

ДЕЯКІ КОНСТРУКТИВНІ ПРАКТИЧНО-ОРІЄНТОВАНІ ПІДХОДИ ДО ІНКЛЮЗИВНОЇ ОСВІТИ В ЧЕХІЇ ТА АВСТРІЇ

SOME CONSTRUCTIVE PRACTICE-ORIENTED APPROACHES TO INCLUSIVE EDUCATION IN THE CZECH REPUBLIC AND AUSTRIA

Стаття присвячена організації інклюзивної освіти з позиції вітчизняного та зарубіжного досвіду. Доведено позитивний досвід теоретичних та практичних основ організації інклюзивної освіти в Чехії та Австрії. Розглянуто основний зміст інклюзивної освіти, як гнучкої системи навчання та виховання дітей, орієнтовану на індивідуальний підхід до кожної дитини, зокрема до дітей з особливими освітніми потребами.

Проаналізовано правові та нормативні засади впровадження організації системи інклюзивної освіти та інклюзивного освітнього середовища Чехії та Австрії. Відзначено основні принципи інклюзивної освіти, такі як усунення дискримінації в освітньому процесі та забезпечення доступності освіти для всіх, що відбувається завдяки різним підходам в освітніх системах Чехії та Австрії, відзначено, що інклюзивна освіта спрямована на розвиток та виховання кожного учня, його соціальної зрілості як найвищого рівня соціалізації. Розкрито важливість підготовки висококваліфікованих і здібних фахівців для навчання учнів, освітня пропозиція яких має відповідати різним інтересам, талантам учнів, потенційним можливостям та гендерній рівності. Зауважено важливість створення психологічно комфортного мікроклімату та доволішинього інклюзивного середовища закладу освіти, розвиток міжособистісних і соціальних стосунків, завдяки яким розкривається творчий потенціал та особистісні ресурси учнів.

Зазначено, що в кожній країні по-різному вирішуються питання щодо організації та функціонування інклюзивних технологій навчання та виховання дітей з особливостями розвитку. Такий досвід сприятиме вдосконаленню інклюзивної освіти в Україні через розширення соціально-педагогічних можливостей інклюзивного освітнього середовища та покращення умов виховання соціальної зрілості кожного учня задля позитивної соціалізації та повноцінного вияву соціальної активності.

Ключові слова: педагог, соціалізація, соціальна зрілість, інклюзія, інклюзивна освіта, інклюзивне освітнє середовище, учні старшої школи.

The article is devoted to the organization of inclusive education from the standpoint of domestic and foreign experience. The positive experience of the theoretical and practical foundations of the organization of inclusive education in the Czech Republic and Austria has been proven. The main content of inclusive education, as a flexible system of education and upbringing of children, focused on an individual approach to each child, in particular to children with special educational needs, is considered.

The legal and normative foundations of the implementation of the organization of the system of inclusive education and the inclusive educational environment in the Czech Republic and Austria are analyzed. The main principles of inclusive education are noted, such as the elimination of discrimination in the educational process and ensuring the availability of education for all, which occurs thanks to different approaches in the educational systems of the Czech Republic and Austria, it is noted that inclusive education is aimed at the development and upbringing of each student, his social maturity as the highest level of socialization.

The importance of training highly qualified and capable specialists for teaching students, whose educational offer should correspond to different interests, talents of students, potential opportunities and gender equality, is revealed. The importance of creating a psychologically comfortable microclimate and surrounding inclusive environment of the educational institution, the development of interpersonal and social relations, thanks to which the creative potential and personal resources of students are revealed, is noted. It is noted that in each country, issues related to the organization and functioning of inclusive technologies for learning and raising children with special needs are resolved differently.

Such experience will contribute to the improvement of inclusive education in Ukraine through the expansion of socio-pedagogical opportunities of the inclusive educational environment and the improvement of the conditions for raising the social maturity of each student for positive socialization and a full-fledged manifestation of social activity.

Key words: teacher, socialization, social maturity, inclusion, inclusive education, inclusive educational environment, high school students.

УДК 37.035:316.63

DOI <https://doi.org/10.32782/2663-6085/2023/66.61>

Кічук Н.В.

докт. пед. наук, професор,
декан педагогічного факультету
Ізмаїльського державного гуманітарного
університету

Постановка проблеми у загальному вигляді.

Реалії сьогодення, що характеризуються зростанням гуманістичних тенденцій до забезпечення рівності прав та свобод кожної людини актуалізують проблематику спрямованості сучасного суспільства розвиватися на основі толерантності, недопущення дискримінації, повазі до людського розмаїття, рівних можливостей, солідарності і безпеки. Йдеться про повноцінне використання й вільної реалізації прав, потенціалу і ресурсів для кожної людини та загострюючи питання позитивного розвитку якісної інклюзивної освіти [4].

В цьому контексті інклюзія постає не лише соціальною проблемою, але й важливою в площині педагогічної науки і практики через уможливлення кожної дитини набувати соціальну дієздатність, соціальну зрілість й особисте зростання.

До зазначеного додамо, що інклюзивна освіта є важливим засобом для впровадження цінностей суспільного життєстрою, оскільки, як правило, кожна дитина стає об'єктом освіти з раннього віку, перебуваючи у просторі системи освіти і виховання. Інклюзивна освіта створює основу для того, щоб діти з особливими освітніми потребами

приймали повноцінну участь у житті своїх місцевих громад та спільнот, а також у політичному та громадському житті на рівні з пересічними однолітками без особливостей здоров'я.

У сучасних умовах інтеграції України в європейський освітньо-науковий простір, впровадження та розвитку інклюзивної освіти важливим виявляється конструктивний досвід європейських країн, вивчення якого становить великий інтерес для аналізу, осмислення й збагачення сучасної педагогічної науки та модернізації національної освіти. З-поміж загальноновизначених у світі європейських практик інклюзії чільне місце посідає інклюзивна освіта Чехії та Австрії.

Аналіз останніх досліджень і публікацій.

Теоретичний аналіз літературних джерел та зарубіжної практики впровадження інклюзії в освітній процес дав можливість виокремити праці вчених, які зробили суттєвий внесок у розроблення основ інклюзивної освіти. Йдеться про наукові здобутки щодо поглиблення наукових уявлень про біологічні, медичні та педагогічні аспекти, психофізіологічні особливості дітей з особливими освітніми потребами. Особливо тих учених, вагомість внеску яких уже оцінено науковою спільнотою (Л. Андерлікова, Ф. Аппе, Е. Блейлер, Х. Бідерман, Т. Бухнер, М. Вагнерова, Г. Гарднер, А. Заплетова, Т. Пітерс, М. Раттер, Дж.Л. Каннер, Клеускар, М. Ліблінг, А. Мразкова, Б. Римланд, М. Ретт, С. Вілліард, С. Томас) [3; 8].

Принагідно вкажемо що, дослідницькі розвідки, пов'язані із вивченням особливостей становлення та розвитку інклюзивної освіти в Чехії вивчалися не лише українськими, а й вченими зарубіжжя, про що засвідчують напрацювання Л. Гулової, Д. Денглерової, Є. Краснякова, Н. Матвєєвої, О. Плужник, М. Седлакової, О. Шапран та ін. Зауважимо й на тому, що аналіз досвіду, котрий складався в Австрії відмічено у законодавчих, організаційних, методичних засадах інклюзивного освітнього середовища досліджували А. Василюк, М. Клим, А. Колупаєва, Т. Логвиненко, О. Продіус та ін. [5].

Маємо підстави констатувати, що теоретико-методичні засади розвитку інклюзії, особливості впровадження зарубіжного досвіду інклюзивної освіти у вітчизняне освітнє середовище досить активно вивчалися низкою дослідників (Ю. Бойчук, Ю. Волчелюк, Л. Журавльової, Ю. Кавун, О. Казачінер, А. Колупаєвої, І. Садової та ін) [1; 2].

Виділення невирішених раніше частин загальної проблеми

Вчені здебільшого єдині у визначенні, що основним змістом інклюзивної освіти є створення особливого освітнього середовища в умовах закладу загальної середньої освіти, яке б задовольняло потреби і відповідало можливостям окремої дитини незалежно від особливостей здоров'я. У проведених дослідженнях наголошується на

тому, що інклюзивна освіта спрямована на розвиток та виховання кожного учня, його соціальної зрілості як найвищого рівня соціалізації. Разом із тим на значному емпіричному матеріалі констатуються проблеми, пов'язані з розробленістю дослідниками та практичною реалізацією інклюзивної освіти, що зумовлює необхідність пошуку нових механізмів впливу на активізацію розвитку інклюзивної освіти в Україні, зокрема позитивні освітні практики Чехії і Австрії в сфері інклюзії.

Мета статті. Аналіз досвіду становлення та розвитку позитивної інклюзивної практики освіти в Чехії і Австрії, творче запозичення ідей якого сприятиме якісним змінам у вітчизняній інклюзивній освіті.

Виклад основного матеріалу. Сьогодні багато країн обирають провідною стратегією освіти науково обґрунтовані та перевірені практикою підходи, які підтримуються доказами. Аналіз досвіду різних освітніх систем підтверджують те, що глобалізація, збільшуючи різноманіття культур, мов та соціально-економічного стану країни, ускладнює перехід до інклюзивної освіти. Успіх або невдача у просуванні до інклюзії залежить, здебільшого, від позиції керівництва та персоналу освітніх установ, яка часто має амбівалентний характер – підтримку ідей інклюзивної освіти теорії, натомість, відсутність у системі її запровадження на практиці. У цьому контексті особливий інтерес викликають праці науковців зарубіжжя, де під впливом спільних історичних процесів, склалась подібна до наявної в Україні соціокультурна ситуація щодо освіти людей з особливими освітніми потребами. Так, в освітній системі Австрії та Чехії накопичено значний досвід реалізації інклюзії як у різних сферах життєдіяльності суспільства, так і освіті зокрема; про це засвідчують результати педагогічного дискурсу [6]. Відповідно до існуючих у ХХІ столітті демократичних і гуманістичних тенденцій у світі в Чехії реалізується принцип інтегрованого підходу, що надає дітям з проблемами в розвитку можливості навчатися в масовій школі разом зі звичайними дітьми.

Так, у Чеській республіці освітня система працює за принципом рівного доступу до освіти. Конкретні вимоги до освіти дітей з особливими освітніми потребами дотримуються за принципами демократизму, толерантності та доступності. Доступ до освітніх послуг для всіх також гарантується безкоштовною державною освітою. Вищезазначене право на освіту для всіх без різниці гарантується Хартією основ прав і свобод. Рівний доступ до освіти також зазначений в Законі про освіту. Відповідно до Закону про освіту, кожен громадянин Чеської Республіки або іншої держави має право на освіту, незалежно від статі, раси, кольору шкіри, здоров'я чи соціальної ситуації [7].

Варто зауважити, що ратифікація Конвенцію ООН про права людини з інвалідністю стала частиною правової системи Чехії (2010), де передбачено зобов'язання створити систему інклюзивної освіти, виконати положення пророзвиток інклюзивної освіти в усіх закладах освіти, тобто дитячих садках, школах, університетах тощо.

Як небезпідставно зазначають деякі дослідники, (зокрема А. Заплеталова, А. Мразкова) освіта повинна формувати у дитини мотивацію до навчання впродовж життя. На думку дослідниць, трансформація традиційної школи вимагає зміни змісту, методів і форм навчання та виховання. Ще одним важливим фактором, на якому акцентують увагу чеські освітяни – це загальний клімат і навколишнє середовище школи на рівні стосунків між учителем і учнем, в якому зберігається виховна функція закладу освіти. Відтак, розвиток міжособистісних і соціальних стосунків також є важливим, завдяки якому учень має можливість розкрити свій особистісний потенціал та ресурси, успішно соціалізуватись. Всі ці умови призводять до створення демократичної міжособистісної взаємодії в інклюзивному закладі освіти.

До зазначеного додамо ще й таке: досягнення максимально високої якості та ефективності навчального процесу відбуваються завдяки децентралізації, виконанню повноважень на рівень прийняття рішень і набуття значної автономії закладів освіти Чехії від державної адміністрації, представників муніципалітетів, особливої важливості набувають зв'язки із соціальними партнерами та органами місцевого самоврядування.

На наш погляд заслуговує і розроблений в Чеській республіці план дій з інклюзивної освіти (APIV), який був створений насамперед у контексті із Законом «Про освіту» [7, с. 34]. План дій сприяє реалізації Стратегії освітньої політики Чеської Республіки, метою якої є підготовка і водночас підтримка цілісного освітнього середовища в закладах освіти задля реалізації законодавчих змін. Відповідно APIV підтримує справедливий доступ до освіти та рівні шанси для всіх. Чеські вчені небезпідставно вважають, що інклюзивну освіту можна розглядати як одну з важливих цілей сучасної освіти. В освітньому інклюзивному середовищі інклюзія означає повне включення учнів з особливими освітніми потребами потреби в освітній процес. Проте, на відміну від інтеграції, інклюзія не заперечує певну інвалідацію учня і підтримує розвиток потенційних можливостей дітей, тому саме інклюзивне освітнє середовище надасть можливість досягти цієї мети [9, с. 65].

Зазначимо, що поняття «інклюзія» та «інтеграція» іноді поєднуються та вважаються синонімами. Однак значення обох термінів неможливо ототожнити. Так, Л. Андерлікова наразі вважає інтеграцію широким міжнародним рухом заохочення прав

людини на рівну та рівноправну участь у соціальному та культурному житті суспільства. Інклюзія характеризує культурне суспільство, в якому беруть участь усі без винятку [10].

Автор педагогічного словника Е. Валтерова вважає, що професійно кваліфікований педагогічний працівник є основним елементом навчального процесу, «несе солідарну відповідальність» щодо підготовки, управління, організації та результатів освітнього процесу [11, с. 137]. На думку дослідниці процес розвитку та організації інклюзивної освіти залежить від професіоналізму вчителя, його динамічного фахового зростання. Для цього потрібна внутрішня ідентифікація та самоідентифікація усвідомлення вчителем необхідності змін, що веде до всебічного розуміння сенсу цілісного педагогічного процесу в інклюзії.

Насамперед, серйозні проблеми, з якими стикаються учні з особливими освітніми потребамив чеських закладах освіти це недостатньо кваліфіковані педагогічні працівники, які потребують консультаційної допомоги фахових спеціалістів. Для допомоги у вирішенні цього питання була створена система консалтингу, яка стала важливою частиною успішного інклюзивного процесу. М. Вагнерова зазначає, що базовий рівень системи консультування (колсантингу) складається з педагогічних консультантів в закладах освіти [11]. Як правило, це вчителі зі спеціальною післядипломною освітою. Такий педагогічний радник є свого роду сполучною ланкою між закладом освіти та іншими дорадчими школами. Знання конкретного шкільного середовища є перевагою для консультанта. Враховуючи зростаючі вимоги пов'язані з інклюзивною освітою, вимоги до шкільного консультування зростають [12].

Важливою складовою успішної реалізації інклюзивної освіти є посада асистента вчителя, як незамінного учасника команди педагогічного колективу закладу освіти [13]. Посада асистента вчителя може встановлюватися директором закладу освіти та погоджується з регіональним відділенням освіти, до якої відноситься учень з особливими освітніми потребами [9]. Ми підтримуємо думку чеських учених і практиків, що інклюзивна освіта відзначається з одного боку різноманітністю освітніх систем, їх структурою та підходами до вирішення конкретних завдань. З іншого ж боку, вона виявляє загальні тенденції, однією з яких є реалізація інклюзивної освіти на практиці. Оскільки головною метою інклюзивної освіти є усунення дискримінації в освітньому процесі, забезпечення доступності освіти для всіх та їх соціалізація, досягнення цієї мети може відбуватися завдяки різним підходам, що й спостерігається в освітній системі Чехії.

У контексті розвитку національної системи інклюзивної освіти не менш корисною для

вітчизняної інклюзивної практики вважаємо і досвід Австрії. Так, австрійські науковці Х. Бідерманн та К. Вебер зазначають, що інклюзивна освіта має бути більш гнучкою, аби вона відповідала потребам саме всіх учасників освітнього процесу. Дослідники визначають інклюзію як трансформацію, а, отже, як докорінну зміну ставлення суспільства до дітей з особливостями розвитку. Визначається існування різних категорій учнів, кожна з яких має свої освітні потреби, стає основою, на якій вибудовується вся гуманістична педагогіка [14].

Нам імпонує дослідницька позиція тих учених Австрії, які вважають, що в закладах освіти слід навчатися розуміти відмінності, що сприяє розвитку особистості учнів, дає можливість долати перешкоди у спілкуванні, допомагає враховувати індивідуальні схильності учнів до навчання. Таким чином, освіта завжди означає роботу в парадоксах і з опором, а також розширення меж педагогічної майстерності, пристосування педагогічних практик до відповідних потреб і здібностей учнів, а не індивідуалізацію через вимірювання продуктивності [15]. За визначенням Федерального міністерства освіти, науки та досліджень Австрії (BMBWF), метою австрійської системи освіти постає підготовка висококваліфікованих і здібних фахівців для навчання учнів, освітня пропозиція повинна відповідати різним інтересам, талантам учнів, потенційним можливостям та гендерній рівності, що є основними складовими інклюзивного освітнього середовища, спрямованого на успішну соціалізацію дітей та молоді.

Відтак, система освіти Австрії передбачає розвиток інклюзивного освітнього середовища, враховуючи різноманітність соціальної взаємодії, систему цінностей щодо навчання, виховання та особистісного розвитку дітей з особливими освітніми потребами та решти дітей, внутрішні й зовнішні умови для їхнього успішного функціонування в закладах освіти, орієнтацію на індивідуальні освітні стратегії учнів.

Отже, інклюзивне освітнє середовище передбачає динамічний розвиток його складових для забезпечення якісної освіти та розвитку соціальної зрілості учнів, серед переваг якого є перш за все рівні можливості, незалежно від особливостей психофізичного розвитку. В Австрії основу інклюзивного освітнього середовища становлять навчальні програми, які вважаються рамковими орієнтаціями, а також освітніми стандартами, які містять точні компетенції, яких педагогічні працівники повинні досягти до певного моменту часу. Це означає, що вони мають більше свободи в плануванні уроків і можуть самостійно розробляти педагогічні концепції. Проводиться координація заходів підтримки вчителів на рівні освітніх регіонів, а регіональні наглядові групи відповідають за підтримку якості інклюзивної освіти [16].

Водночас, на нашу думку, системі освіти Австрії притаманні певні недосконалості, в тому числі в інклюзивній освіті. Так, йдеться не лише про сегрегаційні структури існуючих спеціальних шкіл, але й окремі випадки соціального та етнокультурного відбору. На зазначеному наголошують австрійські вчені, адже зростає кількість учнів, які володіють іншими мовами, крім німецької, або мають низький соціально-економічний статус, які можуть бути зарахованими до певних шкіл, так званих «фокусних шкіл» [17].

Ось чому вважається, що задля сприяння позитивній динаміці якості інклюзивної освіти, захисту від дискримінації, безперешкодного доступу, можливості самовизначення, збереження здоров'я та можливості для реабілітації дітей доречним є рішення, пов'язане з організацією заходів для їх підтримки та запроваджено організаційні та профілактичні заходи в рамках спеціальні освітні потреби (SPF) для учнів з особливими освітніми потребами. Отже, інклюзивна освіта також стала невід'ємною частиною управління якістю освітніх процесів з метою сприяння подальшому розвитку інклюзивних закладів [17]. Ми поділяємо дослідницьку позицію тих зарубіжних спеціалістів, які вважають, що успіх інклюзії залежить від ефективного використання комплексу педагогічних і психологічних ресурсів. До них належать професійна компетентність педагогів, перебудова системи підготовки та професійного супроводу педагогічних кадрів, ставлення до феномену інклюзивної освіти педагогів, а саме до дітей з особливими освітніми потребами та дітей зі звичайним розвитком, його вплив на ефективність навчання та виховання, задоволення потреб усіх категорій дітей.

Висновки. Узагальнюючи вищезазначене, доходимо висновків, що інклюзивну освіту правомірно розуміти як процес досягнення соціального благополуччя, яке залежить від рівня усвідомлення унікальності кожної дитини, визначення міри особистісного сприйняття педагогами й здоровими учнями дітей з особливими освітніми потребами в інклюзивному освітньому середовищі, що є показником якісної інклюзивної освіти, важливою передумовою їх соціальної зрілості. Позитивний чеський та австрійський досвід становлення і розвитку інклюзивної освіти може бути творчо використаний в Україні з урахуванням особливостей і традицій національної освіти. Це, на нашу думку, сприятиме вдосконаленню інклюзивної освіти в Україні через розширення соціально-педагогічних можливостей інклюзивного освітнього середовища та покращення умов виховання соціальної зрілості кожного учня задля позитивної соціалізації та повноцінного вияву соціальної активності. Перспективи подальших розвідок вбачаємо у розробці технології організації інклюзивної освіти як

педагогічної системи, системоутворювальною основою якої є осмислення особистості дитини з особливими освітніми потребами як суб'єкта соціальної діяльності.

БІБЛІОГРАФІЧНИЙ СПИСОК:

1. Гонтаровська Н. Освітнє середовище як фактор особистості дитини: монографія. Київ: Дніпро – VAL, 2016. 623 с.

2. Колупаєва А.А. Інклюзивна освіта: реалії та перспективи: монографія. Київ: Самміт-Книга, 2015. 272 с.

3. Логвиненко Т. Становлення та розвиток інклюзивної освіти в Австрії та Бельгії: законодавчий та організаційний аспекти. *Молодь і ринок*. 2021. С. 36–40.

4. Луговий В.І., Таланова Ж.В. Міжнародні й національні стандартні класифікації освіти: концепція і реалізація. *Педагогіка і психологія*. НАПН України, 2016. № 1. С. 15–25.

5. Плужник О.В., Шапран О. І. Чеський досвід підготовки майбутніх учителів до роботи в умовах інклюзивної освіти. *Професійна освіта: Методологія, теорія та технології*. 2019. № 9. 157–177.

6. Kichuk N. Areas of modernization of preparation of future elementary school teachers in the countries of the European community. *Revistatempos e espacios educacao*. 2021. Issue V 14. № 33, P. 117–121.

7. Zákon č. 561/2004 Sb., o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání školský zákon, v platném znění novely č. 46.

8. Sailor Williard, Skrtic Thomas. American education in the postmodern era. Integrating school restructur-

ing and special education reform. Orlando, 2017. Pp. 214–236.

9. Hajkova V., Strnadova I. (2010) *Inkluzivní vzdělávání*. Praha: Grada. č.156.

10. Anderkova L. (2014). *Cesta k inkluzi: úvahy z praxe a praxi*. Praha: Triton, č.114.

11. Walterova E., Mares J. (2013). *Pedagogický slovník*. Praha: Portál. č.176.

12. Zapletalová J., Mrázková J. (2016). *Metodika pro nastavování podpůrných opatření ve školách ve spolupráci se školskými poradenskými zařízeními*. č. 274.

13. Polechova P. (2005). *Jak se dělá „Škola pro všechny“ tříleté zkušenosti z programu rozvoje školy*. Kladno: AISIS. č. 143.

14. Biedermann, H., Weber, C., Punzenberger, B., Nagel, A. (2016). *Auf die Mitschüler/innen kommt es an? Schulische Segregation – Effekte der Schulund Klassenzusammensetzung in der Primarstufe und der Sekundarstufe*. *Nationaler Bildungsbericht Österreich*. № 2. S. 133–174.

15. Bartlett, S., Burton, D. (2016). *Introduction to Education Studies*. London: Sage. s.184.

16. Holzinger, A., Feyerer, E., Grabner, R., Hecht, P. & Peterlini, H. K. (2019). *Kompetenzen für Inklusive Bildung – Konsequenzen für die Lehrerbildung*. *Nationaler Bildungsbericht Österreich 2020*, № 2. S. 63–98.

17. Gebhardt, M., Schwab, S., Reicher, H., Ellmeier, B. Gmeiner, S., Rossmann, P., Gasteiger Klicpera, B. (2011). *Einstellungen von LehrerInnen zur schulischen Integration von Kindern mit einem sonderpädagogischen Förderbedarf in Österreich*, *Empirische Sonderpädagogik*. S. 275–290.