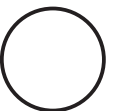
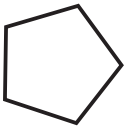
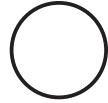
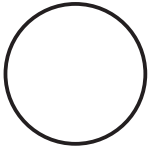
The background is a vibrant collage of geometric shapes in various colors including blue, red, pink, orange, teal, and purple. The shapes include circles, triangles, squares, pentagons, and hexagons, some solid and some outlined. Some shapes have internal lines, such as a dotted line in a circle or a solid line in a triangle. The overall composition is dynamic and modern.

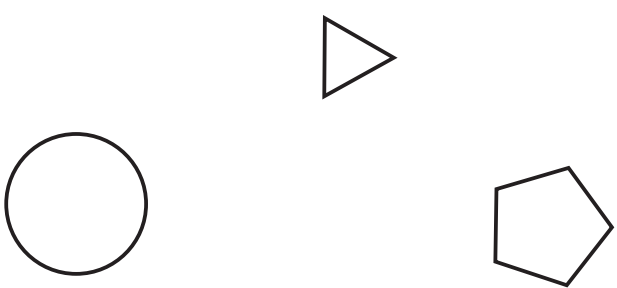
ІНКЛЮЗІЯ— ВИКЛИКИ ТА ПЕРСПЕКТИВИ

НАТХНЕННЯ З ЧЕХІЇ

ЛЕНКА ГУЛОВА ТА КОЛЕКТИВ

ΠΡΑΓΑ 2018





**ІНКЛЮЗІЯ—
ВИКЛИКИ ТА
ПЕРСПЕКТИВИ**

НАТХНЕННЯ З ЧЕХІЇ

ЛЕНКА ГУЛОВА ТА КОЛЕКТИВ



ЗМІСТ

| | |
|---|-----|
| Вступ | 9 |
| 1 Школа XXI століття | 15 |
| 2 Значення соціального педагога та дорадчого кола у процесі інклюзії в школі | 27 |
| 3 Виховання цінностей як складова процесу інклюзії | 39 |
| 4 Осмислення мультикультурного виховання то його реалізація в лекції | 51 |
| 5 Робота спеціального педагога у школі, інклюзивні тренди у чеському середовищі | 61 |
| 6 Оцінювання інтелекту як бар'єр на шляху інклюзії: від класичної концепції інтелекту до теорії структурної когнітивної модифікації | 71 |
| 7 Право на інклюзивну освіту | 79 |
| 8 Асистент педагога як невід'ємна частина процесів інклюзії у школі | 93 |
| 9 Можливості підтримки інклюзії у школі та громаді | 101 |
| Висновок | 109 |
| Авторський колектив | 110 |
| Використана література | 115 |

Книга вийшла
завдяки підтримці:



AMO.CZ

TRANSITION
Ministry of Foreign Affairs of the Czech Republic

ІНКЛЮЗІЯ — ВИКЛИКИ ТА ПЕРСПЕКТИВИ. НАТХНЕННЯ З ЧЕХІЇ.

INCLUSION — PROSPECTS AND CHALLENGES. INSPIRATION FROM THE CZECH REPUBLIC
INKLUZE — VÝZVY A PERSPEKTIVY. INSPIRACE Z ČESKÉ REPUBLIKY

Публікація «Інклюзія — виклики та перспективи. Натхнення з Чехії» створена в рамках проекту «Відкрита школа», який здійснюється Асоціацією з міжнародних питань (АМО) за підтримки програми трансформаційної співпраці Міністерства закордонних справ Чехії.

Автори — Л. Гулова, Р. Шіп, М. Куровські, Ф. Трапл, М. Седлакова,

Д. Денглерова, З. Вагнерова

Переклад — Ірина Забіяка, Валентина Люля

Дизайн — Зденка Плоцрова

Видавництво — KUFŘ, м. Прага

Усі права збережено. Повне або часткове використання публікації можливе лише із письмового дозволу власника авторських прав.

Association for international affairs (AMO)

Žitná 27/608, CZ 110 00 Praha 1

Tel.: +420 224 813 460

info@amo.cz, www.amo.cz

© AMO 2018

ISBN 978-80-87092-59-0 (print version)

ISBN 978-80-87092-60-6 (pdf version)

ВСТУП

Ця публікація порушує теми, які тісно пов'язані з інклюзією. Перший матеріал звертає увагу на необхідність змін у сьгоднішній школі, і не лише щодо інклюзії. Недостатньо змінити спосіб викладання, потрібно змінити основи викладання. Автор Радім Шіп звертає увагу на авторитарні риси школи та її недемократичність та закликає до зміни мислення. Якщо ми цього не зробимо, то не варто потім дивуватися, якщо нашими суспільствами заволодіють нові гітлери чи сталіни. Щоб змінити мислення, ми повинні, перш за все, змінити свої погляди на те, що таке освіта і куди вона веде. Зміна мислення — це фінансово найменш затратна та найпростіша стійка зміна. Але водночас це і найскладніша зміна. Така зміна вимагає, аби ми звільнилися від чарів, які розпоронила над нами прусська модель державної школи.

Другий розділ наголошує на тому, що інклюзія в освіті пов'язана з педагогічними професіями у школі, однією з яких є соціальний педагог. Робота соціальних педагогів у школах мала би бути довготривалою та систематичною, так як це передбачає українське законодавство. Інклюзія також дуже тісно пов'язана із оцінюванням унікальності кожного учня у гетерогенному колективі класу та школи.

Авторка Мартіна Куровскі представляє практику дорадчого кола, в якому цінується мудрість розповіді кожного учасника, бо ми слухаємо розповіді один одного. Дорадче коло формує унікальну можливість

для інклюзії, у колі усі рівні, а життєвий досвід кожного має однаково важливе значення. Професія соціального педагога та дорадче коло можуть наблизити школу до демократичних та інклюзивних принципів, які для освіти центральноєвропейських та східноєвропейських країн досі є великим викликом.

Наступний розділ відкриває нам тему цінностей, які також вузько пов'язані з інклюзією. Інклюзія передбачає вміння працювати з іншістю, культуру визнання та повагу, а це важливі цінності для людського життя. Авторка Ленка Ґулова представляє тему цінностей у різних контекстах як визначну складову освіти людини, в історичному контексті, у навчальних програмах виховання цінностей та їх повторне відкриття у сьогоденні. У найпростішому розумінні це може означати роздуми про власні цінності, про те, хто я, який зміст мого життя і що це означає, через діалог та конфронтацію із цінностями інших аж до виховної концепції, яка спирається на виховання цінностей. Вимога щодо ціннісного виховання починає впроваджуватися і до навчальних програм та предметів. Наприклад, йдеться про предмети ціннісної освіти при навчанні вчителів: основи аксіології, виховання цінностей. Тема цінностей з'являється у предметах: громадянське виховання, етика, естетичне виховання, соціальна педагогіка, педагогіка, психологія та ін. Одним із надихаючих досвідів того, як працювати із цінностями у школі, є «Навчання цінностей» за вченням сестри Сиріл Муні (Cyril Mooney).

Четвертий розділ розглядає тему мультикультурного виховання та його застосування у педагогічній практиці. Ми живемо в об'єднаному, глобалізованому світі, в якому інформація поширюється зі швидкістю світла, з трохи меншою швидкістю рухаються й люди, які перемішуються набагато простіше, ніж раніше, так само як інформація. Автор Франтішек Трапл говорить, що перемішування людей відбувається на усіх важливих і ключових для суспільства рівнях: мови, національності, віри, політичних поглядів, раси, класів, гендерного різноманіття. Ці сфери входять до поняття культура/культури. Зрозуміло, що на-

звані культурні елементи — це найчастіші причини проблем, первинні чи вторинні, протягом усієї історії аж до сучасності. Тому винятковою перевагою мультикультурного виховання та його протагоністів із числа педагогів, аніматорів чи інших учасників є можливість брати участь, а часто і виразно впливати на виховання дітей і студентів. Або ж, перефразовуючи слова пророка, брати участь у підготовці шляху: вирівнювання доріжки, засипування яру, зрівнювання пагорба, рівняння кривого, згладжування горбатого, найвищою метою чого є гармонійне співжиття людей усупереч усім відмінностям, що їм властиві, відповідно до актуального гасла Європейського Союзу «Єдність у різноманітті».

У п'ятому розділі авторка Маркета Седлакова представляє тему спеціального педагога у школі та інклюзивні тенденції у Чехії. Текст розповідає про зміни спеціальної освіти у Чехії в напрямку до інклюзивного підходу. Також він аналізує функції спеціального педагога у школі, його роль у навчанні та користь. Не в останню чергу він підсумовує тенденції в області інклюзивного навчання, яке допомагає освіті (не лише) учнів зі специфічними освітніми потребами. Інклюзивна освіта в Чехії та у світі — це живий процес. Успішність інклюзії можна простежити за допомогою наукових досліджень, які дають оцінку разом із основними плюсами та мінусами такої освіти. Панує згода щодо значення інклюзивного мислення у майбутньому та щодо підтримки цінностей у суспільстві, які є ключовими для втримання суспільної рівноваги.

У шостому розділі йдеться про актуальні теми в сучасній школі, які також пов'язані із процесами інклюзії. Авторка Деніса Денглерова говорить про бар'єри, які перешкоджають ефективній інклюзії, до них належить і діагностика когнітивних здібностей, яка працює з невисловленою (але скрізь присутньою) думкою, що когнітивні здібності до значної міри визначені генетичною диспозицією, а середовище на них має лише незначний (чи навіть жоден) вплив. Останні двадцять років когнітивна психологія та психологія розвитку систематично

займаються питанням, як соціальне та культурне середовище людини впливають на її способи мислення та розуміння світу. Проте, увага інтеркультурної психології й досі спрямована, передусім, на такі теми, як цінності, моральні судження, ставлення до освіти, сімейне виховання, гендерні стереотипи, стилі комунікації тощо, а сфера когнітивних здібностей залишається без уваги, очевидно і через мейнстрімне переконання фахової спільноти у виразно вродженій зумовленості цих здібностей. Авторка описує й свій досвід роботи із програмою розвитку когнітивних здібностей Фойерштайна, яка, крім терапії, застосовується і в освіті.

Сьомий розділ представляє бар'єри інклюзії, які присутні не лише у Чехії, але й в українській освіті, про що йшлося на кількох круглих столах, які відбулися у межах чесько-української співпраці. Авторка Ленка Ёулова намагалася окреслити можливі проблеми, які стоять перед інклюзією не лише у школі.

Восьмий та дев'ятий розділи звертають увагу на цікаві стратегії та види роботи, які допомагають інклюзії. Поруч із професією асистента педагога це, наприклад, репетиторство з учнями зі специфічними освітніми потребами як складова підготовки майбутніх педагогів. Перелік різних видів роботи може бути джерелом натхнення для шкіл, громади та інституцій, як підтримувати процеси інклюзії.

Автори публікації — колектив працівників кафедри соціальної педагогіки педагогічного факультету Університету Томаша Ёарика Масарика, який уже тривалий час займається теорією та практикою, що пов'язані з інклюзивними процесами, а також задіяний у освітніх проектах в Україні від 2011 року.

Ці проекти здійснюються Асоціацією з міжнародних питань (АМО) за підтримки програми трансформаційної співпраці Міністерства закордонних справ Чехії від 2006 року. У попередні роки АМО спільно з українськими партнерами реалізувала десятки семінарів у сфері

інклюзії, інноваційних методів навчання та усної історії для вчителів, майбутніх учителів та фахівців у галузі освіти. На семінарах виступали чеські та українські лектори.

Публікація «Інклюзія — виклики та перспективи. Натхнення з Чехії» видана в рамках проекту «Відкрита школа». Сподіваємося, що це видання буде надихаючим та корисним.

Зденка Вагнерова

ШКОЛА XXI СТОЛІТТЯ

Радім Шін



ДВІ ФУНКЦІЇ СУЧАСНОЇ ШКОЛИ¹

Інститут сучасної школи існує приблизно двісті п'ятдесят років. До того часу держава ніколи не мала можливості впливати на мислення своїх громадян так інтенсивно, як це дозволили зміни в устрої держави в останній третині XVIII століття. Тоді устрій традиційного суспільства (тобто середньовічного, пізньосередньовічного та періоду Відродження) не вимагав мобілізації підданих, яка стала необхідною для ранньомодерного суспільства. Масова освіта не була центром інтересу правителя. Із приходом промислової революції, ранньомодерної державної бюрократії та вимог, які несли із собою ці системні зміни, з'явилася необхідність вчити населення. Освіта виконувала дві додаткові функції:

- 1 Виривала людей із їхнього способу життя, типового для традиційного суспільства, і звільняла їхню продуктивну силу, яку можна було інвестувати до ранньомодерного способу економічних відносин.

1 Про раціональність інституцій сучасної держави, про стосунки сучасних інституцій і т. зв. пасторської влади церкви та про мобілізацію сучасного суспільства див. Foucault, 1999; 2000; 2003; 2005.

2 Навчала людей так, щоб вони могли дати собі ради із вимогами нових економічних відносин, які виникали.

Зазвичай, друга функція вказується як головна: з приходом ранньомодерного суспільства, промислової революції та нових економічних відносин було необхідно, щоб населення масово навчалось. Проблема такого трактування полягає у тому, що перші успішні державні системи освіти, які базуються на обов'язковому відвідуванні школи, виникли у країнах, які не були у цей період промислово розвинуті (Пруссія, потім Австрія). Отже, успішні державні системи шкільного навчання не виникали у країнах, де промислова революція була найбільше розвинута. У Пруссії та Австрії державна система освіти з'явилася в останній третині XVIII століття, у Франції та Великій Британії одомашнилася аж в у середині XIX століття. Ця дрібна деталь має дуже велике значення. Вона звертає нашу увагу на те, що проливання держави та обов'язкового шкільного навчання початково керувалося ідеєю впровадження нового типу влади. Якщо у ранньомодерному суспільстві гегемон (абсолютний правитель, уряд або партія більшовиків) може володіти думками індивідів, змусити їх висловлювати однакову волю і внутрішньо визначати їхню поведінку, то він володіє такою владою, якої досі не існувало.

Ранньомодерна держава продовжила використовувати механізми та способи влади, якими раніше владла церква. Вплив церкви тут важливий, і не йдеться про боротьбу проти віросповідання. Ми вказуємо на те, що в той момент, коли якась інституція хоче ефективно консолідувати, організувати та перетворювати суспільство, вона повинна володіти процесами, які виконують певну функцію. Без церкви, релігійних організацій не існувало би традиційного суспільства, без ранньомодерної держави не могло б існувати сучасне суспільство. Ранньомодерна держава у XIX ст. та першій половині XX ст. провела двобій із владою церкви, відбулася секуляризація суспільства. І попри те, держава використала і розвинула механізми влади, які були відкриті церквою й орденськими спільнотами. Держава зробила ці механізми ще більш ефективними.

ДЕНЬ У ЗВИЧАЙНІЙ ШКОЛІ

Коли ми замислюємося про те, як би мали змінитися школи на краще, то досить часто залишаємося на поверхні діяльності цілої інституції. Ми говоримо про ті чи інші альтернативні методи навчання, про впровадження сучасних технологій у процес навчання — навіть про використання віртуальної реальності у навчальному процесі. Але ми не помічаємо, що найбільша перепона — у наших головах, у наших очікуваннях. Давайте подивимося як насправді працюють сьогоднішні школи. У цьому розгляді ми залишимо поза увагою винятки, альтернативні школи, та зосередимося на тому, як проходить пересічний день у більшості шкіл.

Учень приходить вранці до школи. Переодягається в гардеробі. Проходить коридорами, які поєднані сходами, на яких за безпекою пересування стежать і контролюють вчителі, які мають «чергування». Учень входить до класу. Клас, зазвичай, має прямокутну форму. У передній частині класу розташована дошка (класична, whiteboard або інтерактивна). Перед дошкою стоїть стіл вчителя, який повернутий до учнівських парт, іноді він стоїть на підвищенні. Парти можуть бути розставлені у три або два ряди, одна за одною залежно від кількості учнів. Якщо це так, то доступ до парт — через проходи. Якщо дозволяє кількість дітей, парти можуть бути розставлені півколом. Тоді всередині виникає додатковий робочий простір, іноді з килимком. Облаштування простору підпорядковується функції доброї видимості. Усе повинно бути на виду. Побіжний погляд учителя, який стоїть обличчям до класу, може за мить покрити весь клас. Головна поза вчителя — робота стоячи, більшість часу він височіє над учнями, які сидять і працюють. Величина приміщення визначається нормами: у класах — 1,65 м² на одного учня, у спеціалізованих класах та лабораторіях 2 м², у класах трудового навчання 4 м².² І архітектурне рішення коридорів розпано-

2 Це норми, що відповідають чеському законодавству. Автор цього тексту передбачає, що українське законодавство дуже схоже.

вано так, щоб під час перерви можна було контролювати помірність руху учнів та шуму, який вони створюють.

Весь день структуровано у сорокап'ятихвилинні блоки, які відокремлюються перервами. Перерви, в свою чергу, чітко визначені дзвінками. Або оголошуються по шкільному радіо, коли вмикається якась визначена мелодія. Але завжди йдеться про чіткий, регулярний і домінуючий часовий поділ. При підготовчому дзвінку на початку навчання і після великої перерви учень повинен підготуватися до наступного уроку. Зі дзвінком на урок, в ідеальному випадку, вчитель мав би зайти до класу. Учні при цьому встають, і цим ритуально починається урок. Так само ритуально урок закінчується — дзвінком і вставанням учнів. Більшість навчальних днів учень проживає за жорстко структурованим графіком.

Дзвінок виконує низку функцій. Чітко і незмінно нормує не лише час, але і зміст усього, що відбувається. Починає і закінчує конкретний зміст сорокап'ятихвилинки. Фізика, українська мова, математика, хімія, громадянське виховання, фізичне виховання тощо. Дзвінок дисциплінує учня і на рівні змісту навчання. І хоча на словах вимагається розвивати здібність до міжпредметних знань, учень від найменшого віку виховується у межах предмету.

Відповідно до вподобань окремих учителів уроки складаються з блоків «опитування», «повторення», «виклад нового матеріалу». Опитування, перевірка та тестування є внутрішньою складовою уроків, а також тижневих, кварталних і піврічних циклів. Процес та результати іспитів, подальші опитування та тестування є публічними. Результати декларуються у документах, які замінили колишні щоденники і записники вчителів. «Транспарентність» результатів забезпечується добре відомою нумерологічною системою оцінювання 1—5.³ Деклару-

3 Знову ж, це чеська дійсність, але суть системи буде схожою. Потреба чітко відокремити найкращих учнів від середніх і поганих.

ється перехід на формативне⁴ оцінювання учнів, але сумативне оцінювання принципово переважає. Словесне оцінювання, яке пасувало б до формативного оцінювання завдяки своїй гнучкості та семантичній м'якості, потребує часу, а його варіативність виразно ускладнює «транспарентність», яка вимагається. Адже воно не надає простого і усім добре відомого порівняння між учнями за п'ятибальною шкалою. Рейтинги експліцитно чи імпліцитно створюють викладачі, їх вимагає керівництво школи, батьки, засновники школи.

Змагання присутнє не лише під час «опитування», але, можливо, навіть частіше під час «повторення». Діти від найменшого віку змагаються. Індивідуальне чи групове змагання є мотором, який перетворює зовнішню мотивацію дітей у мотивацію «внутрішню». Опитування та змагання визначають, декларують та вимагають певних знань, навиків та процесів їх «засвоєння». Усі інші знання, навички та процеси зневажаються за постійної присутності тих, хто має статус авторитета у школі та фаховій спільноті. Вони зникають у тумані незацікавленості, втрачають статус знань, навиків та процесів. Шкала того, що таке «справжні» знання, навички, відповідний процес, автоматично звужується. Простота та механічність визначення того, що є а що не є «правильно», присутні всюди. Це формує хребет навчальних годин, днів, тижнів, років. Щонайменше від шести до п'ятнадцяти років учня. Звичай довше.

4 Формативне оцінювання — це інструмент педагогічної комунікації між учнем та вчителем, за допомогою якого вчитель ще під час навчання отримує інформацію про те, як учень дає собі ради із матеріалом, чи він розуміє його, який вид допомоги потребує, щоб оволодіти цим матеріалом. Ф. о. орієнтується на досягнення спільної мети учня та вчителя. Важливий зворотній зв'язок, який надає не лише вчитель учневі, але й учень сам собі, або учні одне одному. Ф. о. є постійним і дає можливість покращити результат ще в процесі самого навчання. При ф. о. вчитель не порівнює учнів між собою, а акцентує на досягненні мети кожного з учнів.

АВТОРИТАРНА МОДЕЛЬ НАВЧАННЯ ТА ВИХОВАННЯ

Про що щодо наших суспільств свідчить ця логіка організації обов'язкового шкільного навчання? Давайте повторимо ще раз. Учень після входу до школи нормується та гомогенізується на просторовому, часовому, предметному та оцінювальному рівнях. Гладкий перебіг гомогенізації дозволяє наскрізну домінантність ієрархічних відносин: за-снoвник —> директори; директор —> вчителі; учитель —> учні. Усі ці відносини спираються на закони, нормативні акти, статuti школи, неписані, проте важко змінні, правила чітко визначеного домінування тих, хто є на вищому щаблі ієрархічної драбини.

Учні зосереджені на відносно малому просторі. Якщо ми порівняємо просторовий норматив на одного учня (1,65 м²) із нормативом для птаства, яке вирощується у клітках, візьмемо до уваги середню величину людського тіла від 6 до 15 років життя, то вжахнемося — освіту та виробництво м'яса вигадали люди зі схожим поглядом на світ. Учні підпорядковуються просторовому нагляду, оскільки у такій концентрації учнів необхідно впровадити механізми, які будуть дисциплінувати рух так, щоб ніхто не поранився і не було загрози навчанню. Архітектурне розташування класів, кабінетів, коридорів, їдалень, чергування на перерві, обмеження руху під час навчання та вимога режиму тиші під час уроку — це все стає необхідністю при такій початковій умові.

Учні й надалі мають бути нормовані у часовій перспективі та на рівні змісту навчання. Перерви, уроки, перерви на обід, дзвінки, вставання на початку та вкінці уроку — це все необхідність, яка дана простором та метою школи. По-іншому не можна, якщо ми хочемо гомогенізувати учнів в обмеженому просторі та з обмеженими засобами, раціоналізувати навчання і передати зміст предметів, які вимагаються.

Значення такої організації стає ще більш важливим у період постійного наростання знань та навиків, які школа повинна передати учням. Логіка предметів вимагає, щоб усі предмети конкурували між собою

за кількість годин. Обов'язок учителів навчити відповідної кількості матеріалу, яка зростає, вимагає ще більшої уваги до гомогенізації часу, віку та рівня знань учнів і навчального матеріалу.

Одночасне розширення змісту навчального матеріалу та зменшення часу системно підтримують і поглиблюють механізми, які раціоналізують зміщення сенсів. І хоч вербально меморизацію критикують, фактично вона стає операційним принципом «навчання». Все більша увага приділяється короткотривалому запам'ятовуванню великої та розрізної кількості інформації. Гомогенізація класного колективу, змагальна атмосфера в класі та муштра є вигідними інструментами, щоб підтримати запам'ятовування. Ці механізми присутні у сучасній інституції школи від її заснування й досі не зникли.

Усі ці інструменти формують систему нормування, яку учень поступово інтерналізує і яка на нього інтенсивно впливає. Деяких учнів система нормує із меншим успіхом. Часто це ті учні, які походять із інших соціокультурних умов, або ж мають якийсь гендікеп. Система нормування не враховує соціокультурних умов, ментальних відмінностей чи відмінностей у стані здоров'я, оскільки головною функцією цієї системи є формування усіх осіб за однаковими нормами. З цієї причини система віддає перевагу тим, кого легше наблизити до цієї норми. Якщо такої мети не досягнуто, тоді система вилучає учнів, які опираються нормі, із головної течії навчання, а цим суттєво звужує їхні можливості виразно впливати на соціальну та політичну сфери у майбутньому. Мова йде про автоматичний, часто абсолютно неусвідомлений, процес ексклюзії (вилучення — ред.), який ми сприймаємо як очевидну та незмінну закономірність.

Це має серйозні наслідки. Ця система відносин посилює в учнях уявлення про якийсь зовнішній авторитет, який краще, ніж вони самі, знає, що є добрим для них. Цей авторитет краще, ніж вони, знає, що потрібно знати, які цінності потрібно визнавати і як люди повинні поводитися. І хоча деякі учні протестують проти такого тиску, але на-

віть спротив не дає їм вирватися зі способу мислення та поведінки, які є внутрішньо тоталітарними. У майбутньому ці бунтарі або стануть незаперечними авторитетами, які мають право, навіть обов'язок, наказувати іншим, як вони мають думати і поводитися, або будуть усунуті системою до в'язниць, виправних установ, концентраційних таборів. Чи є учень поступливим, чи бунтарем — він завжди є жертвою системи.

ІСТОРИЧНИЙ ВИКЛАД ПРО ПОЯВУ ТА ПОШИРЕННЯ ІНСТИТУЦІЇ СУЧАСНОЇ ШКОЛИ

У 1716 році пруський король Фрідріх Вільгельм I зобов'язує дітей у всіх селах відвідувати школи. Це зобов'язання не стосувалося аристократії (пор. Ramirez, F. & Boli, J., 1987, ст. 4). Наразі цієї зміни було достатньо — велика маса дітей поступово підпорядковувалася державному вихованню. Його наступник Фрідріх II Великий видає у 1763 році «Генеральне розпорядження для сільських шкіл», чим формує остаточний вигляд обов'язкового шкільного навчання. Після поразки від наполеонівських військ на початку XIX ст. система освіти пройшла подальшими хвилями реформ, які досягли кульмінації в 1817—1823 роках. Тоді ж, поруч із іншими змінами, була запроваджена податкова система, податки збиралися цільово і зворотно вкладалися до будівництва системи освіти. Розвиток державної освітньої політики йшов пліч-о-пліч із релігійним консерватизмом, проте пруська система державної освіти була дуже успішною і за одне століття вона розпочала процес, який призвів до того, що Пруссія, а згодом об'єднана Німеччина, стали наддержавами (там же, ст. 5).

Австрія почала великі реформи у 1774 році, коли було видано «Загальний шкільний порядок», який був сильно інспірований пруською системою (там же). Австрія також проходила фазами лібералізації і повернення до консерватизму, але система державної освіти стабілізувалася у шістдесятих роках XIX століття і поступово позбулася нагляду церкви над освітою. Інші країни — Данія, Швеція, Італія — на-

слідували більше чи менше успішно приклад Пруссії та Австрії (там же, ст. 6—8).

Але що було основною мотивацією пруської системи? Не йшлося про ліберальні ідеї, навпаки, Пруссія, так само як і Австрія та інші держави, потребувала дати собі раду із занепадом, якого вона зазнала. Занепад можна було подолати лише тоді, коли населення держави почне моделюватися новим способом. Політичний тоталітаризм, націоналізм⁵ і мілітаризм були цінностями, які вели до цієї мети якнайшвидше і на які сперлася освіта мас. Коротше кажучи, державні системи освіти виникли в авторитарних державах (див. Green, 2013, ст. 40).

Прусська система освіти була надзвичайно успішною у тому, як багато дітей почали вчитися за відносно короткий проміжок часу і як успішно вона боролася з неграмотністю. Кількість залучених дітей швидко зростала. Наприклад, у 1840 році (близько вісімдесяти років від появи «Генерального розпорядження для сільських шкіл» Фрідріха II) в окремих адміністративних регіонах Пруссії відсоток дітей, які ходили до школи коливався від 56 % (у Бидгощі — Бромберг) до 93 % (у Мезіборжі — Мерзебург) (див. Ellis, Golz, Mayhofer, 2014). З 1841 по 1895 рік кількість неписьменних знизилася із 15,3 % до 0,99 % (Східна Пруссія) або 1,23 % (Західна Пруссія) (там же). Такі успіхи були вражаючими. Крім цього, тоді ще мало хто усвідомлював, що цей успіх своїми засобами йде усупереч ліберальним цінностям, які зароджувалися.

Зрештою, такому розвитку подій підігрував і принцип постійної війни, яка стала основним принципом визначення національної держави та її успіхів у суперництві з іншими державами. Военний менталітет ранньомодерних держав мав величезний мобілізаційний потенціал, але рано чи пізно це мало призвести до великих європейських конфліктів, які переросли у дві світові війни (див. Foucault, 1999, ст. 163—164, 2000,

5 Проте саме націоналізм був фактором, який врешті призвів до розпаду Австро-Угорщини.

ст. 306—307). Ліберальні цінності, неліберальні цінності — сила, яка почала линути від спочатку малозначимої Пруссії, вражала. Тому навіть у більш ліберальних країнах не знайшли кращого взірця, ніж впровадження державної освіти. Брукс, Манн, Банард нав'язували прусську систему в США (Ellis, Golz, Mayhofer, 2014). Крім того, ця система мала своїх шанувальників і в інших країнах. Чи то ліберальних — Кусен її запровадив у Франції, чи неліберальних — Ушинський в Росії. Останній приклад нас знову повертає до сутності пруської системи. Хоча в царській Російській імперії, а пізніше і в Радянському союзі, державну освіту впроваджували люди, які були політично відкритими, неліберальний режим оцінив їхні зусилля, прийняв і охоче використав для своїх власних цілей. Англійський історик А. Д. П. Тейлор написав: «Німецька система була гігантською машиною для завоювань [gigantic engine of conquest], і лише кілька її англосакських шанувальників зрозуміли її фактичні авторитарні цілі» (Green, 2013, ст. 40). Однак ця захоплююча ефективність «машини для завоювань» дуже швидко заволоділа і британськими ідеями та школами. Так само, як поступово вона заволоділа думками людей в усьому світі.

ШКОЛА ХХІ СТОЛІТТЯ

Що демонструє нам цей історичний виклад? Передусім те, що модель державної школи, яка виникла у Пруссії, а потім поширилася спочатку по всій Європі, а згодом по всьому світі, виникла для того, щоб вирвати населення із його первісних відносин, консолідувати його у «тіло» народу і підпорядкувати волі правителя, уряду чи правлячої партії. Внутрішня логіка цієї моделі веде до гомогенізації населення і соціального та політичного виключення тих, хто не може або не хоче підпорядкуватися нормі, яка вимагається. За своїм принципом ця модель недемократична. Саме ці авторитарні риси досі володіють найпотужнішим ядром наших систем освіти. І роблять це так непомітно, що ми про це навіть не здогадуємося.

З іншого боку, ми не можемо дозволити собі знищити інститут школи і просто скасувати чари, які панують над нами. Ми потребуємо систему освіти, бо без неї ми б не змогли жити у сучасному суспільстві. Крім того, школа має величезний потенціал емансипації. Якщо щось може змінити внутрішньо недемократичне суспільство на справді демократичне, то це саме школа. Тому ми повинні взяти і змінити її. Потрібно змінити фундамент школи. Недостатньо поверхнево відкоригувати спосіб навчання. Якщо ми цього не зробимо, то не варто потім дивуватися, якщо нашими суспільствами заволодіють нові гітлери чи сталіни.

Щоб змінити мислення, ми повинні, перш за все, змінити свої погляди на те, що таке освіта і куди вона веде. Зміна мислення — це фінансово найменш затратна та найпростіша стійка зміна. Але одночасно йдеться і про найскладнішу зміну. Така зміна вимагає, щоб ми звільнилися від чарів, які розпорошила над нами прусська модель державної школи.

ЗНАЧЕННЯ СОЦІАЛЬНОГО ПЕДАГОГА ТА ДОРАДЧОГО КОЛА У ПРОЦЕСІ ІНКЛЮЗІЇ В ШКОЛІ

Мартіна Куровські



Загальний розвиток чеського та й українського суспільства несе із собою все нові виклики в області міжлюдських стосунків, не без впливу тенденцій глобалізації. Нині світ є більш диверсифікованим та відкритим місцем, поєднаним спільними взаємозв'язками. Проте сьогоднішня ситуація надає простір для розпаду соціального порядку, до якого ми були звиклими протягом століть. Конкретні приклади певних типів аномії можна зафіксувати, наприклад, у складній ситуації сучасної сім'ї, роль якої суттєво змінюється. Виконання традиційної функції сім'ї змінюється на завдання, до яких вона недостатньо підготована (більша участь при хворобі членів сім'ї, забезпечення змістовного проведення вільного часу тощо), а це веде до вищого рівня розпаду партнерських стосунків, до внутрішньої лабільності та дезінтеграції стосунків у сім'ях, до нестачі часу в усіх членів сім'ї або до втрати авторитету, що, в свою чергу, відображається на вихованні та формуванні якостей наймолодших членів сім'ї.

Складна суспільна ситуація, зрозуміло, впливає й на середовище школи, яка хоч і декларує нероздільність виховання і навчання в освітньому процесі, але перш за все, здійснює навчальну функцію. Значення професії соціального педагога як пересічного члена педагогічного колективу кожної школи полягає у тому, що сучасна система регіональної освіти (у Чехії від 3 до 18 років навчання — ред.) часто недооцінює соціальну, особистісну, розвиткову та соціально-профілактичну ролі

школи. І це тоді, коли є понаднормова потреба, аби школа виконувала своє завдання у цій сфері. Ця потреба постійно зростає і буде зростати залежно від того, як будуть поглиблюватися соціальні та економічні відмінності у суспільстві, а з ними будуть поглиблюватися відмінності і між дітьми; буде збільшуватися кількість дітей-іноземців, кількість дітей з інвалідністю та дітей із соціально-незахищеного середовища, які інтегровані до шкіл основної течії навчання; від інших диверсифікаційних факторів.

У Чехії випускники спеціальності «соціальний педагог» намагаються працевлаштуватися у цілій низці професій, які пов'язані із низкою сфер: педагогікою, соціальною роботою, педагогікою вільного часу та іншими. Новою темою для чеської соціальної педагогіки є й залучення соціального педагога до школи, де поруч із вчителем впроваджуються і невчительські професії. Деякі з них вже мають свою традицію, наприклад, вихователі у групах продовженого дня, з кожним днем виразніші асистенти педагога чи психолог. У Чехії професія соціального педагога наразі не зафіксована в освітньому законодавстві. У цьому питанні Україна, Польща та Словаччина йдуть набагато попереду. Проте, Університет Томаша Гарика Масарика у Брні отримав проект, який дозволив працевлаштувати соціальних педагогів у восьми школах на три роки. Ми мали можливість обговорити результати діяльності цих невчительських працівників як із ними, так і з менеджментом та вчителями даних шкіл, і цей проект показав нам цікаві висновки.

МОНІТОРИНГ ДІЯЛЬНОСТІ СОЦІАЛЬНОГО ПЕДАГОГА У ШКОЛІ

Робота соціального педагога у школі є, безумовно, дуже різноманітною. Діяльність соціального педагога можна розділити на дві площини — виховну та профілактичну, причому, обидві нероздільно йдуть пліч-о-пліч. Так змальовує соціальну педагогіку та її соціальне трактування Краус (2014), коли стверджує, що «дисципліна зосереджена не лише на проблеми педагогічного характеру, маргінальних груп, частини населення, розвиток якого під загрозою, а поведінка потенційно

девіантна, але, передусім, на усю популяцію в розумінні формування гармонії між потребами особи та суспільства, на формування оптимального способу життя у даному суспільстві». Усі види роботи, якими займається соціальний педагог у школі, організовані на основі конкретних вимог та особливостей даної цільової групи, тому зрозуміло, що в різних школах вони будуть різними і не в кожній школі вказані види роботи повинні обов'язково бути.

Ключовою сферою для використання повного спектру діяльності соціального педагога є класна година (відповідник години класного керівника в Україні — ред.), спеціально виділений урок у розкладі (переважно 45 хвилин на тиждень), який призначений для вирішення проблем колективу класу та класного керівника. Ми часто стикаємося з тим, що класна година слугує, насамперед, для вирішення необхідних адміністративних питань та інших формальностей, зокрема, інформативного характеру, які необхідні для керівництва класом. Під час класної години соціальні педагоги застосовують різнобарвну палітру роботи з елементами драматичного виховання, педагогіки досвіду та рефлексивних форм роботи. На класних годинах соціальні педагоги зосереджуються, зокрема, на особистісному та соціальному розвитку учнів, покращенні клімату класу та інтеграцію окремих учнів до класного колективу, розвиток комунікативних та соціальних компетенцій як окремих учнів, так і певних груп класу, на темах цінностей, поглядів тощо. Соціальні педагоги можуть бути прикладом для вчителів, як вести годину класного керівника, оскільки цей вид діяльності є складовою їхньої навчальної програми в університеті. В атмосфері довіри та позитивно налаштованому кліматі учні починають краще навчатися.

Ще однією сферою роботи соціальних педагогів є позашкільна діяльність, яку здійснює школа. Цей фахівець дуже цінується під час підготовки та реалізації різноманітних програм адаптації, школи в природі, гуртків у шкільних клубах та у позашкільний час. Такі види роботи можуть мати регулярний характер (при поїздки на школу в природі, напр.) або бути одноразовими акціями. Акції у неформальній обста-

новці дають можливість соціальному педагогу поглибити стосунки із колективом класу та окремими особами.

У жодному випадку ми не можемо забувати про реалізацію програм, які розроблені на конкретне замовлення. Йдеться, зокрема, про програми, які спрямовані на профілактику ризикової поведінки, яка присутня або може з'явитися у школі, враховуючи, що школи є потенційним середовищем для появи ризикової поведінки. Звичайно, вже навіть згадані вище заходи та види роботи мають ознаки первинної профілактики, оскільки будь-яка робота з кліматом класу може ефективно запобігати появі патології. Соціальний педагог також може допомогти при плануванні наскрізних тем⁶ рамочної навчальної програми⁷. Як бачимо, багато тем профілактичних програм вузько пов'язані із наскрізними темами.

На завершення переліку основних видів діяльності соціального педагога у школі ми виявили ще одну сферу застосування роботи соціального педагога. Йдеться про дорадчу, консультативну діяльність, яка може бути спрямована як на окремих осіб (учні, вчителі, батьки), так і на групи (сім'ї, класні колективи, педагогічний колектив). Залишається, наприклад, відкритим питанням про те, якою мірою соціальний педагог повинен здійснювати соціальну роботу на місцях тоді, коли він буде виступати посередником між сім'єю та школою. Ми повинні визнати, що це дуже дискусійно — якою мірою працівник школи може втручатися у позашкільне середовище і входити до середовища конкретних сімей. З практики нам відомо, що цю роль часто виконують асистенти педагога, які тісно співпрацюють із конкретною дитиною та її сім'єю, або ж це завдання беруть на себе соціальні працівники.

6 Наскрізні теми представляють кола актуальних проблем сучасного світу та стають визначною та невід'ємною складовою загальної освіти.

7 Йдеться про рамки, які визначають, що саме вивчається у чеських школах та якими є пріоритети освіти.

СОЦІАЛЬНИЙ ПЕДАГОГ ЯК СКЛАДОВА КОЛЕКТИВУ

Для ефективної діяльності соціального педагога у школі необхідно прийняти його як члена педагогічного колективу. Дуже плідною буває співпраця із класним керівником, також корисною є співпраця зі шкільним психологом, вихователем-консультантом і методистом профілактики⁸. Можливість реалізації програм у тандемі з іншим фахівцем є комфортним додатком для вирішення соціально-педагогічних ситуацій, які виникли. Соціальний педагог не є та не може бути солістом. Соціальний педагог пропонує й тісну співпрацю з керівництвом школи, наприклад, у вигляді створення мінімальної програми профілактики. При потребі вирішення виховних та профілактичних питань соціальний педагог у школі є тим фахівцем, до якого можуть звертатися і віддалені учасники навчально-виховного процесу: працівники соціального захисту, фахівці освітніх консультаційних інституцій або працівники громадських організацій. Враховуючи, що позиція соціального педагога у школах Чехії поки не дуже добре обґрунтована, ми відзначаємо певний рівень недовіри з боку вчителів. Найтісніший контакт у школі соціальні педагоги мають із учнями, яким вони мають можливість показати й інші способи роботи, ніж ті, до яких вони звикли при навчанні. Види роботи, які базуються на дискусії, висловлюванні власної думки або розвитку критичного мислення, коли мова йде про більш розвинений рівень, зазвичай, не бувають тихими та фронтальними; вони формують простір для розвитку компетенцій, які необхідні у сьогоденішньому світі, що швидко змінюється.

Окремою частиною діяльності соціального педагога у школі є робота з громадою. Не лише з батьками учнів, а й зі ширшим колом громади соціальний педагог може здійснювати освітню діяльність у вихов-

8 Вихователь-консультант та методист профілактики є обов'язковими позиціями у кожній чеській школі. Ці функції виконують звичайні вчителі понад норму своєї ставки. Шкільний психолог є не у кожній школі через недостатнє фінансування.

ній сфері, організовувати заходи для громади у тому сенсі, щоб школа стала відкритою низькопороговою інституцією XXI століття. Цікаво, що багато альтернативних шкіл у Чехії організовують подібні заходи і громадськість дуже позитивно їх сприймає. Звичайним школам важко знайти спосіб залучення ширшого кола громади до своєї діяльності. Чехію неодноразово критикували Комітет ООН з прав дитини та Європейський суд з прав людини за недостатнє вміння надавати такі послуги, які б вирішували проблеми дітей та підлітків там, де вони виникли, тобто у їхньому природньому середовищі. Тому ми вважаємо підтримку дитини, сім'ї та громади доречними соціально-педагогічними інструментами, які позитивно кореспондують із сучасними тенденціями поваги до потреб і прав окремих осіб, сімей та громад.

ДОРАДЧЕ КОЛО — ПРОСТІР ПОДІЛИТИСЯ. ІНСТРУМЕНТ СОЦІАЛЬНИХ ПЕДАГОГІВ

Ми часто стоїмо або сидимо в колі. При знайомстві, при вправах на розігрів чи вправах на побудову взаємної уваги, при завершальній рефлексії. У колі ми вчимося слухати інших і говорити, коли до нас дійде черга. Коло є природнім неієрархічним формуванням — усі, хто в колі, перебувають на одному рівні. Саме коло є символом спільноти і термін «коло» нашою мовою часто заміняє спільноту.

Дорадче коло є прадавньою формою роботи з групою і одночасно сучасним підходом, коріння якого у природньому світі, у всіх культурах та віросповіданнях.

Проте метод дорадчого кола, англійською «council», будується на високо формалізованому та структурованому процесі, який визначається не лише простором, але й часом. Коло розпочинається та закінчується так, щоби був видимий перехід між «звичайним» часом та особливим часом дорадчого кола. Комунікативний метод кола вчить відкритого неієрархічного спілкування і справжнього обміну. Дорадче коло не служить для виправлення речей чи насаджування правди. Зміст до-

радчого кола полягає у тому, що кожен має свою власну історію для розповіді, і ця розповідь формує частину цілого. У колі ми розповідаємо історію, особистий досвід, не погляд, бо за кожним поглядом ховається історія та якийсь особистий досвід.

Одним із інструментів дорадчого кола є «предмет, який говорить», він допомагає мовцю висловитися, а слухачі точно знають, хто зараз говорить. Говорить завжди лише одна людина і тільки тоді, якщо у неї є про що сказати і вона вільно хоче поділитися своєю розповіддю. «Предмет, який говорить» завжди можна передати наступному мовцю без будь-яких пояснень. Наступний принцип — нерозголошення та довіра. Проте це в жодному разі не умова, усе залежить від того, як домовиться група. І якщо йдеться про дорадче коло, наприклад, із дітьми, то потрібно наперед обумовити (і так, щоб це було зрозуміло дітям) використання інформації, яка може прозвучати у колі. Інформація, яка прозвучала у колі, у колі і залишається. Специфічну роль має провідник — фасилітатор, який є невід'ємною складовою кола, а його позиція значною мірою є тотожною з позицією решти членів кола. Маленька відмінність полягає у тому, що фасилітатор утримує наміри і проводить їх процесом кола, в якому він має можливість змінювати різні форми кола⁹, працювати з відгуками (луною), особистими коментарями і чисто описовими зауваженнями учасників. Ми не обмежуємося лише розповіддю та слуханням, дорадче коло може вестися без слів, звуком, жестом, рухом, піснею, ми можемо малювати, писати вірші, танцювати, барабанити, одягати маски.

Коли йдеться про дорадче коло, то часто говорять і про його якість. Ключовою є якість уваги, яку ми приділяємо своїм співучасникам у колі і самі собі. У ній полягає винятковість цієї форми роботи. Дорадче коло базується на цінності, яку для нас становить кожна окрема людина в колі. Педагогу воно надає інструкцію, як бачити кожно-

9 Детальні описи форм кола ви знайдете у книзі «The way of council», 1996, J. Zimmermann, V. Coyl.

го окремого мовця, як чути не лише його слова. Для досягнення цієї якості учасники дорадчого кола мають чотири основні наміри/цілі. Не йдеться про правила, яких потрібно суворо дотримуватися, йдеться, швидше, про процеси, яких ми навчимося під час дорадчого кола і в яких вдосконалимось.

- 1 Ціль «говорити від серця» — ми намагаємося бути відвертими такою мірою, як це нам дозволяє відчуття безпеки у колі, коли ми ділимося особистими переживаннями. Досвідчені фасилітатори кола часто кажуть: «Так, наче слова виходять з грудей, а не з вуст». При цьому, мовець говорить про себе і розповідає про все, наскільки це можливо, як про свій погляд на дану ситуацію.
- 2 Ціль «чути серцем» — направляє нас на уважне та віддане слухання. Промову іншого ми не оцінюємо, але намагаємося бути повністю присутніми, щоб наші власні думки не відводили нас від того, хто говорить. Якщо ми нудимося або відчуваємо неспокій, це може бути ознакою того, що ми не слухаємо достатньо віддано.
- 3 Ціль «говорити по суті» — зосередимося на сутності нашої промови. Розповідь історії повинна бути настільки насиченою, щоб слугувала оповідачу і колу, ми намагаємося бути лаконічними, проте висловити те, що є суттєвим.
- 4 Якщо ми готуємося до того, що не все, що в даний момент важливо, повинно бути висловлено вголос, не готуємо свою промову наперед, щоб добре слухати інших і одночасно висловитися тут і зараз у момент, коли надійде наша черга, то ми досягнемо цілі «спонтанності».

Успішну практику дорадчого кола у США реалізує, напр., Джо Провайсор (Joe Provisor, див. www.circleways.org), коли дорадче коло, крім класів школи, паралельно застосовується й для педагогічного колективу школи, у роботі з батьками, членами громади, молодіжною радою

тощо. Джо Провайсор регулярно їздить до Європи для проведення фахових воркшопів та тренінгів.

Коли доречне дорадче коло?

- підтримка взаємовідносин, будівництва громади та порозуміння;
- формування правил класу (поведінка, очікування, інтеграція);
- з'ясування очікувань, поглядів, міфів та хибних уявлень про навчальний предмет;
- визначення цілей та робочого плану;
- підтримка співпраці між вчителем та учнями з конкретного предмету;
- підготовка та підтримка читання та письма;
- перехід від теорії до практики;
- поділитися досвідом;
- святкування та нагадування важливих віх.

КОНКРЕТНІ ОСОБЛИВОСТІ ТА ВИКЛИКИ ДОРАДЧОГО КОЛА У ШКОЛІ

При роботі з дітьми необхідно поступово звикати до роботи в колі та правил роботи в колі. У дитячому садку наймолодші діти сидять у колі приблизно хвилину або передають одне одному «предмет, який говорить», наприклад, це може бути вибрана для цього іграшка. Коли діти вже знають дорадче коло, рекомендується їх запитати, чи вони готові до практики, і обговорити з ними теми наперед. Дуже важливим є вступне «кільце», під час якого ми з'ясуємо настрій групи (наприклад, за допомогою прогнозу погоди, виразом обличчя, жестом і звуком) і пристосуємо дорадче коло до загальної атмосфери групи. Навіть переважний настрій (наприклад, нудно) може бути доброю темою для дорадчого кола (розкажи про те, як ти страшно нудився/лася...).

Дорадче коло — доречний спосіб для будівництва спільноти у класі і в педагогічному колективі. Проте варто усвідомити, що поділитися своєю розповіддю — не терапія. Цей метод допомагає нам рефлексу-

вати власний і почутий досвід, формує унікальну можливість для особистого коментаря від почутого, і так ми вивчаємо світ, який нас оточує (Джон Дьюї, J. Dewey, 1910). Тренуючи згадані наміри/цілі, ми прагнемо підвищити усвідомлення самих себе і свідомість інших. Там, де у школах використовуються дорадчі кола, учні частіше спілкуються з вчителями, вони більш впевнені у спілкуванні, не мають проблем попросити про допомогу в учителя, а це несе з собою й успіхи в навчанні. Учні краще утримують увагу і зацікавлені бути уважними, краще співпрацюють між собою¹⁰.

Поруч із базовою формою кола, коли «предмет, що говорить», а відповідно і слово переміщається по колу від одного до іншого, дорадче коло пропонує найрізноманітніші можливості та устрій (напр., мережа — предмет, який говорить, розташований у центрі, а мовець сам його бере, парні дорадчі кола з присутністю спостерігача-свідка, акваріум, спіраль та ін.). Перед фасилітатором стоїть виклик, яку форму дорадчого кола вибрати, як працювати із часом, ритмом, напругою тощо.

Як інтегрувати дорадчі кола до навчання? Усе, що ми робимо, може бути темою для дорадчого кола — похід в музей, шкільна екскурсія та інше. А яку вибрати тему? Просту, цікаву, важливу і відповідну до життя учасників, каже Джо Провайсер. Дорадчі кола мали б бути різноманітними — не лише своїми темами, але й формою.

ВИСНОВОК

Інклюзія в освіті тісно пов'язана із іншими педагогічними професіями у школі, однією з них є соціальний педагог. Робота соціальних пе-

10 Результати дорадчого кола у школах оцінила WestEd у двох самостійних дослідженнях — річне дослідження у Palms Middle School у 2000—2001 рр. та трирічне дослідження у 15 загальних та середніх школах у Лос-Анджелесі у 2006—2009 рр.

дагогів у школах мала би бути довготривалою та систематичною, так як це передбачає українське законодавство. Інклюзія також дуже тісно пов'язана із оцінюванням унікальності кожного у гетерогенному колективі класу та школи. Цього можна досягти за допомогою дорадчого кола, яке оцінює мудрість розповіді кожного учасника, коли ми слухаємо розповіді одне одного. Дорадче коло формує унікальну можливість для інклюзії, у колі усі рівні, а життєвий досвід кожного має однаково важливе значення.

Потреба у тому, щоб школа здійснювала навчальний та виховний процес, є понаднормовою і буде постійно зростати відповідно до того, як буде збільшуватися кількість дітей-іноземців, кількість інтегрованих дітей із потребою різноманітних механізмів підтримки та як будуть з'являтися інші диверсифіковані фактори. Площина проблем, яким школи не приділяють уваги або через різні причини не можуть ними займатися, росте, водночас, школа є місцем, де діти та підлітки проводять більшу частину дня. Ми переконані, що саме професія соціального педагога та дорадче коло можуть наблизити школу до демократичних та інклюзивних принципів, які для освіти центрально-європейських та східноєвропейських країн досі є великим викликом.

ВИХОВАННЯ ЦІННОСТЕЙ ЯК СКЛАДОВА ПРОЦЕСУ ІНКЛЮЗІЇ

Ленка Гулова



НЕ МОЖНА МОВЧАТИ ПРО ЦІННОСТІ

Тема цінностей та виховання цінностей тісно пов'язані з інклюзією. Інклюзія передбачає вміння працювати з іншістю. У найпростішому розумінні це може означати роздуми про власні цінності, про те, хто я, який зміст мого життя і що це все означає. Якщо прийняти тезу, що про педагогіку ми можемо говорити тоді, коли зустрінуться дві людини і почнуть говорити між собою (Вільгельм Дільтей), і якщо це твердження застосувати до теми інклюзії, то процес інклюзії починається тоді, коли дві людини говорять про власні цінності, конфронтують одне одного, не уникають конфліктів та вчаться поважати цінності іншого. Тема цінностей та виховання цінностей пропонує великий простір для педагогічної праці. Поняття, які відсилають нас до тем інклюзії, — людська гідність, повага, визнання (іншості), довіра — це ті цінності, які поважають, мабуть, у кожному суспільстві та кожній культурі. *«Люди можуть багато стерпіти: у них можуть забрати майно, вони можуть втратити дім, роботу, партнера. Але найгірше, що може спіткати людину, — це коли вона втратить свою гідність»* (Мартін Яггел, 2015).

Світ невпинно змінюється. Незважаючи на досягнення світу, частина популяції залишається безпорадними людьми, які невпевнені у своїх цінностях, у тому, куди вони прямують, не можуть досягнути влас-

ний смисл життя. У контексті культурних змін від 70-х років ХХ ст. тема цінностей знову вийшла на перший план. На проблему цінної орієнтації звернув увагу американський соціолог Елвін Тоффлер у своїй книзі «Шок майбутнього» (1970), яка дуже сугестивно описує проблеми тодішнього часу; говорить про невпевненість та безпорадність у фундаментальних питаннях людського життя, які стосуються цінностей, змісту життя і життєвого напрямку. У сфері впливу стресового та складного середовища з'являються великі соціальні конфлікти — у сім'ях, у партнерських стосунках, сумніви у собі самому. Зростає тиск на здатність приймати рішення, так само як зростає й висока свобода вибору; кожна людину атакує велика кількість інформації і переслідує величезна кількість відчуттів, які подразнюють її органи чуття. Речі, які мали міцний фундамент, руйнуються, обвалюються так звані традиційні цінності, і багато людей почуває себе під загрозою в сучасному світі. Тоффлер говорить про *«смерть тривалості»; люди можуть відчувати, що все, що вони вважали сталим та незмінним, руйнується під впливом швидких культурних змін, коли певний устрій світу під загрозою, захищеність людини ставиться під сумнів»*. (Брезінка, 1994).

СТИСЛИЙ ІСТОРИЧНИЙ КОНТЕКСТ

Поняття аксіології (з грецької AXIOS = цінний, LOGOS = наука), тобто науки про цінності, вперше вжив Едуард Гартман (Eduard Hartman) наприкінці ХІХ століття, і тоді ж загалом було визначено цінність як таку. Тема цінностей — не відкриття ХІХ століття, це питання, яке є актуальним у кожній епосі, сильною складовою педагогіки та філософії, однією із головних тем соціального мислення. Цінність — це питання та тема на кожен день для людини та суспільства, тема для батьків та вчителів, для дорослого та дитини, для політика і світу. Виховання цінностей — це шанс для нас, для усіх без винятку.

Дефінувати поняття добра, побожності чи краси намагалися філософи вже в античні часи. Краса тіла, але й духу, були у цей період найбільш-

шими цінностями, яких мала прагнути кожна вільна людина. Саме на прикладі калокагатії можна собі уявити розвиток та зміни в питанні цінностей. Якщо ми подивимося на соціальну працю, то ця дисципліна підкреслює негативний вплив калокагатії на життя людей із інвалідністю, яких у античному світі, у більшості випадків, жорстко вилучали зі спільноти, часто й убивали (Матоушек, 2001). Краса тіла та духу визнається й сьогодні, але, одночасно, здобуває повагу й іншість, яка стає головною цінністю інклюзії.

Найпершою спробою відповіді на запитання «що таке цінність?» вважають тезу Сократа, за якою ключовим змістом людського пізнання є прагнення зрозуміти людину, тобто знайти життєву орієнтацію. Заклик «пізнай самого себе» він ставить вище за зусилля «пізнати космос». Через «турботу про душу», за Сократом, людина шукає здатність розрізнити добро від зла, правду від неправди; вчиться розуміти моральні основи життя (Доротікова, 1998).

Думки Сократа продовжив його учень Платон. Він вважав, що потрібно відкрити не лише реальність у її суті, але й ідеал цієї суті. Реальний світ, за Платоном, є відображенням досконалого світу, світу ідей. Проте, не всі ідеї посідають у системні реального світу те ж місце; деякі стоять вище, а деякі нижче. Найвище місце посідає ідея добра як символ моралі. У античному світі згодом з'явилася ціла низка чудових філософів, які приділяли увагу людським цінностям.

Середньовіччя пов'язане з християнством, вірою в Бога, темою милосердя, любові до ближнього і цінностей, які пов'язані із десятьма заповідями. Це період, коли починається професіоналізація основ соціальної роботи і відкривається тема духовності людини.

У період нового часу акцентується роль науки як складової людського пізнання. Ця концепція освіти ґрунтується, насамперед, на повазі до об'єктивних знань і фактів. Одночасно, вона є еталоном при формуванні загальноприйнятої системи цінностей.

Освіта є головною цінністю передусім у період Просвітництва. Це засіб, який має запобігати злу і соціальній несправедливості. За допомогою освіти людям мають відкритися нові горизонти і шляхи до таких ідеалів, як рівність між людьми, справедливість для всіх, громадянська мораль чи свобода. Для багатьох просвітників найвищою цінністю є природа. Природа, на їхню думку, мудра і добра, тому мудрим є все, що є природним і в гармонії з природою. І тут ми можемо знайти паралель до сучасного світу, коли освіта може впоратися із соціальними гендікепами людини і суспільства. Знання і духовний світ належать до найвищих цінностей людини, здатної співпереживати почуттям ближнього і захищати природні багатства.

Необмежені можливості науки стали предметом критики філософів XIX століття. Поштовхом стала робота німецького філософа Іммануїла Канта, який міркує про те, чим у своєму мисленні керується суб'єкт при пізнанні загальних законів світу та якою логікою керується той же суб'єкт у своїй поведінці. Найвищим стандартом людського мислення і поведінки, за Кантом, є моральний закон, який кожна людина має в собі. Робота Канта стала натхненням для нового філософського напрямку, який з'явився у другій половині XIX століття, аксіології. Ця філософія звела всі філософські теми до однієї — теми цінностей (Доротікова, 1998).

Сьогодні аксіологія є лише одним із філософських напрямів. Тема цінностей проте від 70-х років XX століття знову вийшла на перший план.

ПРОГРАМИ ВИХОВАННЯ ЦІННОСТЕЙ: ПРИКЛАДИ США ТА НІМЕЧЧИНИ

Для прикладу можемо назвати два типи виховання цінностей, які пов'язані з шістдесятима роками і для яких можна знайти паралель у сьогоденні, у країнах колишнього соціалістичного табору. Вольфганг Бржезінка у своїй праці «Основи філософії виховання» звертає увагу, серед іншого, на дві визначні програми, а точніше моделі, американської та німецької освіти, які займаються вихованням цінностей.

У Сполучених Штатах Америки йшлося про критику тодішньої школи, де вчителі демократично передавали учням «лише інформацію про цінності», а молодь самостійно вирішувала, які цінності буде визнавати та яким надаватиме перевагу, як буде жити. Бржезінка пише дослівно про мільйони молодих людей, які, через такий підхід педагогів та систему освіти в цілому, опинилися у стані невизначеності та усьому, що з цього випливає.

Звичайно, свою роль у цій ситуації зіграла і суспільна атмосфера, яка була повна змін і невизначеності. Ці причини призвели до створення навчальної програми, яка мала допомогти молодим людям усвідомити власні цінності. Завданням програми було сформувати чутливість до цінностей та моральних питань і впоратися з цінностями та почуттями інших людей. Ця програма була певним прогресом у сфері виховання цінностей, але її було недостатньо, щоб молоді люди захистили себе від суспільства, яке само безпорадне у питанні своїх цінностей (Бржезінка, 1994).

Інша модель виховання цінностей, яку реалізувала Німеччина з 1975 року і не лише через школи, — конкретна вимога до всіх громадян, яка була закріплена у законодавстві: формувати свої ціннісні переконання так, щоб вони відображали соціально відповідальне ставлення до себе та до навколишнього світу. Йдеться не лише про права, але й про обов'язки людини. У цьому контексті з'явився дуже *нагальний виклик перед педагогами, який апелював до мужності та сили вихователя як невтомого передавача цінностей, який наполегливо передаватиме молодому поколінню те, що вважає сенсом життя.*

ВІДПОВІДАЛЬНІСТЬ ЗА ПЕРЕДАЧУ ЦІННОСТЕЙ

Хто відповідальний за передачу цінностей? Багато людей переконані, що це завдання суспільства, передусім, держави та школи, але по суті — це батьки, родичі, які мали б самі дозріти або «помудрішати» щодо власних цінностей та у гармонії зі своїм сумлінням передати ці цінності молод-

шому поколінню. Тоді відповідальність за передачу цінностей, у першу чергу, несе сім'я, потім громада і вже потім школа та держава.

ЩО ТАКЕ ЦІННОСТІ?

Цінність — це слово, яке має багато значень, ми сприймаємо його через позитивне значення і важливість для нашого життя. Цінності у загальному розумінні є обов'язковими для орієнтації людини, особливо, у контексті сучасного складного світу, в якому багато дорослих людей важко дає собі ради, не кажучи вже про молодь та дітей. По суті, можна сказати, що багато з нас тупцює на місці та шукає сенс життя, і саме тема цінностей, власного ціннісного бачення світу у конфронтації з цінностями інших людей, які нас оточують, допомагає нам пізнати те, що для нас є важливим, що нас мотивує і на що ми б могли або мали б орієнтуватися. Цінності можна класифікувати різними способами. Чеська авторка Станіслава Кучерова класифікує цінності за вимірами, в яких людина проживає себе і навколишній світ, а саме: цінності природні, цивілізаційні та духовні.

Класифікація цінностей пов'язана з потребами людини, які змінюються протягом людського життя, розвиваються, з'являються і зникають (відомий розподіл за Маслоу, який охоплює фізіологічні потреби, але й потребу визнання, безпеки та самореалізації, а також розуміння і ставлення до естетичних цінностей).

ЯК ПРАЦЮВАТИ З ЦІННОСТЯМИ У КЛАСІ?

У час, який переповнений протиріччями та компромісами, дуже важливо шукати і пізнавати добро, щоб людина могла в цій нереальній пропозиції «можливостей» розрізнити справжні й минуці цінності та орієнтуватися в різних життєвих ситуаціях. Незважаючи на багато несприятливих аспектів сучасного світу, існує багато мудрих джерел та прикладів нескінченної людяності, якими можна надихатися для власної ціннісної орієнтації.

Тема цінностей тісно пов'язана, мабуть, з усіма сферами соціально-педагогічної діяльності — від виховання до навчання, педагогіки вільного часу і соціальної праці.

Працювати на тему цінностей можна дуже ефективно у класних колективах, та й у інших групах дітей, підлітків і, звісно, дорослих. Основою є діалог про цінності, про те, що важливо для людини, як вона дійшла до своїх цінностей, або ж хто сприяв формуванню її цінностей. Наступним кроком є дискусія про окремі цінності і, можливо, конфронтація або конфлікт, які можуть супроводжувати таку дискусію. Із різноманітним поглядів, які стосуються дискусії на тему цінностей, виникають конфлікти. Але зі соціальної точки зору йдеться, перш за все, не про те, аби уникнути конфліктів, а про те, щоб вміти адекватно працювати з конфліктами (Яггл, 2015).

Тему цінностей можна розробити різними дидактичними способами. Учні можуть сформулювати власні цінності, можуть прожити різні реально-фіктивні ситуації, поділитися з іншими своїми відчуттями, вжитися до ролі інших. Чудовими інструментами є прикладне драматичне виховання або педагогіка досвіду. Ці види роботи можуть мати педагогічний, соціально-педагогічний чи психологічний контекст. Так, простим прикладом може бути вправа «піраміда цінностей». Вчитель просить учнів, щоб кожен з них створив власну піраміду цінностей, яка формується із трьох головних цінностей, над ними стоять ще дві важливі цінності і на вершині піраміди стоїть те, що для людини становить найбільшу цінність. Наступний етап цієї вправи передбачає дискусію у парах і створення наступної, вже спільної, піраміди цінностей. Вправа продовжується так, що дискусія про цінності та створення наступної піраміди відбувається у ще більшій групі і аж до того часу, поки усі присутні не розділяться лише на дві групи. Ці групи, у свою чергу, в результаті представлять дві фінальні піраміди цінностей. Педагог може проводити аналіз у різних співвідношеннях, дискусію щодо результату, взаємні обговорення та рефлексію відчуттів тощо.

ПРЕДМЕТ «ВИХОВАННЯ ЦІННОСТЕЙ» У НАВЧАННІ ПЕДАГОГІЧНИХ ПРАЦІВНИКІВ

Ключовою стратегією інклюзії є якісна освіта майбутніх педагогів. Студентам педагогічного факультету Університету Томаша Гарика Масарика у Чехії пропонуються предмети, які дозволяють їм працювати із темою цінностей, вести діалоги та представляти своє ціннісне бачення світу. Йдеться про предмет «Основи аксіології» та «Виховання цінностей» при навчанні вчителів. Складовою навчання на спеціальності Соціальна педагогіка є предмет «Основи аксіології». Поруч із теоретичною основою — філософія цінностей та історичні аспекти у процесі розвитку виховання цінностей — невід’ємною частиною цього предмету (який має форму семінару) є дискусія та діалоги щодо питань власної ціннісної орієнтації, ціннісної орієнтації однолітків та цінностей у суспільстві.

Спочатку багатьом студентам важко говорити про свої власні цінності, про те, як вони сприймають світ із його різноманітністю, яким вони бачать сьогоденне суспільство, тому дуже важливо створити творчу і позитивну атмосферу довіри, розуміння, а також необхідно навчитися слухати інших і вміти конструктивно дискутувати. Багато тем викликають несприйняття серед учасників семінару і подальша дискусія може скотитися до сварок та образ. Сильні емоції викликають теми, наприклад, свобода людини, аборти, евтаназія, гомосексуалізм, права жінок і чоловіків, питання сімейного виховання в родині, віросповідання, міграція, меншини тощо. Дуже важливо що студенти мають можливість висловитися на ці теми, думати про власний ціннісний рейтинг та про цінності, які визнають інші люди.

Одне із завдань семінару на тему цінностей полягає в тому, щоб замислитися над тим, як передати цінності дітям і молоді. Багато зауважень студентів є дуже цінними, багато студентів можуть сформулювати, що, хто і коли вплинули на їхній ціннісний світогляд, здатні створити дуже конструктивні рекомендації, які стосуються передачі цінностей.

Предмет ставить перед студентами й інші завдання; крім того, щоб замислитися над власними цінностями, студенти у командній роботі обговорюють цінності когось одного або групи і представляють їх під час семінару. Йдеться про маленькі дослідження.

Останнім завданням є роздуми про те, що може «покращити» цей світ. Наприкінці курсу кожен від свого імені пропонує тему, яка має сприяти «покращенню світу». Поруч зі звичайними пропозиціями завжди звучить кілька надихаючих ідей, які змушують до роздумів.

ЦІННІСНА ОРІЄНТАЦІЯ МОЛОДІ

Молодь — це частина суспільства, від якої багато очікується, і часто саме представники молодого покоління стоять на чолі русійних сил різноманітних революцій та суспільних змін. Зазвичай, це молоді люди, які відважно розбухують «стоячу воду» і впливають на майбутнє світу. Наш час покладає великі сподівання на молоде покоління. Хочеться вірити, що молодь навчиться жити у плюралістичному суспільстві у дусі толерантності, емпатії та поваги до іншості.

Передачу цінностей не можна сприймати у класичному розумінні, коли можна передати щось, що є правильним і цінним. Молоді люди повинні отримати шанс прожити ціннісно орієнтовану поведінку, під час якої вони випробують почуття свободи і соціальної відповідальності. Такі ситуації дуже добре забезпечує школа, а також педагогіка вільного часу, гуртки тощо.

Важливим аспектом передачі цінностей (поруч із особистим прикладом, стимулюючою та уважною соціальною атмосферою тощо) є діалог між «передавачем» — на наш погляд це можуть бути батьки, вчитель, вихователь, друг — і молодим поколінням. Такий підхід, який ґрунтується на рівності учасників (оскільки й дорослі вчать від дітей та молоді), передбачає взаємну довіру і велику відвертість усіх учасників. Простіше кажучи, дуже важливо спілкуватися з молодими

людьми, створити їм простір для власного вираження і конфронтації цінностей як з дорослими, так і з однолітками. Діалоги можуть відбуватися на різних рівнях, під час навчання та в іграх, у сімейному колі й у школі.

Вимога щодо ціннісного виховання починає впроваджуватися і до навчальних програм та предметів. Наприклад, йдеться про предмети ціннісної освіти при навчанні вчителів: основи аксіології, виховання цінностей. Тема цінностей з'являється у предметах: громадянське виховання, етика, естетичне виховання, соціальна педагогіка, педагогіка, психологія та ін. Одним із надихаючих досвідів того, як працювати із цінностями у школі, є «Навчання цінностей» за вченням сестри Сиріл Муні (Cyril Mooney).

У двадцять років Сиріл Муні поїхала з рідної Ірландії до Калькутти в Індії, де вирішила стати монахинєю монашого ордену Лорето. Тут вона стала директоркою елітної школи для дівчат Loreto Day School Sealdah і була нею 35 років. Сестра Сиріл дуже добре усвідомлювала високий рівень бідності за огорожами школи, тому вона відкрила двері школи для дітей із найбідніших нетрів та для дітей-безхатьків, щоб вони могли вчитися разом із рештою учнів школи. За кілька років кількість дітей у школі усталилася: 700 учнів були повністю на дотації та 700 — платили за навчання. У спільних класах разом вчать діти без розподілу за соціальним статусом, віросповіданням та діти з інвалідністю. Незважаючи на великі сумніви, система освіти Сиріл Муні стала успішною та ефективною й дочекалася світового визнання. За роки своєї педагогічної практики сестра Сиріл створила практичну методологію «Навчання цінностей», яку можна використати у будь-якому середовищі. Завдяки цій методології діти вчать перебирати на себе відповідальність та вільно використовувати власний потенціал, розвивати самостійне мислення, емпатію та відчуття приналежності. Вони мають відвагу та здібності змінювати своє суспільство і, коли йдеться про школу Loreto Sealdah, навіть не раз рятували життя своїх однолітків, яке було під загрозою (<http://www.skolacyril.org>).

Молоді люди під час навчання повинні отримати уявлення про те, що таке цінності, чому важливо цікавитися ними, навчитися розрізняти добро і зло та прагнути досягти власного ціннісного бачення світу. *«Йдіть на вулицю та дивіться, задумайтеся, що б ви хотіли змінити, а потім це зробіть»*, — Сиріл Муні.

ОСМИСЛЕННЯ МУЛЬТИКУЛЬТУРНОГО ВИХОВАННЯ ТО ЙОГО РЕАЛІЗАЦІЯ В ЛЕКЦІЇ

Франтішек Трапл



«Людське тіло наражається на цілу низку небезпек. Іноді це може бути заледенілий тротуар, швидкий рух машини, оса, начебто спокійний вулкан чи блоха-волоцюга. Організм бореться з цими пастками та неподобствами, але часом навіть найкраща профілактика безсила»¹¹. Так починається оповідання, якому вже п'ятдесят років, відомої чеської гумористичної пари, що трохи підправив автор. Якщо взяти ці слова і перевести їх зі сфери людського тіла на сучасне суспільство, то будуть помітні відповідні аналогії: «Людина наражається на цілу низку небезпек, часом це може бути дезінформаційний сайт, навала орди мігрантів, політичні популісти, самотній вовк-терорист чи просто ВОНИ. Хтось бореться з цими перепонами і неприємностями, але часом навіть найкраща оборона безсила». Я думаю, що одним із можливих захистів від багатьох «неподобств» нашого суспільства у сучасному світі може бути саме мультикультурне виховання.

Ми живемо в об'єднаному, глобалізованому світі, де інформація поширюється зі швидкістю світла, трохи повільніше рухаються люди, які простіше, ніж будь-коли раніше, навзаєм перемішуються, так само як і інформація. Змішування людей відбувається на всіх важливих і базових для суспільства рівнях: мов, національностей, релігій, політичних поглядів, рас, класів, гендерного різноманіття. Ці сфери входять до

11 Оповідання «Як я розхворівся», Шимек і Гроссман.

поняття культура/культури. Зрозуміло, що названі культурні елементи — це найчастіші причини проблем, первинні чи вторинні, протягом усієї історії аж до сучасності. Тому винятковою перевагою мультикультурного виховання та його протагоністів із числа педагогів, аніматорів чи інших учасників є можливість брати участь, а часто і виразно впливати на виховання дітей і студентів, тобто, якщо перефразувати слова пророка, докластися до підготовки шляху, вирівнювання доріжки, засипування яру, зрівнювання пагорба, рівняння кривого, згладжування горбатого¹², найвищою метою чого є гармонійне співжиття людей усупереч усім відмінностям, що їм властиві, відповідно до актуального гасла Європейського Союзу «Єдність у різноманітті». Така мета може звучати занадто пафосно, але й до такої мети ведуть спочатку невеликі кроки. Незабаром про деякі з них поговоримо.

Насамперед, ми покажемо, хто і що створює дотичні точки мультикультурного виховання. Ми можемо уявити його як коло, на вісях якого розміщенні педагог і дитина, всередині кола середовище, в якому виникає багато культурних проблем, що панують у сучасному суспільстві (упередження, націоналізм, релігійна ненависть, ксенофобія, гомофобія, політичний екстремізм тощо). Завданням педагога у деяких випадках прямо, в інших непрямо, є вказати і назвати «неподобства», які виникають у певному суспільстві. Великим питанням лишається, що таке «неподобство» і чи можна їх якось однозначно позначити чи промаркувати? У випадку цькування чи упереджень усередині класу, ймовірно, що так, але як діяти і як ставитися, у випадку учнів старших класів, до проблематики згаданих вище дезінформаційних інтернет-сторінок? Чи політичних рухів із виразно націоналістичними рисами, які у демократичних парламентських виборах отримали десять відсотків голосів?¹³ Це завдання справді нелегке, якщо взяти, наприклад, ситуацію, яка тематично стосується саме екстремізму. Оскільки

12 Ісаї 40, 3—4.

13 Випадок із жовтня 2017 у Чехії та виразного успіху політичної партії SPD (Svoboda a přímá demokracie — Свобода і пряма демократія).

Йдеться про нормативне поняття, дуже легко може виникнути проблема, коли дитина питає про «неподобства» двох державних ладів, зокрема, у чеських (дуже ймовірно, що і в українських) реаліях ще 30 років тому режим вважав демократичні спроби екстремістськими, неприйнятними для народно-демократичного устрою, тоді як сьогодні у демократичному устрої ідеологія комунізму вважається екстремістською, яка, крім усього, досі дозволена у Чехії та за яку голосує багато громадян.¹⁴

У нормативній тині Конституції певної країни можна, зважаючи на відбиток доби, встановити, що є добро, а що зло. Але як визначити таку якість там, де вона не вписується у правовий порядок певної країни? Яка культура добра, а яка ні? Які погляди добрі, а які ні? Просвітницький вчений Жан Жак Руссо стверджував, що людина народжується доброю, але її псує суспільство. Я вважаю, що одним із завдань мультикультурного виховання мало би бути збереження у людині її природного добра. Цю концепцію підтримує і єврейсько-християнська традиція Європи, що заснована на біблійному «І Бог на Свій образ людину створив... І побачив Бог усе, що вчинив. І ото, вельми добре воно!»¹⁵ Іншу концепцію можна зустріти у буддизмі, який сприймає людину швидше як природне, а не як добре. Вчитель мультикультурного виховання мав би враховувати такі відмінності між світовими культурами та вміти з ними належно працювати.

Як конкретно працювати з часто досить делікатними ситуаціями, які стосуються області мультикультурного виховання, у світі, де змішуються погляди і народи, симпатії та ворожість, покора і тоталітаризм? Як сприймати відмінність як перевагу, як те, що збагачує, нове, як те, що допомагає створювати ціннісну систему людини і суспільства?

14 3 липня 2018 року, вперше після падіння залізної завіси, Комуністична партія Чехії та Моравії бере участь у формуванні уряду, оскільки підтримує уряд меншості в ЧР.

15 Книга Буття 1, 31

Протягом історії можна помітити, що багато спільнот, в яких іншість та відмінність відігравали важливу роль, як правило, були успішними, і що серед звичайного населення таких спільнот переважав спокій, а не конфліктність. Можемо навести як приклад середньовічне Толедо, в якому співмешкали араби-мусульмани, іспанські католики і євреї, пізніше названі сефардськими. До неприємних сторінок історії людства належить факт, що й у цьому випадку, як і в багатьох інших, спокійне співжиття культурно, релігійно, мовно, расово чи етнічно відмінних людей завершилося рішенням, яке прийшло від верхніх шарів суспільства, незалежно від того чим вони керувалися.

Якщо ми спираємося на концепт, що людина народжується доброю, то педагог може сподіватися на вигоди роботи з мультикультурною проблематикою вже відштовхуючись від цього. Згадані вище маленькі кроки можна реалізувати простіше. Інструментом може слугувати спектр мультикультурних лекцій, завдяки яким учень ближче і в ненасильницькій, нескладній формі познайомиться з обраною проблематикою. Безсумнівну користь має урок і для самого викладача, який його веде, ним може бути вчитель чи сам студент/учень.

МЕТОДИКА ЗАСТОСУВАННЯ МУЛЬТИКУЛЬТУРНОГО ВИХОВАННЯ НА ПРАКТИЦІ

Студенти, які працюють у колективі, створюють лекцію на обрану мультикультурну тему для конкретного класу чи школи, яку вважають актуальною. Лекція триває, як правило, два уроки. Над її підготовкою студенти постійно працюють протягом семестру, коли, крім реалізації самої лекції, ще опрацьовують її методiku та свою рефлексію після проведення лекції. Робоча група, як правило, складається з 4—6 студентів, які працюють під керівництвом ґаранта, обраного ними педагогічного співробітника. Команда обирає тему на свій власний розсуд після консультації з педагогом чи обраною школою, яка може навіть замовити тему, що є для неї актуальною. Серед частих тем, наприклад, цькування, кібер-цькування, расизм чи упередження. Серед інших тем:

- поведження з іншістю, різноманіття у шкільному середовищі й у суспільстві;
- національні меншини, розвиток мультикультурного та інтеркультурного виховання;
- упередження і ксенофобія, робота з конфліктами;
- антисемітизм та ненависть у суспільстві;
- світові релігії та нові релігійні рухи; можливі точки перетину;
- дискримінація окремих груп у суспільстві: люди з іншою сексуальною орієнтацією; тема гендеру; ейджизм (прояви дискримінації щодо людей старшого віку);
- люди з інвалідністю та з соціально незахищеного середовища;
- екстремізм і його прояви у суспільстві.

Студенти працюють у команді, на обрану тему створюють види роботи, щодо яких регулярно консультуються зі своїм гарантом, і поступово оформляють їх у вигляді мультикультурної лекції. Протягом створення лекції вони комунікують зі школою, де будуть проводити лекцію, зустрічаються зі студентами-однокурсниками і презентують частини роботи над лекцією. Створену лекцію вони проводять у навчальному закладі, зазвичай, у загальній школі, а також у середній, в училищах, дитсадках чи, наприклад, у низькопорогових інституціях. Для проведення лекції необхідна якісна підготовка. Деякі групи проводять лекцію у кількох школах або готують лекцію на півдня чи на весь навчальний день. Як правило, йдеться про такі лекції, в яких застосовується техніка прикладного драматичного виховання. Мультикультурна лекція опрацьовується в методичний матеріал, створюється презентація та її загальна рефлексія. Наприкінці семестру студенти представляють результати іншим колегам і викладачам під час широкого форуму.

ЗМІСТ МУЛЬТИКУЛЬТУРНОЇ ЛЕКЦІЇ: «КОЛІР НЕ ВАЖЛИВИЙ»

Ця лекція призначена для групи дітей молодшого шкільного віку. Послідовність наведених видів роботи важлива — спочатку гра, яка розігріє дітей і викличе в них бажання брати участь у подальшій програмі;

потім іде «криголам» для подолання бар'єрів; потім ігри, в яких діти отримують нові знання і вміння; блок завершується вправою, яка оцінює перебіг усієї лекції. Ця оцінка слугує для лекторів також рефлексією щодо того, що вдалося, а що варто змінити у майбутньому.

Вузол — діти стають у коло, заплющують очі і схрещують руки. Хапають першу руку, яку намацають. Коли всі тримаються обома руками, дітям дозволяють відкрити очі. Далі вони намагаються розмотати «вузол», який виник переплетінням рук.

- 1 **«Криголам»: Гра із прізвиськами.** Метою гри є знайомство учасників лекції. Кожен із групи повинен вибрати слово, яке характеризує його як людину. Це слово повинно починатися на ту ж літеру, що і його/її ім'я, наприклад, мене звать Маркета, тож я буду мила Маркета чи маленька Маркета. Людина, яка йде після мене по порядку, має назвати моє ім'я з прикметником, а потім своє ім'я з прикметником. Так триває аж до кінця ряду/кола, при цьому кожен, хто зараз представляється, повинен, перш ніж представитися, сказати прикметники та імена всіх, хто представлявся до нього. Як елемент динаміки до кожного прикметника можна додати рух, який усі повторюють разом із іменем та прикметником. Маленька Маркета, наприклад, може присісти, щоб усі бачили, що вона маленька тощо.
- 2 **Шкала поглядів.** Метою гри є звернути увагу дітей на тему расизму, дізнатися про те, з якими поглядами та переконаннями вони самі та інші приходять до школи. Протилежні сторони кімнати позначаємо табличками «ТАК» і «НІ», всередині розміщуємо табличку «Я НЕ ВПЕВНЕНИЙ/А». Поступово читаємо окремі твердження і після кожного просимо дітей стати так, аби це відповідало їхнім переконанням. Після кожного твердження і розстановки запитуємо, чи хоче хтось прокоментувати чи пояснити свою позицію. Активно запитуємо. Під впливом коментарів і пояснень може відбутися переоцінка чи зміна погляду, учні можуть ставати на інше місце. Приклади тверджень:

- Сьогоднішня тема мене цікавить.
- Я люблю зустрічати людей інших національностей/інших культур.
- Я б хотів/ла в житті відвідати багато інших країн.
- Я хотів/ла б жити в іншій країні, ніж моя.
- У Чехії багато іноземців.
- Кожен, хто приїжджає до нас із іншої країни, мав би знати нашу мову.
- Колір шкіри визначає характер людини.
- Колір шкіри визначає, чи закінчить людина університет.
- Люди з різними кольорами шкіри не повинні змішуватися.
- Якби хтось запропонував більше покарання для меншин, я б погодився/лася.

У цій грі дуже важливо, щоб лектори мали достатньо знань й аргументів для того, щоб вони могли пояснити учням, чому їх погляди і переконання можуть бути помилковими. Лектори повинні вміти відповісти на поставлені питання і надавати правильну інформацію.

- 3 **Знайомство з поняттям лекції «Раса та расизм».** За допомогою питань чи у формі розповіді викладаємо основні положення лекції. Коротко представляємо виникнення поділу на раси. Пропонуємо дві вдалі картинки реальних людей, які ілюструють, якими розмитими є кордони між расами і як складно визначити расу конкретних людей. Учні для першої картинки визначають расу, а в другій до раси долучають обличчя.
- 4 **Власна реакція у складній ситуації.** Розповідь історії: *Панові Зденеку вдалося зекономити зі своєї зарплати робітника на літній відпочинок. Він купив тижневий відпочинок у готелі у горах Крконошах для себе і своєї дівчини, також ромки. Вечір вони вирішили провести у ресторані поруч із готелем. Адміністратор, однак, вибачився, але попросив їх не сердитися і піти. Бо він має негативний*

досвід із романами. Вони вже двічі, під час бійки, нищили речі в ресторані, тому він їх більше не обслуговує. Пан Зденек почувався дуже приниженим, бо він порядна людина, важко працює і з руйнуванням у ресторані ніяк не пов'язаний. Для пана Зденека решта відпустки була зіпсована цим інцидентом. Його з партнеркою конфронтував факт, що попри те, що вони намагаються жити як «нормальні люди», суспільна більшість буде їм постійно нагадувати, що вони до неї не належать. Історія розігрується разом із реквізитом, столами та стільцями. Діти представляють гостей ресторану. Після знайомства із ситуацією, закликаємо дітей запропонувати можливі реакції на цю ситуацію. Серед пропонуванних питань може бути: «Що зробив би я? Яка реакція найпростіша? Яка реакція найскладніша? Яку реакцію очікують лектори сьогоднішньої лекції про расизм?». Кожен, хто має якусь ідею, розіграє її чи скаже. Записуємо її на дошці для подальшого дослідження. Оцінюємо реакції з точки зору правильності та успішності. Метою цієї вправи є задуматися над своїми реакціями у складних ситуаціях, сформулювати свою реакцію вголос перед іншими.

- 5 **Термометр.** Слугує для відгуків і оцінок лекції. Кожен учень наприкінці отримує кольоровий фломастер і папірець. На папірці він пише щось, із чим він піде, слово, почуття або будь-що, що він візьме з лекції. Цей папірець він ліпить на термометр біля позначки, яка відповідає мірі його задоволеності.

ВИСНОВОК І ПРОПОЗИЦІЇ МЕТОДИЧНИХ МАТЕРІАЛІВ

Колектив педагогічних працівників кафедри соціальної педагогіки педагогічного факультету Університету Томаша Гарика Масарика довгий час займається активізацією груп зі соціально незахищеного середовища, частиною чого є розвиток мультикультурного виховання в освіті педагогічних працівників. Мультикультурна освіта пропонує простір для порушення різних тем, пов'язаних із упередженнями, із ксенофобною поведінкою, а також із темами гендеру, рівних можли-

востей, прав людини, екстремізму та низкою інших. Методи і підходи, які використовуються у мультикультурному вихованні, дають можливість учасникам дивитися на цю складну тему через прожиття, досвід, почутий від іншого, ігри, вправи чи за допомогою діалогу.

ПРОПОЗИЦІЯ МЕТОДИЧНИХ МАТЕРІАЛІВ

Мультикультурні лекції були опубліковані у методичному матеріалі «Студентська професійна практика: мультикультурні лекції у школах та інших інституціях. Навчальні матеріали», Гулова Л. та кол. <https://munispace.muni.cz/library/catalog/book/803>. Ці лекції доступні для завантаження на сторінках Університету Томаша Гарика Масарика (чеською мовою). На відміну від звичайних методик, вони унікальні у т. н. належать рефлексії, зауваження та детальні записи студентів, які готували лекції та реалізовували їх під керівництвом виконавців проекту або повністю самостійно. Частиною лекції могло бути і невелике дослідження, пропозиція проекту тощо. Метою було, щоб студенти працювали творчо, могли звернутися до школи чи навчального закладу і запропонувати можливість проведення лекції. Педагоги зі шкіл могли запропонувати тему лекції (яка часто залежала від ситуації у класі, наприклад, тема упередження, екстремістської поведінки, гомофобії учнів, гендеру тощо), вікову групу, а також висловити інші побажання до авторів лекції.

Кожна лекція створювалася протягом семестру, групи студентів зустрічалися і разом готували лекцію. В окремих випадках студент міг підготувати і реалізувати лекцію самостійно. Студенти також могли обирати теми, які їх цікавили, з якими вони мають досвід чи використати інші свої навички, як-от, створення драматичної лекції на мультикультурну тему чи досвід із ігровими видами роботи. Протягом трьох років було створено понад 50 лекцій, більшість із них була підготована до цієї публікації під іменами авторів, які їх створили. Ці навчальні матеріали доступні педагогічним працівникам, майбутнім педагогам, студентам і зацікавленим особам зі широкої громадськості.

Вони можуть бути джерелом натхнення, як можна працювати з мультикультурним вихованням у середовищі класів, соціальних установ тощо. Всі лекції були реалізовані у конкретних школах і оцінені як учнями, так і вчителями, і звісно, студентами, реалізаторами, які могли спробувати такий цікавий вид роботи під час педагогічної практики. На тому ж інтернет-порталі доступні і «Вибрані методи драматичного виховання в контексті соціально-педагогічної діяльності», Марія Павловська, Ленка Ремсова, Ленка Ґулова; <https://munispace.muni.cz/library/catalog/book/990>. Ця публікація доступна українською.

РОБОТА СПЕЦІАЛЬНОГО ПЕДАГОГА У ШКОЛІ, ІНКЛЮЗИВНІ ТРЕНДИ У ЧЕСЬКОМУ СЕРЕДОВИЩІ

Маркета Седлакова



Ідею інклюзії в школі важливо сприймати в ширшому контексті інклюзивного суспільства. Інклюзія допомагає зрозуміти і визнати іншість. Це процес, який ніколи не закінчується, який потрібно постійно будувати і підтримувати відкрито та з повагою до різноманіття. *«Принцип інклюзії передбачає, що звичайні школи мали б навчати всіх дітей, незважаючи на їхні фізичні, інтелектуальні, емоційні, соціальні, мовні чи інші передумови. Звичайні школи з інклюзивною орієнтацією — це найбільш ефективний засіб для зменшення дискримінаційного ставлення, для виникнення відкритих спільнот, створення залученого суспільства».* (Адамус П., Ванчова А. та Льоффлерова М., 2017, ст. 121). Школа як ключова інституція для формування суспільних цінностей має шукати умови, які забезпечать усім учасникам гідне та особистісне середовище для розвитку.

Нове мислення потребує нових понять. У контексті змінної термінології, яка має значний вплив на конструювання соціальної реальності, важливо згадати сучасне визначення «людина з інвалідністю» (не неповноцінна, дефективна чи відстала людина). При аналізі такого визначення можна помітити, що на першому місці стоїть людина, як і будь-яка інша. Вже потім реципієнт чує інформацію, що йдеться про людину, в якій є певна специфіка. Здавалося б, банальна річ може призвести у загальному суспільному дискурсі і в житті людей з інвалідністю до великої зміни.

В освітній реальності ми говоримо відповідно до Закону «Про освіту учнів зі специфічними освітніми потребами» (СОП), до яких належать учні з *інвалідністю та розладами здоров'я* (тілесними, зоровими, слуховими, ментальними, розладами аутистичного спектра (РАС), порушенням здатності до спілкування, поліпорушеннями та зі специфічними розладами у навчанні чи поведінці), *та соціальними проблемами* (родина з низьким соціокультурним/економічним статусом; загроза соціально-паталогічних явищ; діти, що живуть у соціально незахищеному середовищі, та учні-іноземці). До групи учнів із СОП належать і *надзвичайно обдаровані учні*. Іншими словами кожен, хто потребує особливого підходу, який дозволить йому максимально можливий розвиток. Основою інклюзивної освіти є те, що освітня система не продукує нерівність і посилює справедливий підхід до освітніх можливостей кожного (Біла книга, 2001, ст. 17).

За допомогою короткого історичного екскурсу ми можемо простежити шлях, що вів до інклюзивного підходу. За Словіком (2016), перша фаза була *репресивною*, характеризувалася негативним ставленням до осіб з інвалідністю. Цей принцип був типовим у стародавні часи, коли суспільство відмовилося від турботи про осіб із інвалідністю. Їх, як правило, вбивали або залишали на розсуд долі. Про помітні зміни можемо говорити у період, який пов'язаний із розвитком християнства. Т. зв. *благодійний* підхід, типовий для християнського середньовіччя, був прерогативою церкви та церковних орденів і символом милосердя. У цей час засновуються лікарні та надається притулок при монастирях. Новий час (період гуманізму та просвітництва) приніс *гуманістичний* підхід до людей із інвалідністю. У цей час звертається увага на людину з усією її специфікою. Тому для потреб людей із інвалідністю засновуються інституції (школи та інтернати). На межі XIX та XX століть з'являється інтерес до лікувальної складової турботи та освіти людей із інвалідністю. Цей період ми називаємо *реабілітаційним* і можна сказати, що цей підхід діяв у нас до 80-х років XX століття. Великим недоліком такого підходу є інституціоналізація, яка перемістила осіб із інвалідністю зі суспільного сектору за стіни інтернатів.

Сегрегаційний підхід може існувати і зараз. Останнім, сучасним підходом до осіб із інвалідністю, є підхід *інклюзивний*, де гетерогенність вважається нормою.

Для *ексклюзії* у шкільному середовищі характерне відкидання осіб із інвалідністю, часто із твердженням, що така освіта неможлива. *Сегрегаційна* фаза створила систему спеціалізованих інституцій, які не підтримують різноманіття, а організовані за штучним принципом однаковості. Освіта тому можлива тільки в гомогенній групі, що є дуже обмежувачим. Кінцевий ідеал, до якого прямує *інклюзія*, намагається шукати збагачення у природньому розподілі суспільства. Інклюзивна педагогіка допомагає вийти за межі звичайного толерування відмінностей, вона будує здатність цінувати унікальність кожної людини. Крім того, вона дає можливість становлення індивідуального розвитку, коли зникає потреба досягати з усіма учнями однакової мети (Лехта, 2010, ст. 27). Інклюзивна педагогіка орієнтується на рівність можливостей та пристосування змісту освіти кожному. Оцінка дає учневі зворотній зв'язок щодо його особистого розвитку, а не порівняння з часто недосяжною нормою. Оцінювання в освіті має мотиваційну функцію.

Спеціальна педагогіка — це наука, яка має у Чехії багаторічну традицію. Однак довго спеціальних педагогів сприймали як тих, що займаються освітою учнів із інвалідністю у спеціальних школах. У школах, які були поза головною освітньою течією, на краю освітньої піраміди. За останніх 10 років ситуація суттєво змінилася. Спеціальні педагоги, як і діти з інвалідністю, потрапили до шкіл основного потоку. Поступово сегреговане спеціальне навчання розчиняється в основному освітньому потоці, аби могло слугувати ефективно і всепроникно всім.

Роль спеціального педагога визначає постанова № 72/2005 Збірки, (оновлена версія № 116/2011 Зб., 103/2014 Зб.) про надання дорадчих послуг у школах та шкільних консультаційних інституціях. До стандартної діяльності шкільного спеціального педагога належить дія-

гностика, депістаж (пошук осіб із СОП), консультації та інтервенція, методична та фахова освітня діяльність. Також він бере участь у формуванні спеціально-педагогічної допомоги. Основою для якісної діагностики є збір даних про учня, створення казуїстики та родинного анамнезу. Спеціальний педагог бере участь у створенні індивідуального плану підтримки, як у межах школи, так і поза нею. Власне інтервенційна діяльність спеціального педагога у школі включає:

- допомогу при реалізації та наповненні індивідуального навчального плану (ІНП) чи плану педагогічної підтримки (ППП) у співпраці з класним вчителем, керівництвом школи, законними представниками дитини та іншими фахівцями (оцінка пропонованого ІНП проходить принаймні 1 раз на рік)
- забезпечення спеціально-педагогічної освітньої діяльності (включно з реєдукацією та компенсацією)
- підготовку дидактичних і компенсаційних засобів і засобів спеціально-педагогічної допомоги
- індивідуальні консультації для учнів, законних представників та педагогічних і непедагогічних працівників школи
- співпрацю з працівниками інших дорадчих закладів (психологічно-педагогічні консультації та шкільні консультації)
- координацію роботи асистентів педагога
- підготовку і постійне коригування умов для інтеграції учнів зі СОП
- участь у створенні шкільної навчальної програми (ШНП)
- поради при виборі подальшого шляху у навчанні чи майбутнього фаху
- методичну діяльність для педагогічних працівників
- викладання чи допомогу з викладанням спеціально-педагогічної допомоги (робота з дітьми зі специфічними розладами уваги — дислексія, дисграфія, учні з розладами уваги чи учні з РАС)
- відповідальність за ведення педагогічної документації про інклюзію.

Положення № 27/ 2016 визначає п'ять рівнів механізмів підтримки для учнів із СОП¹⁶:

- 1 Механізми підтримки *першого рівня* позначені легким коригуванням методів, організації навчання чи його оцінки. Вони слугують для учнів, у яких проявляється невелика потреба спеціально-педагогічної допомоги при навчанні. У межах цього рівня використовуються звичайні методи та форми праці. Основною метою є зареєструвати неуспішність учня. Підтримка може полягати у коригуванні місця сидіння в класі, тривалості навчання, більших перерв між уроками чи встановленні інших часових лімітів для самостійної роботи. Механізми підтримки першого рівня не мають нормованих фінансових вимог.
- 2 Механізми підтримки *другого рівня* впроваджуються для учнів, яким не вистачило попереднього рівня підтримки. На цьому рівні приходиться на допомогу освітня консультативна установа із метою встановлення спеціальних освітніх потреб учня. Використовуються спеціально-педагогічні методи і форми роботи (ключовим є індивідуальний підхід, щоб не було порушено навчання у класі). У навчанні втілюється кооперативний підхід. Учень може використати спрощені чи в інший спосіб пристосовані до його розладу навчальні матеріали; різні насадки для письмового приладдя, можливість користуватися калькулятором чи писати на ПК тощо. Школа отримує фінансову компенсацію від держави.
- 3 Механізми підтримки *третього рівня* вже вимагають коригування у процесі навчання, помітного для всього класу. Учні зі СОП найчастіше навчаються з використанням індивідуального навчального плану. Зміст їхнього навчання частково скорочений після консультації з фахівцями. Навчання учнів із ментальними розладами ко-

16 <http://katalogpo.upol.cz/obecna-cast/3-komu-jsou-podpurna-opatreni-urcena/3-1-stupne-podpurnych-opatreni/>

ригує додаток рамкової навчальної програми для учнів із легкою ментальною інвалідністю. Спеціально-педагогічна підтримка триває десь 5—8 годин на тиждень.

- 4 Механізми підтримки *четвертого рівня* завжди вимагають навчання за допомогою ІНП з використанням спеціальних підручників і спеціальних дидактичних засобів. Здебільшого потрібно також спеціально обладнати і місце в класі та інших приміщеннях школи. Деякі учні можуть користуватися альтернативними та аугментативними способами комунікації (різні комунікаційні системи, що замінюють чи підтримують усне мовлення). Важливою є присутність асистента педагога та регулярне викладання предметів спеціально-педагогічної допомоги (напр., коригування в області логопедичних ускладнень; зорова стимуляція; базальна стимуляція; чеська мова жестів; просторова орієнтація та самостійний рух; шрифт Брайля тощо). Механізми підтримки четвертого рівня включають і заходи попередніх рівнів і завжди бувають встановлені у співпраці з освітньою консультативною установою. Фінансова підтримка від держави покриває 6—8 учнів.
- 5 Механізми підтримки *п'ятого рівня* призначені для учнів, чия інвалідність вимагає найвищої міри підтримки і пристосування. Основою навчального процесу є індивідуалізація з використанням терапії (напр., каністерапія чи гіпотерапія — освіта за допомогою тварин). Для потреб подальшого перебування у школі (група продовженого дня, післяобідні гуртки) буває введена позиція ще одного педагогічного працівника. Педагогічна діяльність може здійснюватися і поза школою (напр., вдома). Фінансова підтримка покриває навчання учня зі СОП в обсязі 6—8 годин на тиждень.

Кроки, які можуть полегшити школі навчання учнів із інвалідністю:

- **Зміна ідейної парадигми школи.** Важливим кроком є прийняття ідеї про інклюзивну школу як суспільну норму. Іноді ця потреба

походить від менеджменту школи, іноді зміни може почати активний вчитель чи вчителька, а в деяких випадках батьки, які можуть допомогти трансформувати школу на користь проінклюзивності. Для повної зміни клімату в школі важливо, щоб усі учасники (педагогічні та непедагогічні працівники) поділяли ідею інклюзії і щоб не йшлося про диктатуру чи тиск однієї групи зацікавлених. Добрим шляхом є ознайомлення із прикладами позитивного досвіду інших шкіл, взаємні візити та натхнення з-за кордону. Перетворення шкільного клімату може бути тривалим процесом, а утримання інклюзивного середовища та культури школи є безперервним прагненням, яке ніколи не закінчується, до перезавантаження умов під впливом (само) рефлексії школи та її учасників.

- **Фахова підготовка педагогічних працівників.** Окрім підготованості спеціальних педагогів, необхідна також підготованість усіх педагогів. З цієї причини частиною змісту навчальної програми майбутніх вчителів стала інклюзивна/спеціальна педагогіка.
- **Робота з колективом класу.** До прийняття учня зі СОП має бути підготований і колектив класу так, щоб не виникало відчуття несправедливості від однокласників при використанні механізмів підтримки щодо учня зі СОП. Позитивний клімат, який поважає різноманіття, зменшує можливість виникнення цькувань.
- **Дидактичні та компенсаційні засоби.** Сучасні технології, розвинута діагностика і нові реабілітаційні техніки покращують процес освіти (не лише) дітей зі специфічними освітніми потребами. Їх правильне використання (напр., лупи, що збільшують візуально, ПК із голосовим виходом, кохлеарний імплантант, комунікатори чи планшети) допомагають долати бар'єри.
- **Архітектурні бар'єри в школі.** У контексті навчання учнів із фізичною інвалідністю можна говорити про безбар'єрний підхід. Крім



Фото 1. Проектна станція у школі



Фото 2. Простір для відпочинку у школі

того, добре розуміти, що вже саме облаштування класу може дуже допомогти освітньому процесу. Напр., можливість розставити стільці в коло чи проектні місця, де учні можуть працювати спільно над завданням. Саме перенесення відповідальності за свою освіту на учнів дасть можливість педагогові займатися з ними індивідуально та диференційовано (див. фото 1). Крім того, у школі мали би бути зони відпочинку, які можуть стати простором для індивідуального навчання чи відпочинку (див. фото 2).

- **Співпраця з батьками.** Попри те, що може здатися, що батьки перебувають поза інституцією школи, насправді все навпаки. Співпраця з ними ключова для успішного навчального процесу. Батьки дітей без інвалідності чи розладів часто поділяють хибне уявлення, що інтеграція дитини зі СОП зашкодить навчанню їхньої дитини (клас не буде встигати вивчити норму тощо). Ідеально — проводити бесіди з батьками, познайомити їх із інклюзивними засобами та проінформувати про потенціал такого навчання (Лехта, 2016, с. 50—52).
- **Асистент педагога.** Асистент педагога важливий для індивідуалізації навчання. Важливим кроком є встановлення зв'язків між вчи-

телем та асистентом педагога. Асистент присутній у класі для всіх дітей, щоб у вчителя була можливість займатися з дітьми індивідуально, залежно від їхніх потреб. Він також є головним зв'язковим між родиною та школою.

- **Співпраця з освітньою консультаційною установою.** У школі, окрім спеціального педагога, діє також вихователь-консультант, методист профілактики і шкільний психолог. Школи мають можливість працювати з екстерними освітніми консультаційними установами. Йдеться про педагогічно-психологічні консультації (ППК) та спеціальні педагогічні центри (СПЦ). Заклади беруть участь у з'ясуванні шкільної підготованості учнів та надають фахові консультації в області діагностики та налаштування процесу навчання учнів із СОП (встановлюють рівень механізмів підтримки). «У ППК працює команда фахових співробітників, до якої входять психолог, спеціальний педагог і соціальна працівниця.» (Міхалік, 2015, с. 71). Служба спеціальних педагогічних центрів за змістом подібна на роботу ППК. Консультаційні служби спрямовані на осіб із інвалідністю. Такі центри бувають спеціалізованими за окремими типами інвалідності.

Інклюзивна освіта в контексті Чеської Республіки та у світі — це живий процес. Успішність інклюзії можна простежити за допомогою наукових дослідів, які приносять оцінку, включно з головними вигодами та невгодами такої освіти. Панує згода щодо значення інклюзивного мислення у майбутньому та щодо підтримки цінностей у суспільстві, які є ключовими для втримання суспільної рівноваги.

ОЦІНЮВАННЯ ІНТЕЛЕКТУ ЯК БАР'ЄР НА ШЛЯХУ ІНКЛЮЗІЇ: ВІД КЛАСИЧНОЇ КОНЦЕПЦІЇ ІНТЕЛЕКТУ ДО ТЕОРІЇ СТРУКТУРНОЇ КОГНІТИВНОЇ МОДИФІКАЦІЇ



Деніса Денглерова

До перепон, що перешкоджають ефективній інклюзії, належить також діагностика когнітивних здібностей, яка працює з невисловленою (але скрізь присутньою) думкою, що когнітивні здібності до значної міри визначені генетичною диспозицією, а середовище на них має лише незначний (чи навіть жоден) вплив. Останні два десятиліття когнітивна та еволюційна психологія систематично займається питанням, як соціальне і культурне минуле людини впливають на її спосіб мислення та розуміння світу. Увага інтеркультурної психології, однак, все одно спрямована, насамперед, на такі теми, як цінності, моральні судження, ставлення до освіти, сімейне виховання, гендерні стереотипи, стилі комунікації тощо, а сфера когнітивних здібностей залишається без уваги, очевидно і через мейнстрімне переконання фахової спільноти у виразно вродженій зумовленості цих здібностей.

Спочатку зосередимося на інтелекті. Теорій та підходів у розумінні та тлумаченні понять «інтелект» та «інтелектуальна поведінка» є безліч. Ймовірно, йдеться про найбільш поширену тему в області психології та суміжних з нею дисциплін. Але, незважаючи на це, серед фахівців немає згоди, що насправді включає в себе інтелект. Головні напрямки, у межах яких фахівці розглядають інтелект, охоплюють психометричне і біологічне поняття інтелекту, також поняття інтелекту, яке виходить із процесів навчання і контекстового розуміння інтелекту або концепції інтелекту, на який впливає навколишнє середовище. Важли-

вим є системне розуміння інтелекту, яке намагається інтегрувати корисне із факторно-аналітичних підходів (які не беруть до уваги впливи навколишнього середовища) і контекстних підходів (у яких може навпаки губитися суть когнітивного процесу). Інтелект у системному тлумаченні — це результативність у певній області, яка є наслідком взаємодії процесів обробки інформації, культурного контексту і деяких властивостей особистості.

Для наших цілей важливою є розбіжність між прихильниками гедеритарного підходу та підходу впливу навколишнього середовища. У тому, що від батьків успадковуються певні інтелектуальні схильності, погоджуються майже усі автори. Головна розбіжність панує у переконанні, наскільки сильно спадковість впливає на інтелект. Переважно старші дослідження досягають цифри близько 80 %, новіші дослідження схиляються до нижчих оцінок — біля 40 % (Bartholomew, 2004). А це вже суттєва різниця. Прихильники гедеритаризму (тобто ті, хто переконаний, що більшість відмінностей у когнітивних здатностях між людьми чи різними групами людей дана спадковістю) стверджують, що спроба розвитку того мінімуму, який можливо змінити вихованням і освітою, на загальносуспільному рівні є неефективна і неекономічна, і що просто існують групи людей (зазвичай, етнічно чи соціально відмежовані) із вродженими нижчими інтелектуальними здібностями. Прихильники енвайронменталізму (ті, хто переконаний, що більшість відмінностей у когнітивних здібностях між людьми чи різними групами людей обумовлена впливом середовища, в якому люди ростуть та живуть) навпаки доводять різними спостереженнями і дослідженнями, як можна покращити чи підвищити когнітивні здібності й у людей, що живуть у соціально несприятливому середовищі.

Якщо ми приймемо тезу про культурну обумовленість когнітивних здібностей, напрошується запитання: як їх справедливо перевіряти. Особливо важливим є це запитання при тестуванні інтелекту. Йдеться не лише про те, що вже початки психологічного тестування пов'язані із розвитком тестів на інтелект (незважаючи на те, що термін «інтелект»

не дефіновано настільки задовільно, щоб із цим визначенням погодилася більшість фахівців). Сьогодні інтелект, без сумнівів, тестується набагато частіше, ніж інші душевні властивості. З історії науки відомі помилки, коли на основі результатів поганих чи недоречно застосованих тестів інтелекту були систематично дискриміновані групи людей, переважно бідні, соціально незахищені, імігранти тощо (Gould, 1998).

Сьогодні у Чеській Республіці при тестуванні інтелекту у дітей віком 6 — 16 років найбільш поширений комплексний тест WISC III, в Україні ситуація схожа. Цей тест, однак, містить пункти, які дискримінують певні групи дітей. В одному з підтестів дитина, наприклад, повинна розкласти картки з малюнками, які вкупі у відповідному порядку створюють певну міні-історію. Карток є 3 — 5, це залежить від складності завдання. Одне із простіших завдань у цьому тесті містить наступні три малюнки (названі у правильній послідовності): дитина лізе сходами на гірку, дитина сидить вгорі на гірці, дитина з'їжджає вниз гіркою. Якщо дитина, яку тестують, знає принцип гірки, то вона поскладає малюнки у відповідному порядку без вагань. Але це завдання, однозначно, не тестує нічого, що було би пов'язано зі здібностями навчитися новому чи розуміти світ і його виклики. Тестується знання дитини, точніше її життєвий досвід, який базується на тому, що вона вже тисячі разів вилазила та з'їжджала з різних гірок (або спостерігала на дитячому майданчику, як це роблять інші діти). З іншого боку, для дитини, яка ніколи не була на жодному дитячому майданчику і не каталася на гірці, ці малюнки справді можуть бути стимулом для роздумів і розуміння суті малюнку. Розумна дитина і без знань про гірку може вгадати правильний порядок малюнків (тоді завдання, парадоксально, може бути валідним для дітей, які не мають прямого досвіду із гірками), але це триватиме певний час. Розміщення картинок у тесті Векслера оцінюється не лише як успіх або поразка, але водночас ставлять бали-бонуси за доволі швидке розкладання малюнків послідовно. Таке оцінювання вже, очевидно, дискримінує дітей без досвіду, який зображено на малюнках, і відповідно сильно залежить від соціально-культурного середовища, в якому живуть діти.

Ми вважаємо важливим розглядати можливості справедливого тестування інтелекту. Пропонуємо та аналізуємо різні шляхи для культурно-адекватних тестів. Одна з можливостей — динамічне тестування, яке підкреслює процес навчання когнітивним здібностям і намагається його оцінити. Класичні тести, якими користуються набагато частіше, прикладом яких може бути, наприклад, згаданий WISC, у цьому розумінні сприймаються як статичні. Після задання певної кількості завдань (визначених наперед у класичних тестах або в залежності від можливостей конкретної особи в адаптивних тестах) оцінюється результат і тестований із ним знайомиться у вигляді цифрового рахунку або залучення до якоїсь категорії. Надання іншого зворотнього зв'язку, ніж інформація про досягнений результат, напр., аналіз помилок, у контексті статичного тестування вважається джерелом помилки вимірування (ефект тренування), а отже, не здійснюється. У рамках динамічного тестування ми виводимо загальний результат не на основі одного тестування, а тільки після його повторення. Між першим і другим тестуванням (які називаються претест і посттест) відбувається т. зв. інтервенція, яка може мати різні варіанти. Екзаменатор намагається допомогти тестованому покращити результат. Це означає, що під час інтервенції екзаменатор здійснює зворотній зв'язок щодо результатів тестованого, допомагає пояснити принцип завдань, пояснить помилки, яких допустився тестований тощо. Тільки посттест показує, чи може і як може тестований покращити свій результат. Результат у динамічній діагностиці може визначитися лише із посттесту або може враховувати розділ між посттестом та претестом, і таким чином відображати покращення, яке відбулося під час інтервенції. (Sternberg, Grigorenko, 2002).

Первинно динамічна діагностика спрямована на обсяг і характер змін, які відбуваються у тестованого при застосуванні певної стратегії інтервенції, йдеться про тестування здібностей до навчання у найширшому розумінні цього слова. Цей принцип дуже близький до розуміння «зони найближчого розвитку» за Виготським, яка розглядається як простір між актуальним і потенційним рівнями розвитку дитини

(передусім, у когнітивній області). Якщо до актуального рівня дитина, як правило, доходить самостійно, то у досягненні потенційного рівня їй навідними запитаннями чи пропозиціями допомагає вчитель. Динамічне тестування наразі не дуже поширене, хоча мисленнєві принципи, на яких воно засноване, існують уже майже сто років. Однією з розроблених діагностичних систем в рамках діагностичного тестування є LPAD (Learning Potential Assessment Device) Реувена Фойерштайна.

Реуєн Фойерштайн, ізраїльський психолог румунського походження, займався впливами культурних і соціальних відмінностей на розвиток пізнавальних здібностей. Після закінчення Другої світової війни він працював із дітьми і молоддю, які пережили голокост. Він зрозумів, що причиною шкільної неуспішності та нижчих результатів цих дітей в тестах інтелекту, є недостатній розвиток когнітивних функцій, даний культурно-відмінним середовищем. На основі свого досвіду з депривованими дітьми і дітьми, що пережили глибоку психічну травму, він створив теорію структурно-когнітивної модифікації, яка базується на переконанні, що здатність навчатися, тобто інтелект, не дані наперед, їх можна розвивати чи краще використовувати, підвищуючи.

Теорія структурно-когнітивної модифікації підкреслює соціальну та культурну основу когнітивного розвитку так, як і соціокультурна теорія Виготського. Вона заснована на тому, що можливості розвитку потенціалу людини відкриті. Поняття когнітивної модифікації в контексті теорії Фойерштайна означає, що зміни, які виникають у результаті прямої дії імпульсів середовища чи впливу опосередкованого навчання, впливають на основну структуру поведінки. Структурні зміни, за Фойерштайном (2010), тривалі, впливають на саму суть навчання та поведінки, роблять можливим прилаштування до змінного середовища.

Теоретичною основою структурно-когнітивної модифікації, за Фойерштайном, є три стовпи (Фойерштайн та ін., 2006).

Концепція потрійного онтогенезу передбачає, що розвиток когнітивних здібностей людини перебуває під впливом біологічних факторів, середовища та доданого Фойерштайном *досвіду опосередкованого навчання*, який він вважає засадничим і невід’ємним детермінатом індивідуального розвитку. Досвід опосередкованого навчання — головний гуманізуючий елемент у розвитку людини, механізм, що викликає зміни і впливає на навчання та розвиток людини. Для опосередкованого навчання ключовою є особа посередника як носія досвіду та культури, який постає між умовами та людським організмом, що навчається. Особа-посередник модифікує передумови, що надходять із середовища, опосередковує їхнє значення, а також реакцію особи, допомагає створювати стратегію та встановлює такі умови, які викликають потребу самостійно шукати рішення. Фойерштайн вважав, що досвід опосередкованого навчання робить можливим розвиток однієї з найважливіших характеристик людського інтелекту, тобто здатність підлаштовувати свою поведінку до змін середовища.

Спосіб поведінки походить зі стану організму. У зв’язку з теорією когнітивної модифікації Фойерштайн розуміє людський інтелект як схильність організму змінювати сам себе, коли постає потреба змін (Фойерштайн та ін., 2006). Інтелект не вважається незмінною характеристикою, це нестабільний стан, який може бути результатом складних взаємодій різних факторів (біологічних, емоційних, культурних та досвіду). Метою кожної модифікації є підлаштуватися під нову ситуацію чи середовище. Така адаптивність робить можливими зміни у способах мислення, поведінці, а також у створенні структур, які раніше не існували. Здатність до структурно-когнітивної модифікації — відкрита можливість для всіх осіб, але користуються нею не всі і не завжди.

Пластичність мозку — це здатність модифікувати свою структуру за посередництва досвіду. Йдеться про динамічний процес, який можна спостерегти на рівні нейрохімічних змін, у структурах клітин та у поведінці. Зміни у структурі нервової системи відображають зміни у поведінці і ментальних процесах (Фойерштайн та ін., 2006). Сучасні

неврологічно-фізіологічні дослідження, що використовують неінвазивні методи зображення, виявили, що мозок — це один із найбільш пластичних і найбільш придатних до модифікації органів людського тіла. Пластичність мозку — це величезна здатність нейронних сіток створювати нові сполучення, залучати їх до вже існуючих структур і втримувати на високому функціональному рівні. Це умова навчання та пам'яті. Цікаво, що Фойерштайн був переконаний у високій пластичності мозку вже тоді, коли ще не було достатніх неврологічних доказів.

Теорія когнітивної модифікації Фойерштайна є однією з передумов програми інструментального збагачення, спрямованого на підтримку та розвиток когнітивних функцій, що призводить до більш ефективного навчання та розвитку ментальних стратегій. Щоб виміряти цей розвиток у сфері інтелекту, Фойерштайн зі своїми співробітниками розвинули вже згадану об'ємну діагностичну батарею LPAD, яка дає можливість показати та подолати ліміти соціально та культурно невідного середовища.

Програма розвитку когнітивних здібностей Фойерштайна втілюється, окрім терапії, також у навчанні. У Чеській Республіці є понад 20 загальних шкіл, які залучили принципи опосередкованого навчання Фойерштайна у свої навчальні плани. Учні мають самостійний навчальний предмет Інструментальне збагачення Фойерштайна, зазвичай, для груп по 10—15 дітей. Воно спрямоване та цільове підвищення когнітивних здібностей всіх дітей у шкільному середовищі, покращує емансипаційні процеси у школі як інституції й цим допомагає глобальному процесу зміни суспільства у відкрите та демократичне (див. розділ «Школа XXI століття»).

ПРАВО НА ІНКЛЮЗИВНУ ОСВІТУ

Ленка Ёулова



Інклюзія стосується усіх, а не лише частини суспільства, соціально незахищених осіб або груп, чи учнів із особливими потребами в навчанні. *Демократичне і вільне суспільство має базуватися на справедливій системі освіти, інакше таке суспільство у майбутньому не буде тривалим та згуртованим. Справедлива система освіти має базуватися на принципі інклюзії.* (Таннербергерова, 2016).

Сучасну систему освіти Чехії, незважаючи на низку різних механізмів підтримки, можна охарактеризувати як сегреговану, оскільки вона декого вилучає і не ставиться до цих осіб справедливо (діти та учні з особливими потребами в навчанні, частина ромської популяції та ін.). Міжнародні інституції на чолі з Європейською комісією апелювали та апелюють до змін у системі освіти Чехії «у проінклюзивному напрямку» (Таннербергерова, 2016).

На щастя, це стосується не усієї системи освіти, оскільки багато шкіл вміють запроваджувати спільне навчання до навчального процесу та середовища школи дуже натхненно. Приклад позитивного досвіду може бути рушієм суспільної тенденції, яким саме і є інклюзія. Ці школи виправдано називаються «справедливими школами», які вміють працювати з іншістю природньо та ненасильно.¹⁷

У впровадженні інклюзії до чеської системи освіти, крім педагогів-ентузіастів, громадського сектору, активістів та відповідальних політиків, задіяно багато батьків, які наполегливо домагалися рівного підходу щодо дітей із різноманітними гендикепами. І ця ситуація стоується не лише дітей та підлітків із інвалідністю, а й дітей із соціально несприятливого середовища¹⁸.

Чеський досвід може бути натхненням для української освіти, яка прийняла рішення про справедливу освіту для усіх і на даний момент стає на шлях інклюзії. Про це свідчить новий відділ, який був створений у Міністерстві освіти та передбачає впровадження інклюзії у систему освіти.

Школа — це виняткове соціальне середовище, це місце, де, наче під лупою, видно важливі характеристики всього суспільства. В останні роки посилюється модель школи-громади. У цій моделі школа розглядається як громада зі специфічними розвинутими стосунками і залежностями, власною розвинутою системою цінностей, моральним кліматом, спільними видами занять, які розвивають приналежність і культуру опіки над внутрішніми взаємовідносинами із залученням та урахуванням кожного учасника шкільного життя (Шіп, 2017). *Важливі поняття, які стосуються саме процесів інклюзії — відкрита шко-*

17 Один із прикладів: невелика школа у чеському селищі Шаратіце, яка має 300 учнів разом із дітьми з дитячого садку. Керівництво школи є дуже відкритим до учнів зі специфічними освітніми потребами. Вміє підтримати талановитого учня зі синдромом Аспергера, який перескочив кілька класів, щоб зміг досягнути необхідного йому рівня. У школі також навчався учень, який паралельно вчився в університеті. Ця школа зуміла відкрити потенціал цього учня та підтримати його потреби. Так само успішно у школі дають собі раду із учнем, який має інвалідність ментального характеру та учнем із підвищеною агресивністю.

18 Рішення Європейського суду з прав людини у справі Д. Г. та інших — йшлося про включення ромських дітей до так званих «особливих шкіл», що вело до їхньої дискримінації в подальшій освіті і працевлаштуванні. Цей процес ініціювала група батьків, які не хотіли змиритися із такою негативною практикою.

ла, відкрите суспільство, культура визнання, робота з іншістю у середовищі школи, гідність у школі. Інша велика тема — це виховання цінностей і цінності загалом, — яка все більше відображається у навчанні та вихованні.

Стратегія освітньої політики Чехії до 2020 року відповідно до концепції навчання протягом усього життя визначає такі пріоритети на цей період: зменшувати нерівності в освіті; підтримувати якісне навчання і вчителів як ключову передумову якісного навчання; відповідально та ефективно керувати системою освіти¹⁹. Це великі виклики, які буде непросто впровадити у школи. У першій частині цієї публікації Радім Шіп звертає увагу на необхідність зміни школи і не лише в розумінні якихось заходів та дидактики, але зокрема зміни мислення, зміни з авторитарної школи на демократичну. Цьому процесу перешкоджають численні бар'єри, які необхідно назвати. Почнемо із бар'єрів інклюзії і будемо відштовхуватися від досвіду Чехії, який не надто відрізняється від українського досвіду, як нам відомо від українських освітян, із якими ми мали зустрічі.

19 Підготовка цього документу пов'язана зі спробою зафіксувати та представити пріоритети розвитку чеської системи освіти до 2020 року. Документ, як і Біла книга, призначений, передусім, для творців освітньої політики. Автори Стратегії продовжили Білу книгу і реагують на розвиток в області стратегічного (не) керування попередніх років, а також на нові виклики, які стоять перед чеським суспільством. Поява цільового стратегічного документу, який визначає рамки державної політики у сфері навчання протягом життя, також передбачає використання фінансів зі структурних фондів Європейського союзу на програмний період 2014 — 2020 років.

Стратегія відштовхується від передумови, що на наступний період потрібно визначити обмежену кількість пріоритетів, досягнення яких мало би бути ще більш наполегливим. Автори стратегії дотримуються думки, що «*освітня політика Чехії загалом прямує до розвитку системи освіти, яка базується на концепції навчання протягом життя так, щоб відповідально наповнити основний зміст освіти: особистісний розвиток, який сприяє підвищенню якості життя людини, утримання та розвиток культури як складової загальних цінностей, розвиток активного громадянства, яке формує передумови для демократичного управління та підготовка до працевлаштування*» (Міністерство освіти, молоді та фізичного виховання, 2014, ст. 4).

МОЖЛИВІ БАР'ЄРИ ІНКЛЮЗІЇ ТА РЕКОМЕНДАЦІЇ ЩОДО ЇХНЬОГО ПОДОЛАННЯ

У цій частині представляємо можливі бар'єри інклюзії, які не базуються на дослідженні, а виходять з досвіду та практики.

1 Неготовність багатьох вчителів/навчальних інституцій до відкритої школи/інклюзивних процесів

Бар'єром для інклюзії можна вважати неготовність вчителів та директорів шкіл до роботи у сучасній демократичній школі, де акцентується рівний доступ до навчання для усіх та спільне навчання. Відповідальність за неготовність педагогічних працівників, які не вміють реагувати на розвиток суспільства і нові тенденції, лежить здебільшого на педагогічних факультетах і, зокрема, на тих спеціальностях, де ще й досі живляться уявленням, що вчитель повинен бути передусім експертом зі свого фаху. Вчитель повинен бути не лише експертом з математики чи літератури, учитель повинен бути добрим вихователем і має дати собі раду у складному середовищі класу. Вчитель повинен усвідомлювати суть педагогічної професії і паралельно із фаховою підготовкою в межах своєї спеціалізації вивчати предмети, які пов'язані із особистісним розвитком, із педагогікою досвіду, із дослідженнями соціальних патологій, із альтернативними підходами та методами навчання тощо. Окрім професійної освіти в обраній галузі, важливим є також процес післядипломної освіти вчителів, директорів шкіл та інших педагогічних працівників. Тут відкривається великий простір для різних форм навчання і самого навчального матеріалу, для обміну позитивним досвідом не тільки в Чехії, але й за кордоном. Наприклад, варто подумати над тим, щоб вчителі загальних та середніх шкіл мали можливість короткого стажування за кордоном. Це стосується, зокрема, теми інклюзії, з якою школи в сусідніх країнах мають більший досвід. Навчання вчителів є величезною темою і великою проблемою не тільки для університетів, але й для багатьох інших суб'єктів. Освіта, одночасно, не мала б бути формальною і, одночасно, мала би відповідати

вимогам окремих шкіл. Важливою системною підтримкою має бути чинний професійний закон про педагогічних працівників та навчання вчителів протягом усього життя.

2 Недостатнє освітнє законодавство

Наступна суттєва перешкода інклюзії — недостатня законодавча підтримка у законі «Про освіту», який мав би більше рефлексувати принципи інклюзивної освіти. Чеська Республіка пододала складний період, що пов'язаний із низкою законодавчих змін та заходів, які стосуються інклюзії. У 2005 році було скасовано особливі школи, а пересічним загальноосвітнім школам запропоновано новий шлях освіти — у формі спільного навчання. Йшлося про низку повільних змін, наприклад, дуже важлива концепція, яка все ще розвивається, — концепція асистента педагога та інших допоміжних механізмів. Шлях спільного навчання був і, безумовно, у багатьох школах є складним. Проблема полягає не тільки у нерозумінні принципу інклюзії, а й у недостатньому фінансуванні шкіл, постійних кадрових змінах у Міністерстві освіти, де протягом 30 років змінилася низка міністрів та міністринь освіти, а їхні візії та програми дуже часто не перетиналися і взаємно не доповнювалися. Цей досвід свідчить про недостатню відповідальність політичних партій при призначенні до такого важливого відомства компетентних осіб. Законодавчі зміни рішуче підтримали всі інклюзивні процеси і цей підхід мав би продовжуватися в майбутньому. Законодавчими змінами необхідно було покращити захист проти дискримінації, яка з'явилася в антидискримінаційному законі²⁰.

20 Великою проблемою підходу при захисті проти дискримінації є складне доведення дискримінаційного умислу або взірця. Проте законодавство знає інститут «тягаря доказу», якщо певна дискримінаційна ситуація стосується випадків расової дискримінації і всіх випадків дискримінації щодо працевлаштування. Немає причини, щоб цей інститут не застосовувався і в доведенні дискримінації щодо дітей, які належать до особливо вразливої групи, при доступі до навчання. Сучасне антидискримінаційне законодавство навіть не вміє впоратися із концепцією множинної дискримінації — дискримінації за кумулятивними причинами.

Розвиток законодавчих змін у законі «Про освіту» в ЧР щодо інклюзії
(приклад створення законодавства та практичного застосування права у системі освіти)

Ключовим стратегічним документом, який сформулював ідейні вихідні положення і загальні наміри розвитку освіти після 2000 року, стала «Біла книга», яка представила «Національну програму розвитку освіти у Чеській Республіці». Публікація «Білої книги» разом із загальнонаціональною дискусією «Навчання для 10 мільйонів» було кульмінацією освітньої реформи, яка почалася у другій половині 90-х років минулого століття.

Шлях для досягнення цілей, які сформульовані у «Білій книзі» (напр., посилення згуртованості суспільства чи зростання конкурентоздатності і розквіту суспільства), — це оволодіння ключовими компетенціями, які включають вміння спілкуватися, працювати з інформацією, працювати в команді і вміти використовувати отримані знання та компетенції ефективним способом. Саме впровадження концепції ключових компетенцій є одним із вирішальних орієнтирів реформних пошуків у новітній історії чеської освіти. Із формулюванням нових цілей освіти вузько пов'язана і зміна змісту та обсягу навчання, яка полягає у виникненні рамочних навчальних програм (далі РНП) та в обов'язковому створенні шкільних навчальних програм (ШНП), які базуються на РНП, що вимагається законом. Шкільна навчальна програма реагує на специфіку, переваги та потреби конкретних шкіл. Ці програми викликали заохочення серед шкіл, які можна назвати творчими. Школи отримали можливість порушити теми екологічного навчання, етичного виховання, мультикультурного виховання та інші під час навчального процесу. Відкрився простір для початку процесу інклюзії у школі, для навчання учнів поваги до іношості, поглиблення емпатії та толерантності, виховання цінностей тощо (<http://www.msmt.cz/dokumenty/bila-kniha-narodni-program-rozvoje-vzdelavani-v-ceske-republice-formuje-vladni-strategii-v-oblasti-vzdelavani-strategie-odrazi-celospolecenske-zajmy-a-dava-konkretni-podnety-k-praci-skol>).

У питанні навчання учнів із інвалідністю ключовою була ратифікація **Конвенції про права інвалідів** у 2009 році. Ця конвенція в галузі освіти зобов'язує Чеську Республіку забезпечити інклюзивне навчання на усіх рівнях освітньої складової. Щодо навчання учнів із соціально незахищеного середовища — тут стало ключовим орієнтиром **рішення Європейського суду з прав людини** у справі «Д. Г. та решта проти Чеської Республіки» за 2007 рік (<http://katalogpo.upol.cz/obecna-cast/1-soucasna-situace-ve-vzdelavani-zaku-se-specialnimi-vzdelavacimi-potrebami/1-1-charakteristika-promeny-skoly-v-uplynulem-obdobi/1-1-3-strategicke-dokumenty-v-oblasti-vzdelavani-zaku-s-svp/>).

Міністерство освіти, молоді та спорту, реагуючи на зобов'язання, які випливають із впровадження Конвенції та рішення Європейського суду, підготувало **Національний план дій з інклюзивної освіти (НПДІО)**. Головна мета цього документу була підвищити рівень інклюзивного розуміння навчання у чеській системі освіти. Впровадження НПДІО було розділено на дві фази — підготовчу у 2010—2013 роках та фазу реалізації. Заходи були спрямовані, серед іншого, на навчання педагогів, фінансування підтримки навчання учнів зі спеціальною навчальною програмою і консультативні послуги в освіті. Друга фаза мала на меті реалізувати підготовані і затверджені заходи.

НПДІО спіткала така ж доля, як і низку інших стратегічних документів. Хоча реалізація плану дій була формально ухвалена Кабміном ЧР, його фактичного наповнення не відбулося (Фельцманова, 2010). Одним із завдань, яке ставив Національний план і яке було збережено Міністерству, було впровадження нового способу надання підтримки учням із інвалідністю залежно від глибини та серйозності інвалідності та її впливу на навчання. Реалізація цього завдання призвела до пропозиції нової категоризації учнів із спеціальною навчальною програмою та появи «Каталогу механізмів підтримки».

Ці каталоги доступні на <http://www.inkluze.upol.cz/portal/vystupy>. Сьогодні у деяких питаннях вони децю суперечать актуальним змінам

закону «Про освіту» (розпорядження № 27/2016 збірника законів «Про навчання учнів зі спеціальними освітніми потребами і талановитих учнів», вступ в дію 1.09.2017). Закон «Про освіту» вже не визначає у § 16 дитину, учня, студента зі спеціальними потребами у навчанні як особу з інвалідністю, із проблемами зі здоров'ям чи соціально незахищену, а позначає усіх спільною назвою учні зі спеціальними освітніми потребами і також додає талановитих учнів. (Див. Огляд змін розпорядження № 27/2016 збірника законів «Про навчання учнів зі спеціальними освітніми потребами і талановитих учнів» /<http://www.msmt.cz/dokumenty-3/vyhlaska-c-27-2016-sb-o-vzdelavani-zaku-se-specialnimi-1/>. Це розпорядження представляє конкретні механізми підтримки і поступ.)

Цей стислий перелік вибраних законодавчих кроків показує прагнення Чехії почати процес інклюзії у школах, але це було не так просто. Кожен зі законів пов'язаний із появою різноманітних дорадчих органів — із лоббі зацікавлених груп (наприклад, спеціальні педагоги, які не могли пробачити ліквідацію особливих шкіл тощо) та відвагою зламати закоржені мислення. Сама авторка цього тексту працювала в одній дорадчій групі при Міністерстві освіти, коли йшла мова про створення відомого § 16 у законі «Про освіту», який напряду пов'язаний із механізмами підтримки для учнів зі специфічними освітніми потребами, а також законодавчими нормами, які стосуються асистента педагога у школі. Незважаючи на труднощі та бар'єри, процес інклюзії розпочався і зупинити його неможливо, можна лише «гальмувати». Ці речі можуть бути інспірацією для української освіти щодо інклюзії та законодавчих процесів.

3 Інклюзія оповита великою кількістю міфів, які неважко спростувати, або Недостатня поінформованість суспільства

У чеському суспільстві вже тривалий час бракує ширшої платформи, яка би запропонувала фахову та аматорську дискусію на тему інклюзії, інклюзивної освіти, спільного навчання, рівності у навчанні. Ба-

гато батьків бояться інклюзії, а до того ж цей страх щедро підготовується у засобах масової інформації та й у жовтій пресі. Нещодавно тема інклюзії стала головною темою провідних та жовтих видань, де у доволі спрощеному вигляді подавалося кілька ситуацій зі школи та сім'ї. Ці випадки проти інклюзії у школі та у суспільстві виглядали цілеспрямованими і викликали низку емоцій у суспільстві. Тема інклюзії є також актуальною темою багатьох політичних партій і, зокрема, багатьох популістів. *Так, інклюзія є оповита великою кількістю міфів, які можна легко спростувати.* За прикладом інших країн можна створити простий інтернет-портал, на якому будуть спростовуватися міфи про інклюзію і громадскість буде отримувати інформацію про інклюзивну освіту простим і доступним способом.

Крім такого порталу, важливо виступати й у різних засобах масової інформації та соціальних мережах. Це виклик для багатьох шкіл, які є чудовим прикладом позитивного досвіду.

До процесу інклюзії необхідно запросити усіх гравців — батьків, родичів, але й інших людей, гуртки, громаду, засновників тощо.

Сьогодні існує кілька порталів, разом із веб-сторінкою Міністерства освіти (<http://www.msmt.cz/vzdelavani/spolecne-vzdelavani-1>), де можна знайти низку вказівок, інформацій і прикладів, які стосуються процесів інклюзії. Цей портал, зазвичай, використовує частина фахової аудиторії, тим більше, що цьому відповідає мова та формат.

4 Недостатнє фінансування шкіл

Процес інклюзії у школах не може обійтися без фінансування школи. Природно, йдеться про зарплати вчителів, але також і решти педагогічних працівників, і фінанси на механізми підтримки. У чеських школах дуже виправдала себе професія асистента педагога. Сьогодні асистент педагога — це один із найважливіших механізмів підтримки для учнів із особливими потребами в навчанні.

На жаль, незважаючи на такі очевидні речі, зарплати цих працівників досі фінансово недооцінені. Далі буде видно, що асистент педагога у школі все більше незамінний. Асистент педагога — це асистент вчителя, і хоч він працює і підтримує конкретного учня, але одночасно він співпрацює із вчителем і є складовою навчального і виховного процесу. Фінанси, які пов'язані із професією асистента педагога, не є складовою нормативу в бюджеті школи. Школа отримує кошти на асистента та інші механізми підтримки, ґрунтуючись на спеціальному оцінюванні учнів із особливими потребами. Це фінансування не є постійним, школа повинна мати свої власні ресурси для працевлаштування інших працівників і для фінансування інших механізмів підтримки.

5 У школах бракує позиції соціального педагога

Особливі потреби в навчанні багатьох дітей пов'язані із їхнім соціальним середовищем, а тому проблематика соціального залучення істотно прив'язана до інклюзивної освіти. Крім педагогічної фаховості, школи потребують й фахівців у сфері соціальної педагогічної роботи. Соціальні педагоги вже належать до педагогічних професій, але ще не є регулярними працівниками школи. У минулому періоді школи мали можливість використовувати кошти зі структурних фондів ЄС, деякі школи фінансували із цих коштів саме позицію соціального педагога, яка дуже виправдала себе у школі. Цей досвід, між іншим, підтримав законодавчі зміни, які пов'язані із професією соціального педагога як педагогічного працівника. У деяких школах ця позиція вже є, але поки що йдеться про одиничні випадки.

6 У школах бракує стандарту, за яким можна визначити клімат школи

Що означає якісна школа, якісний учитель, визнаний директор, шанований асистент педагога, якісний педагогічний працівник? Що формує інклюзивне середовище, як пізнати справедливу школу? Як у школах проводиться оцінка якості? Хто визначає стандарти інклюзивного сере-

довища? У нас є інструменти евалюації, які можуть допомагати визначити стандарти інклюзивних процесів. Одним із прикладів є стандартизований «Інструмент оцінки шкіл в області інклюзії» під патронатом Ліги прав людини. Ліга прав людини має суттєву роль у розвитку інклюзії в Чехії, зокрема, в програмі «Справедлива школа» було створено цей інструмент оцінювання. Наступний приклад — інструмент евалюації WWSE (Wahrnehmungs-und wertorientierte Schulentwicklung) у Чехії (Муроньова, 2012).

Після застосування цих інструментів буде створена комплексна стратегія розвитку, яка буде підходити кожній школі відповідно до її специфічних особливостей. Спільно із кожною школою буде здійснено оцінку вихідної позиції діяльності школи, визначення специфічних областей розвитку і планування відповідних кроків, які поведуть до реальної зміни. Використання евалюації служить для отримання інформації про загальні інклюзивні параметри школи, про рівень проінклюзивності у кожній сфері шкільної дійсності (культура, досвід, взаємини, умови) і, врешті-решт, про стан усіх елементів (комплексний набір 48 одиниць), які допомагають формувати інклюзію в школі. Для збору даних використовується комбінація кількісної (інтерв'ю із керівництвом школи, спостереження, вивчення документів) та якісної (анкетування) методологій. Отримані дані і зауваження опрацьовуються в аналітичному звіті, який згодом фахівець, який відповідає за оцінкове дослідження, детально розбирає зі школою. На основі отриманих даних визначаються пріоритетні сфери роботи і пропонуються варіанти розвитку якості та відкритості навчального процесу. Ці цілі вносяться до вже існуючого стратегічного плану розвитку школи або того, що створюється, який відображає короточасні, середні і довготривалі цілі. Керівництво школи отримує від спеціаліста підтримку для початку ефективного наповнення цілей та їхнього систематичного впровадження до шкільної практики. Реалізація цієї роботи включає оцінкове дослідження (збір даних за допомогою оцінкових інструментів для оцінки школи щодо інклюзії, аналітичне опрацювання і оцінка отриманих даних, презентація та розбір результатів дослідження

із керівництвом школи). Можливість розвитку охоплює консультації щодо позитивних прикладів із чеських та закордонних шкіл, допомогу у створенні стратегічного плану розвитку та підтримку на початку процесу із впровадження окремих нововведень до шкільної практики (Муроньова, 2012).

7 Необхідність співпраці громадського та державного секторів (незамінна роль громадського сектора як рушійна сила суспільних змін)

У процесі інклюзії дуже важливу роль відіграли недержавні організації. Йдеться про цілу низку організацій, члени яких довго домогалися рівного доступу до освіти. У багатьох випадках саме недержавний сектор «гасив» те, що не вдалося державі та державним органам. Ці ситуації часто були пов'язані зі спробою усунути дискримінацію різноманітних соціально незахищених груп та дітей і молоді з проблемами. У Чехії це була, зокрема, Ліга прав людини, *Člověk v tísni*, *DROM*, *SOZE* та низка інших. Громадський сектор виразно підтримує розвиток суспільства.

8 При впровадженні інклюзії важливо бути у контакті з наявними фаховими дослідженнями

Підтримка розвитку освіти у цей період характеризується появою великої кількості документів, які взаємно не пов'язані або навпаки — дублюються, й називаються «концепції» або «стратегічні». З цього досвіду може повчитися українська освіта. Центральне бачення і довготривалі цілі були підмінені короткотривалими чи середньотривалими у більшості документів, які розглядали різноманітні сфери освіти із різним рівнем конкретики. Замість того, щоб на основі оцінки процесів впровадження була актуалізована «Біла книга», на зміну попереднім документам *створювалися і створювалися нові*. Все відбулося у короткотривалому чи середньотривалому періоді, знову без систематичної оцінки ефективності досягнення поставлених цілей. Страко-

ва та кол. (2009) називають одну із можливих причин такого надмірного створення стратегічних документів — конфлікт різних груп, які таким чином намагалися наполягти на своєму уявленні про майбутній розвиток системи освіти та її потреби. Друга можлива причина — незнання контексту та методологічно правильної процедури створення і реалізації стратегічних документів. «Можливо, і через несприятливий досвід до 1989 року, автори цих документів не відважуються чітко сказати, що їхня творчість є складовою процесу стратегічного управління чи стратегічного планування. Без чіткого наміру стратегічно планувати ми не можемо чітко долучитися ані до позитивного, ані до негативного досвіду зі стратегічного планування за кордоном, не можемо уникнути цих помилок і навпаки — використати сучасні знання» (Стракова та кол., 2009, ст. 45).

9 Впровадження інклюзивної освіти повинно бути підтримано якісним збором даних

Збір даних є абсолютно ключовим для підтримки змін в освіті. Необхідно аналізувати низку ситуацій та впроваджувати результати дослідження на практиці. Дослідження є важливим для ефективного розподілу фінансових та людських ресурсів для підтримки шкіл (там, де конкретно потрібна допомога) та для ідентифікації наявних бар'єрів там, де збору даних наразі немає. Є низка дослідницьких методів, серед яких особливої уваги заслуговує якісна (квалітативна) методологія, яка здатна зануритися вглиб проблеми та аналізувати усі факти. Результати дослідження неминуче відкрили б проблемні місця інклюзії та підтримали низку позитивних змін.

10 Політика та освіта — особлива частина

Особливою частиною є зв'язок сфери політики та школи. Саме на темі інклюзії видно, який великий вплив має політична діяльність на процесі у суспільстві. Багато політиків виступають щодо інклюзії дуже популістично та підлабузницьки щодо чисельної групи виборців, яка

висловлює опір спільному навчанню. Тема інклюзії часто пов'язується із темою міграції.

В обох випадках — як безвідповідальних політиків, так і безвідповідальних виборців, — йдеться про великі пробіли у правовій свідомості. Чехія є частиною Європейського Союзу і зобов'язалася виконувати договори, які стосуються прав людини. Цей перелік прав людини та прав дитини є абсолютно чітким та незаперечним правом кожної особи на якісну та справедливу освіту.²¹

ПІДСУМКОВЕ УЗАГАЛЬНЕННЯ

Інклюзія може бути саме тим механізмом, який розпочне зміну сучасної школи. Цей процес не можна зупинити, але вказані вище бар'єри можуть його гальмувати. Цей виклик стоїть перед усіма гравцями — від учителів до директора школи та решти працівників. Залучення сімей, громади та громадського сектору є такою ж невід'ємною складовою, як і відповідальність політиків та відповідних інституцій. Особливу позицію тут мають педагогічні факультети, від яких багато що могло б розвинутися та пришвидшитися. Проте залишається запитання — чи вони на це здатні? Першим бар'єром у цьому тексті є неготовність вчителів до інклюзії. Яку роль у цій неготовності грають університети? Хто і що це змінить?

21 Ст. 26 Загальна декларація прав людини, 1948

Ст. 28 Конвенція про права дитини, 1990

Ст. 24 Конвенція ООН про права осіб з інвалідністю, 2006

Освіта — а) до повного розвитку людського потенціалу, а також почуття гідності та самоповаги та до посилення поваги до прав людини, основоположних свобод і людської багатоманітності. (Ст. 24)

Рекомендації UNESCO про залучення до освіти, 2009

«Інклюзивна освіта (...) все частіше тлумачиться як реформа, яка підтримує і вітає багатоманітність серед усіх учнів».

- Мета — сталий розвиток (SDG) 4, 2015:

«Забезпечити інклюзивну і справедливу якісну освіту (...) для усіх».

- UNESCO «Освіта — 2030» Інчхонська декларація, 2015

АСИСТЕНТ ПЕДАГОГА ЯК НЕВІД'ЄМНА ЧАСТИНА ПРОЦЕСІВ ІНКЛЮЗІЇ У ШКОЛІ

Ленка Гулова



ХТО ТАКИЙ АСИСТЕНТ ПЕДАГОГА

Асистент педагога — це чудова можливість для реалізації процесів інклюзії у школі. Загалом, сьогодні важко уявити спільну освіту, тобто інклюзивну освіту, без діяльності асистента педагога. З його допомогою здійснюються механізми підтримки та вирівнювання при освіті дітей, учнів і студентів зі спеціальними освітніми потребами.

Головна мета — допомога вчителю при роботі з учнями, які потребують більшої допомоги в навчанні. Робота асистента педагога — один із інструментів інклюзивної моделі освіти, яку серед своїх пріоритетів наводить також Стратегія освіти 2020. Позиція асистента педагога — це один із механізмів підтримки та вирівнювання за Розпорядженням про освіту учнів зі спеціальними освітніми потребами, із пізнішими виправленнями § 1 абз. 1—3, які покращують доступ учнів зі спеціальними освітніми потребами до освіти та водночас формування інклюзивного середовища у класі та задоволення освітніх потреб всіх учнів у класі, де здобуває освіту учень чи учні зі спеціальними освітніми потребами.

- Посада асистента педагога у звичайних початкових школах з'являється ще у 1993 році.

- Рішення про кількість асистентів педагога приймає керівництво школи, відповідно до законодавчих змін, які викликав феномен інклюзії; кількість асистентів у школах виразно збільшилася.
- Фінансова оплата асистентів педагога лежить на Міністерстві освіти, молоді та фізичного виховання.
- У січні 2017 року кількість асистентів педагога у школах зросла на понад 2000 позицій від початку інклюзії у вересні 2016 року, і протягом року їх кількість постійно зростатиме (www.msmt.cz).
- За Розпорядженням № 27/2016 Зб. Про освіту учнів зі спеціальними освітніми потребами і талановитих учнів, асистент педагога визначається так: *«Асистент педагога надає підтримку іншим педагогічним працівникам під час навчання учня чи учнів зі спеціальними освітніми потребами в обсязі механізму підтримки»*, чи далі в § 18: *«Асистент педагога допомагає іншому педагогічному працівнику при організації та реалізації навчання, підтримує самостійність та активне залучення учня до всіх видів роботи, яка здійснюється у школі у межах навчання, включно із наданням освітніх послуг»*.
- В ідеальному випадку асистент працює у класі з інтегрованою дитиною, із педагогом, у певних ситуаціях — із цілим класом. Поганий підхід, коли асистент педагога працює тільки з інтегрованим учнем, вони сидять ізольовано, і дитина через це втрачає можливість співпрацювати зі своїми однокласниками.
- Сьогоднішні наміри інклюзії у вигляді спільного навчання орієнтуються на навчання дітей зі спеціальними освітніми потребами, які наповнюються іншими цілями відповідно до їхніх індивідуальних навчальних планів, а тому не мало би бути ізоляції цих учнів від решти, а також уповільнення звичайного перебігу навчання (www.msmt.cz).

Асистент педагога допомагає вчителю при організації та реалізації навчального процесу у класі, підтримує самостійність та активне залучення учня/учнів до всіх видів роботи, які здійснюються у школі у межах навчання, включно із наданням освітніх послуг.

Діяльність асистента педагога, яка стосується учня/учнів зі спеціальними освітніми потребами, враховує поради освітнього консультативного органу, включає, насамперед, активізацію учня, підтримку уваги учня при поясненні матеріалу та виконанні завдань, контроль розуміння завдань, інтерпретацію завдань, підтримку учня при виконанні завдань із повагою до його максимальної самостійності; асистент педагога також спрямовує учня щодо розвитку комунікації та формування соціальних навичок. У разі потреби асистент також бере участь у заспокоєнні учня, надає йому допомогу в орієнтації, русі та самообслуговуванні. Якщо асистент педагога працює із учнем/учнями із соціальними проблемами, то він працює у напрямку підтримки співпраці та комунікації школи з громадою, з якої учень/учні походять, допомоги учневі/учням у адаптації до школи тощо (Розпорядження про освіту учнів зі спеціальними освітніми потребами, із пізнішими доповненнями).

До основних функцій асистента педагога належать:

- допомога у виховній та освітній діяльності та допомога у комунікації з учнями, законними представниками учнів та з громадою, з якої походить учень,
- допомога учням у адаптації до школи,
- допомога учням у навчанні та в підготовці до навчання; при цьому учень спрямовується до найбільш можливого рівня самостійності,
- необхідна допомога учням при самообслуговуванні та русі під час навчання та під час акцій, організованих школою поза межами школи,
- інші види роботи, наведені у цьому розпорядженні (Розпорядження № 27/2016 Зб., §18).

У ЦЕНТРИ ДОСЛІДЖЕННЯ АСИСТЕНТИ ПЕДАГОГА ТА ВЧИТЕЛІ

Дослідження групи співробітників кафедри соціальної педагогіки педагогічного факультету Університету Томаша Гарика Масарика (Чехія),

спрямовані на асистентів педагога та вчителів, відбувалися протягом кількох років і їх результати сприяли їхній підтримці та професійному росту. Дослідження вказали на низку проблем, які стосуються роботи асистентів педагога у школах. Цей досвід може бути корисним для українських шкіл, які починають використовувати асистента педагога в процесі інклюзії.

Асистенти працюють у різних типах шкіл і часом змушені виконувати таку роботу, яка не відповідає вимогам їхньої педагогічної діяльності. На жаль, є школи, де асистент педагога виконує роботу не тільки вчителя, а й, наприклад, охоронця чи прибиральниці, що має негативний вплив не тільки на самих асистентів та їхніх колег, а й на дітей. Сама можливість створення посади педагогічного асистента не дефінує його можливих робочих обов'язків у складній мережі соціальних зв'язків у школі та його найближчому соціальному середовищі (родина тощо).

Визначення робочих обов'язків у окремих школах відрізняється залежно від місцевих потреб. На жаль, потреби школи часто діаметрально протилежні і, зважаючи на освіту асистентів, часто загальну, це визначає їх нерівну позицію у контексті соціальних відносин у школі (вчителі, керівництво школи тощо). Якщо подивитися на офіційне наповнення роботи асистентів, яке для них склав директор школи, то можна констатувати, що професійні очікування керівництва школи базово дуже широкі, від роботи професійної (педагогічно-психологічної) аж до роботи допоміжної (технічного характеру). Для прикладу наведемо перелік видів робіт — робочих обов'язків асистентів однієї школи²².

22 На практиці часто зустрічаємося з тим, що від асистентів постійно вимагають працювати повних вісім годин (часто також і понад норму), тоді як вчителі після завершення навчання йдуть. Відбувається наступне: асистент починає працювати о 7-й ранку в групі продовженого дня, потім працює у класах, а після обіду знову працює в групі продовженого дня, а вчителі йдуть після завершення п'яти чи шести уроків (окрім післяобідніх уроків).

- Допмагає учням в акліматизації до школи.
- Допмагає педагогам школи у їхній виховній комунікації з учнями.
- Співпрацює з батьками учнів.
- Співпрацює з громадою у місці розташування школи.
- Бере участь у чергуваннях на перервах і під час акцій, які відбуваються за межами школи.
- Бере участь у записі дітей до загальноосвітньої школи.
- Допмагає при перевезенні їжі для учнів та співробітників школи з однієї будівлі в іншу.

Перелік показує, що асистент педагога може робити все, що призначить директор школи, попри те, що деякі види роботи не мали би бути пов'язані з його посадою (напр., чергування на вході, забезпечення перевезення їжі тощо) (Немец, Штепаржова, 2008).

У деяких школах існує бар'єр між асистентами педагога та вчителями, прикладом можуть бути спільні види роботи, або ж вчителі та асистенти окремо святкують свята. Це свідчить про певну напругу, точніше нерозуміння взаємних ролей. Вчителі можуть почуватися вищими за асистентів, зважаючи на вищий рівень освіти та більш виразну позицію в школі. Асистенти мають відчуття, що деякі вчителі їх не хочуть бачити у школі. Такі ситуації можуть виникнути через недостатню кваліфікацію асистентів педагога. Деякі асистенти працюють у школі, наприклад, десять років, мають тільки загальну освіту або свідоцтво про робітничу професію і єдиною їхньою кваліфікацією є курс асистент педагога. Вони мають дуже сильну позицію у школі, особливо там, де більша кількість ромських дітей і керівництво школи відчуває їхній авторитет серед ромської популяції. Потім такі асистенти можуть поводитися грубо і щодо вчителів, і вчителі мають відчуття, що їм дозволяють те, чого не пробачили б вчителю, наприклад, присутність на роботі тощо. Іноді асистент не поважає вказівки вчителя, і вчитель відчувається безпорадно, оскільки асистента у складному класі все ж потребує (Гулова, Штепаржова, 2010).

Під час дослідження були помічені дуже конфліктні ситуації в сім'ях, грубість родичів щодо педагогічних працівників, які вимагають, щоб діти відвідували школу та виконували інші обов'язки. Було помічено фізичні напади батьків на асистентів і педагогів, словесні напади та інші серйозні ситуації. Є загальні школи, де вчителі почувають вигорання вже всередині вересня, педагоги зустрічаються зі ситуаціями нападу на вчителів від учнів, батьків, існують серйозні конфлікти у класах, де вчителі не можуть залишитися без асистента педагога. Деякі ситуації в сім'ях дуже складні, асистенти намагаються працювати з батьками, але результатів немає, батьки не розуміють, чому їхня дитина має навчатися, якщо її все одно ніхто не візьме на роботу тощо.

Багато вчителів відмовляються від асистентів педагога, деякі ситуації в класі опановують за допомогою тиску на дітей, у класі немає розслабленої атмосфери, серед дітей панує скоріше страх і стрес. Вчителі з різних причин не хочуть мати в класі ще одного працівника, попри те, що однозначно не дають собі ради. У нас є запис спостереження у конкретному класі, де вчителька відмовляється від асистента, а під час навчання маніпулює учнями (Гулова, Штепаржова, 2008).

Недостатня освіта асистентів знижує можливість партнерства з вчителем. Багатьом асистентам бракує достатньої освіти і вони не розуміють контексту навчання. Або ж не мають стосунку до професії, спочатку асистентами працювали люди, які стояли на біржі праці, і їм було запропоновано перекваліфікуватися. Деякі з них не мали спорідненості з цією роботою, але прийняли цю пропозицію, та своїм підходом погіршували позиції дуже талановитих асистентів (але такі ситуації відомі і серед вчителів із вищою освітою, які не працюють добре). Нині асистент педагога мусить мати завершену середню освіту та курс, який акредитований Міністерством освіти.

Асистенти для багатьох учнів є соціальним прикладом, який вони хочуть наслідувати. Їх часто люблять учні, бо вони розуміють їхні проблеми, мають подібні традиції та цінності. Тому серед учнів виникає

бажання стати колись також асистентом педагога та впливати на долі дітей. Асистент педагога — це певний мотиваційний приклад, він має освіту, має цікаву роботу з дітьми та молоддю, має постійну зарплату, батьки його поважають, багато з них мали доробитися до цього тощо.

Результати дослідження вказали на складне середовище, в якому виростають діти зі соціально незахищеного середовища. Часто йдеться про неконструктивне сімейне середовище, насамперед низький соціо-економічний статус батьків, безробіття і тривале безробіття, неуважне ставлення до цінності освіти, більшу кількість дітей у сім'ї (батьки мають дбати про дітей молодших, ніж діти, які ходять до школи) тощо. Саме тому асистенти розуміють значення своєї місії, коли вони мають впливати не тільки на дітей, а також працювати, насамперед, із родиною.

З результатів дослідження видно, як важливо підтримувати інші педагогічні професії у школі. Зважаючи на збільшення проблем у школі, вчитель потребує допомоги інших педагогічних працівників, і асистент педагога є одним із найважливіших. Концепція асистента педагога все ще розвивається, виникають нові вимоги до його освіти та практики.

МОЖЛИВОСТІ ПІДТРИМКИ ІНКЛЮЗІЇ У ШКОЛІ ТА ГРОМАДІ

Ленка Гулова



Попри весь скепсис щодо реалізації процесів інклюзії ми можемо вказати на приклади не просто позитивного, а справді виняткового досвіду, за яким стоїть діяльність педагогів, а також батьків, які намагалися і намагаються змінити школу. Варто, безумовно, згадати відвагу багатьох матерів, скоріше матерів, а не батьків, які хотіли, аби їхні діти з якоюсь формою інвалідності чи розладів навчалися в основному освітньому потоці. А також творчий підхід окремих людей чи команд різних закладів та інституцій з неприбуткового та державного сектору. До таких зусиль належить, наприклад, дуже вагомий елемент інклюзії, яким є асистент педагога, а також соціальний і спеціальний педагог. Ще однією гарною підтримкою є активне репетиторство для дітей зі специфічними освітніми потребами, особливо в їхньому сімейному середовищі.

У цих двох альтернативах брав активну участь колектив співробітників кафедри соціальної педагогіки педагогічного факультету Університету Томаша Ґарика Масарика. Це був один з перших університетів, де вже у 2000 році діяли курси асистентів педагога, тоді ромських асистентів, і який взяв участь у формуванні концепції цієї професії у школі, зокрема, і на рівні Міністерства освіти. Ще одним важливим аспектом було створення предметів «Активного репетиторства», яке після 17-річного досвіду стало частиною практики у загальній соціально-педагогічній основі для всіх майбутніх вчителів на педагогічному факультеті УМ.

Ще однією важливою частиною підтримки інклюзії була поява цілої плеяди предметів, пов'язаних із розвитком мультикультурного та ін-теркультурного виховання, включно із ціннісним вихованням. Кафе-дра завжди активно долучалася до розвиткових проєктів, підтримки окремих осіб і груп із соціально незахищеного середовища не тільки у Чехії, а й за кордоном. Частиною творчої педагогічної практики були і дослідження, аналіз і результати яких допомагають ефективно втілювати інклюзію на практиці. Школам та іншим інституціям сьогодні пропонується ціла шкала різних методів і підходів, які сприяють ін-клюзивності середовища школи та розвитку інклюзивної освіти. Про-понуємо кілька можливостей.

АСИСТЕНТСЬКА ПРАКТИКА — РЕПЕТИТОРСТВО ДЛЯ УЧНІВ ЗІ СПЕЦИФІЧНИМИ ОСВІТНИМИ ПОТРЕБАМИ

До найважливіших стратегій підтримки належить активне репетитор-ство для учнів зі специфічними освітніми потребами, особливо в їх-ньому родинному середовищі. Окрім обов'язкової асистентської прак-тики за вибором, яка включає в себе активне репетиторство, йдеться також про пропозицію інших предметів подібного спрямування, які є переважно предметами за вибором.

На педагогічному факультеті УМ створено цілу систему асистентської практики — репетиторства, яка охоплює співпрацю зі соціальними відділами захисту дітей, зі школами та іншими інституціями та цілу організаційну рамку, якою керують 4 координатори. На основі спів-праці створено список дітей (цей перелік доступний не всім, дані про дітей передають конкретним студентам вже на останньому етапі), які потребують репетиторства у конкретній галузі, з конкретного пред-мета. Студент на початку семестру надає свої вимоги і обирає собі дитину, з якою буде займатися (наприклад, учня старшої школи з ма-тематики). Студент протягом семестру повинен ходити до дитини, пе-реважно він ходить у родину, у школу чи, наприклад, до соціальної організації. До родини його може супроводжувати соціальний праців-

ник, але переважно студенти ходять самі. У родині вони знайомляться, в них є розклад занять, в який записуються проведені уроки і який підписують батьки. Частиною практики є рефлексія, яка відбувається в рамках фахового семінару, а також супервізія та інша підтримка студентів. Студенти спілкуються з вчителем учня за допомогою щоденника рефлексій та з'ясовують ефективність навчання. Студент може бути репетитором протягом усього свого навчання чи обов'язково протягом двох семестрів. Практика має багаторічну традицію та більшість студентів вважає її дуже важливою, завдяки педагогічній та дидактичній діяльності, а також через особисті цінності. Майбутній учитель зустрічається із оточенням дитини зі соціально незахищеного середовища і згодом краще розуміє складну ситуацію такої дитини. Протягом усієї практики можлива онлайн-комунікація з координаторами репетиторства, закрита дискусія на фейсбукці разом з іншими студентами, а також із батьками та іншими учасниками репетиторства (особливо йдеться про соціальних працівників і вчителя).

ЦИФРИ І РЕЗУЛЬТАТИ

- З 2000 року активним репетиторством пройшли тисячі дітей із соціально незахищеного середовища.
- З 2002 по 2017 рік у межах вибіркового предметів у активному репетиторстві взяло участь 2779 студентів.
- З 2014 по 2017 рік у межах обов'язкових предметів у активному репетиторстві взяло участь 160 студентів.
- Весна/осінь 2016 року в рамках обов'язкових предметів за вибором в асистентській практиці взяло участь 533 студенти.
- Восени 2017 року на предмет зареєструвалося близько 350 студентів, так само і навесні та восени 2018 року.
- Програма кафедри соціальної педагогіки надихнула на активне репетиторство низку інституцій та організацій.
- Проект мав вплив на низку родин і багатьох студентів, які сьогодні є вчителями.

- Багато студентів та випускників до вагомості цієї практики повертається і зараз.
- Деякі студенти, які довгий час були репетиторами, стали частиною колективу, який координує репетиторство.
- Колектив співпрацює з низкою організацій, репетиторство має гарне реноме у низки інституцій у Брні та не тільки.
- Позитивний досвід абсолютно переважає.
- *Зустріч дітей, яким живеться нелегко, з молодими людьми, які їх підтримують, має великий ціннісний потенціал для всіх учасників, включно інституції, яка організовує цю практику.*

ІНШІ ПРИКЛАДИ ПІДТРИМКИ ІНКЛЮЗІЇ У ШКОЛІ

Роботу можна реалізувати в межах різних проєктів у школах

- 1 *Оцінка шкіл відображає потенціал педагогічного колективу та цілеспрямовано активізує педагогічний колектив для роботи над розвитком школи. Розвиток школи — важлива частина інклюзії. Важливим аспектом є вимірювання інклюзивного середовища школи. Можна скористатися низкою оцінкових інструментів.*
- 2 *Співпраця з громадськими організаціями, ініціативами та інституціями при вирішенні питань, пов'язаних із іншими національними меншинами.*
- 3 *Діяльність у регіональному, загальнодержавному та міжнародному середовищі як творців стандарту в інклюзивній політиці (у сфері освіти осіб з інвалідністю чи зі специфічними потребами, осіб, що позбавлені свободи, осіб, яким загрожує соціальна ізоляція, чи осіб з іншими невигодами).*
- 4 *Освітні та активізаційні програми, спрямовані на різні цільові групи (вибрані види роботи) Види роботи призначені для вчителя та директора шкіл чи інших педагогічних працівників. Створити про-*

стір для обміну досвідом та навчання з досвіду. Можуть бути такі цілі: (а) підготувати керівництво шкіл до процесу створення механізмів підтримки для розвитку інклюзивного середовища у школі; (б) надати педагогічним працівникам шкіл можливість ділитися досвідом з інклюзії зі своїми колегами, як у загальній, так і в середній школі; (с) дати можливість вчителям отримати через рефлексію досвіду максимум як для самої роботи з учнями, так і для власного особистого і професійного росту.

- 5 *Наступною темою є колегіальна підтримка інклюзії в школі та співпраця між школами.* Йдеться про цілий спектр курсів, воркшопів і видів діяльності. Метою є запропонувати педагогічним працівникам різні освітні теми, які тісно пов'язані з роботою з колективом учнів з інших етнічних і соціальних груп; із роботою з дітьми з іншою рідною мовою чи недосконалим знанням мови.

Приклади можливих воркшопів:

- Консультації в мовній освіті — воркшопи для педагогічних працівників.
 - Освіта педагогічних працівників щодо проблематики РАС (розлади аутистичного спектру — ред.) та роботи з дітьми з цим розладом.
 - Освіта педагогічних працівників щодо проблематики СПАУ.
 - Практичні методи драматичного виховання.
 - Мультикультурне виховання тощо.
- 6 *Підтримка відкритих уроків і обміну позитивним досвідом — взаємні візити між школами, педагогами, зокрема і зі спеціальних шкіл.* Поширення прикладів позитивного досвіду між окремими особами в межах підтриманої школи, але насамперед підтримка створення мережі та співпраці зі школами-натхненниками, які вже відчувають переваги через проведені заходи, і можуть слугувати прикладом хоршого досвіду, — це невід'ємна складова інституціоналізації змін

в організаціях. Візити між школами підтримують мотивацію учасників продовжувати розпочаті зміни, посилюють співпрацю у досягненні поставлених цілей та сприяють обміну натхненням наскрізь школою. Тематично організовані екскурсії до окремих інституцій підтримують професійний ріст фахівців і допомагають забезпечувати оптимальні умови для роботи. Сенсом пропонованої діяльності є підтримка шкіл у відкритості, презентації свого робочого місця та способів обміну досвідом, створення мережі та співпраці між регіонами. Метою є (а) оприлюднити приклади позитивного досвіду через відвідини окремих шкіл чи спеціалізованих інституцій, які відіграють ключову роль в інклюзії у школах, (б) підтримати вчителів у створенні мережі з іншими школами, які можна назвати прикладом доброї практики у контексті інклюзивної школи.

Програми мали би бути спрямовані не лише на школу, а й до родин (напр., програми активного репетиторства, індивідуального репетиторства з учнем у його родинному середовищі).

АКТИВІЗАЦІЙНІ ПРОГРАМИ ДЛЯ ДІТЕЙ У РОДИНАХ

- 1 Підтримка розвитку когнітивних і соціальних здібностей, необхідних для початку успішного відвідування школи — добре особливо для менших дітей в період останнього півріччя перед навчанням у школі (після запису дитини до загальної школи) та протягом першого класу загальної школи.
- 2 Підтримка розвитку стратегічного мислення, планування, організації інформації в комбінації зі зниженням проявів імпульсивної поведінки, емоційних сплесків.
- 3 Підтримка соціальних і моторних здібностей, розвиток креативності, розуміння і перевірка основних фізичних принципів за допомогою маніпуляційних технік — буде використано кілька наборів магнітних конструкторів, з яких діти і батьки будуть будувати

за наперед підготованою інструкцією, доступною всім дітям, особливо групам братів і сестер.

- 4 Підтримка соціальних та емоційних здібностей з орієнтацією на якісне використання вільного часу, вправи на саморегуляцію в ситуаціях конкуренції та співпраці.
- 5 Підтримка розвитку когнітивних здібностей та підвищення комп'ютерної грамотності через працю з сучасними цифровими технологіями, а саме планшетами з навчальними програмами, підлаштованими до вікової групи.
- 6 Сфера вільного часу. Різні гуртки, види роботи та ініціативи, які підтримують розвиток громади і компенсують можливі соціальні невігоди окремих осіб і груп.
- 7 Залучення сімей та громад до життя школи, заклик до співпраці (різні гуртки, напр., проект «Дідусь, який читає», тощо). Пропозиція різних підходів і видів роботи справді різноманітна. Цей перелік може бути прикладом для багатьох шкіл не тільки у Чеській Республіці, а й в Україні. Школа може обирати залежно від своїх потреб і можливостей.

ВИСНОВОК

Кафедра соціальної педагогіки педагогічного факультету з 2011 року співпрацює з Асоціацією з міжнародних питань у Празі в рамках проєктів, спрямованих на підтримку інклюзивних процесів у школах, розвиток мультикультурного виховання, підтримку вищої освіти та інші теми, які пов'язані з відкритим суспільством і демократичними процесами. Ця публікація наближує теми, про які ми намагаємося говорити у середовищі українських шкіл та інших інституцій. Університет Томаша Ґарика Масарика, до якого належить і наша кафедра, відчуває відповідальність щодо суспільства і сприймає його як один зі стовпів своєї діяльності.

У 2016 році у суспільстві найбільш резонували теми міграції та інклюзивної освіти, які стали основою багатьох факультетських видів роботи щодо суспільства. Довгостроковий план УМ 2016—2022 декларує, зокрема, співпрацю з громадськими організаціями, ініціативами та інституціями при вирішенні питань, пов'язаних з освітою ромів та інших національних меншин. Відповідно до цього документу університет відіграє важливу роль у регіональному, загальнодержавному і міжнародному середовищі як творець стандарту в інклюзивній політиці (у сфері освіти осіб із інвалідністю чи зі специфічними потребами, осіб, що відбувають покарання у формі позбавлення волі, осіб під загрозою соціального виключення чи осіб із іншими невигодами). У всіх своїх документах і, мабуть, в усіх зусиллях університет намагається підтримувати демократичні структури суспільства і, відповідно до цього, демократичну школу.

Тема інклюзії порушується на різних рівнях, що є досвідом не лише у чеському середовищі, а й в Україні. Важливо не зменшувати темпу та використати шанс, який інклюзія пропонує сьогоденському суспільству.

АВТОРСЬКИЙ КОЛЕКТИВ



ДЕНІСА ДЕНГЛЕРОВА

Ph.D. психолог, викладач кафедри соціальної педагогіки педагогічного факультету Університету Томаша Гарика Масарика, м. Брно.

Після навчання працювала у педагогічно-психологічній консультації та дитячому кризовому центрі. Завершивши навчання на докторській навчальній програмі вирішила залишитися в академічному середовищі університету. Працювала в Інституті психології АН Чехії. З 2007 року займається педагогічною та дослідницькою діяльністю на кафедрі соціальної педагогіки в УМ. Серед її фахових інтересів — діагностика, особливо тестування, яке не залежить від культури. Вивчає вплив класичного тестування на дитину із соціально незахищеного середовища та її освітню кар'єру. Деніса Денглерова намагається звернути увагу на значення динамічної діагностики у сфері психологічної практики.



ЛЕНКА ГУЛОВА

Ph.D. керівник кафедри соціальної педагогіки, головний координатор Кабінету мультикультурного виховання, керівник післядипломної освіти педагогічного факультету Університету Томаша Гарика Масарика, м. Брно.

З 1984 року працює в освіті, а з 1997 року в УМ: спочатку на кафедрі педагогіки, а пізніше на кафедрі соціальної педагогіки. Займається сферами соціальної роботи, андрагогіки, мультикультурної освіти, соціальної педагогіки та аксіології. Керівниця низки розвиткових проєктів, бере участь в активізації та підтримці груп із соціально незахищеного середовища у Чехії та за кордоном, насамперед у сфері освіти.



МАРТИНА КУРОВСКИ

Ph.D. заступник керівника кафедри соціальної педагогіки педагогічного факультету Університету Томаша Гарика Масарика, співробітник Кабінету мультикультурного виховання, випускниця педагогічного факультету УМ.

Після завершення навчання 4 роки працювала у громадських організаціях як соціальна працівниця і педагог вільного часу, її клієнтами були переважно мігранти, біженці. Темою міграції Мартіна Куровські займається вже понад 15 років. Як співробітник Кабінету мультикультурного виховання надає консультації у сфері освіти особам із соціально-незахищеного середовища. Останні роки професійно займається темою нових професій у школі, особливо професією соціального педагога.



МАРКЕТА СЕДЛАКОВА

докторант навчальної програми «Педагогіка» Університету Томаша Гарика Масарика, м. Брно.

Випускниця магістерської програми «Спеціальна педагогіка для вчителів», магістр зі спеціальної та соціальної педагогіки. У своїй дисертації займається освітою учнів-іноземців. Нині працює на педагогічному факультеті, на кафедрі соціальної педагогіки, де займається різноманітним в освіті. Працює із сім'ями зі соціально-незахищеного середовища та підтримує міжрелігійний діалог у загальносуспільному дискурсі. Її мрія — відкрита школа, яка поважає індивідуальність і створює гармонійне ціле.



РАДІМ ШІП

доцент, Ph.D. викладач кафедри соціальної педагогіки педагогічного факультету Університету Томаша Гарика Масарика, м. Брно.

Довгий час займається прагматичною філософією та педагогікою. Прагматичні підходи застосовує в аналізі раннього і пізнього модерну, націоналізму та освіти. Цей тривалий професійний інтерес Радім Шіп об'єднав у щойно завершеній монографії «Криза інституту школи: Педагогіка і держава між двома можливостями мислення та поведження» (буде опубліковано у січні 2019 року). Інші монографії: «Річард Рорті: Прагматизм між мовою та досвідом», 2008, співавтор монографії «Прагматизм і деконструкція в англо-американській філософії», 2010.



ФРАНТИШЕК ТРАПЛ

викладач кафедри соціальної педагогіки педагогічного факультету Університету Томаша Гарика Масарика, м. Брно.

Випускник магістерської програми філософського факультету УМ. Нині навчається в докторантурі за спеціальністю «Педагогіка» педагогічного факультету УМ, де водночас викладає. У 2008—2010 роках був головним координатором, реалізатором та педагогом проекту Соціально-педагогічного центру УМ в Анголі в провінції Біє. У 2012—2014 роках брав участь у міжнародному проекті освітніх мультикультурних воркшопів у школах Криму. Займається проблематикою мультикультурності та різноманіття у школі.



ЗДЕНКА ВАГНЕРОВА

*координатор міжнародних освітніх
проектів Асоціації з міжнародних питань.*

Магістр за спеціальністю «Соціальна політика», факультет соціальних наук Карлового університету, м. Прага. Навчалася у Росії та США. З 2005 року працює в Асоціації з міжнародних питань, займається координацією освітніх та медійних проектів в Україні, раніше й у Білорусі.

ВИКОРИСТАНА ЛІТЕРАТУРА

- ADAMUS, P., VANČOVÁ, A., LÖFFLEROVÁ, M.: *Poruchy autistického spektra v kontextu aktuálních interdisciplinárních poznatků*. Ostrava: Ostravská univerzita, 2017
- ANDERLIKOVÁ, L.: *Cesta k inkluzi: úvahy z praxe a pro praxi*. Praha: Triton, 2014
- Národní program rozvoje vzdělávání v České republice: *Bílá kniha*. Praha: Tauris, 2001
- BREZINKA, W.: *Základy filozofie výchovy*. Praha: Zvon, 1994
- DITTINGEROVÁ, E.: *Cesta k poradnímu kruhu*. Gymnasion: časopis pro zážitkovou pedagogiku. 10(1), p. 84—85. Nadační fond Gymnasion: Olomouc, 2016
- DEWEY, J.: *How we think*. Boston: D. C. Heath & Co., 1910
- DOROTÍKOVÁ, S.: *Filosofie hodnot*. Praha: PdF UK, 1998
- DUBOVÁ, L.: *Sociální pedagog na Ukrajině a jeho uplatnění ve školách*. Bakalářská práce. Brno: Masarykova univerzita, dostupno na: <https://is.muni.cz/auth/th/wzogu/>, 2015
- DUBOVÁ, L.: *Sociální pedagog na střední škole na Ukrajině*. Diplomová práce. Brno: Masarykova univerzita, dostupno na: <https://is.muni.cz/auth/th/gcju7/>, 2018
- ELLIS, A., GOLZ, R., MAYHOFFER, W.: *The Education Systems of Germany and Other European Countries of the 19th Century in the View of American and Russian Classics: Horace Mann and Konstantin Ushinsky*, International Dialogues on Education: Past and Present, 5, January. [On-line] [2018-03-18], dostupno na: <http://www.ide-journal.org/article/ellis-golz-mayrhofer-education-in-19thcentury-europe-views-of-mann-and-ushinsky-countries-of-the-19th-views-of-mann-and-ushinsky/>, 2014
- FEUERSTEIN, R., FALIK, L., FEUERSTEIN Ra. S.: *Beyond Smarter: Mediated Learning and the Brain's Capacity for Change*. New York: Teachers College Press, 2010
- FEUERSTEIN, R., FALIK, L., RAND, Y., FEUERSTEIN, Ra. S.: *Creating and enhancing cognitive modifiability: The Feuerstein Instrumental Enrichment program*. Jerusalem: ICELP Press, 2006
- FOUCAULT, M.: *Dohlížet a trestat*. Praha: Dauphin, 2000

- FOUCAULT, M.: „*Omnes et Singulatim*.“ *Ke kritice politického rozumu*.
In. Týž. *Myšlení vnějšku*. Praha: Hermann & synové, 2003; s. 153—194
- FOUCAULT, M.: *Je třeba bránit společnost*. Praha: Filosofía, 2005
- FOUCAULT, M.: *Dějiny sexuality I. Vůle k věděni*. Praha: Hermann & synové, 1999
- GOULD, S. J.: *The Mismeasure of Man*. New York: W. W. Norton & Company, 1996
- GREEN, A.: *Education and State Formation*. London: Palgrave Mcmillan, 2013
- GULOVÁ, L.: *Výchova k hodnotám a hodnotová orientace současné mládeže*.
In Střelec, S.: *Studie z teorie a metodiky výchovy II*. Brno: MSD, 2005
- KUČEROVÁ, S.: *Člověk, hodnota, výchova*. Prešov: Manacom, 1996
- LECHTA, V.: *Inkluzivní pedagogika*. Praha: Portál, 2016
- LECHTA, V.: *Základy inkluzivní pedagogiky: dítě s postižením, narušením a ohrožením ve škole*. Praha: Portál, 2010
- MATOUŠEK, O. a kol.: *Základy sociální práce*. Praha: Portál, 2001
- MICHALÍK, J., BASLEROVÁ, P., FELCMANOVÁ, L.: *Podpůrná opatření ve vzdělávání*.
Praha: Člověk v tísni o.p.s., 2015
- MORAVEC, Š. et al.: *Zavedení pozice sociálního pedagoga do škol*. Tady a teď: Plzeň, 2015
- RAMIREZ, F., BOLI, J.: “*The Political Construction of Mass Schooling: European Origins and Worldwide Institutionalization*“, *Sociology of Education* 60, January, 1987, s. 2—17
- SLOWIK, J.: *Speciální pedagogika*. Praha: Grada publishing, 2016
- STERNBERG, R. J., GRIGORENKO, E. L.: *Dynamic testing. The nature and measurement of learning potential*. Cambridge: Cambridge University Press 2002
- TANNENBERGEROVÁ, M.: *Průvodce školní inkluzí aneb Jak vypadá kvalitní základní škola současnosti?* Brno: Wolters Kluwer ČR., 2016
- TOFFLER, A.: *Future Shock*. New York: Bantam Books, 1970
- <http://www.inkluze.upol.cz/portal/vystupy/>
- <http://www.msmt.cz/dokumenty-3/vyhlaska-c-27-2016-sb-o-vzdelavani-zaku-se-specialnimi-1>

<http://www.msmt.cz/vzdelavani/spolecne-vzdelavani-1>

<http://katalogpo.upol.cz/obecna-cast/1-soucasna-situace-ve-vzdelavani-zaku-se-specialnimi-vzdelavacimi-potrebami/1-1-charakteristika-promeny-skoly-v-uplynulem-obdobi/1-1-3-strategicke-dokumenty-v-oblasti-vzdelavani-zaku-s-svp/>

Bible: Písmo svaté Starého a Nového zákona (včetně deuterokanonických knih) : český ekumenický překlad. (23. (14. opravené) vydání). Praha: Česká biblická společnost, 2017

ŠIMEK, M., GROSSMANN, J.: *Povídky* (3. vyd). Praha: Šulc—Švarc, 2009

