

Можна стверджувати, що батьки становлять не частину широкої шкільної спільноти, а скоріше – частину «серцевини» шкільної спільноти, разом з освітянами й учнями».

Технології залучення батьків до роботи в команді

Батьки дітей з особливими потребами мають працювати в тісному контакті з учителями та іншими фахівцями під час розробки та реалізації навчальних планів, їх адаптації, організації навчального середовища тощо.

В умовах інклюзивної школи передбачається застосування як традиційних, так і інноваційних форм роботи з батьками (проведення батьківських зборів, залучення батьків до класних та шкільних заходів, створення організації батьків тощо).

Один з найефективніших способів залучення до навчально-виховного процесу батьків – запросити їх до класу. Це дає їм змогу ознайомитись із сучасними стратегіями роботи з дітьми, які вони зможуть використовувати вдома. Деякі батьки самі легко приєднуються до занять з дітьми у класі, іншим для цього потрібна певна допомога. Працівники школи повинні скеровувати дії батьків і ефективно використовувати їхню присутність.

Необхідно безпосередньо залучати батьків до прийняття рішень стосовно їхніх дітей. Ще до приходу дитини до школи у багатьох родин були налагоджені контакти з відповідними фахівцями і службами, вони володіли інформацією, корисною для працівників школи та інших батьків. Тож, варто використовувати ці зв'язки, аби сім'я, школа і спеціалісти працювали спільно.

Принципово важливим є врахування думки батьків під час

- оцінювання стану розвитку дитини; ідентифікації її сильних якостей та сфер, де вона має труднощі;
- визначення цілей і завдань на навчальний рік;
- призначення послуг, які отримуватиме дитина та її сім'я;

– прийняття рішень щодо напрямів роботи з дитиною після закінчення навчального року.

При роботі з батьками важливим є дотримання конфіденційності. Родини дітей повинні бути впевнені, що будь-яка інформація, яку вони надають усно чи письмово членам педагогічного колективу, не розголошується. Батьки дітей з особливостями психофізичного розвитку розповідають вчителям набагато більше, ніж звичайні сім'ї, і багато із цих відомостей мають делікатний характер. Тому в своїй роботі з батьками вчителям бажано дотримуватися таких принципів:

– первинним джерелом інформації про батьків повинні бути вони самі; необхідно збирати лише ті відомості, які є важливими для роботи з дітьми;

– батькам не слід дозволяти переглядати записи, що не стосуються їхніх дітей;

– інформацію, одержану від батьків, варто надавати членам педагогічного колективу і консультувати лише до тієї міри, до якої це необхідно для роботи з дитиною.

Педагоги школи можуть давати письмову підписку стосовно того, що інформація не буде поширюватися. Якщо є сумніви щодо можливості передачі конфіденційної інформації іншим, спочатку запитайте дозволу в членів родини. Єдиним винятком із цього правила є випадки можливого насильства і відсутності турботи про дітей.

Щорічно, після приходу до класу нових батьків і працівників, варто вирішувати, яку інформацію збиратимуть, як її використовуватимуть і хто до неї матиме доступ.

Батьки мають право вирішувати, хто, коли і як може інформувати інших людей про поведінку, знання, переконання і погляди дитини та її родини. Як уже зазначалося, перед початком оцінювання необхідно попросити в батьків письмового дозволу на його проведення. Треба також питати дозволу в батьків щодо обміну відомостями з іншими вчителями та фахівцями.

Інформацію про дітей слід надавати лише тим людям, кому вона справді потрібна і хто має право її знати. Ніколи не варто розмовляти і писати про дитину будь-кому без згоди батьків. Зберігати свої нотатки, контрольні листки та інші записи необхідно в такому місці, де діти чи їхні батьки не могли б їх випадково прочитати. Тримати інформацію приватного характеру слід в особливій теці й обговорювати її зміст лише на професійній основі. Менш конфіденційні відомості, а також дитячі роботи можуть зберігатися у класі.

Тож, дотримуючись саме таких умов доцільно, як засвідчив досвід, залучати батьків до процесу оцінювання, яке має багато переваг і для дитини, і для її родини, і для вчителів. Батьки добре знають, що вміє робити їхня дитина й у чому вона потребує допомоги. А діти почувають себе безпечніше, коли батьки перебувають поблизу. Бабусі, дідусі, брати та сестри, інші знайомі дитині люди також можуть надати цінну інформацію. Одним з елементів процесу оцінювання можуть бути спостереження за взаємодією дитини із членами своєї сім'ї в різних ситуаціях.

Коли батьки приходять до школи для співбесіди на початку процесу оцінювання, необхідно стежити за тим, щоб їх не запитували багато разів про те саме. Адже нещодавно, коли дитину приймали до школи (дитячого садка), вони вже надавали багато відомостей про неї. А саме, про попередні навчальні заклади, склад сім'ї, стан здоров'я дитини, наявність у неї алергічних реакцій тощо. Має бути призначений представник школи, відповідальний за отримання від членів родин інформації про дітей. Такий підхід дає змогу налагодити робочі стосунки з батьками і сприяє ефективному використанню їхнього часу.

Опитування батьків є важливим елементом під час отримання різнобічних відомостей про дитину з особливими потребами. Батькам можна пропонувати різні шляхи спілкування. Наприклад, для деяких зручніше письмово відповідати на заздалегідь складений перелік запитань, інші хочуть розмовляти з учителем особисто.

Інколи батькам слід підказувати, яка інформація про дитину потрібна школі. Батьки знають свою дитину краще за інших і швидко зрозуміють, що педагоги мають ставитися до них як до партнерів у роботі з дитиною. Спілкування з батьками – це двосторонній процес. Варто демонструвати батькам наскільки корисна одержана від них інформація і як вона сприяє визначенню ефективних способів допомоги дитині. Слід надавати батькам можливість розпитувати педагогів.

Педагоги експериментальних шкіл зазначають, що одна з актуальних проблем – *відсутність довіри з боку частини батьків*:

– частина батьків дітей з особливими потребами, керуючись попереднім негативним досвідом співпраці з педагогами (вихователями дитячого навчального закладу тощо) сприймають будь-яку спробу проаналізувати навчання та(чи) поведінку їхньої дитини як ще один привід посварити її, і тому уникають зустрічей;

– у частини батьків існує певний стереотип: якщо ПМПК поставить діагноз їхній дитині, він згодом стане широковідомим і зашкодить їй під час подальшого навчання, в тому числі у вищому навчальному закладі. Такі батьки не дають своєї згоди на обстеження дитини спеціалістами ПМПК;

– частина батьків не бажає брати участь у визначенні необхідних адаптацій/модифікацій для їхньої дитини, складанні індивідуального навчального плану, заперечуючи навіть необхідність будь-якого індивідуального підходу (наприклад, батьки безапеляційно стверджують: «Моїй дитині не потрібен ніякий індивідуальний навчальний план» тощо).

Все вищезазначене актуалізує розробку системи роботи з батьками, щоб знищити існуючий «бар'єру недовіри» та налагодження постійної активної співпраці.

Залучення батьків до розробки та подальшої реалізації ІНП.

Участь батьків у розробці індивідуального навчального плану – надзвичайно важлива. Як зазначалося вище, батьки можуть надати інформацію про стан здоров'я, розвиток, інтереси, особливості поведінки дитини.

Іноді батьки не бажають брати участь у розробці індивідуального навчального плану. Причини такої поведінки – різні: від небажання приділяти час власній дитині, до недовіри членам команди, яка має негативний попередній досвід спілкування з фахівцями та педагогами. В будь-якому випадку батьків необхідно підбадьорювати та заохочувати до участі.

Кроки співпраці з батьками при розробленні ІНП:

До початку розробки ІНП надайте батькам більше інформації про індивідуальний навчальний план, його зміст, гнучкість (можливість змін цілей і завдань, запланованих спеціальних і додаткових послуг) тощо.

Познайомте батьків із членами команди та наголосіть на конфіденційності почутої ними інформації. Це дасть батькам змогу почуватися комфортніше, усуне напруженість у стосунках між ними, фахівцями та педагогами.

Повідомте батьків, що ви очікуєте від них інформації, яка, на їхню думку, є важливою для розробки ІНП. Наголосіть, що саме вони краще знають інтереси, сильні сторони та проблеми своєї дитини, їхній досвід є неоціненним внеском у розробку програми розвитку дитини.

Варто познайомити родини з іншими батьками, які певний час беруть участь у розробці ІНП для своєї дитини і мають позитивний досвід роботи в команді. Таке спілкування допоможе батькам: позбутися побоювань щодо роботи з педагогами, фахівцями; почати говорити зі сторонньою людиною (фахівцем) про проблеми своєї дитини; отримати поради щодо процедури роботи в команді над розробкою ІНП.

На початку роботи над ІНП можна запропонувати батькам прийти з представником, якому вони довіряють. Його присутність допоможе батькам краще зрозуміти те, що пропонується та рекомендується, а також аргументувати свою точку зору.

ІНП вважається ухваленим, якщо він погоджений з батьками та підписаний ними.

Після розробки ІНП зустрічайтеся з батьками для обговорення прогресу дитини або надсилайте їм письмовий звіт.

Що робити, коли батьки не підписують ІНП?

Батьки мають різні причини не підписувати ІНП. Тож, насамперед, дізнайтеся про причину відмови.

Найчастіші причини відмови підписувати ІНП:

Батьки можуть вважати, що підстав для розробки такого плану немає, тож вони не хочуть, щоб їхня дитина навчалася за окремою програмою й, таким чином відрізнялася від інших учнів.

Можливі дії. Створіть умови для зустрічі батьків з педагогом, фахівцем або іншими батьками, якому/яким вони найбільше довіряють. Обстановка зустрічі має бути неформальною. Мета її – розмова з батьками про ІНП як механізм для досягнення дитиною успіху, а не спосіб «навішування ярликів». Якщо батьки незадоволені результатами оцінювання розвитку дитини, запропонуйте їм взяти участь у навчальних заняттях, ставши в такий спосіб незалежними спостерігачами, та пройти процес оцінювання розвитку дитини ще раз. Розгляньте інші варіанти, запропоновані батьками.

Батьки можуть вважати, що команда спланувала недостатньо заходів, аби дитина досягнула прогресу.

Можливі дії. Поясніть батькам, що ІНП – гнучкий механізм, який змінюється, розвивається та постійно переглядається, тому поступово пропозиції батьків задовольняться. Нагадайте батькам, що вони завжди залишають за собою право контролю над виконанням ІНП та його змінами.

Можливо, будуть й інші причини, які спонукатимуть батьків не погоджуватися підписувати ІНП. Тому будьте гнучкими, змінюючи тактику роботи з родиною, шукаючи рішення, які б задовольнили батьків і команду, виявляйте свою професійність.

Пам'ятайте, що батьки бажать найкращого своїй дитині.

Аби оптимізувати співпрацю педагогів та батьків видається за доцільне:

- забезпечити батьків дітей з особливими потребами своєчасним доступом до інформації, консультації професіоналів, підтримки інших батьків;

- сприяти підвищенню психолого-педагогічної компетентності батьків з метою гармонізації сімейних стосунків, залучення до участі у навчально-виховному процесі;

- надавати підтримку батькам щодо розвитку творчого потенціалу дітей. Залучення їх до позашкільних занять відповідно інтересів та здібностей дитини;

- створювати умови для об'єднання батьків з метою вирішення нагальних проблем, створення батьків громадських організацій, популяризації ідей інклюзивного навчання.

- сприяти об'єднанню зусиль батьків у лобіюванні впровадження інклюзивної форми навчання, впливові на законодавчий процес, виробленні політики і процедур діяльності шкіл і мереж підтримки, залучення фінансових та інших ресурсів у розвиток інклюзивних програм;

- створити потужну мережу батьківських організацій та об'єднань з метою консультативної та інформаційної роботи в оточуючому середовищі та суспільстві в цілому, поширення зразків кращих інклюзивних практик засобами масової інформації, зокрема серед батьків здорових дітей.

Важливе встановлення партнерських стосунків з *місцевими, національними та міжнародними громадськими організаціями*, які виконують функції надання допомоги, відіграють роль правозахисників. Наприклад, організація «Особи з порушеннями у розвитку» (Persons with Developmental Disabilities) (PDD) у провінції Альберта (Канада) підтримують партнерські стосунки з багатьма школами та закладами освіти, намагаючись створити умови для плавного переходу від інклюзивного навчання до інклюзивного життя після закінчення школи (Persons with Developmental Disabilities). Такі некомерційні групи, як «Easter Seals» та ін. у Північній Америці, пропонують різноманітні послуги, включаючи послуги з реабілітації, професійне навчання

та допомогу в організації відпочинку. Значну підтримку й ресурси для встановлення партнерських відносин зі школами і кращого втілення у життя практики інклюзії можуть також надавати організації, які опікуються людьми з певними порушеннями (такими як аутизм або синдром Дауна). Школи розвивають стосунки з такими організаціями, створюючи умови для розширення відповідальності за освіту із залученням громади до роботи у руслі позитивного співробітництва.

Таким чином, важлива умова успішного вирішення завдань інклюзивного навчання дітей з особливими потребами – організація співробітництва вчителів, фахівців зі спеціальної педагогіки, психологів, логопедів тощо; залучення батьків до організації навчально-виховного процесу.

ЗАВДАННЯ ДЛЯ КОНТРОЛЮ ТА САМОКОНТРОЛЮ

1. Охарактеризуйте роль батьків в організації навчання дітей з особливими потребами.
2. Представте форми роботи з батьками в закладі з інклюзивним навчанням, наведіть приклади.
3. Назвіть основні принципи співпраці педагогів та батьків в інклюзивному закладі.

СЕМІНАРСЬКО-ПРАКТИЧНЕ ЗАНЯТТЯ

Інтерактивне обговорення «Переваги інклюзивної освіти»

Завдання для груп учасників:

1. Зазначити основні переваги інклюзивного підходу для визначених суб'єктів системи освіти.
2. Представити командну думку.

Кожній групі учасників пропонується картка з визначеною соціальною групою: «діти з особливими потребами», «всі діти», «батьки дітей з особливими потребами», «педагоги», «суспільство».

Теми для доповідей та рефератів

1. Форми роботи з батьками дітей з особливими потребами в інклюзивному навчальному закладі.
2. Робота з батьками дітей з типовим розвитком як умова створення психологічно комфортного середовища у класі.
3. Залучення волонтерів до роботи в закладі з інклюзивним навчанням.
4. Співпраця закладів з інклюзивним навчанням та громадських організацій батьків дітей з особливими потребами.

Список рекомендованої літератури

1. Інклюзивна школа: особливості організації та управління: навчально-методичний посібник. / Кол. авторів: Колупаєва А.А., Софій Н.З., Найда Ю.М., Таранченко О.М. та ін. За заг. ред. Даниленко Л.І. – [Доповнене вид.]. – К., 2010.
2. Інклюзивна освіта. Підтримка розмаїття у класі: практ. посіб. / Тім Лорман, Джоан Деспелер, Девід Харві; пер. з англ. – К.: СПД-ФО Парашин І.С., 2010. – 296 с.
3. Колупаєва А.А., Єфімова С.М. Навчальний курс «Вступ до інклюзивної освіти». – К.: Науковий світ, 2010. – 20 с. – (Серія «Інклюзивна освіта»). (Лист МОН України № І/П-3626 від 30.04.10 р.).
4. Колупаєва А.А., Савчук Л.О. Діти з особливими освітніми потребами та організація їх навчання. Видання доповнене та перероблене: наук.-метод. посіб. – К.: Видавнича група «АТОПОЛ», 2011. – 274 с. – (Серія «Інклюзивна освіта»). (Лист МОН України № І/П-3626 від 30.04.10 р.).

5. Колупаєва А.А. Інклюзивна освіта: реалії та перспективи.: Монографія. – К.: «Самміт-Книга», 2009. – 272 с.: іл. – (Серія «Інклюзивна освіта»).

6. Колупаєва А.А., Таранченко О.М. Діти з особливими потребами в загальноосвітньому просторі: початкова ланка. Путівник для педагогів: Навчально-методичний посібник. – Київ, 2010. – 96 с. – (Серія «Інклюзивна освіта»).

7. Концепція інклюзивної освіти (за ред. Засенка В.В.) // [Електронний ресурс]. – 2010. – Режим доступу: <http://www.mon.gov.ua>.

8. Основи інклюзивної освіти. Навчально-методичний посібник /за заг. ред. Колупаєвої А.А. – К.: «А.С.К.», 2012. – 308 с. – (Серія «Інклюзивна освіта»).

9. Путівник для батьків дітей з особливими освітніми потребами: Навчально-методичний посібник у 9 книгах / За заг. ред. Колупаєвої А.А. – К., 2010. – (Серія “Інклюзивна освіта”).

10. Turnbull, A., & Turnbull, R. (2001). Families, professionals and exceptionality: Collaborating for empowerment. (Тернбулл, А. та Тернбулл, Р. (2001) Родини, спеціалісти та винятковість: Співпраця заради надання можливостей) Columbus, OH: Merrill Prentice Hall.

Післямова

Залучення дітей з особливими потребами в масові загальноосвітні заклади – важлива умова, але не запорука їхнього успішного навчання та соціалізації. Кінцевий результат значною мірою залежить від того, які умови для цього створені, а також від наполегливої, цілеспрямованої роботи всіх учасників навчально-виховного процесу: вчителів, фахівців, батьків; від їхнього професійного співробітництва.

Основні критерії ефективності професійного співробітництва у навчальному закладі:

- професійне співробітництво позитивно впливає на навчання учнів та їх соціальний розвиток;

- професійне співробітництво позитивно впливає на психологічний мікроклімат у колективі, допомагає створювати можливості для формування командного стилю роботи;

- основні компоненти професійного співробітництва – частина загальної системи роботи й здійснюються у звичайному порядку (Луїз Столл (Louise Stoll), Рей Болем (Ray Bolam), Агнес Макмахон (Agnes McMahon)).

Наявний досвід успішного вирішення проблем, пов'язаних з організацією навчання в експериментальних інклюзивних навчальних закладах переконливо доводить, що важливим аспектом багатогранної роботи є розуміння й підтримка педагогічним колективом головних ідей інклюзивної освіти, основних принципів професійного співробітництва.

«Не зважаючи на значущість педагогічної професії, сучасні вчителі працюють у надзвичайно складних умовах: значне перевантаження, складність навчальних програм, невідповідність заробітної плати їхнім зусиллям тощо. На думку деякої частини педагогічних працівників навчальних закладів, інклюзивна освіта є «додатковим навантаженням». Хтось скаже: «І так не вистачає сил і часу. Як впоратися ще з дітьми з

особливими потребами? Цьому необхідно вчитися додатково. Ні, це неможливо»...

Ймовірно, такі думки були й у вчителів експериментальних шкіл. Але з часом, як результат відповідної організації роботи та підготовки, проведення семінарів і тренінгів, думка змінилася: „Ми вже багато знаємо. Можемо. Ми працюємо у команді, якщо хтось чогось не знає, колеги допоможуть. Ми фахівці своєї справи – вчителі, психологи, логопеди, асистенти вчителів, соціальні педагоги... За підтримки науковців ми зможемо змінити навчально-виховний процес таким чином, щоб забезпечити право на освіту всім дітям без винятку. Ми можемо навчати дитину, враховуючи її здібності, нахили, уподобання й труднощі. Бо насамперед спираємося на досягнення дитини, на її позитивні сторони; оцінюємо індивідуальний прогрес дитини, старанність. Виховуємо впевнених у собі особистостей. Ми не рівняємо всіх під один стандарт. Всі діти – різні».

(Литовченко С.В., Данілавичюте Е.А. Підготовка педагогів до роботи в інклюзивному середовищі в контексті реалізації українсько-канадського проекту // Педагогічна газета. – 2010. – №10 (195). – С. 5).

У матеріалах представлено результати узагальнення досвіду канадсько-українського проекту «Інклюзивна освіта для дітей з особливими потребами в Україні», в межах якого працюють експериментальні навчальні заклади – середня загальноосвітня школа № 95 м. Львова та НВК «Школа-ліцей» № 3 імені А.С.Макаренка м. Сімферополя.

Видання, розроблені та видані в рамках канадсько-українського проекту «Інклюзивна освіта для дітей з особливими потребами в Україні»

- *Колупаєва А.А., Єфімова С.М.* Навчальний курс «Вступ до інклюзивної освіти».
 - *Колупаєва А.А., Таранченко О.М.* Путівник для педагогів «Діти з особливими потребами в загальноосвітньому просторі: початкова ланка».
- Путівник для батьків дітей з особливими освітніми потребами: навчально-методичний посібник у 9 книгах.

Авторський колектив: *Колупаєва А.А., Таранченко О.М., Литовченко С.В., Борщевська Л.В., Жук В.В., Сак Т.В., Марчук Т.Ф., Прохоренко Л.І., Вавіна Л.С., Гудим І.М., Мерсіянова Г.М., Макарчук Н.О., Чеботарьова О.В., Сухіна І.В., Скрипник Т.В., Рібицун Ю.В.*
- *Колупаєва А.А., Савчук Л.О.* Посібник «Діти з особливими освітніми потребами та організація їх навчання».
 - *Сак Т.В.* Навчальний курс «Індивідуальне оцінювання навчальних досягнень учнів з особливими потребами у навчанні в інклюзивному класі».
 - *Сак Т.В.* Науково-методичний посібник «Індивідуальне оцінювання навчальних досягнень учнів з особливими потребами у навчанні в інклюзивному класі».
- *Таранченко О.М., Найда Ю.М.* Навчальний курс «Диференційоване викладання в інклюзивному навчальному закладі».
 - *Таранченко О.М., Найда Ю.М.* Навчально-методичний посібник «Диференційоване викладання в інклюзивному навчальному закладі».
- *Колупаєва А.А., Данілавічюте Е.А., Литовченко С.В.* Навчальний курс «Професійне співробітництво в інклюзивному навчальному закладі».
 - *Колупаєва А.А., Данілавічюте Е.А., Литовченко С.В.* Навчально-методичний посібник «Професійне співробітництво в інклюзивному навчальному закладі».

- *Єфімова С.М., Королук С.В. Навчальний курс «Лідерство та інклюзивна освіта».*
- *Єфімова С.М., Королук С.В. Навчально-методичний посібник «Лідерство та інклюзивна освіта».*
- *Данілавічюте Е.А., Литовченко С.В. Навчально-методичний посібник «Стратегії викладання в інклюзивному класі» / за ред. Колупаєвої А.А.*