

ПРОФЕСІЙНА ДІЯЛЬНІСТЬ СПЕЦІАЛЬНИХ ПЕДАГОГІВ ІНКЛЮЗИВНИХ ЗАКЛАДІВ ОСВІТИ У КРАЇНАХ З ВИСОКИМ РІВНЕМ РОЗВИТКУ ОСВІТНІХ СИСТЕМ (на прикладі Великобританії, Фінляндії та Ізраїля)

Постановка проблеми та її зв'язок із важливими науковими і практичними завданнями. У процесі розроблення системи підготовки спеціальних педагогів інклюзивних закладів освіти в Україні ми проаналізували професійну діяльність вищезазначених фахівців у країнах, які мають високий рівень розвитку освітніх систем та значні напрацювання у сфері впровадження інклюзивного навчання.

Мета статті. У статті спробуємо проаналізувати професійну діяльність фахівців зі спеціальної освіти, які працюють у закладах загальної середньої освіти у країнах з високим рівнем розвитку освітніх систем та забезпечення інклюзивного навчання дітей з особливими освітніми потребами – Великобританії, Фінляндії та Ізраїлі.

Виклад основного матеріалу.

У *Великобританії* спеціальний педагог / вчитель спеціальної освіти / спеціальних освітніх потреб (англ. назва професійної кваліфікації: Special educational needs (SEN) teacher) працює з дітьми та молоддю, які потребують додаткової підтримки у навчанні, щоб досягти свого повного освітнього потенціалу, зокрема з дітьми з фізичними, сенсорними, мовленнєвими порушеннями, із загальними труднощами у навчанні, специфічними труднощами у навчанні (дислексією), аутизмом, соціальними, емоційними та психічними потребами або комбінацією цих труднощів. Спеціальний педагог (special educational needs (SEN) teacher) може працювати у змішаному (інклюзивному) класі, у спеціальному класі загальноосвітньої школи, у спеціальній школі для дітей з особливими освітніми потребами, у коледжі; може навчати всіх учнів у класі, окремих учнів або невеликі групи, які часто мають підтримку від асистента вчителя [7].

Ключовим аспектом роботи спеціального педагога (special educational needs (SEN) teacher) у цій галузі є визначення особистих потреб та відповідальність за створення безпечного, стимулювального та сприятливого освітнього середовища.

До функціональних обов'язків спеціального педагога (special educational needs (SEN) teacher) загальноосвітньої школи належать [7]:

- навчання як окремих осіб, так і невеликих груп учнів усередині або поза класом;
- навчання національним навчальним предметам;
- підготовка уроків та ресурсів, навчальних матеріалів;
- розроблення та адаптування традиційних методів навчання для задоволення індивідуальних потреб школярів;
- використання спеціального обладнання та засобів (аудіовізуальних матеріалів та комп'ютерів для стимулювання інтересу до навчання);
- використання спеціальних навичок, таких як шрифту Брайля (Braille) у процесі навчання учнів з порушеннями зору та жестової мови та читання з губ у процесі навчання дітей, які мають порушення слуху;
- співпраця з учителем класу для визначення відповідних заходів для учнів щодо реалізації навчального плану;
- оцінювання дітей, які мають тривалі або короткострокові труднощі у навчанні, та співпраця з колегами для визначення особливих освітніх потреб окремих учнів;
- робота з керівником та керівним органом з метою забезпечення виконання вимог Закону про рівність (2010 р.) з точки зору розумних коригувань та механізмів доступу (універсального дизайну в освіті);
- підтримування зв'язку з іншими професіоналами, такими як соціальні працівники, мовленнєві та лінгвістичні терапевти, фізіотерапевти та психологи-педагоги; медичний персонал, психотерапевти;
- тісна співпраця з батьками та опікунами; спілкування з батьками та опікунами про прогрес дитини;
- організація позашкільного навчання (відвідування громад, прогулянки за межі школи, спортивні заходи тощо);
- допомога в особистих доглядах / медичних потребах у школярів з обмеженими можливостями життєдіяльності;
- виконання адміністративних завдань, включаючи оновлення та ведення обліку прогресу учнів;
- відвідування офіційних щорічних оглядів та інших заходів, пов'язаних з оцінкою розвитку, визначенням особливих освітніх потреб та перегляду планів освіти, охорони здоров'я та догляду;
- підвищення кваліфікації;
- керування поведінкою.

Спеціальний педагог (special educational needs (SEN) teacher) повинен володіти такими найважливішими навичками для успішної діяльності в інклюзивному освітньому середовищі, як: навички планування та організаційні навички; здатність адаптуватись до змінених ситуацій; здатність ефективно спілкуватися; навички керування поведінкою та вміння справлятися зі складною поведінкою.

Щоб стати спеціальним педагогом (special educational needs (SEN) teacher) у загальноосвітній школі Англії та Уельсу потрібен статус кваліфікованого вчителя (QTS) або кваліфікація викладачів (TQ) у Шотландії.

Усі загальноосвітні школи мають посаду спеціального координатора з освітніх потреб (SENCO). Фахівець, який її обіймає, несе відповідальність за повсякденну реалізацію політики SEN у закладі освіти. Він повинен закінчити курси SENCO тривалістю від 1 до 3 років, які пропонує чимало університетів Великобританії, та мати як мінімум два роки педагогічного досвіду та належне розуміння Кодексу практик спеціальних освітніх потреб та інвалідності (SEND), у якому окреслено статутні вимоги щодо виявлення та підтримки молодих людей з особливими потребами або з інвалідністю.

До функціональних обов'язків координатора зі спеціальних освітніх потреб (керівника відділу спеціальних освітніх потреб) належать [7]:

- менеджмент упровадження політики SEN та щоденного забезпечення учнів з особливими освітніми потребами;
- координація роботи з різними установами та батьками;
- збір відповідної інформації про дітей з особливими освітніми потребами та забезпечення спеціальної підтримки учнів, які потребують послуг інших освітніх, медичних та соціальних установ.

У Великобританії існують додаткові обов'язкові вимоги щодо фахової підготовки вчителів SEN, які викладають учням із порушеннями зору, слуху та мультисенсорними (складними) порушеннями.

Отже, у Великобританії, країні, яка демонструє протягом багатьох років один з найвищих рівнів якості освітніх послуг для усіх громадян своєї країни, однією з ключових фігур забезпечення якості освіти дітей з особливими освітніми потребами у загальноосвітньому просторі є special educational needs (SEN) teacher – педагог, який має фахову освіту у сфері навчання, виховання і розвитку дітей з особливими спеціальними потребами і який здійснює свою професійну діяльність у загальноосвітніх закладах, які надають освітні послуги усім дітям громади, у тому числі і дітям з порушеннями психофізичного розвитку.

Досвід *Фінляндії* у сфері професійної діяльності вчителів спеціальної освіти (special education teacher) у загальноосвітніх школах для нас є надзвичайно важливим у контексті пошуку шляхів забезпечення якості інклюзивної освіти в Україні. Це зумовлено тим, що фінська освіта відповідно до результатів Міжнародної програми з оцінки освітніх досягнень учнів (Programme for International Student Assessment – PISA) є однією з найбільш ефективних у світі.

У Фінляндії інклюзія (включення дітей з особливими освітніми потребами у загальноосвітні школи) є офіційною освітньою політикою, що передбачає створення шкіл, придатних для всіх учнів [10; 11; 13]. Фінські науковці визначають різні критерії якості включення дітей з особливими освітніми потребами до загальноосвітнього простору, але найважливішими серед них є: активна, змістова участь у повсякденному функціонуванні класу та відчуття приналежності до спільноти учнів школи [14; 17].

Одним з центральних засобів підтримки включення всіх дітей до загальноосвітнього простору у Фінляндії є система, яка називається частковою

/ неповною спеціальною освітою (part-time special education). Така освіта є тимчасовою для учнів, які навчаються у загальноосвітній школі, займає лише частину їхнього шкільного дня, не потребує індивідуального освітнього плану (ІЕР) та офіційного рішення певних органів щодо її отримання. Як зазначають дослідники, у XXI столітті біля 20% дітям шкільного віку у Фінляндії запропоновано часткову спеціальну освіту (part-time special education) і біля 8% дітей – спеціальну освіту на постійній основі на повний робочий день (full-time special education). Як зазначають M. Takala, R. Pirttimaa and M. Törmänen, «... Фінляндія установила світовий рекорд за кількістю дітей, які отримують спеціальну освіту, і ця кількість постійно збільшується (Statistics Finland, 2008)» [16]. Проте тут варто зауважити, що міжнародна наукова спільнота під терміном «спеціальна освіта» розуміє систему послуг, які надаються дитині з особливими освітніми потребами у будь-якому закладі освіти (як загальноосвітньому, так і спеціальному).

Фінські дослідники вбачають однією з можливих причин успішних результатів фінських школярів у Міжнародній програмі з оцінки освітніх досягнень учнів (PISA) можливість отримувати постійну підтримку завжди, коли це необхідно, зазвичай від вчителя спеціальної освіти (special education teacher) через часткову спеціальну або інклюзивну освіту (part-time or inclusive special education) [16].

Програми з підготовки вчителів спеціальної освіти для професійної діяльності в інклюзивному середовищі, передусім, спрямовані на формування компетентностей вчителів у сфері розвитку мовлення дітей, навчання їх читанню, письму, математики, подолання мовленнєвих, когнітивних та поведінкових порушень в учнів з особливими освітніми потребами [6].

Втручання і підтримка пропонуються дитині негайно, як тільки помічено труднощі у навчанні: спочатку у формі підтримки вчителем класу. Якщо цього недостатньо, то підтримку надає спеціальний педагог (special education teacher), який працює, зазвичай, у загальноосвітній школі. Найрозповсюдженішою формою надання підтримки дитині з особливими освітніми потребами у школі є підтягуюча модель «pull-out model» [16], при якій учні, що потребують спеціальної освітньої підтримки, можуть відвідувати кімнату спеціального педагога (special education teacher) під час певних уроків. Ця підтримка зніщується вчителем класу або батьками, при цьому дитина залишається навчатись у загальному потоці (у своєму класі), але підтримується спеціальним педагогом щотижня. Однак, якщо учень має значні труднощі у навчанні, йому може бути запропонована спеціальна освіта повного дня (тобто у спеціальному закладі освіти).

Наразі майже кожна школа у Фінляндії має одну або більше ставок спеціального педагога. У сільській місцевості (невеликих школах) освітню підтримку дітям надають виїзні спеціальні педагоги (peripatetic special education teachers). Профіль роботи спеціальних педагогів вирізняється на першому і другому ступенях освіти. На першому ступені, зазвичай, вчителі

надають освітню підтримку з читання і письма, на другому ступені – з математики та іноземних мов (Фінляндія є двомовною країною, тому кожен учень вивчає дві національні мови: фінську і шведську), і на обох рівнях, за необхідності, ведеться активна робота щодо подолання поведінкових порушень в учнів з особливими освітніми потребами.

Функції вчителя спеціальної освіти у Фінляндії є подібними до функцій спеціального координатора з освітніх потреб (Special Educational Needs Co-ordinators – SENCO) у Великобританії [6; 9; 16]. Вони несуть відповідальність за освітню діяльність учнів з особливими освітніми потребами: за виявлення, оцінювання особливих освітніх потреб, контроль та координацію забезпечення освітніми послугами цих учнів; підготовку індивідуальних освітніх планів та консультування вчителів щодо їх реалізації. Ці фахівці працюють спільно з широким колом помічників, батьків і терапевтів, що вимагає наявності у них сформованих організаційних та комунікативних навичок, навичок взаємодії, вирішення проблемних і конфліктних ситуацій. Як зазначають фінські дослідники, для професійної діяльності вчителів спеціальної освіти (які, по суті, є спеціальними координаторами з освітніх потреб (Special Educational Needs Co-ordinators – SENCO) характерно:

— перевантаження операційними діями, що не дає можливості більш глибоко зосереджувати увагу на розгляді стратегічних аспектів спеціальних освітніх потреб учнів [4; 9];

— необхідність діяти у складних контекстах у різних організаційних структурах [15];

— неузгодженість в інтерпретації їх ролі і робочого навантаження, статусу і положення у шкільній ієрархії; на думку фіхівців SENCO, вони мають бути частиною управлінських команд зі стратегічної роботи, нести відповідальність за виконання таких завдань як управління бюджетом і спеціальною політикою у сфері особливих потреб, мати можливість впливати на політику усєї школи [12];

— варіювання функцій учителя спеціальної освіти у різних школах, що зумовлено різними підходами до розуміння змісту спеціальної освіти учасниками освітнього процесу; переважаючою є орієнтація на консультування і педагогічну підтримку [3];

— гнучке планування, спрямоване на задоволення освітніх потреб дитини [5].

Останнім часом все більше уваги приділяється забезпеченню підтримки дитини з особливими освітніми потребами у класі з метою уникнення забираання учня з класу для занять з учителем спеціальної освіти в окремому приміщенні [16, с. 2].

М. Takala, R. Pirttimaа and M. Törmänen провели дослідження з метою з'ясування профілю професійної діяльності вчителя спеціальної освіти у Фінляндії [16]. У структурі його діяльності було виокремлено такі види, які представлено на рис. 1.

пряма робота з дітьми:

- індивідуальне навчання,
- навчання у невеликій групі,
- навчання дітей спільно з учителем-предметником у класі

непряма робота (переважно з дорослими):

- консультації з класним керівником,
- консультації з учителями-предметниками,
- співробітництво з батьками,
- співробітництво з командою благополуччя дитини,
- оцінка стану розвитку та особливих потреб,
- пошук / покупка / виготовлення матеріалів,
- планування
- інше.

Рис. 1. Профіль професійної діяльності вчителя спеціальної освіти у Фінляндії

Більша частина прямої роботи (з дітьми) полягає у проведенні групових занять (від 2 до 10 дітей), а непрямої – у плануванні, матеріальному проектуванні освітнього середовища та оцінюванні розвитку і потреб дітей.

Авторами дослідження функції вчителя спеціальної освіти, пов'язані з консультуванням учителів, батьків, команд благополуччя дитини, сформовано у категорію «консультування». Функції, що стосуються оцінки, планування, створення освітнього середовища, виокремлено в окрему групу, яка отримала назву «фонова робота».

Отже, робота педагога спеціальної освіти Фінляндії науковцями розподілена на три групи: навчання (teaching), консультування (consultation) і фонова робота (background work). На рис. 2 представлено роботу типового вчителя спеціальної освіти у фінській загальноосвітній школі.



Рис. 2. Розподіл щомісячного робочого навантаження вчителя спеціальної освіти загальноосвітньої школи у Фінляндії

Більш детальний аналіз результатів дослідження виявив, що вчителі, які працювали зі старшими учнями, частіше використовували кооперативне навчання і спільне викладання у великих школах (з кількістю учнів понад 740 осіб).

Цікавими для нашого дослідження є визначені фінськими вчителями спеціальної освіти позитивні і негативні характеристики різних форм роботи з дітьми: індивідуальної, групової та колективної (перераховані нижче переваги і недоліки наведено у порядку важливості, наданої їм вчителями спеціальної освіти):

— *індивідуальне навчання*: незважаючи на те, що воно вважається надзвичайно інтенсивним, ефективним та емоційно безпечним для дитини з особливими освітніми потребами, педагоги визнають такі негативні характеристики його, як: обмеженість соціального контакту з однолітками; стигматизація дитини, що виявляється у її забиранні з класу на індивідуальні заняття; наявність у дитини відчуття, що дорослий постійно «штовхає її вперед»; ресурсозатратність індивідуального навчання;

— *навчання у невеликій групі*: педагоги визначають такі позитивні характеристики групового навчання, як: емоційно сприятлива атмосфера навчання у невеликій групі для дитини з особливими освітніми потребами; можливість формування однорідних груп, що забезпечує більш легке планування та ефективне використання часу на занятті; дитина відчуває себе легко і невимушено, оскільки не є єдиною, кому потрібно приділити увагу, що надає їй сміливості задавати питання і бути активною на занятті; разом з цим учителі спеціальної освіти окреслюють такі недоліки цієї форми навчання, як: стигматизація дітей, оскільки деякі з них страждають від того, що вимушені на певний час покинути клас і переживають з приводу того, що пропускають те, чому учать інших дітей; групова робота зумовлює недостатність часу для планування спільного викладання та його здійснення, особливо, на другому та третьому ступенях освіти; нестача знань з предметів, які викладаються на цих ступенях освіти;

— *кооперативне навчання, спільне викладання*: вчителі спеціальної освіти визнають серйозні переваги такого виду навчання і викладання, оскільки два вчителі мають можливість зробити значно більше в одному класі, ніж один вчитель, відтак більше учнів забезпечені освітньою підтримкою, залишаються у класі і не пропускають уроків, отримують все те, що й інші учні класу; уроки краще сплановані, оскільки два вчителі беруть участь у їх розробленні; що стосується недоліків спільного викладання, то вчителі зазначають недостатність часу для планування уроків; а також свої відчуття щодо використання їх як помічників і, відповідно, неефективність використання їхніх ресурсів; відсутність достатньо сформованих навичок і звички працювати у парі з іншими вчителями; дослідники виявили, що більшість вчителів спеціальної освіти найкращим варіантом визнають навчання у невеликій групі і з побоюванням ставляться до кооперативного навчання і спільного викладання, посилаючись на відсутність достатнього часу для планування уроків [1; 12].

У процесі аналізу фінського досвіду для нас значущим було вивчення змісту роботи вчителів спеціальної освіти, пов'язаного з найрозповсюдженішими причинами звернення до цих фахівців. Нижче вони представлені у порядку важливості, наданої їм вчителями спеціальної освіти:

- проблеми у читанні та письмі (challenges in reading and writing (often dyslexia));
- проблеми у математиці (challenges in mathematics);
- проблеми з іноземною – другою національною мовою (challenges in foreign languages);
- проблеми у поведінці (challenges in behaviour).

Останнім часом значна увага наукової та педагогічної спільноти приділяється питанню забезпечення якості інклюзивної освіти. Вчителі спеціальної освіти фінських шкіл чинниками, що сприяють якісному навчанню учнів з особливими освітніми потребами, визначили наступні: мотивація учнів; професійні навички вчителя спеціальної освіти; співробітництво. Відтак, на думку вчителів спеціальної освіти, досягнення високої якості освіти учнів з особливими освітніми потребами у загальноосвітньому просторі можливе за умови сформованості у спеціальних педагогів фахових компетенцій та уміння працювати з іншими професіоналами та батьками.

Отже, вчителі спеціальної освіти у Фінляндії є експертами у сфері забезпечення різних освітніх потреб дітей та налагодженні комунікації та співробітництва з усіма учасниками освітнього процесу; зміст їхньої професійної діяльності можна узагальнити у три категорії: навчання, консультування і фонова (довідкова) робота; більшість часу вчителі спеціальної освіти витрачають на навчання учнів та фонову роботу (складання індивідуального освітнього плану, оцінювання розвитку і особливих потреб дітей, забезпечення навчально-методичними матеріалами); вчитель спеціальної освіти працює в основному з невеликими групами дітей і рідше у процесі спільного викладання з іншим учителем, хоча всі визнають ефективність такого виду викладання; консультації займають менше місця у робочому профілі вчителя спеціальної освіти, ніж це представлено у теорії та методичних рекомендаціях з організації та впровадження інклюзивного навчання, відтак, М. Takala, R. Pirttimaa, M. Törmänen припускають, що це пов'язано з особливостями підготовки вчителів спеціальної освіти у Фінляндії, яка, передусім, концентрується на педагогічних питаннях і недостатньо уваги приділяє формуванню навичок співробітництва з іншими фахівцями [6; 16].

Фінська наукова та педагогічна громада вважають, що модель підтримки дітей з особливими освітніми потребами (модель витягування / pull-out model) має інклюзивний характер, хоча за своєю суттю є сегрегативною, і це викликає занепокоєння, оскільки включення / інклюзія ґрунтується на принципі співробітництва та участі, проте вчителі спеціальної освіти у фінських школах максимально намагаються адаптувати зміст початкової програми і методи викладання до освітніх потреб учнів.

На нашу думку, фінська модель інклюзивної освіти має такі вагомі переваги, як: легкий доступ дитини до додаткових освітніх послуг (індивідуальних та групових занять із вчителем спеціальної освіти), відсутність формальних рішень щодо надання дитині особливого статусу,

наявність учителів спеціальної освіти практично у кожній фінській школі, що уможлиблює достатній рівень забезпечення освітніх потреб дітей, про що свідчать результати Міжнародної програми з оцінки освітніх досягнень учнів (Programme for International Student Assessment – PISA).

Ізраїль має цікавий і плідний історичний шлях розвитку інклюзивної освіти та підготовки кадрів для її впровадження. Коротко представимо історію становлення і розвитку освіти для дітей з особливими освітніми потребами у цій країні.

У 1988 р. було прийнято Закон про спеціальну освіту; визначено структуру навчання і корекційно-розвивальної складової (логопедичні заняття, ерготерапія, фізіотерапія, психологічна допомога, медична допомога), заявлено поступальний рух до забезпечення кожному учневі найкращої можливості інтегруватись у громаду та створити для себе якісне майбутнє у толерантному і справедливому суспільстві, проте Закон не визначав механізму фінансування навчання дітей з особливими потребами у загальноосвітньому просторі.

У 1990-их роках відбувається поступова зміна парадигми – від медичної до суспільної; принцип нормалізації змінюється на принцип якості життя, що охоплює почуття задоволення, комфорту і психологічного благополуччя, відчуття соціальної приналежності, компетентності та контролю над життям. Принагідно хочемо зазначити думку Т. Гумпеля, професора Єрусалимського Єврейського університету, про те, що в Ізраїлі досі діє медична модель, тому що діти діагностуються за однією з 12 медичних категорій (нозологій), а не оцінюються за рівнем необхідної підтримки. Проте поступальний рух суспільства у напрямі забезпечення інтегрування дітей з особливими потребами до загальноосвітнього простору сприяв створенню у 2000 р. державної комісії під керівництвом проф. М. Маргаліт, яка сформулювала принцип «Спеціальна освіта – це не місце, а система послуг, яка надається дитині з особливими освітніми потребами». Ці послуги можуть надаватись як в умовах навчання у спеціальних закладах освіти, так і при інклюзивному навчанні. Ще один важливий висновок, який зробила комісія, стосується спеціальної освіти, що несе у собі величезні знання, практику, моральні цінності, які можуть і повинні бути передані загальній освіті для успішної інклюзії учнів [2]. Проте, як зазначив Т. Гумпель, будь-яка система не любить змін, у тому числі й освітня, тому знадобилось ще декілька років для того, щоб висновки цієї комісії почали реалізовуватись в освітньому просторі Ізраїлю.

У 2002 р. було прийнято поправку №7 до Закону про спеціальну освіту, відповідно до якої інклюзивна освіта визначалась пріоритетною стосовно навчання дітей з особливими потребами у закладах освіти; закріплено право учнів, які мають істотні труднощі у навчанні, отримувати індивідуальну допомогу, що оплачується з бюджету школи; визначено як норму положення про те, що учень направляє у спеціальний заклад освіти тільки у випадку, якщо загальноосвітній навчальний заклад вичерпав усі можливості йому допомогти, а умови навчання у ньому не відповідають потребам учня.

У 2007 р. міністр освіти створює комісію під керівництвом судді Долнер для розгляду звернень батьків дітей з особливими освітніми потребами, зокрема звернення Асоціації батьків дітей із синдромом Дауна до Вищого суду справедливості, які хотіли, щоб їх діти вчилися в інклюзивних закладах, але при цьому отримували ті ж самі послуги, які діти отримують у спеціальних закладах освіти. Результатом діяльності цієї комісії стала рекомендація щодо «прикріплення» фінансування до учня, а не до школи, і дозвіл батькам обирати форму навчання для своїх дітей (в інклюзивному чи спеціальному закладі освіти).

2011 р. знаменується тим, що Міністерство освіти Ізраїлю визначає інклюзивну форму навчання учнів зі спеціальними освітніми потребами пріоритетним завданням розвитку системи освіти і закріплює на законодавчому рівні принцип «гроші слідують за дитиною». Відтак, активне впровадження інклюзивного навчання в Ізраїлі зумовлено створенням необхідних умов: прийняттям законодавчих актів: інклюзивна освіта в Ізраїлі введена і діє відповідно до Закону про спеціальну освіту від 1988 р. і Поправки № 7 до цього Закону про інклюзивну освіту від 2002 р.; Закон розглядає кожного учня як здатного навчатись та інтегруватись у соціальне середовище, яке його оточує і дає йому необхідні для цього знання і навички – по праву, а не з милості; Закон наділяє батьків дітей з особливими освітніми потребами правом бути учасниками у процесі визначення відповідного закладу освіти і навчальної програми; забезпеченням фінансування: джерелами фінансування є Міністерство освіти, Міністерство охорони здоров'я, Міністерство праці і соціального захисту, громадські організації; розробленням навчально-методичної бази; підготовкою фахівців до професійної діяльності в умовах інклюзивної освіти.

З метою реалізації Закону про спеціальну освіту та поправки № 7 до цього закону про інклюзивну освіту в Ізраїлі створено 67 Центрив підтримки інклюзивної освіти, які являють собою мережу установ з надання навчально-терапевтичних послуг для дітей з особливими потребами, інтегрованих у систему загальної освіти. Основними функціями Центрив підтримки інклюзивної освіти є: супровід: консультація, інструктаж, методична допомога, допомога у складанні індивідуальних програм, розроблення методик навчання дітей з особливими освітніми потребами, курси підвищення кваліфікації; підтримка: педагогічна діагностика дітей, штат корекційних педагогів, логопедів, ерготерапевтів, психотерапевтів, тьюторів, спеціальне обладнання і засоби технічної підтримки, професійна бібліотека, дидактичні ігри; контроль: за кожною школою, що практикує інклюзивну освіту, закріплено координатора, завданням якого є забезпечення школи необхідними ресурсами та здійснення процесу інтеграції.

Зокрема, в Єрусалимському центрі підтримки інклюзивної освіти працює 71 консультант, 540 корекційних педагогів, 326 логопедів, ерготерапевтів, арт-терапевтів, які забезпечують упровадження декількох моделей інклюзивного навчання в єврейських школах Єрусалиму.

Розглянемо моделі інклюзивного навчання, які функціонують в єврейському секторі державних шкіл Ізраїлю, і є прикладом творчого мислення у сфері освіти. Ініціаторами моделей є педагоги, батьки, суспільні організації, Міністерство освіти Ізраїлю.

Модель «Інклюзивні години» діє з 2002 року на підставі поправки № 7 до Закону про спеціальну освіту. Учні, які мають серйозні труднощі у навчанні (learning disabilities), отримують у межах школи індивідуальні заняття з корекційним педагогом, який є штатним співробітником Центру підтримки інклюзивної освіти. Право на інклюзивні години мають діти, які навчаються у підготовчій групі закладу дошкільної освіти та учні початкової та середньої школи. 5%-6,75% дітей від загальної кількості учнів у школі можуть отримати допомогу з бюджету школи (шкільна комісія у складі директора, психолога, корекційного педагога, педагога-консультанта сама вирішує, кому з дітей надати допомогу), для кожного учня складається індивідуальний план навчання. Заняття з корекційним педагогом та іншими фахівцями (логопедом, психологом, ерготерапевтом) проходять 1 раз на тиждень. На думку провідних науковців Ізраїлю у сфері спеціальної та інклюзивної освіти, зокрема Т. Гумпеля, ця модель не є найкращою, оскільки у кожній школі відсоток таких дітей різний.

Модель «Спеціальний клас у школі» (клас, який просуває вперед). У цьому класі навчається до 14 учнів, працюють 2 педагога (педагог загальної освіти та педагог спеціальної освіти), психолог, логопед, ерготерапевт. Для кожної дитини складається індивідуальний план навчання, діти, відповідно до нього, вивчають окремі предмети у класах для дітей з нормотиповим рівнем розвитку. За цією моделлю навчаються діти зі значними труднощами у навчанні (Learning disabilities), моторними, мовленнєвими, емоційними порушеннями (з низькою самооцінкою, фрустрацією поведінки тощо); дитина може вчитися у такому класі до кінця закінчення школи і відвідувати у класі для дітей з нормотиповим рівнем розвитку уроки з предметів, за якими має здібності на рівні однолітків. Протягом декількох років в Єрусалимі діє проект з інтеграції дітей з проблемами в емоційно-поведінковій сфері, наразі у школах міста діє 81 клас, де здобувають освіту такі діти. У класі для дітей з порушеннями емоційно-поведінкової сфери навчається до 8 учнів, працюють у ньому два педагога (педагог загальної освіти та педагог спеціальної освіти), психолог, психотерапевт. Діти відвідують гуртки і заняття, які сприяють формуванню і закріпленню навичок спілкування, взаємодопомоги і уміння будувати дружні стосунки. Кожен учень має індивідуальну програму корекції поведінки та право на інклюзивне навчання у загальноосвітньому класі за окремими предметами, де має здібності на рівні однолітків, відповідно до індивідуального плану.

Модель «Навчання з тьютором». У цій моделі дитині з аутизмом, психічними порушеннями, серйозними фізичними труднощами допомагає тьютор, який працює з нею відповідно до рішення розподільчої комісії. Зазвичай, тьютор допомагає усім дітям, але фокус його уваги постійно

знаходиться на дитині з особливими освітніми потребами. Науковці і педагоги окреслюють певні недоліки та переваги цієї моделі, зокрема, до недоліків відносять: залежність дитини від тьютора, постійна присутність дорослого обмежує можливість вільного спілкування з ровесниками, тьютор не має педагогічної освіти; до переваг – можливість повної інтеграції дитини з особливими потребами у загальноосвітній простір, нормативне оточення служить моделлю для наслідування, можливість отримання індивідуальної допомоги від тьютора та підтримки рутинних повсякденних дій.

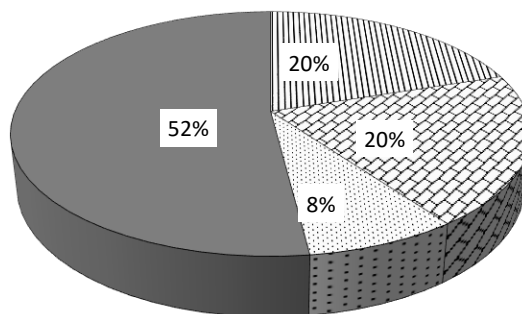
Модель «Спеціальний клас у звичайному класі». На кожній паралелі є звичайні класи (для дітей з нормотиповим рівнем розвитку) і класи для дітей з труднощами у навчанні. Більшу частину дня обидва класи навчаються разом. У цьому класі 35 дітей, з них 12 дітей, зазвичай, з дислексією. У класі 3 учителя: учитель загальної освіти, учитель спеціальної освіти, помічник учителя. Учні спеціального класу по складним для них предметам отримують індивідуальні заняття або заняття у маленьких групах. Протягом 2-4 годин діти з особливими освітніми потребами відвідують корекційні заняття, які проводить корекційний педагог. Відповідно до потреб учні також займаються з логопедом, ерготерапевтом, психотерапевтом.

Модель «Повна інтеграція «Долнер». Ця модель є найпрогресивнішою і співвідноситься певною мірою з вітчизняною моделлю інклюзивного навчання. Згідно з цією моделлю, батьки мають право вибору між спеціальною та інклюзивною освітою, бюджет на освітні послуги для дитини зі спеціальними освітніми потребами визначається залежно від функціонування дитини (розподільча комісія визначає 4 рівні функціонування дитини) та слідує за дитиною. Фінансування обмежено рамками бюджету Міністерства освіти, тому цією моделлю охоплено з 2011 року лише 2-6 класи шкіл єврейського сектора у чотирьох містах Ізраїлю. Аналіз результатів упровадження повної інтеграції свідчить про розширення можливостей інклюзивного навчання, покращення його якості, психологічного клімату у школі, позитивне сприймання повної інтеграції суспільством, задоволеність батьками можливістю вибору закладу освіти та моделі інклюзивного навчання, задоволеність школами кількістю і якістю допомоги від Центрів підтримки інклюзивного навчання. Разом з тим, окреслюються такі проблеми: труднощі впровадження повної інтеграції (інклюзивного навчання) на рівні всієї системи освіти, оскільки фінансування повної інтеграції вимагає більших вкладень, ніж фінансування спеціальної освіти; різке збільшення кількості дітей з дислексією, батьки яких звертаються з проханням про повну інтеграцію. З метою оцінки якості надання освітніх послуг усім дітям (незалежно від форми навчання) Міністерство освіти Ізраїлю здійснює моніторинг і оцінку якості навчання учнів 2 і 5 класів початкової школи. Критеріями оцінки є рівень знань та емоційний стан дітей (як діти себе почувають у школі, відчуття безпеки у школі, їх зв'язок з учителем).

В Ізраїлі відпрацьована процедура переходу зі спеціального на інклюзивне навчання і навпаки через визначену Законом процедуру. Органом, що є уповноваженим установити право дитини на інклюзивну освіту і визначити найкращу для неї модель, є Муніципальна розподільча комісія, до складу якої входять: представник муніципального відділу освіти, інспектор спеціальної освіти, психолог, представник Всеізраїльського батьківського комітету. Ініціаторами звернення до розподільчої комісії є батьки або навчальний заклад, у якому вчиться дитина зі спеціальними освітніми потребами. На засіданні розподільчої комісії мають бути присутні батьки та представники закладу освіти, де вчиться дитина, батьки мають право запросити психолога, корекційного педагога, інших фахівців, які працювали з дитиною. Право на інклюзивне навчання дається на період до трьох років, після чого потрібне повторне звернення на комісію. Критеріями вибору моделі інклюзивного навчання є рівень когнітивного розвитку, соціальні навички, особливі вимоги до освітнього середовища, здатність навчатись за загальноосвітньою програмою.

Нижче наводимо діаграму розподілу дітей з особливими освітніми потребами у системі спеціальної та інклюзивної освіти Ізраїлю (див. рис. 3).

Так, 52% дітей від загальної кількості дітей з особливими освітніми потребами отримують освітні послуги за моделлю «Інклюзивні години», по 20% дітей від загальної кількості дітей з особливими освітніми потребами навчаються у спеціальних класах та спеціальних школах і лише 8% дітей повністю інтегровані у загальноосвітній простір за моделлю Долнер (повної інтеграції).



■ Спеціальні школи ▨ Спеціальні класи □ Повна інтеграція ■ Інклюзивні години

Рис. 3. Діаграма розподілу дітей зі спеціальними особливими потребами у системі спеціальної та інклюзивної освіти.

В Ізраїлі функціонують такі типи спеціальних шкіл (класів) для дітей з особливими освітніми потребами (див. рис. 4):

Школи (класи) для дітей з особливими освітніми потребами:	для дітей зі значними труднощами навчання (Learning disabilities),	
	для дітей з проблемами у поведінці (схильність до насилья, антисоціальна поведінка, відсутність самоконтролю),	
	для дітей з порушеннями слуху (глухих і слабозорих),	
	для дітей з порушеннями зору (сліпих і слабозорих),	
	для дітей з порушеннями опорно-рухового апарату (ДЦП),	
	для дітей з розладами аутистичного спектра,	
	для дітей з інтелектуальними порушеннями,	
	для дітей з глибоким ступенем порушення інтелектуального розвитку та тяжкою інвалідністю,	
	школа при психіатричному стаціонарі.	

Рис. 4 Типи спеціальних шкіл (класів)

для дітей з особливими освітніми потребами в Ізраїлі

Нижче наводимо статистичні дані за 2016-2017 навчальний рік щодо розподілу дітей за видами порушень, які навчаються в інклюзивних закладах освіти (див. табл. 1).

Таблиця 1

Таблиця розподілу дітей за видами порушень, які навчаються в інклюзивних закладах освіти Ізраїлю (статистичні дані за 2016- 2017 навчальний рік)

Вид порушення	Всього учнів	Кількість дітей, які навчаються в інклюзивних закладах освіти	Відсоток дітей, які навчаються в інклюзивних закладах освіти
Дислексія	100,332	67,988	67,8
Затримка розвитку	18,673	11,941	63,9
Порушення емоційно-поведінкової сфери	18,302	7,534	46,9
Затримка мовленнєвого розвитку	15,998	10,485	65,5
Аутизм	10,789	3,525	32,7
Порушення слуху	4,971	3,296	66,3
Психічні розлади	3,647	1,710	46,9
Межовий інтелект	3,517	1,446	41,1
ДЦП	3,231	1,552	47,1
Легкий ступінь порушення інтелектуального розвитку	2,870	25	0,9
Помірний ступінь порушення інтелектуального розвитку	2,791	82	2,9
Помірний ступінь порушення інтелектуального розвитку з іншим порушенням (складне порушення)	2,564	6	0,2

Тяжкий ступінь порушення інтелектуального розвитку	1,979	3	0,2
Тяжкі соматичні захворювання	1.188	1,187	99,9
Порушення зору	1,414	1,234	87,3
Інші	576	520	90,3
Всього	192,842	112,502	58,3

Аналіз результатів таблиці свідчить, що серед усіх дітей, які мають ті чи інші порушення розвитку, найбільш інтегрованими за кількістю є категорії дітей з дислексією (специфічним порушенням писемного мовлення), затримкою психічного та мовленнєвого розвитку, порушенням емоційно-поведінкової сфери. Отже, найбільшим контингентом дітей з особливими освітніми потребами, які отримують додаткові корекційно-розвиткові послуги від корекційного (спеціального) педагога у загальноосвітньому просторі Ізраїлю, є діти з вищезазначеними порушеннями розвитку.

Наукова та педагогічна спільнота Ізраїлю визнають, що успішність інклюзивного навчання залежить від якості педагога, критеріями якої є: знання особливостей розвитку і функціонування когнітивної, сенсорної, емоційної та поведінкової сфер; володіння методиками навчання дітей зі спеціальними освітніми потребами; психологічна готовність до інклюзивного навчання (особистість педагога, мотивація, попередній досвід), високий рівень емоційного інтелекту.

Тривалі системні зміни в Ізраїлі щодо включення дітей з особливими освітніми потребами у загальноосвітній простір зумовили зміни у підходах до підготовки фахівців зі спеціальної освіти у цій країні. Відповідно до проголошеної освітньої політики щодо розширення можливостей доступу осіб з порушеннями розвитку до якісної освіти у загальноосвітніх навчальних закладах, було визнано, що вчителі, які мають «регулярну» освіту (тобто, освіту, яка уможливорює роботу з нормотиповими дітьми), мають право на додаткову підтримку від фахівця зі спеціальної освіти, а вчителі спеціальної освіти потребують спеціалізованої підготовки до професійної діяльності в умовах інклюзивної освіти. Зокрема, було зазначено, що вони мають набути компетенцій підтримки дітей з різними освітніми потребами в інклюзивному освітньому просторі та створення навчального середовища, що забезпечує ефективне впровадження інклюзивного навчання. Зважаючи на те, що фактична кількість учнів у сегрегованих закладах освіти знижується через ширше включення дітей з особливими освітніми потребами в інклюзивні заклади освіти, в Ізраїлі на державному рівні було прийнято рішення про те, що професійна підготовка фахівців зі спеціальної освіти має бути змінена у напрямі формування їхньої готовності до професійної діяльності в умовах інклюзивного освітнього простору (зокрема, надання підтримки дітям, батькам та вчителям регулярної освіти), а також рішення про збільшення обсягів підготовки фахівців зі спеціальної освіти, здатних забезпечувати інклюзивне навчання дітей з різними освітніми потребами [2].

Висновки. Отже, досвід передових країн світу у справі організації та впровадження інклюзивної освіти для дітей з особливими освітніми потребами свідчить про певні кроки державних інституцій на шляху до створення умов для якісного інклюзивного навчання цих дітей. Одним з таких кроків є запровадження підготовки спеціальних педагогів для професійної діяльності в інклюзивних закладах освіти та координаторів інклюзивного навчання для забезпечення менеджменту та експертної підтримки інклюзивного освітнього процесу. Здійснений нами аналіз зарубіжного досвіду щодо професійної діяльності спеціальних педагогів у закладах загальної середньої освіти у країнах з високим рівнем розвитку освітніх систем дав змогу використати наші наукові розвідки у процесі розроблення компетентнісної моделі спеціального педагога для інклюзивних закладів України.

Подяка. Автор висловлює вдячність ВФ «Крок за кроком» за надані матеріали з теми дослідження та Ізраїльському центру міжнародного співробітництва MASHAV за можливість ознайомлення з досвідом впровадження інклюзивної освіти у межах проведення наукового дослідження та стажування.

Бібліографія

1. Alikoski, P. (2008). Laaja-alaisen erityisopettajan työnkuva espoolaisissa yläkouluissa [The work profile of special teachers in the upper stage schools in Espoo]. Bachelor thesis, University of Helsinki, Finland. **2. Al-Yagon, M., Margalit, M.** (2001). Special and inclusive education in Israel. Retrived from : **Ошибка! Недопустимый объект гиперссылки.** **3. Buysse, V. & Wesley, P. W.** (2004). A framework for understanding the consultation process: stage-by-stage. *Young Exceptional Children*, 7 (2), 2–9. **4. Cole, B. A.** (2005). Mission impossible? Special educational needs, inclusion and the re-conceptualization of the role of the SENCO in England and Wales. *European Journal of Special Needs Education*, 20 (3), 287–307. **5. Forlin, C., Loreman, T., Sharma, U. & Earle, C.** (2009). Demographic differences in changing pre-service teachers attitudes, sentiments and concerns about inclusive education. *International Journal of Inclusive Education*, 13 (2), 195–209. **6. Hausstätter, S. R. & Takala, M.** (2008). The core of special teacher education: a comparison of Finland and Norway. *European Journal of Special Education*, 23, 121–134. **7. Job profile Special educational needs teacher.** Retrived from : <https://www.prospects.ac.uk/job-profiles/special-educational-needs-teacher>. **8. Layton, L.** (2005). Special educational needs coordinators and leadership: a role too far? *Support for Learning*, 20 (2), 53–60. **9. Mackenzie, S.** (2007). A review of recent developments in the role of the SENCo in the UK. *British Journal of Special Education*, 34 (4), 212–218. **10. Ministry of Education.** (2007). Strategy for Special Education. Retrived from : <http://www.minedu.fi/OPM/> **11. Naukkarinen, A.** (2003). Inklusiivista koulua rakentamassa. Tutkimus yleisopetuksen koulun ja erityiskoulun yhdistymisen prosesseista [Making an Inclusive School. A study about joining a mainstream and special school]. Monisteita 9. Helsinki: Opetushallitus. **12. Paananen, H.** (2008). Laaja-alainen erityisopettaja oman työnsä määrittäjänä. Espoon alakoulujen opettajien näkemyksiä työstään. [Special teacher designing her/ his own work. A

study about special teacher at primary stage in Espoo]. Bachelor thesis. University of Helsinki, Finland. **13. Saloviita, T.** (2006). Eryisopetus ja inklusio [Special education and inclusion]. *Kasvatus [Education]*, 37 (4), 326–342. **14. Stainback, S. & Stainback, W.** (1992). Schools as inclusive communities. *Controversial Issues Confronting Special Education: divergent perspectives*. Boston: Allyn & Bacon. **15. Szwed, C.** (2007). Reconsidering the role of the primary special educational needs co-ordinator: policy, practice and future priorities. *British Journal of Special Education*, 34 (2), 96–104. **16. Takala M., Pirttimaa R. & Törmänen M.** Inclusive special education: the role of special education teachers in Finland. Retrived from :: <http://users.jyu.fi/~makaku/Article3.pdf> **17. Voltz, D. L., Brazil, N. & Ford, A.** (2001). What matters most in inclusive education: a practical guide for moving forward. *Intervention in School and Clinic*, 37 (1), 23–30.

Received 15.10.2018

Accepted 20.11.2018