## Лекція 3.

##  Професійне співробітництво – невід’ємна складова стратегій викладання в інклюзивному навчальному закладі

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

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

вимірювання, а також у визначенні характерних рис професійного співробітництва.

Сутність **професійного співробітництва** полягає у такій взаємодії, яка передбачає «соціально залежну самостійність» ( Ш.О. Амонашвілі), сприяє досягненню індивідуальних цілей кожного учасника та загальних цілей спільної діяльності, базуючись на певних нормах професійної моралі. Професійне співробітництво дає змогу досягти нового, якісно вищого рівня діяльності завдяки реалізації творчих здібностей співробітників, а також задоволення їхньої потреби в обміні досвідом та ідеями. Зауважимо, що сучасний термін «співробітництво» – синонім класичного терміна

«співпраця» і вживається паралельно з ним на теренах Україні.

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

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

Сучасні дослідження свідчать, що школа не може обходитися без такого виду діяльності, як професійне педагогічне співробітництво. Воно

передбачає взаємодію педагога з колегами, учнями, батьками й спрямоване на встановлення сприятливого психологічного клімату, психологічну оптимізацію діяльності, стосунків; забезпечує швидке та більш раціональне вирішення усіх навчально-виховних питань, сприяє формуванню ціннісних орієнтацій під час обміну думками. Таким чином, професійне педагогічне співробітництво поступово посідає центральне **місце** у структурі організації професійної діяльності працівників школи, відіграє важливу **роль** у цілісному педагогічному процесі, спрямованому на становлення самокерованої особистості.

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

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

бачення проблеми, а також шляхів її розв’язання (Т.Лорман, Дж.Деппелер, Д.Харві). Стає очевидним: успішний перебіг такої діяльності можливий за умови детального аналізу змісту існуючих вітчизняних і зарубіжних психолого-педагогічних надбань, що можуть сприяти впровадженню професійного співробітництва в інклюзивному закладі.

Зміст підготовки кадрів для роботи в навчальних закладах будь-якого типу передбачає оволодіння психолого-педагогічними якостями та вміннями, що є підгрунтям опанування майстерності педагогічного спілкування та важливою передумовою ефективності спілкування з учнями, колегами, батьками тощо (А.І. Кузьминський, В.Л. Омеляненко). Навчальний курс

«Професійне співробітництво в інклюзивному навчальному закладі» (А.А. Колупаєва, Е.А. Данілавічютє, С.В. Литовченко) для вишів та ІППО, розроблений у контексті канадсько-українського проекту «Інклюзивна освіта для дітей з особливими потребами в Україні», дає змогу глибше зануритися у питання якісно нового рівня побудови виробничих взаємовідносин, надзвичайно важливих для інклюзивного середовища. У процесі ж викладу матеріалу цього посібника лише побіжно зупинимося на ключових моментах професійного співробітництва як суттєвої складової стратегій викладання в інклюзивному класі: індикаторах, які дають змогу дійти висновку про належний ступінь організації професійного співробітництва у навчальному закладі (виникненні потреби у професійному співробітництві; усвідомленні поняття «командний підхід»; переході від професійної зрілості до обміну досвідом, колективної творчості та рефлексії; достатньому рівні сформованості ціннісно-світоглядної сфери; реалізації потреби у спілкуванні як оптимальній формі професійного співробітництва; наявності умов підтримки професійного співробітництва), а також бар’єрах, що перешкоджають впровадженню інноваційних технологій у загальноосвітній заклад з інклюзивною формою навчання (організаційно-психологічних; соціально-психологічних; когнітивно-психологічних).

При інклюзивному навчанні кожен із фахівців, добре володіючи вузькопрофільними навичками, починає гостро відчувати дефіцит знань, що є прерогативою інших фахівців. Так трапляється, оскільки інклюзія передбачає: спрямування (яке задає керівник) розвитку закладу у напрямі сприйняття різноманітності; позитивне ставлення персоналу до інклюзії; створення сприятливого середовища для дітей з особливими потребами; наявність гнучкого розкладу, який дає змогу проводити індивідуальні заняття; надання необхідних додаткових послуг (робота з учителем-

логопедом, сурдопедагогом, тифлопедагогом тощо); можливості для занять з наставниками-однолітками; заохочування атмосфери турботи й поваги до відмінностей між людьми; внесення необхідних модифікацій до курикулуму; підтримку з боку педагогів у формуванні дружніх стосунків та багато іншого (Т.Лорман, Дж.Деппелер, Д.Харві). Подібна характеристика природно викликає **потребу** в єднанні зусиль усіх причетних до навчально-виховного процесу. З такої точки зору інклюзію можна розглядати як сприятливе підґрунтя для становлення діяльності професійного співробітництва, що закономірно веде до створення **спільноти фахівців**, які постійно навчаються (Столл та ін.) з метою розробки та використання ефективних стратегій організації навчально-виховного процесу.

На перший план в умовах виникнення необхідності надання різнобічної допомоги дітям з особливими потребами виступає формування **команди** – товариства партнерів, яке відзначається особливою згуртованістю, позитивним командним духом і тривалою співпрацею (Kagan, 1992). Завдяки команді досягається одна з важливих цілей навчального співробітництва: максимізація можливостей взаємного навчання, адже методика навчального співробітництва спрямована саме на реалізацію добре знайомої усім істини про те, що людина найкраще вчиться тоді, коли вчить когось.

Командою завжди можна вважати групу людей, орієнтованою на виконання певного завдання. Маючи на меті створення команди, керівникові необхідно подбати про те, щоб її члени мали спільні цілі й можливість разом працювати для їх досягнення. За таких умов люди починають відчувати свою причетність до загальної справи й перетворюються з групи окремих індивідів у єдине «ми». Командні норми абстрагуються від того типу поведінки, який заважає досягненню цілей команди.

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

Важлива якісна характеристика спільноти фахівців – її **професійна зрілість**. Їй притаманні міцні зв'язки між членами команди, що виникають на основі загальних ціннісних орієнтацій, позитивно забарвлених неформальних відносин, а базується на професіоналізмі кожного. Професійно зрілий педагогічний працівник здатний контролювати ситуацію професійно- педагогічної діяльності, усвідомлювати мотиви поведінки дитини й спрямовувати її відповідно до прийнятих суспільством напрямів освітньої діяльності. Ідеальний тип професійно зрілої й цілісної особистості педагога відзначається такими рисами характеру, як незалежність, чесність, творчість, врівноваженість, спрямованість на соціально значимі вчинки, які сприяють самоусвідомленню власного «Я», своєї самодостатності (А.Ю. Цина). Важливе в структурі професійної зрілості фахівця також уміння гнучко реагувати на різні ситуації міжособистісної педагогічної взаємодії, легко добираючи необхідні стратегії професійно-педагогічної діяльності залежно від особистісних потреб дітей. Окрім того, професійна зрілість особистості характеризується відповідністю цінностям і планам неперервного професійного становлення, конструктивністю міжособистісних відносин, врівноваженістю, реалістичністю й самокритичністю у сприйнятті себе та свого оточення.

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

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

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

 усвідомлення себе як творця в педагогічному процесі;

 усвідомлення сутності, значення й завдань власної педагогічної діяльності, її мети;

 сприймання учня як особистості в педагогічному процесі.

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

Вдосконалення зазначених якостей дає змогу організувати спільну роботу на основі **рефлексивного діалогу,** за визначенням Ньюмана (Newmann), Луіса та Крузе (Louis and Kruse), під час якого працівники діляться думками про учнів, викладання й навчання, висвітлюючи відповідні питання й проблеми, а також здійснюючи спільне оцінювання, що передбачає аналіз та обговорення учнівських робіт. Поняття «рефлексивний діалог» – похідне від терміна **«рефлексія»** (у перекладі з латинського – *роздум про свій внутрішній стан*), що означає повернення назад, а саме: здатність людини неодноразово звертатися до початку своїх дій, думок, уміння посісти позицію стороннього спостерігача. Це дає можливість розмірковувати не тільки з приводу своїх дій, предмета пізнання, а також і з приводу самого себе. Інакше кажучи, рефлексію можна вважати механізмом подвоєного, дзеркального відображення суб'єктів. На жаль, часто і у дорослих людей здатність до рефлексії продовжує залишатися на досить низькому рівні, що заважає їм сповна пізнавати навколишній світ, а також ускладнює самопізнання (Ю.І Рабченюк).

Для глибшого розуміння рефлексії психологи виокремили такі її різновиди:

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

Розуміння сутності видів рефлексії дає змогу адекватно проаналізувати стан її сформованості, визначити труднощі, що виникають під час її формування, знайти точне місце їхньої дислокації та здійснити раціональні кроки для їх подолання. Останнє – надзвичайно важливе для організації діяльності професійного співробітництва саме тому, що рефлексія дає змогу подолати недоліки професійної діяльності, зробити процес самопізнання більш цілеспрямованим та усвідомленим. Проте слід пам’ятати: інколи трапляється виражена здатність до рефлексії, яка не є корисною, оскільки людина починає зосереджуватися на самокаятті, самоаналізі, котрий заважає створенню власного «я», водночас, спричинюючи пасивну позицію у взаєминах із навколишнім середовищем. Таким чином, своєчасне зосередження уваги на питаннях рефлексії завжди виступатиме запорукою можливості відсторонення й аналізу того, що підлягає пізнанню з різних позицій на основі встановлення адекватних причиново-наслідкових зв'язків.

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

Ціннісно-світоглядна сфера пов'язана з взаємовідносинами між особистими та корпоративними цінностями, етичними установками, що переважають у спільноті професійного співробітництва. Cпільне бачення означає своєрідне мисленнєве уявлення про те, що важливо для особи або організації. Працівників заохочують не лише до участі у визначенні

спільного бачення, а й до використання цього бачення для прийняття рішень стосовно викладання й навчання у закладі.

Важливе для організації успішного співробітництва – можливість формування спільних поглядів, яка тісно пов’язана з їх становленням на рівні окремої особистості. Так, в інклюзивному навчальному закладі незмінно фокусується увага на навчанні учнів, стверджують Луіс та Крузе (Louis and Kruse) (1995), уважно розглядаються потенційні досягнення кожного учня. Ці спільні **цінності** та **бачення** сприяють створенню обов’язкових норм поведінки, які підтримують працівники.

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

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

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

Різні фактори визначають, *коли, де* і *як* працівники можуть регулярно збиратися в групі для навчання, вирішення проблем і творчої роботи, що

характеризують спільноту професійного навчання (лідерську команду навчального закладу). Для забезпечення продуктивного функціонування спільнот, які навчаються, потрібні оптимальні фізичні та структурні умови, а також особистісні якості та здібності учасників (Бойд, 1992; Луіс та Крузе, 1995) (Boyd, 1992; Louis & Kruse, 1995).

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

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

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

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

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

**Бар'єри**, що перешкоджають розвиткові професійного співробітництва,

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

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

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

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

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

|  |  |  |
| --- | --- | --- |
| **Типи** | **Основні характеристики** | **Причини виникнення** |
| 1 | 2 | 3 |
| Організаційно- психологічні | Активне неприйняття нововведення через невідповідність цінностям особистості в |  невідповідність ціннісних орієнтацій особистості та цілейінновацій; |

|  |  |  |
| --- | --- | --- |
|  | суб´єкт-об´єктних відносинах |  неправильний розподіл прав і відповідальності;  накладання функціїоднієї структури на іншу; невідповідність уявлень про професійно-рольовупозицію реальному функціонуванню організації |
| Соціально- психологічні | Реакція на наслідки нововведень, обумовлена особистісними й груповими особливостями в суб´єкт-суб´єктних відносинах |  відносини між людьми, особистісні й групові особливості; невідповідність ціннісних орієнтацій; спосіб життя, своєрідність розподілу часу на різні види робіт, смаки; відмінності у вчинках та оцінках дій |
| Когнітивно- психологічні | Реакція на різні підходи, напрями в аналізі предмета нововведення (в умовах невизначеності) |  розходження в знаннях щодо предмета нововведень; різне розуміння проблеми; критичний підхід до ситуації; індивідуально- психологічні властивості людей, пов´язані з сенсорними характеристиками (моторними вміннями) |

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

Головний висновок, який зробили зарубіжні дослідники, полягає у тому, що саме завдяки правильній організації діяльності професійного співробітництва всі учасники починають чітко висловлювати відповідальність за успіхи учнів, орієнтуватися на використання інновацій у викладанні, а також виявляти готовність проводити тісну співпрацю з колегами на засадах взаємної підтримки. Таким чином, зібрані факти підтверджують наявність позитивного впливу професійного співробітництва на організацію навчального процесу дітей з особливими потребами в умовах інклюзії. Саме опора на нього дозволяє здійснювати **планування,** адекватне ситуації розмаїття відмінностей, та **реалізацію** навчально-виховного процесу в інклюзивному класі. Досвід навчання дітей в інклюзивних закладах Канади, а також перші кроки у напрямі впровадження інклюзії, які було здійснено в експериментальних загальноосвітніх закладах № 3 (м. Сімферополь), № 95 (м. Львів) у контексті діяльності канадсько-українського проекту

«Інклюзивна освіта для дітей з особливими потребами в Україні», дають змогу докладно зупинитися в наступних розділах цього посібника на перевірених практикою стратегіях викладання.