



УДК 376:37.06:81'243

DOI <https://doi.org/10.32999/ksu2413-1865/2019-89-9>

МОДЕЛІ СПІВРОБІТНИЦТВА ФАХІВЦІВ У ХОДІ ІНКЛЮЗИВНОГО НАВЧАННЯ ІНОЗЕМНОЇ МОВИ: СВІТОВИЙ ДОСВІД

Щерба Наталія Сергіївна,
кандидат педагогічних наук, доцент,
доцент кафедри міжкультурної комунікації та прикладної лінгвістики
Житомирський державний університет імені Івана Франка
scherbanatasha@gmail.com
orcid.org/0000-0002-5467-4292

У статті аналізується сучасний стан запровадження інклюзивної освіти в Україні та виокремлюються найактуальніші напрями наукових досліджень, спрямованих на вирішення нагальних питань. Серед останніх, у першу чергу, неготовність педагогічних працівників до роботи з учнями з особливими освітніми потребами та їх необізнаність щодо інноваційного вітчизняного та провідного іноземного досвіду, що стосується співробітництва фахівців у ході інклюзивного навчання.

На прикладі систем середньої освіти Італії, Австрії, Бельгії та США розглянуті можливості для співробітництва вчителів масової та спеціальної школи у ході навчання усіх чотирьох категорій дітей з особливими освітніми потребами. Останні, згідно з матеріалами Саламанкської декларації, можуть спостерігатися в осіб з: інвалідністю, обдарованістю, незнанням державної мови та належністю до маргіналізованих груп осіб (тобто з несприятливого соціального середовища). Проведене дослідження дозволяє виокремити низку моделей педагогічного співробітництва.

В контексті навчання учнів з інвалідністю в Італії практикується вивчення в інклюзивних класах предметів, традиційних для спецшкіл (наприклад, азбуки Брайля, мови жестів) за умови, що в них навчаються учні з інвалідністю, які потребують їх вивчення. В Австрії в інклюзивних класах може постійно чи погодинно працювати спеціальний педагог, щоб їм допомагати. В Бельгії учні з інвалідністю мають відвідувати деякі уроки в масовій школі, додатково займаючись із фахівцями зі спецшкіл чи вчителями продовженого дня. Навчання учнів з особливими освітніми потребами трьох інших категорій ретельно вивчається в США. Традиційна модель навчання учнів, що не володіють державною мовою, "Push-In Pull-Out" (PIPO) поступово витісняється моделями співробітництва, зокрема: лідер – підтримка, командне викладання, паралельне викладання, викладання «на станціях», збагачене викладання, викладання за місцем у класі, викладання-спостереження, альтернативне викладання тощо. Ці ж моделі використовуються в навчання учнів з інвалідністю та запроваджуються в навчання обдарованих дітей.

Ключові слова: *учні з особливими освітніми потребами, категорії, вчитель-предметник, асистент вчителя, досвід педагогічного співробітництва Італії, Австрії, Бельгії та США.*

MODELS OF PROFESSIONAL COOPERATION IN INCLUSIVE TEACHING OF FOREIGN LANGUAGE: WORLD PRACTICES

Shcherba Nataliia Serhiivna,
Candidate of Pedagogical Sciences, Associate Professor,
Docent at the Department of Cross-Cultural Communication
and Applied Linguistics
Zhytomyr State Ivan Franko University
scherbanatasha@gmail.com
orcid.org/0000-0002-5467-4292

The article is dedicated to the analysis of the current state of educational inclusion in Ukraine and the challenges that are to be met in the process of scientific researches. These challenges primarily refer to the lack of teachers' skills and confidence in teaching children with special educational needs and their lack of awareness of the existing native and foreign experience of effective pedagogical collaboration in the process of inclusive instruction.

Exemplified by secondary education systems of Italy, Austria, Belgium and the USA, the possibilities of collaboration of mainstream and special education teachers are considered in the context of teaching all 4 categories of children with special educational needs. The latter, according to Salamanca statement and framework for action on special needs education, can be observed as referred to persons with: disability, gift, language difficulties and disadvantaged social environment. The research done resulted in singling out a number of collaboration correspondent models.



In Italian mainstream classes all pupils can be taught Braille alphabet or sign language (traditional for special education) on condition that a learner with disability in this class needs some of them. In Austrian inclusive classes a special education teacher can collaborate with a mainstream one on a regular or temporary basis to help children with disability. In Belgium the latter have to attend a part of lessons in a mainstream school and to work additionally with special education teachers or a remedial one. Teaching learners with other 3 remaining groups of special educational needs is thoroughly studied in the USA. The traditional “Push-In Pull-Out” (PIPO) model of teaching learners, whose native language is not English, is gradually replaced by co-teaching models, and namely by: leader – support, team teaching, parallel teaching, station teaching, enrichment teaching, circuit teaching, teaching – observation, alternative teaching, etc. These models are used in teaching learners with disability and gifted children. As for the learners from disadvantaged social environments, they additionally work with remedial teachers.

Key words: *SEN learners, categories, general educator, teacher aide, experience of instructional cooperation of Italy, Austria, Belgium and the USA.*

Вступ. Згідно з Наказом МОН України про проведення науково-педагогічного експерименту «Розвиток інклюзивного освітнього середовища у Запорізькій області», що пілотувався в 2016-2019 роках, було розпочато реалізацію вимог міжнародних документів, ратифікованих у нашій країні, що стосуються прав осіб з інвалідністю на гідну та якісну освіту в масових навчальних закладах (Про проведення науково-педагогічного експерименту, 2016). До таких документів належать, насамперед, Резолюція 48/96 Генеральної Асамблеї ООН від 20 грудня 1993 року «Стандартні правила забезпечення рівних можливостей для інвалідів», Саламанкська декларація і рамки дій з освіти осіб з особливими потребами, а також Конвенція про права осіб з інвалідністю (Стандартні правила, 1993; Саламанкская декларация, 1994; Конвенція, 2016). Експеримент проводився в межах цільової програми «Національний план дій щодо реалізації Конвенції ООН про права інвалідів та розвитку системи реабілітації інвалідів на 2012–2020 роки». Результати запровадження експерименту та інших заходів, до яких належать: зміни в законодавстві, запровадження державної субвенції на підтримку осіб з особливими освітніми потребами, трансформація ПМПК в інклюзивно-ресурсні центри, введення надбавки для вчителів інклюзивних класів, зазначених у Національній стратегії розвитку інклюзивної освіти на 2020–2030, дозволяють, з одного боку, зрозуміти сучасний стан середньої інклюзивної освіти дітей з особливими освітніми потребами, а з іншого – виокремити найактуальніші напрями наукових досліджень (Національна стратегія, 2019). Серед останніх, у першу чергу – неготовність педагогічних працівників до роботи з особами з особливими освітніми потребами, а також необізнаність учителів щодо успішного вітчизняного та провідного іноземного досвіду, зокрема, щодо моделей співробітництва фахівців у ході інклюзивного навчання.

Сьогодні в Україні співробітництво фахівців в інклюзивному класі відбувається в межах 2 моделей: 1) вчитель-предметник один працює в класі, де разом з іншими учнями навчається дитина з особливими освітніми потребами, яка може в додатковий час займатися з корекційними педагогами (логопедом, психологом, соціальним педагогом); 2) у класі разом з учителем працює асистент, чия роль у навчальному процесі визначена в листі МОНмолодьспорт № 1/9-675 від 25.09.12 року «Щодо посадових обов'язків асистента вчителя» (Національна стратегія, 2019; Щодо посадових обов'язків асистента вчителя, 2012). Додатково така дитина може займатися з корекційними педагогами.

Водночас, як показує аналіз науково-педагогічної літератури, в світі існують і інші моделі співробітництва фахівців у ході інклюзивного навчання. Їх вивчення та випробування в Україні дозволило би, з одного боку, врахувати особливі освітні потреби учнів різних категорій, а з іншого – могло б посприяти розвантаженню вчителя-предметника та досягненню всіма учнями вищих результатів щодо навчання та всебічного розвитку.

Метою цієї статті є виявлення моделей співробітництва фахівців у ході інклюзивного навчання, що могли б використовуватись у контексті вітчизняної середньої іншомовної освіти, а до її **завдань** належать: 1) аналіз моделей, що використовуються в Італії, Австрії, Бельгії та США в контексті їх співвідношення з різними категоріями дітей з особливими освітніми потребами; 2) їх проєкція на вітчизняну іншомовну освіту.

1. Теоретичне обґрунтування проблеми. Відповідно до Закону України «Про освіту», особа з особливими освітніми потребами розуміється як та, що потребує додаткової постійної чи тимчасової підтримки в освітньому процесі з метою забезпечення її права на освіту (Про освіту, 2017). У свою чергу, як вказано в матері-



алах Саламанкської декларації, до «особливих освітніх потреб» належать такі, що пов'язані з різними видами фізичної чи розумової недостатності чи труднощів із навчанням. Далі цей термін тлумачиться в документі ширше – в контексті навчання осіб, що мають фізичні, інтелектуальні, соціальні, емоційні, мовні та інші особливості, включаючи дітей: з розумовими чи фізичними вадами; обдарованих; безпритульних і працюючих; з віддалених районів і кочових народів; тих, що належать до мовних, етнічних і культурних меншин; з менш благополучних і маргіналізованих районів і груп населення (Саламанкская декларация, 1994).

Відповідно, в нашому дослідженні ми розподілятимемо дітей з особливими освітніми потребами на 4 категорії: 1) діти з інвалідністю; 2) обдаровані діти; 3) діти, що не володіють державною мовою; 4) діти з несприятливих середовищ.

Деякі аспекти проблеми, що аналізуватиметься в нашій статті, були висвітлені в працях вітчизняних і зарубіжних науковців. Так *доцільність інклюзивного навчання учнів з особливими освітніми потребами* розглядалась у роботах таких вітчизняних учених, як: А. Колупаєва, М. Малофеев, Ю. Найда, Н. Назарова, Н. Софій, С. Хлебик, С. Шевченко, Н. Шматко, М. Чайковський та ін.. Питаннями *запровадження інклюзивної освіти* займалися: О. В. Балахоньова, О. А. Жукова, І. О. Калініченко, Н. І. Костенко, Е. Каламбоука, П. Фаррелл, Е. Дайсон, І. Каплан, Б. Норвіч та інші. Зокрема, *технології та умови організації інклюзивного навчання в Україні* досліджувались такими науковцями, як: І. М. Литвин, П. М. Наум, Т. Є. Єжова, Г. Б. Кожухівська, К. О. Кольченко, Г. Ф. Нікуліна, Д. О. Шенеленко, С. П. Миронова та іншими авторами. Відповідні *методи, форми та засоби* навчання висвітлені в публікаціях таких авторів, як: О. С. Казачінер, О. І. Калюжна, С. В. Корнілов та інших. Нарешті *особливості інклюзії за кордоном* вивчалися такими вітчизняними науковцями, як: А. А. Соломко, А. В. Снарський, Г. В. Давиденко; Д. Аргіропулос, В. Н. Коваленок, А. Є. Харченко, А. А. Колупаєва та ін. Однак у ході проведеного аналізу, не було виявлено досліджень, у яких би моделі співробітництва педагогічних працівників розглядалися б у контексті інклюзивного навчання іноземної мови різних категорій дітей з особливими освітніми потребами.

2. Методологія та методи. Для досягнення мети і завдань, висунутих у статті, нами було використано методи аналізу науково-педагогічної та довідкової літера-

тури за темою дослідження, а також класифікації та узагальнення одержаних даних.

3. Результати та дискусії. Відповідно до висунутих завдань результати проведеного аналізу наукових джерел було розділено на 4 блоки, відповідно до категорій дітей з особливими освітніми потребами. Розглянемо їх докладніше.

1) *Інклюзивне навчання учнів з інвалідністю.*

В *Італії*, що по праву вважається флангоманом і лідером освітньої інклюзії, близько 99% учнів навчається в масових школах. Їх включення в ці заклади досягається за рахунок співробітництва на уроці вчителів-предметників, асистентів і корекційних педагогів. Останні проводять корекційні заняття для всього класу. В залежності від нозології дитини з інвалідністю на постійній основі можуть проводитись заняття, наприклад, з вивчення шрифту Брайля чи жестової мови. За рахунок цього весь клас може порозумітися з цією дитиною і відчути себе на її місці. Умовами інклюзії є те, що в одному класі може навчатися не більше 20 учнів і не більше 2 дітей з інвалідністю (Колупаєва, 2007; Дубовская, 2015).

В *Австрії* практикується модель співпраці вчителя-предметника та педагога зі спеціальної школи (Колупаєва, 2007) в межах таких моделей:

– *клас з постійною підтримкою*: до них включають 4-6 учнів з особливими потребами та 17-20 дітей без інвалідності. При цьому вчитель має постійну підтримку з боку спеціального педагога;

– *клас з частковою підтримкою*: її ступінь залежить від кількості учнів з особливими потребами та характеру їхньої інвалідності, оскільки в класі крім учителя-предметника працює лише один спеціальний педагог протягом декількох годин на день. Отже відповідальність за ефективність навчання значною мірою покладається на вчителів-предметників (Мейєр: 13, 2003);

– *варіант*, при якому вчитель працює у класі сам, але може отримувати допомогу від спеціально підготовлених шкільних консультантів.

За дослідженням Австрійського Центру експериментальної освіти в міській місцевості найефективнішим виявився перший варіант, а в сільській – третій (Колупаєва, 2007).

У *Бельгії* працюють дві моделі інклюзії:

– *перша* стосується учнів із фізичними вадами, а також глухих і сліпих дітей, що навчалися у спеціальних школах, та були переведені в загальноосвітні за ініціативою педагогічного колективу спецшколи, пси-



холого-медико-соціальних центрів однієї зі шкіл, батьків дитини чи самих учнів після досягнення ними 18-річного віку. Щоб отримати свідоцтво про середню освіту, останні мають відвідувати уроки в масовому (тобто в даному випадку в інклюзивному) класі на постійній основі. Водночас вони повинні додатково займатися з учителями спеціальної школи по чотири години на тиждень;

– друга передбачає, що учень залишається зарахованим до спецшколи, але навчається в загальноосвітній школі, користуючись психологічною, освітньою та / або медичною підтримкою з боку спецшколи. При цьому інклюзія може бути *неповною* (тобто учні можуть проводити першу частину дня в загальноосвітній, а другу – в спеціальній школі) чи *повною* (за ресурсної та педагогічної підтримки вчителів спецшколи) (Мейер: 28, 2003).

Одним із варіантів педагогічного супроводу таких учнів є прикріплення до них учителів продовженого дня (remedial teacher). Учня надається доступ до спеціальних засобів навчання (і зокрема, технічних), до перекладених підручників (наприклад, шрифтом Брайля) та до інших матеріалів. В окремих випадках школи мають доступ до медичних центрів, де фахівці-реабітологи займаються з цими учнями в навчальний час (Мейер: 26, 2003). Що стосується інклюзивної освіти учнів *зі складними порушеннями*, то проблеми, що виникають, вирішуються за допомогою педагогів зі спецшкіл, якщо інклюзія вважається можливою (Мейер: 19, 2003). Тому в межах обох типів навчальних закладів практикується робота педагогів за сумісництвом та обмін досвідом (Мейер: 17, 2003).

2) *Інклюзивне навчання учнів, що не володіють державною мовою.*

У США широко застосовується модель Push-In Pull-Out (PIPO), за якої вчителі англійської мови «знімають» учнів, що не володіють нею, з уроків у своєму класі, щоб займатися з ними мовою. Критикуючи цю модель як недостатньо інклюзивну, Т. Хуйнх і М. Чабб пропонують 6 моделей співвикладання (co-teaching) вчителів-мовників і вчителів-предметників (Хуйнх, 2017; Чабб, 2017). Автори наводять наступні 4 однакові моделі:

– *лідер – підтримка* (lead – support, one teach, one assist) – один учитель проводить урок, а інший – виконує роль асистента;

– *командне викладання* (team teaching, teaming) – вчителі планують заняття так, щоб по черзі вести його частини;

– *паралельне викладання* (parallel teaching) – два вчителі одночасно працюють із різними частинами класу;

– *викладання на «станціях»* (station teaching) – учні рухаються від однієї до іншої «станції», де вчителі допомагають їм виконувати завдання чи вони працюють самостійно (Хуйнх, 2017; Чабб, 2017).

При цьому Т. Хуйнх пропонує ще такі 2 моделі співпраці, як:

– *збагачене викладання* (enrichment teaching) – один учитель проводить урок, а інший додає чи поглиблює інформацію;

– *викладання за місцем у класі* (circuit teaching) – вчителі одночасно працюють з різними частинами класу, а потім міняються місцями (Хуйнх, 2017).

А М. Чабб згадує ще 2 моделі:

– *викладання – спостереження* (one teach – one observe) при якому один педагог викладає предмет, а інший спостерігає та оцінює роботу учнів;

– *альтернативне викладання* (alternative teaching) один педагог працює з однією частиною класу, а інший працює з іншою, але при цьому їх методи, форми, засоби чи зміст роботи відрізняються (Чабб, 2017).

3) *Інклюзивне навчання обдарованих учнів та з несприятливих середовищ.* Як показав аналіз літератури, учні першої категорії навчаються у класі з одним учителем в умовах диференціації / індивідуалізації. До роботи з другою категорією у США залучаються вчителі продовженого дня, які переважно концентруються на навчанні письма, читання та математики.

Висновки. Можливості запровадження моделей педагогічного співробітництва в інклюзивному навчанні іноземної мови залежать від категорії особливих освітніх потреб та індивідуальних особливостей дитини. Наприклад, у випадку навчання учнів з мовленнєвими порушеннями видається можливим залучати логопедів для співвикладання з учителем іноземної мови. Учня із затримкою психічного розвитку доцільно співпрацювати з асистентом учителя з метою підвищення емоційної зрілості та самостійності дитини. У свою чергу, дітям із педагогічною занедбаністю та тим, що не володіють державною мовою, слід працювати додатково з учителем та командою індивідуального супроводу. Зі сказаного ми робимо висновок про доцільність урізноманітнення моделей педагогічного співробітництва в ході інклюзивного навчання іноземної мови.

ЛІТЕРАТУРА:

1. Про проведення науково-педагогічного експерименту «Розвиток інклюзивного освітнього середовища у Запорізькій області»: Наказ Міністерства освіти і науки України від 15 липня 2016 року № 8. Дата



оновлення: 15.07.2016. URL: http://old.mon.gov.ua/files/normative/2016-07-21/5789/nmon_836_15072016.pdf (дата звернення 22.10.19)

2. Стандартні правила забезпечення рівних можливостей для інвалідів : Резолюція 48/96 Генеральної Асамблеї ООН від 20 грудня 1993 року. URL: https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/995_306 (дата звернення 21.10.19).

3. Саламанкская декларация о принципах, политике и практической деятельности в сфере образования лиц с особыми потребностями : Декларация ЮНЕСКО. Дата обновления: 10.06.1994. URL: http://www.notabene.ru/down_syndrome/Rus/declarat.html (дата обращения 23.10.19).

4. Конвенція про права осіб з інвалідністю : Конвенція ООН. Дата оновлення: 06.07.2016. URL: https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/995_g71 (дата звернення 21.10.19).

5. Національна стратегія розвитку інклюзивної освіти на 2020–2030. Дата оновлення: 21.07.2019. URL: <https://mon.gov.ua/storage/app/media/gromadske-obgovorennya/2019/07/26/210719-strategiya-inklyuziya.docx> (дата звернення 23.10.19).

6. Щодо посадових обов'язків асистента вчителя : Лист МОНмолодьспорт № 1/9-675 від 25.09.12 року. Дата оновлення: 25.09.2012. URL: https://osvita.ua/legislation/Ser_osv/32125/ (дата звернення 20.10.19).

7. Про освіту : Закон України від 09.08.2019 № 2145-VIII. Дата оновлення: 09.08.2019. URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/2145-19> (дата звернення 20.10.19)

8. Колупаева А.А. Педагогичні основи інтегрування школярів з особливостями психофізичного розвитку в загальноосвітні навчальні заклади : монографія. Київ : Педагогічна думка, 2007. 458 с.

9. Дубовская Н. А. Развитие инклюзивного образования в Италии. URL: http://www.ncfu.ru/uploads/doc/dubovskaya_ipmop_2015.pdf (дата звернення 23.10.19)

10. Special Education across Europe in 2003. Trends in provision in 18 European countries. Middelfart: European Agency for Development in Special Needs Education / C .J. W. Meijer, ed., 2003. 64 p.

11. Huynh T. Rethinking Push-In Pull-Out (PIPO): The Cause for Sheltered Co-Teaching. URL: <https://www.empoweringells.com/push-in-pull-out/> (accessed 21.10.19).

12. Chubb M. Co-teaching in Math class. URL: <https://buildingmathematicians.wordpress.com/2017/09/28/co-teaching-in-math-class/> (accessed 23.10.19).

REFERENCES:

1. Pro provedennia naukovo-pedagogichnogo eksperimentu «Rozvytok inklyuzyvnogo osvithnogo seredovyshcha u Zaporiz'kii oblasti» : Nakaz Ministerstva osvity i nauky Ukrainy vid 15 lyupnia 2016 roku № 8 [On the scientific and pedagogical experiment «The development of inclusive educational environment in Zaporizhzhia

region» : Decree of the Ministry of education and science of Ukraine, June 15, 2016]. URL: http://old.mon.gov.ua/files/normative/2016-07-21/5789/nmon_836_15072016.pdf [in Ukrainian].

2. Standartni pravyla zabezpechennia rivnykh mozhlyvostei dlia invalidiv : Rezoliutsia 48/96 General'noi Asamblei OON vid 20 grudnia 1993 roku [The standard rules of providing equal opportunities for disabled persons : Resolution 48/96 of the General Assembly of UNO, December 20, 1993]. URL: https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/995_306 [in Ukrainian].

3. Salamanskaya dieklaratsiia o printsipakh, politike i prakticheskoi dieyatiel'nosti v sfierie obrazovaniia lits s osobymi potrebnostiami : Dieklaratsiia UNESCO [The Salamanca statement and framework for action on special needs education]. URL: http://www.notabene.ru/down_syndrome/Rus/declarat.html [in Russian].

4. Konventsiiia pro prava osib z invalidnistiu : Konventsiiia OON [Convention on the rights of persons with disabilities : UNO Conventions]. URL: https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/995_g71 [in Ukrainian].

5. Natsional'na strategiia rozvytku inklyuzyvnoi osvity na 2020-2030 [National strategy of inclusive education development]. URL: <https://mon.gov.ua/storage/app/media/gromadske-obgovorennya/2019/07/26/210719-strategiya-inklyuziya.docx> [in Ukrainian].

6. Shchodo posadovykh obovyazkiv asystenta vchytelia : Lyst MONmolod'sport № 1/9-675 vid 25.09.12 roku [On the job description of teacher aide : Letter of the Ministry of education, science, youth and sport of Ukraine, September 25, 2012]. URL: https://osvita.ua/legislation/Ser_osv/32125/ [in Ukrainian].

7. Pro osvitu : Zakon Ukrainy vid 9 lyupnia 2019 roku № 2145-VIII [On education : Law of Ukraine, July 09, 2019 № 2145-VIII]. URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/2145-19> [in Ukrainian].

8. Kolupaieva, A. A. (2007). Pedagogichni osnovy integruvannia shkolariv z osoblyvostiamy psykho-fizychnogo rozvytku v zagal'noosvitni navchal'ni zaklady : monografiia [Pedagogical bases of the integration of learners with peculiarities of psychophysical development into mainstream educational institutions : monography]. Kyiv : Pedagogichna dumka [in Ukrainian].

9. Dubovskaya, N. A. (2015). Razvitiie inklusivnogo obrazovaniia v Italii [The development of inclusive education in Italy]. URL: http://www.ncfu.ru/uploads/doc/dubovskaya_ipmop_2015.pdf [in Russian].

10. Special Education across Europe in 2003. Trends in provision in 18 European countries. Middelfart: European Agency for Development in Special Needs Education / C .J. W. Meijer, ed. [in English].

11. Huynh T. Rethinking Push-In Pull-Out (PIPO): The Cause for Sheltered Co-Teaching. URL: <https://www.empoweringells.com/push-in-pull-out/> [in English].

12. Chubb M. Co-teaching in Math class. URL: <https://buildingmathematicians.wordpress.com/2017/09/28/co-teaching-in-math-class/> [in English].

*Стаття надійшла до редакції 23.10.2019.
The article was received 23 October 2019.*