

ІНСТИТУТ СПЕЦІАЛЬНОЇ ПЕДАГОГІКИ НАПН УКРАЇНИ

Малишевська Ірина Анатоліївна

**ТЕОРЕТИКО-МЕТОДИЧНІ ОСНОВИ
ПІДГОТОВКИ ФАХІВЦІВ ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГІЧНОГО ПРОФІЛЮ
ДО РОБОТИ В УМОВАХ
ІНКЛЮЗИВНОГО ОСВІТНЬОГО СЕРЕДОВИЩА**

МОНОГРАФІЯ

«ВПЦ» Візаві

Умань – 2018

УДК 378:376–051

М 19

Рекомендовано до друку
Вченою радою Інституту спеціальної педагогіки НАПН України
(протокол № 1 від 11 січня 2018 року)

Рецензенти:

Дегтяренко Т. М. – доктор педагогічних наук, професор, завідувач кафедри спеціальної та інклюзивної освіти Сумського державного педагогічного університету імені А. С. Макаренка;

Пахомова Н. Г. – доктор педагогічних наук, професор, завідувач кафедри спеціальної освіти і соціальної роботи Полтавського національного педагогічного університету імені В. Г. Короленка;

Осадченко І. І. – доктор педагогічних наук, професор кафедри педагогіки та освітнього менеджменту, завідувач Польсько-української науково-дослідницької лабораторії психодидактики імені Я. А. Коменського Уманського державного педагогічного університету імені Павла Тичини.

М 19 Малишевська І. А. Теоретико-методичні основи підготовки фахівців психолого-педагогічного профілю до роботи в умовах інклюзивного освітнього середовища : монографія / І. А. Малишевська. – Умань : «ВПЦ» Візаві, 2018. – 386 с.

ISBN

Монографія присвячена теоретичним та методичним засадам підготовки психолого-педагогічних фахівців до роботи в умовах інклюзивного освітнього середовища. У монографії представлено концепцію професійної підготовки різнопрофільних психолого-педагогічних кадрів для освітньої інклюзії, що базується на пріоритетах забезпечення інтеграції інклюзивно зорієнтованого змісту навчання у компетентнісному форматі, розроблену педагогічну модель технології формування професійної компетентності майбутніх психолого-педагогічних працівників інклюзивної освіти; науково обґрунтовано зміст курикулуму та структуру готовності спеціалістів психолого-педагогічного профілю до професійної діяльності в умовах інклюзивного освітнього середовища, що передбачає реалізацію компетентнісно зорієнтованої біполярної траєкторії професійного становлення майбутнього фахівця.

Видання адресовано викладачам, студентам закладів вищої освіти, психолого-педагогічним практикам закладів дошкільної, загальної, середньої освіти.

УДК 378:376–051

ISBN

© І. А. Малишевська, 2018

ЗМІСТ

ПЕРЕЛІК УМОВНИХ ПОЗНАЧЕНЬ	5
ВСТУП.....	6
РОЗДІЛ 1. ТЕОРЕТИКО-МЕТОДОЛОГІЧНІ ЗАСАДИ ДОСЛІДЖЕННЯ	10
1.1. Інклюзивна освіта як соціально-педагогічний феномен	10
1.1.1. Соціально-гуманістична функція інклюзивної освіти	10
1.1.2. Системотвірні чинники інклюзивної освіти	29
1.1.3. Синергетичні концепти інклюзивної освіти	41
1.1.4. Процесуально-змістові аспекти інклюзивного освітнього середовища	48
1.2. Законодавчі та нормативно-правові засади інклюзивної освіти	58
1.2.1. Міжнародні нормативно-правові акти щодо освіти дітей з особливими потребами	58
1.2.2. Сучасні законодавчі та нормативно-правові положення з регулювання освіти дітей з особливими освітніми потребами в Україні	65
1.2.3. Нормативно-правові документи щодо кадрового забезпечення інклюзивного навчання в Україні	77
РОЗДІЛ 2. КАДРОВЕ ЗАБЕЗПЕЧЕННЯ ПІДГОТОВКИ ФАХІВЦІВ ДЛЯ РОБОТИ З ДІТЬМИ З ОСОБЛИВИМИ ОСВІТНІМИ ПОТРЕБАМИ.....	90
2.1. Компаративістичний аналіз системи підготовки кадрів до роботи з дітьми з особливими освітніми потребами (на прикладі північно-американських країн)	90
2.2. Кадрове забезпечення як умова розбудови національної системи освіти дітей з особливими освітніми потребами.....	114
2.3. Стан, проблеми та тенденції підготовки педагогічних фахівців у контексті модернізації освітньої системи в Україні	130
2.4. Сучасний стан підготовки фахівців психолого-педагогічного профілю до роботи в інклюзивних закладах освіти	162
РОЗДІЛ 3. КОНЦЕПТУАЛЬНІ ЗАСАДИ ПРОФЕСІЙНОЇ ПІДГОТОВКИ РІЗНОПРОФІЛЬНИХ ФАХІВЦІВ ДО РОБОТИ З ДІТЬМИ З ОСОБЛИВИМИ ОСВІТНІМИ ПОТРЕБАМИ В УМОВАХ ІНКЛЮЗИВНОГО ОСВІТНЬОГО СЕРЕДОВИЩА.....	188
3.1. Концепція фахової підготовки психолого-педагогічних кадрів до роботи в умовах інклюзивного освітнього середовища	188

3.2. Компетентнісний підхід: концептуальні засади	208
3.3. Методика проведення початкового етапу формульовального експерименту	234
РОЗДІЛ 4. ПРОФЕСІЙНО ЗОРІЄНТОВАНА СТРАТЕГІЯ ПІДГОТОВКИ ФАХІВЦІВ ДО РОБОТИ В УМОВАХ ІНКЛЮЗИВНОГО ОСВІТНЬОГО СЕРЕДОВИЩА.....	252
4.1. Методика підготовки фахівців психолого-педагогічного профілю до роботи в умовах інклюзивного освітнього середовища	252
4.2. Дослідження сформованості рівнів професійної компетентності майбутніх психолого-педагогічних фахівців інклюзивної освіти .	302
ВИСНОВКИ.....	304
СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ	312
ДОДАТКИ.....	348

ПЕРЕЛІК УМОВНИХ ПОЗНАЧЕНЬ

АПН	– Академія педагогічних наук;
ДНЗ	– дошкільні навчальні заклади;
ДО	– дошкільна освіта;
ЗВО	– заклад вищої освіти;
ЗДО	– заклад дошкільної освіти;
ЗНЗ	– загальноосвітній навчальний заклад;
ЗОШ	– загальноосвітня школа;
ІО	– інклюзивна освіта;
ІОС	– інклюзивне освітнє середовище;
ІППО	– Інституту післядипломної педагогічної освіти;
Мінсоцполітики	– Міністерства соціальної політики;
МОЗУ	– Міністерство охорони здоров'я України;
МОНмольдспорт	– Міністерство освіти і науки, молоді і спорту;
МОНУ	– Міністерство освіти і науки України;
МСКО	– Міжнародна стандартна класифікація освіти;
НАПН	– Національна академія педагогічних наук;
НСКО	– Національна стандартна класифікація освіти;
ООН	– Організація Об'єднаних Націй;
ООП	– особливі освітні потреби;
ПМПК	– психолого-медико-педагогічна консультація;
ЮНЕСКО	– Організація Об'єднаних Націй з питань освіти, науки і культури (англ. <i>United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization, UNESCO</i>).

ВСТУП

Глобалізація, швидка зміна технологій, утвердження пріоритетів сталого розвитку суспільства зумовлюють зростання ролі сучасної світової освіти. Людство помітно змінює орієнтації, спрямовуючи їх на розвиток демократії, піднесення гідності особистості, її культури, національної самоідентифікації, толерантності. Життя в умовах демократії, ринку, новітніх науково-інформаційних технологій вимагає радикальної модернізації освіти.

XXI століття ставить перед освітою нові завдання. Відповідно до Національної стратегії розвитку освіти України до 2021 року національна система освіти має сформуватись адекватно сучасним глобалізаційним процесам, вимогам переходу до постіндустріальної цивілізації, що забезпечить інтегрування національної системи освіти у світовий освітній простір [207]. Освіта – це стратегічний ресурс соціально-економічного, культурного і духовного розвитку суспільства, поліпшення добробуту людей, забезпечення національних інтересів, зміцнення міжнародного авторитету й іміджу нашої держави, створення умов для самореалізації кожної особистості. Сьогодні освіта є одним із пріоритетних напрямів державної політики України.

Метою освіти є всебічний розвиток людини як найвищої цінності суспільства, розвиток її талантів, розумових і фізичних здібностей, виховання високих моральних якостей, формування громадян, здатних до свідомого суспільного вибору. Сучасна освіта повинна формуватися на новій філософії, відкритій до прагнень людини, її життєвого й духовного світу, проблем, потреб, особливостей, можливостей, потенціалу, здібностей.

Внаслідок світових процесів, глобалізації, демократизації і гуманізації, впливу зарубіжного освітнього простору у сучасній українській освітній системі формується інклюзивна модель освіти.

Процеси гуманізації суспільного життя вимагають створення належних умов для соціальної адаптації та інтеграції у соціум осіб з обмеженими можливостями. Гуманізація сучасного освітнього процесу – це насамперед посилення уваги до формування повноцінної особистості, всебічного розвитку кожної дитини, у тому числі з особливими освітніми потребами.

Соціально-економічний розвиток України зумовлює докорінне реформування, удосконалення та оновлення теоретико-методологічного підґрунтя національної системи освіти. Не є виключенням у цьому контексті й спеціальна освіта.

Одним із найважливіших чинників прогресивного розвитку суспільства є гуманне, милосердне та дбайливе ставлення до дітей, молоді та дорослих, позбавлених повноцінного життя внаслідок особливостей психофізичного розвитку.

Провідною метою спеціальної освіти є не лише усвідомлення сучасних тенденцій, новітніх науково-методичних розробок і досягнень, а й необхідність формування нового мислення, спрямованого на синтез наукових знань і толерантного ставлення до осіб з особливими освітніми потребами. Такий підхід вимагає від освіти подолання усталених стереотипів щодо сприйняття дитини з особливими освітніми потребами як пасивного об'єкта навчально-виховного процесу, пошуку нових технологій відновлення їхнього психофізичного здоров'я, навчання і соціалізації, залучення до корекційної роботи різнопрофільних фахівців (вихователів, вчителів, соціальних педагогів, психологів).

Сучасні психологічні та педагогічні дослідження констатують, що внаслідок впливу різних чинників (біогенних, соціогенних, психогенних) збільшилась кількість дітей з різними відхиленнями у психофізичному розвитку.

Під впливом демократичних перетворень за останні десятиліття в Україні змінилося ставлення суспільства до осіб з психофізичними порушеннями. Суспільство глибше усвідомлює, що психофізичні порушення дитини не заперечують людської сутності, здатності відчувати, переживати, набувати соціальний досвід. У зв'язку з цим актуальною стає нова форма здобування освіти – інклюзивна. Впровадження інклюзивного навчання позитивно впливає не лише на розвиток дітей з особливими освітніми потребами, але й на їхніх здорових однолітків. Формування позиції прийняття, толерантності, емпатії до «особливих» дітей, прагнення допомогти їм формуються у процесі взаємодії дитини з особливостями у розвитку та їхніми здоровими однолітками в єдиному освітньому просторі.

Однією з основних проблем інклюзивної освіти в нашій країні є недостатня підготовленість та кількість психолого-педагогічних працівників закладів освіти. Роль психолого-педагогічних працівників в інклюзивній освіті надзвичайно важлива, оскільки саме від них залежить забезпечення цілісної системи підтримки, що об'єднує всіх суб'єктів освітнього простору та акцентує на можливостях, а не на вадах дітей.

Більшість сучасних педагогів не готові працювати з дітьми з особливими освітніми потребами. Аналіз стану підготовки майбутніх фахівців психолого-педагогічного профілю засвідчує неготовність випускників педагогічних вишів до корекційної діяльності в умовах сучасної школи.

Відсутність системного підходу до проблеми підготовки майбутніх психолого-педагогічних кадрів до роботи в інклюзивних освітніх установах в умовах педагогічних університетів призводить до дефіциту необхідних професійних компетенцій – у майбутніх фахівців не сформовано цілісне уявлення про зміст інклюзивного навчання дітей з особливими освітніми потребами.

За таких умов актуальними стають пошук і наукове обґрунтування ефективних технологій підготовки фахівця до роботи в сучасному інклюзивному середовищі.

Підготовка психолого-педагогічних кадрів до роботи з дітьми з особливими освітніми потребами є складовою загальної вищої педагогічної освіти. Вітчизняні й зарубіжні педагоги і психологи однакостайні у тому, що вища освіта повинна стати процесом перетворення засвоєного у навчанні загальнолюдського і власного досвіду (знання, цінності, навички, уміння, здібності). Сучасна університетська освіта зорієнтована на формування спеціалістів нової генерації, здатних володіти глибокими фундаментальними та спеціальними знаннями та працювати творчо і самостійно в умовах інклюзії.

Практичної реалізація інклюзивної моделі освіти опосередковано впливає на кадрову політику, зокрема на формування професійного потенціалу фахівців психолого-педагогічного профілю, які беруть безпосередню участь в організації і забезпеченні ефективного функціонування інклюзивного освітнього середовища. Відсутність концептуальних і теоретично обґрунтованих засад підготовки зазначених фахівців гальмує процес розвитку інклюзивної освіти в Україні.

Проблему вдосконалення розвитку інклюзивної освіти висвітлено у наукових працях С. Альохіної, І. Білозерської, Л. Будяк, Е. Данілавичюте, Т. Дегтяренко, В. Засенка, С. Єфімової, А. Колупаєвої, І. Кузави, З. Ленів, С. Литовченко, М. Малофєєва, Н. Назарової, Ю. Найди, Т. Сак, М. Сварника, М. Семаго, Н. Семаго, В. Синьова, Н. Софій, О. Таранченко, В. Тарасун, О. Федоренко, Л. Шипіциної.

Особливості професійної підготовки педагогічних працівників до роботи в умовах інклюзивного навчання, окремі її теоретичні та практичні аспекти розглядали: Л. Айдол (L. Idol), А. Белл (A. Bell), Н. Бурикїна, М. Вінзер (M. Winzer), Дж. Галлахер (J. Gallagher), Р. Джордж (R. George), Т. Дегтяренко, В. Засенко, Т. Зубарева, Н. Енестейшен (N. Anastasion), С. Кірк (S. Kirk), Дж. Кларк (J. Clarke), А. Колупаєва, Г. Косарева, О. Кузьміна, З. Ленів, Дж. Лупарт (J. Lupart), І. Луценко, О. Мартинчук, О. Мельник, А. Мур (A. Moore), Р. Осгуд (R. Osgood), Т. Пантюк, Л. Прядко, Л. Савчук, Т. Сак, М. Супрун, Є. Самарцева, Дж. Селенд (J. Salend), О. Таранченко, О. Федоренко, К. Форлін (Ch. Forlin), Д. Холпін (D. Halpin), Д. Чемберс (D. Chambers), С. Черкасова та інші. Аналіз зарубіжної науково-педагогічної літератури та наукових публікацій засвідчує різноманітні підходи до вирішення проблеми підготовки та підвищення кваліфікації фахівців педагогічного профілю до роботи з дітьми з особливими освітніми потребами в умовах інклюзії.

Матеріал наукових джерел та узагальнення досвіду впровадження інклюзивної моделі освіти в педагогічну практику закладів дошкільної та загальної середньої освіти дозволили визначити теоретичну проблематику підготовки кадрів для інклюзивної освіти у вигляді таких суперечностей:

– на соціально-педагогічному рівні: між соціальним замовленням на впровадження інклюзивної моделі освіти в сучасну вітчизняну педагогічну практику і недостатньою кількістю кваліфікованих психолого-педагогічних кадрів, спроможних забезпечити роботу з дітьми з особливими освітніми потребами в умовах інклюзивного навчання;

– на науково-теоретичному рівні: між потребою у підготовці фахівців психолого-педагогічного профілю до роботи в умовах інклюзивного освітнього середовища і відсутністю ефективної моделі такої підготовки та теоретичного обґрунтування її змісту;

– на практично-методичному рівні: між необхідністю реалізації інклюзивної практики і підготовки психолого-педагогічних кадрів та відсутністю програмно-методичних матеріалів для забезпечення розвитку професійних компетентностей відповідних фахівців.

Отже, недостатня розробленість проблеми підготовки фахівців психолого-педагогічного профілю до роботи з дітьми з особливими освітніми потребами в умовах інклюзивного освітнього середовища зумовили вибір теми дослідження.

Концепція дослідження зумовлена процесом розвитку інклюзивної освіти в Україні та особливостями її впровадження. Головна ідея концепції полягає у проектуванні педагогічної моделі технології формування професійної компетентності майбутніх психолого-педагогічних фахівців для освітньої інклюзії у закладах вищої педагогічної освіти. Дослідження є науковою основою для розв'язання проблеми формування компетентного фахівця, спроможного ефективно реалізувати свій професійний потенціал у командній взаємодії в умовах інклюзивного освітнього середовища. Розв'язання окресленої проблеми можливе за умови впровадження в освітній процес ЗВО курикулуму підготовки різнопрофільних фахівців для потреб ІО. Курикулум повинен забезпечувати інтеграцію інклюзивно зорієнтованого змісту навчання, спрямованого на формування високого рівня сформованості професійної компетентності за рахунок методологічного узгодження педагогічних умов теоретичної і практичної підготовки. Єдність і цілісність усіх компонентів технології формування професійної компетентності майбутніх психолого-педагогічних кадрів для ІО (концептуального, цільового, змістового і процесуального) дозволяє прогнозувати, визначати і корегувати особистісну професійно зорієнтовану траєкторію фахової підготовки кожного випускника за весь період навчання.

Актуальність проблеми та недостатня її розробленість у теоретичному і практичному плані визначають необхідність пошуку шляхів підвищення ефективності підготовки фахівців психолого-педагогічного профілю до роботи в умовах інклюзивного освітнього середовища.

РОЗДІЛ 1

ТЕОРЕТИКО-МЕТОДОЛОГІЧНІ ЗАСАДИ ДОСЛІДЖЕННЯ

1.1. Інклюзивна освіта як соціально-педагогічний феномен

1.1.1. Соціально-гуманістична функція інклюзивної освіти

Під впливом світових гуманістичних вимог сучасна вітчизняна система освіти перебуває у стані реформування, обумовленого соціально-економічними, політичними і духовно-культурними перетвореннями. У сучасній освіті реалізують ідею, пов'язану зі зміною цільових установок в освітній галузі – від формування знань до формування компетенцій, від «особистості для суспільства» до «особистості в суспільстві». Актуальності набувають необхідність оновлення технологій навчання з метою підвищення якості освітнього процесу, а також освітні послуги, спроможні забезпечити розвиток дітей незалежно від стану здоров'я і соціального походження.

Освіта – це шлях і форма становлення цілісної людини, набуття нею образу людського у просторі культури і в часі історії. Освіта як сукупність різних форм навчання і формування, соціалізації і дорослішання молодих людей може виступити одним із найважливіших чинників соціального прогресу та духовного оновлення людини. Така освіта дійсно може повернути собі свою історичну місію: забезпечувати цілісність суспільного життя різних груп населення, цілісність духовно-душевного життя особистості, а головне – цілісність і життєздатність різних спільнот людей [290, с. 14–16].

Характерною особливістю сьогодення є реконструювання системи спеціальної освіти на демократичних, гуманістичних засадах, створення альтернативних моделей психолого-педагогічної підтримки, механізмів для вільного вибору форм навчання дітей, рівня і діапазону освітніх потреб. Для теоретичного аналізу проблеми спільного навчання дітей з ООП та їхніми здоровими однолітками у контексті тематики нашої роботи важливо дослідити витоки ключових дефініцій, їхні взаємозв'язки та наступність. Вивчення, узагальнення та усвідомлення світового і вітчизняного досвіду дозволить розв'язати усі сумніви щодо необхідності навчання дітей з особливими освітніми потребами на гуманістичних засадах, акумулювати різні підходи, механізми і технології інтеграційних освітніх процесів сьогодення, визначити недоліки та перспективу розвитку інклюзивної освіти в Україні.

Стан сучасної освіти свідчить про часткове впровадження гуманістичних, демократичних та аксіологічних засад в освітній процес, тому будь-які форми нетиповості (належність до етнічної, мовленнєвої, культурної, релігійної меншин, обдарованість, психофізичні особливості, інвалідність тощо) не

розглядають в освіті як природну умову співіснування різних людей, а це нерідко призводить до соціальної депривації та ізоляції дітей, які за певними ознаками відрізняються від більшості своїх однолітків.

Цю гуманістичну парадигму втілює інклюзивна освіта, яка, за визначенням світової педагогічної спільноти, є найпотужнішим інноваційним рухом в освіті 20-го століття [124].

Розбудова громадянського суспільства сприяє утвердженню демократичних цінностей, покладених в основу інклюзивної освіти, оскільки саме інклюзивна освіта як основоположна педагогічна умова успішності кожної дитини у дорослому житті має свою чітко окреслену цінність. Цей факт зумовлений потужним потенціалом будь-якого освітнього процесу, що дозволяє досягнути всебічного розвитку особистості дитини, її успішної соціалізації, розвитку пізнавальних можливостей і ціннісних орієнтацій. Соціальні зміни на рівні ціннісних, моральних устоїв змінюють методологічні засади освітньої діяльності, по-новому осмислюють відносини у цій сфері.

Ще у 20-х роках минулого століття Л. Виготським було покладено початок розвитку ідеї «інтеграції». Інтелектуальні і соціальні недоліки, на його думку, не є обов'язковим результатом «дефектів» дитини, а є наслідком взаємодії біологічних і соціальних чинників. Тому усі психологічні особливості дитини мають в основі не біологічне, а соціальне ядро, а кінцева мета – це пристосування середовища, тобто інклюзія. З психологічної точки зору, фізичний дефект викликає порушення соціальних форм поведінки. Якщо поведінка живого організму – це його взаємодія зі світом, система реакцій, що дозволяє йому пристосуватися до середовища, то зміни цієї системи впливають насамперед на переродження і зміщення соціальних зв'язків і умов, у яких відбувався і відбувається нормальний процес поведінки [38, с. 70].

У новому соціокультурному контексті другої половини ХХ століття, для якого характерне економічне зростання і ліберально-демократичні зміни, пильна увага різних держав і урядів була спрямована на проблеми освіти дітей з особливими освітніми потребами. Загальними тенденціями розвитку національних систем спеціальної освіти у цей період можна вважати удосконалення законодавчих засад спеціальної освіти і диференціацію шкіл і видів навчання. Крім того, у ранніх ініціативах, спрямованих на забезпечення освіти для всіх, задоволення спеціальних (особливих) потреб розглядали як символічний принцип.

Так, у 60-х роках ХХ століття у наукових колах популярною стала ідея нормалізації умов життя осіб з особливими освітніми потребами, започаткована Б. Нер'є (B. Nerje) [374]. Термінологічно нормалізація передбачає співвіднесеність з певною нормою, загальноприйнятою соціальною моделлю [397]. Згодом почала

розвиватися концепція нормалізації, піднесена до рівня державної реформи (В. Вольфенсбергер (W. Wolfensberger)).

Нормалізація – це концепція розвитку суспільства з максимальним урахуванням соціалізації осіб з особливостями психофізичного розвитку, відповідно до якої таких людей визнають нормальними членами суспільства.

В. Вольфенсбергер вводить поняття «валоризація соціальної ролі» [397; 406], щоб підкреслити право усіх людей оцінювати людей однаково, тобто він заявляє про нормалізацію людей через виявлення, формування і підтримку нормативних умінь і навичок. Такий підхід до тлумачення нормалізації критикував та вважав його помилковим Б. Нер'є, оскільки нормалізація, на його думку, не є синонімом нормальності і не означає, що усі люди повинні бути нормалізовані. Нормалізація – прийняття суспільством людини-особистості, підкреслюючи першочергове значення моделі нормалізації для суспільства [376].

Засадничим принципом нормалізації є Положення про права людей з обмеженими можливостями на отримання освіти, роботи, а також умов життя, наближених до нормальних. У загальних положеннях цієї концепції зазначено про те, що:

- дитина з обмеженими можливостями має однакові для усіх дітей потреби, головна з них – потреба в любові й оточенні, яке стимулюватиме її розвиток;

- дитина з особливостями розвитку є передусім дитиною, і вона повинна жити у максимально наближених до нормальних умовах;

- найкращим місцем для дитини є рідний дім, і обов'язок уряду – сприяти тому, щоб діти з особливими потребами виховувались у сім'ях;

- навчатися можуть усі діти, і кожній дитині, якими не були б важкими порушення у її розвитку, повинна бути надана можливість отримати освіту [406].

Важливим концептуальним аспектом нормалізації стає розуміння і прийняття того, що усі люди народжуються з подібними потребами, й одна з найголовніших – це потреба бути «як усі». Якщо через різні причини людина неспроможна реалізувати цю потребу, суспільство зобов'язане надати усі необхідні засоби для її максимального задоволення. Отже, технології допомоги, підтримки, супроводу (медичного, соціального, психолого-педагогічного) відкривають різні шляхи для соціальної нормативності, яка дозволить особистості бути «як усі».

Концепцію нормалізації прийнято й удосконалено у США, Канаді та інших країнах. Вона визначила загальну політику щодо дітей з особливими освітніми потребами на наступні 15–20 років.

Термін «інтеграція» та «інклюзія» увійшли до світової педагогічної науки і практики порівняно недавно. Упродовж останніх десятиріч наріжні проблеми,

пов'язані з навчанням осіб з особливими освітніми проблемами, є предметом дискусій сучасних зарубіжних і вітчизняних учених. Зарубіжна педагогіка розглядає інтеграцію як можливість спільного життя і навчання звичайних дітей і дітей з ООП за підтримки і супроводу цього процесу засобами економічного, організаційного, дидактичного і методичного характеру.

У 70-ті роки минулого століття було окреслено декілька стратегій освіти дітей з особливими освітніми потребами: розширення доступу до освіти дітей не залежно від стану їхнього здоров'я (*widening participation*), мейнстрімінг (*mainstreaming*), інтеграція (*integration*) та інклюзія (*inclusion*). Усі ці напрями передбачають інтеграційні процеси в освіті, але вони не є тотожними.

Відповідно до першого напрямку необхідно здійснити десегрегацію спеціальних навчальних установ з подальшим переведенням дітей з особливими освітніми потребами у масові дошкільні заклади і школи.

Сутність мейнстрімінгу полягає у тому, що діти з ООП знаходяться в системі спеціальної освіти, однак регулярно взаємодіють зі своїми однолітками у позашкільній діяльності [124]. Це забезпечує можливість розширення соціальних контактів і формування у дітей соціальних навичок.

Початок розвитку мейнстрімінгу відносять до 60-х років ХХ ст., коли американським науковцем М. Рейнольдсом (М. Reynolds) була опублікована програма спеціальної освіти, в основу якої покладено забезпечення максимальної участі дітей з особливими освітніми потребами в загальному освітньому потоці. У 1962 році він запропонував [386], а потім І. Дено (Е. Deno) удосконалив [345] поняття каскаду сервісів. Цей каскад, або континуум, становить собою модель для конструювання послуг із задоволення потреб окремих учнів і ранжується від навчання при лікарні і домашнього навчання до спецшкіл, спецкласів і надалі звичайних класів масової школи. Отже, під каскадом розуміли систему соціально-психологічних заходів, які дозволяють дитині з ООП якнайефективніше взаємодіяти у загальному потоці (*mainstream*). У результаті вводять поняття «мейнстрімінг».

Мейнстрімінг (від англ. *mainstream* – основний потік, тобто вирівнювання) – це форма навчання, за якою дитина з особливими освітніми потребами переважно перебуває у групі з іншими і лише деякий час – окремо у спеціально пристосованому середовищі [124, с. 17]. Вважається, що за такої форми вона буде нарівні з усіма.

Аналізуючи особливості розвитку освітнього мейнстрімінгу, встановлено різні підходи до витлумачення сутності цього поняття. Так, у різних дослідженнях мейнстрімінг визначають як «системну ініціативу», спрямовану на захист дітей з ООП від зайвих обмежень [379], як «освітню методика» [364], «практику інтеграції» дітей з ООП в загальноосвітні класи [366] або

ототожнюють з поняттям «нормалізація» [314]. Проте у сутності цих підходів закладено спільну ідею про те, що цей напрям є окремим етапом у становленні і розвитку інклюзивної освіти. Крім того, мейнстрімінг є досить потужним засобом соціалізації дітей з особливими освітніми потребами, сприяє розвитку у них соціальної компетентності, незалежності, впевненості.

Окрім позитивних аспектів, мейнстрімінг має недоліки, зумовлені як об'єктивними, так і суб'єктивними чинниками. До об'єктивних, на нашу думку, належать: часові межі заходу, у процесі якого відбувається «вирівнювання»; значні зусилля і тривалий час адаптації дитини з ООП до умов освіти; відсутність системи дефектологічної і психолого-педагогічної підтримки дітей з ООП в умовах загальноосвітніх навчальних закладів; формальність у ході підготовки та організації такої форми навчання; непристосованість освітнього середовища.

Суб'єктивним чинником вважаємо те, що дитина з особливими освітніми потребами, залучена у такий спосіб до навчального процесу, залишається не підготовленою (у плані пізнавального, особистісного й емоційного розвитку) до навчання у масових навчальних закладах. Зазначені вище чинники спровокували потужне протистояння батьків дітей з ООП.

Загальноосвітні тенденції у галузі соціальної політики кінця ХХ ст. створили умови для розробки концептуальних положень, які гарантували б рівні права дітям з особливими освітніми потребами у засвоєнні різних рівнів освітнього стандарту. Сьогодні у вітчизняній освітній практиці вживають терміни «інтеграція» та «інклюзія». На тлі загальної термінологічної експансії англійської мови ці поняття використовують у різному, часом навіть суперечливому, контексті. Аналіз цих дефініцій для нашого дослідження є досить цікавим і корисним.

Інтеграція (лат. *integratio* – відновлення, поповнення, від лат. *integer* – ціле) – «об'єднання в ціле будь-яких окремих частин», «об'єднання та координація дій різних частин цілісної системи» [30, с. 500].

На сучасному етапі розвитку освіти України зростає потреба теоретичного обґрунтування та емпіричного досвіду організації та впровадження інтегрування дітей з особливими освітніми потребами у загальноосвітній простір. Одним із перших вітчизняних учених, які експериментально обґрунтували теоретичні засади інтегрованого підходу у вихованні і навчанні дітей з порушеннями розвитку, був Л. Виготський [38].

Різноаспектні питання інтегрованого навчання і виховання були предметом досліджень В. Астапова, В. Гудоніса, Е. Данілавічюте, В. Засенка, А. Колупаєвої, М. Малофєєва, Н. Шматко та інших науковців.

Загальні принципи інтегрованого навчання відображено у працях Н. Белопольської, С. Дмитрієвої, А. Колупаєвої, Л. Шипіциної, Н. Шматко.

Соціально-політична модель ставлення до дітей-інвалідів як основа інтеграції була головною тезою досліджень Б. Шапіро. Інтегроване навчання як процес об'єднання розрізнених елементів системи на засадах взаємозалежності та взаємовідповідності розглядали Г. Алферова, А. Дмитрієва, І. Лошакова, М. Малофєєв, Н. Назарова, Л. Новікова, Л. Шипіцина та інші.

Різні підходи до визначення сутності інтеграції задекларовано у роботах зарубіжних дослідників: інтеграція як засіб соціальної реабілітації (Л. Василенко, Л. Шипіцина); як метод соціальної адаптації (А. Зотова); як кінцева мета соціально-педагогічної реабілітації (Л. Кошелева, Н. Морова, Т. Карандаєва).

Аналіз науково-методологічної літератури щодо реалізації інтеграційних процесів в освіту України засвідчує широкий спектр пошуків і відкриває низку проблем, які потребують ґрунтовного дослідження.

У науковій літературі термін «інтеграція» вживають у широкому і вузькому значенні. У широкому розумінні – це один із важливих напрямів підготовки осіб з ООП до самостійного життя, основою якого є процес і результат надання дітям з особливими освітніми потребами рівних прав та реальних можливостей бути задіяними в усіх видах соціального життя суспільства разом з усіма його членами. У вузькому – це залучення дітей з психофізичними порушеннями до системи загальноосвітньої школи [124, с. 17–18; 141, с. 17].

Різні підходи до проблем інтеграції породжують різні класифікації цієї наукової категорії. Так, залежно від загальної діяльності виокремлено соціальні та освітні (педагогічні) типи інтеграції. Соціальна інтеграція зумовлює сумісне проведення вільного часу в межах упорядкованих відносин між індивідами, групами, організаціями. Соціальна інтеграція, за В. Лубовським, – це влаштування дітей і дорослих з фізичними вадами у «відкрите суспільство» [48, с. 3].

Як форма соціального буття інтеграція зумовлює необмежену участь людини з особливими освітніми потребами в усіх соціальних процесах і на усіх рівнях освіти, на роботі й під час відпочинку, в реалізації різних ролей і функцій. Її ефективність забезпечується готовністю усіх суспільних інститутів до взаємодії. Соціальна інтеграція зорієнтована переважно на забезпечення солідарності, єдності, що акцентує залучення до макроструктури суспільства. При цьому соціальний статус дитини з особливими освітніми потребами співвідноситься зі статусом дитини з типовим розвитком. Будь-яка людина є цінною для суспільства з усіма її особистісними проявами. Це, у свою чергу, визначає цільовий вектор необхідності забезпечення стійкого розвитку соціальної системи. Соціум створює умови, у яких індивідуальні особливості можуть максимально розвиватися, проявитися і реалізуватися. У контексті

нашого дослідження провідну роль відіграють соціальні ресурси, завдання яких сприяти реалізації базового принципу соціальної політики і соціально-педагогічної роботи – розширення можливостей дитини. Поняття ресурсу стає основоположним, оскільки це все, що можна залучити і використати для задоволення певної потреби і розв’язання проблеми. Арсенал засобів і ресурсів дозволяє збільшити потенціал соціальної спільноти, і, таким чином, дитині з ООП стають доступними соціальні можливості, збільшується її власний потенціал, а соціум у цілому отримує додатковий потенціал стійкого розвитку.

Досліджуючи проблеми соціальної інтеграції дітей-інвалідів, Л. Шипіцина окреслює основні передумови: з одного боку, – це наявні у дітей відхилення у фізичному і психічному розвитку, з другого, – недосконалість самої «системи соціальних відносин, яка через певну жорстокість вимог до своїх потенційних суб’єктів стає недоступною» для дітей з особливими освітніми потребами. Науковцем визначено два шляхи реалізації соціальної інтеграції. Згідно першого «приспособлення інваліда до входження до ординарного суспільства, його адаптацію до навколишніх умов». Цей підхід є вузьким і обмеженим, оскільки «процес соціалізації особистості – двосторонній», й «інвалід у цьому процесі... повинен бути не тільки об’єктом інтеграції, а й обов’язково суб’єктом, активним учасником цього процесу» [321, с. 253].

Соціалізація (від лат. *socialis* – суспільний) – це «двосторонній процес: по-перше, засвоєння індивідом соціального досвіду шляхом входження до соціального середовища, по-друге, активне відтворення системи соціальних зв’язків індивідом за рахунок його активної діяльності, активного включення в соціальне середовище» [22, с. 33]; «процес послідовного входження індивіда в соціальне середовище, що супроводжується засвоєнням та відтворенням культури суспільства, внаслідок взаємодії людини зі стихійними та цілеспрямовано створюваними умовами життя на всіх її вікових етапах» [12, с. 17]. Соціалізація передбачає передусім активну участь самого індивіда у процесі засвоєння цінностей, понять і навичок, на ґрунті яких і формується індивідуальність людини та її повсякденне життя.

Згідно другого підходу щодо реалізації соціальної інтеграції (за Л. Шипіциною), крім підготовки інваліда, важливо забезпечити «підготовку суспільства до прийняття інваліда» [321, с. 253]. Отже, успішність соціальної інтеграції дітей з ООП «залежить не тільки від характеру і ступеня порушень, і ефективності навчальних програм, і технологій, які враховують ці порушення, а й від системи відносин до таких дітей соціального оточення, і передусім того середовища, до якого дитина інтегрується» [321, с. 255].

Отже, для того, щоб правильно розвивалася дитина з ООП, необхідна соціальна інтеграція, основними чинниками якої є нормативно-правова база і

потужні ресурси, що забезпечать ефективну соціально-педагогічну підтримку кожній дитині.

Освітня інтеграція передбачає оволодіння дитиною з ООП освітнім стандартом у ті ж самі або наближені строки, за якими навчаються діти з типовим розвитком. Такий вид інтеграції дозволяє дитині розвиватися у єдиному освітньому просторі. Проте освітня інтеграція не гарантує успішної адаптації у соціумі, оскільки може бути реалізована різними формами, зокрема індивідуальною формою навчання. «...Простота і адекватність індивідуального навчання насправді катастрофічно впливає на дітей з... особливостями, породжуючи поглиблення притаманної дитині... неорієнтованості у звичайному житті, страху перед людьми. Дитина, яка закінчила школу індивідуально, навіть на «відмінно», відрізняється повною неспроможністю пристосуватися у колективі – як для професійного навчання, так і для роботи, і, по-суті, інвалідизується» [107].

У ході аналізу наукової літератури з теми дослідження встановлено різні тлумачення поняття «інтеграція», класифікації її типів, які висвітлюють різні аспекти освітньої інтеграції.

Так, І. Калініченко класифікує освітню інтеграцію у контексті взаємозв'язку системи «дитина – навчальний заклад» [115] (табл. 1.1).

Таблиця 1.1

Класифікація типів інтеграції

Тип інтеграції	Тип зв'язку у системі «дитина – навчальний заклад»
Соціальна	залучення дітей з особливими освітніми потребами до участі з іншими дітьми у позакласній діяльності (екскурсії, масові заходи), однак вони не навчаються разом.
Функціональна	спільне навчання дітей з особливими освітніми потребами з дітьми з типовим рівнем розвитку в одній школі.
Часткова	навчання дітей з особливими освітніми потребами в окремому спеціальному класі або відділенні школи й відвідування тільки окремих загальноосвітніх заходів.
Абсолютна	навчання дітей з особливими освітніми потребами у загальноосвітніх класах упродовж усього терміну.
Зворотна	навчання дітей з типовим рівнем розвитку у спецшколах.
Спонтанна або неконтрольована	навчання дітей з особливими освітніми потребами у загальноосвітніх закладах без отримання належної спеціальної підтримки.

Залежно від освітніх меж інтеграція буває інтернальною (внутрі системи спеціальної освіти) та екстернальною (яка передбачає взаємодію спеціальної і масової освіти) [322].

За способом пристосування здорових дітей і дітей з ООП В. Гудоніс визначає такі види інтеграції: асимілятивна – при повному сумісному навчанні; акомодативна, коли визнається ідентитет дитини, а більшість повинна пристосуватися до його особливостей; адаптаційна – при рівноправному пристосуванні обох сторін [48, с. 47–52].

Виділяють також чотири типи інтеграції за ступенем взаємодії: фізична інтеграція, коли діти одночасно знаходяться разом в одному приміщенні; функціональна інтеграція передбачає наявність предметно-просторового об'єднання, що супроводжується організацією предметної взаємодії; соціальна інтеграція передбачає міжособистісні контакти між здоровими дітьми і дітьми з ООП; соціетальна інтеграція – найвища ступінь взаємодії і вважається найоптимальнішою, оскільки повністю зникає соціальна дистанція, має місце рівноправне партнерство в діяльності і наявні нормальні суб'єкт-суб'єктні відносини у дитячій групі [41, с. 144; 308].

Залежно від часу, проведеного дитиною з ООП у шкільному колективі, Н. Шматко виділяє такі види інтеграції:

- комбінована, коли дитина навчається у класі (групі) здорових дітей, отримуючи систематичну адекватну корекційну допомогу вчителя-дефектолога;
- часткова, коли окремі діти проводять частину дня у звичайних групах (класах);
- тимчасова, коли діти спеціальних і масових груп і класів об'єднуються для проведення різних заходів, прогулянок, свят, змагань тощо;
- повна, коли діти з ООП по кілька осіб вливаються у звичайні масові навчальні заклади, а корекційну допомогу за необхідності їм надають батьки і спеціалісти [73, с. 6].

На думку Н. Шматко, усі ці форми можуть бути ефективно реалізовані як самостійно, так і в системі поетапної інтеграції: тимчасова – часткова – комбінована – повна. У такій системі кожна дитина має можливість «затриматися» на будь-якому етапі за певних обставин.

Як окремий тип виокремлено «вимушену інтеграцію», тобто навчання в умовах масової школи дітей зі слабо вираженими порушеннями розвитку при пізньому виявленні їх або відсутності реальної можливості адекватного психолого-педагогічного супроводу [155]. Вимушена інтеграція можлива за відсутності спеціалізованих установ, віддаленості їх від місця проживання дитини, небажання батьків навчати дитину у спеціалізованій установі тощо.

У науково-педагогічній літературі існують різні підходи до тлумачення поняття «інтеграція».

Е. Леонгард визначає інтеграцію як «вільний, без комплексів, природний стан і поведінку дітей, які знають про свої проблеми» [149, с. 106].

Інтеграція – це «адекватна (та, що не викликає протидію ні з боку суб'єкта, ні з боку середовища) взаємодія суб'єкта, адаптація якого порушена... і соціального середовища (у першу чергу, його соціального оточення – здорових однолітків), результатом якої є ліквідація соціальної дизадаптації» [10, с. 59].

Інтеграцію дітей з ООП розглядають і як «засіб забезпечення соціальної адаптації таких дітей у майбутньому» [322, с. 30], як «соціальну реабілітацію» [198], як «соціально-педагогічну реабілітацію» [138], як «метод соціальної адаптації» [100].

У процесі інтеграційних освітніх інновацій виявлено низку проблем, пов'язаних насамперед із неготовністю педагогічного персоналу загальних середніх закладів освіти забезпечити необхідні адекватні умови як для навчання дітей з ООП, так і спілкування їх зі здоровими однолітками. Отже, спроби адаптувати дитину з особливими освітніми потребами до освітнього середовища будуть приречені на фіаско до тих пір, поки у свідомості кожної людини, а передусім кожного педагога, не зникнуть прихована ворожість і байдужість до таких дітей, поки серце і розум не відкриються їм назустріч.

Спроба соціально-освітньої інтеграції у середовище звичайних дітей може зумовити ряд невирішуваних проблем, зокрема: відсутність навичок спілкування у цьому середовищі; несформованість потреби у такому спілкуванні; неадекватна самооцінка; негативне сприйняття оточуючих; гіпертрофований егоцентризм; схильність до соціального утриманства [100, с. 22]. Крім того, іноді здорова дитина може перетворити однолітка-інваліда в об'єкт жалості і гіпертрофованої опіки, здійснюючи власну персоналізацію за рахунок деперсоналізації партнера. Невдало реалізований процес інтеграції може стати причиною появ у дитини з ООП психічних розладів, різних форм девіантної поведінки, наркоманії, алкоголізму тощо.

Отже, інтеграція, за певних суб'єктивних і об'єктивних чинників, не є оптимальною для дітей з особливими освітніми потребами. На сучасному етапі розвитку соціальної освіти в Україні переосмислюють сутність поняття «інтеграція». Загальносвітові тенденції в галузі соціальної політики кінця ХХ – початку ХХІ століть надають нового, соціально-педагогічного забарвлення процесу інтеграції в освітній практиці, що зумовлює концептуально нові положення, які сприятимуть забезпеченню справжньої рівності у засвоєнні дітьми з ООП різних рівнів освітнього стандарту. Сьогодення світової освітньої практики відзначається заміною терміну «інтеграція» поняттям «інклюзія»,

тобто переходом від системи, що передбачає адаптацію дитини до вимог освіти, до адаптації самої системи до потреб дитини. У контексті вищесказаного вітчизняна спеціальна освіта актуалізує проблему становлення і розвитку інклюзивного навчання у державі.

Уваги заслуговують теоретичні здобутки і практичний досвід організації і впровадження інклюзивної освіти таких науковців, як Л. Будяк, Е. Данілавічюте, Т. Дегтяренко, В. Засенка, А. Колупаєвої, С. Литовченко, М. Малофєєвої, Ю. Найди, Т. Сак, В. Синьова, Н. Софій, О. Таранченко, Л. Шипіциної та інших.

У ході аналізу наукових джерел з теми дослідження зафіксовано різні тлумачення понять «інклюзія» та «інклюзивна освіта». Феномен інклюзивної освіти розглядають як некваліфікований ентузіазм щодо можливості повної інклюзії і пропаганди філософії інклюзії, що базується на ідеях моральної і соціальної відповідальності та правах людини, та як реальні можливості спільного навчання звичайних дітей та дітей з особливими освітніми потребами.

На думку І. Калініченко, інтеграція може бути наслідком інклюзії, а не навпаки. Водночас дослідниця розглядає інклюзію з точки зору біології та мінералогії, порівнюючи інклюзію з механічними включеннями. І як наслідок суперечить сама собі, зауважуючи про те, що на відміну від інтеграції, термін «інклюзія» має більш одностороннє значення і передбачає «включення когось... кудись»; «...як результат, ті, хто «включається», не завжди стають рівноправними учасниками... учнівського колективу» [115].

Подібних поглядів дотримується Т. Четверікова [315], стверджуючи, що інклюзія є одним із варіантів інтеграції, тому термін «інклюзія» значно вужчий, аніж інтеграція. «Інклюзія... передбачає сумісне навчання і виховання дітей, які мають обмежені можливості здоров'я, з їхніми однолітками, що розвиваються нормально... Інклюзія являє собою частковий випадок інтеграції. Отже, поняття «інтеграція» (з'єднання) значно ширше, ніж «інклюзія» (включення)» [315, с. 327]. Безперечно, кожна наукова думка має право на існування, якщо вона обґрунтована, проте таке бачення нам видається занадто буквральним, а спроби застосувати суто природничі підходи до трактування педагогічних категорій є помилковими.

Існує також і кардинально протилежна точка зору, згідно з якою поняття «інклюзивна освіта» ширше поняття «інтегрована освіта» для дітей з ООП [76]. Нам імпонує ця думка, оскільки «інклюзивна освіта» – процес більш широкий. Він передбачає доступність освіти для усіх і розвиток загальної освіти у напрямі пристосування до різних потреб усіх дітей, у тому числі й з особливими освітніми потребами. Інтеграція передбачає пристосування дітей з ООП до умов загальноосвітніх шкіл, тоді як інклюзія – пристосування системи масових навчальних закладів, створення «безбар'єрного середовища» для дітей з ООП.

Розмежовуючи ці поняття, акцентуємо на тому, що інклюзія – це процес, що відбувається у соціальній групі, а інтеграція – в суспільстві. Отже, інтеграція є наслідком інклюзії, а не навпаки. Зокрема, філософія інклюзії, ґрунтуючись на проблемі прав і свобод людини, здійснює більш глибокий вплив, ніж інтеграція [141, с. 16].

Однобокість суджень щодо інклюзії зафіксовано й у Т. Зубаревої, яка розглядає термін «інклюзія» «як реформування шкіл і перепланування навчальних приміщень таким чином, щоб вони відповідали потребам усіх без виключень дітей» [101, с. 28].

Досліджуючи термінологічну базу інклюзивної освіти, А. Колупаєва аналізує праці науковців, які наполягають на тотожності понять «інтеграція» та «інклюзія». «Ці вчені (авт. – А. Конопльова і Т. Лещинська), розробляючи методологічні засади інтегрованого навчання,.. вибудовують їх на основі теоретичної концепції «включення» (інклюзії), втім, не вбачають відмінностей між термінологічними визначеннями «інтегроване навчання» та «навчання інклюзивне», вочевидь, поділяючи позиції російських учених Б. Пузанова, М. Малофєєва, Н. Шматко та ін. щодо відповідності та прийнятності зарубіжної понятійної термінології...» [124, с. 20]. Отже, терміни «інтеграція» та «інклюзія» є спорідненими, але не тотожними, оскільки характеризують різний ступінь залучення дітей з психофізичними вадами до освітньої системи. Відмінність у підходах полягає у визнанні необхідності зміни суспільства з метою врахування та пристосування до індивідуальних потреб дітей із психофізичними порушеннями, а не адаптацію їх до його вимог.

Увібравши в себе критично осмислений зарубіжний досвід та експериментальні дані вітчизняних досліджень, надзвичайно важливо розвивати інклюзію, враховуючи економічний стан, соціальні процеси, ступінь зрілості демократичних інститутів, культурні та педагогічні традиції, рівень морального розвитку суспільства, ставлення до дітей-інвалідів, що закріпилося у суспільній свідомості. Крім того, необхідно враховувати чинні комплексні програми ранньої (з перших місяців життя) психолого-педагогічної корекції, що дозволить вивести багатьох «проблемних» дітей на такий рівень психофізичного розвитку, який дозволить їм максимально рано влитися у загальноосвітнє середовище. Кожна дитина з особливими освітніми потребами потребує спеціальної педагогічної допомоги та психологічної підтримки. В освітньому просторі країни повинна функціонувати чітко організована і добре налагоджена інфраструктура допомоги дітям з фізичними і (або) психічними порушеннями розвитку, які навчаються у дошкільних чи загальних середніх закладах освіти.

Спроби об'єднання двох систем, які окремо розвивалися упродовж тривалого часу, – спеціальної освіти на основі традиційних медичних класифікацій, з одного боку, і, з другого, – масової освіти з її консервативною

концепцією, зорієнтованою на успішність порівняно однорідних навчальних груп, породжують значні труднощі для реалізації інклюзивного навчання. Навчальна концепція інклюзивної освіти базується на знаннях природи дитини у конкретному середовищі. Інклюзивна освіта не є альтернативою спеціальній освіті – вона значно розширює її можливості.

У зв'язку з цим, останнім часом у філософському дискурсі активно обговорюють концепції, пов'язані з упровадженням та розповсюдженням інклюзії. Саме інклюзія, завдяки своїй гнучкій організації освітнього процесу, здатна надати людям, що потрапили у важкі життєві обставини і мають різного роду проблеми, адекватну форму навчання. Виходячи з цього, інклюзивна освіта спирається на соціальну модель, основою якої є ідея інклюзивного суспільства, що будує нові відносини, намагається зрозуміти і сприяти соціальній практиці дітей з особливими освітніми потребами.

Для глибокого дослідження проблем інклюзивної освіти в контексті сучасних демократичних перетворень необхідно здійснити аналіз її філософії та гносеології, емпіричного досвіду її розвитку і провадження, усвідомити її актуальність і соціально-педагогічний феномен.

Феномен – рідкісне, надзвичайне, виняткове явище, єдине у своєму роді, взяте у його цілісності, в єдності з його сутністю й дане нам у досвіді [30, с. 1532]. Феномен будь-якого явища, за визначенням І. Канта, може бути пізнаний лише на основі досвіду [307, с. 471].

Звернення у дослідженні до феноменології як методу філософського пізнання зумовлено тим, що філософія здатна створити простір для визначення певного обсягу знань, нових змістових елементів, нового сенсу інклюзивної освіти. Феноменологія виступає першим ступенем гносеології, дозволяє розробити чіткі поняття, досягти виразної диференціації їх. Оскільки методична спрямованість феноменологічного підходу дозволяє перетворити суб'єктивні, абсолютно неупереджені спостереження і дані в об'єктивні чітко сформульовані й обґрунтовані наукові гіпотези і теорії, тому вона стала основою дослідження феномену інклюзивної освіти.

У контексті філософії інклюзії в зарубіжній педагогіці визнано екологічну парадигму, у якій провідну роль відведено соціальному оточенню дитини. На нашу думку, середовище являє собою не лише сукупність окремих чинників, а системну консолідацію, спрямовану на забезпечення дитини сприятливими умовами для розвитку. В інклюзивній освіті екологічний підхід забезпечує спрямування усієї педагогічної діяльності на створення комфортного життєвого простору для дитини з психофізичними порушеннями. У контексті цієї парадигми проблеми дітей з особливими освітніми потребами треба розглядати не окремо, а комплексно, враховуючи системний підхід до залучення дитини до

складної системної організації соціуму. Особливого значення тут набуває перетворення системи цінностей і руйнування стереотипів. О. Шпек зазначав, що інклюзія відтворює спотворену соціальну екологію дитини з обмеженими можливостями, відновлюючи або створюючи заново цілісні життєві взаємозв'язки, які є частиною її світу [325].

У сучасному світі відбувається модернізація усіх сфер життя, у тому числі й освітньої галузі. Освіту розглядають як засіб розвитку людського капіталу, підвищення економічних показників, посилення індивідуальної спроможності й розширення меж вибору задля використання свобод громадянства. Освіта сприяє розвитку здатності особи або групи осіб приймати власні рішення та, більше, ніж будь-коли раніше, творити свою долю. Крім того, освіта є важливим засобом подолання дискримінації для дорослих та дітей, збільшуючи їхню спроможність, отримувати можливості для більш повноцінної участі в житті своїх громад. Запровадження інклюзії в освітній сфері є не другорядним, а центральним питанням для забезпечення високоякісної освіти і створення більш інклюзивних суспільств [109, с. 100].

У соціумі змінюється ставлення до дітей з особливими освітніми потребами: люди визнають їхні права на унікальність і повагу. Найбільш яскраво це засвідчено в ідеології інклюзії, що враховує природні задатки, інтереси і здібності таких дітей. Інклюзивна освіта виходить з того, що кожна дитина – неповторна й унікальна особистість зі своїми інтересами, здібностями і потребами, яка вимагає індивідуального підходу у процесі навчання і гнучкості у розробці навчальних програм. Індивідуальний підхід вимагає від учителя високого професіоналізму, етичності, гнучкості, делікатності, вміння почути і зрозуміти. Крім того, інклюзивна освіта формує власну шкалу цінностей (аксіологія), у якій ключовими є принципи, за якими кожна людина, незалежно від здібностей і досягнень, має право на освіту, самовираження та особистий прогрес.

Інклюзія як своєрідна філософія задовольняє потреби в освіті, розкриває і розвиває індивідуальні здібності, підтримує і додає упевненість, сприяє хорошій адаптації, соціалізації, самореалізації, придбання досвіду (комунікативного, соціального, психологічного), зокрема дітей з особливими освітніми потребами. Завдяки інклюзії знижується рівень ізоляції й відчуження дитини, вона стає більш активною, перестає відчувати свою «особливість». Різноманіття, несхожість дітей один на одного є потужним ресурсом, що сприяє розвитку і прояву творчого потенціалу. Впровадження інклюзивної освіти сприяє реструктуризації культури закладу освіти, залучаючи до цього процесу педагогів, учнів та батьків. Усе це створює умови для подальшого прояву і

життєдіяльності дітей з психофізичними порушеннями у соціумі. Отже, інклюзивна освіта – унікальний процес доступної освіти для кожного.

«В ідеальному варіанті, інклюзія передбачає повне залучення всіх учнів в усі аспекти навчання і шкільного життя. Іншими словами, масові школи та класи мають бути чутливими до потреб усіх учнів; і для того, щоб їх задовольняти, вони повинні бути готові справді пристосовуватися. Крім того, вони мають шанувати й цінувати відмінність» [111, с. 16].

Для філософії як однієї з форм суспільної свідомості особливого значення набуває розробка світоглядного фундаменту освітньої інклюзії як нової соціокультурної реальності і формування методологічних засад пізнання закономірностей впровадження і розвитку інклюзивних процесів. Соціальні умови й умови освіти необхідно спрямовувати на те, щоб буття дитини з обмеженими можливостями стало максимально самостійним, незалежним, а сама дитина, займаючи активну і відповідальну життєву позицію, стала рівноправним членом суспільства, реалізуючи себе у цьому суспільстві. Концепція самостійного і незалежного способу життя дітей з ООП визначає сьогодні підходи до формування цілей і змісту інклюзивної освіти.

Аксіологічні позиції деяких сучасних філософських напрямів допомагають аналізувати проблеми ціннісного ставлення до самого феномену інклюзивної освіти і людини з обмеженими можливостями в умовах цієї освіти. Результати аналізу можуть бути використані для вирішення онтологічних проблем, зокрема, проблеми якості буття людини з обмеженими можливостями при наявності і відсутності інклюзивного навчання. Характер вирішення цих проблем визначає особливості соціально-філософського усвідомлення життєдіяльності й, у першу чергу, освіти, соціалізації і виживання людини з обмеженими можливостями в сучасному світі [225, с. 27].

Сьогодні немає жодної універсальної методики інклюзивного навчання. Можливості, цілі, зміст і значення інклюзивної освіти вимагають розширення, оскільки різні моделі інклюзії не можуть задовільнити усі особливі потреби дітей. Т. Лорман зазначає, що «інклюзія залежить від контексту», і «враження від роботи з певною групою учнів будуть несхожими на досвід інших». «...Немає єдиного «правильного» способу залучення усіх учнів; але... існує загальна технологія», яку можна взяти на озброєння і яка допоможе досягти успішних результатів [111, с. 31]. Така технологія, яку запропонували Т. Лорман (T. Loreman), Дж. Деспелер (J. Deppeler), Д. Харві (D. Harvey), стала основоположною для нашого дослідження (рис. 1.1).

«...Не кожна спроба впровадження інклюзивної моделі є вдалою, і, на підставі таких даних, деякі фахівці закликають відмовитися від масового застосування цієї практики та обмежити її цільову аудиторію дітьми, чії потреби



Рис. 1.1. Технологія інклюзивної освіти за Т. Лорманом

незначні. Однак ця думка ґрунтується на помилковій аргументації» [111, с. 18]. Виключення дітей з особливими освітніми потребами із закладів дошкільної та загальної середньої освіти ставить під сумнів спроможність сучасних освітніх систем забезпечувати ефективне навчання у демократичному суспільстві.

Гуманістична парадигма сучасної освіти закладена і в принципах інклюзії, що утворює підвалини нової моделі освітніх відносин. Ці принципи сформульовано двадцять років тому і закріплено міжнародною Декларацією [280]:

1. Цінність людини не залежить від її здібностей і досягнень;
2. Кожна людина здатна відчувати і думати;
3. Кожна людина має право на спілкування і на те, щоб бути почутою;
4. Усі люди потребують один одного;

5. Справжня освіта може здійснюватися тільки у контексті реальних взаємин.

6. Усі люди потребують підтримки і дружби ровесників.

7. Різноманітність посилює всі аспекти життя людини.

Інклюзивна освіта – це процес, що динамічно розвивається. Це не факт, не подія, не показник, а процес розвитку і змін політики, культури і практики освіти на основі принципів інклюзії.

Навчання в освітніх закладах повинно керуватися такими принципами соціальної інклюзії:

- усі діти – це індивідууми з різними потребами у навчанні;
- виключення будь-якої дискримінації дітей з особливими освітніми потребами;

- навчальні заклади відкриті для усіх дітей, незалежно від їхніх психофізичних особливостей;

- діти повинні навчатися усі разом, не зважаючи на їхні особливості у розвитку;

- навчальні заклади визнають і враховують усі потреби учнів відповідно до їхніх можливостей і темпів сприйняття матеріалу;

- розробка навчальних планів і стратегії викладання (за необхідності індивідуальних) спрямована на забезпечення якісної освіти дітей з особливими освітніми потребами;

- дітям з особливими освітніми потребами надавати своєчасну допомогу від усім колективом навчального закладу; при необхідності до організації освітнього процесу залучати фахівців шефських та громадських організацій.

Зазначені принципи співзвучні принципам соціальної інклюзії. «Соціальна інклюзія (включення, залучення) з'явилася як результат переходу суспільства до соціальної політики, яка базується на соціальній моделі інвалідності. Фактично це процес змін у політичній, економічній, соціальній сферах, спрямований на утвердження соціальної рівності. Це забезпечення таких умов, за яких усі діти і дорослі могли б брати участь у житті суспільства як рівноправні його члени, яких поважають і які роблять свій внесок у його розвиток. Вона відображає активний і спрямований на розвиток людини підхід до соціального добробуту, що передбачає не просто ліквідацію бар'єрів чи ризиків, а дещо більше, – зміну концепції соціальної політики» [109, с. 95].

З дотриманням принципів «соціальної інклюзії» повинні розроблятися державні стратегії у галузі освіти, охорони здоров'я, економіки, працевлаштування, благоустрою тощо. Але пріоритетно вони мають застосовуватися в освіті, тому що освітня система віддзеркалює становище суспільства і сприяє його перебудові. Отже, державна політика щодо дітей з особливими освітніми потребами, закріплена

відповідними нормативно-правовими документами, ставить перед професійною педагогічною спільнотою завдання, що передбачають зміни усталених, традиційних для масових навчальних закладів уявлень про форми і зміст навчання дітей цієї категорії в умовах інклюзивної школи. У багатьох розвинутих країнах соціальна інклюзія – це загальна практика, спрямована на вирішення багатьох соціальних проблем, включаючи нерівномірні прибутки, нерівність у сфері охорони здоров'я, освіти, доступності житла тощо.

Так, Державний Департамент охорони здоров'я провінції Вікторія (Австралія) визначає цінності, які лежать в основі соціальної інклюзії: кожен готовий до навчання, кожен може навчатись, кожен потребує підтримки, кожен може спілкуватися, кожний може зробити внесок, разом ми кращі [109, с. 96–97].

Інклюзивна освіта базується на принципах дитиноцентризму і визнає, що усі діти – індивідууми з різними потребами в освіті.

В основу інклюзивної освіти покладена ідеологія, яка виключає будь-яку дискримінацію дітей та забезпечує рівноправне ставлення до усіх людей, але створює певні умови для дітей, які мають особливі освітні потреби. Так, Є. Холостова і Н. Дементьєва відзначають, що у теоретико-методологічному сенсі кожна особа має певні відхилення від середньостатистичної норми і за рахунок цього і є особистістю, самостійною, відмінною від інших. Кожен індивід має особливі потреби, до яких суспільство має пристосовувати свої зовнішні умови. Усе соціальне життя – це безперервний процес компромісів в організації функціонування між особистістю і соціумом, індивідом, групою і суспільством. При цьому повага до прав особистості передбачає визнання прав спільності [312, с. 49]. Аналіз міжнародного досвіду дозволяє стверджувати про те, що розвиток інклюзивної освіти – це довгострокова стратегія, яка потребує усвідомлення її ідеології, терпимості, послідовності, безперервності, поетапності та комплексного підходу для її реалізації.

Для ефективної інклюзивної освіти необхідно розробити стратегію викладання і навчання. Якщо навчання стане більш ефективним внаслідок впливу інклюзивних інновацій, то виграють усі діти, а не тільки діти з особливими освітніми потребами. Навчання в інклюзивних школах дозволяє дітям набути знань і соціального досвіду, що сприятиме зменшенню дискримінації, оскільки діти, навчаючись спілкуватися один з одним, навчаються розпізнавати і приймати різні відмінності. Розуміння цього важливо закладати з раннього дитинства, адже люди з обмеженими можливостями, крім самих цих можливостей, нічим не відрізняються.

За таких умов інклюзивна освіта стане для дітей з особливими освітніми потребами надзвичайним стрибком. Вони почнуть тягнутися до здорових дітей і рівнятися на них. Вони зрозуміють, що їх приймають, не відштовхують, а

заохочують і підтримують, що у них переважає особистість, а не їхній недуг. І це допоможе їм вірити у власні можливості.

Інклюзія – це не просто проект «доброї волі». Інклюзія – це підхід і філософія, згідно з якою всі учні (і з особливими потребами, і без них) отримують більше можливостей як в соціальному плані, так і в навчанні. Інклюзія – не означає просто зібрати усіх дітей разом, а навпаки, вона сприяє тому, щоб кожен учень відчував себе прийнятим, щоб його здібності і потреби враховувались і були оцінені [196].

Фінський учений С. Хакіннен (S. Hakkinen) зазначає: «Інклюзивність – це те, що проходить через усе суспільство. Хочеться вірити, що людина з обмеженими можливостями може бути включена в суспільство упродовж свого життя, не тільки у віці школяра, а й у дитячому садку, і коли ця людина працює, відпочиває, коли вона спілкується як член соціуму. Але для цього потрібно, щоб суспільство думало і діяло з позицій інклюзивності. Змінити менталітет усього суспільства відразу неможливо. Інклюзивна система відіграє роль насамперед навчання нових поколінь для таких змін» [106].

Багато дітей з відхиленнями у психофізичному розвитку, незважаючи на зусилля сім'ї, фахівців, суспільства їх навчити і виховати, ставши дорослими, все-таки виявляються непідготовленими до соціально-економічного життя. Результати досліджень і практика свідчать про те, що будь-яка людина, яка має певні особливі потреби, може за відповідних умов стати повноцінним членом соціуму і визнаною особистістю, розвиватися духовно і забезпечувати себе матеріально, задовольняти усі свої потреби і бути корисним суспільству. У нашій країні помітним стає прагнення реалізувати права дітей з особливими освітніми потребами на якісну освіту. На державному рівні прийнято відповідні законодавчі акти. Активізувався процес підготовки фахівців, спроможних повному навчати дітей з обмеженими психофізичними можливостями.

Аналіз історико-філософської і науково-методичної літератури дозволяє виділити характерні особливості інклюзивної освіти як соціально-педагогічного феномена:

- інклюзивна освіта – історичний процес переходу від ексклюзії (виключення), сегрегації (розділення) та інтеграції (з'єднання) до інклюзії (включення), що сприятиме розвитку інклюзивного суспільства;

- інклюзивна освіта вміщує такі складові: філософські засади, цінності та принципи інклюзії, індикатори успіху;

- в інклюзивному процесі система освіти підлаштовується під потреби дитини з особливими освітніми потребами та враховує її індивідуальні особливості розвитку;

– інклюзивне середовище забезпечує розвиток усіх суб'єктів інклюзивного освітнього процесу (у тому числі дітей з особливими освітніми потребами та їхніх здорових однолітків);

– ідеологія інклюзивної освіти виключає будь-яку дискримінацію дітей, забезпечує рівне ставлення до усіх людей та особливі умови для їхніх особливих потреб.

Отже, інклюзивна освіта – це перший крок до створення доступного суспільного середовища, робочих місць для людей з обмеженими можливостями, розвитку і виховання гармонійного, дружнього, чуйного покоління. Очевидним є те, що інклюзивна освіта – це довготривала перспектива, яка упродовж кількох поколінь покликана зламати ексклюзивні устої і сформуванати нове цивілізоване та гуманне суспільство, про що ми докладно пишемо в окремих наших публікаціях [159; 161; 165; 167; 178].

Інклюзивна освіта вимагає системного підходу до розв'язання проблем інтеграції, тобто на державному і регіональному рівнях необхідно упорядкувати освітні, соціальні, нормативно-правові, економічні підсистеми, які прямо чи опосередковано пов'язані з інклюзивними процесами.

Одним із головних завдань інклюзії є створення інклюзивних освітніх середовищ у масових закладах освіти, що передбачає визначення і реалізацію: філософії інклюзивної освіти, системи її базових і професійних цінностей; місії освітньої установи в галузі найважливіших функцій інклюзивної діяльності, масштабів та рівнів їх реалізації, конкретних пріоритетів; інформаційної, кадрової, програмно-методичної та організаційної політики – загальних підходів і принципів життєдіяльності дітей з особливими освітніми потребами у масовій школі, підходів до встановлення і розвитку зовнішніх зв'язків, до вибору конкретних пріоритетів розподілу ресурсів, етапів і термінів здійснення завдань інклюзивної освіти дітей з ООП; оптимальної структури освітнього процесу, інтеграції його функцій (освітніх, виховних, корекційних, розвивальних, творчих, оздоровчих) та ресурсного забезпечення їх з метою соціалізації дітей з особливими освітніми потребами.

Для пошуку оптимальних шляхів розбудови інклюзивних освітніх середовищ доцільно, на нашу думку, визначити системотвірні чинники і конкретизувати умови функціонування інклюзивної освіти в Україні.

1.1.2. Системотвірні чинники інклюзивної освіти

Сучасний етап розвитку інклюзії в Україні сповнений протиріч і проблем, вимагає відкритого професійного діалогу, конструктивного пошуку, вивчення зарубіжного й вітчизняного досвіду та узгодженості позицій. Важливим для

цього процесу є готовність навчальних закладів до змін. Для розвитку інклюзивної практики освіти потрібні системні інституційні зміни, а це не відбувається швидко. Але найскладніші зміни – це зміни у професійному мисленні і свідомості людей, починаючи з психології педагога, закінчуючи економічними і фінансовими основами функціонування усєї системи. Впровадження інклюзивної освіти стикається не стільки з проблемами організації безбар'єрного середовища, скільки з проблемами соціальними: стереотипи і забобони; готовність або відмова вчителів, дітей та їхніх батьків прийняти нові принципи освіти; нестача комплексних психолого-педагогічних знань і технологій, спеціальних моніторингових досліджень досвіду вітчизняної інклюзивної освіти.

Супротивники інклюзії наводять основні чинники які, на їхню думку, обґрунтовують недоцільність інклюзивної освіти: суспільство неготове до такої форми освіти; учитель неготовий до реалізації інклюзії [3]. Очевидним є той факт, що прибічники застарілої бюрократичної системи, у тому числі й системи освіти, прикриваючись демократичними гаслами й необхідністю розбудови нового інформаційного суспільства, шукають причини, які виправдали б небажання їх знайти місце особам з особливими освітніми потребами у цьому суспільстві. Шукати ж потрібно не шляхи «очищення» держави перед такими особами, а, перш за все, шляхи, що приведуть до розуміння основної ідеї інклюзії – усі ми різні і весь світ для нас, а не навпаки. Розв'язання цього першочергового завдання зведе нанівець проблему «неготовності» усіх рівнів освіти, і залишиться єдина проблема – «небажання», яку, у свою чергу, можуть вирішити керівники закладів освіти.

Впровадження інклюзивної освіти в Україні – складна, неоднозначна проблема, яка потребує розгляду та розробки нормативно-правових, психолого-педагогічних, програмно-змістових, соціально-психологічних засад.

За даними звіту комплексної аналітичної оцінки стану впровадження інклюзії в Україні [110], проведеної у період з червня 2011 року до січня 2012 року «Європейською дослідницькою організацією» (ERA) у співпраці з дослідницькою компанією InMind, громадськими організаціями «Демократичні ініціативи молоді» та «Аліса» за фінансової підтримки фонду «Відродження», було визначено основні проблеми і бар'єри, що перешкоджають або ускладнюють процес впровадження інклюзії (див. додаток А).

Отже, вітчизняній освіті потрібні серйозні зміни, щоб подолати вищезазначені проблеми. Це не лише упорядкування системи освіти відповідно до законодавства, не тільки реалізація державних програм, пов'язаних із впровадженням доступного середовища, але і зміна світогляду керівників, професійного мислення педагогів, суспільних стереотипів батьків.

Досліджуючи умови існування інклюзії в загальноосвітніх навчальних закладах, канадський науковець Т. Лорман сформулював «сім стовпів підтримки» інклюзивної освіти, які являють собою певний «компроміс» «між виправданням інклюзивного підходу й більш прагматичними практичними методами роботи у класі». Кожен із семи стовпів підтримки репрезентує необхідну умову існування успішної інклюзії [154]:

Перший стовп: Розвиток позитивного ставлення. Досягнення позитивного ставлення освітян є головною передумовою забезпечення інклюзивної освіти. Виховання позитивного ставлення до інклюзивної освіти необхідно здійснювати на усіх рівнях – від системи навчання студентів педагогічних навчальних закладів до досвідчених учителів-практиків.

Другий стовп: Політика і лідерство, спрямовані на надання підтримки. Ключовим елементом у створенні інклюзивних шкіл є підтримка шкільних лідерів.

Третій стовп: Процеси, що відбуваються у школах і класах, які ґрунтуються на підтвердженій результатами досліджень практичній діяльності. Для того, аби зробити інклюзію дійсно успішною, вся школа повинна змінитися й адаптуватися для задоволення різноманітних потреб усіх учнів. Учителям потрібно поміркувати про свою нову роль – перехід від того, аби бути «учителями природничих наук» до того, аби стати «учителями дітей». Важливо поєднувати дітей у різнорідні групи різного віку та з різними здібностями. Учителям потрібно працювати у диференційованих командах разом із помічниками учителів та іншим допоміжним персоналом.

Четвертий стовп: Гнучка навчальна програма і педагогіка. Корисними для інклюзії є більш зорієнтовані на дитину методи навчання. Справа інклюзії та загальна якість освіти поліпшиться, якщо учителі подумують про свої філософські погляди й адаптують свої методи викладання таким чином, щоб вони відповідали найкращій практиці навчання.

П'ятий стовп: Залучення громади. Найважливішою групою в широкій шкільній спільноті є батьки. Корисними можуть бути також партнерські стосунки з іншими, місцевими, національними та міжнародними громадськими організаціями.

Шостий стовп: Змістовна рефлексія. Рефлексія стає все більш важливою частиною методів постійного вдосконалення учителя. Цінність рефлексії підвищується, якщо вона базується на даних, які було зібрано у результаті систематичних спостережень за практичною роботою учителів. (Саме ця теза підкреслює провідну роль педагога-дослідника в організації інклюзивного навчання).

Сьомий стовп: Необхідне навчання і ресурси. Однією з корисних моделей є встановлення відносин партнерства між університетом і школою. До інших ресурсів, що вважаються корисними для шкіл і учителів, належать додатковий час для планування, а також додаткові працівники, які виконують функції помічників.

Отже, для успіху інклюзії в освітньому просторі країни необхідно сформувати і забезпечити функціонування чітко організованої і добре налагодженої інфраструктури спеціалізованої педагогічної, психологічної та соціальної допомоги дітям з особливими освітніми потребами, які навчаються в закладах дошкільної та загальної середньої освіти.

В Україні упродовж кількох десятиліть інклюзивні інновації реалізують переважно шляхом екстраполяції, тобто дослідним перенесенням і адаптуванням до вітчизняних умов, модифікацій окремих зарубіжних підходів. Таку діяльність ініціюють і проводять переважно представники системи спеціальної освіти, іноді за рахунок зарубіжної благодійності, у той час як масова освіта продовжує перебувати у незмінних умовах. Впровадження інклюзії в систему навчання масової школи не може бути безболісним чи байдужим для самої системи.

Освітня інклюзія в Україні має свої історично і культурно обумовлені витоки, тому необхідно створити вітчизняну модель інклюзивного навчання. Методологічні засади інклюзивної освіти розроблено в Інституті спеціальної педагогіки НАПН України у результаті багаторічної експериментальної діяльності. У той час, коли оновлювалася національна освітня стратегія, науковці галузі спеціальної освіти виділили сегрегативність як основний недолік системи спеціальної освіти й почали експериментальним шляхом впроваджувати демократичні інклюзивні тенденції, ініційовані громадськими організаціями на чолі з батьками дітей з ООП. Злам суспільної свідомості повинен початися з термінологічної лексики.

Крім гуманістичної парадигми (врахування розмаїтості дитячого колективу, особливостей і потреб кожної дитини), необхідно враховувати нові термінологічні поняття, оскільки через зміст нових понять розкривається феномен інклюзивної освіти. Тому до системотвірних чинників інклюзивної освіти належать, на нашу думку, і понятійно-термінологічна лексика.

Одним із завдань є пошук й аналіз різних підходів до трактування основного поняття нашого дослідження – «інклюзивне освітнє середовище». Логічне вирішення цієї проблеми потребує чітких дефініцій, які, у першу чергу, характеризували б дитину як суб'єкт розвитку та об'єкт психолого-педагогічного впливу в умовах інклюзивного освітнього середовища.

У правовому полі й сфері соціального захисту України вживають нову термінологію, яка поступово стає загальноживаною і зрозумілою.

Аналіз дефініцій, що вживаються у законодавчих документах та науково-методичній літературі щодо дітей з особливими освітніми потребами, дозволяє виокремити три категорії понять, які відрізняються контекстуально (медичним, соціальним та педагогічним), але вважаються близькими за змістом.

Донедавна в Україні щодо дітей з особливими освітніми потребами законодавчо були закріплені терміни «інваліди», «діти з вадами», «аномальні особи», «дефективні» тощо.

Термін «інвалід» уперше задекларований на міжнародному рівні Декларацією ООН «Про права інвалідів» (1975 р.) як «особа, яка не може самостійно забезпечити повністю або частково потреби нормального особистого і/або соціального життя через порушення вроджене або ні, його або її фізичних чи розумових здібностей» [213].

«Інвалід (від лат. *invalidus* – слабкий, безсилий, немічний) – особа, яка частково або зовсім нездатна виконувати певні дії, втратила працездатність остаточно чи на тривалий час» [74, с. 188]; «особа, яка має порушення здоров'я зі стійким розладом функцій організму, обумовленим захворюваннями, наслідками травм чи дефектами, що призводить до обмеження життєдіяльності і викликає необхідність її соціального захисту» [298, с. 61].

«...У країнах Західної Європи та Америки досить вживаним вважався термін «фізично або розумово неповноцінні особи» («*handicapped persons*»), «особи з порушеннями розвитку» («*disabled persons*») або просто «особи з порушеннями» («*the disabled*»)» [124, с. 29].

У державних законодавчих документах України використовується переважно термін «діти з особливими освітніми потребами». Однак у законах щодо дітей з ООП вживають і такі терміни, як «діти, які потребують корекції фізичного та (або) розумового розвитку» (Закон України «Про загальну середню освіту» ст. 21, п. 4 [90]; Закон України «Про дошкільну освіту» [89]); громадяни України «незалежно від... особливостей інтелектуального, соціального і фізичного розвитку особистості» (Закон України «Про загальну середню освіту» ст. 6, п. 1 [90, «діти, які потребують тривалого лікування» (Закон України «Про загальну середню освіту» ст. 9, п. 2 [90]).

У науково-методичній літературі використовують такі дефініції: «діти з обмеженими можливостями здоров'я» (Л. Кобринна [120], О. Панферова [224], І. Хафізулліна [311], Г. Чигріна [316], Ю. Шуміловська [326], Р. Рейзер (R. Rieser) [386]), «особи з психофізичними порушеннями та/або інвалідністю» (Т. Дегтяренко [58]), «аномальні» («дефективні») діти (Л. Виготський [38], Г. Коберник [118], В. Синьов [118]), «аномальні люди» (А. Маллер [179], М. Малофєєв [181]), «діти з відхиленнями розвитку» [136], «діти з особливостями (порушеннями) психофізичного розвитку» [220].

Отже, наведені вище терміни мають виражене медичне спрямування та акцентують увагу на психофізичних вадах (порушеннях) особистості і показниках та результатах суто медичного обстеження.

Посилаючись на В. Штерна, Л. Виготський, проголошував компенсаторні можливості людини та її соціальну спрямованість: «...Окремі функції можуть представляти відхилення від норми і все ж особистість або організм у цілому можуть належати до цілком нормального типу. Дитина з дефектом – не обов'язково дефективна дитина. Від результату соціальної компенсації, тобто кінцевого формування її особистості у цілому, залежить ступінь її дефективності і нормальності. Сама по собі сліпота, глухота та інші окремі дефекти не роблять ще свого носія дефективним. Заміщення і компенсація функцій не тільки мають місце..., створюючи з дефектів таланти, а й неодмінно, як закон, виникають у вигляді прагнень і тенденцій там, де є дефект» [38, с. 15–16]. Процес компенсації, що викликається дефектом може повести, на його думку, до вироблення компенсуючих функцій, до виявлення здібностей. Найчастіше ми спостерігаємо середні ступені компенсації, більшого чи меншого наближення до певного соціального типу особистості; у цьому випадку перед нами соціально повноцінна, працездатна, нормальна дитина [38, с. 186–187].

Характеризуючи суб'єкт нашого дослідження під кутом соціології, виділено такі дефініції: «особи з обмеженими можливостями (життєдіяльності)», «особи з обмеженою працездатністю» [28]. Ці терміни дозволяють розглядати цю категорію людей і як тих, що потребують різнобічну соціальну допомогу, юридичний захист, і, як рівноправних в соціумі.

О. Шеманов і Н. Попова обґрунтовують необхідність враховати «особливі культурні потреби» у роботі з дітьми з обмеженими можливостями здоров'я. Визнання таких потреб вимагає опису певних систем відносин, ідентифікацій, специфіки складових елементів, культурного середовища тощо. Такий підхід зміщує акцент «на можливостях людини (іноді унікальних), а не на її дефекті» [319].

Функції помічника у задоволенні названих вище потреб може виконувати соціальний робітник, наприклад, у службах соціального забезпечення, тобто людина без спеціальної педагогічної освіти. На думку А. Мудрика, «усіх педагогів можна вважати соціальними робітниками, але не усі соціальні робітники є педагогами у професійному плані» [199, с. 9].

У міжнародних законодавчо-нормативних документах різних країн досить часто вживають термін «діти з особливими потребами».

Потреби – «це стан браку чого-небудь в організмі» [151, с. 311]; «те, без чого не можна обійтись; вимоги, які необхідно задовольнити; умови, необхідні для когось, чогось» [30, с. 1090].

Отже, сутність цього терміну «передбачає зміщення акцентів з недоліків і порушень у дітей, відхилень від норми до фіксації їхніх особливих потреб» [124, с. 29]. Термін «особливі потреби» використовують «стосовно осіб, чия соціальна, фізична або емоційна особливість потребує спеціальної уваги та послуг, які дозволять їм розвинути свій потенціал» [151, с. 256].

У 1978 р. в Англії Комітетом досліджень навчання дітей і молоді з відхиленнями у розвитку (Committee of Enquiry into the Education of Handicapped Children and Young People) опубліковано доповідь М. Уорнок (M. Warnock) [395], у якій окреслено перспективи розвитку інклюзивної освіти шляхом інтеграції дітей з ООП до системи загальноосвітніх шкіл. У 1984 р. Акт про освіту [182, с. 118] затвердив цей напрям як пріоритетний. До цього часу в Англії щодо дітей з особливими освітніми потребами використовувалися терміни «розумово відсталі» і «неспроможні до навчання», які були принизливими і помилковими. М. Уорнок стверджувала, що невдачі у навчанні повинні розглядатися у тісній взаємодії і взаємообумовленості між вихідними характеристиками дитини і результатами педагогічної діяльності учителя, який відіграє пріоритетну роль у навчанні, а не спеціалістів-експертів, які ставили діагноз і лікували дітей. Комітет запропонував змінити термін «розумова відсталість» терміном «труднощі у засвоєнні навчального матеріалу». У 1981 р. Закон про освіту (Education Act 1981) [349], до змісту якого було включено багато рекомендацій М. Уорнок, замінив термін «діти-інваліди» поняттям «діти з особливими освітніми потребами» і зобов'язав загальноосвітні навчальні заклади забезпечити відповідними формами навчання цю категорію дітей.

У 1994 р. Саламанською декларацією на міжнародному рівні задекларовано термін «особливі потреби», який використовувався стосовно «дітей, молоді і дорослих» з фізичними і/чи розумовими вадами «з особливими освітніми потребами у межах звичайної системи освіти» [280].

В українських нормативно-правових документах термін «особливі потреби» використовують для означення тих потреб, які виникають у зв'язку з інвалідністю особи і спрямовані на відновлення або компенсацію порушених або втрачених здібностей до різного виду діяльності, у тому числі, у можливості оволодіння знаннями (Закон України «Про основи соціальної захищеності інвалідів України» [92]).

Семантично близьким, у цьому контексті є термін «діти з особливими освітніми потребами», який має чітко виражений педагогічний компонент. Цей термін використовують як у законодавчих документах, так і в галузі інклюзивної освіти.

До дітей з особливими освітніми потребами А. Колупаєва відносить «усіх учнів, чиї освітні потреби виходять за межі загальноприйнятої норми. Це

стосується дітей з порушеннями психофізичного розвитку, у т. ч. дітей-інвалідів, обдарованих дітей, дітей із соціально вразливих груп (наприклад, вихованців дитячих будинків та ін.)» [220, с. 305].

Особливі потреби мають ті, хто за різних причин вимагає додаткової підтримки та застосування адаптивних педагогічних методів роботи. Причини можуть зумовлюватися (але не обмежуватися) фізичними та розумовими вадами. Освітні програми для дітей з особливими потребами розробляються з урахуванням індивідуальних потреб учнів, навчання яких потребує «додаткових ресурсів (наприклад, спеціально підготовлений персонал, обладнання або простір)» [188]. Такий підхід у тлумаченні досліджуваного терміну заслуговує на увагу, оскільки на фоні чітко вираженого освітнього контенту окреслено необхідні компоненти, без яких неможливо створити інклюзивне освітнє середовище: кадрове забезпечення, навчально-методична складова і навчальні заклади, спроможні надати учням додаткові спеціальні послуги.

Якщо підійти до визначення спільної термінології у контексті резолюцій червневих парламентських слухань 2014 року, то найбільш адекватним, на нашу думку, є термін «діти з особливими освітніми потребами», оскільки він чітко вказує на відповідальність об'єднаного консолідованого органу у складі Міністерства соціальної політики, Міністерства освіти і науки та Міністерства охорони здоров'я за освіту і подальшу соціалізацію цієї категорії дітей. Крім того, такий підхід чітко окреслює галузевих фахівців, участь яких обов'язкова у процесі розвитку таких дітей.

Аналіз зарубіжного й вітчизняного досвіду, сучасних освітніх тенденцій дозволяє виокремити основні чинники впливу на становлення і розвиток освітньої інклюзії в Україні (рис. 1.2):

1. Ціннісний чинник – спрямований на формування системи гуманістично-демократичних ціннісних орієнтацій як детермінанту духовного розвитку суспільства на засадах ідей інклюзії. Він забезпечує формування позитивного ставлення до філософії інклюзивної освіти, кожної особи з особливими потребами на рівні держави, соціуму, освітніх закладів, кожного громадянина;

2. Понятійно-термінологічний чинник виконує міжгалузеву функцію. Він безпосередньо впливає на формування принципів, стандартів, законів, закономірностей та інноватику інклюзії у межах єдиного термінологічного поля, понятійну культуру суспільства; дозволяє конкретизувати об'єкт, мету, завдання, тенденції інклюзивної освіти і чітко визначає статус осіб з особливими освітніми потребами.

3. Законодавчий чинник виступає єдиним засобом законодавчих гарантій прав осіб з особливими освітніми потребами. Основна функція цього чинника –

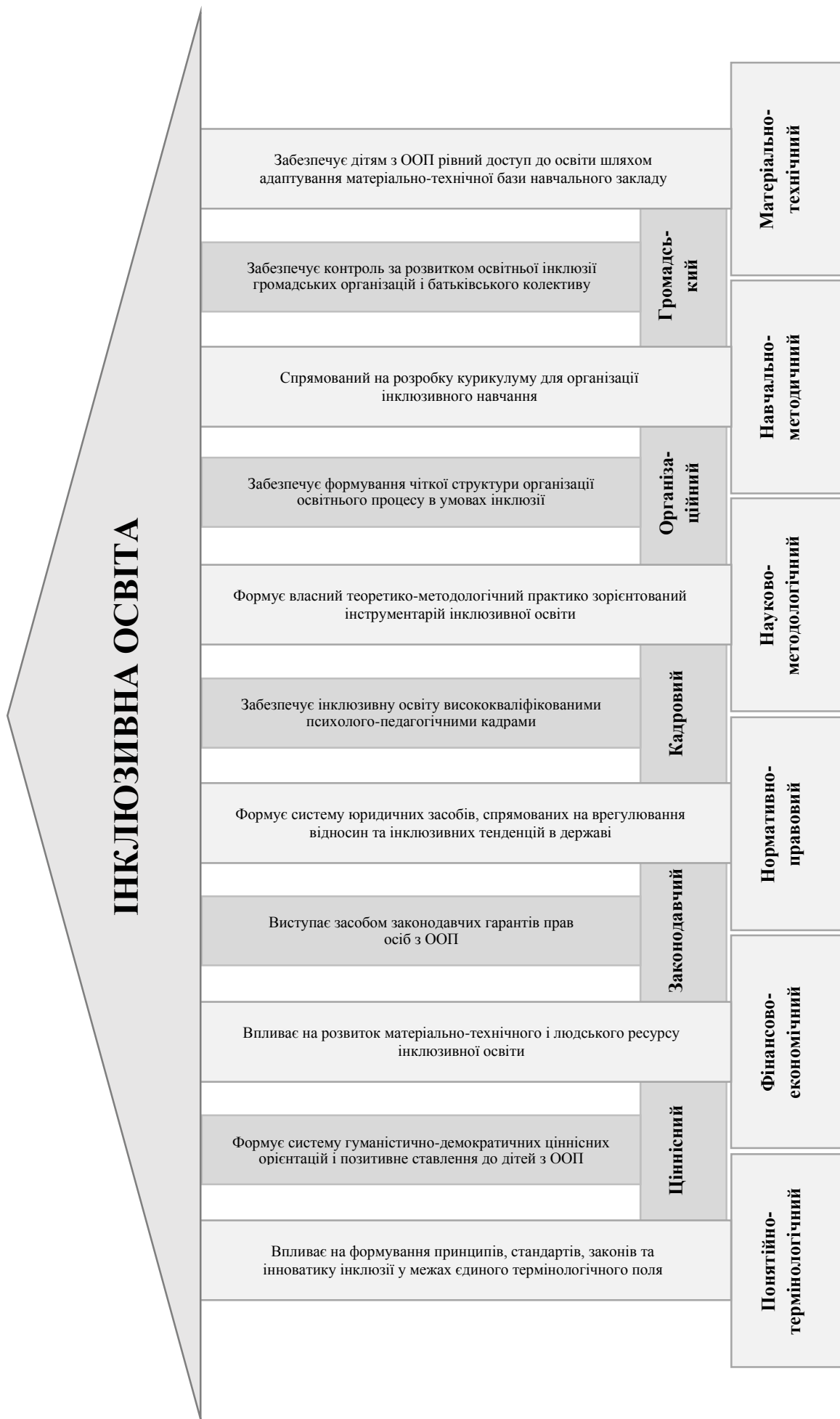


Рис. 1.2. Системотвірні чинники інклюзивної освіти

удосконалити національне за конодавство, упорядкувати його відповідно до міжнародних конвенцій, реалізувати права осіб з ООП, регламентувати обов'язки держави щодо людей цієї категорії.

4. Нормативно-правовий чинник формує систему юридичних засобів і явищ (правила, норми, стандарти тощо, практика державного і суспільного контролю за дотриманням їх), спрямованих на врегулювання суспільних відносин та інклюзивних тенденцій у державі. Удосконалення нормативно-правової бази розвитку інклюзивної освіти повинно проходити у напрямі збільшення кількості нормативних актів з найвищою юридичною силою, формування і юридичного закріплення основоположних правових норм, що стосуються найважливіших питань розвитку освітньої інклюзії, розробки дієвих механізмів реалізації їх і контролю.

5. Фінансово-економічний чинник впливає на фізичну та соціальну інфраструктуру інклюзивної освіти: розвиток матеріального та людського ресурсу, стимулювання науково-технологічного прогресу, вдосконалення інституту забезпечення інклюзивної освіти. Крім того, цей чинник забезпечує адекватну платню, систему пільг і компенсацій, моральне і матеріальне стимулювання усіх суб'єктів інклюзивної освіти.

6. Кадровий чинник спрямований на забезпечення галузі інклюзивної освіти висококваліфікованими кадрами. Він виконує насамперед міжвідомчу функцію, яка реалізує професійне співробітництво міжгалузевих фахівців, що забезпечують медичну, науково-методологічну, соціальну, психологічну, навчально-методичну і корекційну підтримку дітей з ООП. Крім того, кадровий чинник стимулює збільшення ставок для психолого-педагогічного персоналу закладів інклюзивної освіти та їх професійну освіченість. Для підготовки кадрів для інклюзивної освіти необхідно розширювати систему фахової підготовки на базі закладів вищої освіти, інститутів підвищення кваліфікації, корекційно-реабілітаційних центрів, спеціальних центрів для методичної підтримки педагогів, що працюють в умовах інклюзії.

7. Науково-методологічний чинник спрямований на формування власного теоретико-методологічного інструментарію інклюзивної освіти (розробка методів і педагогічних технологій навчання і виховання у різноманітному освітньому середовищі, розробка технологій психолого-педагогічного супроводу дітей з ООП на усіх рівнях інклюзивної освіти тощо), який відображає динаміку світових інклюзивних процесів та враховує позитивний досвід провадження їх в освітню практику. Усі наукові розвідки і новації повинні мати практичний характер, враховувати особливості і стан вітчизняної освіти й спрямовуватися на формування єдиного ефективного інклюзивного освітнього поля у країні.

8. Навчально-методичний чинник передбачає розробку науково-методичного та дидактичного забезпечення (курикулуму) розвитку інклюзивних процесів у закладах дошкільної та загальної середньої освіти на засадах диференційованого і різнорівневого підходів.

9. Матеріально-технічний чинник стосується рівня розвитку техніки і прогресивних технологій, упровадження в освіту інклюзивних інновацій, удосконалення засобів і форм організації інклюзивної освіти. Цей чинник забезпечує дітям з ООП рівний доступ до освітніх послуг шляхом пристосування архітектури приміщень навчальних закладів, упровадження дистанційного навчання, забезпечення транспортом, створення системи ресурсних центрів матеріально-технічного забезпечення, забезпечення інклюзивного навчання спеціальним обладнанням та технічними засобами.

10. Організаційний чинник забезпечує формування системи інформаційних зв'язків, управлінських рішень, організаційно-адміністративних дій, що впливають на формування чіткої структури організації навчального процесу в умовах інклюзії, до якої входять: інклюзивно вмотивована система керівництва на різних рівнях (від галузевих міністерств до керівників навчальних закладів); взаємодія науково-педагогічного та допоміжного персоналу на засадах взаєморозуміння, толерантності та взаємодопомоги; організація інклюзивного освітнього середовища; технологія роботи у такому середовищі; організація освітньої діяльності дітей з ООП (формування диференційованих груп та гнучкого універсального розкладу занять, організація індивідуальної роботи та цільових консультацій тощо).

11. Громадський чинник виконує регулятивну і контрольну функції. Громадські організації та батьківські асоціації впливають на розвиток інклюзивних процесів в освіті, здійснюють контроль за виконанням державою своїх зобов'язань щодо дотримання прав дітей з ООП на освіту. Батьки, які є замовниками інклюзивних послуг в освіті, разом з громадськими організаціями можуть виступати як контролерами якості послуг, так і меценатами і спонсорами окремих закладів інклюзивної освіти.

Перераховані чинники впливу окреслюють широкий спектр різних аспектів розвитку інклюзивної освіти в Україні, про що ми докладно пишемо в окремих наших публікаціях [162; 173]. Життєдатність і ефективність такої системи залежить не тільки від рівня реалізації кожної умови існування інклюзії, а й від системної, одночасної реалізації усіх вищеназваних чинників.

Враховуючи принципи й цінності, які лежать в основі соціальної інклюзії (див. п. 1.1.1), а також наведені вище умови існування освітньої інклюзії, схарактеризовано ознаки інклюзивного суспільства, зокрема:

- наявність та виконання у країні відповідного законодавства, згідно з яким стане можливим впровадження інклюзивної освіти;
- економічна забезпеченість цих законодавчих актів;
- відсутність нормативно-бюрократичних перешкод для інновацій, пов'язаних з інклюзивною освітою;
- виховання і навчання осіб з обмеженими можливостями розглядають як окреме, самостійне завдання фахівців масової і спеціальної системи освіти;
- готовність і спроможність спеціалістів працювати в умовах інклюзивного навчального закладу;
- реалізація системи заходів щодо профілактики, раннього виявлення та ранньої комплексної допомоги дітям з обмеженими можливостями та їхнім сім'ям;
- проведення загальноосвітніми навчальними закладами системного реструктурування освітнього процесу, завдяки чому стане можливим прийом до навчальних закладів дітей з обмеженими можливостями та повноцінна участь їх в освіті та в усьому житті закладу;
- диференціація освітніх потреб дітей як основа організації їхнього навчання, що передбачає ретельний та індивідуальний підбір освітнього середовища для упередження вторинних відхилень у розвитку дитини і необхідності його ізольованого навчання;
- сертифікування інклюзивного освітнього середовища в освітніх закладах загального призначення;
- відкритість системи інклюзивної освіти;
- наявність соціальних та психолого-педагогічних умов для життя дитини з обмеженими можливостями в сім'ї та повноцінної участі сім'ї у її вихованні;
- дотримання права вибору батьками навчального закладу для дитини з особливими освітніми потребами та економічне забезпечення реалізації цього права;
- соціальне забезпечення інклюзивної освіти (транспорт, житлові умови і соціальні відносини, архітектура і близькість розташування освітньої установи та ін.);
- дотримання принципу добровільності: усі учасники інклюзивного навчання взаємодіють і співпрацюють один з одним добровільно.

Інклюзивне суспільство насамперед повинно вимагати, щоб освіта уникала соціальної сегрегації дітей з особливими освітніми потребами і забезпечувала можливості їм брати участь у житті колективу дошкільної установи чи загальноосвітнього закладу.

У процесі визначення закономірностей та бар'єрів розвитку інклюзії необхідно зосередитися на багатоаспектності розгляду основних дефініцій цієї галузі освіти. Вивчення інклюзивної освіти як феномена передбачає визначення її основних соціально-філософських концептів.

1.1.3. Синергетичні концепти інклюзивної освіти

У соціально-філософському розумінні інклюзія – це форма сумісного буття звичайних людей і осіб з особливими потребами. Уявлення про інклюзію та досвід її успішної реалізації у світовій освітній системі забезпечуються філософськими позиціями, науковими теоріями і методологічними підходами. Оскільки будь-яка педагогічна парадигма обумовлена чіткими філософсько-методологічними установками і нормами, можна стверджувати, що сучасні дослідження феномена інклюзії і шляхів її реалізації в освітній практиці опираються на суперечливі філософські, а звідси і методологічні й науково-теоретичні позиції. У зарубіжних дослідженнях концепція інклюзивної освіти представлена філософськими ідеями екзистенціалізму, прагматизму, феноменології, що реалізуються через інтерактивний підхід, і проявляють поліфункціональний характер.

Досвід соціальної й освітньої інклюзії свідчить про пошук методологічних засад дослідження проблем інклюзивної освіти. Теоретичні засади інклюзивної моделі освіти базуються на комплексних системних дослідженнях науковців. Очевидним є те, що на становлення нової освітньої парадигми впливають усі сучасні соціально-філософські концепти інклюзії, що зумовить синтез теорій, спрямований на пошук і реалізацію оптимальних інклюзивних практик.

На методологічному рівні нашого дослідження сформульовано провідну ідею, яку, на нашу думку, можна покласти в основу сучасної концепції інклюзивної освіти. На цьому етапі дослідження вважаємо за доцільне здійснити аналіз філософських засад методології моделювання інклюзії.

У ході дослідження філософських проблем інклюзії не можна залишити поза увагою питання педагогічної антропології. Одним із базисних методологічних конструктів інклюзії є філософсько-антропологічний підхід (Л. Лузіна), який у сучасній методології виховання дозволяє педагогічній теорії сформулювати власну думку про цілісність людини і розвинути свою форму антропології. Сучасна педагогічна антропологія покликана визначити практичні шляхи цілісного вивчення людських якостей. Завдання педагога – підтримувати становлення внутрішнього світу дитини, зміцнювати цю позицію, не поспішати підвищувати її до наступної, «більш прогресивної» позиції. Педагогічна антропологія розглядає дитину в діалозі з «іншим» (іншою людиною), у якості якого може виступати учитель, батьки, інший учень [156].

Особистісно-соціально-діяльнісний підхід (І. Ліпський, К. Молленхауер (K. Mollenhauer), Т. Томас (T. Thomas), Е. Гофман (E. Hofman) та інші) виражається в осмисленні природи дитини, досвіду її чуттєвого життя через соціально детерміноване просторово-часове мовленнєве середовище [201]. Запропонована інтегративна соціально-педагогічна парадигма є особливо цінною для вивчення й обґрунтування способів і механізмів побудови соціального простору відносин як чинника виховання і соціалізації дітей з урахуванням їхніх особливостей і можливостей. Таким оптимальним простором для розвитку дитини з особливими освітніми потребами, на думку авторів, є інклюзивне освітнє середовище.

Філософські засади демократичного підходу в інклюзії закладено науковцями і політиками минулого (Дж. Дьюї (John Dewey), Г. Фігдор (H. Figdor) та ін.).

Якщо сенс демократії полягає у наданні людям права приймати усвідомлені рішення, то в галузі освіти демократія повинна означати надання такого ж права дітям. А. Маллер визначає про три способи надання дітям такого права: 1) право на прийняття рішень; 2) право на спробу; 3) право на дії [180]. Право дітей примати рішення реалізується упродовж усього дня, коли вчителі і вихователі надають їм можливість зробити власний вибір і поважають його. Право на спробу означає надавати дітям можливість бути самостійними, допомагати їм зробити щось для себе своїми силами (наприклад, самостійно одягатися). Право на дії означає засвоєння умінь і вільне володіння ними, що дозволяє дітям пишатися своїми досягненнями. Реалізуючи ці права, діти з особливими освітніми потребами впевнюються у власних здібностях, у них формується почуття гідності.

Значний внесок у справу розвитку демократичного підходу в освіті, а відповідно й інклюзивних тенденцій, зробив Г. Фігдор [306]. Він вважав, що освіта повинна пристосовуватися до унікальних здібностей кожної дитини, і що дітям повинні бути надані необхідні засоби та уміння, які сприяли б їхньому індивідуальному зростанню і розвитку. Крім того, він був переконаним, що діти повинні бути активними учасниками у середовищі, яке виховує уяву, прагнення досліджувати, а також уміння міжособистісної взаємодії.

За демократичного підходу діти краще пізнають себе, на практиці знайомляться із соціальною та груповою динамікою, мають можливість відчувати дух спільноти і єдності колективу. Сутність демократії в освіті полягає у тому, що кожен повинен бути визнаний (у будь-якому аспекті), використаний (зробити свій внесок у загальну справу) і нагороджений (плодами своєї праці, можливостями подальшої співпраці та вдячністю групи). Застосування демократичного підходу у роботі з дітьми, зокрема з особливими освітніми

потребами, допомагає: довіряти собі, будучи упевненим у здатності самостійно приймати усвідомлені рішення і навчитися довіряти іншим; відповідати за власні вчинки; усвідомити свою цінність у колективі; здобути самостійність; виявити у собі і навчитися цінувати обдарованість і таланти, а також обдарованість і талант інших; поважати себе та інших тощо.

Демократичне інклюзивне середовище спроможне забезпечити єдність усіх учнів, незалежно від їхніх здібностей, талантів чи психофізичних особливостей, оскільки кожен член дитячого колективу цінується, а його унікальність визнають, сприймають і цінують.

Персоналістський підхід до інклюзивних процесів об'єднує кілька напрямів: напрям гуманістичної психології (Г. Олпорт (G. Allport), Г. Мюррей (G. Murray), Г. Мерфі (G. Murphy), К. Роджерс (C. Rogers), А. Маслоу (A. Maslow) та інші); напрям соціальної теорії аутопоеза (У. Матурана (U. Maturana), Ф. Варела (F. Varela) та інші).

Сутність соціальної теорії аутопоеза полягає у необхідності забезпечення кожної дитини індивідуальним освітнім маршрутом, зорієнтованим на активну комунікативну взаємодію із соціальним оточенням, що дозволяє адекватно перевірити отримані знання і навички. З позиції даних концепцій, інклюзивна освіта реалізується для кожної дитини через спеціально побудований індивідуальний освітній маршрут [201].

Формування педагогічного процесу як діалогу між учасниками освітнього простору передбачає високий рівень професійної компетентності педагога, тому особливу цінність для дослідження і моделювання інклюзивних процесів набуває компетентнісний підхід в інклюзивній освіті (В. Байденко, І. Радигіна, Л. Савчук). Компетентнісний підхід – відносно новий ракурс дослідження проблем освіти. Дослідження професійної педагогічної діяльності під кутом компетентнісного підходу переконують у тому, що він став невід'ємною частиною загальної стратегії розвитку та осмислення проблем сучасної інклюзивної освіти, дозволяють репрезентувати результати освіти як системно-інтегративні властивості, які забезпечують успішне вирішення важливих професійних завдань. Реалізація інклюзивної практики пов'язана з виділенням і змістовним описом компетентності педагога як сукупності особистісних і професійних якостей, що актуалізуються саме в інноваційних умовах інклюзивного середовища і надають можливість успішно вирішувати завдання, пов'язані з організацією навчання і виховання усіх дітей, незалежно від специфіки їхніх освітніх потреб.

Поліфундаментальний підхід (Н. Назарова) дозволяє системно і з різних методологічних позицій осмислити специфіку інклюзії і знайти способ

вирішення проблем, що гальмують і спотворюють процес упровадження інклюзивного навчання [201].

Гуманістична парадигма суспільної свідомості будується на уявленні про те, що сучасний світ базується на єдиній гуманістичній системі цінностей, де поважають традиції і приймають інновації, встановлюють діалогічні і рівноправні відносини між людьми незалежно від того, якими можливостями (інтелектуальними, фізичними та ін.) людина володіє. На формування сучасної гуманістичної соціокультурної парадигми значно вплинула етика життя (А. Швейцер (A. Schweitzer), Е. Левінас (E. Lévinas), О. Шпек (O. Speck)). Життя, за А. Швейцером, – це найпотаємніше з того, що створила природа, яка вимагає найбільшої поваги до себе. Дослідник був переконаний, що етика благоговіння перед життям не робить різниці між життям «вищим» або «нижчим», більш цінним чи менш цінним. Його визначення сутності етики лаконічне і вичерпне: те, що підтримує і продовжує життя, – добре; те, що шкодить життю – погано. «Ніхто з нас не має права пройти повз страждання, за які, ми, власне, не несемо відповідальності, і не запобігаємо їм», – писав учений [78]. Така етична концепція стверджує: цінність життя будь-якої людської істоти як єдиної і неповторної у цьому світі; її безумовне право на повноцінне життя незалежно від того, наскільки постраждала її людська сутність внаслідок дефекту чи порушення у розвитку; її безумовне право на освіту і спеціальну допомогу відповідно до її особливих потреб.

Важливим етичним аспектом в педагогіці інтеграції є характер допомоги. Якщо допомога є самоціллю, то це аморально, оскільки людина, яка отримує допомогу, стає залежною від неї. Тому допомогу необхідно спрямовувати на те, щоб людині створити умови, за яких вона змогла допомагати собі сама, допомогу варто здійснювати заради досягнення людиною самопомоги [325].

Прибічників поглядів гуманістичної етики і моральних вимог як форми прояву соціальної необхідності у професійній діяльності педагога, що працює в умовах інклюзії, можна віднести до деонтологічного підходу у трактуванні інклюзивної освіти.

Деякі науковці (Дж. Корбет (J. Corbett), М. Нинд (M. Nind), Н. Попова, О. Суворов, О. Шеманов) притримуються методологічного підходу, в основі якого лежить культурологічна перспектива: будь-яка освіта повинна вмещувати культуру; «культура в освіті не засвоюється і не присвоюється, а відтворюється»; «в результаті освітнього процесу... у кожної особистості виникає свій, власний варіант культури, і тим самим кожна особистість – ...співавтор людства» [297].

У зарубіжній літературі зустрічається і досить радикальний підхід до залучення осіб з обмеженими можливостями здоров'я до культури і соціуму – соціально-конструктивістський (П. Бергер (P. Berger), Т. Лукман (T. Luckmann)).

Суть цього підходу полягає у тому, що поняття «обмежені можливості здоров'я», «інвалідність», «неспроможність», «норма» розглядаються як результат «соціального конструювання реальності», тобто як соціальний конструкт, що може використовуватися для придушення тих осіб чи груп суспільства, до яких він застосовується [357]. Згідно такого підходу індивіди мають порушення (вважаються інвалідами), якщо перебувають у такому психолого-фізіологічному стані, який негативно оцінює суспільство. Констатація інвалідності передбачає певні соціальні обмеження, що призводить до дискримінації.

У межах соціально-конструктивістської моделі поняття «порушення» і «інвалідність» (чи «неспроможність») мають різні значення: якщо перше характеризує неприйнятні суспільством психофізичні особливості індивіда, то друге ставить людину з особливими потребами у ситуацію, коли її особливості є приводом для дискримінації. Отже, обидва поняття, виступають у цьому контексті як соціальні конструкції, утворені за законами визначеного суспільством дискурсу (соціальної взаємодії). Теоретики соціальної моделі вважають, що застосування поняття «інвалідність» (чи «неспроможність») до певного індивіда треба розцінювати як «дізєблізм» за аналогією до інших видів соціальної дискримінації [357].

Опоненти соціально-конструктивістського підходу (Д. Анастасиу (D. Anastasiou), Дж. Кауфман (J. Kauffmann), М. Фуко (M. Foucault)) доводять, що взаємодія осіб з різними порушеннями висвітлює реальні проблеми і потреби таких людей та їхніх сімей. Однак, на думку дослідників, інклюзія не завжди сприяє включенню людини з особливими потребами до освітнього простору, у соціум у цілому. Крім того, інклюзія порушує право на освіту, яку вони спроможні реалізувати в системі спеціальної освіти [335].

Соціальну модель можна використовувати і з позиції критики інклюзії (А. Хикки-Муди (A. Hickey-Moody)). З цієї точки зору, інклюзивну освіту розглядають як продукт ідеології, заснованої на парних поняттях («норма» і «відхилення», «успіх» і «невдача», «нормальні» й «інваліди», «спроможні» й «неспроможні» та ін.), що спотворює ідею створення суспільства на засадах інклюзії [78].

У сучасному науковому просторі поширюється методологія синергетики, яка вивчає процеси самореалізації та впорядкування у різних відкритих системах і стає джерелом нового еволюційного бачення світу.

Синергетика – науково-філософський принцип, що розглядає природу, світ як самоорганізовану комплексну систему [30, с. 1317]. Основоположник синергетики Г. Хакен (H. Haken) визначає її як «науку про взаємодію» [310, с. 14], як «галузь міждисциплінарних досліджень» [там же, с. 5]. «Синергетику можна розглядати як науку про колективну поведінку, організовану і

самоорганізовану, до того ж поведінка ця керована спільними законами. Синергетика опирається на досить різні дисципліни,.. тому варто очікувати, що... з'явиться можливість побачити появу у світлі синергетики нової, єдиної картини світу, складеної, подібно мозаїці, з великої кількості окремих, зібраних наукою фактів» [там же, с. 25].

В українській педагогіці методологію інклюзивної освіти у форматі інтегрування дітей з особливими освітніми потребами до загальноосвітнього простору вперше запропонувала А. Колупаєва [125]. З позицій системно-синергетичного підходу пояснюють сутність інклюзивної освіти А. Колупаєва, М. Семаго, Н. Семаго, М. Семенович. Науковці оцінюють інклюзивну освіту як сучасну інноваційну систему, яка передбачає застосування синергетичної концепції при її моделюванні. У методології моделювання інклюзивної освіти передбачають використання таких синергетичних концептів як «керуючі параметри», «параметри порядку», «принцип підпорядкування», «точки біфуркації» тощо [105].

Так, М. Семаго та Н. Семаго до рушійних чинників (у синергетиці – «керуючі параметри») відносять: 1) гуманістичний розвиток суспільства, міжнародні конвенції й акти, присвячені інклюзії як процесу цивілізованих змін в освіті; 2) суперечність між «традиційністю» освітньої системи і сучасними вимогами її значного перетворення [105].

Основою нашого дослідження стали синергетичні концепти, віднесені до «параметрів порядку», які в цілому визначають розвиток системи відповідно до «принципу підпорядкування». До цих концептів (за Семаго) відносять: ціннісний (зміна філософії самої освіти, прийняття філософії інклюзії усіма учасниками освітнього процесу, зміни відносин між ними); змістовий (обсяг інформації і знань, різномірні навчально-методичні комплекти, технології супроводу інклюзивних процесів, кадровий потенціал); організаційний (управління інклюзивним освітнім процесом, його організація, у тому числі внутрішні нормативні акти та накази) [104; 105]. Ціннісний концепт ми вважаємо основоположним. Погоджуємося з автором у тому, що синхронна зміна компонентів інклюзивної освіти за усіма трьома параметрами (організація, зміст, цінності), що володіють певним характером і динамічними закономірностями, дає можливість прогнозувати розвиток цілісної системи. У той же час, будь-яка неузгодженість у структуроутворенні системи, яка порушує синхронність перебудов і їхню міру (динаміку), може «перевести» всю систему на іншу траєкторію розвитку, що приведе до ряду негативних ефектів. Подібним прикладом може служити форсування інклюзивних процесів в освіті виключно за рахунок нарощування окремих інклюзивних освітніх установ, що не відповідатиме у своїй динаміці розвитку інших компонентів [105].

Основні синергетичні принципи, сформульовані Г. Хакеном, С. Курдюмовим, В. Будановим [27; 309] резонують і в інклюзивній освітній парадигмі, зокрема:

- визнання цінності розмаїтості дітей з особливими освітніми потребами;
- цінність професійної співпраці (організація освітнього процесу у вигляді полілогу із залученням міжгалузевих психолого-педагогічних фахівців);
- спрямованість навчання не на результат, а на процес навчання (для кожної дитини траєкторія навчання буде різною);
- рівність і довіра до пізнавальних можливостей усіх дітей, віра в їхні творчі можливості (необхідним атрибутом професіоналізму стає любов до дитини);
- нова модель керування освітнім процесом за рахунок допомоги і забезпечення інклюзивного лідерства (відчуття постійної потреби у співпраці та самовдосконалення);
- навчальне середовище стає гнучким щодо організації у ньому навчання дітей з особливими освітніми потребами;
- діти є продуктом своєї власної діяльності, розширюючи коло своїх інтересів, розвиваючи свої здібності;
- в освітньому процесі психолого-педагогічний фахівець виступає лідером, а дитина займає активну позицію;
- має місце інклюзивна синергія, тобто ефект підвищеної результативності спільної дії усіх чинників впливу на інклюзію.

Підсумовуючи аналіз впливу синергетичного підходу на освітню інклюзію, виділяємо три основні системотвірні компоненти:

- зміст інклюзивного навчання необхідно зорієнтовувати на задоволення освітніх потреб дітей з особливими потребами і зону їхнього найближчого розвитку;
- освітній процес в інклюзивному освітньому середовищі повинен бути зорієнтований на саморозвиток, самоосвіту, самовдосконалення;
- для ефективного психолого-педагогічного впливу необхідно використовувати методи, що ґрунтуються на засадах міжгалузевої взаємодопомоги.

Таким чином, синергетична парадигма сучасної освітньо-педагогічної діяльності має спиратися на загальнонаукову тенденцію використання синергетики як методології в розвитку різних галузей наукового знання. Використання термінології синергетики у філософсько-освітньому і педагогічному аспектах дозволяє осмислити спільні для різних галузей знань загальні процеси, розпізнати в них нові значення, досягнути перспективу розвитку нового педагогічного знання.

Кожен з вищеназваних підходів дозволяє відобразити ємність, метапредметність і багатоаспектність феномена інклюзії і може стати фундаментом вивчення та моделювання сучасних інноваційних освітніх процесів.

Зокрема, антропологічний підхід, звернений до сутності, унікальності, самобутності людини вважаємо основоположним і визначальним для інклюзивної освіти. Системний, синергетичний, компетентнісний підходи цінні в технологічно-інструментальному визначенні, у спрямованості до процесуальних характеристик, структури, функцій систем і підсистем та їхніх взаємозв'язків.

У ході аналізу різних підходів щодо теоретико-методологічних засад інклюзивної освіти встановлено єдність усіх науковців у необхідності гуманізації суспільства, реалізації прав дітей з особливими потребами на освіту і провідну роль у цьому процесі висококваліфікованого фахівця.

Аналіз інклюзії, її основні характеристики, що розкривають сутність феноменології цього соціально-педагогічного явища, дозволяють стверджувати про те, що у сучасній науці відсутній єдиний погляд на теоретико-методологічне підґрунтя інклюзивної освіти, однак у всіх підходах розглядають інклюзивну освіту як системне явище.

Інклюзивна освіта як соціально-педагогічний феномен базується на певних синергетичних концептах, зокрема: ціннісному, змістовому, організаційному. Як феномен інклюзивна освіта передбачає формування в суспільстві особливої культури ставлення до осіб з особливими освітніми потребами. Головним завданням у цьому випадку створити умови, реалізація яких забезпечить соціалізацію і максимально можливу самореалізацію таких осіб.

Незважаючи на різне трактування сутності інклюзивної освіти, усі дослідники відзначають необхідність підготовки компетентних психолого-педагогічних фахівців з ціннісним ставленням до інклюзії, здатних вирішувати професійні завдання в умовах інклюзивного освітнього середовища та рефлексивно оцінювати педагогічну діяльність, враховуючи негативний і позитивний досвід інклюзивної практики.

1.1.4. Процесуально-змістові аспекти інклюзивного освітнього середовища

Однією з ключових дефініцій нашого дослідження є «інклюзивне освітнє середовище», що передбачає дослідження генезису цього поняття та детермінування основних чинників впливу на нього.

Науковці визначають «інклюзію» з різних точок зору, однак кожне з тлумачень безпосередньо чи опосередковано торкається проблем організації інклюзивного навчання, а будь-яке навчання, у свою чергу, неможливе без

існування відповідного освітнього середовища. Одним із ключових феноменів освітнього процесу є створення комфортного навчального середовища.

Дослідження різних аспектів освітнього середовища під кутом зору інклюзії набуває сьогодні актуальності і привертає науковий інтерес завдяки його поліструктурності та міждисциплінарності. У процесі аналізу психолого-педагогічної та історико-філософської літератури виокремлено особливо значущі для нашого дослідження праці вітчизняних і зарубіжних науковців, у яких висвітлено різні аспекти розвитку, навчання дітей, організації та впливу освітнього середовища, зокрема: Л. Виготський (дослідження впливу соціального оточення на розвиток дитини); С. Рубінштейн (дослідження впливу людської діяльності на середовище); Л. Виготський, Д. Маркович, Г. Щедровицький та ін. (дослідження проблем системи «людина – середовище»); І. Амонашвілі, Я. Буєва, Я. Корчак, І. Песталоцці та ін. (проблеми гуманізації середовища); М. Йорданський, С. Піменова, Л. Редько, Н. Сенченко та ін. (дослідження впливу середовища на розвиток особистості); В. Авдєєв, І. Баєв, Г. Беляєва, Н. Гонтаровська, Т. Гущина, А. Колупаєва, Д. Макгрегор, В. Межеріков, Г. Менг, С. Тарасова та ін. (дослідження змісту і умов освітнього середовища); Д. Дьюї, А. Колупаєва, А. Макаренко, М. Монтесорі, Ж.-Ж. Руссо, Л. Савчук, В. Сухомлинський, К. Ушинський та ін. (проблеми організації навчально-виховного (освітнього) середовища); С. Дерябо, Є. Клімов, В. Лебедев, В. Орлов, В. Панов, В. Рубцов, Н. Селіванова, В. Слободчиков, С. Тарасов, В. Ясвін та ін. (створення різних концептуально-структурних моделей освітнього середовища); Г. Балл, І. Бех, Дж. Гібсон, У. Мейс, Т. Менг, О. Пехота, В. Серіков, М. Турвей, В. Ясвін та ін. (дослідження освітнього середовища як частини просторово-предметного оточення); І. Калініченко, А. Колупаєва, Г. Нікуліна, Л. Сердюк, П. Таланчук та ін. (наукове обґрунтування концептуальних засад навчання осіб з особливими освітніми потребами в межах інклюзивного освітнього середовища); Н. Борисова, Е. Данілавічутє, С. Єфімова, А. Колупаєва, С. Королюк, С. Литовченко, М. Малофєєв, Л. Шипіцина та ін. (дослідження проблем взаємодії фахівців психолого-педагогічного профілю в межах інклюзивного освітнього середовища).

Оскільки поняття «інклюзивне освітнє середовище» є ключовим для нашого дослідження, розглянемо його етимологію більш детально. В основу аналізу цього поняття покладено тезу В. Виготського про те, що суб'єкт є первинним і вихідним, а середовище – це те, що має значущість для організму, виступає у якості джерела його розвитку з урахуванням специфічних для дитини властивостей і форм діяльності [36, с. 185–191].

У широкому розумінні, середовище – це оточення, яке складається із сукупності природних, матеріальних, соціальних чинників, які прямо чи опосередковано впливають на людину [37].

Подібне трактування поняття «середовище» подано і в лексикографічних працях: «навколишні соціально-побутові умови, обстановка, сукупність людей, пов'язаних цими умовами» [214]; «сукупність природних умов, у яких проходить життєдіяльність якого-небудь організму» [292, с. 137]; «сукупність людей, зв'язаних спільністю життєвих умов, занять, інтересів і т. ін.» [30, с. 1309].

У контексті нашого дослідження, уваги заслуговують погляди Г. Коджаспірової, О. Коджаспірова [121, с. 319], О. Мертенс [191], які розглядають особистість як активного учасника соціального середовища і характеризують соціальне середовище як багатопланову структуру, яка наповнює усе оточення, взаємодіє і актуалізується поведінкою особистості. Поняття «середовище», на думку науковців, – це безпосереднє оточення особистості, сукупність різних умов її життєдіяльності, міжособистісні відносини і контакти з іншими людьми, реальне оточення, в умовах якого відбувається розвиток людини.

Такий підхід до тлумачення середовища як соціальної категорії доводить, що воно сприяє особистісному розвитку дитини, забезпечуючи взаємодію цілеспрямованого навчання і виховання. Очевидно, це положення можна вважати визначальним і для проектування інклюзивного освітнього середовища.

У контексті єдності природи, суспільства і людини перспективним, на нашу думку, є аналіз середовища з точки зору освіти, адже чим більше особистість використовує можливості середовища, тим краще відбувається її вільний і активний саморозвиток. Крім того, у контексті проблем інклюзії, поняття «середовище» набуває особливого забарвлення й актуальності. Включення дитини з особливими освітніми потребами до загальноосвітнього середовища висуває нові вимоги до організації процесу навчання: технологічні, матеріально-технічні, організаційні, соціально-психологічні, моральні, навчально-методичні та інші. Для кращого розуміння якісних характеристик і структурних компонентів, які обов'язково повинні бути у середовищі соціалізації і навчання дітей з особливими освітніми потребами, звернемося до поняття «освітнє середовище».

У науковій і педагогічній літературі використовують велику кількість термінів, які ототожнюються з поняттям «освітнє середовище»: педагогічне середовище (Г. Коджаспірова, О. Коджаспіров [121]); педагогіка середовища (С. Шацький [184]); навколишнє середовище (А. Макаренко [209]); середовище колективу (А. Куракін [144; 145], Л. Новікова [210; 211]); освітній простір (О. Данилюк [52]); освітня або педагогічна система (Н. Кузьміна [221]); єдиний освітній простір (В. Биков, Ю. Жук [15], Н. Рибка [274], Є. Ямбург [331]). Однак, незважаючи на схожість, наведені поняття не є тотожними поняттю «освітнє середовище».

У педагогіці під терміном «освітнє середовище» розуміють сукупність умов, що впливають на формування й функціонування особистості в суспільстві,

на її предметно-просторове оточення, здібності, потреби, інтереси і свідомість [288, с. 47–48; 333].

Характеризуючи роль і значення середовища у процесі соціалізації особистості, Т. Менг зазначає, що освітнє середовище – це «багатомірне соціально-педагогічне явище, пов'язане в єдине ціле різними комунікативними механізмами, яке здійснює ситуативний вплив на розвиток ціннісних орієнтацій особистості, відносин і способів поведінки, що актуалізуються у процесах освоєння, споживання й поширення соціокультурних цінностей» [190].

В. Слободчиков відводить освітньому середовищу визначальне місце в освіті, оскільки «саме воно об'єднує в собі і цілі, і зміст, й організацію освіти у конкретній освітній ситуації, визначає вектор і склад здібностей і якостей людини, становлення яких відбувається під час освіти» [291]. Крім того, науковець вписує освітнє середовище у механізм розвитку дитини, визначаючи тим самим її цільове і функціональне призначення [108]. Такі підходи є досить цікавими і цінними для нашого дослідження.

Категорія «освітнє середовище» пов'язує розуміння освіти зі сферою соціального буття, а середовище як чинник освіти [298, с. 23].

У контексті нашого дослідження уваги заслуговують погляди на зміст освітнього середовища В. Панова. Він визначає його як систему освітніх умов, необхідних для практичної реалізації певної освітньої технології та місії певного освітнього закладу, включаючи просторово-предметні умови, систему міжособистісних (соціально-психологічних) взаємовідносин суб'єктів навчально-виховного процесу та простір різноманітних видів діяльності, необхідних для соціалізації суб'єкта навчання відповідно до вікових особливостей розвитку та індивідуальних інтересів [223, с. 97].

Характеризуючи «освітнє середовище» як середовище соціокультурних інститутів, С. Колкова і В. Ясвін зазначають, що воно здатне забезпечити комплекс можливостей для саморозвитку усіх суб'єктів освітнього процесу [103; 333]. О. Васильєва розглядає освітнє середовище як впорядковану цілісну сукупність компонентів, взаємодія та інтеграція яких створенню умов і можливостей для цілеспрямованого та ефективного використання педагогічного потенціалу середовища в інтересах розвитку особистості [29].

Усе вищесказане характеризує освітнє середовище як інтегративне і поліструктурне поняття.

Дослідження освітнього середовища з позицій інклюзії дозволяє розглядати його як певну технологію інклюзивного навчання. Будь-яка технологія, спрямована на досягнення кінцевого результату, – це успішна соціалізація дітей з ООП.

Отже, інклюзивне освітнє середовище повинно ґрунтуватися на загальних принципах інклюзії, враховувати об'єктивні й суб'єктивні чинники ефективного розвитку в межах відкритої соціально-педагогічної системи, дотримуватися поставленої мети, реалізованої змістом інклюзивного навчання, впроваджувати інноваційну методику і засоби для організації освітнього процесу в умовах інклюзії.

Функціонування ІОС має будуватися як на загальнодидактичних принципах навчання, так і на принципах інклюзивної освіти, зокрема:

- цінність кожної дитини не залежить від її здібностей і досягнень;
- кожна дитина здатна відчувати і мислити;
- кожна дитина має право на освіту і вибір форми навчання;
- особливості кожної дитини – це не перепони, а стимул до навчання, каталізатор її всебічного розвитку;
- єдність освітнього простору на засадах консолідації парадигм і технологій спеціальної і загальноосвітньої підтримки кожної дитини та індивідуального і диференційованого підходів;
- наступність і комплексність у забезпеченні матеріальними, навчально-методичними, кадровими та іншими ресурсами, необхідними для ефективного функціонування інклюзивного середовища;
- командний підхід – спільна робота державних і громадських організацій, кваліфікованих медичних і психолого-педагогічних фахівців на засадах взаємодопомоги і взаєморозуміння, забезпечуючи системність і цілісність середовища;
- варіативність навчально-розвиткового середовища;
- динамічність освітнього процесу за рахунок модульної організації навчальних програм і курикулумів;
- добровільність – усі учасники освітнього процесу в умовах інклюзивного освітнього середовища навчаються, взаємодіють і співпрацюють один з одним добровільно;
- активність усіх учасників інклюзивного освітнього процесу.

Отже, в основу процесу формування інклюзивного освітнього середовища покладено загальний принцип, який виключає будь-яку дискримінацію, передбачає доступність освіти та пристосування її до різних потреб усіх дітей. Крім того, повинні створюватися особливі умови для повноцінного навчання і доступу до освіти дітям з особливими освітніми потребами. Сутність інклюзивного підходу до створення освітнього середовища полягає не у тому, щоб протиставити дві освітні системи (масову і спеціальну), а в тому, щоб зблизити їх, стерти між ними межу, використати ефективні методики кожної, збагатити загальну педагогіку досягненнями спеціальної і навпаки.

Інклюзивне освітнє середовище І. Калініченко розглядає як систему освітніх послуг, що базуються на засадах забезпечення основного права дітей на освіту та права здобувати її за місцем проживання [114].

Для формування інклюзивного освітнього середовища кожний освітній заклад повинен реалізовувати визначені цілі та втілити загально визнані ідеї. У ході аналізу науково-педагогічної літератури виокремлено засадничі аспекти, зокрема: усі діти з особливими освітніми потребами повинні мати право на місце у навчальному закладі; діти відвідують навчальний заклад за місцем проживання; навчання виключає будь-яку дискримінацію щодо дітей з особливими освітніми потребами; для навчання усіх дітей створюють належні умови; усі діти беруть участь у позашкільних, виховних та інших заходах, де група, клас і освітнє середовище є інклюзивними; індивідуальне навчання у колективі підтримується спільною працею медичного персоналу, психолого-педагогічних кадрів і батьків.

Очевидним є те, що навчання в умовах інклюзивного освітнього середовища являє собою сучасну технологію, альтернативну класно-урочній системі навчання, яка використовує педагогіку відносин, а не вимог; пріоритетними для неї є: соціальна адаптація дитини на кожному віковому етапі розвитку; природовідповідність освітніх задач, методів, методик як можливостям дитини, так і загальній логіці розвитку; розвиток інформаційної культури, комунікативних компетенцій, умінь взаємодіяти з іншими людьми; створення безбар'єрного освітнього середовища на лише фізичного, а й психологічного. Усе вищесказане дозволяє виокремити три складові інклюзивного освітнього середовища: безбар'єрне фізичне і психологічне середовище й спеціальні умови навчання.

Змістова структура інклюзивного освітнього середовища повинна будуватися за принципом доступності, гуманності та ефективності, бути гнучкою, взаємозамінною, мотивувати до навчання й стимулювати до саморозвитку [123].

Отже, освітнє середовище, якому відводиться місце центральної складової життєдіяльності, де у дітей з особливими освітніми потребами формуються і розвиваються базові уміння й навички, необхідні для оптимального залучення до реальних соціальних умов, можна назвати інклюзивним.

Спеціальними ознаками ІОС вважають: практико-зорієнтований характер навчання; невелику наповнюваність навчальних класів (груп); зорієнтованість освітнього процесу на особистісні потреби дитини; відсутність формальних обмежень освітнього процесу розкладом, фіксованим терміном засвоєння програми; відсутність чіткої регламентації у виконанні дітьми з ООП державних освітніх стандартів.

Таким чином, у вузькому розумінні, інклюзивне освітнє середовище – це вид освітнього середовища, яким усім суб'єктам освітнього процесу забезпечено

можливості для ефективного саморозвитку, передбачено вирішення проблеми освіти дітей з особливими освітніми потребами за рахунок адаптації освітнього простору до потреб кожної дитини, включаючи реформування процесу навчання, методичну гнучкість і варіативність, сприятливий психологічний клімат, перепланування навчальних приміщень так, щоб вони відповідали потребам усіх без винятку дітей і забезпечували, повну участь їх в освітньому процесі.

Формування ІОС у широкому розумінні передбачає навчання зі своїми ровесниками дітей, які чимось відрізняються від них. Це можуть бути не тільки діти з психофізичними порушеннями, а й обдаровані діти, діти, які належать до національних меншин, певних релігійних конфесій тощо. Такі діти також потребують особливих освітніх послуг. У такому випадку філософія і принципи інклюзії розширюють свої межі. Кожен учасник освітнього процесу (насамперед це стосується психолого-педагогічного персоналу) повинен враховувати усі особливості кожної дитини і задовольняти її освітні потреби. ІОС за таких умов є перспективою розвитку формування оновленої загальноосвітньої системи навчання.

Надзвичайно важливо, щоб інклюзивне освітнє середовище мало відповідну структуру й умови існування.

В. Ясвін в освітньому середовищі виокремлює чотири компоненти: суб'єкти освітнього процесу, соціальний (соціальне оточення), просторово-предметний (просторово-предметне оточення) і психодидактичний (педагогічне оточення) [333, с. 172]. У контексті нашого дослідження особливої уваги заслуговують саме суб'єкти освітнього процесу. Очевидним є той факт, що інклюзивне освітнє середовище формується педагогом, і не просто педагогом, а цілою командою психолого-педагогічних фахівців, яка працює у тісній співпраці на засадах взаємодопомоги і взаєморозуміння. Таким чином, проблема підготовки подібних фахівців визначається як гостро актуальна.

Г. Ковальов виділяє в освітньому середовищі такі складові: фізичне оточення (архітектура шкільної будівлі, розмір і просторова структура класних та інших приміщень у закладах освіти та ін.), людський фактор (просторові і соціальні відносини серед суб'єктів навчально-виховного процесу, особистісні особливості й успішність дітей, розподіл статусів і ролей дітей та педагогічного персоналу тощо) і програма навчання (діяльнісна структура, стиль викладання і характер соціально-психологічного контролю, кооперативні чи конкурентні форми навчання, зміст програм навчання (традиційність, консерватизм або гнучкість) та ін.) [333, с. 170–171].

За С. Шацьким, освітнє середовище має такі структурні компоненти: внутрішнє середовище (вплив на ідейно-моральну орієнтацію, формування

життєвих планів, стиль спілкування дітей тощо) і зовнішнє середовище (зв'язок навчального закладу з сім'ями дітей, шефами, громадськістю тощо) [318].

А. Веряєв, В. Козирев, Ю. Кулюткін, С. Тарасов, І. Шалаєв трактують освітнє середовище як сукупність матеріальних і просторово-предметних факторів, соціальних компонентів і міжособистісних відносин; соціальних, культурних, а також спеціально zorganizованих в освітньому закладі психолого-педагогічних умов, при взаємодії з якими в індивіда відбувається становлення особистості [26].

Аналізуючи взаємодію особистості в освітньому середовищі, О. Гора виділяє такі компоненти середовища: соціальний, мотиваційний, креативний, рефлексивний, аксіологічний, інтегративний [45].

О. Сунцова пропонує включити до інклюзивного освітнього середовища «як простору соціалізації дітей з різними можливостями і особливостями» такі структурні компоненти:

- «просторово-предметний компонент (матеріальні можливості установи – доступна (безбар'єрна) архітектурно-просторова організація; забезпеченість сучасними засобами і системами, відповідними освітнім потребам дітей);

- змістовно-методичний компонент (адаптований індивідуальний маршрут розвитку дитини, варіативність і гнучкість освітньо-виховних методик, форм і засобів);

- комунікативно-організаційний компонент (особистісна і професійна готовність педагогів до роботи у змішаній групі, сприятливий психологічний клімат у колективі, управління командною діяльністю фахівців)» [298, с. 24–25].

У ході аналізу психологічної, соціологічної та педагогічної літератури з проблеми формування інклюзивного освітнього середовища зафіксовано різні підходи щодо трактування цього поняття, поліваріантність у розумінні стратегії проектування такого середовища. Враховуючи погляди дослідників, інклюзивне освітнє середовище розглядаємо як систему ціннісного ставлення до навчання, виховання та особистісного розвитку дітей з особливими освітніми потребами, сукупності ресурсів (засобів, внутрішніх і зовнішніх умов) життєдіяльності у закладах освіти та спрямованість на реалізацію індивідуальних освітніх стратегій дітей.

Інклюзивне освітнє середовище формується корпоративно, колективом однодумців. У його створенні беруть участь фахівці психолого-педагогічного профілю (вихователі, учителі початкових класів, педагоги-психологи, фахівці з корекційної педагогіки, соціальні педагоги), а також адміністрація і медичний персонал закладу. Для розбудови інклюзивного освітнього середовища потрібно зробити його фізично доступним, забезпечити умови для оптимального навчання

і набуття соціального досвіду, створити атмосферу піклування і поваги, що сприятиме всебічному розвитку дітей.

Важливими характерними ознаками інклюзивних шкіл (як одного з типів інклюзивного середовища), на думку С. Єфімової і С. Королюк, є навчальна (навчальні плани складають з урахуванням розмаїття дітей), соціальна (учні приймають соціальні ролі, що дає їм змогу виявити свої кращі риси) і фізична інклюзія (легкий доступ до навчального закладу, відповідне розташування меблів тощо). Для успішного втілення інклюзивної моделі освіти усі ці три складові необхідно гармонізувати [80, с. 54–55].

У контексті нашого дослідження чинники впливу на розвиток інклюзивної освіти (див. п. 1.1.2) виступають також і структурними компонентами інклюзивного освітнього середовища (рис. 1.3). Об'єктивними чинниками виступають умови, які повинна забезпечити держава, суб'єктивними – управлінські й науково-педагогічні кадри. Об'єктивні і суб'єктивні чинники необхідно розглядати в єдиному ціннісному й понятійно-термінологічному аспекті.



Рис. 1.3. Чинники впливу на інклюзивне освітнє середовище

У ході вивчення науково-методичної літератури встановлено, що інклюзивне освітнє середовище повинно гарантувати:

- охорону і зміцнення психофізичного здоров'я, емоційний і життєвий добробут дітей з ООП, а також повагу до їхньої людської гідності, особистих почуттів і потреб, формувати й підтримувати позитивну самооцінку;

- максимальну реалізацію навчального потенціалу та корекцію психофізичного стану дітей з ООП;

- матеріально-технічне обладнання відповідно до особливостей розвитку кожної дитини з ООП;

- організацію варіативної (диференційованої), особистісно спрямованої розвитково-корекційної освіти дітей з ООП на засадах вільного вибору засобів, видів активності і форм організації навчання, а також свободу висловлення власних почуттів і думок;

- умови для виконання фахових обов'язків і стимулювання позитивної мотивації професійного саморозвитку психолого-педагогічних кадрів;

- відкритість освітнього процесу і залучення батьків та громадських організацій до освітньої діяльності, а також забезпечення їх інформаційною підтримкою щодо освіти, виховання, охорони і зміцнення здоров'я дітей з ООП.

Проведений аналіз дозволяє сформулювати наше бачення терміну «інклюзивне освітнє середовище» та визначити його основні структурні компоненти. Так, інклюзивним називаємо кероване інклюзивними принципами синергетичне освітнє середовище, здатне самовдосконалюватися й забезпечувати якісну психолого-педагогічну підтримку і задоволення індивідуальних освітніх потреб кожної дитини з ООП на засадах відкритості і професійного співробітництва.

Беручи за основу наш підхід щодо визначення ІОС і враховуючи суб'єктивні чинники впливу на його успішну реалізацію (див. рис. 1.3), доцільно визначити структурні компоненти такого середовища. Базис моделі інклюзивного освітнього середовища, на нашу думку, повинні формувати такі компоненти:

- предметно-просторовий – сукупність об'єктів предметно-просторового оточення, що забезпечить фізичну доступність дітей з ООП до освітніх послуг, задовольнить їхні матеріальні потреби і сприятиме комфортному перебуванню в освітньому середовищі;

- науково-методичний – сукупність практично зорієнтованих і науково обґрунтованих методик, які дозволять забезпечити доступність дітей з ООП до змісту освітніх програм засобами адаптивного програмного і технічного забезпечення;

– корекційно-розвитковий – комплекс корекційних технологій, спрямованих на адаптацію освітнього процесу, забезпечення індивідуалізації і різнорівневості завдань для дітей з ООП, організацію і проведення спеціальних корекційних занять з урахуванням особливостей психофізичного розвитку кожної дитини;

– психолого-педагогічний – команда психолого-педагогічних працівників, які володіють необхідним фаховим потенціалом для виконання своїх обов'язків в умовах ІОС, здатні професійно співпрацювати і самовдосконалюватися.

Останній компонент відіграє вирішальну роль у даній моделі ІОС, адже саме психолого-педагогічний супровід визначає специфіку і тип педагогічної діяльності, спрямованої на організацію індивідуальної траєкторії навчання і формування соціальної зрілості дитини з ООП, саме взаємодія різнопрофільних фахівців забезпечує реалізацію організаційної, аналітико-проектувальної, діагностичної, консультативної і координуючої діяльності в освітньому середовищі.

Важливо акцентувати на системній ролі у формуванні інклюзивного освітнього середовища командної, корпоративної форми взаємодії фахівців освітнього закладу, які об'єднуються для психолого-педагогічного супроводу дітей з ООП, про що ми докладно пишемо в окремих наших публікаціях [166; 169].

Для ефективного функціонування освітньої інклюзії принципово необхідна взаємодія професіоналів: вони повинні злагоджено взаємодіяти у роботі з кожною конкретною дитиною. Найскладніша проблема у цьому – об'єднання професійних знань. Інтеграція професіоналів – це продуктивна спільна робота з дитиною: не сума різноспрямованих впливів різних фахівців, а єдиний системний вплив, вироблений спільними зусиллями психолого-педагогічних фахівців різних профілів.

1.2. Законодавчі та нормативно-правові засади інклюзивної освіти

1.2.1. Міжнародні нормативно-правові акти щодо освіти дітей з особливими потребами

Освіта сьогодення є одним із пріоритетних напрямів державної політики України, оскільки освіта – це стратегічний ресурс соціально-економічного, культурного і духовного розвитку суспільства, поліпшення добробуту людей, забезпечення національних інтересів, зміцнення міжнародного авторитету й іміджу нашої держави, створення умов для самореалізації кожної особистості [207].

В останній редакції Закону України «Про освіту» визначено, що «метою освіти є всебічний розвиток людини як найвищої цінності суспільства, розвиток

її талантів, розумових і фізичних здібностей, виховання високих моральних якостей, формування громадян, здатних до свідомого суспільного вибору» [91]. Крім того, освіта в Україні ґрунтується на засадах гуманізму, демократії, національної свідомості, взаємоповаги між націями і народами.

Таким чином, актуалізується завдання щодо створення нової філософії освіти, відкритої до прагнень людини, її життєвого й духовного світу. На таких засадах має формуватися нова освіта, центром якої стати особистість з її проблемами, потребами, особливостями, можливостями, потенціалом, здібностями.

У сучасній українській освітній системі внаслідок світових процесів глобалізації, демократизації і гуманізації, під впливом європейського освітнього простору модернізують спеціальну освіту для дітей з особливими освітніми потребами, формуючи інклюзивну модель освіти.

Законодавче та нормативно-правове забезпечення є основоположною умовою впровадження інклюзивної освіти. Законодавство регулюється чинними міжнародними актами, які в Україні ратифіковано за час незалежності. Для реалізації мети дослідження проаналізовано низку міжнародних нормативно-правових документів щодо державної підтримки і перспектив розвитку інклюзивної освіти.

Питання міжнародного регулювання прав дітей з особливими освітніми потребами, зокрема право на рівний доступ до якісної освіти окреслено низкою документів.

У Загальній декларації прав людини (1948 р.) [82] сформульовано ключові стандарти прав людини, у тому числі й права на здобуття освіти усіх людей без винятку, зокрема й осіб з особливими потребами. Згідно цього документа кожна людина має право на безкоштовну обов'язкову початкову і загальну освіту, на загальнодоступну технічну та професійну освіту, вищу освіту на підставі здібностей особистості за допомогою усіх необхідних засобів. Крім того, у декларації наголошено, що освіта має бути спрямована на повний розвиток особистості, на повагу основних прав і свобод людини.

У Декларації прав дитини (1959 р.) [59] зазначено, що: дитина має бути захищена від дискримінації (принцип 10); їй повинен бути забезпечений спеціальний захист і надані можливості та сприятливі умови розвиватися фізично, розумово, морально, духовно шляхом свободи та гідності (принцип 2); «дитині, яка є неповноцінною у фізичному, психічному або соціальному відношенні, повинні забезпечуватися спеціальні режим, освіта і піклування, необхідні з огляду на її особливий стан» (принцип 5); дитина має право на здобуття безкоштовної і обов'язкової освіти, яка сприятиме її загальному культурному розвитку «і завдяки якій вона могла б на основі рівності можливостей розвинути свої здібності й особисте мислення і стати корисним членом суспільства» (принцип 7).

Право дітей з особливими освітніми потребами на рівний доступ до якісної освіти закріплене і в Конвенції ООН про права дитини (1989 р.) [129]. У цьому документі наголошується: «дитині для повного і гармонійного розвитку необхідно зростати у сімейному оточенні»; дитина не має розлучатися з батьками всупереч їхньому бажанню; дитина має бути захищена від усіх форм дискримінації; «дитина має бути повністю підготовленою до самостійного життя в суспільстві та вихована в дусі гідності, терпимості, свободи, рівності і солідарності».

Крім того, Конвенцією визначено право неповносправної дитини на відновлення здоров'я, на особливе піклування та ефективний доступ до послуг у галузі освіти і професійної підготовки. Згідно Конвенції держава повинна сприяти, «щоб установи, служби і органи, відповідальні за піклування про дітей або захист їх, відповідали нормам з точки зору кількості і придатності персоналу, а також компетентного нагляду». З огляду на тему нашого дослідження, це положення надзвичайно актуалізує пошук шляхів підготовки фахівців психолого-педагогічного профілю до роботи з дітьми з особливими освітніми потребами в умовах інклюзивної освіти.

У Стандартних правилах забезпечення рівних можливостей для інвалідів (1993 р.) [295], крім основних положень про забезпечення рівних можливостей у галузі освіти для інвалідів, наголошується, що інваліди, які навчаються у звичайних школах разом із здоровими однолітками, забезпечуються «послугами перекладачів та іншими належними допоміжними послугами, які покликані задовольняти потреби осіб із різними формами інвалідності», «гнучкими навчальними програмами, високоякісними навчальними матеріалами». З цією метою заклади загальної середньої освіти мають на постійній основі забезпечити підготовку викладачів і підтримувати їх.

«Саламанська декларація про принципи, політику та практичну діяльність у сфері освіти осіб з особливими потребами» (1994 р.) [280], яка є визначальним документом у галузі освіти дітей з особливими освітніми потребами, зокрема щодо впровадження освітньої інклюзії, спонукає уряди усіх країн затвердити на законодавчому рівні принципи інклюзивної освіти для «побудови інклюзивного суспільства і забезпечення освіти для усіх». У документі наголошується, що інклюзія має стати загальною формою освіти дітей з особливими освітніми потребами. Одним із найважливіших напрямів, як зазначається у документі, є підготовка педагогічних кадрів з метою забезпечення якісної освіти осіб з особливими освітніми потребами в умовах інклюзивного навчання.

«Рамки дій стосовно освіти осіб з особливими потребами» (1994 р.), прийняті Саламанською декларацією [269], окреслили інноваційні підходи щодо здобуття освіти осіб з обмеженими можливостями, які прийняті освітньою спільнотою. Згідно вищезазваного документа в інклюзивних школах діти з

особливими освітніми потребами мають одержувати додаткову допомогу для забезпечення повноцінного навчання. Координацію зусиль між освітніми органами, органами охорони здоров'я та соціального забезпечення і працевлаштування визначено однією з основоположних передумов розробки і впровадження широкої програми підготовки педагогів для інклюзивних шкіл, а також організації надання необхідних допоміжних послуг дітям з різною категорією порушень. У документі наголошено, що якісна підготовка усього педагогічного персоналу залишається базовим чинником у розвитку інклюзивних шкіл. Програми вузівської підготовки педагогів початкової та середньої школи необхідно забезпечувати знаннями про особливості дітей з психофізичними порушеннями, про позитивне ставлення до них та оцінку їх особливих потреб в умовах інклюзивного навчання. Здійснюючи підготовку педагогічних кадрів для системи загальної середньої освіти, у навчальних планах ЗВО необхідно передбачити додаткові спеціалізації та кваліфікації, які дозволять працювати в умовах інклюзивного навчання. Педагогічні навчальні заклади повинні готувати педагогів до автономної діяльності в інклюзивних умовах: адаптація навчальних планів і освітнього процесу до потреб учнів з особливими освітніми потребами, використання допоміжних технологій, індивідуальний підхід у викладанні, професійна взаємодія з різними спеціалістами і батьками на користь всебічного розвитку дітей з особливими освітніми потребами. Закладам вищої освіти відведено консультативну роль у процесі розвитку освіти для осіб з особливими освітніми потребами. Особливо важливим є завдання підготовки інструкторів-викладачів, а також розробки програм професійної підготовки педагогів та навчальних матеріалів для забезпечення якісної інклюзії. Слід заохочувати співпрацю між університетами та закладами вищої освіти розвинених країн і таким чином поєднувати наукові дослідження і професійну підготовку педагогів для інклюзивної освіти. Усім системам освіти необхідно здійснювати набір кваліфікованих викладачів та іншого педагогічного персоналу з інвалідністю, а також залучати до освіти дітей з особливими освітніми потребами, «які домоглися успіху в житті». Надзвичайно важливо до штату закладів загальної середньої освіти вводити педагогів з психофізичними вадами, які можуть слугувати рольовими моделями для дітей з особливими освітніми потребами.

У «Рамках дій» також зазначено, що місцеві адміністратори та керівники шкіл повинні відігравати важливу роль в адаптації шкіл до дітей з особливими освітніми потребами. Насамперед необхідно готувати керівників закладів освіти, місцевих адміністраторів, інструкторів, які могли б консультувати педагогічний персонал з питань інклюзії. Професійна підготовка педагогів повинна здійснюватися без відриву від роботи. Крім того, на рівні шкіл можна використовувати дистанційну

освіту, організовувати спільні заходи з інструкторами та застосовувати інші методи самоосвіти.

На керівників шкіл покладають особливу відповідальність за формування позитивних поглядів на інклюзію серед шкільної громади, а також налагодження ефективної співпраці між учителями класів і допоміжним персоналом. Шляхом консультацій і переговорів необхідно передбачити відповідні заходи щодо підтримки та чіткої ролі, яку мають відігравати різні партнери в освітньому інклюзивному процесі. Кожна школа (команда педагогів, а не індивідуальний педагог) повинна нести колективну відповідальність за освіту дітей з особливими освітніми потребами.

Спеціальні школи слід використовувати як навчально-методичні центри для звичайних шкіл, що підтримують дітей з особливими освітніми потребами. Як педагогічні установи, так і спеціальні школи можуть забезпечувати доступ до конкретного обладнання та матеріалів, а також професійну підготовку в галузі стратегій навчання, що не використовують у масових закладах. На місцевому рівні слід координувати зовнішню підтримку фахівців різних установ, міністерств і організацій (консультанти, психологи, що спеціалізуються у галузі освіти, лікарі, логопеди та інші).

Найважливішим сучасним міжнародним документом щодо захисту прав на рівний доступ до якісної освіти осіб з особливими освітніми потребами є Конвенція про права інвалідів (2006 р.), яка була ратифікована Україною у 2009 році і набрала чинності у 2010 році [130]. Наголошуючи на важливості актуалізації проблем осіб з особливими освітніми потребами як складової відповідних стратегій сталого розвитку суспільства, цей документ покликаний прискорити розвиток інклюзивної освіти в Україні.

У загальних принципах Конвенції (ст. 3) зазначено, що до осіб з обмеженими можливостями необхідно ставитись без дискримінації, з повагою до їхніх особливостей, індивідуальності, здібностей, та передбачено «повне й ефективне залучення та включення їх до суспільства», «рівність можливостей» і «прийняття їх як компонента людської різноманітності й частини людства».

Ст. 24 «Освіта» п. 1 Конвенції окреслює основні напрями організації освітнього простору для осіб з особливими освітніми потребами. У ній наголошується на праві осіб з обмеженими можливостями на освіту у всіх її ланках. Крім того, «для цілей реалізації цього права без дискримінації й на підставі рівності можливостей держави-учасниці забезпечують інклюзивну освіту на усіх рівнях і навчання протягом усього життя, прагнучи при цьому: до повного розвитку людського потенціалу; до розвитку особистості, талантів і творчості осіб з особливими освітніми потребами, а також до їхніх розумових і

фізичних здібностей у найповнішому обсязі; до надання їм можливості брати активну участь у житті вільного суспільства».

У змісті статті наголошується на виключно значущому забезпеченні відповідних умов для реалізації права на освіту осіб з особливими освітніми потребами, зокрема: рівний «доступ до інклюзивної, якісної та безоплатної початкової й середньої освіти в місцях свого проживання»; «доступ до загальної вищої освіти, професійного навчання, освіти для дорослих і навчання протягом усього життя без дискримінації та нарівні з іншими»; необхідну індивідуалізовану підтримку для полегшення ефективного навчання осіб з особливими освітніми потребами.

У вищеназваних положеннях Конвенції акцентується увага на необхідності забезпечення права осіб з особливими освітніми потребами на рівний доступ до якісної освіти, тобто інклюзивної. Така освіта не може бути якісною без кваліфікованої підготовки різнопрофільних фахівців для роботи в інклюзивних закладах освіти. У п. 4 ст. 24 наголошено, що «держави-учасниці вживають належних заходів для залучення до роботи вчителів, зокрема й учителів-інвалідів, які володіють жестовою мовою та (чи) абеткою Брайля, та для навчання спеціалістів і персоналу, що працюють на всіх рівнях системи освіти», використовуючи «альтернативні методи, способи та формати спілкування», та обізнаних у питаннях спеціальних методик з метою надання підтримки особам з порушеннями психофізичного розвитку.

Отже, у міжнародних документах, що формують політику інклюзивної освіти, задекларовано, що:

- особи з особливими освітніми потребами визнані суспільно повноцінною, у соціальному сенсі, меншиною, яка потребує соціального та правового захисту;
- особи з особливими освітніми потребами мають такі ж основні права, що і їхні співгромадяни, а інвалідність є не медичною, а соціальною проблемою;
- право на освіту є одним із основних прав людини взагалі й осіб з особливими освітніми потребами зокрема;
- право на освіту осіб з особливими освітніми потребами має гарантуватися без дискримінації та будь-яких обмежень;
- держава повинна визнавати принцип рівного доступу до якісної, безкоштовної початкової, загальної, середньої і вищої освіти осіб з обмеженими можливостями за місцем свого проживання, у закладах загальної середньої, професійної та вищої освіти разом із здоровими однолітками;
- для втілення інклюзивної освіти необхідно застосовувати гнучкі навчальні програми, адаптовуючи їх до різних потреб дітей;

– особливу увагу варто приділяти кваліфікованій підготовці різнопрофільних фахівців для роботи з дітьми з особливими освітніми потребами в інклюзивних закладах освіти.

У міжнародних нормативно-правових актах інклюзивне навчання вважають найбільш сприятливим для розвитку та соціалізації осіб з особливими освітніми потребами та таким, що відповідає світовим демократичним та гуманістичним прагненням. Міжнародна спільнота вважає впровадження інклюзивної освіти пріоритетним напрямом реформування освітніх систем на сучасному етапі. Сучасне суспільство визнало права осіб з порушеннями психофізичного розвитку на повноцінну участь у суспільному житті і намагається створити умови для реалізації цього права. А. Колупаєва зазначає, що система спеціальної освіти України повинна розвиватись у напрямі формування інклюзивної моделі освіти, а саме, побудови інклюзивного суспільства – «суспільства для всіх» [128].

Ратифікація Україною міжнародних зобов'язань потребує невідкладних дій, спрямованих на ефективне вирішення проблеми дитинства взагалі та дітей з особливими освітніми потребами зокрема. Як стверджує В. Засенко, «розвиток демократичних інститутів у державі, формування духовної культури та моральних цінностей особистості, її соціально-економічний статус великою мірою визначається рівнем освіти дітей, ставленням до них як до найвищої соціальної цінності» [94]. Тому кожна держава, і Україна зокрема, прагне упорядкувати відповідно до міжнародних норм власну законодавчу базу щодо права на освіту дітей з особливими освітніми потребами на засадах якості, доступності, гуманізації освіти і пріоритетів особистості.

Під впливом соціально-політичних змін в Україні переосмислюють суспільні цінності, зокрема права дитини. Визнання суспільством пріоритету загальнолюдських цінностей вимагає від сучасної освіти інноваційного ставлення до дітей з особливими освітніми потребами, вирішення проблем їхньої соціалізації, інтеграції та адаптації у соціумі. Для будь-якої країни педагоги є найпотужнішим ресурсом у системі освіти. Оскільки різні системи масової освіти стають інклюзивними, проблема професійної підготовки педагогічних кадрів стає квінтесенцією процесу інклюзивного навчання. Ідея інклюзивної освіти пред'являє особливі вимоги до професійної та особистісної підготовки психолого-педагогічних фахівців, які повинні мати разом з базовою педагогічною підготовкою спеціальний компонент професійної кваліфікації – спеціальні психолого-педагогічні знання щодо навчання і виховання дітей з особливими освітніми потребами в умовах інклюзивної освіти.

1.2.2. Сучасні законодавчі та нормативно-правові положення з регулювання освіти дітей з особливими освітніми потребами в Україні

Положення міжнародного законодавства є ключовими для розвитку інклюзивної моделі освіти в Україні, однак спеціальна освіта дітей з особливими освітніми потребами, яка сьогодні ще домінує у нашій країні, не відповідає їхнім вимогам.

Основоположним законодавчим документом розвитку інклюзивної освіти в Україні є Конституція України (1996 р.) [132], у статті 53 якої гарантовано усім громадянам право на освіту.

У ст. 53 Конституції задекларовано, що «держава забезпечує доступність і безоплатність дошкільної, повної загальної середньої, професійно-технічної, вищої освіти в державних і комунальних навчальних закладах». Крім того, у ст. 46 визначено основні права людини на соціальний захист – «громадяни мають право на соціальний захист, що включає право на забезпечення їх у разі повної, часткової або тимчасової втрати працездатності».

Закон «Про освіту» [91] регулює суспільні відносини у галузі навчання, виховання, професійної, наукової, загальнокультурної підготовки громадян. З урахуванням основних статей закону, розробляються інші закони, які визначають нормативно-правові засади функціонування усієї структури освіти. Право громадян України на освіту, у тому числі й для дітей з особливими освітніми потребами, закріплене у ст. 3 «Право на освіту» Закону і «гарантується незалежно від віку, статі, раси, стану здоров'я, інвалідності». Це право забезпечується загальною вказівкою для осіб з особливими потребами: «шляхом здобуття дошкільної, повної загальної середньої, позашкільної, професійної (професійно-технічної), фахової передвищої, вищої освіти», створенням умов «для здобуття освіти особами з особливими освітніми потребами з урахуванням індивідуальних потреб, можливостей, здібностей та інтересів, а також забезпечує виявлення та усунення факторів, що перешкоджають реалізації прав і задоволенню потреб таких осіб у сфері освіти». Водночас, право на освіту реалізується шляхом упровадження різних форм здобуття освіти (ст. 9): інституційна (очна (денна, вечірня), заочна, дистанційна, мережева); «індивідуальна (екстернатна, сімейна (домашня), педагогічний патронаж» тощо.

У ст. 6 цього Закону прописано основні принципи освіти: людиноцентризм; забезпечення якості освіти та якості освітньої діяльності; забезпечення рівного доступу до освіти без дискримінації за будь-якими ознаками, у тому числі за ознакою інвалідності; розвиток інклюзивного освітнього середовища, у тому числі у закладах освіти, найбільш доступних і наближених до місця проживання

осіб з особливими освітніми потребами; свобода у виборі видів, форм і темпу здобуття освіти, освітньої програми, закладу освіти, інших суб'єктів освітньої діяльності; гуманізм; демократизм; формування усвідомленої потреби у дотриманні Конституції та законів України, нетерпимості до їх порушення; формування поваги до прав і свобод людини, нетерпимості до приниження її честі та гідності, фізичного або психічного насильства, а також до дискримінації за будь-якими ознаками; доступність для кожного громадянина всіх форм і типів освітніх послуг, що надаються державою.

Згідно ст. 52 – «Категорії учасників освітнього процесу» – учасниками освітнього процесу є «здобувачі освіти, педагогічні, науково-педагогічні та наукові працівники; батьки здобувачів освіти; фізичні особи, які провадять освітню діяльність; інші особи, передбачені спеціальними законами та залучені до освітнього процесу у порядку, що встановлюється закладом освіти». На жаль, у статті покликаються на інші «спеціальні закони» і чітко не називають фахівців для забезпечення інклюзивного навчання.

Зміст ст. 76 – «Психологічна служба та соціально-педагогічний патронаж у системі освіти» – щодо забезпечення закладів освіти практичними психологами та соціальними педагогами має загальний характер і, на нашу думку, не стосується дітей з особливими освітніми потребами. Статтею визначено загальний статус практичного психолога і соціального педагога як педагогічних працівників, проте, не акцентовано увагу на взаємодії їх та можливості реалізації фахового потенціалу в умовах інклюзивного освітнього середовища.

Позитивним надбанням освітньої галузі є затвердження Законом «Про освіту» нової термінології, що відповідає концептуальним вимогам міжнародних законодавчих документів у галузі Ю, зокрема – «інклюзивне навчання», «інклюзивне освітнє середовище», «діти з особливими освітніми потребами». Введено також окремі статті (ст. 19, ст. 20), що гарантують доступ до якісної освіти дітей з ООП.

Так, у ст. 20 – «Інклюзивне навчання» – задекларовано, що «у разі звернення особи з особливими освітніми потребами або її батьків така група або клас утворюється в обов'язковому порядку». Крім того, статтею передбачено: «психолого-педагогічні послуги» – комплексна система заходів «з організації освітнього процесу та розвитку особи з особливими освітніми потребами, що передбачені індивідуальною програмою розвитку та надаються педагогічними працівниками закладів освіти, реабілітаційних установ системи охорони здоров'я, соціального захисту, фахівцями інклюзивно-ресурсного центру»; «корекційно-розвиткові послуги (допомога)» – комплексна система «заходів супроводження особи з особливими освітніми потребами у процесі навчання, що

спрямовані на корекцію порушень шляхом розвитку особистості, її пізнавальної діяльності, емоційно-вольової сфери та мовлення».

Згідно ст. 19 – «Освіта осіб з особливими освітніми потребами» – держава зобов'язана забезпечити підготовку «фахівців для роботи з особами з особливими освітніми потребами на всіх рівнях освіти».

Отже, аналіз концептуальних положень Закону «Про освіту» дозволив констатувати, що у змісті його статей використовуються декларативні категорії. У змісті Закону передбачено різні категорії учасників освітнього процесу, але не визначено різнопрофільних фахівців для кожного рівня інклюзивної освіти (наприклад, вихователів, учителів, соціальних педагогів, практичних психологів, спеціальних педагогів тощо). У Законі не йдеться про перепідготовку психолого-педагогічних фахівців для навчання і виховання дітей з особливими освітніми потребами, чітко не визначено кадрову політику стосовно психолого-педагогічного супроводу інклюзивного освітнього середовища.

Закон України «Про загальну середню освіту» [90] визначає правові, організаційні та фінансові засади функціонування і розвитку системи загальної середньої освіти, що сприяє вільному розвитку людської особистості, формує цінності правового демократичного суспільства в Україні. Законодавство України про загальну середню освіту базується на Конституції України, Законі України «Про освіту» та інших нормативно-правових актах та міжнародних договорів України.

Одним із основних завдань законодавства України про загальну середню освіту (ст. 6 «Здобуття повної загальної середньої освіти») є «забезпечення права громадян на доступність і безоплатність здобуття повної загальної середньої освіти у державних і комунальних навчальних закладах... незалежно від... особливостей інтелектуального, соціального і фізичного розвитку особистості», що відповідає міжнародним вимогам про рівний доступ до якісної освіти дітей з особливими освітніми потребами.

У ході аналізу Закону встановлено неузгодженість між ст. 4 – «Система середньої загальної освіти» – і ст. 8 – «Заклад загальної середньої освіти» – цього закону. Так, у ст. 4 зазначено, що систему загальної середньої освіти становлять «заклади загальної середньої освіти всіх типів і форм власності, у тому числі для громадян, які потребують соціальної допомоги та соціальної реабілітації...». Напевно, йдеться про заклади для дітей з особливими освітніми потребами, але у змісті не вказано про можливість створення інклюзивного навчального закладу для дітей з особливими освітніми потребами. У ст. 8 на законодавчому рівні задекларовано можливість відкриття інклюзивних класів: «Заклади загальної середньої освіти можуть створювати у своєму складі... спеціальні та інклюзивні

класи для навчання дітей з особливими освітніми потребами». Отже, вищеназвані статті потребують певних змін.

Акцентуємо увагу на тому, що у ст. 8 п. 3 Закону передбачено лише «можливість» «створювати в своєму складі... спеціальні та інклюзивні класи для навчання дітей з особливими освітніми потребами». Тлумачення цього пункту є неоднозначним і повністю залежить від бажання (чи небажання) керівника навчального закладу чи начальника відділу освіти (міського чи районного) реалізувати його. Зміст цієї статті не відповідає ст. 20 Закону України «Про освіту». Узгодження двох законів надзвичайно важливе при розробці проекту внесення змін до змісту п. 3 у такій редакції: «Заклади загальної середньої освіти за необхідності повинні створювати... (далі за текстом)». Така необхідність зумовлюється наявністю у навчальному закладі учнів з особливими освітніми потребами. Такий підхід забезпечить, на нашу думку, практичну реалізацію інклюзії і життєздатність самого закону.

Якщо у Законі вказано на можливість навчатися дітям з особливими освітніми потребами у закладах загальної середньої освіти, то доречно було б у ст. 19 – «Учасники освітнього процесу» – вказати, які саме фахівці мають забезпечувати навчання дітей в інклюзивних та спеціальних класах. У статті відзначено, що учасниками освітнього процесу у закладах загальної середньої освіти є «...педагогічні працівники, психологи... інші спеціалісти» і зовсім не названо конкретних фахівців для інклюзивних та спеціальних класів. Так, у ст. 25 йдеться про педагогічне навантаження асистента учителя інклюзивних класів, а у ст. 19 ця посада входить, напевно, до «педагогічних працівників» чи «інших спеціалістів».

Ще одним недоліком Закону вважаємо відсутність у ст. 14. – «Наповнюваність класів закладів загальної середньої освіти» – чіткої вказівки щодо наповнюваності інклюзивних класів. Так, у п. 4 цієї статті зазначено: «Гранична наповнюваність класів у закладах загальної середньої освіти для дітей з особливими освітніми потребами визначається положеннями про такі заклади освіти». (ст. 14 п. 4 Закону «Про освіту» має ідентичний зміст.) У зверненні до «Положення про загальноосвітній навчальний заклад» (з урахуванням змін, внесених згідно з Постановами КМ № 576 (576-2017-п) від 09.08.2017 р.) [249], про яке згадується у законах, зазначено: «Класи у закладі формуються за погодженням з відповідним органом управління освітою згідно з нормативами їх наповнюваності, встановленими законодавством...» Отже, у жодному законі не визначено граничних норм щодо наповнюваності учнями інклюзивних класів, що не дозволяє чітко планувати кадрове забезпечення закладів загальної середньої освіти, зокрема тих, у складі яких функціонують чи відкриватимуться відповідні класи.

Позитивним надбанням освітньої галузі вважаємо появу у ст. 27 – «Атестація та підвищення кваліфікації педагогічних працівників» п. 3, – норми, згідно якої «загальна кількість академічних годин для підвищення кваліфікації педагогічного працівника впродовж п'яти років не може бути меншою за 150 годин, з яких певна кількість годин має бути обов'язково спрямована на вдосконалення знань, вмінь і практичних навичок у частині роботи з дітьми з особливими освітніми потребами».

Отже, вивчення Закону України «Про загальну середню освіту» щодо упровадження інклюзивної освіти для дітей з особливими освітніми потребами та підготовки психолого-педагогічних кадрів для роботи в умовах освітнього інклюзивного середовища дозволяє стверджувати про нагальну потребу його подальшого удосконалення.

Державна політика у сфері дошкільної освіти прописана у Законі України «Про дошкільну освіту» [89]. У ст. 3 – «Державна політика у сфері дошкільної освіти» – вказано, що держава «визнає пріоритетну роль дошкільної освіти та створює належні умови для її здобуття», «надає всебічну допомогу сім'ї у розвитку, вихованні та навчанні дитини», «забезпечує доступність і безоплатність дошкільної освіти в державних і комунальних закладах дошкільної освіти», «підкується про збереження та зміцнення здоров'я, психологічний і фізичний розвиток дітей», «сприяє розвитку та збереженню мережі закладів дошкільної освіти незалежно від підпорядкування, типів і форм власності».

Згідно ст. 4 – «Дошкільна освіта. Базові етапи становлення особистості дитини» – дошкільна освіта спрямовується на «забезпечення всебічного розвитку дитини дошкільного віку відповідно до її задатків, нахилів, здібностей, індивідуальних, психічних та фізичних особливостей, культурних потреб».

У ст. 6 – «Принципи дошкільної освіти» – проголошено основні принципи дошкільної освіти, серед яких важливе значення мають: «доступність для кожного громадянина освітніх послуг, що надаються системою дошкільної освіти; рівність умов для реалізації задатків, нахилів, здібностей, обдарувань, різнобічного розвитку кожної дитини; єдність розвитку, виховання, навчання і оздоровлення дітей; особистісно зорієнтований підхід до розвитку особистості дитини; демократизація та гуманізація педагогічного процесу; відповідність змісту, рівня й обсягу дошкільної освіти особливостям розвитку та стану здоров'я дитини дошкільного віку». Варто відзначити, що задекларовані у принципах зобов'язання, визначають провідні напрями реалізації завдань дошкільної освіти, що узгоджується з основними принципами розвитку інклюзивної освіти.

У змісті багатьох статей Закону «Про дошкільну освіту» зафіксовано високий рівень піклування держави про дітей дошкільного віку, проголошено рівність права усіх громадян на доступну і безоплатну дошкільну освіту, тобто відсутня

дискримінація дитини. Згідно Закону держава не лише визнає і гарантує права дітей, але й забезпечує їхню практичну реалізацію шляхом визначення завдань, форм надання освітніх послуг та створення відповідних вимог до них. Загальні положення Закону відповідають міжнародним зобов'язанням щодо прав дітей взагалі і близькі за змістом до передових філософських ідей щодо підтримки дітей з особливими освітніми потребами зокрема.

У змісті статей Закону багаторазово стверджується про доступність дошкільної освіти, але в жодній статті не наголошується про забезпечення «безбар'єрності» приміщень, фізичної доступності закладів дошкільної освіти для дітей з психофізичними вадами. Лише у ст. 18 – «Основні завдання органів управління системою дошкільної освіти» – і ст. 19 – «Повноваження органів виконавчої влади та органів місцевого самоврядування в системі дошкільної освіти» – сказано про «створення умов для здобуття дітьми, у тому числі з особливими освітніми потребами, дошкільної освіти». На нашу думку, Закон повинен чітко декларувати і вимагати обов'язкового дотримання санітарно-гігієнічних норм, правил і стандартів щодо приміщень і обладнання для надання освітніх послуг дітям з особливими освітніми потребами.

У колі аналізу ст. 12 – «Типи закладів дошкільної освіти» – зафіксовано, що діти з особливими освітніми потребами фактично мають менше можливостей, ніж діти з типовим розвитком, для здобуття дошкільних освітніх послуг, адже вони обмежуються тільки окремими типами закладів ДО: «компенсуючого типу для дітей з особливими освітніми потребами віком від двох до семи (восьми) років», які «поділяються на спеціальні та санаторні»; будинок дитини – заклад дошкільної освіти системи охорони здоров'я для медико-соціального захисту дітей-сиріт і дітей... з фізичними та (або) інтелектуальними порушеннями...»; «комбінованого типу... у складі якого можуть бути групи загального розвитку, компенсуючого типу, інклюзивні... у яких забезпечується дошкільна освіта з урахуванням стану здоров'я дітей, їхнього розумового, психологічного, фізичного розвитку»; «заклад дошкільної освіти (центр розвитку дитини), у якому забезпечуються фізичний, розумовий і психологічний розвиток, корекція психологічного і фізичного розвитку, оздоровлення дітей, які відвідують інші навчальні заклади чи виховуються вдома».

У п. 3 цієї статті йдеться про те, що водночас для «задоволення освітніх, соціальних потреб, організації корекційно-розвиткової роботи у складі закладів дошкільної освіти можуть створюватися спеціальні та інклюзивні групи для виховання і навчання дітей з особливими освітніми потребами» і «діти з особливими освітніми потребами можуть перебувати... у спеціальних закладах дошкільної освіти (групах) та інклюзивних групах закладів дошкільної освіти».

Як бачимо, перелік вищезазначених закладів дошкільної освіти дозволяє забезпечити дітей з ООП якісною інклюзивною освітою.

Окремої уваги заслуговує ст. 14 – «Комплектування груп закладу дошкільної освіти», – яка чітко регламентує кількість дітей в інклюзивних групах – «до 15 осіб (з них не більше трьох дітей з особливими освітніми потребами)».

Цікавою для нашої роботи є ст. 30 – «Педагогічне навантаження, оплата праці, відпочинок педагогічних та інших працівників у сфері дошкільної освіти», – у якій чітко означено статус педагогічного працівника закладу дошкільної освіти (ЗДО) та встановлено його педагогічне навантаження з урахуванням фаху. Так, для «вихователя інклюзивної групи, групи компенсуючого типу» передбачено 25 годин педагогічного навантаження; для «асистента вихователя інклюзивної групи – 36 годин»; для «соціального педагога – 40 годин»; для «практичного психолога закладу дошкільної освіти (ясел-садка) компенсуючого типу та з інклюзивними групами – 20 годин». Як бачимо, проблема підготовки різнопрофільних психолого-педагогічних працівників у контексті цієї статті є актуальною.

Ураховуючи вищезазначене, важливого значення набуває забезпечення дошкільної освіти різнопрофільними фахівцями для роботи в інклюзивних та спеціальних групах загальних дошкільних закладах. Ст. 27 – «Учасники освітнього процесу» – відповідає вимогам інклюзії, щодо кадрового забезпечення навчання і виховання дітей з особливими освітніми потребами. У ній зазначено, що до складу педагогічних працівників освітнього процесу в галузі дошкільної освіти, крім вихователів, старших вихователів, вихователів-методистів та вчителів (усіх спеціальностей), належать «вчителі-дефектологи, вчителі-логопеди, практичні психологи, соціальні педагоги, інструктори з фізкультури, інструктори слухового кабінету... та інші спеціалісти». Це саме ті фахівці, які здатні забезпечити інклюзивне навчання дітям з особливими освітніми потребами у звичайних дошкільних закладах. Водночас у цій же статті існують певні суперечності, оскільки наголошено, що ці фахівці необхідні виключно для дітей з типовим розвитком, а учасниками освітнього процесу є «діти дошкільного віку, вихованці, учні». Отже, перший абзац цієї статті варто доповнити, на нашу думку, таким реченням: «у тому числі діти з особливими освітніми потребами». Крім того, існує неузгодженість статей 27 і 30. Згідно ст. 30 необхідно визначити педагогічне навантаження асистента вихователя інклюзивної групи, а ст. 27 такої посади не передбачено.

Отже, Закон України «Про дошкільну освіту» з урахуванням останніх редакцій відповідає міжнародному законодавству щодо освітніх послуг дітям з ООП і загальних концептів інклюзивної освіти.

У Законі України «Про вищу освіту» [86] визначено принципи Конвенції про права інвалідів і враховано провідну роль вищої освіти як ключового

інструменту для досягнення успішного розвитку моделі соціальної інклюзії дорослих осіб з особливими освітніми потребами.

Вища освіта у більшості країн світу відіграє важливу роль у сприянні розвитку соціально-гуманного суспільства, в якому реалізується соціальна рівність, соціальна мобільність, розвиток особистості незалежно від рівня її психофізичних можливостей. Вищу освіту вважають відправною точкою усіх зусиль будь-якого цивілізованого суспільства щодо перетворення осіб з особливими освітніми потребами на повноцінних членів спільноти, громади, суспільства. Тому головною умовою для усіх закладів як вищої, так і дошкільної чи загальної середньої освіти має стати усвідомлення того, що інклюзивна освіта – це система освітніх послуг, що базуються на принципі забезпечення рівності основного права усіх дорослих осіб на освіту. Інклюзивною освітою передбачено не тільки залучення дорослих осіб з особливими освітніми потребами до загального вищого навчального простору, а й адаптування для означеної категорії людей навчальних програм та планів, особистісно зорієнтованих методів та форм навчання, в основу яких покладено принципи диференціації та індивідуалізації навчання. Інклюзія у вищій школі повинна створювати сприятливі педагогічні, психологічні, соціальні, медичні, соціокультурні, організаційні та правові умови для дорослих осіб з особливими освітніми потребами з метою реалізації їхнього права на вищу освіту.

Отже, основне завдання просвітницької діяльності ЗВО України, які покликані змінювати суспільні стереотипи й уявлення про осіб з особливими освітніми потребами, полягає у створенні різних форматів соціальної реклами з метою засвоєння суспільством «месиджу», що інклюзія – це демонстрація суспільного уміння та суспільного бажання враховувати особливі індивідуальні потреби та пристосовуватися до них, а не навпаки. У розвинених країнах світу з високими соціальними стандартами життя соціальна інклюзія за допомогою вищої освіти створює усі умови для осіб з особливими освітніми потребами, забезпечуючи їм рівний доступ до якісної освіти упродовж усього життя та гарантуючи розвиток їхніх здібностей. Заклади вищої освіти в Україні у своїй місії та цілях, задекларованих у їхніх Статутах і Програмах перспективного розвитку, повинні наголошувати на соціальному вимірі вищої освіти, який передусім передбачає створення передумов і умов для здобуття знань, формування і розвиток фахової компетентності усім особам з особливими освітніми потребами [83].

Закон України «Про вищу освіту» встановлює основні правові, організаційні і фінансові засади функціонування системи вищої освіти, створює умови для посилення співпраці державних органів і бізнесу із ЗВО на принципах автономії закладів вищої освіти, поєднання освіти з наукою та виробництвом з метою підготовки конкурентоспроможного людського капіталу для високотехнологічного

та інноваційного розвитку країни, самореалізації особистості, забезпечення потреб суспільства, ринку праці та держави у кваліфікованих фахівцях [83].

Загальні положення Закону, на перший погляд, відповідають міжнародним зобов'язанням щодо прав осіб з особливими освітніми потребами на здобуття якісної вищої освіти. Так, у п. 2 ст. 3 – «Державна політика у сфері вищої освіти» – зазначено, що «державна політика у сфері вищої освіти ґрунтується на принципах: сприяння сталому розвитку суспільства шляхом підготовки конкурентоспроможного людського капіталу та створення умов для освіти протягом життя; доступності вищої освіти; наступності процесу здобуття вищої освіти; державної підтримки підготовки фахівців з вищою освітою...; державної підтримки освітньої, наукової, науково-технічної та інноваційної діяльності університетів, академій, інститутів, коледжів...; відкритості формування структури і обсягу освітньої та професійної підготовки фахівців з вищою освітою» [86].

Згідно п. 3 цієї статті «формування і реалізація державної політики у сфері вищої освіти» забезпечуються шляхом: «створення та забезпечення рівних умов доступу до вищої освіти, у тому числі забезпечення осіб з особливими освітніми потребами спеціальним навчально-реабілітаційним супроводом та створення для них вільного доступу до інфраструктури закладу вищої освіти з урахуванням обмежень життєдіяльності, зумовлених станом здоров'я»; «надання особам, які навчаються у закладах вищої освіти, пільг та соціальних гарантій у порядку, встановленому законодавством»; «належної державної підтримки підготовки фахівців з числа осіб з особливими освітніми потребами на основі створення для них вільного доступу до освітнього процесу та забезпечення спеціального навчально-реабілітаційного супроводу», що відповідає міжнародним зобов'язанням України щодо вільного доступу осіб з особливими освітніми потребами до вищої освіти.

Згідно ст. 4 – «Право на вищу освіту» – кожен громадян має право на безкоштовну вищу освіту, вільний вибір закладу вищої освіти, форми здобуття вищої освіти і спеціальності. Крім того, право на вищу освіту гарантується «незалежно від віку, громадянства, місця проживання, статі... соціального і майнового стану... стану здоров'я». Таке трактування права на вищу освіту усіх громадян має суперечливий характер, адже у змісті положення не відзначено право на вищу освіту громадян з особливими освітніми потребами. На нашу думку, відповідно до міжнародних вимог забезпечення права на якісну вищу освіту особам з особливими освітніми потребами слова «стану здоров'я» потрібно замінити словами «особливостей психофізичного розвитку особистості».

Водночас у ст. 4 прописано, що «для реалізації права на вищу освіту особами з особливими освітніми потребами заклади вищої освіти створюють їм необхідні умови для здобуття якісної вищої освіти». А в п. 7 ст. 33 – «Структура закладу вищої освіти» – зазначено, що структурним підрозділом закладу вищої освіти може бути

спеціальний навчально-реабілітаційний підрозділ, який утворюється з метою організації інклюзивного освітнього процесу та спеціального навчально-реабілітаційного супроводу здобувачів вищої освіти з особливими освітніми потребами, забезпечення їм доступу до якісної вищої освіти з урахуванням обмежень життєдіяльності». Це положення відповідає міжнародним домовленостям та корелює ст. 4 Закону, але тут не передбачена альтернатива спеціальному навчально-реабілітаційному підрозділу у формі створення інклюзивних груп для студентів з особливими освітніми потребами, як це пропонується у Законах «Про дошкільну освіту» та «Про загальну середню освіту».

Згідно ст. 9 – «Стандарти освітньої діяльності» – держава зобов'язана розробляти «стандарти освітньої діяльності... для кожного рівня вищої освіти в межах кожної спеціальності з урахуванням необхідності створення умов для осіб з особливими освітніми потребами». Ці стандарти «є обов'язковими до виконання всіма закладами вищої освіти незалежно від форми власності та підпорядкування».

Важливе значення для забезпечення прав осіб з особливими освітніми потребами має ст. 62 – «Права осіб, які навчаються у закладах вищої освіти». Згідно цієї статті особи з особливими освітніми потребами, які навчаються у ЗВО, мають право на «вибір форми навчання під час вступу до закладу вищої освіти», «безоплатне забезпечення інформацією для навчання у доступних форматах з використанням технологій, що враховують обмеження життєдіяльності, зумовлені станом здоров'я (для осіб з особливими освітніми потребами)», «спеціальний навчально-реабілітаційний супровід та вільний доступ до інфраструктури закладу вищої освіти відповідно до медико-соціальних показань за наявності обмежень життєдіяльності, зумовлених станом здоров'я». Зміст статті відповідає демократичним та гуманістичним засадам держави щодо розвитку соціальної інклюзії в Україні.

У процесі аналізу ст. 70 (п. 2) – «Матеріально-технічна база і правовий режим майна закладів вищої освіти» – зафіксовано позитивну законодавчу динаміку щодо реалізації фізичної доступності осіб з особливими освітніми потребами до закладів вищої освіти: «будівлі, споруди і приміщення закладів вищої освіти повинні відповідати вимогам доступності згідно з державними будівельними нормами і стандартами. Якщо відповідні об'єкти неможливо повністю пристосувати для потреб осіб з особливими освітніми потребами, здійснюється їх розумне пристосування з урахуванням універсального дизайну. Проектування, будівництво та реконструкція будівель, споруд і приміщень закладів вищої освіти здійснюються з урахуванням потреб осіб з особливими освітніми потребами».

У ст. 58 – «Обов'язки науково-педагогічних, наукових і педагогічних працівників» – наголошено, що «науково-педагогічні, наукові і педагогічні працівники закладу вищої освіти зобов'язані: забезпечувати викладання на високому науково-теоретичному і методичному рівні навчальних дисциплін відповідної освітньої програми за спеціальністю... підвищувати професійний рівень, педагогічну майстерність, наукову кваліфікацію (для науково-педагогічних працівників); дотримуватися норм педагогічної етики, моралі, поважати гідність осіб, які навчаються у закладах вищої освіти... розвивати в осіб, які навчаються у закладах вищої освіти, самостійність, ініціативу, творчі здібності». Проте у статті не конкретизовано обов'язки науково-педагогічних, наукових і педагогічних працівників, які забезпечуватимуть освітній процес для осіб з особливими освітніми потребами, а це суперечить ст. 4 цього ж Закону про створення необхідних умов для здобуття якісної вищої освіти особам з обмеженими можливостями.

У контексті нашого дослідження особливої уваги заслуговує ст. 60 – «Післядипломна освіта, підвищення кваліфікації та стажування педагогічних і науково-педагогічних працівників», – яка відповідає сучасним вимогам щодо післядипломної підготовки та перепідготовки кадрів для роботи у закладах з інклюзивним навчанням. У статті зазначено, що «післядипломна освіта – це спеціалізоване вдосконалення освіти та професійної підготовки особи шляхом поглиблення, розширення та оновлення її професійних знань, умінь та навичок або отримання іншої професії, спеціальності на основі здобутого раніше освітнього рівня та практичного досвіду». Згідно цієї статті післядипломна освіта передбачає:

- перепідготовку педагогічних кадрів, що означає отримання іншої спеціальності на основі раніше здобутого освітньо-кваліфікаційного рівня та практичного досвіду;

- спеціалізацію як складову спеціальності, що передбачає профільну спеціалізовану освітньо-професійну чи освітньо-наукову програму підготовки здобувачів вищої та післядипломної освіти;

- підвищення кваліфікації (розширення профілю) – набуття педагогічним працівником знань, умінь і навичок, необхідних для виконання певного виду роботи в межах спеціальності;

- стажування – набуття педагогічним працівником досвіду виконання завдань та обов'язків певної спеціалізації.

Отже, післядипломна освіта, підвищення кваліфікації та стажування науково-педагогічних працівників сприятимуть підготовці різнопрофільних фахівців до роботи з дітьми з особливими освітніми потребами в умовах інклюзивного навчання.

Аналізуючи вищезазначені положення, вважаємо, що законодавчі ініціативи цієї статті не мають належної термінології щодо професійної підготовки (перепідготовки) педагогічних та науково-педагогічних кадрів для роботи в умовах інклюзивної освіти.

Аналіз Закону «Про вищу освіту» під кутом зору забезпечення прав осіб з особливими освітніми потребами на здобуття якісної вищої освіти засвідчив, що його зміст переважно відповідає міжнародним вимогам забезпечення права на якісну вищу освіту особам такої категорії. Крім того, його зміст та термінологія, не зважаючи на вищевисловлені зауваження, максимально наближені до міжнародних вимог: конкретизовано, що закладом вищої освіти забезпечуються рівні умови до здобуття якісної вищої освіти, зокрема спеціальний навчально-реабілітаційний супровід з метою організації інклюзивного освітнього процесу для осіб з особливими освітніми потребами, створення для них вільного доступу до інфраструктури ЗВО з урахуванням психофізичних особливостей у розвитку. Однак у Законі нечітко визначено статус і роль психолого-педагогічних фахівців, які працюватимуть в інклюзивних навчальних закладах, а також не окреслено засоби мотивації і стимулювання їх.

Підсумовуючи аналіз основних освітніх законів України через призму прав на освіту осіб з особливими освітніми потребами та ефективного впровадження інклюзивної освіти в Україні, вважаємо, що вони потребують ретельного доопрацювання. Основні закони України у галузі освіти відповідають міжнародному законодавству щодо прав людини, дитини, адже вони гарантують право на рівний доступ до якісної освіти особам з особливими освітніми потребами. Проте, розглядаючи їх у комплексі й порівнянні, зафіксовано певні протиріччя щодо окремих положень, термінології, системної неузгодженості, освіти осіб з особливими освітніми потребами. Основним недоліком законодавчої бази, на нашу думку, є відсутність логічної вимоги щодо удосконалення навчальних програм підготовки психолого-педагогічних кадрів у вишах з урахуванням включення нових інтегративних модулів та введення нових спеціалізацій і кваліфікацій, які дозволили б майбутнім фахівцям виконувати професійні обов'язки в умовах інклюзивної освіти; підготовки різнопрофільних фахівців до роботи з особами з особливими освітніми потребами в інклюзивних навчальних закладах шляхом розширення системи післядипломної освіти і підвищення кваліфікації.

Вищезазначені суперечності та декларативна відповідність міжнародному законодавству в галузі освіти дітей з особливими освітніми потребами засвідчують необхідність удосконалення основних освітніх Законів, які б законодавчо затвердили інноваційні тенденції впровадження інклюзивної освіти в Україні. А. Колупаєва зазначає, що в Україні розроблена законодавча база для

здобуття освіти дітьми з особливими освітніми потребами, але механізми реалізації цього процесу відсутні, а це негативно позначається на розбудові інклюзивної освіти [124, с. 172]. Вважаємо цю думку слушною й актуальною, тому проаналізуємо деякі підзаконні акти, які виступають основною рушійною силою розвитку інклюзії в Україні.

1.2.3. Нормативно-правові документи щодо кадрового забезпечення інклюзивного навчання в Україні

Проведений аналіз підзаконних нормативно-правових актів засвідчує, що вони значною мірою доповнюють, а в деяких питаннях навіть і випереджають освітні закони України у поступі до запровадження інклюзивної освіти у нашій державі.

Науково-теоретичним підґрунтям сучасних нормативно-правових актів в Україні у галузі інклюзивної освіти був Всеукраїнський науково-педагогічний експеримент «Соціальна адаптація та інтеграція в суспільство дітей з особливостями психофізичного розвитку шляхом організації їх навчання у загальноосвітніх навчальних закладах», ініційований Інститутом спеціальної педагогіки АПН України та Всеукраїнським фондом «Крок за кроком», який тривав десять років (2000 – 2010 рр.). Практична діяльність у цьому напрямі сприяла активізації підготовки нормативно-правової бази інклюзивної освіти в Україні: Наказ Міністерства освіти і науки України «Про проведення науково-педагогічного експерименту «Соціальна адаптація та інтеграція дітей з особливостями психофізичного розвитку шляхом організації їх навчання у загальноосвітніх навчальних закладах» (10.08.2001 р. № 586) [261], Наказ Міністерства освіти і науки України «Про затвердження положення про індивідуальну форму навчання в загальноосвітніх навчальних закладах» (20.12.2002 р. № 732) [250], Постанова Кабінету Міністрів України «Про встановлення строку навчання у загальноосвітніх навчальних закладах для дітей, які потребують корекції фізичного та (або) розумового розвитку» (23.04.2003 р. № 585) [235] та інші. Основною метою цих документів була розробка і реалізація механізму інтеграції дітей з особливими освітніми потребами в загальноосвітні навчальні заклади шляхом індивідуальної форми навчання за індивідуальним навчальним планом. Це навчання здійснюють педагогічні працівники, які мають відповідну педагогічну освіту, а склад їх затверджується наказом директора.

Згідно указів Президента України «Про першочергові заходи щодо створення сприятливих умов життєдіяльності осіб з обмеженими фізичними можливостями» (01.06.2005 р. № 1009/2005) [260] та «Про невідкладні заходи щодо забезпечення функціонування та розвитку освіти в Україні» (04.07.2005 р. № 1013/2005) [255]

протягом 2005 року необхідно вжити заходів щодо пристосування загальноосвітніх навчальних закладів до потреб дітей з особливими освітніми потребами і створити умови для інтегрованого навчання таких дітей шляхом розгортання мережі спеціальних класів у загальноосвітніх школах.

На виконання цих указів та забезпечення рівного доступу до якісної освіти осіб з особливими освітніми потребами було видано накази МОН України «Про створення умов щодо забезпечення права на освіту осіб з інвалідністю» (02.12.2005 р. № 692) [262], «Про забезпечення прав дітей-інвалідів та дітей, які потребують корекції фізичного та (або) розумового розвитку» (27.11.2007 р. № 1041) [237]. У цих документах намічено конкретні заходи щодо удосконалення організаційно-правового та науково-методичного забезпечення освіти осіб з особливими освітніми потребами шляхом модернізації навчально-матеріальної бази загальноосвітніх, професійно-технічних та вищих навчальних закладів. У Наказі Міністерства освіти і науки України «Про створення умов щодо забезпечення права на освіту осіб з інвалідністю» визначено основні завдання, зокрема:

- «департаменту загальної та дошкільної освіти необхідно внести зміни до нормативних документів, що регламентують діяльність відповідних загальноосвітніх навчальних закладів» (виконання до 01.12.2006 р.);

- «департаменту професійної-технічної освіти продовжити роботу щодо створення у професійно-технічних училищах спеціальних груп для навчання учнів, які потребують корекції фізичного та (або) розумового розвитку, за відповідними професіями»;

- «департаменту вищої освіти вивчити питання щодо перепідготовки та підвищення кваліфікації педагогічних, науково-педагогічних працівників, які працюють з дітьми та дорослими з обмеженими можливостями здоров'я (виконання до 01.06.2006 р.);

- при підготовці фахівців за напрямом «Педагогічна освіта» передбачити вивчення предмета «Основи корекційної педагогіки» (з 01.09.2006 р.);

- «вивчити питання про запровадження спеціальності «Корекційно-реабілітаційна освіта» у вищих навчальних закладах, які здійснюють підготовку фахівців за напрямом «Педагогічна освіта» (виконання до 01.06.2006 р.);

- «запровадити щорічне обговорення на серпневих конференціях педагогічних працівників стану забезпечення права дітей та осіб з інвалідністю на якісну освіту, соціально-трудова реабілітацію через призму діяльності органів управління освітою, керівників загальноосвітніх, професійно-технічних, вищих навчальних закладів різних рівнів акредитації, залучивши до участі у конференціях керівників місцевих органів виконавчої влади та самоврядування, наукових установ, підприємств та організацій» [237; 262].

У Наказі Міністерства освіти і науки України «Про забезпечення прав дітей-інвалідів та дітей, які потребують корекції фізичного та (або) розумового розвитку» (27.11.2007 р. № 1041) [237] наголошено про необхідність «розробки моделі (план спільних заходів) щодо забезпечення рівного доступу до якісної освіти, соціалізації дітей, які потребують корекції фізичного та (або) розумового розвитку, за системою: обласне управління освіти і науки – районне (міське) управління (відділ) освіти – спеціальна загальноосвітня школа-інтернат – загальноосвітня школа (виконання до 01.01.2008 року)»; «активізувати роботу щодо забезпечення безперешкодного доступу до навчальних та інших приміщень загальноосвітніх навчальних закладів, учням (вихованцям) з урахуванням особливостей їх психофізичного розвитку»; «науково-педагогічним працівникам здійснювати науково-пошукові дослідження системної розробки та апробації комплексного психолого-педагогічного та соціального супроводу дітей, які потребують корекції фізичного та (або) розумового розвитку (виконання до 14.12.2007 р.)».

У контексті дослідження особливої уваги заслуговує «Комплексний план заходів з розвитку освіти в Україні на період до 2011 року» (16.10.2008 р. № 1352-р) [243], у якому передбачено окремі шляхи щодо організації підготовки психолого-педагогічних кадрів для роботи з дітьми з особливими освітніми потребами та їх працевлаштування у загальноосвітніх навчальних закладах: «п. 41. Запровадження у вищих педагогічних навчальних закладах курсу «Основи корекційної педагогіки». п. 43. Вивчення питання щодо введення... у кожному загальноосвітньому навчальному закладі ставок медичного працівника, практичного психолога та соціального педагога».

Варто наголосити, що ці підзаконні акти є підґрунтям для активного розвитку інклюзивної моделі освіти для осіб з особливими освітніми потребами в Україні, адже інклюзивна освіта являє собою закономірний етап розвитку освітньої системи, в якій загальна і спеціальна освіта за умови постійного прогресивного удосконалення мають об'єднати свої зусилля для подолання стереотипного ставлення до осіб з особливим освітніми потребами, з визначенням їхнього права на одержання рівних освітніх можливостей з іншими здоровими людьми.

Важливим нормативно-правовим документом є Наказ МОН України «Про затвердження Плану дій щодо запровадження інклюзивного навчання в загальноосвітніх навчальних закладах на 2009–2012 роки» (11.09.2009 р. № 855) [245], основні пункти якого узгоджувалися з результатами Всеукраїнського науково-педагогічного експерименту «Соціальна адаптація та інтеграція дітей з особливостями психофізичного розвитку шляхом організації їх навчання у загальноосвітніх навчальних закладах». Мета цього документу – реалізація

державної політики щодо формування нової філософії ставлення до дітей з особливими освітніми потребами, забезпечення їхніх конституційних прав і державних гарантій на здобуття якісної освіти відповідно до їхніх здібностей, індивідуальних, психічних та фізичних особливостей, культурних потреб; втілення міжнародної практики щодо збільшення кількості інклюзивних загальноосвітніх закладів, готових надавати послуги дітям з обмеженими можливостями. У документі визначено шляхи розвитку інклюзивної освіти в Україні, зокрема, «удосконалення законодавчої та нормативно-правової бази, створення умов для безперешкодного доступу осіб з обмеженими можливостями до навчальних закладів, починаючи з дошкільних, збереження єдиного освітнього простору, приведення системи освітньої роботи у відповідність до потреб дитини, сім'ї, змісту сучасних корекційно-освітніх послуг». Згідно вищезазначеного документа «ключовим фактором розвитку інклюзивної освіти має бути відповідна підготовка педагогів до роботи з дітьми з особливими освітніми потребами... в контексті спільної взаємодії педагогів, батьків, психологів, медичних працівників, а також різних інституцій, котрі опікуються долею таких дітей» [245]. Це положення є ключовим, адже без підготовки відповідних різнопрофільних фахівців до роботи в інклюзивних навчальних закладах неможливе якісне навчання осіб з особливими освітніми потребами.

Окремого аналізу потребує реалізація «Плану дій», що сприятиме удосконаленню нормативних засад інклюзії, створенню інноваційного інклюзивного освітнього середовища, в якому дітям з особливими освітніми потребами буде надаватися комплексна педагогічна, психологічна, соціальна, корекційно-розвиткова допомога, що забезпечить їм ефективну адаптацію та інтеграцію в соціум. Очевидною проблемою у цьому контексті є підготовка фахівців психолого-педагогічного профілю. Для впровадження «Плану дій» Кабінетом Міністрів України було затверджено розпорядження «Про затвердження плану заходів щодо запровадження інклюзивного та інтегрованого навчання в загальноосвітніх навчальних закладах на період до 2012 року» (03.12.2009 р. № 1482-р) [248]. Розпорядженням окреслено низку заходів, мета яких – забезпечити кадрами інклюзивну освіту в Україні, зокрема: «п. 6. Включити у навчальні програми вищих навчальних закладів, які здійснюють підготовку фахівців за напрямом «Педагогічна освіта», курс «Дидактика інклюзивного навчання». п. 7. Розробити науково-методичне та організаційне забезпечення для підготовки і підвищення кваліфікації педагогічних працівників з питань інклюзивного та інтегрованого навчання, зокрема шляхом створення в інститутах післядипломної педагогічної освіти відповідних кафедр (лабораторій). п. 9. Підготувати проект постанови Кабінету Міністрів України щодо внесення змін до переліку посад педагогічних та науково-педагогічних працівників, затвердженого постановою

Кабінету Міністрів України від 14 червня 2000 р. № 963, передбачивши посаду асистента вчителя загальноосвітнього навчального закладу з інклюзивним та інтегрованим навчанням. п. 11. Увести до штатного розпису загальноосвітніх навчальних закладів з інклюзивним та інтегрованим навчанням посади вчителя-дефектолога, вчителя-логопеда, соціального працівника за наявності контингенту учнів з розрахунку одна посада на навчальний заклад». Більшість заходів, передбачених розпорядженням, реалізовано, однак до штатного розпису загальноосвітніх навчальних закладів з інклюзивним навчанням посаду асистента вчителя інклюзивного класу, соціального працівника введено лише в небагатьох навчальних закладах, а посаду вчителя-дефектолога не введено. Акцентуємо увагу на тому, що введення посади вчителя-дефектолога до штату загальноосвітнього навчального закладу для реалізації інклюзивної освіти є дуже кошторисною, а тому неможливою та не перспективною.

Отже, проаналізована вище нормативно-правова база не могла комплексно розв'язати проблему здобуття якісної освіти дітей з особливими освітніми потребами і потребувала запровадження необхідних положень на законодавчому рівні.

Вагомі зміни щодо впровадження інклюзивного навчання в Україні зафіксовано після ухвалення Закону «Про внесення змін до законодавчих актів з питань загальної середньої та дошкільної освіти щодо організації навчально-виховного процесу» (06.07.2010 р. № 2442-VI) [88]. Згідно ст. 9 цього закону загальноосвітні навчальні заклади можуть створювати у своєму складі «спеціальні та інклюзивні класи для навчання дітей з особливими освітніми потребами». У такий спосіб на законодавчому рівні було закріплено право на інклюзію в системі загальної середньої освіти, що додатково стимулювало успішне впровадження її.

Наказом МОН України «Про затвердження Положення про спеціальні класи для навчання дітей з особливими потребами у загальноосвітніх навчальних закладах» (09.12.2010 р. № 1224) [251] передбачено «створення спеціальних класів у загальноосвітніх навчальних закладах з метою реалізації права дітей з особливими освітніми потребами на здобуття загальної середньої освіти за місцем проживання, залучення сім'ї до участі у навчально-реабілітаційному процесі з урахуванням особливостей розвитку та потреб дитини, створення передумов для соціальної адаптації, подальшої інтеграції в суспільство дітей з особливими освітніми потребами». У загальних положеннях документа вказано про забезпечення спеціальних класів педагогічними кадрами та «підвищення кваліфікаційного рівня педагогічних працівників», які будуть працювати у цих класах. Для реалізації корекційно-розвиткової складової інваріативної частини навчального плану спеціальних класів та психолого-педагогічного супроводу

учнів спеціальних класів документом передбачено залучення вчителів-дефектологів, педагогічних працівників, практичних психологів, соціальних педагогів загальноосвітніх навчальних закладів [251]. Отже, в наказі чітко визначено різнопрофільних фахівців, які будуть брати участь в освітньому процесі осіб з ООП, які навчатимуться у спеціальних класах закладів середньої спеціальної освіти.

Прогресивним змінам у кадровій політиці стосовно організації інклюзивного навчання в Україні сприяв наказ МОН України «Про затвердження Концепції розвитку інклюзивного навчання» (01.10.2010 р. № 912) [244]. Основними завданнями цього нормативного документа є «формування освітньо-розвивального середовища для дітей з особливими потребами шляхом забезпечення психолого-педагогічного, медико-соціального супроводу; впровадження інклюзивної моделі навчання у загальноосвітніх навчальних закладах з урахуванням потреби суспільства; удосконалення системи підготовки та перепідготовки педагогічних кадрів, які працюють в умовах інклюзивного навчання, що передбачає «спеціальну підготовку і перепідготовку педагогічних кадрів для роботи з дітьми з особливими освітніми потребами в умовах інклюзивного навчання, які володіють методиками інклюзивного навчання; спеціальна підготовка консультантів обласних та районних (міських) психолого-медико-педагогічних консультацій з питань навчання та розвитку дітей з особливими освітніми потребами в умовах інклюзивного навчання; запровадження системної організаційно-методичної роботи серед керівників навчальних закладів, громадськості, батьків щодо забезпечення прав дітей з особливими освітніми потребами на освіту». Реалізація Концепції сприятиме впровадженню інноваційних демократичних підходів до організації освітнього процесу дітей з особливими освітніми потребами та удосконаленню законодавчої бази України у частині впровадження інклюзивного навчання дітей з особливостями психофізичного розвитку в загальноосвітніх закладах.

Серед нормативно-правових документів варто відзначити Наказ МОН, молоді та спорту України «Про внесення змін до Положення про центральну та республіканську (Автономна республіка Крим), обласні, Київську та Севастопольську міські, районні (міські) психолого-медико-педагогічні консультації» (23.06.2011 р. № 623/61) [233], в якому внесено зміни щодо впровадження інклюзивного навчання дітей з особливими освітніми потребами у систему загальної освіти. Ці зміни передбачають спрямування діяльності психолого-медико-педагогічних консультацій на «надання науково-методичної допомоги педагогічним працівникам загальноосвітніх навчальних закладів з питань інклюзивного навчання та створення оптимальних умов для реалізації потенційних можливостей, розвитку здібностей, обдарувань, здобуття якісної освіти дітьми з особливими освітніми потребами; системну психолого-педагогічну підтримку дітей

з особливими освітніми потребами, які навчаються в умовах інклюзивного навчання». Психолого-медико-педагогічна консультація здійснює «запровадження у дошкільних, загальноосвітніх навчальних закладах інклюзивного навчання в комплексі з реабілітаційною роботою; консультативно-методичну допомогу батькам, керівникам навчальних закладів, педагогам, практичним психологам, соціальним педагогам, медичним, соціальним працівникам, громадськості щодо виховання, навчання та соціально-трудової реабілітації дітей з вадами психофізичного розвитку, у тому числі раннього віку, розладами поведінки» тощо в умовах інклюзивного навчання. До складу психолого-медико-педагогічних консультацій входять фахівці з корекційної педагогіки (за нозологіями), практичні психологи. Важливим є забезпечення психолого-медико-педагогічних консультацій з вищими навчальними закладами, інститутами післядипломної педагогічної освіти, відповідними відділами освіти, психолого-медико-педагогічною службою системи освіти, дошкільними, загальноосвітніми навчальними закладами, громадськими та іншими організаціями, закладами охорони здоров'я, органами праці та соціального захисту, що зумовлює необхідність нового підходу до підготовки майбутніх різнопрофільних фахівців до роботи в інклюзивних навчальних закладах.

Отже, психолого-медико-педагогічної консультації повністю спрямовані на впровадження інклюзивного навчання в систему дошкільної та загальної середньої освіти.

Надзвичайно важливим для впровадження інклюзивної освіти в Україні є «Положення про організацію інтегрованого навчання дітей з особливими потребами в загальноосвітніх (дошкільних) навчальних закладах», яке було першим нормативно-правовим документом щодо організації інклюзивного навчання в Україні. Це положення передувало Постанові Кабінету Міністрів України «Про затвердження Порядку організації інклюзивного навчання у загальноосвітніх навчальних закладах» (15.08.2011 року № 872) [253], у якій було визначено вимоги до організації інклюзивного навчання дітей з особливими освітніми потребами в загальноосвітніх навчальних закладах. Основні з них полягали у забезпеченні: безперешкодного доступу до будівель та приміщень навчальних закладів дітей з вадами опорно-рухового апарату та зору; навчально-методичними і наочно-дидактичними посібниками та індивідуальними технічними засобами навчання; кабінетами для учителя-логопеда, психологічного розвантаження; розробки індивідуального навчального плану для кожної дитини з особливими освітніми потребами на основі робочого навчального плану загальноосвітнього навчального закладу з урахуванням висновку психолого-медико-педагогічної консультації; психолого-педагогічного супроводу дітей з особливими освітніми потребами практичним психологом, соціальним педагогом, кваліфікованим педагогічним працівником, асистентом вчителя; підвищення

кваліфікації педагогічних працівників щодо надання освітніх послуг дітям з особливими освітніми потребами у класах з інклюзивним навчанням.

З метою запровадження Порядку організації інклюзивного навчання у загальноосвітніх навчальних закладах Міністерством освіти і науки, молоді та спорту, було розроблено інструктивно-методичний лист «Організація інклюзивного навчання у загальноосвітніх навчальних закладах» (18.05.2012 р. № 1/9-384) [257], у якому зазначено, що передумовою успішного навчання дитини з особливими освітніми потребами у загальноосвітньому навчальному закладі є індивідуалізація навчально-виховного процесу, яка має на меті розробку комплексної індивідуальної програми розвитку дитини з особливими освітніми потребами, що допоможе педагогічному колективу закладу пристосувати середовище до потреб дитини; надання додаткових послуг та форм підтримки у процесі навчання; організація спостереження за динамікою розвитку дитини з особливими освітніми потребами. Інструктивно-методичний лист містить загальну інформацію про учня, систему додаткових послуг, види необхідної адаптації та модифікації навчальних матеріалів, індивідуальну навчальну програму та індивідуальний навчальний план. У документі наголошено, що індивідуальну програму розвитку розробляє група фахівців (заступник директора з навчально-виховної роботи, вчителі, асистент учителя, психолог, учитель-дефектолог та інші), обов'язково залучаючи батьків для визначення конкретних навчальних стратегій і підходів щодо навчання дитини з особливими освітніми потребами. Оформлення та ведення документації покладено на асистента вчителя. Інструктивно-методичний лист носить практичний характер, у якому подають додатки-зразки ведення індивідуальної програми розвитку та індивідуальної навчальної програми дитини з особливими освітніми потребами, пристосування/модифікації освітнього середовища, що дасть можливість належно оцінити особливі потреби та можливості дітей з особливостями психофізичного розвитку.

Для покращення кадрового забезпечення інклюзивного навчання Кабінетом Міністрів України було прийнято низку важливих нормативних документів, зокрема Постанову «Про внесення змін до постанов Кабінету Міністрів України від 14 квітня 1997 р. № 346 і від 14 червня 2000 р. № 963» (18.07.2012 р. № 635) [234], в якій посаду асистента вчителя в закладах з інклюзивним навчанням було внесено до переліку педагогічних посад. Варто зауважити, що понад десять років діяльність асистента вчителя апробувалася в експериментальному режимі, після чого було доведено її необхідність і внесено до класифікатора професій. У зв'язку з цим розроблено лист МОН, молоді та спорту України «Щодо посадових обов'язків асистента вчителя» (25.09.2012 р. № 1/9-675) [329], у якому представлено кваліфікаційну характеристику

асистента вчителя в класі з інклюзивним навчанням, та лист Міністерства освіти і науки молоді та спорту України «Щодо введення посади вихователя (асистента вчителя) у загальноосвітніх навчальних закладах з інклюзивним навчанням» (28.09.2012 р. № 1/9-694) [327], згідно з яким у «загальноосвітніх навчальних закладах з інклюзивним навчанням може вводиться додаткова посада вихователя (асистента вчителя) для роботи з учнями з особливими освітніми потребами з розрахунку 0,5 ставки на клас, у якому навчаються такі діти».

Відповідно до вищезазначених законодавчих актів основні завдання асистента вчителя інклюзивного класу полягають в адаптації змісту та методів навчання до можливостей і потреб дитини з особливими освітніми потребами, у застосуванні під час уроку системи корекційних заходів, спрямованих на опанування навчального матеріалу. Отже, асистент учителя має забезпечити супровід дитини з особливими освітніми потребами з метою компенсації труднощів у засвоєнні навчальної програми.

Не менш важливими є ряд нормативних документів, прийнятих Міністерством освіти і науки України з метою подальшого ефективного кадрового забезпечення інклюзивної освіти у загальноосвітній простір. Зокрема, Наказ МОН України «Про організацію діяльності психолого-медико-педагогічних консультацій» (04.06.2013 р. № 680) [256], Наказ МОН України «Про затвердження плану заходів щодо забезпечення права на освіту дітей з особливими освітніми потребами, у тому числі дітей-інвалідів» (14.06.2013 р. № 768) [246]. У цих документах акцентовано на необхідності забезпечення системного кваліфікованого психолого-педагогічного супроводу дітей з особливими освітніми потребами, які навчаються в загальноосвітніх навчальних закладах з інклюзивними класами або групам, який полягає в організаційно-методичній допомозі та організації навчально-виховного та корекційно-реабілітаційного процесів.

Зміст та основні завдання участі психологічної та соціальної служби щодо впровадження інклюзивного навчання визначено у листах Міністерства освіти і науки, молоді та спорту України «Про організацію психологічного і соціального супроводу в умовах інклюзивного навчання» (26.07.2012 р. № 1/9-529) [258], «Про визначення завдань працівників психологічної служби системи освіти в умовах інклюзивного навчання» (02.01.2013 р. № 1/9-1) [232]. У цих документах вказано конкретні завдання психолого-педагогічного супроводу дітей з особливими освітніми потребами в умовах інклюзивного навчання в загальноосвітніх навчальних закладах, визначено фахівців (практичні психологи, соціальні педагоги, педагогічні працівники), які здійснюватимуть психолого-педагогічний супровід дітей з особливими освітніми потребами, розроблено напрями діяльності

практичного психолога, соціального педагога у роботі з дітьми з особливими освітніми потребами в умовах інклюзивного навчання.

Прогресивним та дієвим щодо удосконалення кадрової політики інклюзивного навчання є Наказ МОН України «Про затвердження плану заходів щодо впровадження інклюзивного навчання в дошкільних та загальноосвітніх навчальних закладах на період до 2015 року» (23.07.2013 р. № 1034) [242]. Наказом передбачено: забезпечення системної організаційно-методичної, консультативно-роз'яснювальної роботи серед керівників навчальних закладів, педагогічних працівників, батьків, громадськості щодо права на освіту осіб з особливими освітніми потребами разом з дітьми з типовим розвитком в загальноосвітніх навчальних закладах за інклюзивною моделлю; запровадження системного кваліфікованого психолого-педагогічного супроводу дітей та їхніх батьків; залучення до роботи з дітьми з особливими освітніми потребами, які навчаються в інклюзивних групах або класах, волонтерів з числа студентів; забезпечити проходження курсів підвищення кваліфікації педагогічними працівниками, які працюють з дітьми з особливими освітніми потребами в дошкільних, загальноосвітніх навчальних закладах; вирішити питання про уведення ставок асистентів вчителів до штатних розписів загальноосвітніх шкіл з інклюзивними класами; організувати вивчення досвіду роботи навчальних закладів з інклюзивним навчанням; вивчити питання щодо запровадження навчальних дисциплін з інклюзивної освіти та тем, що стосуються інклюзивного навчання учнів з особливими освітніми потребами у навчальні програми закладів вищої освіти навчальних дисциплін «Педагогіка», «Психологія», «Методика викладання шкільних предметів у загальноосвітніх навчальних закладах»; запровадити навчальну дисципліну «Основи інклюзивної освіти» у всіх вищих навчальних закладах, які здійснюють підготовку педагогічних працівників.

Наказом МОН України від 31.12.2015 р. № 1436 «Про затвердження Плану заходів щодо забезпечення права на освіту дітей з особливими освітніми потребами в загальноосвітньому просторі» [247] доповнено положеннями щодо кадрової політики лише забезпеченням проходження курсів підвищення кваліфікації педагогічними працівниками загальноосвітніх шкіл з питань організації навчання дітей з розладами аутичного спектра в освітньому просторі. То всі інші нормативно-правові документи, прийняті в останні роки не передбачали суттєвих змін щодо покращення підготовки майбутніх психолого-педагогічних фахівців до роботи з дітьми з особливими освітніми потребами в умовах інклюзивного освітнього середовища.

Деякі законодавчі суперечності щодо впровадження інклюзивної освіти в Україні було висвітлено на парламентських слуханнях 4 червня 2014 року у вступі на тему: «Освіта, охорона здоров'я та соціальне забезпечення дітей з порушеннями

психофізичного розвитку: проблеми та шляхи їх вирішення» [217]. Відповідно до Постанови Верховної Ради України № 96-VIII від 13.01.15 р. затверджено «Рекомендації парламентських слухань» [272]. У цьому документі МОН України рекомендовано привести до світових стандартів систему підготовки та перепідготовки педагогічних працівників з урахуванням освітніх потреб дітей з особливими освітніми потребами, запроваджуючи спеціальні навчальні програми; координувати діяльність місцевих органів управління освітою щодо запровадження інклюзивного навчання, реабілітації та соціальної адаптації дітей з особливими потребами у соціум; привести до світових стандартів науково-методичне забезпечення інклюзивної освіти для педагогічних працівників закладів дошкільної і загальної середньої освіти та рекомендації для батьків дітей з особливими освітніми потребами. МОЗУ рекомендовано вирішити питання про створення центрів ранньої діагностики для своєчасного виявлення порушень психофізичного розвитку у дітей та надання їм медичних та реабілітаційних послуг, забезпечити на ранньому етапі життя дитини високоякісних медичних, психологічних та комплексних медико-психолого-педагогічних послуг. Крім того, забезпечити системну корекційно-розвиткову допомогу учням з порушеннями психофізичного розвитку спеціальних та інклюзивних класів або груп, шляхом співпраці закладів дошкільної і загальної середньої освіти з навчально-реабілітаційними центрами.

Обговорення зазначених проблем сприяло удосконаленню законодавства, інших нормативно-правових актів, які визначають державну політику у сфері соціального захисту, охорони здоров'я, освіти осіб з обмеженими можливостями. Так, після парламентських слухань було прийнято Закон України «Про внесення змін до деяких законів України про освіту щодо організації інклюзивного навчання» (05.06.2014 р. № 1324) [87].

Крім того, МОНУ презентовано проект Концепції розвитку освіти в Україні на 2015–2025 роки, у якому передбачено системну реформу освіти. Результатом реформи має бути всебічна трансформація освітнього сектора, а це означає, що освіта повинна перетворитися на систему, здатну до саморегуляції відповідно до запитів суспільства. Освіта має продукувати спеціалістів, здатних забезпечувати прискорене економічне зростання і культурний розвиток країни, свідомих, суспільно активних громадян, конкурентоспроможних на європейському і світових ринках праці. Основні напрями реформи передбачають зміни і в системі освіти осіб з особливими освітніми потребами, адже вони є повноправними членами суспільства і спроможні внести свій вклад у розв'язання освітніх завдань країни. Вектор реформи буде спрямовано насамперед на:

– внесення змін до законодавства України відповідно до міжнародної Конвенції ООН «Про права людей з інвалідністю» (відповідно до ст. 24 «Освіта»);

- внесення змін до законодавства України щодо реалізації інклюзивної освіти на усіх рівнях системи освіти України;
- включення питань інклюзивної освіти до навчальних програм підготовки педагогічних працівників;
- включення до загальних навчальних дисциплін питань, пов'язаних із правами осіб з особливими освітніми потребами, з метою просвітницької діяльності про рівність їхніх прав з правами інших людей у суспільстві;
- розробку програм підвищення кваліфікації педагогів і асистентів педагога до роботи в інклюзивному освітньому середовищі;
- розробку навчальних програм з питань інклюзивної освіти для завідувачів закладів ДО, керівників закладів загальної середньої і професійної освіти;
- створення на базі ЗВО інклюзивних ресурсних центрів для надання методичної, інформаційної і технічної підтримки студентам з особливими освітніми потребами та викладачам, які працюють з такими студентами.
- розробку науково-методичного забезпечення інклюзивної освіти для педагогічних працівників закладів дошкільної і загальної середньої освіти та рекомендації для батьків дітей з особливими освітніми потребами з урахуванням вітчизняного й міжнародного досвіду освітньої інклюзії;
- створення умов на базі спеціальних навчальних закладів для надання підтримки (фахівці, обладнання тощо) педагогам, які працюють з дітьми з особливими освітніми потребами в умовах інклюзивного навчання [264].

Реалізація цих змін забезпечить стратегічний поштовх до широкого впровадження інклюзивної освіти в Україні. Однак, у ході аналізу нормативно-правових актів, за якими функціонує освітня система України, виявлено недостатню увагу до кадрового забезпечення інклюзивної освіти.

Аналізуючи підзаконні нормативні акти (постанови, накази, листи, методичні рекомендації Міністерства освіти і науки України), вважаємо, що саме вони є основоположним підґрунтям для становлення інклюзивної освіти в Україні. Крім того, підзаконні нормативні акти засвідчують, що політика України щодо дітей з особливими освітніми потребами спрямована на системне вирішення проблем ефективного впровадження інклюзивної освіти. Охарактеризована вище нормативна база містить нові терміни, визначення, положення, принципи, завдання тощо, які передбачають утвердження в системі освіти нової філософії ставлення до осіб з особливими освітніми потребами у контексті ідей міжнародної соціальної інклюзії.

В Україні склалася унікальна ситуація, коли спочатку проводили експериментальну роботу, а за результатами її розробляли науково-правову базу інклюзивної освіти у державі. Зміни, що відбуваються в нормативно-правовій базі сьогодні, забезпечують інноваційні погляди щодо ефективного впровадження та

перспективи розвитку інклюзивної освіти в Україні, але ефективність їх втрачається через неузгодженість та безсистемність самих доповнень. Точність необхідних формулювань часто залежить від протиріч статей законів та підзаконних документів. Так, у вищенаведених підзаконних актах не упорядковано термінологію щодо дітей з особливими освітніми потребами. Крім того, у нормативно-правових актах відсутня єдина модель спільних міжвідомчих дій щодо якісної допомоги дитині, родині за місцем проживання у зручній та доступній формі кваліфікованими різнопрофільними фахівцями, склад яких запропоновано, але конкретно не визначено у нормативних документах. На нашу думку, усі розрізнені пропозиції щодо підготовки психолого-педагогічних кадрів для потреб інклюзивної освіти, зазначені у підзаконних актах, необхідно систематизувати, узгодити між собою, удосконалити і затвердити.

РОЗДІЛ 2

КАДРОВЕ ЗАБЕЗПЕЧЕННЯ ПІДГОТОВКИ ФАХІВЦІВ ДЛЯ РОБОТИ З ДІТЬМИ З ОСОБЛИВИМИ ОСВІТНІМИ ПОТРЕБАМИ

2.1. Компаративний аналіз системи підготовки кадрів до роботи з дітьми з особливими освітніми потребами (на прикладі північно-американських країн)

У високорозвинутих країнах за останні десятиліття відбулися суттєві зміни у розумінні і ставленні щодо забезпечення дітей з особливими освітніми потребами якісною освітою. Системною модернізацією спеціальної освіти у багатьох країнах світу визнано інклюзивну форму як нову форми навчання. Вивчення зарубіжного досвіду кадрового забезпечення для організації інклюзивного навчання оптимізує реструктуризацію української освітньої системи відповідно до потреб сьогодення та реалізації Конвенції ООН з прав інвалідів.

Проблему професійної підготовки педагогічних працівників до роботи в умовах інклюзивного навчання, окремі її теоретичні та практичні аспекти розглядали американські, канадські науковці, зокрема: Л. Айдол (L. Idol), А. Белл (A. Bell), М. Вінзер (M. Winzer), Т. Галладет (T. Gallaudet), Дж. Галлахер (J. Gallagher), Р. Джордж (R. George), Н. Енестейшен (N. Anastasion), С. Кірк (S. Kirk), Дж. Кларк (J. Clarke), С. Ліллі (S. Lilly), Дж. Лупарт (J. Lupart), А. Мур (A. Moore), Р. Осгуд (R. Osgood), Дж. Селенд (J. Salend), К. Форлін (Ch. Forlin), Д. Холпін (D. Halpin), Д. Чемберс (D. Chambers). У процесі аналізу зарубіжної науково-педагогічної літератури та наукових публікацій зафіксовано різноманітні підходи до вирішення проблеми підготовки та підвищення кваліфікації фахівців педагогічного профілю до роботи з дітьми з особливими потребами в умовах інклюзії.

У період реформ зміни в освітньому середовищі США і Канади проходили у декілька етапів – від сегрегаційної форми освіти дітей з особливими освітніми потребами до інклюзивної форми навчання.

Розвиток ідей інклюзії у США відбувався на основі соціальної політики держави, яка базувалася на таких фундаментальних поняттях, як недискримінація, соціальна справедливість, права осіб з особливими освітніми потребами, право на рівний доступ, соціальні можливості [98, с. 145]. Дж. Дей (G. Dei), Е. Джеймс (I. James), С. Джеймс-Вілсон (S. James-Wilson), Дж. Зайн (J. Zine) і Л. Каруманчері (L. Karumanchery), характеризуючи систему освіти, де рівність забезпечувалася для всіх дітей, стали використовувати у своїх дослідженнях нову термінологію – інтеграція, інклюзія, інклюзивне навчання [383].

Т. Сердіованні (T. Sergiovanni) дослідив, що особи з особливими освітніми потребами можуть бути корисними членами суспільства, якщо воно зробить зусилля для залучення їх до суспільної життєдіяльності [391]. Академік В. Вольфенсбергер (W. Wolfensberger), висуваючи ідею нормалізації у соціальній сфері, запропонував структуру та моделі обслуговування осіб з особливими потребами та їхніх сімей. Ідея нормалізації визнає людей з особливими потребами нормальними членами суспільства, які мають рівні зі здоровими людьми можливості на «житло, освіту, зайнятість... відпочинок і свободу вибору» [407]. Концепція нормалізації соціального аспекту життя осіб з особливими освітніми потребами дала поштовх до переосмислення сегрегативних концепцій світової системи спеціальної освіти.

Американські науковці у галузі спеціальної освіти Д. Джонсон (D. Johnson), Р. Джонсон (R. Johnson), Г. Віггінс (G. Wiggins) та інші критикували сегрегацію та медичний підхід у соціально-педагогічній роботі з дітьми з особливими освітніми потребами, оскільки особливі потреби дітей розглядали як хворобу [364]. Вони запропонували включити дітей з особливими освітніми потребами до звичайних класів, уникаючи категоризації та створюючи сприятливе навчальне середовище для їхнього навчання та виховання [404]. Така позиція дослідників вимагала аналізу освітніх потреб та можливостей дітей, створення адаптованої навчальної програми та підвищення кваліфікації вчителя, що забезпечить комплексний підхід до реалізації ідей нової ефективної освіти для дітей з особливими освітніми потребами. Подібні ідеї стали поштовхом для розвитку інклюзивної освіти за кордоном.

Досліджуючи різні аспекти інклюзивної освіти, американські науковці теоретично обґрунтували переваги інклюзивних шкіл над традиційними (Т. Скртік (T. Skrtic) [394]); наголошували на професійній співпраці педагогічних працівників загальних та спеціальних закладів освіти для забезпечення ефективного викладання в інклюзивних класах (К. Бос (C. Bos) [399], Ш. Вон (S. Vaughn) [399], А. Гартнер (A. Gartner) [355], Д. Ліпскі (D. Lipsky) [399], Дж. Шумм (J. Schumm) [399]); вказували на важливість професійного удосконалення педагогів, які працюватимуть в умовах інклюзивної освіти (А. Дайсон (A. Dyson) [348]).

Аналіз американської наукової літератури дав змогу виокремити найважливіші проблеми розвитку інклюзивного навчання цього періоду: розуміння філософії інклюзії; забезпечення ефективної підготовки педагогічних кадрів для освітньої інклюзії; залучення фахівців спеціальної освіти для підтримки дітей з особливими освітніми потребами, які навчаються у масових закладах освіти; відсутність належних програм професійної підготовки, які б об'єднували навчання вчителів загальної та спеціальної освіти; відсутність

зв'язку між дослідженнями та практикою інклюзивного навчання; задоволення освітніх потреб дітей з ООП в інклюзивному середовищі; надання учням з особливими освітніми потребами доступу до загальної навчальної програми.

Суттєві зміни щодо кадрового забезпечення інклюзивного навчання дітей з особливими освітніми потребами у США відбувалися у кінці ХХ століття у результаті проведення шкільних реформ, у ході яких значна увага приділялася підготовці кваліфікованих фахівців та «ролі вчителя», спроможного навчати та виховувати як «звичайних» дітей, так і дітей з особливими освітніми потребами [389].

Зміст професійної компетентності педагога виступає основною умовою становлення якісної інклюзії. Американські дослідники Дж. Оноско (J. Onosko) і К. Джоргенсен (C. M. Jorgensen) розглядають педагогічний компетентнісний аспект інклюзивного навчання як оволодіння сукупністю професійних знань, умінь і навичок для налагодження стосунків з кожною дитиною у класі. Для досягнення позитивних результатів інклюзії, вчителю необхідно постійно знаходитися в особистісній професійній динаміці, удосконалюючи рівень власної компетентності, здійснюючи пошук нетрадиційних шляхів навчання та виховання дітей з особливими освітніми потребами [378]. С. Месік (S. Messick), К. Хеллер (K. Heller), В. Хольцман (W. Holtzman) наголошували усвідомленні педагогами необхідності вдосконалення професійного викладання у інклюзивному класі, що сприятиме задоволенню освітніх потреб дітей з особливими потребами [380, с. 72].

Прикладом удосконаленого викладання у той час була методика мейнстрімінгу, запропонована Радою з роботи з особливими дітьми (Council for Exceptional Children (CEC)) [372] та модель адаптивних навчальних середовищ (Adaptive Learning Environment Model (ALEM)), розроблена М. Вонг (M. Wang) [401].

Освітній мейнстрімінг означав надання якісних та необхідних освітніх послуг кожному учневі у сприятливому навчальному середовищі, беручи до уваги освітні потреби дитини, а не клінічні чи діагностичні показники [158]. Методика мейнстрімінгу покликана об'єднати навчально-виховні напрацювання загальної та спеціальної освіти з метою створення рівних освітніх можливостей для дітей з особливими освітніми потребами [184]. Підтримуючи ідеї мейнстрімінгу, американські науковці зазначали, що здобуття освіти дітьми з психофізичними вадами передбачає «розвиток «загального потоку» людської спільноти до прогресивного життєздатного суспільного устрою на основі повного включення (інклюзії) до цього «поток» всіх її членів», «шляхом об'єднання двох традиційних систем (спеціальної і масової освіти) в єдину освітню систему» [124, с. 94]. Враховуючи вищесказане, запровадження мейнстрімінгу неможливе «без

невизначеності ролей учителя» [334] та належної підготовки педагогів і служб підтримки [408].

Відповідно до моделі ALEM як способу ефективного мейстримінгу налагоджують функціональні зв'язки: між однолітками з типовим розвитком та дітьми з особливими освітніми потребами; між педагогами та учнями класу; між педагогічними фахівцями, які обмінюються досвідом та надають психолого-педагогічний супровід дітям з проблемами у розвитку, створюючи при цьому сприятливе навчальне середовище [402]. За програмою моделі ALEM особливу роль в мультидисциплінарній команді відігравав спеціальний педагог, який надавав консультативну допомогу вчителю, асистенту вчителя, психологу, соціальному педагогу щодо психолого-педагогічного супроводу дітей з особливими освітніми потребами.

У сучасних американських школах прогресує модель спільних консультацій, в основі яких лежить командний підхід до роботи фахівців педагогічного профілю. Науковці стверджують, що спільна консультація – це неперервний інтерактивний процес для якого характерні партнерство та відкрита комунікація між учасниками, взаємна довіра і повага, спільна відповідальність за всебічний розвиток усього шкільного розмаїття дітей [396]. Дж. Лупарт і Ч. Веббер вважають спільні консультації важливим засобом об'єднання кваліфікації педагогів спеціальної та загальної освіти, засобом консолідації освітньої кваліфікації на рівні загальної школи [158]. Л. Айдол (L. Idol) і Дж. Вест (J. West) зазначають, що спільні консультації педагогів – це не лише процес вирішення проблем у роботі з дітьми з особливими освітніми потребами, це також модель надання послуг один одному у ході співпраці. Модель надання послуг для підготовки педагогічного фахівця до інклюзії вміщує комплекс прийомів або форм роботи: консультування, обмін досвідом, майстер-класи, бесіди, семінари, експрес-метод обміну інформацією та інше [403]. Така співпраця позитивно впливає на всебічний розвиток дітей з особливими освітніми потребами, які навчаються разом з однолітками з типовим розвитком та сприяє удосконаленню, саморозвитку, підвищенню майстерності кожного члена педагогічної команди, і у результаті забезпечує якісну освіту для усіх дітей.

У кінці XX ст. створено ряд експериментальних програм, в основу яких закладено ідеї професійної співпраці педагогічних працівників в умовах інклюзивного навчання. Наприклад, згідно розробленої науковцями Д. Малоуф (D. Malouf) і В. Пілато (V. Pilato) у 1991 р. «Адаптованої програми особливих потреб» (Special Needs Adapted Program (SNAP)) передбачено вивчення і апробацію педагогами методики освітнього мейнстримінгу та роботи мультидисциплінарної команди під час власної навчально-виховної діяльності [361]. Експериментальна програма «Школи разом» (*Schools Together*),

запропонована у 1991 р. дослідником К. Бейлі (К. Bailey), заснована на педагогічній співпраці в умовах інклюзивного навчання фахівців початкової та спеціальної школи щодо обміну досвідом роботи з дітьми з особливими освітніми потребами та залученні їх до командної взаємодії з метою якісної інклюзії [359]. Програма «Школи разом» дала поштовх до формування у педагогів поняття професійної співпраці.

У процесі дослідження американські учені Т. Хоббс (Т. Hobbs) і Д. Вестлінг (D. L. Westling) довели, що успішність організації спільної діяльності в інклюзивному середовищі забезпечується рівнем сформованості ставлення працівників до співпраці та наявністю вихідних можливостей брати у ньому участь [358]. Формування цих чинників відбувається на початковому етапі професійної підготовки, а ефективність їхнього впливу на забезпечення інклюзії залежить від подальшого підвищення кваліфікації та самовдосконалення при належній підтримці керівництва закладу. Це актуалізує роль психологічних аспектів готовності фахівців до ефективної роботи в інклюзивному закладі, тому у процесі підготовки кадрів для освітньої інклюзії особливу увагу необхідно приділяти: міжособистісним та груповим проблемам; вивченню способів виконання інноваційних завдань; корекції поведінкових стереотипів співробітників; вивченню впливу змін в організації на норми і цінності персоналу, що зумовлює модифікацію поведінки та стимулює якість виконання завдань, підвищення продуктивності праці педагогів [53, с. 47].

М. Барнз (M. Barnes) вважає, що співпраця надає учителям та працівникам відповідних служб можливості застосовувати свої знання, практичні уміння та підходи, що відповідають рівневі розвитку, для покращення якості викладання. Акцент на навчанні учнів допомагає командам удосконалювати навчальний досвід для реалізації досягнень учня» [339].

Американські науковці М. Френд (M. Friend) та Л. Кук (L. Cook), вивчаючи проблему бар'єрів на шляху професійної співпраці, наголошують, що всі учасники співробітництва – педагог масової школи, спеціальний педагог та «постачальники споріднених послуг» (психолог, асистент учителя, соціальний працівник та ін.) мають рівні можливості у наданні послуг дітям з особливими освітніми потребами. У статті «Співпраця як провісник успіху в шкільній реформі» дослідники підкреслюють рівнозначність ролі усіх учасників інклюзії і зазначають, що на початку співпраці здається, що учителі зі спеціальної освіти та постачальники споріднених послуг мають перевагу перед учителями звичайних навчальних закладів. Вони є фахівцями у галузі відповідної спеціалізації, і, зазвичай, розуміються на багатьох правилах та положеннях, що існують у системі спеціальної освіти, однак вони не мають досвіду повсякденного управління цілим класом і навчання у ньому. Попри це, такі спеціалісти вважаються досить важливими. У

процесі реалізації індивідуального навчального плану їх розглядають як лідерів, а не ресурс. У міру того, як учителі масових шкіл починають розуміти значення і користь співпраці зі спеціальними педагогами і постачальниками споріднених послуг, вони можуть підвищувати якість своєї роботи і підтримувати гарні робочі стосунки, а також забезпечувати кращу підтримку учням з особливими освітніми потребами [353]. Дослідники вважають, що успішна співпраця «базується на взаємній повазі, довірі, готовності до планування, а також спільній філософії, яка передбачає бажання ділитися владою та робити внесок у процес інклюзії» [339; 342; 354]. Отже, професійна співпраця освітян загальноосвітніх закладів з різнопрофільними фахівцями (психологами, соціальними педагогами, спеціальними педагогами) в умовах інклюзивного навчання створює підґрунтя для кращого розуміння дітей з особливими освітніми потребами та дозволяє глибше зрозуміти вимоги до своєї роботи.

Вивчаючи професійну співпрацю різнопрофільних фахівців в умовах інклюзії, М. Френд (M. Friend) визначив можливі типи спільного навчання в інклюзивному класі [80, с. 98–99]: «ведення і підтримка, коли один педагог веде урок, а другий – допомагає учням, звертаючи особливу увагу на тих, хто працює за індивідуальним навчальним планом; навчання в центрах, коли члени команди погоджують навчальні цілі, а потім створюють центри, де кожний педагог відповідає за управління лише одним центром; паралельне навчання, під час якого члени команди планують уроки разом, але кожний із них веде навчання самостійно або в малих групах чи з половиною класу; альтернативне навчання – один член команди навчає більшість групи, тим часом як другий працює з меншою групою, проводячи додаткове навчання, наприклад, заняття на повторення або поглиблення». Такої класифікації типів співпраці різнопрофільних спеціалістів у цілому дотримуються й американські дослідники В. Волоніно (V. Volonino) і Н. Зігмонд (N. Zigmond). Але, крім того, вони визначили ще один тип спільного навчання в інклюзивному середовищі – «командне викладання», у процесі якого учителі здійснюють почергове викладання в інклюзивному класі. Сутність цього типу полягає у тому, що один учитель пояснює навчальний матеріал, а другий доповнює його, ініціює обговорення, ілюструє, ставить питання тощо. Потім вони міняються ролями [400].

У ході аналізу американських наукових джерел встановлено, що інклюзивні тенденції у США за останні десятиліття демонструють тісні зв'язки між загальною та спеціальною освітою, які забезпечуються професійною співпрацею освітян масових закладів освіти, спеціальних педагогів, психологів, соціальних педагогів тощо. Американські дослідники дійшли висновку, що метою залучення різнопрофільних фахівців до взаємодії є якісна організація психолого-педагогічної та соціальної підтримки дітей з особливими освітніми потребами в атмосфері

професійної співпраці. Завдяки співпраці різнопрофільні педагогічні фахівці отримують нові навички спільного викладання та створення різних моделей команд. Спільна робота сприяє прогресу у формуванні концептуального уявлення про колегіальну взаємодію та визначення характерних рис професійної співпраці. Отже, ідея колективної співпраці обов'язково має стати основою організації підготовки фахівців педагогічного профілю в умовах інклюзивного навчання.

На сучасному етапі розвитку американського суспільства підготовка психолого-педагогічних кадрів до роботи в умовах інклюзивного освітнього середовища є пріоритетним напрямом розвитку освітньої політики країни. Так, у 2001 р. Американський конгрес прийняв перший нормативний документ – Закон «Жодної відстаючої дитини» (No Child Left Behind Act of 2001) [375], за яким встановлено вимоги до кваліфікацій учителя інклюзивного класу. У 2004 р. Закон про вдосконалення освіти осіб з особливими потребами (Individuals with Disabilities Education Improvement Act of 2004) [362] зобов'язав адміністрацію шкільного округу надавати якісні освітні послуги особам з особливими освітніми потребами до досягнення ними 22-х річного віку.

Із прийняттям вищеназваних нормативних документів проблема підготовки кваліфікованих різнопрофільних фахівців для забезпечення якісної інклюзії у США стала надзвичайно актуальною. Дж. ДеСімон (J. R. DeSimone) та Р. Пармар (R. S. Parmar) вказують на проблеми кваліфікованої підготовки до роботи в умовах інклюзивного навчання: недостатній рівень знань у галузі спеціальної педагогіки, специфіки роботи з дітьми з особливими освітніми потребами, а також особливостей професійного співробітництва [346]. Ситуацію ускладнює і те, що учителям масових шкіл доводиться не лише навчати учнів з особливими освітніми потребами, а й працювати з незнайомою системою документів, які регламентують інклюзивну освіту [126, с. 111].

У ході аналізу фахової американської літератури виокремлено ключовий аспект інклюзивного навчання, зокрема, необхідність якісної підготовки різнопрофільних фахівців педагогічного профілю, спроможних працювати у системі інклюзивної освіти і надавати широкий спектр освітніх послуг (спеціальних, соціальних, психологічних, педагогічних та ін.) дітям з особливими освітніми потребами.

Американські професори університету Міннесоти Дж. Йорк (J. York) і М. Рейнолдс (M. Reynolds), досліджуючи кадрову підготовку до освітньої інклюзії зазначали, що найважливішими у ній є три основні напрями: фахові знання; основи знань спеціальної педагогіки; знання сучасних ефективних методик інклюзивного навчання [336]. Крім володіння фаховими знаннями і навичками педагогічні працівники, які працюватимуть в інклюзивному освітньому середовищі, повинні відповідати високим особистісним вимогам і, як

наголошував американський дослідник С. Лейкок (S. Lausock), бути емоційно зрілими, щоб уникати дратівливості, поганого настрою, жалю до самого себе, конфліктів [405, с. 5]. Ця теза є досить актуальною і важливою, адже в ній проголошено основні критерії та базові принципи відбору психолого-педагогічних кадрів для системи інклюзивної освіти.

М. Рейнолдс (M. Reynolds) конкретизував категорії знань педагога інклюзивного класу [385], до яких, на його думку, належать: базова освіта; знання теорії навчання та виховання; вміння складати індивідуальний навчальний план для дітей з особливими освітніми потребами; здатність оцінювати та прогнозувати педагогічні ситуації; володіння технічними засобами навчання дітей з особливими освітніми потребами; правові та етичні принципи роботи з дітьми з особливими освітніми потребами; позитивне налаштування до дітей з особливими освітніми потребами; комунікативність та готовність до співпраці; здатність до самоорганізації та стратегій у роботі з дітьми з особливими освітніми потребами; робота з батьками дітей з особливими освітніми потребами; володіння інтерактивними методами навчання в умовах інклюзії. Варто зазначити, що ці положення є важливими для усіх без винятку психолого-педагогічних фахівців, які працюватимуть в інклюзивному освітньому середовищі.

Науковець-психолог А. Крафт (A. Kraft) визначив основні напрями психологічної та соціальної діяльності педагогів інклюзивного класу у роботі з дітьми з особливими освітніми потребами, зокрема: відновлення статусу учня; створення сприятливого навчального середовища; виявлення здібностей та індивідуальних можливостей; виховання у дітей соціальної відповідальності; створення умов для особистісного розвитку; виявлення закономірностей процесу засвоєння знань [382]. Ці рекомендації дослідника розкривають зміст роботи соціального педагога та психолога з дітьми з особливими освітніми потребами і сприяють їхній успішній соціалізації.

Професійна підготовка психолого-педагогічних кадрів для роботи в інклюзивному освітньому середовищі сьогодні здійснюється у США за двома напрямками: перший і основний – це реорганізація і модифікація програм загальної професійної освіти до ідей соціальної інклюзії, другий полягає в удосконаленні програм підвищення кваліфікації фахівців педагогічного профілю у напрямі інклюзивного навчання.

Американський науковець Дж.-Р. Кім (J.-R. Kim) [367] дослідив взаємозв'язок різних типів програм професійної освіти щодо готовності студентів до роботи в інклюзивних умовах. Аналізуючи дані десяти програм професійного навчання у вищій школі, автор виділив три типи навчальних програм: комбінований, роздільний, загальний, професійний. Комбінований тип об'єднує навчальні курси факультетів загальної та спеціальної педагогіки, які викладаються

на кожному з цих факультетів. Випускнику присвоюється кваліфікація з правом працевлаштування у звичайному і спеціальному закладі освіти. Роздільний тип навчання передбачає збереження програм загальної та спеціальної педагогіки окремо на відповідних факультетах, але студенти можуть отримати диплом з подвійною спеціальністю, додатково прослухавши визначені курси на відповідному факультеті. Загальний професійний тип навчання не дозволяє отримати додаткову кваліфікацію зі спеціальної педагогіки. У ході дослідження зафіксовано, що студенти комбінованого типу навчання позитивно ставляться до інклюзії і краще готові до роботи з дітьми з особливими освітніми потребами в інклюзивному середовищі.

Заклади вищої освіти США великого значення у професійній підготовці майбутніх педагогів до роботи в інклюзивному класі надають знанням методів інтерактивного навчання, оскільки це дозволить їм моделювати реальні життєві ситуації з природними труднощами. Уваги заслуговує описаний у роботі К. Скорджі (К. Scorgie) [390] експеримент, проведений з метою підготовки студентів до роботи з дітьми з ООП. Науковці розробили для студентів віртуальний курс, з інтерактивним комплексом вправ, що імітували сім'ю, яка виховувала дитину з особливими освітніми потребами. Виконуючи завдання комплексу, студенти мали можливість виконувати роль віртуальних батьків, що сприяло усвідомленню «проживанню» реальних ситуацій і проблем, які виникають у «справжніх» батьків. В основу цього комплексу було покладено стратегії інтерактивної педагогіки, пов'язані з методом занурення у навчання: аналіз конкретних ситуацій, що викликають почуття впевненості чи невпевненості, сильні емоційні збудження, та ведення рефлексивного щоденника. Результати експерименту засвідчили, що у студентів сформувалося усвідомлене розуміння проблем батьків дітей з психофізичними вадами, вони набули практичних навичок психолого-педагогічної та соціальної допомоги таким дітям в умовах інклюзивного навчального середовища.

Другий напрям професійної підготовки психолого-педагогічних фахівців до роботи в інклюзивних закладах представлено у вигляді різноманітних проектів із удосконалення програм підвищення кваліфікації. Як зазначають американські науковці А. Де Боер (A. De Boer), С. Пайджел (S. J. Pijl), А. Міннаерт (A. Minnaert) [344], більшість педагогів підготовлена до роботи з дітьми з типовим розвитком і немає достатнього досвіду взаємодії з дітьми з особливими освітніми потребами. Тому ці спеціалісти потребують знань нормативно-правової та теоретико-методичної бази спеціальної та інклюзивної освіти, теоретичних знань щодо особливостей розвитку дітей з психофізичними вадами та практичних навичок роботи з ними, професійної співпраці

різнопрофільних фахівців з метою якісного психолого-педагогічного супроводу таких дітей в умовах інклюзивного освітнього середовища.

Підвищення кваліфікації педагогів для роботи в інклюзивному освітньому середовищі відбувається у США на базі масових освітніх закладів у форматі творчих груп, майстер-класів, науково-практичних семінарів, семінарів-практикумів, «круглих столів», педагогічних читань, конференцій. Це є швидким, ефективним та гнучким способом допомогти практикуючим педагогам підвищити свій фах у роботі з дітьми з особливими освітніми потребами [97, с. 162].

Т. Брендон (T. Brandon) і Дж. Чарльтон (J. Charlton) [341] описують досвід США у створенні центрів удосконалення педагогічної майстерності. Такі центри засновані на партнерстві багатьох організацій, об'єднаних в єдине професійне співтовариство викладачів вищої школи, коледжів, курсів підвищення кваліфікації та педагогів, які працюють з дітьми з особливими освітніми потребами, з метою забезпечення досвіду практичної роботи. За результатами роботи професійного співтовариства встановлено, що у педагогічних фахівців, які постійно обмінюються досвідом з колегами, почуття ізольованості змінюється на відчуття впевненості у роботі з дітьми, які мають проблеми у розвитку. Як зазначає А. Колупаєва, практика співпраці та колегіальності надзвичайно ефективна у закладах, які стали на шлях упровадження змін, а принцип «рівний – рівному» дозволяє краще сприймати філософію інклюзії, розвитку необхідних умінь і навичок для впровадження нових педагогічних практик та втілення змін у діяльність навчального закладу [220, с. 58].

Для забезпечення професійної підтримки Ф. Джонс (Ph. Jones) [365] запропонував курси он-лайн навчання, у процесі яких педагогічні фахівці, перебуваючи безпосередньо у своєму навчальному закладі, можуть обмінюватися досвідом роботи з колегами інших закладів, обговорювати, аналізувати проблеми, які виникають у процесі навчання та виховання дітей з особливими освітніми потребами, та генерувати нові ідеї (методичні рекомендації) щодо удосконалення планування інклюзивного навчання.

Американські науковці доводять, що професійна підготовка психолого-педагогічних фахівців до роботи в умовах інклюзивного освітнього середовища полягає у системній теоретико-методичній підготовці та педагогічній практиці на засадах знань і досвіду минулих років, пошуку інноваційних інклюзивних технологій навчання та нових видів професійної співпраці.

П. Реншоу (P. Renshaw), С. Ашер (S. Asher), Дж. Ендрюс (J. Andrews) і Дж. Лупарт (J. Lupart) зазначають, що канадська освітня система має певні національні особливості, що зумовлюють відмінності перебігу освітнього реформування, завжди підтримувала демократичний рух за громадські права та антидискримінаційні настрої в освіті США. Починаючи з 1980-х років у системі

загальної освіти Канади розпочався потужний рух за шкільну реформу та реструктуризацію школи, у результаті чого «було започатковано декілька ініціатив, включаючи рухи за підвищення ефективності школи, поліпшення шкільного середовища, спільне навчання... а також підвищення професійного рівня вчителів» [157].

У цей період у Канаді значний вплив на зміну концептуального бачення системи здобуття освіти дітьми з особливостями розвитку мали такі концепції, як інтеграція, нормалізація, природна соціальна справедливість, залучення до загального потоку (мейнстрімінг), найменш обмежене середовище, ідея загальної освіти. Канадські дослідники зазначають, що саме з цього часу ідеї повної реструктуризації та злиття двох систем загальної та спеціальної в одну уніфіковану систему освіти свідчать про поступовий рух до інклюзії [337]. Водночас канадські дослідники закликають до «радикального перегляду традиційних освітніх систем, передбачаючи зміни у філософському, педагогічному, організаційному та теоретичному вимірах» з метою ефективного задоволення потреб усіх учнів. Вони вважають, що реформування загальної освіти необхідно зосередити на «підвищенні стандартів та рівня підготовки майбутніх учителів та їхньої відповідальності», і розпочинати ці зміни потрібно із «синхронного вивчення проблем загальної, і, передусім, спеціальної освіти, якщо ми бажаємо досягти найвищого рівня якості і рівних можливостей у наших школах». Варто зауважити, що однією із провідних тем щодо реформування спеціальної освіти став рух «прогресивної інклюзії», який передбачав поступовий перехід від ізоляції дітей з ООП до «спільного освітнього середовища», «забезпечення рівного доступу до безкоштовних та відповідних шкільних послуг для всіх дітей» [337; 338].

На жаль, більшість шкільних реформ як у США, так і в Канаді виходили з того, що вчителювання вважалось «простим механічним процесом». Цю думку заперечував канадський науковець Б. Роуан (B. Rowan), називаючи «вчительську роботу складною професійною діяльністю» [387]. Для зміни базової парадигми інклюзивного навчання необхідно приділяти увагу «колегіальності та процесу групового розвитку» (А. Ліберман (A. Lieberman) [368]), «особистим цінностям» (Г. Гоїнс (G. Goens) [356]) та «демократичним принципам» (Т. М. Скртік (T. M. Skrtic) [393]). Крім того, канадські дослідники зауважували, що «розвиток школи повинен ґрунтуватися на досвіді учителів, які є основою системи освіти, і залежить від професійної підготовки майбутніх учителів», що «вчителів необхідно ставити у центр процесу викладання і навчання, спрямовуючи насамперед на них усі реформаторські зусилля». Науковці виділили кілька базисних принципів подальшого розвитку освіти у напрямі інклюзії, зокрема: накопичення досвіду шкіл; ставлення до учителів як до носіїв моделі освіти; перехід від ізоляції учителів один від одного до їхньої

співпраці та кваліфікованої підготовки, адже професійне зростання персоналу є ключовим чинником успішних і тривалих інновацій [158]. У наукових розвідках доводять, що педагоги у цілому неготові до роботи з дітьми з особливими освітніми потребами, тому деякі університети Канади, «зокрема університет Альберти, університет Калгарі, почали розробляти та впроваджувати відповідні курси та програми для учителів, які будуть працювати в масових школах з дітьми з особливостями розвитку» [124, с. 91]. Такі освітні тенденції у розвитку інклюзивного навчання дітей з особливими освітніми потребами у Канаді певним чином наслідують і американські реформи в освітній системі.

Система освіти у Канаді зазнавала й зазнає певного впливу американської освітньої системи, що пояснюється територіальною близькістю та подібністю соціального устрою. На відміну від США, Канада не має федерального законодавчого акту, який би унормовував здобуття освіти дітьми з особливими освітніми потребами в умовах інклюзивного навчання. Шестирівнева законодавча база країни передбачає затвердження автономних освітніх документів на рівні провінції. Кожен штат має свою законодавчу базу, що регулює організацію інклюзивного навчання [124, с. 105].

У Канаді, де освітнє законодавство і стратегія визначаються на рівні провінцій, основними нормативно-правовими актами, що регламентують надання освіти дітям з особливими освітніми потребами, є: «Закон про школу», «Стандарт зі спеціальної освіти», «Стандарти для психологічного та освітнього оцінювання», «Положення про послуги для учнів та дітей» та інші. Саме цими освітньо-правовими актами визначено основоположні умови інклюзивного навчання, акцентовано на забезпеченні кваліфікованого супроводу навчально-виховного процесу дітей з особливими освітніми потребами та передбачено цілеспрямовану підготовку різнопрофільних педагогів для успішної інклюзії. Рада з особливих проблем, функції якої визначає «Закон про школу», «укладає угоди з різними установами та фахівцями, розробляє та ухвалює план одержання школярем з особливостями розвитку додаткових послуг, вирішує питання їхнього фінансування». «Необхідну додаткову підтримку ці учні одержують від різнопрофільних фахівців переважно зі шкільних служб або муніципальних служб супроводу. Додатково, за потреби, зі школярами працюють асистенти або помічники вчителів» [124, с. 99].

Згідно «Стандартів зі спеціальної освіти» «інклюзія» «не просто середовище, а й спеціально розроблені методики та необхідна підтримка учням зі спеціальними освітніми потребами, що перебувають у масових загальноосвітніх школах та школах місцевих спільнот». У документі наголошується про повне задоволення спеціальних потреб дітей з особливостями у розвитку, зокрема, у фізичній, соціальній, комунікативній, інтелектуальній та навчальній сферах. Для

задоволення відповідних потреб у масовому закладі освіти призначають «учбову команду», яка надає консультації, до якої входять педагог, батьки та різнопрофільні фахівці (психолог, соціальний педагог, асистент учителя (асистент вихователя) та інші). «Учбова команда» розробляє модифіковані навчальні програми для дітей з особливими освітніми потребами з урахуванням їхніх навчальних потреб. Варто зауважити, що «навчальні програми та додаткові послуги співвідносяться з потребами учнів та надаються кваліфікованим персоналом, який володіє відповідними знаннями та вміннями. Рівень викладання вчителів повинен відповідати «Стандартам з якості викладання», а педагоги, які працюють зі школярами з особливостями у розвитку, повинні мати відповідний фах та професійний рівень» [124, с. 100–101], оскільки «освіту забезпечують не уряди чи шкільні правління, а вчителі та інший персонал... і саме щоденна відповідальність та компетентність таких людей визначає, зрештою, обсяг та якість освіти...». Настав час для співпраці та поновлення довіри до вчителів, які є ключовими учасниками навчально-виховного процесу [158].

На думку Т. Лормана і Дж. Деппелера, «щоб досягти успіху в інклюзії, вчителі повинні мати високу кваліфікацію... високий рівень учительської компетентності та організаційних змін, спрямованих на підвищення ефективності навчального процесу. Вдосконалення навчальної діяльності шляхом розвитку передової освітньої практики має бути найпершою метою кожного учителя і кожного навчального закладу» [111, с. 17].

«Багато вчителів звичайної школи вважають себе неготовими ефективно залучати до загального навчального процесу учнів з особливими освітніми потребами, оскільки не володіють необхідними знаннями й навичками. Очевидно, щоб бути компетентним в інклюзивній освіті, учитель має здобути відповідні знання, сформувати спеціальні вміння і якості. Такий специфічний набір традиційно вважався сферою фахівців, які здобули кваліфікацію у галузі спеціальної освіти, і, на думку педагогів, передбачені ним стратегії викладання значно відрізняються від тих, які застосовують у звичайному класі та розглядають в курсі педагогічної підготовки». Шляхом аналізу наукових джерел Т. Лорман з'ясував, якими видами знань, умінь і якостей повинні володіти учителі-початківці для успішної роботи в інклюзивному середовищі: «розуміння інклюзії та повага до розмаїття; співпраця із зацікавленими сторонами (у тому числі батьками й фахівцями); створення позитивного соціального клімату; методи викладання, що узгоджуються з принципами інклюзії; планування інклюзивного навчального процесу; індивідуальне оцінювання; навчання впродовж усього життя». Будь-який «ефективний учитель» повинен бути добре обізнаний у цих питаннях і бути готовим опанувати нові прийоми роботи, коли виникає у цьому потреба [111, с. 20–21].

А. Форд (A. Ford), М. Пугач (M. S. Pugach) та А. Отіс-Уїлборн (A. K. Otis-Wilborn) [352] виокремили два взаємопов'язаних шляхи набуття знань, умінь і навичок учителя інклюзивного класу: допрофесійна підготовка та професійний розвиток учителя-практика. Вони переконані, що учителі-початківці повинні мати ґрунтовні базові знання, які забезпечуватимуть фундамент для подальшого професійного самовдосконалення. Отже, неперервне професійне зростання і рефлексія учителя-практика є вирішальними для стійкого успіху інклюзивного навчання.

С. Філд (S. Field), М. Кучера (M. Kuczera) і Б. Понт (B. Pont) справедливо припускають, що, поліпшуючи якість шкільної освіти для всіх, ми насамперед маємо зосередитися на удосконаленні роботи учителя [350]. Однак, Л. Столл (L. Stoll) та інші [381] вважають, що вдосконалення якості шкільного навчання потребує змін на рівні колективного професійного знання та практики всіх педагогічних фахівців інклюзивного навчання. На їхню думку, особливо корисними для покращення якості викладання є програми, зорієнтовані на педагогічну співпрацю. У процесі співпраці учителі аналізують практичне значення «нових» педагогічних підходів і теоретичних знань про характер навчальної діяльності в умовах інклюзивної школи. Таким чином, професійна співпраця перетворюється на спільну справу вчителів, на постійну й невід'ємну частину їхнього самовдосконалення та робить нормою активну участь в інклюзивному навчанні усіх учасників освітнього процесу: вчителів, учнів, батьків та інших фахівців [111, с. 99].

У змісті підготовки кадрів для роботи в інклюзивному середовищі передбачено оволодіння психолого-педагогічними якостями та уміннями, що є підґрунтям для опанування майстерності професійного співробітництва. Під час інклюзивного навчання кожен із фахівців, володіючи вузькопрофільними навичками відчуває дефіцит знань умінь і навичок, що є у компетенції інших фахівців, а це викликає природну потребу об'єднати зусилля усіх причетних до освітнього процесу. Отже, інклюзію можна розглядати як сприятливе підґрунтя для становлення діяльності професійної співпраці, що закономірно веде до створення спільноти різнопрофільних фахівців, які постійно навчаються, з метою розробки та використання ефективних стратегій організації освітнього процесу [53, с. 49].

Серед найважливіших компетенцій успішної співпраці між фахівцями в умовах інклюзії канадські науковці виокремлюють ефективну комунікацію та бажання слухати й розуміти думку співрозмовника. Вони вважають, що отримати найбільшу віддачу від співпраці можна тільки «почувши голос кожного учасника, а не лише тих, хто наділений владою», і пропонують практичні поради з налагодження ефективної комунікації та проведення спільних обговорень проблемних питань інклюзивного навчання дітей з

особливими освітніми потребами. Дослідники наголошують, що «максимальна користь від співпраці досягається тоді, коли педагоги: намагаються зрозуміти характер діяльності інших фахівців та з повагою ставляться до їхньої кваліфікації й досвіду; критично вивчають проблему замість того, щоб прийняти найперше ліпше рішення; беруть на себе колективу відповідальність за всі ухвалені рішення; намагаються структурувати процес обговорення таким чином, щоб зробити його якомога ефективнішим.

Дієва і позитивна співпраця з представниками шкільної спільноти має такі переваги: вищий рівень підтримки й ресурсного забезпечення роботи школи; можливість залучення фахівців вузької спеціалізації; краще розуміння потреб і пріоритетних завдань місцевої громади; створення умов для навчального стажування; зміцнення співпраці та залучення до неї інших місцевих організацій та фахівців» [111, с. 112–113].

Канадські представники командного підходу М. Мастропієрі (M. A. Mastropieri), Т. Скраггс (T. E. Scruggs) співпрацю в інклюзивному середовищі розглядають як комплексне об'єднання зусиль різних суб'єктів інклюзивного навчання, які зайняті продукуванням ефективних рішень щодо навчання та виховання дітей з особливими освітніми потребами, підкреслюючи рівноправність (або рівнозначність) усіх членів команди, а не одного із них. На думку науковців, реалізація командних стратегій при формуванні інклюзивної системи навчання проявляється у постійному обміні інформативним та практичним матеріалом у процесі міжособистісних стосунків педагогів, що сприяє підвищенню рівня навчальних успіхів та соціальної компетентності дітей з особливими освітніми потребами. Враховуючи мету такої співпраці педагогів, дослідники пропонують декілька форм командно-педагогічної взаємодії у процесі інклюзивного навчання: паритетно-консультативна (коли звичайний учитель співпрацює зі спеціальним педагогом, який виступає у ролі консультанта, для генерації ідей задоволення особливих освітніх потреб усіх учнів); система «рівний – рівний» (коли два учителі звичайних класів співпрацюють для ефективних рішень щодо створення інклюзивної атмосфери у класі і увагу акцентують на балансі взаємодії); групова педагогічна допомога асистивного типу (коли команди учителів надають підтримку педагогам інклюзивного класу і паритетна співпраця носить діалоговий характер, а основний акцент спрямований на аналіз проблемної ситуації і розробку потенційних рішень для ефективного функціонування інклюзивного класу); спільне викладання (коли звичайний і спеціальний педагоги працюють разом для надання безпосередніх послуг учням, використовуючи стратегії спільного планування та викладання, і увага акцентується на спільній відповідальності за адекватний інструктаж учнів інклюзивного класу) [370].

Запропоновані форми педагогічної взаємодії демонструють варіативність командного підходу до підтримки дітей з особливими освітніми потребами в інклюзивному навчанні. Відносно продуктивність має організація групової співпраці педагогів, якою передбачено взаємообмін знаннями, вміннями та навичками учителів у команді один з одним. Командно-консультативна форма конструювання інклюзивного освітнього процесу також дозволяє досягти позитивних результатів, виражених у генерації загального ідейного спрямування щодо задоволення особливих освітніх потреб кожного учня. Оптимальним варіантом командного підходу виступає спільне викладання, якими передбачено налагодження тісного контакту між учителем масової школи і спеціальним педагогом. Така діада сприяє конструюванню системи розподілу взаємної відповідальності, що формує більш якісний зміст навчально-виховного плану дитини з особливими освітніми потребами. Крім того, спрямованість на «викладання удвох» сприяє формуванню гнучкої навчальної програми, у якій комбінують елементи загальної і спеціальної освіти. Це дозволяє, з одного боку, виходити із специфіки самої дитини з особливими потребами, з другого, враховувати соціальну зорієнтованість навчального курсу, який має засвоїти кожна дитина для залучення до сучасних соціальних умов життєдіяльності.

Професійна підготовка педагогічних кадрів для роботи в інклюзивному середовищі у Канаді розпочинається на освітньому ступені бакалавр. У навчальних програмах цього освітнього ступеня передбачено вивчення обов'язкових дисциплін, які забезпечують підготовку студентів до роботи з дошкільниками та молодшими школярами з особливими освітніми потребами: виняткові стани, оцінювання та індивідуалізація, інклюзивна освіта та консультування, співпраця в освіті. Студенти виконують курсову роботу за другою спеціалізацією – «спеціальна освіта». Студенти, які мають ступінь бакалавра, можуть продовжити навчання за окремою програмою з 24 кредитів (8 курсів по 3 кредити) та двох напрямів – початкова та середня освіта, що мають чотири основні курси та чотири курси на вибір. Обов'язкові курси за напрямом початкової освіти представлені такою тематикою: оцінювання та індивідуалізація навчання для учнів з особливими потребами, управління поведінкою, консультування та співробітництво, поглиблене оцінювання. Курси за напрямом середньої освіти вміщують теми: особливості розвитку підлітків, поведінковий менеджмент, консультування та співпраця, індивідуалізація навчання підлітків з особливими потребами. Студенти можуть продовжувати навчання на рівні магістратури, засвоюючи наступні курси: методи дослідження, поглиблене оцінювання і тестування, сучасна наукова проблематика, інклюзивні освітні стратегії [139].

А. Колупаєва зазначає, що в канадських університетах, зокрема університеті Альберта, для системної підготовки студентів до роботи в умовах інклюзивного середовища впроваджено п'ять навчальних курсів, які розкривають методiku інклюзивної освіти: вступ до інклюзивної освіти, індивідуальне оцінювання навчальних досягнень учнів з особливими освітніми потребами в інклюзивному класі, диференційоване викладання в інклюзивному класі, професійна співпраця в інклюзивному навчальному закладі, лідерство та інклюзивна освіта.

У ході дослідження встановлено, що педагогам, які офіційно працюють в умовах інклюзії надають відповідну підтримку у вигляді методичного забезпечення, консультативних послуг різнопрофільних фахівців щодо спілкування, навчання, виховання, фізичного та сенсорного розвитку дітей з особливими освітніми потребами безпосередньо під час занять. У зв'язку з постійним упровадженням нових інклюзивних методик та розширенням освітніх послуг, підвищення кваліфікації педагога інклюзивного класу відбувається на базі шкіл або на рівні районів у вигляді з'їздів, конференцій, семінарів, які проводять упродовж навчального року, а також фахових тренінгів, що допомагають у розв'язанні професійних практичних проблем. Важливу роль у постійному професійному зростанні педагогів відіграє Асоціація учителів провінції, яка пропонує інформаційну та методичну підтримку у процесі розробки індивідуальних навчальних планів для дітей з особливими потребами. Асоціацією також розроблено офіційні рекомендації щодо видів підтримки педагогів в умовах інклюзії [139].

Розвиток дошкільної освіти в країнах Північної Америки здійснюють двома шляхами – дитячі садки та підготовчі групи при школі, де дітей виховують до шести років. Крім того, за законом кожний дошкільник з особливими освітніми потребами має помічника, який надає необхідні психолого-педагогічні послуги такій дитині, впливаючи на організацію педагогічного процесу в дошкільному закладі освіти.

У Північно-Американських країнах найпоширенішою є модель інклюзивного дошкільного навчання, за якою близько 45% дошкільних закладів освіти мають спеціалізовані групи, які працюють за індивідуальними інклюзивними програмами, що розробляються на основі тестування дитини з розумовою відсталістю та аутизмом. Діти з фізичними порушеннями в цих країнах не вважаються «обмеженими для навчання з іншими дітьми». Наприклад, якщо освітній заклад відвідують діти з порушенням опорно-рухової сфери, то його навіть не називають інклюзивним [46]. Більшість науковців доводить, що основну увагу в цих програмах акцентують на всебічному розвитку дошкільників з особливими освітніми потребами та їхній соціальній взаємодії з однолітками, що позитивно впливає на їхні навчальні досягнення, поведінку та взаємостосунки.

Батьки дошкільників з особливими освітніми потребами ініціюють інклюзивне навчання і виховання і позитивно ставляться до «навчання разом», але зазначають про недостатність спеціалізованих послуг та рівень підготовки кваліфікованих фахівців [141, с. 113].

Досліджуючи розвиток інклюзивного навчання у системі дошкільної освіти, С. Одом (S. L. Odom), М. Гуральник (M. J. Guralnick) стверджують, що інклюзія дошкільля «це дещо більше, аніж просто бути разом, це процес, створення відповідного середовища для всіх вихованців, що означає необхідність адаптувати програми виховання та навчання згідно дитячих потреб та інтересів. Інклюзія також передбачає організацію можливостей для активної участі усіх дітей на заняттях у загальній групі дитячого садка» [47].

С. Одом вважає дошкільне інклюзивне навчання «новим явищем», а інклюзивні дитячі садки серйозною альтернативою спеціальним. Він зазначає, що понад 50% дітей дошкільного віку із особливими освітніми потребами у Північно-Американських країнах виховують у державних інклюзивних дошкільних закладах освіти. Крім того, вчений звертає особливу увагу на всебічний розвиток дошкільників з особливими освітніми потребами, на підходи щодо навчання їх, організаційну структуру освітнього закладу, підготовку педагогів-вихователів до навчання і виховання таких дітей. Науковець визначає інклюзію як «процес активної участі дітей з обмеженими можливостями здоров'я та їхніми здоровими однолітками як в дитячому садку, так і в громадських місцях, яким передбачено послуги мультидисциплінарної команди спеціалістів, а також моніторинг та оцінку впливу освітніх програм на досягнення ними певних цілей» [46].

Уваги заслуговує, на нашу думку, дослідження К. Брауна (C. Brown), який вимірював показники когнітивного розвитку «звичайних» дітей в інклюзивній групі. Дослідження проводилось на базі муніципального дитячого садка, який спочатку існував як спеціалізований заклад для дітей переддошкільного віку (3–4 р.), а потім – як інклюзивний. У дошкільному закладі було створено інклюзивне освітнє середовище, використовували відповідні навчальні програми, освітній процес забезпечували кваліфіковані педагогічні працівники. Діяльність цього інклюзивного дошкільного навчального закладу ґрунтувалась на теорії множинного інтелекту Г. Гарднера (H. Gardner), сутність якої полягала у створенні дітям з ООП таких умов проявити свої здібності у тій діяльності, яка їм найбільше подобається [46].

Більшість зарубіжних фахівців стверджують, що успіх дошкільної інклюзії багато у чому залежить від умілого застосування комплексу психолого-педагогічних ресурсів, зокрема професійної компетентності педагогів інклюзивних груп, реорганізації системи підготовки психолого-педагогічних кадрів у напрямі

професійної співпраці, що заслуговує особливої уваги у контексті нашого дослідження. Науковці вказують, що професійна співпраця з освітньою спільнотою може відбуватися постійно будучи інтегрованою у загальну систему освіти.

З метою обміну професійними знаннями щодо забезпечення психолого-педагогічного супроводу дітей з особливими освітніми потребами в умовах інклюзивного навчання педагогі вже досить давно взаємодіють із психологами, асистентами вчителя, педагогами спеціальної освіти, соціальними працівниками, лікарями-практиками, фізіотерапевтами, науковцями й науковцями університетів.

Сьогодні у північно-американських закладах освіти, де впроваджують інклюзивне навчання, особливу увагу під час освітнього процесу зосереджують на професійній співпраці педагога та асистента учителя. Канадські науковці трактують поняття «асистент учителя» як парaproфесіонал, який не є вчителем, але виконує деякі обов'язки учителя [317, с. 6], або «це особи, які отримали підготовку в галузі педагогіки, інклюзивної освіти та працюють під керівництвом учителя й підпорядковуються керівнику навчального закладу» [293, с. 22]. Досвід США та Канади переконливо доводить, що назви посад асистентів можуть відрізнятися: асистент учителя, помічник учителя, асистент класу, асистент з підтримки навчання, асистент з питань спеціальних потреб тощо, але сутність основних завдань та компетенцій зазначених посад однакова – допомагати педагогу (дошкільної і початкової школи) в організації, підтримці та здійсненні освітнього процесу.

Особливо актуальною при організації навчально-виховного процесу в інклюзивному освітньому середовищі є соціально-педагогічна допомога. Права людини, задекларовані основними міжнародними актами з прав людини, в основі підготовки соціального працівника в усіх країнах світу.

У багатьох школах Північної Америки соціальні працівники з'явилися тільки після прийняття федеральним урядом (США) закону про спеціальну освіту (1975) для деяких категорій дітей. У законі зазначено, що соціальні працівники входять до команди спеціалістів, які обстежують дітей з порушеннями мовлення, іншими фізичними недоліками, розумовою відсталістю, емоційними порушеннями, зниженням здатності до навчання тощо, і навчаються за спеціальними програмами в загальноосвітніх закладах. У 1978 році розроблено стандарти професійної діяльності шкільного соціального працівника, за якими основними об'єктами соціальної роботи у школі стали учні, батьки, вчителі. У сучасних школах США та Канади соціальні працівники виконують різні функції, однією з яких є взаємодія з учителями, які працюють із дітьми з ООП, та надання безпосередньої консультативної допомоги таким дітям та їхніми батькам. Соціальний працівник повинен вивчити історію розвитку дитини з особливими освітніми потребами і конкретно знати про особливості порушення у дитини, як воно проявляється вдома,

у школі, в суспільстві, проконсультуватися з педагогом щодо змін у шкільній програмі для задоволення потреб дитини. Крім того, соціальний працівник бере участь у психолого-медико-педагогічному обстеженні дитини, яке здійснює мультидисциплінарна команда фахівців (психолог, педагог, спеціальний педагог) з метою визначення спеціальних послуг для дитини з особливими освітніми потребами, зокрема і в умовах інклюзивного навчання [140, с. 55–58].

Процес становлення системи професійної підготовки соціальних працівників у США і Канаді ідентичний, адже спричинений територіальною близькістю країн та подібністю їхнього етнічного складу. Єдиною відмінністю канадської схеми підготовки, у порівнянні з американською, є часові межі її етапів. Підготовка таких кадрів у США та Канаді – це активне поєднання теорії з практикою, навчання з дослідницькою діяльністю на основі гуманістичного підходу.

Підготовку соціальних працівників в університетах США та Канади здійснюють у двох основних напрямках. Перший пов'язаний з підготовкою соціальних працівників, які допомагають конкретним особам або групам населення (наприклад, сім'ям, важким підліткам, дітям, особам з обмеженими можливостями, людям похилого віку, безробітним, девіантним особистостям). Згідно другого напрямку передбачено підготовку організаторів та адміністраторів соціальної роботи. Фахівці другого напрямку повинні оволодіти знаннями не тільки у галузі самої соціальної роботи (роботи з людьми), але й пройти поглиблену економічну та менеджерську підготовку, оскільки їхня подальша робота буде пов'язана з координацією й організацією соціальної роботи та реалізацією соціальної політики на рівні держави, окремого регіону, території або соціальної установи [320, с. 84].

На початок 90-х років у США створено нові програми підготовки соціальних працівників, зміст яких було спрямовано на практичну підготовку до роботи з людьми, які мають розумові вади. Ряд організацій, зокрема, Центр досліджень у сфері соціальної роботи, Товариство соціальної роботи і досліджень, школи соціальної роботи значно активізували дослідницьку роботу з особами із психічними порушеннями і сприяли повноцінному проходженню практики майбутніми спеціалістами соціальної роботи [320, с. 85].

Розробка та прийняття у 2004 році Міжнародною Асоціацією шкіл соціальної роботи та Міжнародною Федерацією соціальних працівників «Світових стандартів освіти з підготовки фахівців із соціальної роботи» стала базою для розробки національних стандартів соціальних працівників в усіх країнах світу [24]. Зміст підготовки фахівців соціальної галузі ґрунтується на стандартах професії соціального працівника, етичному кодексі професії, схваленому Національною Асоціацією соціальних працівників. У провідних університетах Північної Америки програми підготовки бакалаврів разом з

профільними курсами (теорія соціальної роботи, методи соціальної роботи, основи загальної психології та вікової психології, соціології, політології, соціальної політики, юриспруденції, соціальна поведінка, розвиток практичних навичок соціальних працівників тощо) передбачено блок предметів за вибором студентів. До цього блоку включено, наприклад, такі курси, як «Критичний погляд на неповносправність» і «Соціальна робота та здоров'я», зміст яких безпосередньо спрямований на підготовку соціальних педагогів до роботи з дітьми з особливими освітніми потребами [193].

Більшість університетів північно-американських країн мають у своєму складі школу соціальної роботи, у якій студенти набувають знань, умінь і навичок соціальної роботи, командної взаємодії тощо. Філософія навчання у школі соціальної роботи порушує проблеми, актуальні для нашого дослідження, зокрема: полікультуралізм та робота з різними категоріями населення, соціальна справедливість і соціальні зміни, попередження виникнення соціальних проблем, лікування та реабілітація хворих, знання досліджень, присвячених вивченню поведінки людини. Навчальний план підготовки соціальних працівників у школі складають вступні й основні курси, які стосуються п'яти сфер навчання: методи роботи, поведінка людини у соціальному середовищі, політика соціального забезпечення та надання послуг, дослідження та оцінювання, польова практика. Усі студенти, які навчаються у школах соціальної роботи повинні обрати для себе так звану «подвійну концентрацію» (*dual concentration*): визначити практичний метод навчання, галузь та місце проходження практики [32]. Студенти мають більше можливостей вибирати і вивчати ті курси, які відповідають їхнім інтересам та обраній спеціалізації. Серед форм організації навчання соціальних працівників переважають: семінари, практичні заняття, самостійна робота, практикуми, тьюторство, робота у командах, проектне навчання, тестування, індивідуальне та групове консультування, консультування у спеціальних службах (центрах охорони здоров'я, центрах програм допомоги, центрах превентивної роботи) [43]. Отже, особливість професійної підготовки соціальних працівників для освітньої інклюзії полягає у ранній спеціалізації, інтегрованому підході, що поєднує науковий пошук і практичні аспекти роботи.

У контексті особливостей впровадження інклюзії важливого значення набуває залучення до професійної співпраці у різних навчальних умовах психолога. Основні тенденції сучасної психологічної освіти у світі визначаються національною системою освіти, історичними традиціями, рівнем розвитку і статусом психології як науки в конкретній країні з урахуванням економічних та політичних чинників. В останні десятиліття у США та Канаді зростає зацікавленість психологією як наукою та сферою її практичного застосування. У країнах Північної Америки психологію вивчають студенти, які спеціалізуються

у галузі психологічної науки і практики, а також педагогіки, соціальної роботи, медицини, юриспруденції тощо.

У північно-американських країнах базова психологічна освіта триває чотири роки. Базова освіта забезпечує отримання ступеня бакалавра, що дає можливість спеціалістам такого рівня працювати у центрах психічного здоров'я, у професійних реабілітаційних закладах або викладати психологію в масових школах, займатися тестуванням, надавати допомогу сім'ям, окремим особами чи групам у вирішенні проблемних питань під керівництвом кваліфікованого психолога [116, с. 48].

У 2002 році Комітет з питань освіти Американської психологічної асоціації ухвалив документ «Навчальні цілі і результати базової психологічної освіти», спрямований на розробку спільних підходів до підготовки бакалаврів з психології. У ньому наголошено, що «рівень бакалавра у психології повинен засвідчувати, що студент повинен міркувати над поведінкою та внутрішнім психічним життям як учений і розвивати уміння і цінності, які відображають психологію як науку і прикладну галузь» [398].

У США та Канаді у кожному університеті розробляють навчальну програму і визначають перелік навчальних дисциплін, які вивчатимуть студенти. Студенти ж мають право вибирати навчальний план та дисципліни відповідно до майбутньої спеціалізації. До навчальних програм підготовки бакалаврів входять три групи дисциплін: загальноосвітні дисципліни, спеціальні (основні і другорядні), дисципліни за вибором студента [33].

Згідно наукових досліджень С. Ньюстед (S. E. Newstead) і С. Макінен (S. Makinen) у більшості університетів північно-американських країн студенти вивчають схожі навчальні дисципліни, які відрізняються за предметними галузями психології: психономіка (вивчає сприйняття і пізнання), біологічна психологія, соціальна психологія, психологія розвитку та індивідуальних відмінностей, теорія та методологія. Значне місце посідає вивчення прикладних галузей психології: клінічної, організаційної, педагогічної [373]. Наприклад, професійна підготовка майбутніх студентів-психологів університету Джеймса Мадісона у США починається з вивчення загальних навчальних курсів: загальної психології, математичної статистики, психологічного виміру і статистики, основ експериментальної психології. У подальшому майбутні психологи повинні вибрати для вивчення щонайменше два предмети із запропонованої групи спеціальних (основних) дисциплін: психологія особистості, патопсихологія, соціальна психологія, психологія розвитку (група соціальних наук). Обов'язковими для вивчення є не менше двох спеціальних дисциплін із групи другорядних предметів: когнітивна психологія, біопсихологія, відчуття і перцепція, психологія навчання, порівняльна психологія (група природничих наук). Крім того, студенти вивчають

окремі навчальні курси за вибором, наприклад: історію психології, лабораторний практикум з психології, психологічну практику, спецсеминар, психологію пристосування, психологію здоров'я, психологію мотивації, шкільну психологію, педагогічну психологію, клінічну психологію, психологічну профілактику, консультаційну психологію, процеси в малій групі, дитячу психопатологію, психологію юності, психологію дорослості [116, с. 96].

У процесі вивчення наукової літератури північно-американських науковців, присвяченої професійній підготовці психологів для закладів освіти, встановлено дві полюсні освітні ініціативи у сфері інклюзії. По-перше, це програми, де навички роботи з дітьми з особливими освітніми потребами тематично інтегровані у зміст навчальних дисциплін єдиної навчальної програми для усіх майбутніх педагогів і психологів. Багатьма авторами такі програми оцінюються як оптимальні, однак при цьому значно збільшується термін навчання майбутніх фахівців [340; 351; 363]. Другим, більш доступним варіантом, є доповнення чинних навчальних програм короткостроковими (зазвичай практичними) курсами. У межах додаткових курсів організовують спільну роботу студентів різних спеціальностей з метою підготовки до професійної співпраці в умовах інклюзивного освітнього середовища [377].

З метою розвитку позитивного ставлення майбутніх психологів до дітей з особливими освітніми потребами в умовах інклюзивного навчання у навчальних курсах передбачено вправи практичного характеру (наприклад, особисте спілкування з особами, що мають обмежені можливості, та інші). Однак увага студентів зосереджується насамперед на оволодінні спеціальними психолого-педагогічними технологіями, без яких не сформується позитивна мотивація до роботи з дітьми з особливими освітніми потребами. Одним із найважливіших аспектів підготовки майбутніх психологів до роботи в інклюзивному освітньому середовищі є практика і самостійні дослідні міні-проекти, наприклад, розробка поурочних планів для конкретного класу тощо. Практичні заняття дають можливість студентам обговорювати проблемні ситуації в інклюзивному навчанні дітей з особливими освітніми потребами та набувати досвіду роботи у команді різнопрофільних фахівців [343; 376].

У ході аналізу сучасних навчальних програм підготовки психологічних кадрів у північно-американських країнах встановлено системну теоретичну та практичну підготовку до роботи в умовах інклюзивного освітнього середовища.

Враховуючи наукові дослідження учених США та Канади, виділено основні сучасні напрями розвитку інклюзивного навчання в цих країнах, зокрема: формування у масових закладах освіти інклюзивної культури на основі прийняття дитини з особливими освітніми потребами в загальноосвітній простір та формування філософії інклюзії; використання в інклюзивній практиці

різноманітних технологій і стратегій підтримки дітей з особливими освітніми потребами; координація діяльності усіх учасників інклюзивного освітнього процесу; залучення різнопрофільних фахівців до інклюзивного процесу для надання максимальної допомоги дітям з ООП; спеціальна підготовка педагогів до роботи в умовах інклюзивного освітнього середовища; професійна співпраця команди різнопрофільних фахівців в умовах інклюзивного освітнього середовища; підтримка інклюзії соціальними організаціями та психолого-педагогічними службами.

Передовий американський та канадський досвід відкриває нові шляхи розвитку вітчизняної інклюзивної освіти на засадах об'єднання спеціальної та загальної систем освіти, що є передумовою формування єдиного вітчизняного освітнього простору інтегрованого у світовий. Впровадження інклюзивної форми навчання, як засвідчують дослідження американських та канадських науковців, неможливе без координування зусиль усіх учасників освітнього процесу, ефективність якого залежить від кваліфікованої підготовки різнопрофільних фахівців.

У ході вивчення науково-педагогічної та навчально-методичної літератури з теми дослідження США та Канади встановлено, що особливості професійної підготовки психолого-педагогічних фахівців до роботи в інклюзивному освітньому середовищі полягають у системній теоретичній підготовці та педагогічній практиці. Згідно наукових позицій північно-американських учених основними тенденціями у підготовці та перепідготовці кадрів психолого-педагогічного профілю до роботи в умовах інклюзивного навчання є:

– реорганізація і модифікація навчальних програм вищої педагогічної освіти до ідей соціальної інклюзії: використання комбінованого або роздільного типу навчальних програм у вишах, де студенти отримують диплом з подвійною спеціальністю з присвоєнням кваліфікації, яка дає право працювати у загальному і спеціальному навчальному закладі; введення до навчальних програм педагогічних спеціальностей, які готують вихователів, учителів початкових класів, психологів, соціальних працівників, навчальних інклюзивних курсів (вступ до інклюзивної освіти, диференційоване викладання в інклюзивному класі, професійна співпраця в інклюзивному навчальному закладі, індивідуальне оцінювання навчальних досягнень учнів з особливими освітніми потребами в інклюзивному класі, лідерство та інклюзивна освіта);

– удосконалення програм підвищення кваліфікації фахівців психолого-педагогічного профілю у процесі проведення на базі масових закладів освіти круглих столів, науково-практичних семінарів, семінарів практикумів, майстер-класів, тренінгів, педагогічних читань, конференцій тощо;

- забезпечення постійної професійної підтримки педагогічних фахівців масових закладів освіти у вигляді навчальних он-лайн курсів з метою обміну досвідом інклюзивного навчання дітей з особливими освітніми потребами;
- опанування досвідом професійної співпраці різнопрофільних фахівців (спеціального педагога, асистента вчителя, психолога, соціального педагога, вихователя, вчителя початкових класів та інших) в умовах інклюзивного освітнього середовища;
- створення центрів професійного співтовариства з метою удосконалення педагогічної майстерності у галузі інклюзивної освіти, заснованих на партнерстві викладачів вищої школи, коледжів, курсів підвищення кваліфікації, психолого-педагогічних кадрів, спеціальних педагогів тощо.

Отже, сьогодення вимагає активізації втілення міжнародної практики підготовки фахівців психолого-педагогічного профілю до роботи з дітьми з особливими освітніми потребами в умовах інклюзивного освітнього середовища, про що ми докладно пишемо в окремих наших публікаціях [160; 164; 175].

2.2. Кадрове забезпечення як умова розбудови національної системи освіти дітей з особливими освітніми потребами

Початок третього тисячоліття характеризується глобалізацією суспільного розвитку, переходом людства від індустріальних до науково-інформаційних технологій, які базуються на освітньо-інтелектуальному потенціалі населення. Це зумовлює докорінну зміну підходів до освіти та соціокультурної політики у світі у цілому.

Сучасні методологічні орієнтири та наукове обґрунтування стратегії інтеграції України у світове культурно-освітнє середовище потребує широкого розгортання гуманістичної парадигми освіти. Саме тому останніми роками в Україні відбуваються реформаційні процеси в освітній галузі. Освітнє реформування та модернізація в нашій країні віддзеркалюють досягнення держави та зумовлюють запровадження освітніх інновацій відповідно до сучасної світоглядної моделі соціального устрою. В основу цієї моделі покладено концепцію цілісного підходу, яка сприяє реалізації прав на особистісний розвиток та передбачає рівний доступ дітей з особливими освітніми потребами до якісної освіти. Характерною особливістю реконструювання системи освіти дітей з особливостями психофізичного розвитку є демократичні, гуманістичні засади, створення в країні альтернативних моделей психолого-педагогічної підтримки, механізмів для вільного вибору форм навчання дітей будь-якої категорії порушень.

Тривалий час основним інститутом навчання і виховання дітей з особливостями психофізичного розвитку вважалися спеціальні і масові заклади дошкільної та загальної середньої освіти, які й досі мають певні недоліки. Головними серед них є проблеми здобуття подальшої освіти, соціалізації та адаптації у суспільстві здорових людей. На усунення цих недоліків спрямована інклюзивна освіта, яка успішно функціонує у багатьох країнах світу.

Під впливом міжнародного руху, практичних напрацювань США і країн Європи та з ініціативи Всеукраїнського Фонду «Крок за кроком» інклюзивна освіта продовжує активно впроваджуватися в українське суспільство. Стратегічною місією Всеукраїнського фонду «Крок за кроком» щодо розвитку освітньої інклюзії в Україні є сприяння втіленню освітніх реформ щодо інклюзивної освітньої моделі, ініціювання та реалізація проектів, спрямованих на забезпечення рівного доступу до якісної освіти дітей з особливими освітніми потребами в інклюзивному освітньому середовищі.

Всеукраїнським Фондом «Крок за кроком» розроблено програму «Інклюзивна освіта», спрямовану на підготовку ефективної моделі інклюзивної освіти, спроможної забезпечити успішне навчання дітей з особливими освітніми потребами в умовах масових закладів освіти за належної підтримки різнопрофільних фахівців та батьків. Для досягнення цієї мети програмою було передбачено: тренінги для керівників і педагогів інклюзивних освітніх закладів (вихователів дошкільних закладів освіти й учителів початкових класів, які впроваджують інклюзивну форму навчання) щодо створення інклюзивного освітнього середовища в умовах масових закладів освіти; тренінги для викладачів вищих педагогічних закладів освіти та післядипломної педагогічної освіти за спекурсом «Залучення дітей з особливими потребами»; консультації, спрямовані на вирішення конкретних проблем чи питань, пов'язаних з реалізацією моделі інклюзивної освіти; розробка, видання методичних та інформаційних матеріалів, що базуються на потребах та інтересах дітей з особливими освітніми потребами та їхніх сімей; розвиток партнерства з іншими організаціями, які працюють у соціальній і медичній галузях щодо задоволення потреб дітей з особливими освітніми потребами.

Крім того, Фонд ініціює проекти, спрямовані на розвиток і поширення кращих педагогічних практик, формування громадської думки, лобювання чинного законодавства у напрямі розвитку інклюзивної освіти [34].

За Наказом МОН України № 586 від 10.08.2001 р. [261] Всеукраїнський фонд «Крок за кроком» спільно з Міністерством освіти і науки України та Інститутом спеціальної педагогіки АПН України започаткував науково-педагогічний експеримент «Соціальна адаптація та інтеграція в суспільство дітей з особливостями психофізичного розвитку шляхом організації їх навчання у загальноосвітніх

зкладах» (2001–2011 р.р.). Основною метою експерименту була розробка та реалізація механізму інтеграції дітей з особливими освітніми потребами у масові заклади освіти, ранньої інтеграції цих дітей у соціальне середовище з урахуванням їхніх індивідуальних особливостей, забезпечення нормативно-правової та навчально-методичної бази відповідно до Конвенції ООН про права дитини. Показовими для розвитку інклюзії в Україні є результати цього експерименту: 364 дітей з особливими освітніми потребами були охоплені навчанням в інклюзивних класах/групах; 467 педагогічних працівників пройшли курс навчання за програмою «Залучення дітей з особливими потребами»; розроблено програму інклюзивного навчання (72 години) та тренінгів (18–36 годин) для підготовки вчителів та вихователів до роботи з дітьми з особливими освітніми потребами; створено 7 тренінгових центрів інклюзивної освіти (Київ, Полтава, Львів, Івано-Франківськ, Біла Церква, Бучі); на базі чотирьох інститутів післядипломної педагогічної освіти у Полтаві, Львові, Івано-Франківську та Білій Церкві проведено проблемно-тематичні курси з питань інклюзії [204].

До запланованих завдань експериментального дослідження увійшли розробка та реалізація механізму командного підходу щодо забезпечення освітнього процесу інклюзивного навчання та методичних рекомендацій для педагогічних працівників інклюзивних закладів освіти щодо змісту та технологій навчання дітей з особливостями психофізичного розвитку. Суспільно-гуманістична значущість інклюзивного навчання для педагогів полягала у тому, що робота з дітьми з особливими освітніми потребами сприяла самовдосконаленню, поглибленню знань про закономірності розвитку таких дітей, розумінню специфіки їхніх функціональних та потенційних можливостей, формуванню власної позиції щодо використання ефективних навчальних технологій у роботі в умовах інклюзії, розробці стратегії і тактики психолого-педагогічної підтримки дітей з особливостями психофізичного розвитку та нових шляхів виховання особистості, нівелювання проблемних аспектів дитини.

Незважаючи на якісні зрушення у розбудові інклюзивної освіти в Україні, все ще залишається багато нерозв'язаних питань, які негативно впливають на хід упровадження інклюзивного навчання. У процесі аналізу законодавчої бази, матеріалів круглих столів, семінарів, конференцій, тренінгів та наукових досліджень стану та проблем української соціальної інклюзії встановлено головні перешкоди розвитку її, зокрема: недосконалість законодавства України, відсутність фінансування інклюзивної освіти, відсутність належного кадрового забезпечення, відсутність змістового наповнення сучасної освіти інклюзивною практикою, непристосованість масових закладів освіти до навчання дітей з особливими освітніми потребами, наявність соціально-психологічних проблем прийняття дітей з вадами психофізичного розвитку в соціально-освітнє середовище, неузгодженість

міжвідомчої співпраці Міністерства освіти і науки України, Міністерства охорони здоров'я, Міністерства соціальної політики щодо моніторингу статистичних даних та ефективного психолого-медико-педагогічного супроводу дітей з особливостями психофізичного розвитку [95; 110; 127].

Соціальна підтримка дітей з психофізичними вадами вважається одним із гуманістичних завдань усіх країн міжнародної спільноти. Показник інвалідності дітей вважають концентрованим відображенням успішності суспільства, соціальної захищеності та рівня і якості здоров'я підростаючого покоління. Інвалідність як соціальне явище притаманна кожній державі, а рівень інвалідизації жителів планети становить сьогодні 15 %. В усьому світі спостерігається тенденція до зростання кількості осіб із порушеннями психофізичного розвитку. За даними ООН, кількість їх у 2014 р. сягнула близько 450 млн, що становить майже десяту частину населення світу [259]. Згідно із Всесвітньою доповіддю про інвалідність, опублікованою Всесвітньою організацією охорони здоров'я у 2011 р., від 15 % до 19,4 % усіх повнолітніх осіб у світі живуть з інвалідністю, при цьому від 2,2 % до 3,8 % серед них мають складні форми захворювання. Дитяча інвалідність становить 5,1 % осіб, при цьому 0,7 % дітей-інвалідів мають складні порушення [134]. За даними Європейської академії дитячої інвалідності, у країнах Центральної та Східної Європи чисельність хворих дітей становить 2,5 %, з них 1 % – діти з тяжким ступенем інвалідності, 10–20 % дітей і підлітків мають обмежені можливості здоров'я і вимагають постійного медико-педагогічного супроводу [217, с. 15].

В Україні за останні десятиріччя кількість повнолітніх і неповнолітніх осіб з інвалідністю у загальній чисельності населення збільшилася майже удвічі з 1,6 млн осіб у 1991 р. до 2788226 осіб на початок 2013 р. і досягла показника понад 6,1 %. Особи з інвалідністю працездатного віку складають 54 % від загальної кількості осіб відповідної категорії, або 6,5 % у загальній структурі економічно активного населення [134].

Найпоширенішими хворобами, що призводять до інвалідності, є: хвороби системи кровообігу (24,4 %); новоутворення (20,0 %); хвороби кістково-м'язової системи та сполучної тканини (11,1 %); хвороби ока та його додаткового апарату (3,7 %); ендокринні хвороби, розлади харчування та порушення обміну речовин (4,2 %). Збільшилися випадки хронічної та поєднаної патології, що призводить до поглиблення інвалідизації населення [205, с. 12].

Загальна чисельність дітей-інвалідів щорічно збільшується на 0,5 %. Так, у 2013 р. в Україні зареєстровано 168280 дітей-інвалідів (2,1 %) (див. додаток Б) [205, с. 22], а в 2014 р. показник дитячої інвалідності (дітей віком від 0 до 18 років) становить 210,6 на 10 тис. дитячого населення [217, с. 14], тобто за останні роки він зріс на 4,0 %.

Тут і далі статистичні показники за 2014–2016 роки занижені або не подаються нами взагалі внаслідок відсутності даних з тимчасово окупованих територій АР Крим та окремих регіонів Донецької та Луганської областей.

У віковій структурі дітей-інвалідів основну групу становлять діти шкільного віку від 7 до 14 років – понад 49,0 %, на другому місці – діти віком від 15 до 17 років – понад 23,7 %, на третьому – діти від 3 до 6 років – близько 20 %. Серед причин інвалідності у дітей: на I місці – вроджені аномалії, деформації та хромосомні порушення – 30,0 % (2002 р. – 22,7 %); на II місці – хвороби центральної нервової системи – 17,9 % (2002 р. – 16,7 %); на III місці – розлади психіки й поведінки – 13,9 % (2002 р. – 15,4 %) [205, с. 22].

Згідно з розрахунками Європейської Академії Дитячої Інвалідності в Україні очікується понад 200 тисяч дітей-інвалідів віком до 18 років, з них до 80 тисяч з тяжкою інвалідністю, а також близько 1 млн дітей вимагатиме постійного медико-педагогічного супроводу [134]. Зростання кількості осіб з обмеженими можливостями відбувається на фоні тривалого зменшення загальної чисельності населення України.

У цілому в Україні закладено необхідні правові засади забезпечення охорони здоров'я дітей з особливостями психофізичного розвитку. Відповідні положення містяться у Конституції України. Наша держава є учасником найважливіших міжнародних договорів, зокрема Конвенції ООН про права дитини (2009 р.) та Конвенції ООН про права інвалідів (2009 р.). Ратифікувавши ці міжнародні правові акти, Україна тим самим визнала, що діти з особливостями психофізичного розвитку мають право на повноцінне і достойне життя в умовах, які забезпечують їм гідність і сприяють розвитку упевненості у собі, полегшують адаптацію їх у суспільстві. Крім того, Україна стала гарантом забезпечення цій категорії дітей усіх основоположних свобод нарівні з іншими дітьми.

Найважливішим актом національного законодавства вважають є Закон України «Про реабілітацію інвалідів в Україні» (2005 р.). Важливе місце у забезпеченні правового регулювання у зазначеній сфері посідає Державна цільова програма «Національний план дій щодо реалізації Конвенції ООН про права інвалідів на період до 2020 р.» [240].

З прийняттям Закону України «Про реабілітацію інвалідів в Україні» кардинально змінилися підходи до вирішення проблем, пов'язаних з інвалідністю, що дало змогу сформуванню основи сучасних систем медико-соціальної експертизи, реабілітації дітей з обмеженнями життєдіяльності і реабілітаційної індустрії. У контексті державної політики в галузі охорони здоров'я, важливе значення надається розвитку медико-організаційних технологій, що сприяють удосконаленню медико-соціальної допомоги дітям-інвалідам. Система медичної реабілітації дітей-інвалідів в Україні представлена такою схемою: заклад охорони

здоров'я за місцем проживання дитини – обласна дитяча лікарня – профільний інститут і реабілітаційний центр (дитячий санаторій).

Загалом у системі охорони здоров'я для надання своєчасної та якісної медичної допомоги дітям з інвалідністю зареєстровано 29 обласних дитячих лікарень, 58 дитячих поліклінік, 94 міські дитячі лікарні, 136 дитячих санаторіїв, 42 спеціалізовані будинки дитини, 3 профільних інститути Національної академії медичних наук України. Крім того, у системі Міністерства охорони здоров'я України функціонує 45 центрів медико-соціальної реабілітації дітей з органічним ураженням нервової системи. Найпотужнішими вважають Державний заклад «Український медичний центр реабілітації дітей з органічним ураженням нервової системи Міністерства охорони здоров'я України» та приватну Міжнародну клініку відновного лікування. Рішенням Вченої медичної ради МОЗУ з 1998 р. у роботу центрів медико-соціальної реабілітації дітей упроваджено сучасну модель реабілітації дітей з обмеженнями життєдіяльності «Тандем-партнерство» «дитина – сім'я – фахівець», що забезпечило підвищення ефективності реабілітаційних заходів та надало можливість скоротити витрати з бюджету у зв'язку із започаткуванням стаціонарзамінювальних технологій реабілітації. Основними стратегічними напрямками системи медичної реабілітації є профілактика, подальше удосконалення спеціалізованої медичної допомоги [134].

За даними Міністерства соціальної політики України, з 7 млн 990 тис. українських дітей 887 тис. (понад 11 %) становлять діти з особливими освітніми потребами, а у 168 тис. (майже 19 %) з них встановлено інвалідність.

Послуги для дітей з інвалідністю у сфері соціального захисту населення в Україні надають: 224 центри та відділення соціальної реабілітації дітей-інвалідів; 15 центрів соціальних служб для сім'ї, дітей та молоді; 15 центрів соціально-психологічної реабілітації дітей та молоді з функціональними обмеженнями; 55 дитячих будинків-інтернатів [134]. На виконання розпорядження Кабінету Міністрів України від 3.12.1999 р. у системі Міністерства соціальної політики створена мережа центрів ранньої соціальної реабілітації дітей з інвалідністю. Координатором організації та діяльності мережі реабілітаційних центрів для дітей з інвалідністю є відкритий Державний комплекс соціальної реабілітації у м. Миколаїв. Робота таких центрів спрямована на збереження сімейних і соціальних зв'язків. У середньому, впродовж року в таких установах отримують реабілітаційні послуги близько 14 тисяч дітей з інвалідністю [217, с. 22].

Водночас в Україні зареєстровано понад 130000 громадських об'єднань, з них 62 об'єднання працюють для дітей з інвалідністю. Упродовж оздоровчого сезону відкривається близько 18000 дитячих закладів для оздоровлення [134].

Формування та реалізація соціальної політики стосовно таких дітей будується за трьома принципами: соціальне сприйняття (усі діти однакові, але

мають свої особливості); формування безбар'єрного середовища; від ізоляції до соціалізації. Унаслідок цього відбулося ряд важливих змін, що заслуговують схвалення, зокрема:

- для подолання негативного стереотипу сприйняття суспільством дітей з особливостями психофізичного розвитку державний комітет телебачення і радіомовлення законодавчо закріпив бюджетне фінансування для виготовлення та обов'язкового показу на телебаченні роликів, спрямованих на підтримку та толерантне ставлення до таких дітей;

- для створення безбар'єрного середовища, з метою забезпечення дітей з особливими освітніми потребами технічними засобами реабілітації, спеціальними засобами для навчання та спеціальним транспортом у 2014 р. державою виділено 127 млн грн. Так, з метою організації підвозу дітей, які проживають у сільській місцевості, у 2012 р. за кошти державного бюджету та місцевих бюджетів закуплено 1100 шкільних автобусів, у 2013 – 475, у 2014 – 0. У державному бюджеті України у 2015 р. на закупівлю шкільних автобусів було виділено кошти у розмірі 42000 тис. грн;

- для забезпечення освітніх потреб дітей з особливостями психофізичного розвитку за останні чотири роки надруковано 60 найменувань навчальної літератури з них: 11 найменувань оригінальних підручників шрифтом Брайля – 2009 примірників; для дітей зі зниженим зором 5 найменувань – 4970 примірників; для глухих дітей 18 найменувань – 8348 примірників; для дітей зі зниженим слухом 7 найменувань – 2878 примірників; для дітей із затримкою психічного розвитку 6 найменувань – 6302 екземплярів; для розумово відсталих дітей 13 найменувань – 38160 примірників;

- для забезпечення матеріальної допомоги урядом країни здійснюється виплата кожній дитині з інвалідністю пенсії чи держаної соціальної допомоги у розмірі не меншому за прожитковий мінімум для дитини відповідного віку [206; 217, с. 20].

Підвищення якості соціальних послуг та розвиток мережі реабілітаційних закладів дає позитивний результат. Так, за даними Мінсоцполітики, щороку дві тисячі дітей з особливими освітніми потребами інтегрується у масові заклади освіти. Спостерігається тенденція до зменшення кількості дітей у спеціалізованих установах.

З ратифікацією у 2009 р. Конвенції про права інвалідів, зокрема у системі освіти, в Україні розпочато системну роботу щодо організації доступу до освіти дітей з особливими освітніми потребами. У межах Конвенції в Україні реалізується державна політика щодо забезпечення доступного навчання, реабілітації, соціальної адаптації та інтеграції в суспільство дітей з особливими освітніми

потребами та впровадження інклюзивного навчання дітей з психофізичними вадами дошкільного та шкільного віку.

Освітні послуги для дітей з обмеженнями життєдіяльності надаються у різних закладах та установах, зокрема: 2524 заклади компенсаторного типу, 690 закладів санаторного типу, 68 – навчально-реабілітаційні центри для дітей з порушеннями розвитку, 104 дитячі будинки, 72 школи-інтернати [134].

Систему дошкільних закладів для дітей з особливими освітніми потребами складають: спеціальні заклади дошкільної освіти (ясла-садки) комбінованого типу; ясла-садки компенсуючого типу (спеціальні та санаторні) для дітей від двох до шести (семи) років, яким необхідна корекція фізичного та (або) розумового розвитку, тривале лікування та реабілітація; освітні заклади зі спеціальними й інклюзивними групами. У процесі комплексної реабілітації та з метою інтеграції в освітнє та соціальне середовище дітей з порушеннями розвитку в спеціальних навчальних закладах надають корекційну допомогу, зокрема: психолого-педагогічну, соціальну, медичну, фізкультурно-оздоровчу, трудову реабілітацію та соціально-педагогічний патронаж.

Законом України «Про дошкільну освіту» затверджено державні гарантії дошкільної освіти дітей з особливими освітніми потребами. Згідно ст. 33 Закону України «Про дошкільну освіту» [89] держава забезпечує соціальний захист та підтримку дітям дошкільного віку з особливими освітніми потребами, гарантує право на відвідування ними державних і комунальних закладів дошкільної освіти. Направлення таких дітей до закладу дошкільної освіти (ясел-садка) компенсуючого типу здійснює відповідна психолого-медико-педагогічна консультація, діяльність якої регламентується «Положенням про психолого-медико-педагогічну консультацію».

В Україні для дітей з особливими освітніми потребами працюють близько двох тисяч дошкільних навчальних закладів компенсуючого (санаторні, спеціальні) та комбінованого типів, де, крім дошкільної освіти, діти отримують корекційно-реабілітаційну допомогу (див. додаток В, рис. 1) [68–72; 205, с. 83–84].

Статистичні дані у період з 2010 до 2014 року [68–72] свідчать про стійку тенденцію щодо зменшення кількості груп комбінованого і компенсуючого типів й відповідно дітей у них (див. додаток В, рис. 2–3). Аналіз поданих у рисунках даних дозволяє констатувати, що частка комбінованих і компенсуючих груп у 2014 р. (28,6 %) зменшилася у порівнянні з 2010 р. (31,9 %) на 3,3 %. Відповідно й частка дітей у цих групах з 2010 р. (32 %) до 2014 р. (29 %) зменшилася на 3 %.

Очевидно, зменшення кількості дітей у компенсуючих та комбінованих групах відбувається внаслідок переходу їх у групи спеціального призначення та інклюзивні групи масових закладів дошкільної освіти.

Щороку зростає кількість дітей дошкільного віку з особливими освітніми потребами. Так, у 2012 р. вона становила 7,9 тис., у 2013 р. – 8,5 тис. У зв'язку з цим збільшується мережа дошкільних закладів із групами спеціального призначення (2012 р. – 5050 груп, 2013 р. – 5147 груп). Отже, до 3 тисяч збільшилась кількість дітей дошкільного віку з проблемами психофізичного розвитку, охоплених навчанням та корекційно-розвивальною роботою, загалом це близько 85 тис. дітей різної категорії порушень [217, с. 8].

Упродовж останніх років фіксують стійку тенденцію до збільшення чисельності дітей з інвалідністю в групах спеціального призначення дошкільних навчальних закладів (див. додаток В, рис. 4).

У ході дослідження встановлено, що найбільше груп спеціального призначення у дошкільних навчальних закладах створено для дітей з порушеннями мовлення та опорно-рухового апарату, із затримкою психічного розвитку. Динаміку кількості дошкільних навчальних закладів спеціального призначення за видами груп у них, кількості груп спеціального призначення і чисельності дітей у цих групах наведено додатку В (рис. 5–7) [68–72; 205, с. 85].

У ході дослідження встановлено, що у сільській місцевості діти з особливими освітніми потребами не повною мірою охоплені дошкільною освітою через майже повну відсутність дошкільних груп спеціального призначення (компенсуючого типу). У 2015 р. згідно Закону України «Про внесення змін до деяких законів України про освіту щодо організації інклюзивного навчання» (№ 1324 від 05.06.2014 р.) [87] було прийнято Наказ МОНУ та МОЗУ «Про порядок комплектування інклюзивних груп у дошкільних навчальних закладах» (№ 104/52 від 06.02.2015 р.) [252], яким передбачено єдині вимоги до комплектування інклюзивних груп у дошкільних навчальних закладах незалежно від підпорядкування та форми власності з метою задоволення соціальних та освітніх умов дітям дошкільного віку з особливими освітніми потребами.

Педагогічну діяльність у дошкільних навчальних закладах, у тому числі й в інклюзивних групах, повинні забезпечувати різнопрофільні фахівці. Статистичні дані облікової кількості психолого-педагогічних працівників дошкільних навчальних закладів [68–72] засвідчують щорічну позитивну динаміку педагогів, які закінчили вищі навчальні заклади I–IV рівнів акредитації (див. додаток Г), проте відсоток педагогів з вищою освітою в дошкільних навчальних закладах ще не достатній. Так, у 2014 р.: частка вихователів, що мають вищу освіту, здобуту у ВНЗ III–IV р.а. становила 52,73 %; учителів-дефектологів – 96,85 %; практичних психологів – 94,47 %; соціальних педагогів – 85,23 %; інших педагогів – 61,75 %, однак, збільшення цих показників ще не засвідчують того, що усі випускники ВНЗ готові до роботи в умовах інклюзії.

Сьогодні у галузі дошкільної освіти впроваджують значну кількість інноваційних педагогічних технологій різного характеру, зокрема: удосконалення організаційних засад, змісту, методик, технологій навчання, здійснення соціально-педагогічного патронату дітей з особливими освітніми потребами, особливо раннього віку. Так, уперше в Україні постановою Кабінету Міністрів України № 629 від 13.04.2011 р затверджено Державну цільову соціальну програму розвитку дошкільної освіти на період до 2017 р. [241], якою передбачено: розширення мережі дошкільних навчальних закладів різних типів і форм власності; удосконалення нормативно-правової бази з метою забезпечення якості дошкільної освіти для дітей з психофізичними порушеннями; оновлення матеріально-технічної бази; збільшення частки дітей з особливими освітніми потребами, які здобули дошкільну освіту; здійснення експериментальної та інноваційної діяльності; удосконалення системи перепідготовки та підвищення кваліфікації педагогічних кадрів дошкільних навчальних закладів, особливо у галузі інклюзивної освіти.

Цільова державна політика щодо розвитку загальної середньої освіти подібна до сучасних тенденцій у дошкільній освіті, що дозволяє забезпечити як різноманітність системи освіти у цілому, так і безперервність інклюзивного навчання зокрема. Так, наказом МОНУ № 1034 від 23.07.2014 р. «Про затвердження заходів, спрямованих на впровадження інклюзивного навчання у дошкільних та загальноосвітніх навчальних закладах на період до 2015 року» органам управління освіти й керівникам освітніх закладів визначено завдання, спрямовані на створення необхідних умов щодо організації інклюзивного навчання у дошкільних та загальноосвітніх навчальних закладах та підвищення кваліфікації педагогів, які братимуть участь у цьому процесі.

Сьогодні в системі освіти функціонує розгалужена мережа навчальних закладів з різними формами навчання, діяльність яких спрямована на забезпечення рівного доступу до якісної освіти дітей з особливими освітніми потребами шляхом здійснення комплексу навчально-реабілітаційних та корекційних заходів. До них належать спеціальні школи з продовженим днем, школи-інтернати, спеціальні навчально-виховні комплекси, навчально-реабілітаційні центри, спеціалізовані класи для обдарованих дітей-інвалідів, загальноосвітні школи зі спеціальними й інклюзивними класами [113].

За даними офіційної статистики, кількість спеціальних загальноосвітніх шкіл для дітей з особливими освітніми потребами становила: у 2009/2010 та 2010/2011 навчальних роках – 289 (47497 і 46480 учнів відповідно) [205, с. 87], у 2011/2012 навчальному році – 382 (46327 учнів); у 2012/2013 навчальному році – 380 (45357 учнів); у 2013/2014 навчальному році – 382 (44666 учнів), у 2014/2015 навчальному році – 338 (38396 учнів) [206], у 2015/2016 навчальному році – 334 (38962 учнів). У системі освіти України для дітей з особливими освітніми

потребами, що потребують тривалого лікування та реабілітації функціонують санаторні школи (школи-інтернати), які також відносять до спеціальних загальноосвітніх шкіл. Так, у 2014/2015 н. р. їх було 64 (14840 учнів) [84], у 2015/2016 навчальному році – 66 (15140 учнів) [216].

За даними Міністерства освіти і науки України, починаючи з 2009/2010 н. р. спостерігається тенденція до зменшення кількості спеціальних загальноосвітніх шкіл та відповідно дітей з особливими освітніми потребами у них (табл. 2.1) [84; 205, с. 87–88; 206; 216].

Таблиця 2.1

**Динаміка кількості дітей з особливими освітніми потребами,
які навчались у спеціальних загальноосвітніх школах (школах-інтернатах)
в Україні упродовж 2009/2010 – 2015/2016 навчальних років**

Навчальний рік	Види типів закладів для дітей							
	глухих	зі зниженим слухом	сліпих	зі зниженим зором	з порушенням опорно-рухового апарату	розумово відсталих	з тяжким порушенням мовлення	із затримкою психічного розвитку
2009/2010	2991	2815	769	4071	2363	27029	2918	4541
2010/2011	2969	2786	768	4183	2198	26076	2922	4578
2011/2012	2943	2803	767	4278	2191	25691	2985	4669
2012/2013	2607	2347	732	3557	1767	23431	2852	3077
2014/2015	2152	2040	728	3248	1824	18021	1732	3183
2015/2016	2165	1922	576	3456	1738	17790	1776	3183

За статистичними даними [62–67], загальна кількість дітей з особливими освітніми потребами у віці з 6 до 18 років щорічно зростала (див. додаток Д). Дані таблиці свідчать про те, що частка таких дітей у масових школах у 2015/2016 н. р. складала 1,63 %. У порівнянні з 2010/2011 н. р. (1,41 %), цей показник зріс на +0,22 %.

Разом зі спеціальними класами у загальноосвітніх школах формують й інклюзивні. За статистичними даними, у 2012/2013 н. р. кількість класів з інклюзивною формою навчання становила 841. У цьому ж році найбільше загальноосвітніх навчальних закладів з інклюзивним навчанням було відкрито в: Дніпропетровській області – 59, Київській – 41, Рівненській – 29, Автономній Республіці Крим – 27, Чернівецькій – 27, Чернігівській – 26, Полтавській – 25, Херсонській – 22, Сумській – 17 [205, с. 91].

У 2013/2014 н. р. було найбільше дітей з особливими освітніми потребами інтегровано у школи таких областей України, як Хмельницька (25,4 тис.), Дніпропетровська (10,4 тис.), Волинська (8,2 тис.), Чернігівська (5,4 тис.).

Кількість інклюзивних класів у 2013/2014 н. р. становила – 1350, що на 600 більше, ніж у минулому навчальному році. В інклюзивних класах навчалося 2,5 тисячі дітей з особливими освітніми потребами, що, у порівнянні з минулим роком, на 700 дітей більше. Найбільше таких дітей у цьому році навчалося в інклюзивних класах Донецької (283 дитини), Хмельницької (247 дитини), Київської (227 дитини) областей і в місті Києві (253 дитини). Найменше у Севастополі (4 дитини), Івано-Франківській (5 дітей), Запорізькій (6 дітей) областях [217, с. 9–10].

У 2014/2015 н. р. в загальноосвітніх навчальних закладах навчалося 59,6 тис. дітей з особливими освітніми потребами [206], з них 2165 учнів навчалося в інклюзивних класах і 4955 учнів – у спеціальних класах масових шкіл [84]. У 2015/2016 н. р. у загальноосвітніх навчальних закладах в інклюзивних класах навчалося 2720 учнів, у спеціальних класах – 5265 учнів [216].

Незважаючи на збільшення відсотка охоплення інклюзивним навчанням дітей з особливими освітніми потребами, залишається досить високим показник навчання таких дітей за індивідуальною формою: в Луганській області – 997 дітей, у Київській – 838, у Кіровоградській – 854, у Запорізькій – 824 дитини. Слід зауважити, що на індивідуальній формі навчання сьогодні перебуває найбільша кількість дітей з розумовою відсталістю – близько 33 %, із затримкою психічного розвитку – до 20 %) [217, с. 10].

З огляду на вищесказане, хоч частка дітей, які мають порушення психофізичного розвитку за останні роки залишається майже незмінною (11,4 %) і багато таких дітей залучено до навчання в інклюзивному освітньому середовищі, все ж значна частина дітей з особливими освітніми потребами перебуває на навчанні у спеціальних школах та за індивідуальною формою навчання удома. Крім того, очевидним є те, що у загальноосвітніх закладах з інклюзивною формою навчання ще недостатньо уваги приділяють організації належного соціального та психолого-педагогічного супроводу таких дітей, що пояснюється відсутністю кваліфікованих психолого-педагогічних кадрів.

З метою надання додаткової педагогічної допомоги дітям з особливими освітніми потребами, які навчаються в інклюзивних класах законодавством України передбачено у типових штатних розписах шкіл посаду асистента вчителя. Сьогодні в інклюзивних класах працюють 635 асистентів учителів, але їх кількість з кожним роком зростає. Найбільше ставок асистентів учителів уведено у Житомирській (32), Чернівецькій (34) областях і в місті Києві (42), найменше – у Харківській, Одеській, Запорізькій областях України [217, с. 10]. Це пояснюється тим, що окремі директори шкіл не використовують наявні

можливості щодо надання якісних освітніх послуг дітям з особливими освітніми потребами у зв'язку з недостатнім або взагалі відсутнім фінансуванням інклюзивної освіти та істотною проблемою неготовності психолого-педагогічних фахівців до роботи в умовах інклюзивного освітнього середовища.

З урахуванням основних тенденцій упровадження інклюзивної освіти в Україні визначено пріоритетні напрями діяльності психологічної служби, які потребують підвищеної професійної уваги щодо психологічного та соціально-педагогічного забезпечення інклюзивного навчання. Листами Міністерства освіти і науки, молоді та спорту України «Психологічний і соціальний супровід дітей з особливими освітніми потребами в умовах інклюзивного навчання» (№ 1/9-529 від 26.07.12 р.) [265], «Про визначення завдань працівників психологічної служби щодо запровадження інклюзивного навчання» (№ 1/9-1 від 02.01.13 р.) [232] окреслено діяльність працівників психологічної служби та їхню роль у командній взаємодії усіх учасників навчально-виховного процесу щодо надання допомоги дітям з особливими освітніми потребами в умовах інклюзивного освітнього середовища.

За даними МОНмольдспорту України та Українського науково-методичного центру практичної психології і соціальної роботи, на кінець 2011/2012 н. р. кількість фахівців становить 23535 педагогічних працівників, серед яких практичні психологи, соціальні педагоги, методисти, які працюють у всіх типах навчальних закладів системи освіти України. У порівнянні з попереднім навчальним роком, кількість їх збільшилася на 1433 особи (або на 6,1 %) в усіх регіонах України. Середній показник забезпечення ставками працівників психологічної служби у регіонах на кінець 2011/2012 н. р. становив 50,1 %. Найкраще забезпечення усіх типів навчальних закладів практичними психологами і соціальними педагогами мають такі регіони: м. Севастополь – 80,8 %, Івано-Франківська область – 67,7 %, Сумська область – 66,3 %, Чернівецька область – 63,5 %, Київська область – 62,6 %. Низький рівень забезпеченості навчальних закладів вищеназваними фахівцями зафіксовано у Миколаївській області 133 особи – (37,5 %) та Житомирській області 108 осіб – 41 %. Найменший показник ставок працівників психологічної служби відповідно до нормативів виявлено, у Тернопільській області – 29,8 %.

На кінець 2011/2012 н. р. 16463 закладів освіти усіх типів забезпечено практичними психологами та 6928 – соціальними педагогами. Слід відзначити, що міські заклади освіти забезпечені практичними психологами краще (68,9 %) ніж сільські (31,3 %). Найкращі показники забезпечення у м. Києві – 70,13 % та Івано-Франківській області – 64,6 %. Серед закладів освіти найкраще забезпечені практичними психологами спецшколи – 96,8 %, загальноосвітні навчальні заклади – 95,6 % та спеціальні дошкільні навчальні заклади – 76,6 %, які знаходяться у містах. Середній показник забезпеченості соціальними педагогами

закладів освіти усіх типів в Україні становить 34,6 %. Лише 23,8 % навчальних закладів різних типів, що знаходяться у сільській місцевості, забезпечені соціальними педагогами [112].

Станом на 1.06.2013 р. у системі освіти налічували 24546 працівників психологічної служби, що на 1011 працівників більше, ніж у попередньому році та на 4012 осіб більше у порівнянні із 2010 р. з них 16266 – практичні психологи закладів освіти, 7362 – соціальні педагоги. Заслужує на увагу значне збільшення кількісного складу цієї категорії педагогічних працівників у Дніпропетровській, Львівській, Донецькій, Запорізькій і Одеській областях. Суттєвою проблемою залишається значний дефіцит ставок практичних психологів та соціальних педагогів відносно затверджених нормативів чисельності, особливо це стосується сільської місцевості. Наприклад, якщо у містах відсоток забезпечення практичними психологами навчальних закладів України складає у середньому 70–80 %, то у сільській місцевості – від 20 до 40 %. Найнижчі показники забезпеченості психологами міських закладів освіти мають Херсонська (46 %) і Житомирська області (50 %), сільських – Волинська, Дніпропетровська, Донецька, Кіровоградська, Луганська і Тернопільська області (20–25 %) [236].

У психологічній службі системи освіти України на кінець 2013/2014 н. р. нараховували 22559 працівників. У порівнянні з минулим навчальним роком кількість практичних психологів та соціальних педагогів зменшилась, а у порівнянні з 2012/2013 н. р. – збільшилась на 695 працівників. Це свідчить, що загалом у країні продовжується позитивна тенденція збільшення кількості працівників психологічної служби (на 3,86 % з травня 2013 до травня 2014) [294].

На Київщині чисельність таких фахівців зросла на 124 одиниці, Львівщині – на 73, Закарпатті – на 67. 14694 практичні психологи та 7042 соціальні педагоги обіймають 11154,5 і 4798,5 ставок відповідно, що складає лише 54,1 % від нормативної потреби. Найкраще забезпеченні фахівцями Івано-Франківська (72,5 %), Чернівецька (67,6 %), Сумська (67,4 %), Київська (65,2 %) області. Найнижчі показники забезпеченості закладів освіти практичними психологами і соціальними педагогами у Тернопільській (36,3 %), Миколаївській (43,3 %) і Вінницькій (43,4 %) областях. У Сумській області та у м. Києві у минулому навчальному році кількість працівників психологічної служби зменшилась на 12 і 19 осіб, незначне збільшення працівників зафіксовано у Дніпропетровській (6 осіб), Житомирській (8 осіб), Кіровоградській (9 осіб), Полтавській (11 осіб), Тернопільській (9 осіб), Черкаській (15 осіб) та Чернівецькій (3 особи) областях [294].

У контексті нашого дослідження уваги заслуговує статистика нормативної потреби навчальних закладів у практичних психологах (рис. 2.1) та соціальних педагогах (рис. 2.2) [294].

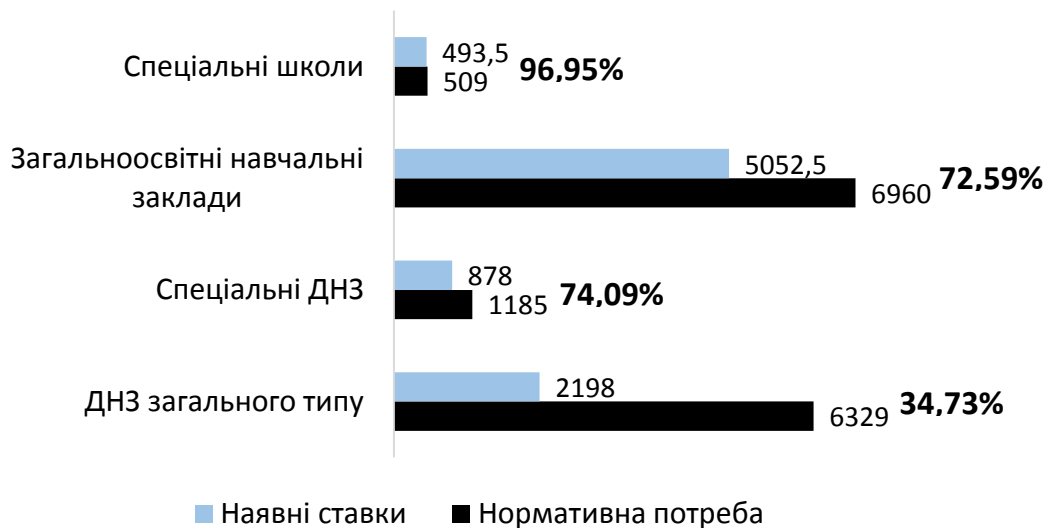


Рис. 2.1. Забезпеченість навчальних закладів практичними психологами станом на кінець 2013/2014 н. р.

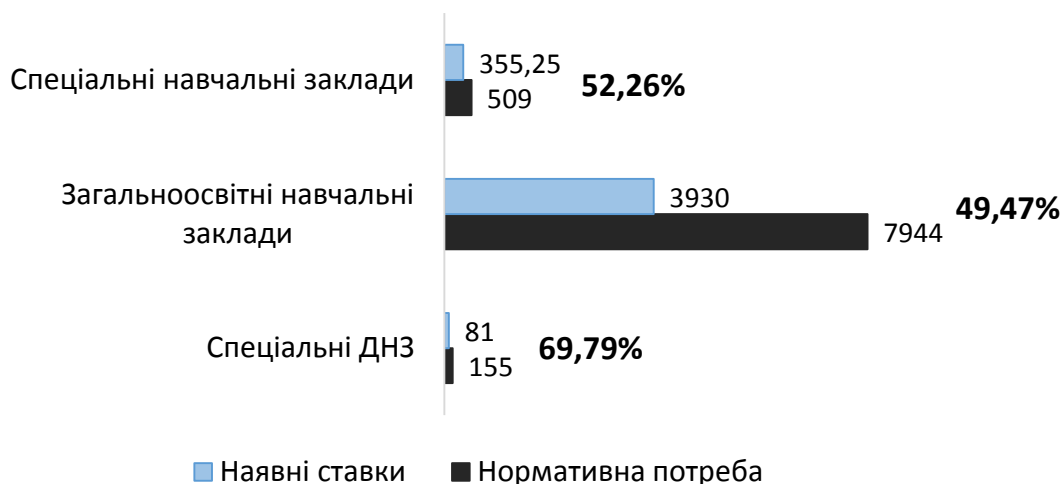


Рис. 2.2. Забезпеченість навчальних закладів соціальними педагогами станом на кінець 2013/2014 н. р.

Аналіз поданих вище даних свідчить про краще забезпечення закладів освіти практичними психологами у порівнянні з соціальними педагогами, зокрема, на 6,8 % більше. Найгірше забезпечені практичними психологами дошкільні заклади освіти загального типу – 34,73 %. Соціальними педагогами спеціальні навчальні заклади забезпечені на 52,26 %; загальноосвітні навчальні заклади на 49,47 %, що свідчить про незадовільний рівень забезпеченості відповідними фахівцями.

Порівняльні дані кадрового забезпечення працівниками психологічної служби станом на кінець 2014/2015 н. р. подано у додатку Е [238].

За даними МОНУ, до основних причин ситуації, щодо кадрового забезпечення закладів освіти фахівцями, які, у першу чергу, спроможні реалізувати інклюзивне навчання, належать: обмеженість місцевого бюджету, недостатність фінансування, недостатність кошторисних призначень, невідповідність кількості

дітей нормативам чисельності практичних психологів та соціальних педагогів. Основною причиною, за даними дослідження, є ставлення керівників різних рівнів освіти до організації соціально-педагогічної і психологічної допомоги усім учасникам освітнього процесу. Водночас мають місце випадки, коли зростання кількості спеціалістів не завжди призводить до підвищення ефективності функціонування системи освіти у цілому. За наявності такої ситуації необхідно розробляти та впроваджувати систему моніторингу й оцінювання ефективності діяльності практичних психологів та соціальних педагогів.

Підтримуючи упровадження інклюзивного навчання, забезпечення прав дітей з особливими освітніми потребами у цілому, державою не вирішено проблеми щодо необхідності уточнення граничного віку перебування дітей з особливими освітніми потребами у дошкільних та шкільних закладах, зміни норм наповнюваності інклюзивних груп та класів, забезпечення належного фінансування впровадження інклюзивного навчання (введення додаткових штатних одиниць, оплата праці, облаштування приміщень тощо). Цільової державної програми, спрямованої на фінансування відповідних умов навчання дітей з особливими освітніми потребами, на жаль, до цього часу немає.

У процесі аналізу статистичних даних щодо дітей з особливими освітніми потребами, які навчаються та отримують реабілітаційно-корекційну допомогу у закладах різних відомств, а також кадрового забезпечення соціальної, психологічної та освітньої підтримки, зафіксовано значне дублювання функцій та витрату коштів на утримання паралельних мереж закладів, що обслуговують одні й ті ж потреби. Наявна в Україні мережа допомоги дітям з особливими освітніми потребами не становить собою цілісну систему, не повною мірою задовольняє відповідні потреби суспільства, не сприяє створенню та не підтримує сприятливого життєвого та освітнього середовища, необхідного для всебічного розвитку таких дітей, самореалізації та захисту їхніх прав.

Отже, сучасна освіта потребує консолідованої моделі узгоджених, спільних міжвідомчих дій щодо надання освітніх послуг дітям з ООП. Необхідною умовою існування такої моделі є наявність інклюзивного освітнього середовища, керованого командою висококваліфікованих психолого-педагогічних фахівців.

Оновлена підготовка психолого-педагогічних працівників, на нашу думку, забезпечить сприятливі умови для розгортання їхньої діяльності з урахуванням інноваційних технологій, сучасної державної політики щодо підтримки дітей з особливими освітніми потребами та концепції соціальної інклюзії.

2.3. Стан, проблеми та тенденції підготовки педагогічних фахівців у контексті модернізації освітньої системи в Україні

В умовах становлення в Україні громадянського суспільства, правової держави, демократичної політичної системи вища освіта як відкритий соціальний інститут є визначальним чинником розвитку політичної, соціально-економічної, культурної та наукової життєдіяльності суспільства, а також гуманізації суспільних взаємин, формування нових життєвих орієнтирів особистого та професійного зростання людини. Водночас система вищої освіти є стратегічним ресурсом зміцнення авторитету та конкурентоспроможності держави на міжнародній арені, забезпечення національних інтересів і поліпшення добробуту людей.

Науковці (В. Андрущенко, Р. Гуревич, О. Дубасенюк, В. Кремень, В. Луговий, Н. Ничкало, С. Сисоєва та інші) оцінюють стан сучасної вищої освіти в Україні як кризовий. Кризу освітньої галузі пов'язують насамперед із відставанням педагогічної системи освіти від темпів розвитку суспільства. Сучасна система вищої освіти в Україні, на жаль, ще не спроможна забезпечити випереджального розвитку професійно зорієнтованої вищої освіти. Сьогодні спостерігається слабка компетентісна спрямованість освіти, невідповідність змісту освіти засадам орієнтації на майбутню професію та потребам ринку праці. Серед причин, що призвели до такої ситуації, називають цілий комплекс, зокрема: стандарти вищої освіти перебувають у стані безперервного трансформування і модернізації, навчальні програми перевантажені фактичним матеріалом, відсутній вибір необхідних навчальних програм, неефективно відбуваються процеси освітніх інновацій, потребують удосконалення методи навчання, недостатня робота проводиться у напрямі удосконалення «Переліків напрямів та спеціальностей» підготовки конкурентоспроможних фахівців. Потреба забезпечити відповідність освіти вимогам сучасності набула нового звучання і належить до низки невідкладних завдань, головне з яких полягає у переосмисленні місії вищої освіти, з огляду на потреби суспільства в організації неперервної освіти. Ідея неперервної освіти – одна з найбільш прогресивних ідей початку ХХІ століття. Її головний сенс – постійне творче вдосконалення, оновлення і розвиток кожної людини протягом усього життя. Темпи технологічного й науково-технічного прогресу сьогодні такі, що більшість знань втрачають актуальність упродовж 3–5 років. На думку науковців, жодний ЗВО не в змозі підготувати спеціаліста на весь період його професійної діяльності. Фахівці будь-якої галузі повинні бути готовими постійно підвищувати або змінювати свою кваліфікацію протягом усієї професійної діяльності. Водночас виникає потреба, щоб нові знання надходили до системи освіти безпосередньо у процесі навчання. Особливо гостро ця проблема стосується

підготовки психолого-педагогічних кадрів, спроможний забезпечувати якісну інклюзивну освіту дітям з особливими освітніми потребами.

Отже, зростання ролі вищої освіти на сучасному етапі розвитку українського суспільства зумовлює її структурне реформування, спрямоване на задоволення освітніх потреб, якісну професійну підготовку педагогів та забезпечення держави кваліфікованими спеціалістами у галузі педагогічної освіти.

Професійна підготовка майбутніх педагогічних фахівців у вищій школі є предметом багатьох наукових досліджень, що висвітлюють різні підходи до реалізації якісного та ефективного її забезпечення, зокрема: проблеми філософії вищої школи (В. Андрущенко, І. Зязюн, В. Кремень та ін.); теоретичні та методичні засади неперервної професійної освіти (С. Гончаренко, Н. Ничкало, С. Сисоєва та ін.); різні аспекти підготовки майбутнього учителя в умовах ступеневої освіти (І. Бех, О. Біда, С. Власенко, М. Гриньова, П. Гусак, О. Дубасенюк, І. Зязюн, А. Кузьмінський, С. Малих, С. Мартиненко, Л. Петухова, В. Рубцова та ін.); проблеми дидактики та методики навчання у вищій школі (А. Алексюк, В. Краєвський, І. Лернер, О. Мороз, В. Олійник та ін.); проблеми формування й розвитку загальнопедагогічних умінь майбутнього педагога (С. Гончаренко, О. Коберник, Н. Кузьміна, В. Кузь, О. Мороз, О. Плахотник, О. Пометун, О. Савченко, В. Сластьоніна та ін.); проблеми формування професійно значущих якостей педагога (Б. Ананьєв, В. Беспалько, Н. Кузьміна, О. Леонтєв, В. Ломов, Л. Рубінштейн та ін.); проблеми педагогічної діяльності (О. Абдуліна, Ю. Бабанський, Л. Кондратенко та ін.); теоретико-методологічні засади формування і розвитку особистості вчителя з метою реалізації ним педагогічних функцій у процесі професійної діяльності (В. Беспалько, Н. Кузьміна, В. Кушнір, О. Мороз, С. Сисоєва, В. Сластьоніна, О. Щербакова та ін.); проблеми формування професійних умінь та особистісних якостей майбутніх педагогів, що визначають їхню готовність до педагогічної діяльності, науково-теоретичні засади професійного становлення, підвищення рівня професійної кваліфікації шляхом удосконалення освітнього процесу (М. Євтух, І. Зязюн, А. Маркова, П. Решетніков, Л. Спирін та ін.); закономірності формування професійних та особистісних якостей фахівця (В. Андрущенко, О. Дубасенюк, І. Зязюн, М. Кухарева та ін.); можливості інтерактивного навчання для розвитку у майбутніх педагогів творчих здібностей, пізнавальних інтересів, комунікативної компетенції та спілкування, нових форм навчальної взаємодії (С. Бізяєва, М. Винокурова, О. Комар, Л. Пироженко, О. Пометун, Р. Рафікова, Г. Селевко, О. Сорочинська, І. Сімаєва, Н. Суворова та ін.).

Ринкова економіка та демократичні зміни у системі національної освіти України висувають нові вимоги до освіти дітей з особливими освітніми потребами. Мова йде про забезпечення рівних можливостей для здобуття освіти й подальшої

активної участі у житті суспільства дітей з порушеннями психофізичного розвитку. Для цього, на думку науковців (Н. Будяк, Е. Данілавічюте, Т. Дегтяренко, В. Засенка, А. Колупаєвої, З. Ленів, С. Литовченко, О. Мартинчук, Л. Найди, Л. Савчук, Т. Сак, О. Таранченко, О. Федоренко та ін.), у першу чергу, необхідно забезпечити системну підготовку психолого-педагогічних кадрів для роботи з дітьми з особливими освітніми потребами в умовах запровадження інноваційної освітньої інклюзії. Сьогодні активно генерують педагогічні ідеї щодо підвищення ролі й функцій вищої освіти, її впливу на становлення фахівця загальної педагогічної освіти у цілому та спеціальної освіти як її невід'ємної частини.

Праці сучасних науковців присвячені різним аспектам підготовки спеціалістів з дефектології, зокрема: підготовка корекційних педагогів у закладах вищої освіти України (Т. Дегтяренко, І. Дмитрієва, В. Засенко, І. Єременко, А. Колупаєва, В. Липа, Н. Пахомова, Ю. Пінчук, Т. Сак, В. Синьов, Є. Синьова, В. Тарасун, О. Таранченко, Л. Федорович, С. Федоренко, А. Шевцов та ін.); концептуальні основи системності професійної підготовки дефектологів (Н. Пахомова, В. Синьов та ін.); гуманістичний напрямок професійної діяльності вчителя-дефектолога (Р. Агавелян, Н. Засенко, Н. Назарова, Т. Сак, Н. Строгова та ін.); професійно-особистісна готовність корекційного педагога (А. Гонєєв, І. Єременко, Г. Коберник та ін.); підвищення кваліфікації вчителів-дефектологів у галузі спеціальної освіти та корекційно-розвивального навчання (Т. Дегтяренко, В. Засенко, С. Змеєв, А. Колупаєва, О. Таранченко, Ю. Пінчук, А. Шевцов, І. Яковлева та ін.); теоретико-методичні засади підготовки педагогів дошкільної та початкової освіти для забезпечення психолого-педагогічного супроводу дітей з особливими освітніми потребами у масових закладах освіти (Е. Данілавічюте, Т. Дегтяренко, В. Засенко, А. Колупаєва, С. Литовченко, І. Луценко, О. Мартинчук, Н. Назарова, Л. Савчук, Т. Сак, В. Синьов, М. Супрун, О. Таранченко, О. Федоренко, Н. Шматко та ін.).

Система підготовки психолого-педагогічних кадрів до роботи з дітьми з особливими освітніми потребами на нинішньому етапі реформується з урахуванням прогресивних світових тенденцій і характеризується інноваційною стратегією – від інституціоналізації до інклюзії. Інноваційна методологічна парадигма такого реформування заснована на принципах дитиноцентризму, що передбачає виявлення природних нахилів кожної дитини, створення умов для успішного її розвитку, сприяння самореалізації спочатку в навчанні, а потім і в житті. Принципи дитиноцентризму зумовлюють перехід від стратегії надання освітніх послуг за нозологічним спрямуванням у сегрегативних осередках, якими донедавна були спеціальні школи-інтернати – до стратегії задоволення освітніх потреб у закладах, які обирають батьки дітей з особливими освітніми

потребами з урахуванням особливостей організаційно-педагогічного, навчально-методичного та корекційно-розвивального супроводів» [238].

Нова методологія спеціальної освіти базується на демократичних, антидискримінаційних цінностях і характеризується «забезпеченням рівного доступу до якісної освіти, права вибору особами з інвалідністю різних типів навчальних закладів, форм навчання; трансформацією шкіл-інтернатів у заклади інноваційного типу; зростанням навчально-реабілітаційних центрів, у яких дітям з особливими потребами... надається відповідна комплексна допомога, зокрема психолого-педагогічна...; розширенням практики інтегрованого та інклюзивного навчання осіб з особливостями психофізичного розвитку у загальноосвітніх школах та дошкільних установах, вищих навчальних закладах» тощо [133].

Поряд з прогресивними тенденціями розвитку спеціальної освіти в Україні ще існує низка проблем щодо впровадження інклюзивної освіти, які мають загальнодержавну основу. У наукових розвідках В. Засенко вказує на відсутність:

- єдиної категоріальної класифікації дітей з особливими освітніми потребами;
- міжвідомчої статистики щодо кількості дітей з особливими освітніми потребами;
- ранньої діагностики розвитку дитини з особливими потребами та переддошкільної системи допомоги дітям та їхнім родинам;
- «системної співпраці центральних та місцевих органів виконавчої влади, громадських організацій з питань медичного, психолого-педагогічного та соціального супроводу дітей з особливими освітніми потребами, у тому числі дітей-інвалідів, починаючи з раннього віку»;
- «використання ресурсів спеціальної освіти при наданні корекційно-розвиткової допомоги дітям з особливими потребами, які перебувають в інклюзивних умовах, консультативної фахової допомоги їхнім батькам та педагогам»;
- «корекційних пунктів як окремих структурних підрозділів при міських, районних, обласних... психолого-медико-педагогічних консультаціях та на базі окремих дошкільних та загальноосвітніх навчальних закладів для надання корекційно-реабілітаційної допомоги дітям з особливими освітніми потребами, які навчаються в інклюзивних групах/класах у дошкільних та загальноосвітніх закладах»;
- «достатньої кількості дитячих лікарів-психіатрів, кваліфікованих педагогічних, медичних та соціальних працівників, спеціальних психологів для роботи з дітьми-інвалідами»;

– «у штатних розписах дошкільних та загальноосвітніх закладів ставок соціального працівника, який має супроводжувати дитину-інваліда..., що ускладнює її інтеграцію у загальноосвітній простір» [238].

На сучасному етапі розвитку спеціальної освіти в Україні «ідея інклюзії набуває адекватних обрисів і перетворюється на основоположну категорію дидактики» [133]. Вона поєднує у собі поняття комплексності, предметності та визначається вченими і практиками як принцип організації спеціальної освіти в умовах загальноосвітнього простору. На думку багатьох наукових дослідників, інклюзивна освіта є «найвищим щаблем інтеграційних процесів» і визначається як «найбільш значущий інноваційний рух в освіті 20 століття» [133].

А. Колупаєва стверджує, що інклюзивна освіта «являє собою закономірний і логічний варіант трансформації інститутів загальної та спеціальної освіти, є одним із основних інститутів соціальної інтеграції». Вона наголошує, що «реалізація ідеї інклюзії як однієї із провідних тенденцій сучасного етапу розвитку національної системи освіти ніякою мірою не означає згортання існуючої диференційованої системи спеціальної освіти, що ефективно інтегрування можливе лише в умовах постійного удосконалення систем загальної та спеціальної освіти, ліквідації наявних кордонів між ними». Для ефективного вирішення проблем соціальної інклюзії надзвичайно важливо «продумана державна політика, яка має базуватися на оптимізації процесу інтегрування дітей з особливими потребами у загальноосвітній простір та враховувати науково-методичні підходи впровадження інклюзивної освіти:

– інклюзивна освіта потребує удосконалення нормативно-правової бази, що закріплює правові засади здобуття освіти у різних формах особами з порушеннями психофізичного розвитку;

– ефективність інклюзивного навчання освіти суттєво підвищиться за умови своєчасної й кваліфікованої діагностики та оцінювання розвитку дитини, а також при наданні консультативно-інформаційної підтримки педагогам і адміністрації загальноосвітнього закладу, в якому вона навчається, та її батькам;

– необхідною є розробка й подальше удосконалення навчально-методичного забезпечення (індивідуальних навчальних планів, спеціальних програм, підручників і дидактичних засобів, враховуючи вимоги особистісно-діяльнісного підходу в освіті дітей із порушеннями психофізичного розвитку);

– інклюзивне навчання дітей із порушеннями психофізичного розвитку має відбуватися за участі різнопрофільних фахівців (корекційний педагог, асистент учителя, психолог, медичний працівник, соціальний педагог та ін.) й за умови вчасно проведеної корекційно-розвивальної роботи;

– в умовах інклюзивної освіти вкрай значущим є застосування мультидисциплінарного підходу при організації психолого-педагогічного

супроводу учнів, залучення місцевої громади до вирішення питань інтегрування такої дитини у соціокультурний простір» [127].

На думку науковців (Н. Будяк, Т. Дегтяренко, В. Засенка, Т. Ілляшенко, А. Колупаєвої, О. Мартинчук, Н. Назарової, А. Обухівської, О. Таранченко, О. Федоренко та ін.), впровадження інклюзивної освіти в Україні як нової форми освіти для дітей з особливими освітніми потребами залишається однією з гострих проблем сьогодення, особливо щодо кадрового забезпечення нової галузі.

Для цього, як зазначає В. Засенко, необхідно насамперед привести до міжнародних стандартів систему підготовки та перепідготовки педагогічних працівників з урахуванням освітніх потреб дітей із порушеннями психофізичного розвитку, розробляючи та запроваджуючи відповідні навчальні програми та залучаючи профільні установи, громадські організації, які опікуються цими проблемами; поширити практику впровадження у навчальні плани підготовки корекційних педагогів та спеціальних психологів навчальних програм та модулів з корекційної допомоги дітям з психофізичними порушеннями; з метою просвітницької діяльності у навчальні дисципліни навчальних закладів вводити завдання, пов'язані із забезпеченням прав осіб з особливими освітніми потребами, нарівні з правами інших людей у суспільстві; координувати діяльність місцевих органів управління освітою щодо забезпечення інклюзивного навчання, реабілітації та соціальної адаптації дітей з особливими освітніми потребами [95].

А. Колупаєва стверджує, що інклюзивне навчання, як інноваційна форма освіти для дітей з особливими освітніми потребами «можливе лише за умови спеціальної підготовки і перепідготовки педагогічних кадрів» [127], метою якої є «оволодіння педагогами загальноосвітніх шкіл та дошкільних закладів основними методами навчання, виховання і корекції розвитку дітей з особливостями психофізичного розвитку» [122] та «основними методами диференційованого навчання, сучасними методиками оцінювання навчальних досягнень та розвитку дітей тощо» [127]. Запровадження інклюзивного навчання, на думку науковця, «має здійснюватися поступово, у міру підготовки кваліфікованих кадрів і зміни ставлення суспільства до дітей означеної категорії», а «реалізація інклюзивного навчання потребує узгоджених і невідкладних дій з боку відповідних Міністерств, місцевих громад» [122].

А. Колупаєва наголошує, що підготовка педагогічних фахівців до інклюзивного навчання дітей з особливими освітніми потребами повинна здійснюватися системно шляхом підготовки психолого-педагогічних кадрів масових навчальних закладів, дефектологічних фахівців з орієнтацією на систему спеціальної освіти, навчально-реабілітаційні центри на надання консультативних послуг в інклюзивних ресурсних центрах, які почали створюватися в Україні.

Широкомасштабна діяльність науковців Інституту спеціальної педагогіки НАПН України (В. Засенка, Е. Данілавичюте, А. Колупаєвої, С. Литовченко, О. Таранченко, О. Федоренко та ін.) спрямована на реорганізацію в інклюзивні ресурсні центри психолого-медико-педагогічних консультацій. Науковцями розроблено проект державного інклюзивного ресурсного центру на базі центральної ПМПК, який буде діяти у трьох напрямках: аналітично-інформаційному, діагностичному та консультативно-методичному. Крім того, він буде забезпечувати підвищення кваліфікації вузькопрофільних дефектологічних працівників; у регіонах психолого-медико-педагогічні консультації будуть реорганізовані в регіональні інклюзивні ресурсні центри з відповідним функціонуванням. Отже, розширення функцій спеціальних освітніх установ, на думку науковців, – це вимога часу та стратегічний першочерговий поступ у реформуванні спеціальної освітньої галузі.

У процесі аналізу сучасної загальної освіти виявлено, що у психолого-педагогічних кадрів відсутня спеціальна підготовка та мотивація до роботи з дітьми з особливими освітніми потребами. Отже, традиційної вузівської загальної педагогічної підготовки фахівцям, які працюватимуть або вже працюють в умовах інклюзивного середовища недостатньо. Слушною є думка Н. Назарової про те, що «педвузи не володіють нині технологіями підготовки до роботи в умовах інклюзивної освіти ні вчителів масової школи, ні спеціальних педагогів» [200]. Практичні фахівці зауважують, що інформаційна обізнаність педагогічних фахівців про основні положення інклюзивної освіти є основою для їхньої професійної діяльності. Нині 74,4% педагогів заявляють про недостатню поінформованість щодо проблем соціальної інклюзії та визнають власний дефіцит знань про форми і методи роботи з дітьми з особливими освітніми потребами в умовах інклюзивного середовища. Переважна більшість спеціалістів знайома з основами корекційної педагогіки і спеціальної психології у межах навчального плану педагогічних вишів, а з основами інклюзивної освіти незнайомі взагалі або вивчали їх на курсах підвищення кваліфікації. На їхню думку, для розвитку у педагогів інклюзивного підходу до освіти дітей з психофізичними особливостями у розвитку необхідна розробка інноваційних педагогічних технологій, моделей змістової та організаційної сторони освітнього процесу, технологій психолого-педагогічної підтримки дітей під час навчального процесу, уміння працювати творчо в міждисциплінарному середовищі, де немає меж між педагогами спеціальної і загальної освіти [276].

Як зазначають вчителі-практики, нагальною проблемою впровадження інклюзивного навчання дітей з особливими освітніми потребами є недосконале кадрове забезпечення. Вони зауважують, що звичайні педагоги не мають досвіду інклюзивного навчання. Крім того, вчителя, котрий за 36-годинний навчальний курс пройшов перекваліфікацію, фахівцем у галузі інклюзивної освіти назвати

важко. Практики вказують на те, що, крім спеціальних педагогів, дитину з особливими освітніми потребами під час перебування у масових навчальних закладах мають супроводжувати психолог, соціальний педагог, логопед, асистент учителя. Досить часто таких означених посад не передбачено у штатному розписі навчального закладу. Для підтримки фахівців масових шкіл, які працюють в умовах інклюзивного середовища, пропонують використовувати спеціальні навчальні заклади у якості консультативних центрів [2].

В аналітичному звіті «Інклюзивна освіта в Україні: здобутки, проблеми та перспективи» (2012 р.) громадських організацій «Європейська дослідницька асоціація» (ERA), «Демократичні ініціативи молоді» та «Аліса» зазначено, що однією з найважливіших проблем на шляху впровадження інклюзивного навчання в Україні є розв'язання кадрових проблем системи загальної освіти. У звіті наголошується, що сучасний стан підготовки фахівців і спеціалістів в Україні для роботи в інклюзивному середовищі не відповідає суспільним запитам і потребам. Комплексні дослідження засвідчили, що навіть у пілотних закладах не вистачає логопедів, дефектологів, психологів, асистентів вчителя; у більшості вчителів та вихователів бракує теоретичних знань та практичних навичок роботи з дітьми з особливими освітніми потребами; підтримка інклюзії з боку керівників масових освітніх закладів дуже слабка; у педагогічних працівників має місце методологічна та психологічна неготовність до роботи з дітьми особливими освітніми потребами; мотивація педагогів до впровадження інклюзивної освіти низька через невідповідну їхній роботі зарплатню, перевантаженість (наповнюваність класів становить 30–34 учнів); методичне забезпечення дошкільної та початкової ланки освіти є напрацюванням окремих педагогів у пілотних школах і оцінюється на рівні 30% середньої і старшої школи. Оцінюючи перспективи та рівень готовності до широкого впровадження інклюзії в Україні, більшість педагогів переконані, що інклюзія – це «не просто модне нововведення, а виклик часу», який змушує переглянути традиційні уклади класичної системи освіти, орієнтуючи її на «індивідуалізований та персоналізований підходи, роблячи загальну стандартну програму доступною для всіх». А це, у свою чергу, вимагає від педагогічних фахівців «перетворення середовища у доступне середовище» для навчання дітей з особливими освітніми потребами, «пошуку та розробки нових педагогічних методик» урахуванням особливих освітніх потреб кожної дитини, використовуючи здобутки вітчизняної дефектології та спеціальної освіти. Для цього передусім необхідні кардинальні зміни в законі України «Про освіту» щодо інклюзивного навчання, проведення спеціальних курсів та обмін досвідом зі спеціальними педагогами. Для вирішення зазначених вище питань у Звіті запропоновані наступні рекомендації: включити курс з практики впровадження інклюзивної освіти в Україні до програми підвищення кваліфікації вчителів; будувати співпрацю з

фахівцями спеціальних шкіл, залучаючи їх до процесу інклюзії; створити спеціальні факультети для підготовки вчителів та вихователів до роботи в умовах інклюзії; створити спеціальні центри для фахової допомоги вчителям, які працюють у масових школах з дітьми з особливими освітніми потребами; створити корекційно-реабілітаційні центри на базі спеціальних навчальних закладів [110].

Визначаючи перспективність закладів інклюзивного спрямування, О. Таранченко застерігає від руйнування системи спеціальної освіти. Науковець вважає за необхідне «паралельно зі створенням нових закладів удосконалювати вже існуючі, надаючи їм нових функцій, розбудовуючи якісно нову взаємодію спеціальних та загальноосвітніх закладів». На її думку, «спеціальні навчальні заклади мають трансформуватися таким чином, аби стати багатофункціональними та виступати ресурсними центрами для загальноосвітніх шкіл і їх педагогів», які забезпечать: практичний досвід, матеріальні (спеціальна техніка, апаратура, комп'ютерні програми тощо) та кадрові ресурси, специфічні матеріали і методи викладання, індивідуальні заняття, спеціальну психолого-педагогічну допомогу (спеціального педагога та спеціального психолога) дитині з особливими освітніми потребами, яка навчається у масовому закладі, та психолого-педагогічним фахівцям цих закладів [301, с. 394].

А. Обухівська, Т. Ілляшенко, І. Луценко наголошують на необхідності підготовки масових закладів освіти до інклюзії, тобто забезпечення психолого-педагогічного супроводу дітей з особливими освітніми потребами [21]. С. Глазунова, О. Василькова, Е. Данілавічюте, О. Єрмоменко, В. Кобильченко, Т. Калініна, С. Литовченко, Т. Скрипник, О. Федоренко та інші кваліфікують психолого-педагогічний супровід як цілісну педагогічну діяльність, як командну взаємодію різнопрофільних фахівців в умовах освітньої інклюзії.

О. Таранченко, О. Федоренко вважають невирішеною проблему організації системи кваліфікованого психолого-педагогічного супроводу інклюзивного навчання дітей з особливими освітніми потребами у масових закладах освіти. О. Таранченко наголошує, що складність цієї проблеми зумовлена відсутністю спеціальної підготовки педагогів масового закладу освіти. Зважаючи на це, одним із першочергових завдань науковець вважає підготовку та перепідготовку педагогічних кадрів та профільних фахівців для забезпечення надання якісної освіти та послуг супроводу осіб з особливими освітніми потребами в умовах інклюзії [301, с. 391]. Для розв'язання цього завдання О. Федоренко розробила організаційно-педагогічні умови забезпечення ефективного психолого-педагогічного супроводу дітей з порушенням слуху в умовах інклюзивного навчання, зокрема: «фаховість педагогів та асистента вчителя; специфічна організація навчального середовища; організація педагогічної діяльності на основі міждисциплінарного підходу; функціональна підтримка педагогів фахівцями зі спеціальної освіти» [304].

Досліджуючи особливості психолого-педагогічного супроводу в умовах інклюзивного навчання, Ю. Мельник наголошує на недосконалої базовій підготовці психологів, соціальних педагогів, неузгодженості завдань супроводу інклюзивного навчання з основною діяльністю практичного психолога та соціального педагога, неефективній взаємодії цих фахівців з психолого-медико-педагогічними консультаціями [189].

Для вирішення кадрових проблем в інклюзивній освіті Т. Дегтяренко пропонує введення нових об'єднаних спеціальностей та спеціалізацій, які забезпечать універсальні знання майбутнім спеціалістам масових навчальних закладів та кваліфікацію «вчитель інклюзивної освіти» на рівні бакалавра, що передбачає модифікацію підготовки фахівців у системі вищої освіти і дозволяє забезпечити наступність її та безперервність. При поєднанні спеціальності, наприклад, «Початкова освіта» та спеціалізації «Корекційна освіта (за нозологіями)», випускник за основною спеціальністю здобуває академічну освіту і кваліфікацію «Вчитель початкової школи», за спеціалізацією – кваліфікацію «Вчитель інклюзивної освіти початкової школи». Т. Дегтяренко зазначає, що фахівця освітньо-кваліфікаційного рівня бакалавр готуєть упродовж чотирьох років, і за новою спеціалізацією поглиблена підготовка має здійснюватися відповідно до віку дітей з різними нозологіями: вчителі інклюзивної освіти дошкільного закладу; вчителі інклюзивної освіти початкових класів; вчителі інклюзивної освіти старших класів тощо. В обов'язки майбутнього фахівця масового закладу поруч із наданням освітніх послуг буде входити корекційно-реабілітаційний супровід дітей з різними нозологіями залежно від віку їх [54, с. 332].

О. Таранченко в авторській «Концепції розвитку національної системи освіти осіб з порушеннями слуху в Україні» розробила шляхи впровадження державної системи підтримки дітей з порушенням слуху, враховуючи інклюзивні тенденції, які є фундаментальними і для інших нозологій дітей з особливими освітніми потребами. Стратегічними вважають інноваційні ініціативи науковця щодо створення комплексної державної системи супроводу дітей з особливими освітніми потребами, зокрема і в інклюзивному освітньому середовищі. Цією системою передбачено: «адресне фінансування послуг супроводу незалежно від місця проживання дитини та закладу освіти, в якому вона перебуває; розроблення кодового класифікатора порушень розвитку; «визначення та унормування переліку супровідних послуг для певної нозології (відповідно до класифікатора); здійснення обліку всіх осіб з психофізичними порушеннями від народження та створення відповідної електронної бази даних (єдиного реєстру) для забезпечення комплексної допомоги та супроводу; забезпечення міжгалузевого координування та узгодження взаємодії ключових відомств (МОЗУ, МОНУ, Мінсоцполітики); здійснення комплексного регулювання міжструктурної діяльності закладів,

установ, організацій; надання спектра послуг супроводу чи делегування таких послуг іншим структурам з подальшим моніторингом щодо їх надання».

Модернізацію та розвиток національної системи освіти в напрямі інклюзивних тенденцій дослідниця вбачає у необхідності удосконалення вищої педагогічної системи і системи підвищення кваліфікації психолого-педагогічних кадрів, якою передбачено: «забезпечення спеціальної підготовки і перепідготовки педагогічних кадрів для впровадження інклюзивної практики; забезпечення спеціальної підготовки і перепідготовки психолого-медико-педагогічних фахівців для кадрового забезпечення державної служби супроводу (окружних служб супроводу); запровадження системної організаційно-методичної, консультативної, просвітницької роботи серед освітян, батьків, громадськості стосовно можливостей забезпечення варіативності освітніх маршрутів для дітей з особливими освітніми потребами за умови надання певного спектра супровідних послуг» [301, с. 420–421].

Отже, сучасна інклюзивна освіта є структурно інноваційною освітньою системою, що зумовлює зміну суспільного ладу в державі. Водночас психолого-педагогічна підтримка дітей з особливими освітніми потребами в умовах масового навчального закладу повинна бути наближеною до завдань зміни суспільства на засадах толерантності, гуманізму, професійної компетентності відповідно до нової освітньої парадигми.

У межах формування загальноєвропейського освітнього простору проблема модернізації підготовки та перепідготовки психолого-педагогічних кадрів для інклюзивного навчання в Україні набуває особливої актуальності. Проблеми формування професіоналізму психолого-педагогічних фахівців пов'язані з вимогами високого рівня, продиктованими сучасним суспільством і професійним співтовариством, щодо організації педагогічної діяльності. Це вимагає постійного вдосконалення особистісних характеристик, підвищення наявних і отримання нових знань, орієнтації кожного фахівця на особистісне зростання і професійну майстерність. Засобом розв'язання цього завдання є концепція неперервної освіти, яка визначає нові підходи до проектування системи освіти, до змісту педагогічного процесу, наступності його рівнів.

Кадрова політика в галузі інклюзивної освіти може бути успішно реалізованою, якщо розроблені стратегії ґрунтуватимуться на науковій концепції реформування та механізмах її реалізації. Наукові розвідки Т. Дегтяренко передбачають кілька варіантів змін у підготовці психолого-педагогічних кадрів для інклюзивного навчання – від перепідготовки фахівців масових навчальних закладів у системі післядипломної освіти до введення нових об'єднаних спеціальностей, які забезпечать випускникам універсальні знання. На думку науковця, у цьому і полягають наступні суперечності: усі стануть учителями-

дефектологами і залишитися відповідний напрям підготовки «Корекційна освіта»; ЗВО готують вузьких спеціалістів за спеціальністю «Корекційна освіта» або педагогів з універсальними знаннями; достатньо підготовки кадрів у межах вищів або лише перепідготовки кадрів [57].

У контексті нашого дослідження важливим є вивчення теоретико-методичного забезпечення підготовки психолого-педагогічних кадрів у вишах України до впровадження інклюзивного навчання. Сьогодні загострилося протиріччя між традиційною системою підготовки спеціальних педагогічних кадрів і потребами практики, у якій стають потрібними психолого-педагогічні спеціалісти масових закладів освіти, спроможні надати дитині з особливими освітніми потребами якісні освітні послуги в умовах інклюзивного освітнього середовища.

На думку, О. Мартинчук, недостатній рівень професійної компетентності фахівців масових навчальних закладів у сфері інклюзивного навчання свідчить про існування серйозної проблеми в сучасній вищій освіті, яку неможливо розв'язати за рахунок кадрів спеціальної освіти та використання існуючих традиційних технологій. Зазначена проблема підкреслює важливість підготовки та перепідготовки психолого-педагогічних кадрів масових закладів освіти України для освітньої інклюзії [185].

Науково-теоретичну базу інклюзивного навчання в нашій країні розробляє Інститут спеціальної педагогіки, який є науковою установою у складі НАПН України. Інститут здійснює дослідження з проблем освіти дітей з особливими освітніми потребами. На базі Інституту функціонує наукова школа інклюзивної освіти, до складу якої входять провідні фахівці з інклюзивної освіти в Україні – Л. Будяк, Е. Данілавічюте, Т. Дегтяренко, В. Засенко, А. Колупаєва, О. Таранченко, О. Федоренко. Науковцями Інституту обґрунтовано стратегічні напрями розвитку системи спеціальної освіти, визначено концептуальні складові інклюзивної освіти й організаційно-методичні підходи щодо її впровадження в Україні та розроблено на цій основі навчально-методичне забезпечення для підготовки психолого-педагогічних кадрів. У 2010–2012 роках Інститутом спеціальної педагогіки НАПН України було затверджено МОНмолодьспорту навчальні курси (а також навчально-методичні посібники до кожного з курсів) для студентів закладів вищої освіти і закладів післядипломної педагогічної освіти та слухачів курсів підвищення кваліфікації: «Вступ до інклюзивної освіти» (А. Колупаєва, С. Єфімова), «Професійне співробітництво в інклюзивному навчальному закладі» (Е. Данілавічюте, А. Колупаєва, С. Литовченко) [126], «Стратегії викладання в інклюзивному навчальному закладі» (Е. Данілавічюте, С. Литовченко) [53], «Диференційоване викладання в інклюзивному класі» (Ю. Найда, О. Таранченко) [302], «Індивідуальне оцінювання навчальних досягнень учнів з особливими

освітніми потребами в інклюзивному класі» (Т. Сак) [279]. «Лідерство та інклюзивна освіта» (С. Єфімова, С. Королук) [80], «Основи інклюзивної освіти» (І. Білозерська, Л. Будяк, А. Колупаєва, З. Ленів, Ю. Найда, Т. Сак, О. Таранченко) [220].

На виконання розпорядження Кабінету Міністрів України № 1482 від 3.12.2009 р. «Про затвердження плану заходів щодо запровадження інклюзивного та інтегрованого навчання у загальноосвітніх навчальних закладах на період до 2012 року» [248], постанови Кабінету Міністрів України № 872 від 15.08.2011 р. «Про затвердження Порядку організації інклюзивного навчання у загальноосвітніх навчальних закладах» [253], Наказу МОНмольдспорту України № 1/9-456 від 18.06.2012 р. «Про запровадження навчальної дисципліни «Основи інклюзивної освіти» [239] з 2012/2013 навчального року було запроваджено в освітньому процесі закладів вищої освіти, які здійснюють підготовку педагогічних працівників за спеціальностями «Дошкільна освіта», «Початкова освіта», «Психологія», «Соціальна педагогіка», навчальну дисципліну «Основи інклюзивної освіти». Водночас інститутам післядипломної педагогічної освіти рекомендовано ввести до навчальних програм для слухачів курсів підвищення кваліфікації навчальний курс «Основи інклюзивної освіти».

Навчальний курс «Основи інклюзивної освіти» вважають інноваційним і прогресивним. Він складається з модулів п'яти вищеназваних навчальних курсів, вивчення яких є важливим для системної підготовки психолого-педагогічних фахівців до роботи в умовах інклюзивного освітнього середовища. У ньому закладено методологію стратегічного спрямування на впровадження інклюзивної освіти в Україні.

У теорії і практиці професійної підготовки психолого-педагогічних кадрів України до роботи в умовах інклюзивного освітнього середовища накопичено певний позитивний досвід. Особливої уваги заслуговує досвід Львівського національного університету імені Івана Франка, у складі якого функціонує педагогічний коледж як структурний підрозділ університету, який одним із перших долучився до впровадження інклюзивної освіти в Україні. З 2007 р. педагогічний коледж розпочав підготовку кадрів до роботи в умовах інклюзії шляхом адаптації та апробації спецкурсів, розроблених українськими та канадськими науковцями: «Вступ до інклюзивного навчання», «Основи інклюзивної освіти», «Стандартизоване оцінювання та диференційоване викладання в інклюзивному процесі», «Лідерство в інклюзивному просторі». Ці спецкурси викладалися на всіх напрямках підготовки педагогічних кадрів у коледжі. Крім того, теми окремих курсів було інтегровано у змістові модулі психолого-педагогічних дисциплін з підготовки психологів та вчителів середньої ланки у Львівському національному університеті імені Івана Франка [147].

З вересня 2012 р. на виконання листа МОН України № 43-20/3923 від 07.10.2011 р. у педагогічному коледжі у межах підготовки студентів за спеціальностями «Початкова освіта» та «Корекційна освіта» вперше в Україні розпочато підготовку студентів за додатковою кваліфікацією «асистент вчителя класу з інклюзивним навчанням». У зв'язку з цим, у навчальні плани цих спеціальностей введено дисципліну «Асистування в інклюзивному середовищі». Цей курс вивчався у шостому семестрі та розрахований на 54 аудиторних години, форма контролю – залік. Мета дисципліни – ознайомити студентів із нормативно-правовими актами щодо запровадження та регламентації роботи асистента вчителя, із закордонною практикою асистування, завданнями та обов'язками асистента вчителя у процесі організації інклюзивного навчання, кваліфікаційними вимогами до асистента та особливостями організації корекційно-розвиткової роботи у процесі асистування. Відповідно до листа МОН України за № 1/9-456 від 18.06.2012 р. [239] у коледжі та університеті з 2012–2013 н. р. до навчального плану підготовки фахівців за спеціальностями «Дошкільна освіта», «Початкова освіта», «Соціальна педагогіка» офіційно введено дисципліну «Основи інклюзивної освіти». У Львівському національному університеті імені Івана Франка функціонує кафедра початкової та корекційної освіти, науковці якої плідно працюють над пошуком нових науково-методологічних та практично-методичних підходів до реалізації інклюзії у вітчизняній освіті. З метою підготовки фахівців за освітнім ступенем «магістр» до роботи в інклюзивному середовищі розроблено і викладаються нові спецкурси «Філософія інклюзії», «Управління школою з інклюзивним навчанням», «Інноваційні технології діяльності інклюзивних шкіл».

Педагогічну практику студенти коледжу проходять на базі масових шкіл у класах з інклюзивною формою навчання, закладах дошкільної освіти, у закладах соціальних служб, органах опіки та соціального захисту, логопедичних пунктах, навчально-реабілітаційних центрах, спеціальних закладах освіти, психолого-медико-педагогічних консультаціях [148].

Важливо, що в університеті функціонує науково-дослідна педагогічна лабораторія «Інклюзивний арт-терапевтичний центр творчого розвитку дітей «Калинонька»» (функціонує з 2008 р.) та Ресурсний центр інклюзивної освіти (функціонує з 2010 р.), які поширюють принципи інклюзивної освіти в академічному середовищі, створюють належні умови для задоволення освітніх потреб студентів з обмеженими можливостями, підготовкою психолого-педагогічних фахівців до професійної діяльності в умовах інклюзивного навчання. На базі лабораторії та центру проводяться семінари, конференції, круглі столи, тренінги майстер-класи з питань підготовки кадрів до освітньої інклюзії, крім того, систематично організовуються культурно-мистецькі акції,

виховні заходи та арт-терапевтичні заняття для дітей з особливими освітніми потребами, влаштовуються благодійні свята, вечори, аукціони з метою допомоги особам з обмеженими можливостями [194].

Досвід педагогічного коледжу Львівського національного університету імені Івана Франка у підготовці психолого-педагогічних кадрів до роботи в умовах інклюзивного освітнього середовища було представлено на Парламентських слуханнях «Освіта, охорона здоров'я та соціальне забезпечення дітей з порушеннями психофізичного розвитку: проблеми та шляхи їх вирішення» науковцем З. Ленів. Для забезпечення масових навчальних закладів психолого-педагогічними фахівцями, компетентними у галузі інклюзивної освіти, дослідниця пропонує:

- «до переліку спеціальностей, за якими здійснюється підготовка педагогічних кадрів ввести спеціальність «Корекційна освіта» за освітньо-кваліфікаційним рівнем «молодший спеціаліст» (в майбутньому «молодший бакалавр») з кваліфікацією «асистент учителя класу з інтегрованим/інклюзивним навчанням»;

- для спеціальностей, що здійснюють підготовку бакалаврів для початкової школи, ввести додаткову кваліфікацію: «асистент учителя класу з інтегрованим/інклюзивним навчанням»;

- до переліку спеціальностей, що здійснюють підготовку магістрів для початкової школи, ввести додаткову кваліфікацію: «вчитель початкових класів школи з інклюзивним навчанням»;

- налагодити систему міжнародного стажування у провідних університетах Європи та північної Америки для молодих науковців, які досліджують проблеми спеціальної та інклюзивної освіти;

- з метою диверсифікації освітнього процесу розширити можливість надання на окремих спеціальностях додаткових кваліфікацій задля підготовки фахівців до використання альтернативної та допоміжної комунікації, арт-терапії, музикотерапії, трудотерапії тощо з подальшим введенням відповідних посад у класифікатор професій;

- започаткувати та вдосконалювати підготовку фахівців у галузі аутології, ортопсихопедагогіки, реабілітології» [217, с. 94–95].

В умовах сьогодення, коли з кожним роком збільшується кількість дітей з особливими освітніми потребами, варто більше уваги приділяти професійній універсальності та гнучкості у підготовці вихователів до роботи в умовах інклюзивного освітнього середовища. Зміст професійної підготовки майбутнього вихователя постійно розширюється і поглиблюється. Першочерговими чинниками впливу тут виступають практика дошкільного виховання й удосконалення його нормативно-правової бази. У «Базовому компоненті дошкільної освіти» [7],

«Базовій програмі розвитку дитини дошкільного віку «Я у Світі» [6] та національній програмі «Діти України» [254] зазначено, що забезпечення повноцінного розвитку здорових дітей та дітей з порушеннями психофізичного розвитку залежить від рівня компетентності фахівців. У процесі аналізу освітньо-професійної програми бакалавр зі спеціальності «Дошкільна освіта» на предмет фахової підготовки майбутніх вихователів дошкільних закладів до освітньої інклюзії встановлено необхідність вивчення ряду дисциплін, зокрема: основ дефектології та логопедії (цикл математичної, природничо-географічної підготовки) та інклюзивної освіти (цикл професійної та практичної підготовки).

Дослідження Г. Косаревої доводять, що надзвичайно важливо здійснювати підготовку кадрів дошкільної освіти до корекційної роботи в інклюзивному середовищі, оскільки вихователі неповністю усвідомлюють її сутність, недостатньо володіють відповідними знаннями й уміннями. Такий висновок зроблено за результатами аналізу навчальних планів та програм підготовки майбутніх вихователів, у яких корекційна робота та методика її здійснення не представлена ні окремим курсом, ні жодним модулем в курсах різних методик. Крім того, програма педагогічної практики не спрямована на корекційно-розвиткову роботу з дітьми з особливими освітніми потребами в умовах інклюзії [137].

Проблема удосконалення процесу підготовки майбутніх учителів початкової школи до роботи в умовах інклюзивної освіти постійно у центрі уваги науковців, які опікуються проблемами навчання дітей з психофізичними порушеннями у розвитку (Е. Данілавічюте, А. Колупаєва, С. Литовченко, Ю. Найда, Н. Назарова, О. Таранченко, А. Шевцов, та ін.). О. Мартинчук зазначає, що, незважаючи на значущість отриманих науковцями результатів і наявної бази навчально-методичної літератури з цієї проблеми, «система вищої освіти залишається інертною щодо використання наявних можливостей з формування професійної компетентності майбутніх вчителів у сфері забезпечення інклюзивної форми навчання дітей молодшого шкільного віку з особливими освітніми потребами» [185]. Це прослідковується в освітньо-професійній програмі бакалавра за спеціальністю «Початкова освіта». Так, для підготовки майбутніх учителів початкових класів до роботи в умовах інклюзії у циклі математичної, природничо-географічної підготовки передбачено вивчення дисципліни «Основи інклюзивного навчання».

Аналіз навчальних планів спеціальностей «Дошкільна освіта» та «Початкова освіта» освітньо-кваліфікаційного рівня «бакалавр» Київського університету імені Бориса Грінченка, Сумського державного педагогічного університету імені А. С. Макаренка, Уманського державного педагогічного університету імені Павла Тичини, Полтавського національного педагогічного університету імені В. Г. Короленка та інших засвідчив, що з метою формування у студентів

професійних навичок роботи з дітьми з особливими освітніми потребами викладають навчальні курси «Основи логопедії та дефектології», «Основи корекційної педагогіки», «Основи інклюзивної освіти» або «Основи інклюзивного навчання».

Отже, дослідження фахової підготовки педагогічних кадрів за спеціальностями «Дошкільна освіта» та «Початкова освіта» до роботи в умовах інклюзивного навчання дітей з особливими освітніми потребами засвідчило відсутність у навчальних планах цих спеціальностей інклюзивних дисциплін, змістових модулів та тем з інклюзивно спрямованим змістом у загальних навчальних курсах та методиках фахових дисциплін. Вищесказане свідчить про актуальність проблеми ефективної організації професійної підготовки вихователів та вчителів початкових класів до роботи в умовах освітньої інклюзії. Крім того, одним із найважливіших етапів підготовки системи освіти до реалізації інклюзії поряд з удосконаленням рівня професійної компетентності вважають етап психологічних і ціннісних орієнтацій педагогічних фахівців. Очевидною постає проблема психологічних бар'єрів у педагогів (вихователів та вчителів початкових класів) до роботи з дітьми з особливими освітніми потребами в умовах інклюзивного середовища. Теоретичний аналіз наукової та психолого-педагогічної літератури показав, що питання психологічної готовності та сформованості комплексу особистих якостей педагогічних фахівців, що відповідають вимогам педагогічної професії до інклюзії, необхідно вводити у навчальні програми фахових дисциплін.

Однією із передумов успішної розбудови інклюзивного освітнього середовища є введення до масових освітніх закладів з інклюзивним навчанням посади асистента вчителя, тобто фахівця, допомога якого є вкрай необхідною в організації освітнього процесу дітей з особливими освітніми потребами. Посада асистента вчителя у класі з інклюзивним навчанням визначена «Порядком організації інклюзивного навчання у загальноосвітніх навчальних закладах», затвердженим постановою Кабінету міністрів України № 872 від 15.08.2011 р. [253], де зазначено, що особистісно орієнтоване спрямування навчально-виховного процесу в інклюзивному середовищі забезпечує асистент учителя. Постановою Кабінету Міністрів України № 635 від 18.07.2012 р. [234] посаду «асистент вчителя загальноосвітнього навчального закладу з інклюзивним та інтегрованим навчанням» внесено до «Переліку посад педагогічних та науково-педагогічних працівників», чим забезпечено конституційні права і державні гарантії педагогічних працівників, які працюватимуть у масових навчальних закладах з інклюзивним навчанням на посаді асистента вчителя. Отже, зміст діяльності асистента вчителя регламентується відповідними правовими документами.

За вищеназваними нормативно-правовими актами посаду асистента вчителя може обіймати особа, яка має педагогічну освіту та пройшла курсову перепідготовку щодо роботи в умовах інклюзії. Основні завдання асистента вчителя полягають: в адаптації змісту та методів навчання до можливостей і потреб дитини з особливими освітніми потребами; у здійсненні у складі групи фахівців організаційної, навчально-розвиткової, діагностичної, прогностичної, консультативної функцій соціально-педагогічного супроводу; підвищенні професійного рівня, педагогічної майстерності, етики та загальної культури. Для цього асистент учителя повинен знати: основи законодавства України про освіту та соціальний захист; міжнародні документи про права людини і дитини; державні стандарти освіти; нормативні документи з питань навчання та виховання; сучасні досягнення науки і практики у галузі педагогіки; психолого-педагогічні дисципліни; особливості розвитку дітей з особливими освітніми потребами різного віку; ефективні методики роботи з дітьми, що функціонують на засадах індивідуального та диференційованого підходах; рівні адаптації навчального та фізичного навантаження; методи використання сучасних технічних засобів та обладнання; основи роботи з громадськістю та сім'єю; етичні норми і правила; форми організації навчання та виховання дітей з особливими освітніми потребами; норми та правила ведення педагогічної документації. Крім того, асистент вчителя повинен уміти застосовувати професійні знання на практиці [329].

Проблемою сьогодення є підготовка асистентів учителя для інклюзивного класу в закладах вищої педагогічної освіти. Наукові розвідки засвідчують, що далеко не в усіх вишах здійснюють таку підготовку в межах окремих педагогічних спеціальностей за рахунок спеціалізацій за вибором (Київський університет імені Бориса Грінченка, Національний педагогічний університет імені М. П. Драгоманова, Львівський національний університет імені Івана Франка, Уманський державний педагогічний університет імені Павла Тичини та інші). Підготовку вищеназваного фахівця здійснюють переважно інститути післядипломної освіти, які забезпечують перепідготовку та курси підвищення кваліфікації педагогічних працівників.

До інноваційних стратегічних поступів у впровадженні інклюзії в Україні є прийняття постанови Кабінету Міністрів України № 531 від 29.07.2015 р. «Про внесення змін до постанов Кабінету Міністрів України від 14 квітня 1997 р. № 346 і від 14 червня 2000 р. № 963» про затвердження посади «асистента вихователя дошкільного навчального закладу» та внесення її до переліку посад педагогічних працівників, що дозволить забезпечити якісну підтримку дітям з особливими освітніми потребами в умовах дошкільного інклюзивного середовища та підготовку таких фахівців у закладах вищої освіти.

Посади асистент учителя та асистент вихователя – це зовсім нові спеціальності для освітньої системи України, впровадження їх було надзвичайно складним. Однак українські науковці йшли виключно шляхом вивчення та узагальнення зарубіжного досвіду (зокрема північно-американських країн), який є надзвичайно важливим і цінним, і представлений нами у п. 2.1.

Наукові дослідження доводять, що система підготовки асистента вчителя у ЗВО здійснюється на низькому рівні, або зовсім відсутня, а підготовка асистента вихователя знаходиться тільки на законодавчому рівні. Отже, закладам вищої педагогічної освіти, які готують бакалаврів, терміново необхідно забезпечити підготовку таких кадрів шляхом введення додаткових спеціалізацій і кваліфікацій до відповідних педагогічних спеціальностей, зокрема: до спеціальності 01012 «Дошкільна освіта» – «асистент вихователя інклюзивної групи»; до спеціальності 01013 «Початкова освіта» – «асистент учителя інклюзивного класу»; до спеціальності 23231 «Соціальна робота» – «асистент учителя з інклюзивного навчання»; до спеціальності 05053 «Психологія» – «асистент учителя з інклюзивного навчання».

Реалізація принципів інклюзивної освіти потребує вдосконалення підготовки кваліфікованих кадрів соціально-психологічної сфери. Така вимога закріплена Наказом МОН України № 855 від 11.11.2009 р. «Про затвердження Плану дій щодо запровадження інклюзивного навчання у загальноосвітніх навчальних закладах на 2009–2012 роки» [245], листом МОНмолодьспорту України № 1/9-1 від 02.01.2013 р. «Про визначення завдань працівників психологічної служби системи освіти в умовах інклюзивного навчання» [232], листом МОН України № 1/9-374 від 25.07.2014 р. «Стан та особливості діяльності психологічної служби системи освіти у 2014–2015 навчальному році» [294]. У цих документах йдеться про максимальне забезпечення навчальних закладів практичними психологами та соціальними педагогами з метою налагодження належного психологічного та соціального супроводу всіх учасників освітнього процесу, особливо дітей з особливими освітніми потребами, які будуть навчатися в інклюзивних навчальних закладах.

Підготовкою соціальних педагогів в Україні передбачено багаторівневий характер освіти: допрофесійна, професійна, післядипломна, підвищення кваліфікації, перепідготовка кадрів. Соціальних педагогів готують у закладах вищої освіти протягом 4–5,5 років, після отримання диплома бакалавра/магістра вони мають право займатися навчально-педагогічною діяльністю. Особи, які мають вищу освіту, можуть навчатися на спеціальних факультетах післядипломної освіти від 1 до 3 років. Перепідготовка і підвищення кваліфікації працюючих спеціалістів здійснюється у вигляді системи різноманітних курсів, стажувань, тренінгів тощо

[197]. Отже, система фахової підготовки соціальних педагогів в Україні характеризується наступністю та безперервністю.

Підготовка психологів в Україні здійснюється за такою ж схемою. У ЗВО їх готують на факультетах психології або соціальної та психологічної освіти, де спеціальності і спеціалізації інколи поєднуються (наприклад, спеціальність «соціальна педагогіка» зі спеціалізацією «практична психологія» або навпаки), що певною мірою зближує функції соціального педагога та психолога. Практика засвідчує, що більшість соціальних педагогів не працюють у масових закладах освіти, а влаштовуються у школи-інтернати для дітей сиріт, дитячі притулки, центри соціальних служб для молоді і неповнолітніх тощо. У масових навчальних закладах функції соціального педагога виконують переважно психологи. Така взаємозаміна різних за фахом і рівнем підготовки фахівців призводить до порушення соціально-педагогічної підтримки дітей, яка зводиться головним чином до бесід.

У школах України з 1994 р. офіційно введено посаду соціального педагога, а у більшості вишів педагогічного профілю почали функціонувати кафедри соціальної педагогіки і здійснювати підготовку соціально-педагогічних фахівців. Поняття «соціальний педагог» тлумачать як «спеціаліст, що має фахову підготовку певного кваліфікаційного рівня (бакалавр, спеціаліст, магістр) і здійснює соціально-педагогічну діяльність у соціумі». Крім того, «соціальний педагог виступає... експертом у постановці «соціального діагнозу» і визначенні методів педагогічного впливу у вирішенні проблемної ситуації людини» [77, с. 179]. Базовими документами для визначення функцій соціального педагога у школі є Державні стандарти освіти зі спеціальності «Соціальна педагогіка» та Наказ МО України № 864 від 28.12.2006 р. «Про планування діяльності та ведення документації соціальних педагогів, соціальних педагогів по роботі з дітьми-інвалідами системи Міністерства освіти і науки України», в якому затверджено кваліфікаційні характеристики соціального педагога щодо роботи з дітьми з типовим розвитком та дітьми-інвалідами, визначено посадові обов'язки і функції фахівця [117].

Особливого значення сьогодні набуває педагогічна діяльність соціального педагога в освітньому закладі інклюзивного спрямування, в якому він має надавати освітні послуги дітям з ООП. Таким спеціалістам доводиться розв'язувати завдання дещо відмінні від тих, що стоять перед його колегами у звичайному освітньому закладі. Це пов'язано з тим, що в інклюзивних закладах освіти формується специфічний тип особистості, для соціалізації якої необхідне своєчасне подолання кризових ситуацій та розв'язання проблем щодо самоусвідомлення самого себе, оточення, навколишнього середовища. У центрі уваги соціального педагога постійно має перебувати соціалізація дітей з особливостями психофізичного розвитку, інтеграція їх у суспільство, як альтернатива відособлення, випадання із унормованих

соціальних стосунків. Наслідком такого впливу повинна стати впевненість дитини у майбутньому, здатність її виявляти повагу та довіру не лише до самого себе, а й до усього світу [4, с. 29].

Організаційне та науково-методичне забезпечення освітнього процесу у системі інклюзивного навчання необхідністю спрямовувати на підвищення якості підготовки соціальних педагогів. Інститут соціальної роботи та управління Національного педагогічного університету імені М. П. Драгоманова є провідним навчальним закладом з питань професійної підготовки соціальних педагогів за спеціальністю «Соціальна педагогіка», яка вміщує спеціалізації: «практична психологія», «соціально-правовий захист населення». У процесі підготовки соціальних педагогів основну увагу зосереджують на вивченні специфіки роботи у масових навчальних закладах; формуванні вміння розробляти та впроваджувати соціальні проекти у практику шкільного навчання; формуванні професійних умінь соціального виховання та навичок діагностично-корекційної та консультативної роботи; набутті досвіду роботи з дітьми з особливими освітніми потребами; формуванні управлінських умінь. Професійно-практичні навчальні курси допомагають студентам оволодівати конкретними уміннями: моделювати соціальні проекти, власну поведінку, взаємодію з різними інституціями і різними категоріями дітей, виступати консультантом, захисником інтересів дітей [332].

Для формування готовності майбутніх соціальних педагогів до інклюзивного навчання дітей з особливими освітніми потребами у середовищі масового закладу освіти в Інституті психології та соціальної педагогіки Київського університету імені Бориса Грінченка для студентів спеціальності «Соціальна педагогіка» (освітній ступінь «бакалавр») у межах курсу «Соціально-педагогічна робота в закладах освіти» науковцями інституту розроблено окремий змістовий модуль «Зміст соціально-педагогічної роботи в інтегрованому середовищі загальноосвітнього навчального закладу». У ньому розглядають такі питання: функції професійної діяльності соціального педагога в інтегрованому закладі; види роботи соціального педагога в масовому навчальному закладі щодо інтеграції дітей з особливостями психофізичного розвитку; соціально-педагогічний супровід та соціально-педагогічна підтримка дітей з особливостями психофізичного розвитку у закладі; планування роботи щодо інтеграції дітей з особливостями психофізичного розвитку у середовище масового навчального закладу; форми та методи роботи з дітьми, які мають психофізичні порушення у розвитку; взаємодія соціального педагога з батьками дітей з особливостями психофізичного розвитку; посередництво між учнями, батьками та педагогічними працівниками; партнерство з установами та організаціями, які опікуються дітьми з особливостями психофізичного розвитку. Крім того, для студентів 4 курсу запроваджено спецкурс «Основи інклюзивної освіти», мета якого полягає у розкритті психолого-

педагогічних засад інклюзивної освіти, особливостей соціально-педагогічної роботи з дітьми з особливими освітніми потребами в умовах інклюзивного освітнього середовища [228].

Отже, вивчення навчальної дисципліни «Основи інклюзивної освіти» та введення інклюзивно зорієнтованих питань у навчальні курси фахових дисциплін сприяє формуванню готовності майбутніх соціальних педагогів до інклюзивного навчання дітей з особливими освітніми потребами у середовищі масового закладу освіти.

У Ніжинському державному педагогічному університеті імені Миколи Гоголя науковцями кафедри соціальної педагогіки та соціальної роботи навчальний курс «Соціальна педагогіка» адаптовано до вимог освітньої інклюзії. Зміст дисципліни перебудовано таким чином, що студенти мали можливість проаналізувати сутність процесу соціалізації, його форми, дію різних факторів на особистість дитини з типовим розвитком та з особливими освітніми потребами. Студенти знайомилися з поняттям норми і аномалії у психофізичному розвитку особистості, впливом відхилень від норми на процес соціалізації та інтеграції її в суспільство. Майбутні соціальні педагоги розглядали міжнародні та вітчизняні законодавчі акти щодо захисту прав дитини у тому числі з особливими освітніми потребами, нормативно-правову базу соціальної політики дитячого розмаїття. Програмою курсу передбачено введення до змісту тем щодо проблем впровадження інклюзивної освіти в Україні [299]. Отже, навчальний курс розширює професійний світогляд, загальну педагогічну підготовку майбутніх соціальних педагогів у галузі інклюзивної освіти, що сприяє формуванню готовності брати активну участь в інноваційних процесах сьогодення.

У ході аналізу навчальних планів ЗВО щодо підготовки соціальних педагогів до роботи в умовах освітньої інклюзії встановлено, що деякі навчальні курси лише знайомлять студентів з особливостями розвитку дітей з ООП. Так, у Глухівському державному педагогічному університеті імені Олександра Довженка на кафедрі соціальної педагогіки і соціальної роботи для підготовки майбутніх соціальних педагогів до роботи в умовах інклюзії викладають навчальні дисципліни «Основи дефектології та логопедії», «Основи корекційної педагогіки»; в Уманському державному педагогічному університеті імені Павла Тичини на факультеті соціальної та психологічної освіти для підготовки соціальних педагогів до роботи в умовах інклюзивного освітнього середовища передбачено вивчення дисциплін «Основи дефектології», «Основи корекційної педагогіки»; в Сумському державному педагогічному університеті імені А. С. Макаренка – «Основи корекційної педагогіки»; у Кам'янець-подільському національному університеті імені Івана Огієнка та Полтавському національному педагогічному університеті імені В. Г. Короленка у навчальних планах підготовки

соціальних педагогів подібних дисциплін немає. Важливо, що в освітньо-професійних програмах вищеназваних ЗВО, починаючи з 2016–2017 н. р., вводять дисципліну «Основи інклюзивної освіти» у навчальні плани підготовки бакалаврів спеціальності «Соціальна педагогіка», або навчальний курс «Основи корекційної педагогіки» замінюють «Основами інклюзивної освіти».

Як засвідчив аналіз навчальних планів підготовки соціальних педагогів, у більшості вишів України немає навчальних курсів з інклюзивним спрямуванням, що не забезпечує формування професійних компетенцій майбутніх фахівців до роботи з дітьми з особливими освітніми потребами в умовах інклюзивного освітнього середовища.

Актуальність дослідження проблеми підготовки психологів до професійної діяльності в умовах інклюзивної освіти зумовлена соціальним замовленням суспільства на підготовку фахівців, які повинні мати фундаментальні професійні знання, необхідні для відповідної роботи. З формуванням гуманістичної освіти, яка тяжіє до інклюзивного спрямування, психологічний супровід дітей з ООП освіченими фахівцями є необхідною умовою. На думку М. Бітянова, психологічний супровід являє собою систему професійної діяльності психолога, спрямовану на забезпечення психолого-педагогічних умов, що сприяють успішному навчанню й психологічному розвитку кожної дитини в конкретному освітньому середовищі [16]. В. Кобильченко розглядає «психологічний супровід як систему професійної діяльності практичного психолога з розвитку і формування особистості з використанням різноманітних форм індивідуальної та групової психологічної роботи, що може мати елементи психологічного навчання та корекції, включаючи підтримку суб'єктів супроводу та допомогу їм у подоланні проблем і труднощів соціальної взаємодії й особистісного розвитку» [119]. А це означає, що майбутні психологи повинні навчитись: проводити диференційовану діагностику дітей з особливими освітніми потребами; складати психологічну характеристику дитини з особливими освітніми потребами; визначати психологічні критерії ефективного навчання і розвитку дитини з особливими потребами; співпрацювати з різнопрофільними педагогами та психолого-медико-педагогічними фахівцями; створювати позитивне інклюзивне середовище; розробляти індивідуальну програму розвитку дитини з ООП; використовувати інноваційні форми і методи роботи, які є передумовою успішного навчання, виховання й розвитку дітей з особливими освітніми потребами.

Аналіз освітньо-професійних програм та практики вищої освіти показав, що у вишах ще недостатньо уваги приділяють змісту та технологіям підготовки майбутніх психологів до роботи в інклюзивних закладах освіти. У навчальних планах підготовки бакалаврів багатьох вишів України немає системних інклюзивних курсів, а зміст окремих навчальних дисциплін носить опосередковане

інклюзивне спрямування. Наприклад, у Кам'янець-Подільському національному університеті імені Івана Огієнка на факультеті корекційної і соціальної педагогіки та психології кафедра загальної та практичної психології та кафедра психологічної освіти забезпечують викладання навчальних дисциплін, які частково сприяють підготовці майбутніх психологів до роботи в умовах освітньої інклюзії. До них належать: «Клінічна психологія», «Психологія інтелекту», «Психокорекція», «Психомоторика», «Діагностика і корекція», «Патопсихологія», «Основи психотерапії», «Диференціальна психологія», «Психологія травмуючих ситуацій», «Моделі психолого-педагогічного супроводу дітей у сім'ях», «Клінічна психодіагностика», «Психологія страху», «Психологія аномального розвитку», «Психологічна реабілітація сім'ї», «Основи психологічного консультування», «Психологічні особливості вихованців закладів інтернатного типу», «Психологія сім'ї та психокорекція сімейних відносин», «Соціальна психологія».

У Глухівському державному педагогічному університеті імені Олександра Довженка кафедра психології забезпечує викладання навчальних курсів, які передбачають опосередковане знайомство з дітьми з особливими потребами, зокрема: «Психодіагностика», «Практикум з групової психокорекції», «Основи патопсихології», «Психолого-педагогічна терапія», «Основи психологічного консультування», «Основи психологічної корекції», «Психологія девіантної поведінки», «Основи психодіагностики», «Арт-терапія».

У Дніпропетровському національному університеті імені Олеся Гончара на факультеті психології на кафедрі загальної та медичної психології і педагогічної та вікової психології забезпечують викладання навчальних дисциплін, які знайомлять майбутніх психологів з особливостями розвитку дітей з особливими освітніми потребами («Клінічна психологія», «Психологія здоров'я», «Психофізіологія», «Медико-соціальна і психологічна реабілітація хворих та інвалідів», «Нервові і психічні хвороби», «Практикум з клінічної психології», «Основи нейропсихології», «Основи патопсихології», «Психотерапія», «Психодіагностика», «Основи психологічного консультування», «Спецпрактикум», «Практика роботи шкільного психолога»). Важливо, що при кафедрі загальної та медичної психології зазначеного вишу функціонує Центр медико-психологічної допомоги дітям та батькам (дитяча міська клінічна лікарня № 5 м. Дніпропетровськ). Кафедра здійснює керівництво та підготовку слухачів Центру післядипломної освіти за спеціальністю «Корекційна освіта (за нозологіями)». На клінічних базах кафедри здійснюють консультативно-діагностичну роботу. Так, на базі дитячої міської клінічної лікарні № 5 фахівцями кафедри та лікарями створено Центр медичної психології та психотерапії, у складі якого функціонує кабінет психологічної діагностики та консультування, який надає психолого-педагогічну допомогу дітям, у тому числі з особливими освітніми потребами, їхнім батькам, студентам університету. Проведення спецпрактикумів на

клінічних базах (Навчально-реабілітаційний центр для дітей з вадами фізичного та розумового розвитку та дітей-сиріт, Дитяча міська клінічна лікарня № 5, Психоневрологічний диспансер СМСЧ-6, Дніпропетровський навчально-реабілітаційний центр для часто хворіючих дітей та дітей з важкими розладами мови дошкільного віку, Обласна спеціальна загальноосвітня школа-інтернат № 2 з поглибленим професійно-трудовим навчанням та інші) забезпечує формування у студентів необхідних практичних навичок з психодіагностичної та корекційної роботи з різним дитячим розмаїттям та їх батькам. При цьому студенти мають змогу проводити експериментально-психологічне обстеження хворих різного профілю та віку, дітей з особливими освітніми потребами, проходити навчальну та навчально-виробничу практики.

Аналіз Інтернет-контенту засвідчує, що окремі ЗВО сприяють підготовці майбутніх психологічних фахівців до роботи з дітьми з особливими освітніми потребами в умовах інклюзивного освітнього середовища переважно під час педагогічних практик. Важливо, що навчальна діагностична та консультативна практика може відбуватися за вибором студента або у спеціалізованому закладі, або мати інше спрямування (наприклад, у лікарні). У процесі, аналізу навчальних планів та змісту окремих дисциплін з підготовки психологів виявлено побіжні питання освітньої інклюзії, які лише знайомлять студентів з особливостями розвитку дітей з вадами психофізичного розвитку, але не дають конкретних методичних рекомендацій щодо роботи з такими дітьми в умовах інклюзивного освітнього середовища.

Сьогодні більшість вишів, які готують психологічні кадри для масових освітніх закладів, розробила заходи відповідно до Наказу «Про затвердження заходів щодо впровадження інклюзивного навчання в дошкільних та загальноосвітніх навчальних закладах на період до 2015 року» (наказ МОН України № 1034 від 23.07.2013 р.). Згідно Наказу необхідно «вивчити питання щодо запровадження навчальних дисциплін з інклюзивної освіти та тем з питань інклюзивного навчання учнів з особливими освітніми потребами у навчальні програми вищих навчальних закладів при викладанні дисциплін «Педагогіка», «Психологія», «Методика викладання шкільних предметів у загальноосвітніх навчальних закладах»; «запровадити навчальну дисципліну «Основи інклюзивної освіти» у всіх вищих навчальних закладах, які здійснюють підготовку педагогічних працівників» [242]. У процесі вивчення змісту наведених вище навчальних дисциплін не зафіксовано інклюзивної складової.

Отже, у процесі підготовки психологічних фахівців необхідно враховувати суспільні зміни, які впливають на сутність психолого-педагогічної діяльності і на систему вимог, що висувають до професійних працівників цих галузей. Враховуючи важливість нової освітньої практики інклюзивного навчання,

актуальним постає питання удосконалення змісту психолого-педагогічної підготовки майбутніх психологів шляхом введення змістових модулів соціальної інклюзії до навчальних дисциплін усіх освітніх рівнів підготовки спеціальності «Психологія», а також введення нових інклюзивних курсів, розроблених науковцями НАПН України і затверджених Міністерством освіти і науки України.

Особливої уваги заслуговує теоретичний та практичний аналіз перепідготовки психолого-педагогічних фахівців до інклюзивного навчання, який здійснюється у закладах післядипломної освіти. В. Олійник визначає післядипломну педагогічну освіту як «галузь освіти дорослих, яка забезпечує неперервне вдосконалення професійних знань, умінь та навичок, педагогічних, науково-педагогічних та керівних кадрів освіти шляхом підвищення кваліфікації, перепідготовки, спеціалізації та стажування на основі новітніх технологій, досягнень науки і виробництва» [215]. А. Гулеватий післядипломну педагогічну освіту педагогів інклюзивного навчання розглядає «як систему навчання і розвитку фахівців відповідного профілю, спрямовану на приведення їхнього професійного рівня у відповідність до соціокультурних вимог часу, державних освітніх стандартів, індивідуальних і професійних потреб. Таке навчання передбачає удосконалення професійного (психолого-педагогічного), фахового і загальнокультурного потенціалу особистості педагога і реалізується переважно у діяльності інститутів післядипломної педагогічної освіти» [49].

Провідною науковою установою, яка забезпечує післядипломну педагогічну освіту психолого-педагогічним фахівцям в галузі інклюзії, є Інститут спеціальної педагогіки Національної академії педагогічних наук України, у якому функціонує лабораторія проблем інклюзивної освіти та «Школа інклюзивної освіти», що забезпечує курсову підготовку та перепідготовку психолого-педагогічних кадрів до роботи в умовах інклюзивного освітнього середовища [328]. Науковцями школи розроблено низку ключових курсів для закладів вищої освіти та закладів системи післядипломної освіти. Крім того, ними розроблено низку навчально-методичних посібників для психолого-педагогічних фахівців та батьків, у змісті яких висвітлено особливості навчання дітей різних нозологій в інклюзивних школах, принципи, методи, прийоми роботи в умовах інклюзивного навчання та репрезентовано інноваційні форми запровадження інклюзивної освіти. Учені постійно здійснюють експериментальну та консультативну роботу у закладах, які обрали інклюзивну форму навчання та подальші теоретичні і прикладні дослідження щодо впровадження інклюзивної освіти в Україні.

Курсова підготовка у системі післядипломної освіти, як відомо, відбувається з урахуванням пріоритетних професійних потреб і запитів. Заслуговує на увагу досвід науковців Хмельницького обласного інституту післядипломної освіти, в якому слухачі з інклюзивного навчання поділені на дві

категорії: безпосередньо педагоги інклюзивного навчання та асистенти вчителів інклюзивного навчання за різними освітніми рівнями. В інституті курсову підготовку педагогів інклюзивного навчання організували за андрагогічною моделлю, запропонованою Л. Масолом, фундаментом якої є галузевий та компетентнісний підходи. Модель вміщує соціально-цільову (кваліфікація педагога, рівень його професійних знань, умінь, компетентності й ерудованості) та індивідуально-особистісну складові (загальна культура, творчий потенціал, здатність до самореалізації і саморозвитку) [187]. До основних структурних блоків моделі входить навчання у курсовий і міжкурсний періоди, а також самоосвіта педагога. На основі моделі розроблені навчальна програма та навчально-тематичний план підвищення кваліфікації. Програма розрахована на 144 години, розподіл яких здійснюють за чотирма модулями: соціально-гуманітарним, професійним (психолого-педагогічним), фаховим (методичним) і діагностико-аналітичним. Враховуючи принципи навчання вікової категорії дорослих, передбачено поєднання лекцій і семінарів, групових видів роботи та індивідуальних завдань. У процесі вивчення інклюзивних тем здійснюють аналіз конкретних практичних ситуацій та досвіду педагогів-практиків [49]. Підготовка та перепідготовка педагога має враховувати специфіку навчання певної категорії дорослих, тобто має бути персоніфікованою. З позицій акмеології, метою післядипломної педагогічної освіти педагога є не лише його фахове удосконалення, а й цілісний розвиток індивідуальності, що є найвищою цінністю [187]. Отже, акмеологічна позиція педагога (прагнення до самовдосконалення, до професіоналізму, духовної зрілості) сприяє створенню такого інклюзивного освітнього середовища, в якому освітні потреби дітей з психофізичними порушеннями будуть задоволені висококваліфікованими психолого-педагогічними фахівцями.

Наприклад, у Харківській академії неперервної освіти для забезпечення спеціальної підготовки та підвищення кваліфікації різнопрофільних психолого-педагогічних працівників (вихователів шкіл-інтернатів, закладів дошкільної освіти, логопедів, учителів початкових класів, практичних психологів, соціальних педагогів) до роботи в інклюзивному освітньому середовищі у змісті окремих курсів передбачено теми з освітньої інклюзії, до робочих навчальних планів різнопрофільних фахівців внесено нові навчальні курси та спецкурси щодо методики інклюзивного навчання. У результаті аналізу змісту нових навчальних курсів та модулів з інклюзії встановлено, що саме такий підхід до навчального планування слухачів післядипломної освіти забезпечує системність у перепідготовці психолого-педагогічних кадрів до роботи в умовах інклюзивного освітнього середовища.

Важливо, що в академії вводять нові спецкурси («Організаційно-педагогічні умови впровадження інклюзивної освіти», «Особливості роботи з соціально-дезадаптованими дітьми», «Практичні засади професійної діяльності соціального педагога в умовах сучасності», «Моделювання корекційної роботи логопеда» та інші), на вивчення яких відводять різну кількість годин (від 12 до 36), що дає змогу слухачам обирати тривалість курсу відповідно до власних потреб. Особливу увагу приділяють розробці навчальних дисциплін з інклюзивного навчання для керівників освітніх закладів. Так, для заступників директорів загальноосвітніх навчальних закладів, заплановано навчальний курс «Психогігієна навчально-виховної діяльності. Інклюзивна освіта», для завідувачів дошкільних навчальних закладів та вихователів-методистів – «Інклюзивна освіта», «Педагогіка підтримки в умовах навчального закладу», для директорів та заступників директорів спеціальних навчальних закладів та масових навчальних закладів – «Управління розвитком соціальних умінь у дітей з особливими освітніми потребами», «Інклюзивна освіта в Україні», «Особливості інтеграції дітей з порушеннями у розвитку в освітній простір» [287]. Такі інноваційні зміни у перепідготовці психолого-педагогічних кадрів для інклюзивної освіти мають бути прикладом для кардинальних змін у підготовці таких спеціалістів у закладах вищої освіти.

Окремої уваги заслуговує досвід перепідготовки та підвищення кваліфікації педагогів до роботи в умовах інклюзивного освітнього середовища Інституту післядипломної педагогічної освіти Київського університету імені Бориса Грінченка. На базі Науково-методичного центру інклюзивної освіти Інституту післядипломної педагогічної освіти (ППО) університету створено Інклюзивний ресурсний центр (ІРЦ), основні завдання якого зосереджено на: організації просвітницької роботи щодо інклюзивної освіти; розробці методичних рекомендацій для педагогів, психологів, соціальних педагогів, які працюють в інклюзивних класах/групах; забезпеченні змісту курсів підвищення кваліфікації для педагогічних працівників, які працюють в інклюзивних класах/групах; організації та проведенні науково-методичних та науково-практичних конференцій, семінарів, вебінарів, круглих столів, тренінгів, майстер-класів для педагогічних працівників, які працюють в інклюзивних класах/групах; рецензуванні психокорекційних програм для дітей, що навчаються в умовах інклюзії; організації діяльності районних методичних об'єднань педагогів спеціального та інклюзивного навчання; вивченні, узагальненні та впровадженні досвіду інклюзивної моделі освіти в масових дошкільних закладах та школах; наданні методично-консультативної та інформаційної підтримки керівникам навчальних закладів, педагогам-дефектологам, практичним психологам, що працюють в умовах спеціального та інклюзивного навчання [324].

В Інклюзивному ресурсному центрі ППО функціонує школа «Інклюзивна освіта», у якій щомісяця проводять навчально-практичні семінари: «Правова

основа інклюзивної освіти», «Чинне законодавство України», «Професійна діяльність асистента вчителя в інклюзивному класі», «Особливості роботи з дітьми з порушенням слуху в умовах інклюзивного навчання», «Індивідуальна програма розвитку (ІПР) як умова надання якісних освітніх послуг учням з особливими освітніми потребами», «Диференціація викладання в інклюзивному класі: здійснення адаптацій і модифікацій», «Особливості оцінювання навчальних досягнень учнів в інклюзивному класі».

Важливим завданням ІППО Київського університету імені Бориса Грінченка є надання психолого-педагогічним фахівцям методичної допомоги. Курси підвищення кваліфікації педагогів з інклюзивного навчання зосереджено працюють над вивченням та аналізом основних тенденцій розвитку інклюзивної освіти у нашій країні та за кордоном; системним аналізом професійної діяльності педагогів інклюзивної освіти; науково-методичним забезпеченням процесу підвищення кваліфікації педагогів, що працюють з дітьми в умовах інклюзивного навчання. Планом курсів підвищення кваліфікації педагогічних працівників передбачено опрацювання таких змістових модулів: «Концептуальні засади інклюзивної освіти та організація діяльності інклюзивної школи», «Корекційно-педагогічна робота з дітьми із синдромом Дауна», «Діти з особливостями психофізичного розвитку в освітньому просторі України», «Включення дітей з особливостями психофізичного розвитку в загальноосвітні навчальні заклади». У процесі навчання педагоги знайомляться з нормативно-правовою базою спеціальної та інклюзивної освіти; з теоретичними і практичними аспектами спеціальної педагогіки та психології; перспективним досвідом у галузі навчання і виховання дітей з особливими освітніми потребами; новими педагогічними технологіями інклюзивної освіти тощо. Для досягнення поставлених завдань курсова підготовка передбачає інноваційні форми (заняття в групах, конференції з обміну досвідом, круглі столи) та методи навчання (інтерактивні лекції, тренінги, дискусії, рольові ігри, обговорення проблемних ситуацій). У роботі з педагогами в міжкурсний період використовують різні форми, зокрема: індивідуальні (консультації); групові (робота творчих груп, майстер-класи, тренінги, тематичні дискусії); масові (конференції, круглі столи, науково-практичні та методичні семінари, семінари-практикуми). Інститутом надається методична та консультативна допомога психолого-педагогічним фахівцям, які працюють з дітьми з особливими освітніми потребами, проводиться робота з підготовки вчителів та керівників масових навчальних закладів до інклюзивного навчання, поширюється передовий досвід кращих педагогів, які працюють з дітьми з особливими освітніми потребами в умовах інклюзії, формується толерантне ставлення до осіб з обмеженими можливостями, поширюються ідеї інклюзивного навчання серед населення.

З метою актуалізації проблем інклюзивного навчання, науково-методичного та організаційного забезпечення підготовки і підвищення кваліфікації педагогічних працівників з інклюзивного навчання в Рівненському обласному ІІПО створено науково-дослідницьку лабораторію інклюзивної освіти (завідувач Л. Чухрай), наукове керівництво досліджень якої здійснюють науковці кафедри корекційної освіти Л. Савчук, І. Юхимець та ін. Тематика досліджень лабораторії «Формування готовності педагогічних кадрів до роботи з дітьми з особливими освітніми потребами в умовах інклюзивного навчання». Метою досліджень є розробка та теоретичне обґрунтування експериментальної методики формування готовності педагогів до роботи з дітьми з особливими освітніми потребами в умовах інклюзивного навчання. До складу лабораторії інклюзивної освіти входять різнопрофільні фахівці: директор спеціального закладу, заступник директора спеціального закладу, завідувачі ПМПК, методист районного методичного кабінету, вихователь-методист ЗДО, тифлопедагог, учителі початкових класів, соціальний педагог, практичний психолог. У лабораторії досліджують особливості запровадження інклюзивного навчання на базі закладів, які практикують різні напрями інклюзивної діяльності та надають допомогу у підготовці психолого-педагогічних кадрів до роботи з дітьми з особливими освітніми потребами в умовах інклюзивного освітнього середовища. Так, районний методкабінет працює над проблемою готовності педагогів району до роботи з дітьми з особливими освітніми потребами; районна ПМПК – над формуванням у психолого-педагогічних кадрів умінь здійснювати діагностичну, консультативну та корекційну роботу в умовах індивідуальної та інклюзивної форми навчання дітей з особливими освітніми потребами; навчально-реабілітаційний центр забезпечує педагогічних кадрів знаннями і методикою інтерактивних технологій в умовах інклюзії; спеціальні заклади освіти надають консультативну та ресурсну допомогу вчителям масових шкіл у корекційно-відновлювальній роботі та організації комплексної реабілітації та соціальної адаптації дітей з особливостями психофізичного розвитку в умовах інклюзивного освітнього середовища; масові навчальні заклади практикують інклюзивне навчання дітей з особливими освітніми потребами.

З метою підготовки психолого-педагогічних фахівців до роботи з дітьми з особливими освітніми потребами в умовах інклюзивного освітнього середовища лабораторією організуються:

– «круглі столи», на засіданнях яких розглядають проблеми соціальної адаптації та інтеграції в суспільство дітей з особливостями психофізичного розвитку, шляхи формування готовності педагогів масових навчальних закладів до роботи з дітьми з особливими освітніми потребами, визначають завдання практичних психологів та соціальних педагогів у роботі з дітьми з

особливостями психофізичного розвитку, теоретико-експериментальне моделювання інклюзивного навчання дітей з особливими освітніми потребами;

– теоретико-методологічні та теоретико-практичні семінари, на яких обговорюють сучасні проблеми теорії і практики навчання дітей з особливими освітніми потребами, науково-методичні засади впровадження інклюзивного навчання, проблеми підготовки педагогічних кадрів до впровадження інклюзивної освіти;

– педагогічні читання, у процесі яких розглядають проблеми гуманістично-психологічного підходу у роботі з дітьми з особливими освітніми потребами за працями Л. Виготського та інших відомих психологів та педагогів;

– виїзні засідання на базі експериментальних навчальних закладів, де на практиці характеризують роботу педагогів з дітьми з особливими освітніми потребами, здійснюють виступи-презентації з проблем системи роботи з такими дітьми, демонструють командний підхід та інклюзивні технології навчально-виховної роботи з дітьми з особливими освітніми потребами, психолого-педагогічний супровід таких дітей у загальноосвітньому навчальному закладі [39].

Досвід навчальних закладів, які дотримуються прийнятих державою рішень реалізації нормативно-правових документів щодо інклюзії, засвідчує, що підготовку кадрів для забезпечення інклюзивного навчання в Україні більшою мірою здійснюють інститути післядипломної освіти, що є тактичним ходом. Інноваційні зміни у практиці роботи закладів післядипломної освіти необхідно висвітлювати у теоретичній, методичній та практичній підготовці психолого-педагогічних кадрів у ЗВО. Стратегія має полягати у високоякісній підготовці майбутніх психолого-педагогічних фахівців нової генерації, освіта яких ґрунтується на нових методологічних та ідеологічних засадах, співзвучних сучасним світовим тенденціям та суспільним потребам.

Як засвідчують сучасні дослідження, розвинуті країни розпочинають реформування в будь-якій галузі й освіті з вишів, удосконалюючи державні стандарти, зміст навчання, навчальні плани, програми дисциплін тощо, а перепідготовку кадрів здійснюють на курсах підвищення кваліфікації, шляхом уведення нових дисциплін, які висвітлюють інновації стратегічних курсів. Вивчення сучасного досвіду країн Північної Америки доводить, що без радикальних змін у системі підготовки кадрів для інклюзивного навчання дітей з особливими освітніми потребами не можна очікувати позитивних результатів у впровадженні інклюзії. Законодавчі документи МОН України, прийняті з метою реформування спеціальної освіти, формально реалізували право на здобуття освіти дітьми з особливими освітніми потребами в умовах інклюзивної освіти. Очевидним є те, що галузь не забезпечена кваліфікованими психолого-педагогічними фахівцями, а це порушує права дітей з особливими освітніми

потребами на здобуття якісної освіти, положення Державної цільової програми «Національний план дій з реалізації Конвенції ООН про права інвалідів до 2020 року», яка була ратифікована Україною 16.12.2009 р.

У процесі вивчення науково-педагогічної та навчально-методичної літератури з'ясовано, що вітчизняна професійна підготовка психолого-педагогічних кадрів до роботи в умовах інклюзивного освітнього середовища у закладах вищої освіти знаходиться на низькому рівні. У процесі аналізу фахової підготовки психолого-педагогічних кадрів за спеціальностями «Дошкільна освіта», «Початкова освіта», «Соціальна педагогіка», «Психологія» до роботи в умовах інклюзивного освітнього середовища зафіксовано відсутність у навчальних планах цих спеціальностей дисциплін інклюзивного спрямування, які забезпечували б системність у підготовці відповідних фахівців. Дослідження освітньо-кваліфікаційних характеристик вищеназваних спеціальностей засвідчило відсутність у змістових модулях загальних навчальних курсів (наприклад, «Педагогіка», «Психологія», «Основи екології», «Історія України», «Нові інформаційні технології», «Технічні засоби навчання», «Основи охорони праці», «Вікова фізіологія», «Валеологія», «Безпека життєдіяльності» тощо) та методик фахових дисциплін тем з освітньої інклюзії.

Враховуючи важливість нової освітньої практики інклюзивного навчання та фундаментальні дослідження українських науковців останніх років, актуальним є удосконалення змісту підготовки психолого-педагогічних фахівців у ЗВО шляхом:

- введення нових спеціалізацій, які забезпечать універсальні знання і здобуття відповідної кваліфікації майбутнім випускникам закладів вищої освіти (вихователям, учителям початкової школи, соціальним педагогам, психологам тощо);
- введення інклюзивно зорієнтованих змістових модулів, тем, питань у загальні навчальні курси та методики фахових дисциплін спеціальностей «Дошкільна освіта», «Початкова освіта», «Соціальна педагогіка», «Психологія»;
- введення до навчальних планів спеціальностей «Дошкільна освіта», «Початкова освіта», «Соціальна педагогіка», «Психологія» нових навчальних курсів («Вступ до інклюзивної освіти» (А. Колупаєва, С. Єфімова), «Професійне співробітництво в інклюзивному навчальному закладі» (Е. Данілавичюте, А. Колупаєва, С. Литовченко), «Диференційоване викладання в інклюзивному класі» (Ю. Найда, О. Таранченко), «Індивідуальне оцінювання навчальних досягнень учнів з особливими освітніми потребами в інклюзивному класі» (Т. Сак), «Лідерство та інклюзивна освіта» (С. Єфімова, С. Королук), розроблених науковцями НАПН України та затверджених Міністерством освіти і науки України;
- удосконалення перепідготовки психолого-педагогічних фахівців (вихователів, учителів початкової школи, соціальних педагогів, психологів та ін.) масових навчальних закладів у напрямі освітньої інклюзії.

Інноваційні зміни, які відбуваються у сфері перепідготовки психолого-педагогічних кадрів для інклюзивної освіти в українських університетах післядипломної освіти, мають слугувати прикладом для кардинальних змін у підготовці подібних фахівців у системі вищої освіти.

Отже, у процесі підготовки психолого-педагогічних кадрів необхідно враховувати суспільні зміни, які впливають на сутність психолого-педагогічної діяльності і на систему вимог, що пред'являються до професійних працівників цих сфер. Поступова професійна трансформація, до якої залучатимуться як педагоги спеціальної, так і загальної освіти, пов'язана з освоєнням нових професійних навичок, зі зміною установок щодо дітей, які мають проблеми у психофізичному розвитку і будуть навчатися в умовах інклюзивного освітнього середовища.

Актуалізувалася проблема якісної підготовки психолого-педагогічних кадрів, які повинні забезпечувати ефективний інклюзивний освітній процес дітям з особливими освітніми потребами, аналіз якої здійснено в окремих наших публікаціях [163; 171; 177]. Сучасні психолого-педагогічні фахівці повинні бути готовими до змін та нових суспільних відносин, відповідати вимогам часу, що можна реалізувати за умови постійного професійного розвитку на принципах педагогіки співпраці та толерантності, мультиперспективної освіти, інноваційних підходів до організації інклюзивного освітнього середовища, шляхом посилення полікультурного, особистісно зорієнтованого, фасилітативного компонентів в оновлених освітніх програмах вищих педагогічних університетів.

2.4. Сучасний стан підготовки фахівців психолого-педагогічного профілю до роботи в інклюзивних закладах освіти

Аналіз зарубіжного і вітчизняного досвіту засвідчує, що підготовка психолого-педагогічних кадрів завжди є рушійною силою у розвитку та впровадженні інклюзивної освіти. Соціологічне дослідження на основі методики визначення стану готовності освітян до реалізації інклюзивних новацій і пошук шляхів удосконалення системи освіти у цілому з метою адаптації її для потреб дітей з особливими освітніми потребами було проведено у державних загальноосвітніх навчальних закладах упродовж 2010–2012 років науковцями лабораторії проблем інклюзивної освіти Інституту спеціальної педагогіки НАПН України спільно з фахівцями Альбертського університету (Канада). Основу соціального опитування склали оригінальні анкети аналізу розмаїття індивідуального розвитку та диференціації (англ. *Diversity, Individual Development Differentiation surveys, DIDD*) (PIPD), розроблені й апробовані у

2006 р. канадськими фахівцями в галузі інклюзивної освіти [369]. Ці анкети були первинним інструментом кількісної оцінки практичного досвіду психолого-педагогічних працівників з питань практичного впровадження інклюзивної освіти у масові навчальні заклади.

У вищезгаданому проєкті взяли участь чотири загальноосвітні заклади: ЗОШ № 51 (м. Львів), ЗОШ № 95 (м. Львів), ЗОШ № 16 (м. Севастополь), ЗОШ № 3 (м. Сімферополь). Опитуванням було охоплено учнів, батьків, учителів та адміністрацію навчальних закладів. Загальна кількість респондентів, відповіді яких є цікавими для нашого дослідження, тобто учителів, складає 236 осіб.

Дані, отримані у ході такого педагогічного експерименту, засвідчують загальну тенденцію щодо зростання інтересу педагогів до проблем впровадження інклюзії у практику масових закладів освіти. Водночас було зафіксовано і негативні результати. У процесі опитування виявлено, що переважна більшість педагогічних кадрів недостатньо обізнана з інклюзивною освітою та проблемами її впровадження. Крім того, тлумачення окремих понять і розуміння інклюзивних підходів мають досить широкий спектр оцінок від повного розуміння і сприйняття до цілком негативного й упередженого ставлення до інклюзивних процесів.

Уваги заслуговують анкети, спрямовані на з'ясування шляхів підвищення кваліфікації учителів з практичних аспектів навчання дітей з особливими освітніми потребами разом з їхніми здоровими однолітками в системі загальноосвітньої школи. Так, за даними опитування, питома вага педагогічних працівників бере участь у роботі практичних семінарів з проблем освітньої інклюзії без відриву від занять, але з'їздам учителів, педагогічним конференціям, індивідуальному навчанню належної уваги не приділяють. Результати соціального проєкту продемонстрували низький рівень готовності освітян до розв'язання проблем, пов'язаних з освітньою інклюзією. Така ситуація, на нашу думку, є наслідком багатьох об'єктивних чинників впливу, зокрема: відсутність реального досвіду інклюзії в країні, низький рівень інформаційно-просвітницької роботи серед педагогічних і адміністративних кадрів, відсутність системи якісної підготовки кадрів до роботи в умовах інклюзії на рівні закладів вищої і післядипломної освіти.

Вищеназаний експеримент був одним із перших в Україні, у ході якого вивчили практичне значення впровадження інклюзії в заклади масової освіти. Оскільки соціальним опитуванням було охоплено тільки вчителів загальноосвітніх навчальних закладів, це не дозволило сформувати об'єктивну картину практичних аспектів запровадження інклюзії у дошкільній і початковій школі. Для отримання більш детальної інформації про стан готовності психолого-педагогічних кадрів до роботи в умовах інклюзії у 2014–2015 н. р. нами було організовано констатувальний експеримент. У ході цього експерименту було проведено соціальне опитування серед психолого-педагогічних працівників, які є

об'єктом нашого дослідження: вихователів закладів дошкільної освіти, учителів початкової школи, соціальних педагогів і практичних психологів закладів дошкільної і загальної середньої освіти. Опитуванням було охоплено навчальні заклади Черкаської області.

У ході анкетування було опитано 176 штатних психолого-педагогічних працівників. З метою спрощення обрахунків і внаслідок виявлення порівняно малої частки практичних психологів (10,2 %) і соціальних педагогів (6,3 %) результати їхніх анкет були об'єднані з результатами опитування вихователів і вчителів тих навчальних закладів, у яких вони працювали.

Основу нашого опитування склали адаптовані для кожного з типів респондентів запитання анкет РІРД (див. додаток Ж). Для більшості анкетних запитань використано п'ятирівневу шкалу Лайкерта [230, с. 190], де «1» – «повністю не погоджуюсь», «2» – «не погоджуюсь», «3» – «не можу відповісти», «4» – «погоджуюсь» і «5» – «повністю погоджуюсь». Відповіді, сформульовані у формі негативного твердження, кодувались у зворотному порядку, щоб не порушувати кількісний аналіз отриманих даних при оцінюванні інклюзії. Чим вищий отриманий бал, тим позитивнішою була відповідь респондента, незалежно від того, як було сформульоване питання – у формі негативного чи позитивного твердження.

Щоб отримати дані різних вікових груп опитуваних (за педагогічним стажем) до анкети були введені відповідні питання. Вікові групи респондентів було диференційовано таким чином: до 35 років (до 15 років педагогічного стажу) – до цієї групи увійшли психолого-педагогічні кадри, які розпочали свою практичну діяльність разом із активізацією інклюзивних тенденцій в освіті України та початком запровадження їх у масові навчальні заклади; понад 35 років (більше 15 років педагогічного стажу) – до цієї групи увійшли респонденти, які здобули освіту у радянських вишах або у навчальних закладах України на етапі переходу її до демократичного розвитку («доінклюзивний» період).

Загальна кількість респондентів зі стажем до 15 років становила 37,5 % від загальної кількості опитаних.

До даних, отриманих від кожної групи респондентів, застосовували факторний аналіз для виявлення основних складових (тематичних категорій) інклюзивної освіти. Залежно від специфіки груп респондентів питання анкет було дещо змінено, що зумовило незначні варіації у тематичних категоріях, визначених через факторний аналіз.

Для інтерпретації отриманих даних нами були створено певні тематичні категорії. До ключових категорій, результати яких цікавили нас у першу чергу, відносимо ті, питання яких були спрямовані на визначення компетенції

респондентів у галузі інклюзивної освіти та їхнього особистісного ставлення до інклюзивних тенденцій в сучасній освіті.

Висвітливо результати проведеного опитування більш детально.

1. *Обізнаність у галузі інклюзивної освіти.* Розробляючи питання цієї тематичної категорії, ми брали до уваги, що теоретична обізнаність сучасного освітянина про основні положення інклюзивної освіти є основою для формування власної професійної позиції. Питання ж були спрямовані на з'ясування рівня знань психолого-педагогічного персоналу в галузі інклюзивної освіти. Деякі питання були спрямовані на вивчення рівня обізнаності респондентів з ідеями і сутністю інклюзивної освіти у цілому та із змістом окремих специфічних інклюзивних термінів і тверджень зокрема. Серед питань були й такі, за допомогою яких з'ясовували особисте ставлення респондентів до дітей з особливими освітніми потребами та процесу навчання їх в умовах інклюзивних навчальних закладів.

Аналізуючи дані анкет цієї тематичної категорії, до негативних ми віднесли відповіді «повністю не погоджуюсь», «не погоджуюсь», «не можу відповісти». Віднесення останньої відповіді до негативних ми обґрунтовуємо тим, що педагог з міцними знаннями у певній галузі не повинен вагатися у визначеннях тих чи інших понять, термінів тощо.

Отже, дані опитування цієї категорії свідчать про те, що більше третини психолого-педагогічних кадрів (36,8 %) не володіють міцними теоретичними знаннями щодо основних тенденцій, підходів, принципів інклюзивної освіти (рис. 2.3). 28,8 % педагогів ДНЗ не виявили достатніх знань з інклюзії, а серед учителів початкової школи цей показник становив 44,8 % (рис. 2.4).

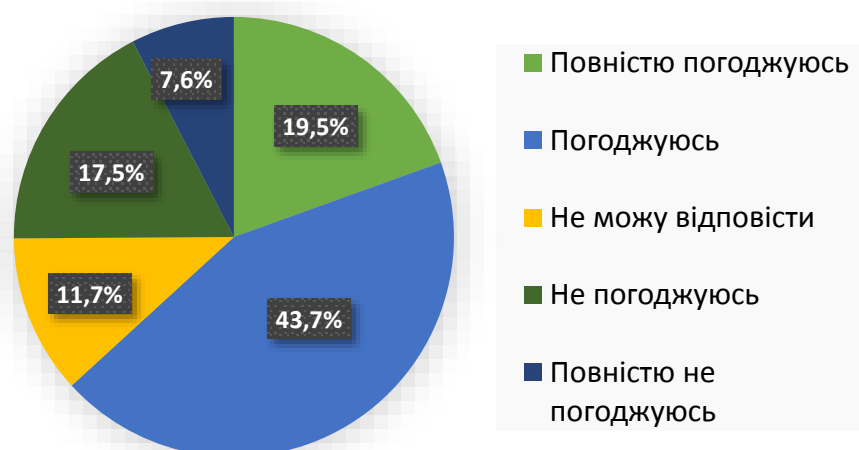


Рис. 2.3. Результати тематичної категорії
«Обізнаність в галузі інклюзивної освіти»

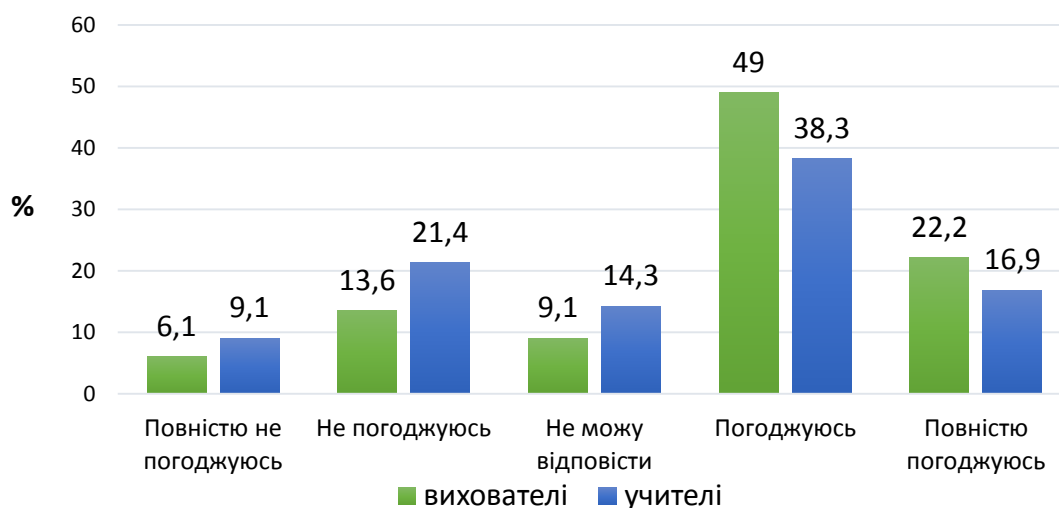


Рис. 2.4. Рівень обізнаності вихователів й учителів в галузі інклюзивної освіти

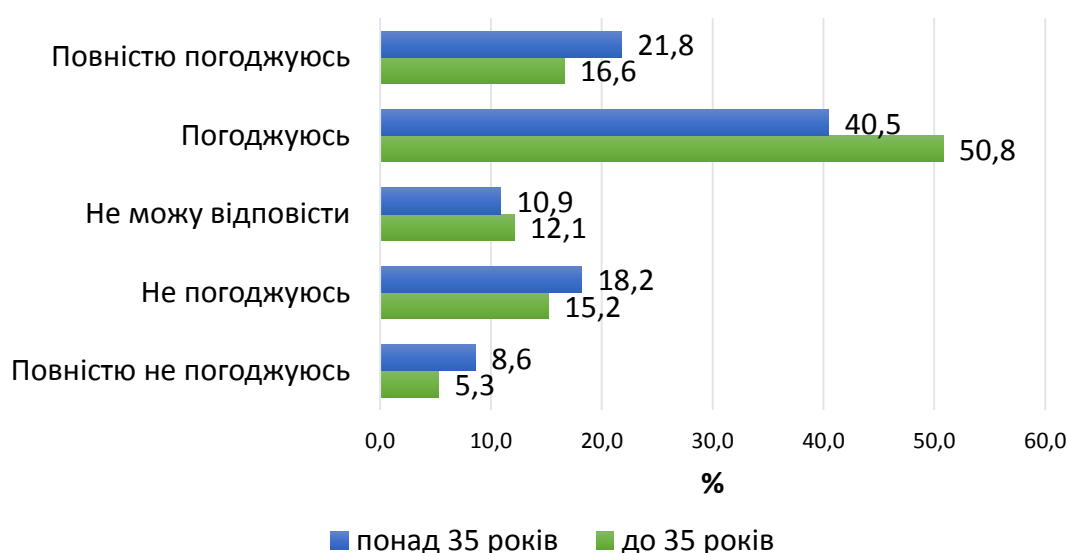


Рис. 2.5. Результати тематичної категорії «Обізнаність в галузі інклюзивної освіти» за віковими групами

Враховуючи той факт, що держава вже понад 15 років робить конкретні кроки щодо удосконалення нормативно-правової бази, наукового обґрунтування методик навчання дітей з особливими освітніми потребами, отримані результати дещо шокують. Аналіз цієї тематичної категорії за віковими групами (рис. 2.5) засвідчує майже однаковий результат. Важливо, педагоги до 35 років продемонстрували кращі знання в галузі інклюзивної освіти (67,4 %), що на 5,1 % вище, ніж у групі понад 35 років.

Результати опитування продемонстрували, що переважна більшість респондентів (81,3 %) визнає щорічне зростання кількості дітей, які мають порушення психофізичного розвитку. Серед осіб, які підтримують таку думку майже третина (31,3 %) належать до вікової групи «до 35 років».

Водночас 78 % психолого-педагогічних фахівців зазначають, що володіють інформацією про інклюзивну освіту. Переважна більшість з них (53,1 %) є працівниками ДНЗ. Аналіз цього питання за віковими ознаками респондентів показує, що 34,3 % вихователів і 43,8 % педагогів початкової школи засвідчили свою обізнаність у галузі інклюзивної освіти. Однак відповіді на питання, метою яких було визначення якості знань щодо особливостей навчання дітей з ООП у масових навчальних закладах, про розуміння поняття «інклюзія» та її можливостей в сучасній освіті, виявили великий відсоток суперечностей, що ставить під сумнів вищенаведені дані. Так, у близько третини осіб до 35 років (31 %) й у чверті випадків їхніх старших колег було зафіксовано певну суперечність у трактуванні окремих інклюзивних понять і підходів.

Цікавими були результати опитування щодо вибору навчального закладу (спеціального чи інклюзивного) для досягнення максимальних результатів навчання дітей з ООП. Так, переважна більшість опитаних (69,8 %) (з них понад дві третини працівників початкової школи) зазначають, що у цьому питанні більш перспективними є спеціальні навчальні заклади. Загальна кількість осіб до 35 років, які підтримують таку думку, становила 28,1 %, а частка їхніх більш досвідчених колег склала 40,1 %.

За інклюзивні навчальні заклади висловилися 65,6% (з них вихователі – 43 % й учителі початкових класів – 58 %). Аналіз цього питання за віковими ознаками засвідчив, що інклюзивні заклади підтримало майже 28 % респондентів до 35 років, частка їхніх старших колег становила 37,8 %.

У результаті критичного аналізу відповідей на два взаємовиключні питання виявлено суперечності у 53,6 % опитаних (з них до 35 років – 25 %). Респонденти цієї групи висловилися за навчання дітей з особливостями у психофізичному розвитку і в спеціальних закладах освіти, і в інклюзивних.

Крім того, у 18,8 % (6,3 % віком до 35 років) відповідей було відзначено відповіді на користь спеціальних навчальних закладів але повністю проти інклюзивних. Трактування таких відповідей не може бути обґрунтоване лише відсутністю знань про інклюзивну освіту. Такі результати свідчать про вкрай консервативну особистісну позицію педагогів щодо інклюзивних новацій.

Щодо оцінювання джерел отримання інформації з проблем інклюзії переважна більшість освітян ДНЗ і початкової школи обрали: доповіді/практичні семінари без відриву від занять – 46,8 % і 31 % відповідно; доповіді/практичні семінари під час педагогічних конференцій – 45,4 % і 30,7 % відповідно; індивідуальне навчання (курси, публічні лекції тощо) – 49,4 % і 25 % відповідно; майстер-класи, педагогічні ради, методичні об'єднання, вебінари – 37,5 % і 12,5 % відповідно.

Важливим для нашого дослідження було запитання про необхідність підвищення компетентності у сфері інклюзивної освіти. Як показує опитування, перевагу навчання у ВНЗ для підвищення власної обізнаності з питань інклюзії обрали 83,3 % усіх вихователів і 67,3 % психолого-педагогічних працівників початкової школи. Вибір на користь інститутів післядипломної освіти, курсів підвищення кваліфікації і т. п. зробили 68 % опитаних із ДНЗ й 58,1 % педагогів початкової школи. Дистанційне навчання обрали 38,9 % і 15,4 % освітян. 16,7 % усіх опитаних фахівців визнали потребу у додатковій вищій освіті за спеціальністю «Спеціальна освіта». Близько 15 % усіх педагогів вважають, що підвищення кваліфікації у галузі інклюзивної освіти їм взагалі непотрібне.

За результатами аналізу тематичної категорії «Обізнаність в галузі інклюзивної освіти», переважна більшість педагогів визнають наявність нагальної потреби у подальшій освіті в галузі інклюзії, що повинно привернути увагу і працівників відповідних департаментів МОНУ, і методистів обласних, районних і міських відділів освіти, і науковців вищих навчальних і дослідних інститутів.

2. *Впровадження інклюзивних підходів.* Питання, об'єднані в цю категорію, дозволяють визначити, наскільки методична система респондентів задовольняє потреби усіх дітей. Зокрема, питання стосувалися з'ясування рівня впевненості психолого-педагогічних фахівців щодо опанування у процесі роботи нових навчальних програм, а також того, наскільки їхні методичні підходи відображають різні рівні здібностей дітей, і як різноманітні підходи в організації освітнього процесу допомагають дітям. Окремі питання дозволяли з'ясувати, наскільки респонденти враховують попередній досвід та особливості дітей у власній практичній діяльності.

Забезпечення комфортності дитині з особливими освітніми потребами у масових навчальних закладах вимагає від фахівця знання відповідних педагогічних технологій та проблемних аспектів освітньої інклюзії. Педагог повинен бути активним учасником інклюзивних процесів, уся його професійна діяльність повинна бути просякнута демократичними принципами й базуватися на інклюзивних підходах. Він повинен мати бажання індивідуалізувати процес навчання й уміти адаптувати власні методики й навчальні засоби до індивідуальних потреб кожної дитини. Саме тому питання цієї тематичної категорії відіграють велику роль для оцінки практичної готовності сучасного психолого-педагогічного фахівця до роботи в умовах інклюзивного навчання.

Отримані у ході опитування дані свідчать, що третина респондентів (33,8 %) неготова до роботи з дітьми з ООП в інклюзивних навчальних закладах (рис. 2.6). Серед педагогів ДНЗ проти впровадження інклюзивних підходів у масові навчальні заклади висловилися 16,7 % респондентів. 3-поміж учителів початкової школи таку думку підтримують 40,8 % (рис. 2.7).

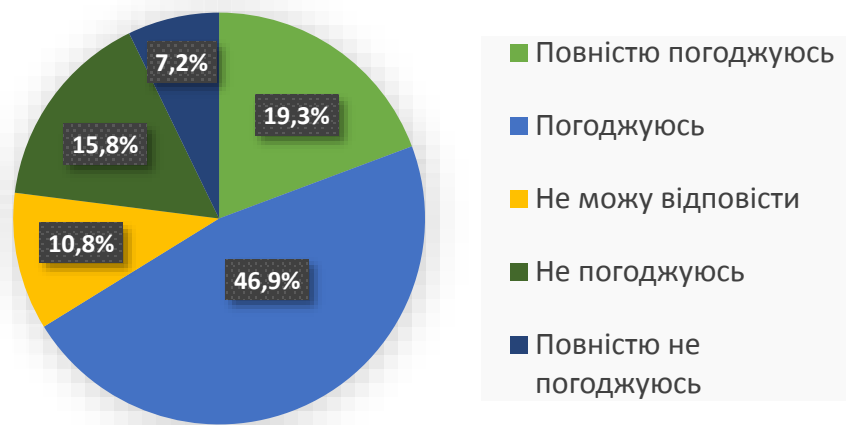


Рис. 2.6. Результати тематичної категорії «Впровадження інклюзивних підходів»

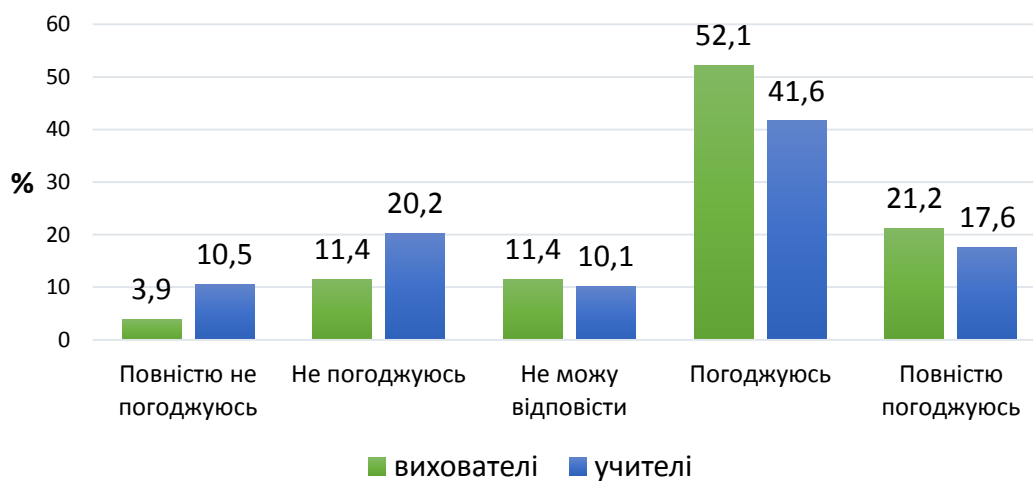


Рис. 2.7. Рівень готовності до впровадження інклюзивних підходів

Аналіз тематичної категорії «Впровадження інклюзивних підходів» за віковими ознаками засвідчує майже однаковий результат (рис. 2.8), проте, педагоги до 35 років продемонстрували дещо кращі показники щодо готовності до впровадження інклюзивного навчання у масові заклади освіти (71,6 %), а для їхніх старших колег цей показник становив 65 %.

На думку респондентів, практика роботи з дітьми з ООП у цілому запроваджується у навчальні заклади, однак вони переконані, що це відбувається внаслідок реалізації різноманітних методик, які забезпечують диференційований та індивідуальний підходи до роботи з дітьми, а це вказує не на рівень впровадження інклюзії у навчальному закладі, а на особистий рівень фахової підготовки педагога до роботи зі здоровими дітьми.

Використання адаптованих методик і навчальних матеріалів, спроможних допомогти дітям з особливими освітніми потребами, на думку освітян, реалізується лише на 12,3 %. Не змогли дати відповідь на питання використовують чи не

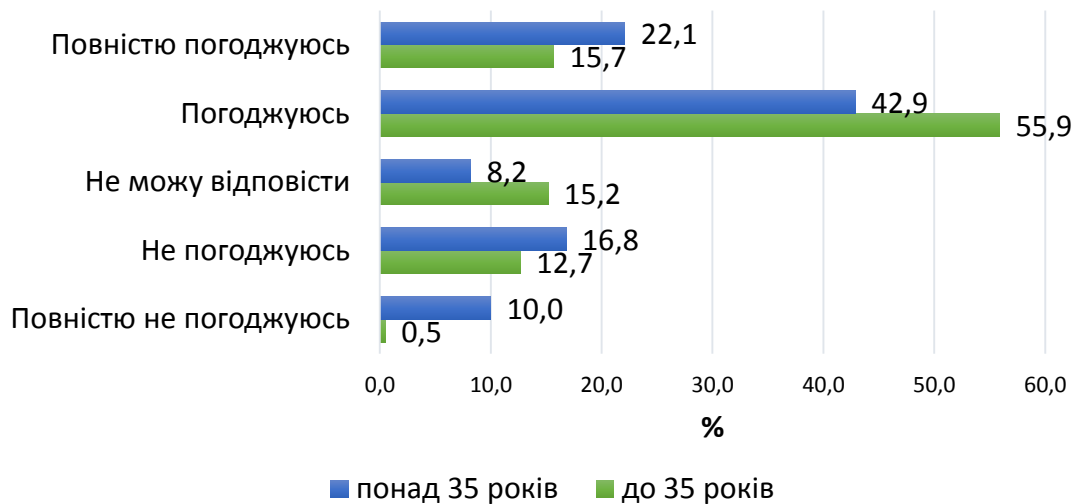


Рис. 2.8. Результати тематичної категорії «Впровадження інклюзивних підходів» за віковими групами

використовують подібні методики у навчальному закладі 19,3 %, що свідчить і про відсутність знань щодо відповідних засобів й шляхів впровадження їх у практику, і про неготовність до роботи в умовах інклюзії.

Крім того, за даними опитування, впровадження інклюзивного навчання у досліджуваних закладах освіти відбувається за рахунок співпраці: з дітьми (вихователі – 88,9 %; учителі – 78,6 %); з педагогами (вихователі – 48,4 %; учителі – 28,6 %); з батьками (вихователі – 78,3 %; учителі – 54,1 %); з громадськістю (вихователі – 33,5 %; учителі – 6,7 %). Отже, співпраця відбувається переважно з дітьми й батьками.

Прикро зазначати, що 14,4 % опитаних освітян взагалі не впроваджують інклюзивні підходи в практику своєї педагогічної діяльності, що підтверджують дані наведених вище діаграм (див. рис. 2.6 і рис. 2.7).

Уваги заслуговує аналіз точки зору опитуваних щодо визначення шляхів підвищення ефективності впровадження освітньої інклюзії. Отримані дані показують, що до пріоритетних напрямів, які забезпечують позитивну динаміку інклюзивного навчання, психолого-педагогічні працівники відносять: залучення спеціалістів для обміну досвідом (61,4 %); проведення тренінгів і практикумів з дітьми, спрямованих на формування адекватного ставлення до дітей з порушеннями психофізичного розвитку (45,6 %); організація стажування педагогів у закладах, де успішно реалізується інклюзивне навчання (35,6 %); створення консультаційних пунктів на базі навчального закладу щодо проблем інклюзивного навчання (30,2 %). Незважаючи на те, що майже всі освітяни зазначили у своїх анкетах невідповідність архітектури навчальних закладів інклюзивним вимогам, тільки 10,6 % з них обрали проблему архітектурної доступності.

У результаті аналізу відповідей на питання, метою яких було з'ясування стилю організації навчальної діяльності, встановлено, що близько 20 % психолого-педагогічного персоналу є прихильниками авторитарного стилю і не залучають дітей до вибору форм навчальної діяльності і визначення правил поведінки в групі чи класі, що є обов'язковим у роботі з дітьми, які мають психофізичні порушення. Кількісний показник вихователів й учителів початкової школи, які увійшли до цієї категорії педагогів, становив майже рівні частки (47,5 % і 52,5 % відповідно), проте за віковим складом переважну більшість педагогів з авторитарним стилем організації навчання (65,2 %) склали працівники, яким понад 35 років і відповідно стаж педагогічної діяльності понад 15 років.

Крім того, 3,7 % усіх респондентів не враховують у своїх методиках особисті інтереси і потреби дітей. Водночас понад 85 % опитаних застосовує індивідуальний підхід до дітей і враховує рівень підготовки їх та здібності.

Уваги заслуговують результати аналізу анкет щодо особистого вкладу й відповідальності респондентів за впровадження освітньої інклюзії. Отримані дані засвідчують, що 78,6 % вихователів і 60,7 % педагогів початкової школи застосовують у своїй професійній діяльності диференційований підхід до дітей, проводять серед них просвітницьку діяльність з метою уникнення ізоляції тих, хто має певні психофізичні порушення, спонукають усіх членів навчального процесу врахувати загальні принципи інклюзії. Прикро відзначати, що майже четверта частина учителів і близько 10 % вихователів не виконують такої роботи і висловлюють своє негативне ставлення до такого виду діяльності взагалі. Аналіз цього питання за віковим критерієм свідчить про подібну ситуацію – 7,7 % педагогів до 35 років і 21,2 % їхніх старших колег не приймають інклюзії і не впроваджують її у практику.

Особисту відповідальність за підвищення рівня інклюзії у навчальному закладі готові нести 56,3 % усіх респондентів, неготові – 31,2 %. У групі до 35 років особисту відповідальність готові нести 84,6 % педагогів, їхні більш досвідчені колеги – 52,6 %. Водночас у старшій віковій групі неготові особисто відповідати за інклюзивні процеси 47,4 % респондентів.

У результаті порівняння відповідей окремих анкет виявлено близько 15 % байдужих до досліджуваної проблеми педагогів: у них майже в усіх запитаннях цього блоку вибрано відповідь «не можу відповісти». Крім того, виявлено частину респондентів з досить суперечливими відповідями. Одні, за даними анкет, виконують і підтримують усі підходи й принципи освітньої інклюзії, проте не бажають нести особисту відповідальність за підвищення рівня інклюзії у своєму навчальному закладі. Другі навпаки готові нести відповідальність, але

водночас не вибрали у жодному із питань позитивну відповідь. Частка таких відповідей становила 28,8 % (з них учителі початкової школи – 77,3 %).

Очевидно, основні побоювання психолого-педагогічних працівників щодо виконання професійного обов'язку щодо дітей з ООП пов'язані з розумінням власного дефіциту знань в галузі інклюзії. 100 % опитаних потребують додаткових науково-методичних консультацій з теоретичних і практичних питань навчання дітей з особливими освітніми потребами у масових навчальних закладах. Тематичний перелік потреб освітян в галузі інклюзивної освіти подано у таблиці 2.2.

Таблиця 2.2

**Тематичний перелік потреб освітян у науково-методичних консультаціях,
(у % від загальної кількості респондентів)**

Теми	Всього	Вихователі	Учителі
Інклюзивна освіта: сутність, реалії та перспективи	31,3	25,0	6,1
Діти з ООП: навчання та виховання	62,5	43,8	18,4
Міжнародний досвід запровадження інклюзивного навчання	53,1	37,5	17,9
Законодавча база інклюзивної освіти	31,3	25,0	6,5
Проблеми у роботі з дітьми з ООП	56,3	37,5	18,0
Підготовка педагога до роботи з ООП	43,8	28,1	15,4
Професійна співпраця різнопрофільних фахівців для успішного інклюзивного навчання	25,0	33,0	5,8
Створення інклюзивного освітнього середовища для дітей з ООП	34,4	18,6	15,6

За даними табл. 2.2, разом із загальною зацікавленістю у проблемах інклюзивної освіти, – зафіксовано лише 25 % осіб, які потребують консультацій у налагодженні якісної професійної співпраці різнопрофільних фахівців. Трохи більше третини респондентів (34,4 %) вбачають перспективи для навчання дітей з ООП в інклюзивному освітньому середовищі й потребують науково-методичної підтримки щодо розробки і впровадження.

До основних причин, що гальмують і навіть перешкоджають позитивну динаміку освітньої інклюзії респонденти відносять: проблему фінансування і матеріальної забезпеченості – 69,1 %; негативне та стереотипне ставлення людей до дітей з особливими освітніми потребами (на жаль, педагоги також входять у це число) – 60,2 %; відсутність відповідних знань у галузі інклюзивної освіти – 53,1 %.

Отже, проблема впровадження інклюзивної освіти у масові навчальні заклади має як об'єктивні, так і суб'єктивні чинники негативного впливу.

Подолання висвітлених вище проблем потребує потужної державної підтримки як фінансової, спрямованої на обладнання інклюзивних навчальних закладів, розробку реальних державних програм, стимулювання наукових і психолого-педагогічних кадрів, так і науково-методичної, яка забезпечить просвітницьку діяльність і систематичну підготовку різнопрофільних фахівців, спроможних виконувати професійні обов'язки в умовах ІОС.

3. *Орієнтація на професійний розвиток.* Питання, згруповані у цій категорії, спрямовані на аналіз професійного розвитку психолого-педагогічного персоналу освітніх закладів щодо практичних підходів в інклюзивній освіті. Були питання, які стосувалися визначення якості організації освітнього процесу, а також зусиль респондентів у пошуках ресурсів і підтримки для застосування інклюзивних практичних методик.

У цілому аналіз відповідей на питання цієї тематичної категорії засвідчує високий рівень професійного розвитку респондентів (рис. 2.9).

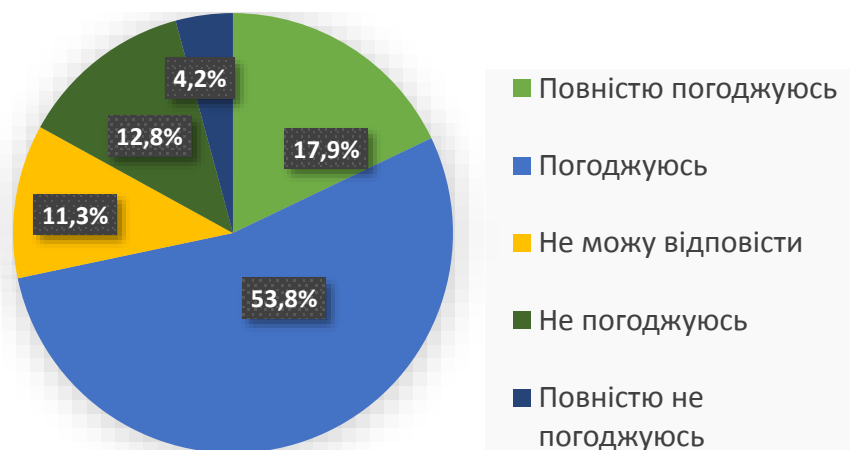


Рис. 2.9. Результати тематичної категорії «Орієнтація на професійний розвиток»

Крім того, дослідження зведених даних засвідчує, що психолого-педагогічні кадри закладів дошкільної освіти дещо краще зорієнтовані на виконання своїх фахових обов'язків в умовах інклюзивного навчання, аніж їхні колеги початкової школи (рис. 2.10).

З наведених наочних матеріалів видно, що сумарний кількісний показник позитивних відповідей вихователів (61,9 % і 22,2 %) значно вищий за аналогічні показники учителів початкової школи (45,7 % і 13,8 %).

Аналіз даних категорії «Орієнтація на професійний розвиток» під кутом вікових груп опитуваних респондентів відзначає майже однакову кількість позитивних відповідей в обох вікових групах (рис. 2.11): до 35 років – 13,9 % і 62,2 %; понад 35 років – 21,4 % і 50,3 %. Отже, у другій віковій категорії сумарний показник лише на 4,4 % нижчий. У групі до 35 років відзначаємо більшу

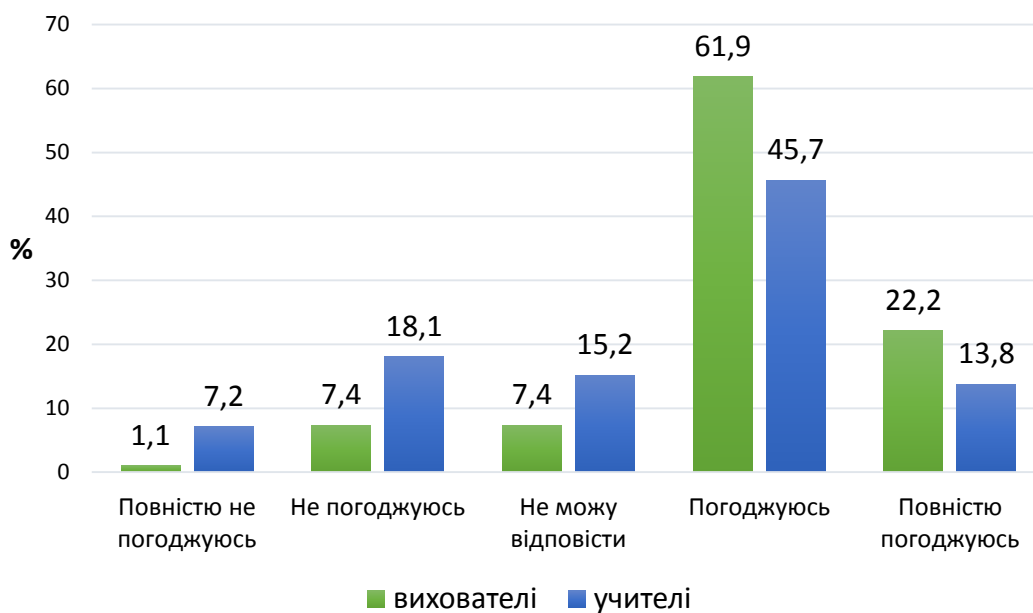


Рис. 2.10. Рівень орієнтації на професійний розвиток вихователів і вчителів

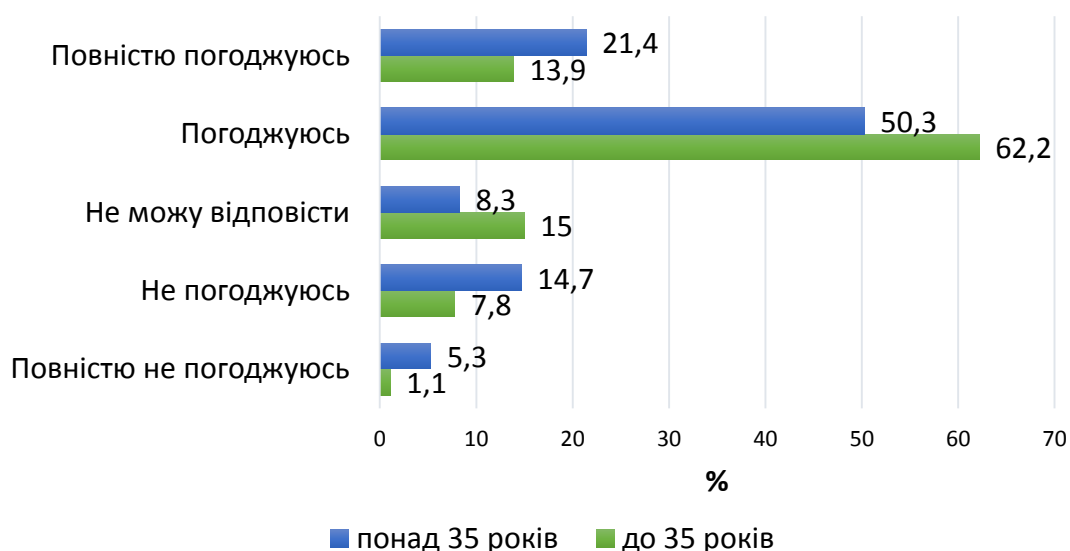


Рис. 2.11. Результати тематичної категорії «Орієнтація на професійний розвиток» за віковими групами

невпевненість у відповідях на окремі питання (15 %). Очевидним є і той факт, що кількість негативних відповідей в групі понад 35 років значно вища, що дозволяє зробити висновок про неготовність (або небажання) респондентів цієї групи працювати в умовах інклюзії.

Рівень науково-методичного забезпечення щодо запровадження інклюзивної освіти у навчальному закладі вихователі ДНЗ оцінюють як посередній (72,2 %), більшість учителів початкової школи вважає, що таке забезпечення взагалі відсутнє (57,1 %).

Відповідаючи на питання анкети чи мають педагоги відповідну підготовку для розробки і впровадження методик роботи з дітьми з ООП, педагоги дошкільних і загальноосвітніх навчальних закладів переважно засвідчили свою готовність до подібного виду діяльності (44,5 % і 57,1 % відповідно).

Аналіз цього питання за віковими групами показав неготовність (25 %) і невпевненість у своїх можливостях (50 %) фахівців віком до 35 років, педагоги віком понад 35 років продемонстрували максимальну готовність. Зазначені цифри свідчать або про нещирість відповідей більш досвідчених фахівців, або про надмірну самовпевненість їх, оскільки вони виявили свою некомпетентність у питаннях інклюзивної освіти, упередженість і вкрай негативну оцінку впровадженню інклюзивних підходів.

4. *Поведінка у навчальному закладі та дисципліна.* Питаннями, об'єднаними в цю тематичну категорію, намагалися оцінити проблему дисципліни у повсякденній діяльності освітнього закладу. Зокрема, питання були спрямовані на аналіз того, наскільки узгодженими і єдиними є вимоги щодо дисципліни серед різних психолого-педагогічних фахівців, наскільки послідовно та чітко респонденти визначають правила повсякденного життя у групі/класі.

У результаті аналізу відповідей зафіксовано досить високу оцінку загальної дисципліни в освітніх закладах – 81,5 %, проте наявність проблеми неузгодженості вимог педагогів до поведінки дітей як упродовж занять, так і в позаурочний час відзначають 9,8 % опитаних (з них 78,6 % віком старше 35 років). З-поміж них вихователі ДНЗ становили 38,7 %, а вчителі початкової школи – 61,3 %.

5. *Надання підтримки та визнання досягнень.* До цієї тематичної категорії належало ряд питань, спрямованих на аналіз того, яку підтримку респонденти надають дітям. Важливо визначити, наскільки легко і комфортно діти можуть звернутися до психолого-педагогічних працівників за допомогою, як відбувається співпраця між педагогами й дітьми, а також яку відповідальність відчують респонденти за реалізацію завдання перетворити школу на інклюзивний навчальний заклад.

Переважна більшість респондентів цієї тематичної категорії підтвердила свою відкритість до дітей і готовність допомагати їм як у навчанні, так і у побуті. Частка таких відповідей становила 84,6 %. Байдужість до проблем дітей, на жаль, зафіксовано на рівні 8,2 %. З-поміж цих респондентів учителів початкової школи – 75,8 %, а педагогів віком понад 35 років – 82,8 %.

За результатами аналізу двох останніх тематичних категорій визначено чинники, що впливають на велику кількість негативних відповідей, зокрема: специфіка контингенту навчальних закладів (міські, сільські), низька внутрішня мотивація і матеріальна зацікавленість педагогів.

Крім того, домінує спрямованість педагогів на якісний показник навчання. Проте окремі відповіді свідчать і про те, що вже сьогодні формується група освітян (переважно молодшої генерації), спільна діяльність яких з дітьми і конструктивний діалог з колегами спрямовані на організацію власне освітнього процесу й різнобічний розвиток дітей з ООП та їхніх здорових однолітків в умовах інклюзивного освітнього середовища.

6. *Співпраця психолого-педагогічного персоналу.* За допомогою питань, об'єднаних в цю категорію, намагалися з'ясувати ефективність співпраці всіх категорій педагогічного колективу навчального закладу. Конкретні питання стосувалися співпраці педагогів з іншими фахівцями. Деякі питання сприяли визначенню рівня готовності респондентів до роботи у команді для забезпечення оптимальної, цілеспрямованої психолого-педагогічної діяльності, спрямованої на подолання чи послаблення недоліків психофізичного розвитку дітей з особливими освітніми потребами в умовах інклюзивного освітнього закладу. Крім того, підготовлено питання і для визначення того, наскільки органічно нові колеги інтегруються в життя закладу освіти і педагогічний колектив.

Аналіз цієї тематичної категорії засвідчив, що переважна більшість (87,2 %) визнає наявність плідної співпраці членів педагогічних колективів, у яких працюють опитані фахівці (рис. 2.12).

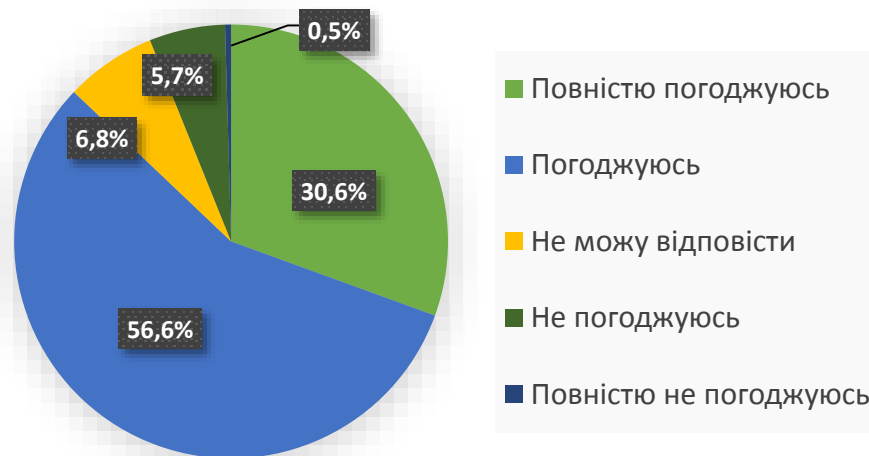


Рис. 2.12. Результати анкетування в межах тематичної категорії «Співпраця психолого-педагогічного персоналу»

Негативна відповідь на це питання зафіксована у 7,9 % учителів початкової школи (рис. 2.13).

За результатами аналізу відповідей за віком респондентів встановлено, що більше половини позитивних відповідей склали анкети фахівців, яким понад 35 років (30,6 % і 58,1 %), їхні молодші колеги загалом набрали 85,4 % позитивних відповідей (рис. 2.14).

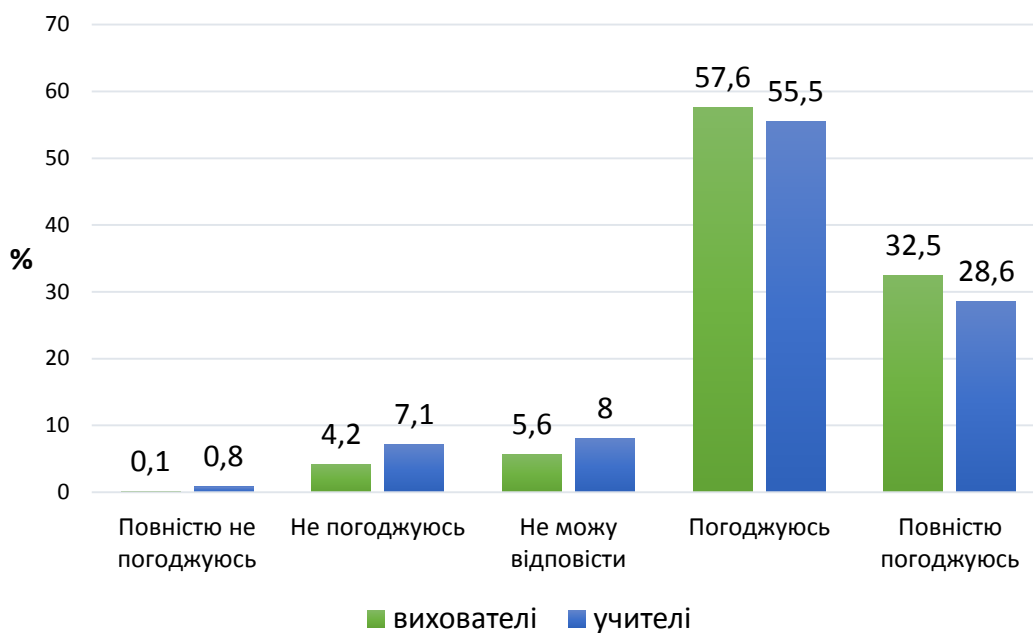


Рис. 2.13. Рівень співпраці психолого-педагогічних кадрів

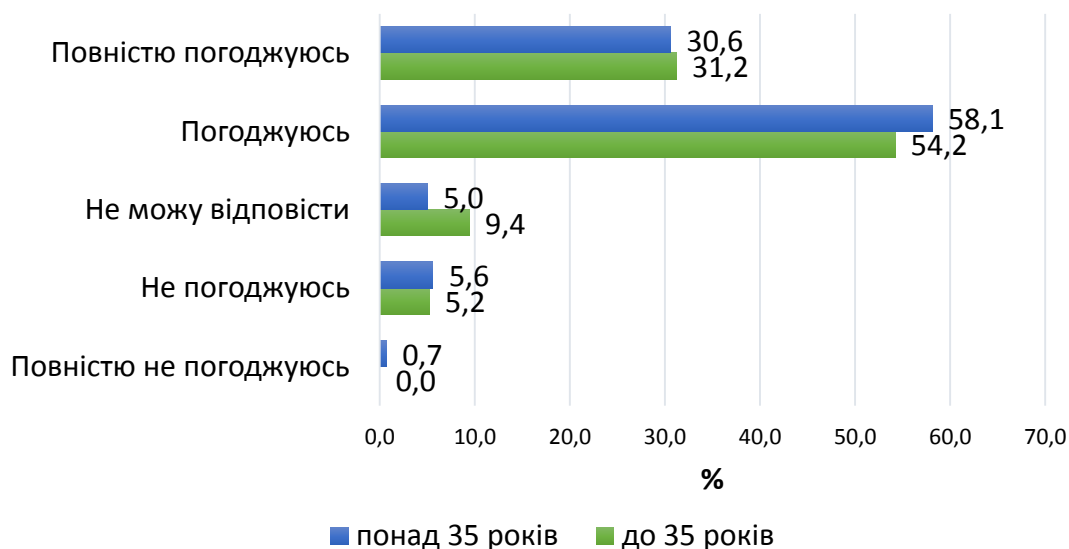


Рис. 2.14. Результати тематичної категорії «Співпраця психолого- педагогічного персоналу» за віковими групами

У результаті аналізу цієї тематичної категорії за окремими питаннями у цілому підтверджено вказані показники, наприклад, щодо співпраці з адміністрацією навчальних закладів, взаємодопомоги між психолого-педагогічними працівниками. Майже усі фахівці підтримують тезу про те, що розвиток дружньої атмосфери у педагогічному колективі не менш важливий, ніж якість навчання і виховання дітей. Привертають увагу відповіді на питання про обмін інформацією про дітей між педагогами, у тому числі й про перспективи їхнього розвитку і можливі результати навчання. У цілому 51,4 % усіх респондентів визнають той факт, що майже не надають таку інформацію своїм колегам, що свідчить про низьку оцінку можливостей колективної роботи. З бесід з психолого-педагогічними працівниками

різних закладів освіти можна виокремити один із чинників, який, на нашу думку, суттєво впливає на високий відсоток супротивників співпраці – це конкуренція. У колективах скоріше обмінюються позитивними досягненнями, ніж недоліками чи проблемами вихованців і учнів. На думку деяких педагогів, прилюдне визнання подібних фактів у групі/класі може сприйматися як некомпетентність фахівця і може стати причиною «навішування ярликів» на самого педагога, що, у свою чергу, може вплинути на його подальшу кар'єру. На жаль, подібні стереотипи ще виявляють в сучасній педагогічній практиці.

Крім того, 7,3 % опитаних визнають, що в освітньому закладі не створено умови для адаптації молодих спеціалістів.

Наведені вище негативні прояви у педагогічних колективах різних освітніх закладів дозволяють зробити висновок про те, що не усі працівники готові до спільної командної роботи, у тому числі в умовах інклюзивного освітнього середовища.

Відповіді на окремі питання свідчать про те, що освітяни все таки потребують допомоги інших фахівців. Так, аналіз відповідей на питання «Хто із спеціалістів у ЗНЗ має здійснити супровід дітей з ООП в інклюзивному класі/групі?» дозволив визначити, що максимальної допомоги педагоги потребують від спеціального педагога (64,1 %) і медичного працівника (62,3 %) (табл. 2.3).

Таблиця 2.3

**Результати анкетування щодо вибору фахівців для супроводу дітей з ООП,
(у % від загальної кількості респондентів)**

Фахівець	Всього	Вихователі	Учителі	у тому числі	
				до 35 років	понад 35 років
логопед	62,6	73,2	52,0	39,0	61,0
звичайний педагог (вихователь/учитель)	34,6	41,4	27,8	31,6	68,4
психолог	59,6	61,1	58,1	36,8	63,2
спеціальний педагог	64,1	84,3	43,9	57,2	42,8
асистент учителя	40,0	58,5	21,5	38,5	61,5
соціальний педагог	36,2	55,2	17,2	54,5	45,5
медичний працівник	62,3	77,8	46,8	48,1	51,9

Результати анкетування свідчать, що мінімальна частка відповідей (34,6 %) висловлюється про необхідність супроводу дітей з ООП самим педагогом; у 26,2 % випадках були вибрані усі фахівці, крім звичайного педагога, тобто, освітяни самоусуваються і не бажають брати участь в інклюзивних процесах. 7,2 % опитаних

не вибрали жодного з перерахованих у табл. 2.3 фахівців. Були анкети, у яких переважав один спеціаліст: медичний працівник – 9,4 %; соціальний педагог – 12,6 %. 18,8 % відповідей зафіксували усіх фахівців, що, напевно, свідчить про усвідомлення необхідності об'єднання зусиль різнопрофільних спеціалістів у єдиній команді з метою підвищення ефективності навчання і виховання дітей з психофізичними порушеннями в умовах інклюзивного освітнього середовища.

7. *Особиста готовність до командної роботи в умовах інклюзії.* Окрему категорію сформулювали запитання, метою яких було визначення потенціалу респондентів до професійної співпраці в умовах інклюзивного навчального закладу. Запитання спрямовані на визначення досвіду виконання спільної навчально-виховної діяльності, прагнень поділитися власними спостереженнями і педагогічними здобутками, а також на готовність відповідати особисто за наслідки колективної діяльності, спрямованої на забезпечення комфортного навчання дітей з особливими освітніми потребами разом зі своїми здоровими однолітками.

У результаті аналізу відповідей на питання цієї тематичної категорії виявлено серед усіх опитаних 80,4 % педагогів з високим рівнем готовності до виконання своїх професійних обов'язків в умовах освітньої інклюзії (рис. 2.15).

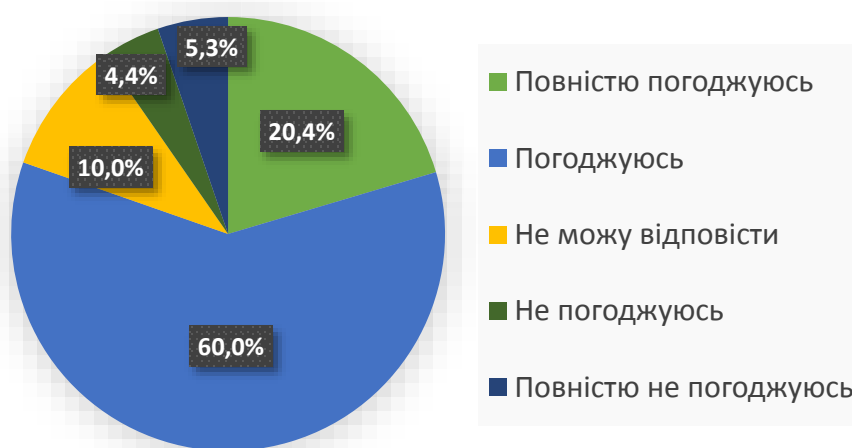


Рис. 2.15. Результати анкетування в межах тематичної категорії «Особиста готовність до командної роботи в умовах інклюзії»

З них: вихователі дошкільних навчальних закладів – 88,6 %, учителі початкової школи – 72,1 %. За віковим складом у групу до 35 років увійшло 88,6 % респондентів, їхні старші колеги становили 78,6 % (рис. 2.16).

Аналіз відповідей на окремі питання досліджуваної тематичної категорії свідчить, що, на жаль, 24,2 % психолого-педагогічних працівників не приймають інклюзивних підходів і не шукають шляхів адаптування умов і власних методик до роботи з ООП, а також не прагнуть до самовдосконалення і визначення своєї ролі й

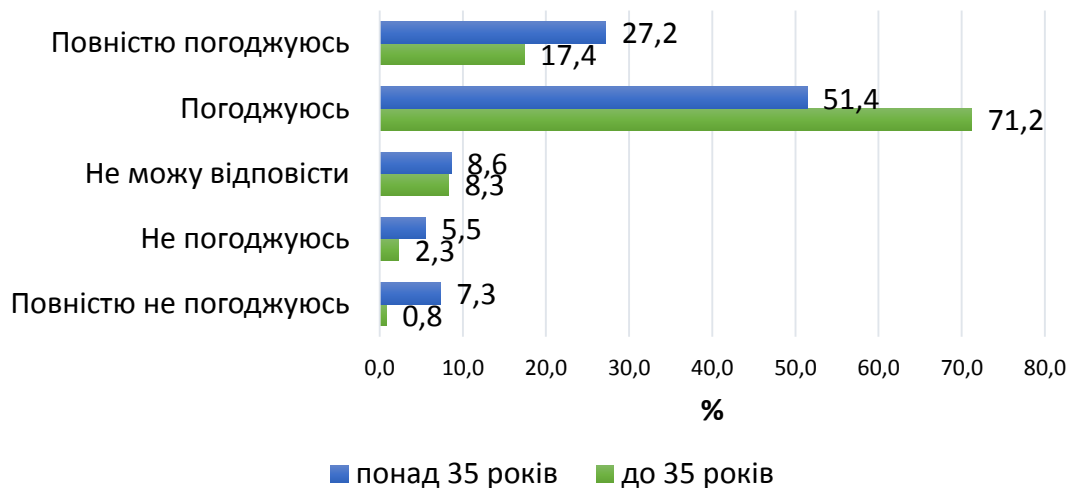


Рис. 2.16. Результати тематичної категорії «Особиста готовність до командної роботи в умовах інклюзії» за віковими групами

місця в освітній інклюзії. Так, високий відсоток (73,7 %) серед цих респондентів сформувала група педагогів з великим стажем практичної роботи.

У таблиці 2.4 продемонстровано результати аналізу анкет про готовність педагогів до роботи в умовах інклюзивного освітнього середовища та про якість необхідної допомоги.

Таблиця 2.4

Готовність педагогів до роботи в умовах інклюзивного освітнього середовища, (у % від загальної кількості респондентів)

Готовий працювати в умовах ІОС, але потрібна:	Всього	Вихователі	Учителі	у тому числі	
				до 35 років	понад 35 років
співпраця з психологом	39,6	51,9	27,6	46,2	53,8
співпраця з соціальним педагогом	22,9	38,9	6,8	44,9	55,1
співпраця зі спеціальним педагогом	46,4	67,7	25,0	50,0	50,0
співпраця з асистентом учителя	21,3	21,2	21,4	28,6	71,4
допомога спецкурсів, семінарів тощо	35,0	49,5	20,5	33,5	66,7
забезпечення відповідної матеріально-технічної бази	58,7	60,1	57,2	31,2	68,8
навчально-методичне забезпечення	65,8	60,1	71,4	42,9	57,1
співпраця з директором	—	—	—	—	—
співпраця з колегами	—	—	—	—	—

Отже, за даними опитування можна окреслити такі потреби психолого-педагогічних кадрів в порядку пріоритету: розробка навчально-методичного забезпечення (65,8 %); обладнання відповідної матеріально-технічної бази (58,7 %); співпраця зі спеціальним педагогом (46,4 %); співпраця з психологом (39,6 %); підвищення кваліфікації на спецкурсах, семінарах тощо (35 %); співпраця з соціальним педагогом (22,9 %); співпраця з асистентом учителя (21,3 %).

Цікавим є факт, що 21,2 % опитаних респондентів з ДНЗ потребують допомоги асистента. Оскільки посада асистента учителя введена в штат лише загальноосвітніх шкіл, проблема введення аналогічної штатної одиниці у масові дошкільні навчальні заклади стає наразі актуальною.

Як засвідчує табл. 2.4, жоден із педагогів не вбачає користі у співпраці адміністрації й колег. Колегами, очевидно, опитувані вважають педагогів своєї спеціальності (вихователів чи учителів початкової школи). Відсутність довіри респондентів до адміністрації навчальних закладів дещо насторожує, адже саме директори та їхні заступники повинні відігравати вирішальну роль у формуванні педагогічного колективу, спроможного працювати в умовах інклюзивної освіти, саме вони повинні вимагати через галузеві відомства необхідне обладнання й навчально-методичне забезпечення і залучати до розбудови закладу й організації освітнього процесу батьків, громадські організації, спонсорів, меценатів та інших небайдужих до проблем освітньої інклюзії.

Як показало опитування, серед основних причин, які назвали педагоги для виправдання власної неготовності, знову обрано «відсутність матеріально-технічної бази» (14,3 %) (табл. 2.5).

Таблиця 2.5

Неготовність педагогів до роботи в умовах інклюзивного освітнього середовища, (у % від загальної кількості респондентів)

Не готовий працювати в умовах ІОС, тому що:	Всього	Вихователі	Учителі	у тому числі	
				до 35 років	понад 35 років
не знаю, що це і навіщо це роботи	–	–	–	–	–
вважаю, що такі діти повинні навчатися у спецзакладах	5,2	5,6	4,8	69,2	30,8
відсутня матеріально-технічна база, фінансування	14,3	21,9	6,7	44,4	55,6
не знаю, як працювати з такими дітьми, і не володію відповідними методиками	7,0	6,6	7,4	15,5	84,5
це додаткове навантаження для мене	8,1	6,8	9,4	16,4	83,6

Не бажають додаткового навантаження для себе 8,1 % опитаних. Водночас зазначають власну некомпетентність у роботі з дітьми з ООП 7 % педагогів. Зафіксовано також певну кількість опитаних, які взагалі не бачать перспективи в інклюзивній освіті і пропонують навчати дітей з порушеннями психофізичного розвитку у спеціальних навчальних закладах (5,2 %).

Паралельно з анкетуванням психолого-педагогічних працівників ДНЗ і ЗОШ у межах констатувального експерименту здійснили опитування студентів освітньо-кваліфікаційного рівня «спеціаліст» спеціальностей «Дошкільна освіта», «Початкова освіта», «Практична психологія», «Соціальна освіта» Уманського державного педагогічного університету імені Павла Тичини. Загальна кількість п'ятикурсників становила 159 осіб. Студентам було подано спрощений варіант анкети для психолого-педагогічних працівників (див. додаток И). Питання в анкеті для студентів були умовно розбиті на чотири групи. Проаналізуємо кожен з них.

1. *Обізнаність в галузі інклюзивної освіти.* Аналіз відповідей засвідчив що більшість респондентів (88,1 %) визнають щорічне збільшення кількості дітей з ООП, користь ІО для всіх учнів (62,3 %), а також необхідність залучення таких дітей до загальноосвітніх навчальних закладів для розвитку їхніх комунікаційних функцій і загальної соціалізації (93,7 %). Водночас 68,7 % студентів упевнені, що діти з ООП спроможні проявити свій навчальний потенціал і зможуть досягти кращих результатів, навчаючись із здоровими однолітками (65,4 %).

П'ятикурсники не змогли чітко визначити сутність понять «інклюзивна освіта» (55,3 %), «інклюзивне навчання» (50,1 %), «діти з особливими освітніми потребами» (53,5 %), «інклюзивне освітнє середовище» (78,6 %). Насторожує також вибір студентами навчального закладу для дітей з ООП. Так, 56,6% респондентів віддали перевагу спеціальним групам/класам при масових навчальних закладах, 25,8 % – спеціальним ЗНЗ, і лише 8,8 % опитаних обрали навчання разом із здоровими дітьми. Крім того, більшість студентів (55,3 %) переконана, що перебування дітей з ООП у звичайних групах/класах ускладнить процес навчання інших дітей.

Отже, відповіді досліджуваного блоку питань продемонстрували досить суперечливі результати щодо обізнаності студентів у галузі інклюзивної освіти.

2. *Орієнтація на роботу в умовах інклюзії.* Аналіз цього блоку свідчить про те, що майже половина опитаних (48,4 %) не визначилися у своєму ставленні до дітей з ООП. Водночас 94,3 % респондентів потребують поглиблення своїх знань з організації інклюзивного навчання (79,2 % студентів вважають це необхідним), чітко окресливши тематику інклюзивно зорієнтованих освітніх потреб.

Отже, тільки 6,5 % п'ятикурсників, які потребують консультацій у налагодженні якісного професійного співробітництва різнопрофільних фахівців. Переважна більшість потребують науково-методичної підтримки щодо

особливостей навчання і виховання дітей з ООП (86,2 %), проблем методичної підготовки фахівця до роботи з такими дітьми (74,8 %) та створення інклюзивного освітнього середовища (70,4 %).

У контексті нашого дослідження уваги заслуговує той факт, що п'ятикурсники готові сприймати особливості психофізичного розвитку своїх вихованців (83 %), але усі 100 % опитаних засвідчили відсутність методичної підготовки для організації навчальної діяльності з дітьми з ООП, що корелює з аналізом, поданим вище.

73,6 % опитаних старшокурсників продемонстрували готовність до роботи з дітьми з ООП в умовах інклюзивного освітнього середовища і визначилися з допомогою, якої вони потребують (табл. 2.6).

Таблиця 2.6

Готовність студентів до роботи в умовах інклюзивного освітнього середовища, (у % від загальної кількості респондентів)

Готовий працювати в умовах ІОС, але потрібна:	Всього
співпраця з психологом	55,3
співпраця з соціальним педагогом	10,1
співпраця зі спеціальним педагогом	18,2
співпраця з асистентом учителя	7,5
допомога спецкурсів, семінарів тощо	47,2
забезпечення відповідної матеріально-технічної бази	54,7
навчально-методичне забезпечення	44,7
співпраця з директором	1,3
співпраця з колегами	13,2

Враховуючи дані таблиці, встановлено, що максимальної користі при роботі в ІОС студенти очікують від психологів (55,3 %), від інших фахівців (у т.ч. й адміністрації) старшокурсники не чекають ефективної співпраці.

До основних причин, які назвали студенти, обравши пункт «неготовий» до роботи в умовах ІОС, віднесено: не знаю, що це і навіщо це роботи (6,9 %); вважаю, що такі діти повинні навчатися у спецзакладах (48,4 %); відсутня матеріально-технічна база, фінансування (15,1 %); не знаю, як працювати з такими дітьми, не володію відповідними методиками (77,4 %); це додаткове навантаження для мене (3,1 %).

Основна причина неготовності студентів брати участь в інклюзивних процесах – це відсутність належної методичної підготовки та несформованість компетенцій, необхідних для роботи в умовах інклюзивного освітнього середовища.

Основною умовою своєї роботи в освітній інклюзії студенти вважають необхідність створення сприятливих умов (61 %). Категорично відмовилися брати участь в інклюзивному навчанні 18,2 % випускників.

3. *Співпраця психолого-педагогічного персоналу.* Студенти п'ятих курсів у цілому продемонстрували позитивне ставлення до співпраці різнопрофільних психолого-педагогічних спеціалістів і засвідчили у 92,5 % випадків необхідність запровадження командної співпраці для забезпечення якісного інклюзивного навчання. Водночас, привернув увагу аналіз фаху спеціалістів, які, на думку студентів, повинні увійти до складу таких команд (табл. 2.7).

Таблиця 2.7

Результати анкетування студентів щодо вибору фахівців для супроводу дітей з ООП, (у % від загальної кількості респондентів)

Фахівець	Всього
логопед	56,6
звичайний педагог (вихователь/учитель)	–
психолог	27,0
спеціальний педагог	88,7
асистент учителя	–
соціальний педагог	28,9
медичний працівник	25,2

Аналіз поданої вище таблиці засвідчує факт, що 88,7 % респондентів віддають місце в команді різнопрофільних фахівців спеціальним педагогам/вихователям, проте, жоден із опитаних не ввів до складу такої команди звичайного учителя/вихователя чи асистента учителя.

4. *Роль ВНЗ у підготовці спеціалістів для інклюзивної освіти.* Цікавими і важливими для нашого дослідження були результати аналізу цього блоку, основна мета якого визначити шляхи підвищення ефективності підготовки фахівців для освітньої інклюзії.

Так, на питання, чи у достатній кількості у навчальному закладі проводять заходів для підвищення рівня обізнаності студентів у галузі інклюзивної освіти, 15,1 % опитаних дали позитивну відповідь, проте 46,5 % не змогли дати чіткої відповіді, у 38,4 % випадках зафіксовано негативну відповідь. Корелюють з поданими цифрами і результати відповідей на питання «Чи забезпечується, на Ваш погляд, необхідний обсяг інклюзивних знань навчальними дисциплінами Вашого ВНЗ?» Відповідь «ні» на це запитання дали 52,8 % випускників і 22,6 % респондентів не змогли дати чіткої відповіді.

65,4 % опитаних висловили думку про те, що інтегрування інклюзивних знань у зміст інших навчальних дисциплін і методик є доцільним, однак, для підвищення кваліфікації в галузі інклюзивної освіти студенти обрали різні шляхи (табл. 2.8). Схвалення заслуговує той факт, що більшість студентів (69,8 %) для підвищення кваліфікації обрали варіант «під час навчання у вищих навчальних закладах».

Таблиця 2.8

Шляхи підвищення кваліфікації у галузі ІО за результатами анкетування студентів, (у % від загальної кількості респондентів)

Шляхи підвищення кваліфікації у галузі ІО	Всього
дистанційно	11,3
під час навчання у вищих навчальних закладах	69,8
в Інституті післядипломної освіти (курси підвищення кваліфікації)	44,0
повинен бути додатково диплом за спеціальністю «Спеціальна освіта»	20,8

Цікавими є відповіді на питання про потреби випускників у методичній допомозі при організації роботи з дітьми з ООП під час практик у закладах освіти. Так, потребу у методичних рекомендаціях щодо організації навчальної діяльності з такими дітьми виявили 79,9 % опитаних, у навчально-методичних посібниках з інклюзивно зорієнтованим змістом – 58,5 %, у матеріалах тренінгових занять з дітьми з особливими освітніми потребами – 32 %.

Аналіз отриманих у ході соціального опитування суб'єктивних суджень студентів, вихователів ЗДО й учителів початкової школи дозволяє не лише визначити загальні тенденції розвитку сучасної інклюзивної освіти і вивчити настрої її adeptів, а й сформулювати нагальні проблеми та окреслити шляхи їх розв'язання. Дані анкетування дозволяють зробити наступні висновки:

1. Результати аналізу анкет освітян і студентів фіксують недостатній рівень обізнаності їх у галузі інклюзивної освіти.

2. Результати опитування констатують загальне піднесення і позитивне ставлення до дітей з особливими освітніми потребами, проте мотивація та рівень фахової підготовки усіх опитуваних не дозволяє їм виконувати професійні обов'язки в умовах інклюзивного освітнього середовища.

3. За свідченням опитуваних, навчально-методичне забезпечення, яке використовують в освітніх закладах, досить уніфіковане і не враховує індивідуального та диференційованого підходів у навчанні дітей з особливостями психофізичного розвитку. Крім того, виявлено застарілі, стереотипні, авторитарні підходи педагогів щодо організації освітнього процесу дітей з ООП, прихильники яких пропонують навчання таких дітей тільки у спеціальних закладах освіти.

4. В оцінюванні навчальних досягнень дітей з ООП педагоги орієнтуються на особливості у психофізичному розвитку вихованців, нехтуючи розвитком індивідуального розвитку кожної дитини.

5. Результати анкетування окреслюють шляхи підвищення професійної компетентності майбутніх психолого-педагогічних фахівців інклюзивної освіти. До пріоритетних напрямів, що допоможуть у підготовці кваліфікованих спеціалістів, можна віднести інтегрування інклюзивно зорієнтованого змісту навчання у систему фахової підготовки кадрів для ІО, удосконалення освітніх програм підготовки різнопрофільних фахівців і змісту навчальних дисциплін.

6. Занепокоєння викликає відсутність у респондентів перспективного бачення практичної реалізації командної діяльності різнопрофільних фахівців в інклюзивному освітньому середовищі. Для розв'язання цієї проблеми необхідним є пошук шляхів створення умов для залучення різнопрофільних фахівців до командної діяльності у процесі педагогічних практик, а також при реалізації аудиторних і позааудиторних видів навчальної роботи. Крім того, пропагування і реалізація кожним членом такої команди диференційованого та індивідуального підходів в інклюзивному навчанні виведе їх на якісно новий рівень педагогічної діяльності.

У контексті проведеного вище аналізу готовності працівників дошкільних закладів освіти і педагогів початкової школи до роботи в умовах інклюзивного освітнього середовища, актуальності набуває дослідження нормативної навчальної документації вищів щодо визначення стану теоретичної і практичної підготовки майбутніх психолого-педагогічних кадрів до виконання професійних обов'язків в умовах освітньої інклюзії. Об'єктом нашого аналізу стали такі напрями підготовки «6.010101 Дошкільна освіта» («01012 Дошкільна освіта»), «6.010102 Початкова освіта» («01013 Початкова освіта»), «6.030103 Практична психологія» («01053 Психологія»), «6.010106 Соціальна педагогіка» («23231 Соціальна робота») Уманського державного педагогічного університету імені Павла Тичини (УДПУ) та Сумського державного педагогічного університету імені А. С. Макаренка (СДПУ).

З метою виявлення впливу інклюзивних інновацій на систему вищої педагогічної освіти, а також для з'ясування динаміки розвитку інклюзивно зорієнтованої фахової підготовки психолого-педагогічних кадрів проаналізовано освітньо-професійні програми (ОПП), освітньо-кваліфікаційні характеристики (ОКХ) і навчальні плани (НП) досліджуваних напрямів підготовки (спеціальностей), які були чинними до 2016–2017 н. р., і нормативні документи, розроблені з урахуванням НСКО, які набули чинності з 2016–2017 н. р.

Аналізом було охоплено кваліфікації, фахові компетенції, виробничі функції, а також зміст навчальних дисциплін вищеназваних напрямів підготовки. Одним із завдань аналізу було виявлення потенційних знань, умінь і навичок майбутніх фахівців до роботи в умовах інклюзивного освітнього середовища, які декларувалися нормативними документами. Крім того, звертали увагу на дисципліни, у процесі вивчення яких студенти знайомляться з особливостями розвитку, навчанням та вихованням дітей з особливими освітніми потребами, а також на дисципліни, у ході вивчення яких такі знання можуть подаватись опосередковано.

У процесі проведеного аналізу встановлено, що підготовка майбутніх фахівців у галузі дошкільної і початкової освіти, психології і соціальної педагогіки до роботи з дітьми з особливими освітніми потребами в умовах інклюзії не відповідає чинним вимогам. До основних чинників, що призвели до такого стану, ми відносимо:

1. Неузгодженість політики навчальних закладів із загальнодержавною стратегією впровадження інклюзії.

2. Відсутність дієвих стандартів щодо підготовки майбутніх фахівців досліджуваних спеціальностей до виконання професійних обов'язків, які б враховували особливості роботи інклюзивних навчальних закладів.

3. Надання вишам автономії щодо розробки освітніх програм і навчальних планів на основі їх для усіх рівнів підготовки і спеціальностей.

Вищеназвані чинники є досить тривожними, проте, сподіваємося, що реформи, які відбуваються в освіті позитивно вплинуть на процес підготовки психолого-педагогічних кадрів для потреб освітньої інклюзії.

Занепокоєння викликає той факт, що спеціалістів для інклюзивної освіти готують незацікавлені професорсько-викладацькі кадри. У ході організації і проведення педагогічного експерименту досить часто фіксували упередженість до інклюзії як серед адміністрації, так і серед педагогічного складу ЗВО. Крім того, зміст ОКХ, ОПП і навчальних планів формують саме такі фахівці. Наслідки такого ставлення до проблем дітей з ООП та підготовки фахівців для навчання їх зафіксовано у результатах нашого дослідження, описаного вище.

У процесі дослідження зафіксовано також, що планування навчального процесу зорієнтоване переважно на можливості і потенціал кадрового складу закладу вищої педагогічної освіти, хоч розробники такої документації повинні враховувати не лише інтереси освітнього закладу і професорсько-викладацького складу, який забезпечує фахову підготовку психолого-педагогічних кадрів, у тому числі і для інклюзивної освіти, а й, у першу чергу, інтереси тих, кому будуть надаватися відповідні освітні послуги, у тому числі й інтереси і права осіб з особливими освітніми потребами.

РОЗДІЛ 3

КОНЦЕПТУАЛЬНІ ЗАСАДИ

ПРОФЕСІЙНОЇ ПІДГОТОВКИ РІЗНОПРОФІЛЬНИХ ФАХІВЦІВ

ДО РОБОТИ З ДІТЬМИ З ОСОБЛИВИМИ ОСВІТНИМИ ПОТРЕБАМИ

В УМОВАХ ІНКЛЮЗИВНОГО ОСВІТНЬОГО СЕРЕДОВИЩА

3.1. Концепція фахової підготовки психолого-педагогічних кадрів до роботи в умовах інклюзивного освітнього середовища

Аналіз науково-теоретичних джерел, нормативно-правової бази та теоретико-методологічних засад феноменології інклюзивної освіти, а також стану її впровадження в Україні дозволив окреслити концептуальну базу фахової підготовки психолого-педагогічних кадрів до роботи з дітьми з особливими освітніми потребами в умовах інклюзивного освітнього середовища. Основні концептуальні положення узгоджено із сучасною рамкою НСКО.

Формулювання концепції виходило з переконання у необхідності використання компетентнісного і технологічного підходів у досліджуваній проблемі, необхідності теоретичного обґрунтування її основних аспектів, які б, у свою чергу, визначали напрями практичної діяльності. Запропонована концепція являє собою систему поглядів на проблему підготовки у закладах вищої освіти кваліфікованих психолого-педагогічних кадрів для освітньої інклюзії, визначає чіткі підходи щодо розуміння її ключових понять, а також засоби, види діяльності і шляхи її реалізації.

У концепції виокремлюють три структурні компоненти: методологічний (визначає рушійні чинники й особливості концепції), теоретичний (визначає теоретичні засади, головні ідей і, власне, модель методичної системи фахової підготовки різнопрофільних кадрів для інклюзивної освіти), прикладний (визначає умови й інструментарій, а також функції і траєкторію реалізації теоретичного аспекту) (рис. 3.1).

Методологічний аспект. Закономірності, що виступають першопричиною і рушійними чинниками концепції: становлення і розвиток світового демократичного інклюзивного суспільства; поширення інклюзивних ідей у вітчизняній спільноті; імплементація міжнародних і укладання вітчизняних нормативно-правових актів щодо забезпечення прав осіб з особливими освітніми потребами і впровадження інклюзивного навчання; збільшення чисельності дітей з ООП; функціональне значення кількості інклюзивних груп, класів, масових навчальних закладів; зростання попиту на різнопрофільних психолого-педагогічних фахівців, спроможних виконувати свій професійний обов'язок в умовах інклюзивного освітнього середовища, а також закладів освіти й відповідно кадрів, що здійснюють підготовку таких спеціалістів; недостатня освіченість психолого-педагогічного

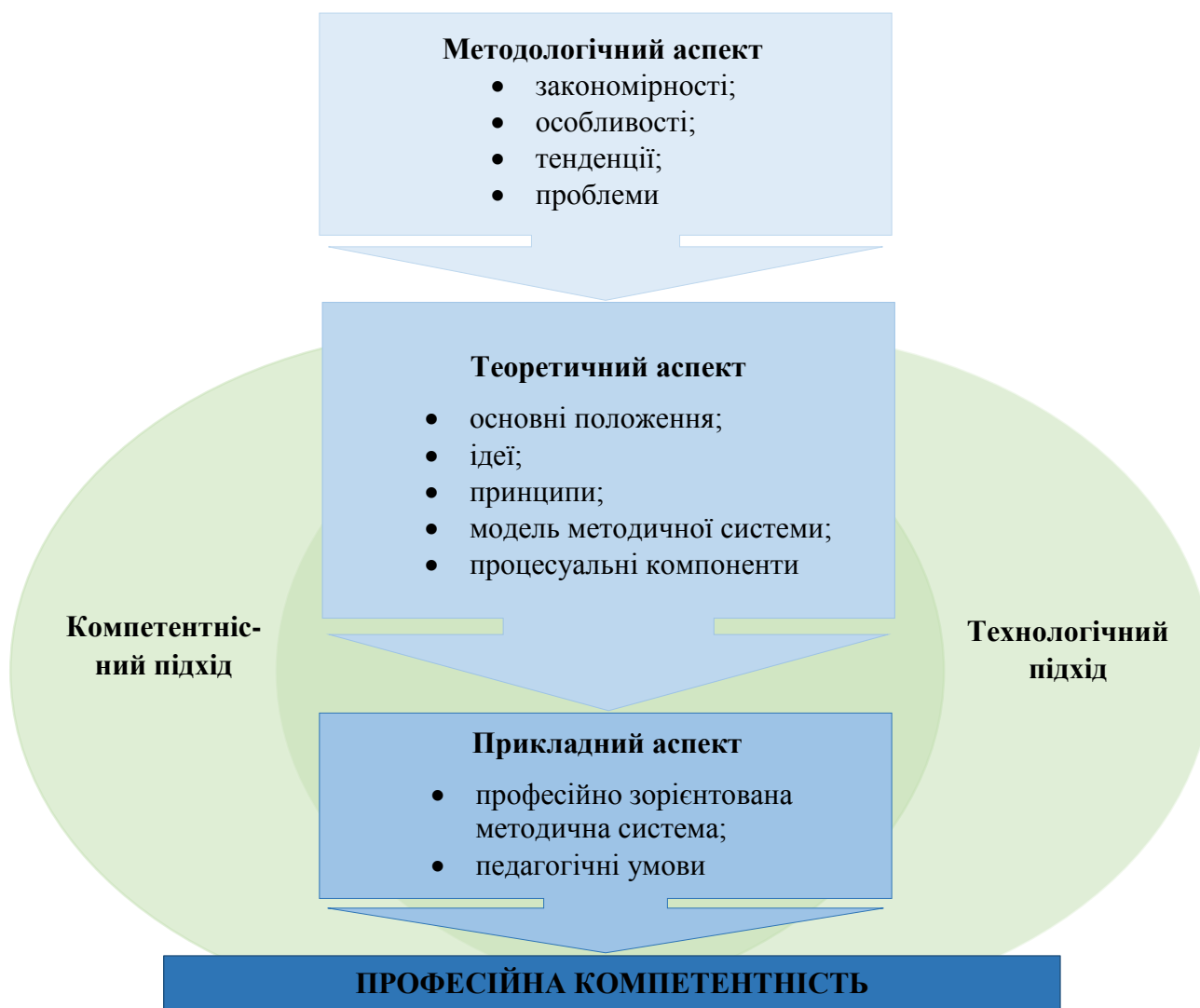


Рис. 3.1. Основні концептуальні аспекти фахової підготовки психолого-педагогічних працівників для потреб інклюзивної освіти

персоналу масових закладів освіти в галузі ІО, а також загальне зниження готовності до роботи з дітьми з ООП у масових навчальних закладах пропорційно до зменшення мотивації педагогічних кадрів до такого виду діяльності; виникнення суперечностей між розумінням освітян необхідності впровадження інклюзії і неспроможністю надавати якісні освітні послуги дітям з особливими освітніми потребами в умовах масових навчальних закладів; недостатнє матеріально-технічне та навчально-методичне забезпечення інклюзивної освіти; недостатнє кадрове забезпечення, що зумовлюється відсутністю системної підготовки психолого-педагогічних фахівців для освітньої інклюзії.

Особливостями цієї концепції є складність, багаторівневність та ієрархічність її структури, зорієнтованість на технологічний і компетентнісний підходи у навчанні, а також на підготовку висококваліфікованого фахівця, готового реалізувати себе в інклюзивному суспільстві, спроможного до роботи в умовах інклюзивного освітнього середовища. Специфікою такої підготовки є планування

навчального процесу з урахуванням вимог освітніх і професійних стандартів, інноваційних психолого-педагогічних теорій та інклюзивних підходів в освіті.

Щоправда, планування й організацію фахової підготовки кадрів для потреб освітньої інклюзії забезпечує професорсько-викладацький персонал закладів вищої освіти, який здобув освіту ще за радянських часів, що зумовлює гострий дефіцит неупереджених і компетентних у галузі інклюзивної освіти викладачів ЗВО.

Крім того, сучасна вища освіта перебуває у стані кардинального переформатування, переходу до державної рамки НСКО, що також надає процесу підготовки психолого-педагогічних працівників для освітньої інклюзії певної специфіки.

Усе вищесказане дає підстави окреслити чіткі тенденції, спрямовані на розвиток вітчизняного інклюзивного суспільства, удосконалення відповідної нормативно-правової бази; становлення системи інклюзивної освіти і зростання попиту на освічених спеціалістів, які не лише виконують свої професійні обов'язки на високому рівні, а й приймають інклюзію в освіті і розуміють реальні потреби кожної дитини з ООП; реструктуризацію системи підготовки фахівців у закладах вищої освіти на усіх освітніх рівнях; трансформацію змісту підготовки кадрів для потреб інклюзивної освіти на засадах інтеграції.

Крім позитивних тенденцій у вищій освіті, зафіксовано низку проблем, які є гальмівним фактором, і розв'язання їх іноді потребує вирішення проблем державного рівня: сформульовані в освітніх стандартах предметні компетенції майбутніх психолого-педагогічних кадрів недостатньо забезпечують підґрунтя для викладання в умовах інклюзивного освітнього середовища; відсутність особистісної вмотивованості студентів для участі в інклюзивних процесах; недостатність теоретичної і практичної підготовки випускників ЗВО для реалізації власного потенціалу при роботі з дітьми з ООП в інклюзивних навчальних закладах; неусвідомленість значення командної діяльності в умовах інклюзивного навчання; необхідність розробки теоретичної моделі формування професійної компетентності випускника закладу вищої педагогічної освіти, спроможного працювати в умовах освітньої інклюзії.

Теоретичний аспект. Вихідними ідеями концепції підготовки різнопрофільних фахівців до роботи в умовах інклюзивного освітнього середовища вважають: цілісність, єдність і взаємодоповнюваність системи освіти – дошкільної, загальної середньої, вищої педагогічної; специфіку, динамічний характер і стрімкий розвиток світових інклюзивних процесів; розуміння пріоритетного впливу освіти на соціалізацію особистості.

Розроблена нами концепція ґрунтується на принципах, які являють собою систему фундаментальних теоретичних положень і вимог щодо організації і забезпечення ефективного освітнього процесу, а також визначають основні його

цілі й завдання. Усі базові концептуальні принципи умовно поділяємо на декілька груп.

1. *Методологічні принципи:*

– *принцип системності* полягає у необхідності формування у студентів цілісної системи знань і умінь, до яких входять і ті, що стосуються організації і впровадження інклюзивного навчання;

– *принцип неперервності і взаємодоповнюваності*. Перший аспект цього принципу розглядаємо як зв'язок між окремими етапами освіти – дошкільної, шкільної, вищої, перепідготовки тощо, як комплекс заходів, спрямованих на організацію і забезпечення наступності усіх ланок освіти. Другий аспект окреслює не тільки міцний вертикальний зв'язок між усіма елементами освітньої мережі, а й визначає правила переміщення запитів і ресурсів, а також умови використання їх. Зокрема, вища й післядипломна освіта виступають для нижніх ланок джерелом висококваліфікованих кадрів, теоретично обґрунтованих педагогічних інновацій і технологій. Дошкільна і загальна освіта, у свою чергу, є замовником наукових і методичних концептів і новацій, а також виступає полігоном для апробації їх, впровадження і підготовки власних кадрів;

– *принцип цілеспрямованості* окреслює чіткі цілі й результати підготовки різнопрофільних фахівців до освітньої інклюзії, сприяє трансформації цілей у внутрішні мотиви студентів;

– *принцип демократичності* забезпечує зв'язок вищої освіти з основними демократичними ідеалами і правами людини. Згідно цього принципу, студенти на засадах рівності не тільки мають право скористатися основними науковими цінностями й реалізувати освітні прагнення, уся їхня діяльність упродовж навчання повинна бути спрямована на формування комплексу особистих якостей і преференцій, які б у майбутньому забезпечили своїм вихованцям рівні права на освіту;

– *гуманістичний принцип* охоплює усі структурні компоненти методичної системи підготовки кадрів для роботи з дітьми з ООП в умовах масових навчальних закладів: зміст освіти, шляхи її отримання, проміжні й кінцеві цілі, концептуальні й безпосередні завдання навчання тощо. У контексті нашого дослідження гуманізацію розглядаємо як кодекс нового педагогічного мислення, пов'язаного з особистісним прийняттям і пропагуванням прогресивних світових тенденцій, що поверне освіту на гуманістичний шлях, відродить її первинний сенс, приверне увагу спільноти до індивідуального розвитку кожної дитини. Особливого значення набуває проникнення і поширення ідей освітньої інклюзії на усіх рівнях підготовки педагогічних фахівців;

– *принцип випереджального навчання*: у вузькому значенні передбачає передачу молодому поколінню засобами освіти накопиченого культурного,

наукового, методичного досвіду; у широкому – формування нового світогляду, нової свідомості, які б забезпечили не лише адаптацію молодих педагогів у швидкоплинному суспільстві, а й допомогли у цьому учням і вихованцям, у тому числі й з особливими освітніми потребами.

2. Синергетичні принципи. Синергетичні принципи є методологічно значущими, оскільки синергія є сутністю інклюзивних явищ, зокрема:

– *принцип саморозвитку*. Дидактичне проектування процесу підготовки психолого-педагогічних працівників для інклюзивної освіти відповідно до розробленої концепції передбачає відкритість методичних систем навчання різнопрофільних фахівців, що робить їх універсальними, динамічними, гнучкими, здатними до структурних змін і перебудови з урахуванням різних умов впровадження їх;

Одним із шляхів реалізації цього принципу є модульний підхід. Модуль як логічно завершена одиниця навчального матеріалу містить пізнавальну і навчально-професійну частини, що дозволяє ефективно організувати формування теоретичних знань і фахових умінь і навичок. При плануванні оптимального співвідношення теоретичного і практичного аспектів модуля повинні враховуватися усі загальнодидактичні принципи навчання. Модульна інтерпретація навчальних дисциплін дозволяє визначити найбільш доцільну кількість модулів, черговість їх, відповідність фаховим компетенціям, які дозволяють реалізувати майбутнього педагога в інклюзивній освіті, а також ускладнити чи спростити змістове наповнення курсу відповідно до вимог спеціальності чи спеціалізації;

– *принцип людиноцентризму* – один з провідних принципів концепції, орієнтований на суб'єкт навчання. Проектовані навчальні системи, педагогічні процеси і технології повинні враховувати реальні потреби, підпорядковуватись інтересам і можливостям студентів. Усі навчальні проекти і конструкти повинні бути динамічними, зорієтованими на педагогічну творчість та імпровізацію, передбачати і враховувати усі чинники зовнішнього впливу. Реалізація такого підходу дозволяє адаптувати навчальний процес до можливостей і прагнення майбутніх фахівців. Водночас студент має відчувати наслідки відповідного педагогічного впливу, бачити його зсередини, що робить організований у такий спосіб навчальний процес взірцем для його майбутньої психолого-педагогічної діяльності в умовах інклюзії, метою власного педагогічного становлення;

– *принцип цінності професійної співпраці*. Основною метою цього принципу є формування комунікативних компетенцій різнопрофільних педагогічних кадрів, зорієтованих на конструктивну командну роботу в умовах інклюзії. Він дозволяє організувати навчальний процес у вигляді полілогу із залученням міжгалузевих педагогів, методистів, вихователів закладів дошкільної освіти, вчителів початкової школи. Реалізація принципу можлива за умови: залучення вищезазначеного

контингенту до теоретичної і практичної підготовки фахівців інклюзивної освіти; організації кооперативної міжгалузевої командної психолого-педагогічної практики і науково-дослідницької діяльності, результатом якої можуть бути курсові і кваліфікаційні роботи;

– *принцип інклюзивної синергії* передбачає досягнення максимального ефекту усіх чинників психолого-педагогічного впливу на процес підготовки різнопрофільних кадрів для інклюзивної освіти. В основу цього принципу покладено ефективну взаємодію усіх учасників навчального процесу, зорієнтованість їх на самоосвіту, самовдосконалення, а також єдність та інклюзивну спрямованість усіх стратегій планування, підходів і технологій підготовки фахівців.

3. Принципи оптимізації навчального процесу:

– *принцип цілісності навчального процесу*. Відповідно до цього принципу навчання трактується як цілісний процес, керований єдиними законами і принципами, що означає досягнення єдності і взаємозв'язку між усіма компонентами процесу підготовки педагогів, єдності усіх умов та спрямованість їх на забезпечення становлення молодого фахівця. Звідси витікають принципи цілісності і взаємодоповнюваності технологій навчання, які окреслюють закономірності розвитку методичної системи;

– *принцип фундаментальності*. Фундаментальність у навчанні передбачає науковість, повноту, глибину знань, вимагає системності й систематичності змісту й оптимального співвідношення теоретичного і практичного компонентів у фаховій підготовці психолого-педагогічних кадрів. Система фундаментальних знань виконує роль стрижневої, системоутворюючої, методологічно значущої основи для формування висококваліфікованого спеціаліста у галузі інклюзивної освіти, стає дієвим засобом для пошуку нових знань, умінь і навичок;

– *принцип інтеграції*. Виходячи із фундаментальних засад освіти, цей принцип передбачає глибоке усвідомлення студентами зв'язків між навчальними дисциплінами, інтеграція яких забезпечує основну базу їхньої професійної підготовки, що дозволить майбутньому фахівцеві розв'язувати різні проблеми, у тому числі й ті, що висуває інклюзивне суспільство. Інтеграція правових, соціально-економічних, морально-етичних, науково-методичних аспектів інклюзивних взаємодій в суспільстві й освіті водночас забезпечує міцний взаємозв'язок усіх сфер теоретичної і практичної свідомості студента і різних видів його діяльності.

Інтеграція стає і процесом, і результатом об'єднання знань, способів пізнання й діяльності, сприяє цілісному сприйманню навколишнього середовища, формуванню науково-пізнавальних відносин, становленню відповідних ціннісних орієнтацій і компетенцій, розвитку бажання захищати права дітей з ООП і

практичних умінь надавати їм якісні освітні послуги. Принцип інтеграції виконує функцію оптимального системотворного чинника формування змісту предметного матеріалу усіх спеціальностей і спеціалізацій для підготовки педагога інклюзивної освіти.

У межах нашої концепції цей принцип можна реалізувати у трьох підходах, зокрема: *монопредметному* – реалізація міжпредметності шляхом вивчення проблем інклюзивної освіти та впровадження її в межах окремих навчальних курсів без інтеграції інклюзивно зорієнтованого змісту до фахових дисциплін та їхніх методик; *багатопредметному* – зміст інклюзивно зорієнтованої підготовки різнопрофільних фахівців запроваджується до основних предметних курсів і методик у різних пропорціях на засадах інтеграції; *комбінованому* – поєднання двох попередніх;

– *принцип варіативності* вважаємо однією з необхідних умов організації вищої освіти. Варіативність освіти – складне, багатовимірне соціально-педагогічне явище, в основу якого покладено диференційований підхід до організації освітнього процесу, а також динамічність і варіативність навчальних програм. Ці властивості варіативності відображають загальні тенденції нової освітньої парадигми, характеризують сучасний етап її реформування і водночас відіграють роль принципу підвищення якості й оптимізації шляхів отримання вищої педагогічної освіти. Крім того, ознаками варіативності освіти є її багаторівневість, різноманітність, розширення видів освітніх послуг. Варіативність для нашої концепції – це, у першу чергу, новизна, інновація, реакція на нові зовнішні умови, спрямування на отримання нового досвіду. Очевидним, у цьому контексті, є спрямування усіх компонентів методичної системи на адаптацію навчального процесу для підготовки фахівців для суспільної новації, роль якої відіграє освітня інклюзія.

4. Принципи відбору змісту навчання:

– *принцип універсальності* передбачає повноту набору навчальних дисциплін, які складають основу базової підготовки бакалавра у єдності з професійним і загальнокультурним аспектами і забезпечують можливість професійної діяльності в умовах інклюзивного освітнього середовища. Цей принцип відтворює універсальність інноваційних підходів (у тому числі й інклюзивних), педагогічних теорій і технологій, що використовуються у ході підготовки різнопрофільних педагогічних фахівців. Принцип універсальності впроваджується через реалізацію запитів інклюзивного суспільства на різних спеціалістів і забезпечує повний набір спеціальностей і спеціалізацій, необхідних для задоволення в масових навчальних закладах різних освітніх потреб дітей з особливостями у психофізичному розвитку. Крім того, система підготовки кадрів для педагогічної галузі, на нашу думку, повинна орієнтуватися на освітню інклюзію;

– *принцип науковості* є базисом змісту навчання з урахуванням світового досвіду й рівня розвитку науки і техніки. Цей принцип передбачає розкриття причинно-наслідкових зв'язків науково аргументованих і перевірених явищ, процесів, законів тощо і має пряме відношення до змісту стандартів, навчальних планів, навчальних програм, підручників. Згідно цього принципу педагогічна взаємодія повинна спрямовуватися на розвиток пізнавальної активності студентів, формування у них умінь і навичок наукового пошуку і наукової організації професійної діяльності.

В основу принципу науковості покладено ряд базових положень, зокрема: людина може пізнати світ; знання, перевірені практикою, формують об'єктивне уявлення про розвиток світу; наука в житті людини відіграє важливу роль; науковість навчання забезпечується його структурою і змістом. Науково обґрунтована побудова процесу підготовки педагогічних фахівців передбачає його орієнтацію на забезпечення єдності знань і умінь, тому необхідне планування такого виду діяльності, при якій студенти перевіряли б істинність наукових знань, ідей, підходів і оволодівали б навичками соціально цілісної поведінки;

– *принцип зв'язку теорії і практики* безпосередньо пов'язаний з принципом науковості, оскільки він забезпечує гармонійний зв'язок навчальної діяльності та наукових знань з практикою педагогічної роботи, упереджуючи недоліки, які можуть виявитися при відриві навчального процесу від практики чи теорії: без практики навчальний процес стає енциклопедичним, абстрактним, а без теорії – утилітарно-прагматичним. Цей принцип демонструє співвідношення між теорією і практикою, доводить, що наукові теорії виникають внаслідок практичних зусиль суспільства. Крім того, теоретичні дослідження створюють необхідний ґрунт для удосконалення практичної діяльності.

В основі принципу зв'язку теорії і практики покладено такі ключові тези: практика – це джерело пізнання і критерій істини; практикою перевіряється якість теоретичного навчання; чим більше на практиці використовуються отримані знання, тим вища внутрішня мотивація й рівень свідомості навчання. При реалізації цього принципу розвивається суто науковий погляд на суспільні явища, формується науковий світогляд;

– *принцип прогностичності* обумовлений природою педагогічного проектування, зорієнтованого на кінцевий результат, і спрямований на підвищення ефективності процесу підготовки різнопрофільних фахівців для інклюзивної освіти.

Специфіка нашого дослідження дає можливість сформулювати два підходи щодо визначення ролі цього принципу в нашій концепції. У широкому розумінні прогнозування об'єднує у собі всі дидактичні принципи, отже, принцип прогностичності відіграє роль основного інтегруючого принципу нашої

концепції, необхідного і достатнього для сприйняття і використання у педагогічному процесі інноваційних ідей, у нашому випадку – ідей інклюзивних. У вузькому розумінні цей принцип також має ключове значення: для окреслення стратегії і створення інноваційної моделі підготовки психолого-педагогічних кадрів; для визначення взаємодії цієї структури (моделі) з внутрішніми освітніми і галузевими тенденціями і зовнішніми чинниками інклюзивного середовища. Крім того, прогностичність у будь-якій педагогічній технології передбачає не лише наявність окремих взаємопов'язаних елементів цієї технології, а й реалізацію чіткого алгоритму запровадження їх;

– *принцип комплементарності* передбачає виокремлення інклюзивного компонента у кожній навчальній дисципліні на засадах інтеграції і взаємодоповнюваності;

– *принцип інтерактивної взаємодії*. Інтерактивність у навчальному процесі передбачає застосування інтерактивних технологій, ознаками яких є: організація кооперативної навчальної діяльності студентів як на аудиторних заняттях, так і під час проходження педагогічних практик; багатостороння комунікація і взаємодія усіх учасників освітнього процесу (вихованців, учнів, студентів, викладачів, методистів, методистів від баз практик, адміністрації). Крім того, у межах нашої концепції цей принцип передбачає організацію умов для забезпечення інтерактивної взаємодії студентів різних спеціальностей і спеціалізацій. Підготовка різнопрофільних психолого-педагогічних фахівців у такий спосіб дозволить підвищити внутрішню мотивацію, здобути навички командної роботи, що особливо корисно для організації якісного інклюзивного навчання. Для реалізації принципу інтерактивної взаємодії доцільним є використання принципу проблемності при відборі змісту теоретичного матеріалу, розгортанні його у формі діалогічної взаємодії на лекційних та семінарських заняттях. Ефективним для підвищення якості педагогічної взаємодії є впровадження проблемних ділових ігор, у процесі яких навчання максимально наближається до реальних умов, зімітувати будь-яку проблемну ситуацію, що може виникнути у ході практики чи майбутньої професійної діяльності в умовах інклюзивного освітнього середовища.

Визначені та обґрунтовані концептуальні принципи окреслюють відповідні наукові підходи, а саме технологічний підхід, який ґрунтується на використанні та впровадженні педагогічних інновацій, що об'єднуються в педагогічні технології.

Поняття «технологія» походить від грецького *techne* – мистецтво, майстерність і *logos* – наука, закон, тобто «наука про майстерність». Наукові пошуки оптимізації та вдосконалення організації освітнього процесу на різних

рівнях освіти свідчать про суттєву трансформацію терміну «педагогічна технологія» [286, с. 246].

Так, у науково-педагогічній літературі дефініцію «педагогічна технологія» розглядають як сукупність прийомів і методів [222; 226], як моделі навчання [93; 273], як алгоритм процесу досягнення запланованого результату [153], як сукупність знань про способи і засоби організації навчальної діяльності [271] тощо.

За визначенням В. Серікова, технологія навчання – це законотворна педагогічна діяльність, яка реалізує науково обґрунтований проект дидактичного процесу і якій притаманний вищий ступінь ефективності, надійності та гарантованості результату, ніж традиційним способам навчання [283]. На думку Б. Гершунського, педагогічна технологія є не тільки інформаційною, комп'ютерною, вона покликана розв'язувати цільові, змістово-процесуальні і контрольні-оцінювальні (результативні) педагогічні проблеми: структурування і конкретизацію цілей педагогічного процесу, перетворення системи наукових знань у зміст освіти, навчальний матеріал тощо [42].

Педагогічна технологія – це науково обґрунтована педагогічна (дидактична) система, яка гарантує досягнення певної навчальної мети через чітко визначену послідовність дій, спроектованих на розв'язання проміжних цілей і наперед визначений кінцевий результат [300, с. 8].

Регулятивний вплив педагогічних технологій, вважає В. Беляєв, полягає у спонуканні знаходити нові регулятивні чинники результативності діяльності; мобілізувати кращі досягнення науки і досвіду для досягнення очікуваного результату; будувати діяльність на інтенсивній основі; приділяти більше уваги прогнозуванню і проектуванню діяльності [13].

За визначенням академіка І. Зязюна, педагогічна технологія – це сфера знання, яка вміщує методи, засоби навчання і теорію їх використання для досягнення цілей освіти [102]. Поняття «педагогічна технологія» вміщує матеріально-технічне і правове забезпечення освітнього процесу, просторово-часові фактори, методи, засоби і форми роботи, педагогічну майстерність усіх учасників освітнього процесу, набір обов'язкових видів діяльності, що виконує кожен учасник [1, с. 205]. Це система найбільш раціональних способів досягнення поставленої педагогічної мети, наукова організація навчально-виховного процесу, що визначає найбільш раціональні й ефективні способи досягнення кінцевих освітньо-культурних цілей. В. Безпалько зазначає, що будь-яка дидактична задача розв'язується за допомогою адекватної технології навчання, цілісність якої забезпечується взаємопов'язаними компонентами: організаційної форми, дидактичного процесу і кваліфікації вчителя [14, с. 95].

Проаналізувавши тлумачення поняття «педагогічна технологія», вважаємо, що технологія навчання пов'язана з оптимальним плануванням і реалізацією

навчального процесу з урахуванням раціональних шляхів гарантованого досягнення дидактичних цілей. Саме технологічний підхід змістовно окреслив основні концептуальні напрями, зокрема:

- ієрархію цілей навчання, цілей навчальних курсів, цілей кожного заняття логічно представляти у формі чітко окреслених очікуваних результатів навчання;

- наявність трьох ознак: поділ навчального процесу на окремі взаємопов'язані етапи; поетапна реалізація координованого педагогічного алгоритму, спрямованого на досягнення очікуваного результату; однозначність виконання окреслених процедур і операцій педагогічного впливу;

- цілісність і взаємозв'язок усіх компонентів технології з чітким окресленням основних змістових ліній і орієнтацією на кінцевий результат, у нашому випадку, на високий рівень сформованості базових професійних компетенцій;

- узгодження змісту і характеру навчальної предметної діяльності з урахуванням загальної динаміки галузі й майбутньої професійної діяльності.

Технологічний підхід виконує роль проміжної ланки між педагогічною ідеєю, теорією і процесом підготовки студента, формуванням його конкретної якості (або сукупності їх), і являє собою відповідні проекції педагогічних інновацій на діяльність педагогів і студентів.

Оскільки метою педагогічної технології є підвищення ефективності процесу навчання, варто підкреслити значення професійного розвитку педагога, його самовдосконалення, рівня його педагогічної майстерності. Науковці визначають майстерність як: найвищий рівень педагогічної діяльності, який виявляється у тому, що у відведений час педагог досягає оптимальних наслідків; «інтегрований показник ступеня готовності конкретної людини до виконання професійних обов'язків учителя і вихователя» [9]; «високий рівень мотивації до практичної діяльності» [143]; «найвищий рівень педагогічної діяльності, що проявляється у творчості вчителя, у постійному вдосконаленні мистецтва навчання, виховання, розвитку особистості» [8]; «найвищий рівень педагогічної технології, синтез особистісно-ділових якостей і властивостей, які визначають високу ефективність педагогічного процесу» [289].

У контексті нашого дослідження важливою є думка академіка І. Зязюна про те, що майстерність завжди розкривається в ефективній діяльності. Учений наголошує, що педагогічна майстерність – це комплекс властивостей особистості, який забезпечує самоорганізацію високого рівня професійної діяльності на рефлексивній основі [227].

Отже, у сучасних умовах пошуку нових освітніх концепцій педагогічну майстерність розглядають як систему професійних компетентностей учителя, сформованих на методологічному, теоретичному і прикладному рівнях.

Майстерність педагога – це певний рівень його професійної свободи, що здійснюється за рахунок здатності обирати стратегію виховного впливу на учня, наявності волі, сили духу, осмисленого володіння засобами і прийомами педагогічної взаємодії.

Це визначення набуває особливого значення в умовах інклюзивної освіти, оскільки в межах технологічного підходу методична система професійної підготовки психолого-педагогічних фахівців для інклюзивної освіти інтегрує в собі: проектування траєкторії цієї підготовки; проектування методичної системи навчання; проектування педагогічних умов. Результатом функціонування такої системи є сукупність професійних компетенцій, які дозволяють реалізувати здобуті знання, уміння й навички в умовах інклюзії.

Цей підхід являє собою теоретичну базу і концепцію проектної діяльності щодо формування методичної системи фахової підготовки випускників вишів для потреб освітньої інклюзії. Методична система професійної підготовки психолого-педагогічних кадрів спрямована на реалізацію концептуальних принципів і вміщує такі основні компоненти:

- цільовий – комплекс цілей загальної підготовки, цілей окремих її етапів, цілей навчальних курсів, модулів, окремих занять;
- змістовий – впровадження науково-предметного і навчально-професійного аспектів засобами традиційних навчальних предметів, курсів відповідної спеціалізації, практик;
- процесуальний – сукупність науково-предметних, навчально-методичних і технічних засобів, різних форм організації навчальної діяльності, а також дидактичних методів навчання, адекватних цілям і засобам.

Основоположною складовою цієї комплексної структури є *курукулум*. У вітчизняній науково-педагогічній літературі цей термін відносно новий. Вживається він переважно відносно шкільної освіти і, в широкому сенсі, інтегрує в собі чотири основні компоненти: цілі й очікувані результати, переважно у явній формі обсягу й послідовності певних навичок; конкретні методичні підходи; навчально-методичні матеріали і засоби навчання; причини, наслідки й шляхи вимірювання якості навчальних досягнень учнів.

У зв'язку з реформуванням національної вищої освіти, поняття «курукулум» набуває нового забарвлення. Курикулум – це загальна концепція, всеосяжна за змістом і складна на практиці. Курикулум «визначає знання, уміння, установки та методи їх формування. Він охоплює такі сфери, як зміст предметів, педагогічні методи і підходи, поточне й підсумкове оцінювання, а також відповідні ресурси для організації, впровадження та викладання навчальних програм» [111, с. 143]. Під курикулумом розуміють також формалізований пакет курсів, запропонований і затверджений навчальним закладом [267]. На думку

О. Жижко, курикулум вміщує в себе такі аспекти, як навчальна програма, навчальний план, визначення мети, завдань, змісту навчання, управління навчальним процесом на різних рівнях [81, с. 8].

Для професійної підготовки психолого-педагогічного персоналу для інклюзивних навчальних закладів курикулум окреслює чітко визначення цілей навчання та співвідношення концептуально нових принципів й інклюзивно орієнтованого змісту навчання, а також сучасних підходів, технологій і моделей. Зокрема, курикулум більшості бакалаврських програм складається з «розширеної компоненти» («основної» чи «базової»), до якої входять дисципліни загальної підготовки, та «поглибленої компоненти» («спеціалізованої»), яка містить дисципліни професійного й вибіркового для спеціалізацій циклів [111; 347].

У нашому розумінні, курикулум підготовки різнопрофільних фахівців для потреб освітньої інклюзії спрямований на формування свідомої особистості як основної рушійної сили розвитку інклюзивного суспільства, а також на забезпечення відповідного рівня професійних компетенцій, необхідних для розв'язання проблем навчання та виховання дітей з урахуванням їхніх особливостей і здібностей в умовах інклюзивного освітнього середовища. Курикулум повинен сприяти безпосередній реалізації таких функцій, як:

- забезпечення національних освітніх стандартів;
- забезпечення взаємозв'язку і наступності етапів загальної і професійної підготовки, навчальних курсів, передбачених на кожному етапі й зорієнтованих на інклюзію;
- постійне оновлення й удосконалення змісту навчальних дисциплін відповідно до потреб інклюзивного суспільства;
- забезпечення гнучкості, технологічності, комплексності навчального процесу, спрямованого на формування інклюзивно значущих професійних компетенцій;
- розробку предметних курикулумів, зорієнтованих на досягнення високих результатів навчання;
- забезпечення ефективності педагогічних умов, навчального середовища і викладацької діяльності;
- забезпечення об'єктивного оцінювання і заохочення навчальних досягнень.

Розробка курикулуму – це плановий, цілеспрямований, прогресивний, систематичний процес, метою якого є забезпечення динаміки розвитку системи вищої освіти.

У контексті нашої концепції (див. рис. 3.1) дефініція «курикулум» не належить до методологічного, теоретичного чи прикладного аспектів, а має властивості й виконує функції кожного з них. Так, у межах теоретичного аспекту

вищеназваної методичної моделі курикулум відіграє роль процесуального компонента і забезпечує взаємодію студента і викладача через реалізацію бакалаврських навчальних програм, а також шляхом запровадження відповідних прийомів, методів, засобів і організаційних форм навчання. Реалізація курикулуму в умовах різних педагогічних підходів, його персоніфіковане спрямування на підвищення ефективності й надійності процесу формування професійної компетентності різнопрофільних психолого-педагогічних фахівців, гарантує позитивний результат і формування готовності до роботи в умовах інклюзивного освітнього середовища, надає йому прикладного забарвлення. У цьому контексті навчальний процес набуває чітких ознак педагогічної технології.

Згідно методологічного і теоретичного аспектів поданої концепції прикладний характер методичної системи підготовки психолого-педагогічних фахівців проявляється і на етапі проектування навчального процесу в межах кожної спеціальності («Дошкільна освіта», «Початкова освіта», «Практична психологія», «Соціальна педагогіка»), і фактично закладено у зміст такої підготовки.

Зміст фахової підготовки психолого-педагогічних кадрів до роботи в умовах інклюзивного освітнього середовища забезпечується шляхом ефективного проектування курикулуму підготовки бакалавра відповідної спеціальності. Відповідно до вищесказаного інклюзивно зорієнтований зміст фахової підготовки може інтегруватися до традиційної системи підготовки окремими модулями, або може бути реалізований окремими навчальними курсами у складі вибіркового дисциплін для досліджуваних спеціалізацій. До навчальних планів, зорієнтованих на вивчення конкретних напрямів інклюзивної освіти і формування комплексу професійних компетенцій щодо роботи з дітьми з ООП в умовах масових навчальних закладів, пропонуємо ввести такі методично вивірені і доцільні, на нашу думку, для підготовки різнопрофільних фахівців навчальні дисципліни, розроблені колективом науковців Інституту спеціальної педагогіки НАПН України, зокрема:

– «Основи інклюзивної освіти» (А. Колупаєва [220]), яка передбачає засвоєння студентами теоретико-методологічних, нормативно-правових та організаційно-методичних засад інклюзивної освіти;

– «Професійне співробітництво в інклюзивному навчальному закладі» (А. Колупаєва, Е. Данілавічюте, С. Литовченко [126]), у процесі вивчення якої студенти повинні оволодіти компетенціями реалізації інноваційних стратегій і тактик використання професійної співпраці в умовах інклюзивного освітнього середовища;

– «Диференційоване викладання в інклюзивному навчальному закладі» (О. Таранченко, Ю. Найда [302]) – навчальний курс, спрямований на формування у

студентів умінь розробки та реалізації ефективних технологій диференційованого викладання з урахуванням індивідуальних потреб дітей з ООП;

– «Індивідуальне оцінювання навчальних досягнень учнів з особливими освітніми потребами в інклюзивному класі» (Т. Сак [279]) – курс, спрямований на формування у студентів умінь оцінювати особистісний прогрес дитини з ООП в умовах інклюзивно зорієнтованого навчального процесу, керованого командою психолого-педагогічних фахівців;

– «Лідерство та інклюзивна освіта» (С. Єфімова, С. Королюк [80]), навчальний курс, у ході вивчення якого формуються організаційні та комунікативні компетенції, необхідні для ефективної організації командної діяльності різнопрофільних фахівців в умовах інклюзивного освітнього середовища.

Теоретична підготовка в межах вищезазначених навчальних дисциплін (курсів) повинна бути завершена до початку проходження педагогічної виробничої практики.

Прикладний характер методичної системи підкреслює її вузько спрямовану профільність щодо забезпечення суто професійних компетенцій і, таким чином, висуває підвищені вимоги до конкретної професійної діяльності щодо формування у студентів різних спеціальностей специфічних прикладних утилітарних умінь і навичок, необхідних для організації навчання/виховання дітей з ООП у масових закладах освіти.

Вивчення прикладних вимог професії до спеціаліста дозволяє виокремити значущі й характерні для кожного типу психолого-педагогічної діяльності якості, прикладні знання, уміння й навички. Це дозволить чітко окреслити професійні компетенції кожного фахівця, задіяного в організації інклюзивного навчання, і визначити, як мінімум, цілі й зміст, що стануть в основі курикулуму підготовки бакалавра кожної окремої спеціальності. Врахування специфіки майбутньої професії має принципове значення для теорії і методики підготовки різних фахівців для інклюзії як у плані індивідуалізації навчального процесу, так і концентрації уваги на формуванні провідних здібностей професії, які сприятимуть ефективній командній роботі.

Всебічне формування особистості майбутнього педагога, систематичний розвиток унікальних умінь і навичок гарантують загальні передумови продуктивності будь-якої діяльності, у тому числі й професійної. Враховуючи вищесказане, сформульовано завдання, які повинна розв'язати методична система підготовки психолого-педагогічних кадрів: цілеспрямоване формування специфічних для обраного фаху знань; формування й удосконалення унікальних прикладних умінь і навичок; виховання важливих для майбутньої професії особистісних якостей; забезпечення належних умов для застосування отриманих теоретичних знань у процесі трудової діяльності; забезпечення високої мотивації

майбутнього фахівця до ефективної реалізації набутих знань, умінь і навичок в умовах освітньої інклюзії.

Перераховані задачі необхідно конкретизувати відповідно до своєрідності фаху. Принципова особливість підготовки різнопрофільних кадрів для інклюзії полягає у її спрямованості на досягнення у ході навчання прикладних результатів для обраної професійної діяльності. Така спрямованість повинна чітко проявлятися у характерному змісті, логіці й методиках, охоплених курикулумом підготовки.

Отже, навчальний процес, що має специфічний прикладний характер, набуває чіткого професійного спрямування, а методична система як основа такого процесу є професійно зорієнтованою.

З результатами аналізу нормативно-правової бази інклюзивної освіти, науково-методичних джерел та реалій формування професійних компетенцій бакалавра для потреб освітньої інклюзії виділено низку суперечностей, зокрема:

- суперечність між інклюзивними тенденціями в країні, спрямованими на підтримку й задоволення особливих освітніх потреб осіб, які мають порушення у психофізичному розвитку, й відсутністю у програмах підготовки майбутніх педагогів відповідного змісту;

- суперечність між цілями, змістом, умовами організації навчальної діяльності студентів педагогічних ЗВО і реальними вимогами професії щодо компетенцій спеціаліста;

- суперечність між традиційним характером навчання, зорієнтованого на застосування готових знань і алгоритмів дій окремих навчальних дисциплін, і необхідністю практичного використання інтегрованих знань у професійній діяльності;

- суперечність між необхідністю використання сучасних технологій підготовки педагогічних кадрів для інклюзивної освіти і фактичним станом теорії і методики професійного навчання у закладах вищої педагогічної освіти.

Технологізацією методичних систем професійної підготовки різнопрофільних кадрів для освітньої інклюзії передбачено не тільки пошук ефективних методів і засобів педагогічного впливу, а й забезпечення відповідних умов успішної реалізації їх.

Особливу роль у формуванні професійних компетенцій психолого-педагогічних кадрів для інклюзії повинна відігравати сукупність чинників, що впливають на цей процес, сприяють творчій самореалізації майбутнього педагога. Ефективність навчального процесу залежить, у першу чергу, від умов, у яких він проходить.

Поняття «умова» тлумачиться як необхідна обставина, яка уможливорює здійснення, створення, утворення чого-небудь, або сприяє чомусь [30, с. 1506]. У

психології термін «умова» трактують як сукупність явищ зовнішнього та внутрішнього середовища, що, ймовірно, впливають на стан і розвиток психічного явища [135, с. 206]. Отже, умови – це зовнішні й внутрішні обставини, від яких залежить результат цілеспрямованого впливу, які є передумовою виникнення певного явища. Педагогічні умови – це педагогічні обставини, які забезпечують навчальний процес і сприяють позитивному (чи негативному) прояву педагогічних закономірностей під час формування професійних компетенцій фахівця. Педагогічні умови у комплексі повинні слугувати одній меті, бути тісно пов'язаними між собою змістовими та функціональними зв'язками у єдине ціле. Крім того, педагогічні умови повинні забезпечувати комплексний підхід до вивчення методик, зорієнтований на міжпредметні зв'язки та інтеграцію інклюзивно зорієнтованого матеріалу до змісту навчання, враховувати індивідуально-психологічні особливості студентів; забезпечувати оптимальні норми, методи, прийоми, форми підготовки.

Науковий аналіз психолого-педагогічної та філософської літератури розкриває різні аспекти дефініції «педагогічні умови». Зокрема, педагогічні умови розглядають, як:

- сукупність об'єктивних можливостей змісту навчання, методів, організаційних форм і матеріальних можливостей її здійснення, що забезпечують успішне вирішення поставленого завдання [202; 203; 305];

- сукупність об'єктивних можливостей і обставин, що супроводжують навчальний процес, які певним чином структуровані та спрямовані на досягнення визначеної педагогічної мети [146];

- сукупність взаємопов'язаних умов, необхідних для організації цілеспрямованого освітнього процесу, що забезпечує формування особистості з визначеними якостями [40];

- структурну оболонку педагогічних технологій чи педагогічних моделей [50];

- принципову основу для об'єднання різних видів діяльності щодо управління процесом формування професійної педагогічної культури особистості [281];

- певні обставини, від яких залежить і на основі яких відбувається цілісний продуктивний педагогічний процес професійної підготовки фахівців, що опосередковується активністю особистості [85, с. 291].

Уваги заслуговує, на нашу думку, тлумачення досліджуваного терміна М. Мальковою, яка характеризує педагогічні умови як сукупність зовнішніх та внутрішніх обставин (об'єктивних заходів) освітнього процесу, від реалізації яких залежить досягнення поставлених дидактичних цілей [183, с. 98].

Вважаємо, що педагогічні умови мають «внутрішні» і «зовнішні» компоненти. Педагогічна діяльність повинна відбуватися за схемою: суб'єкт – суб'єкт. Перший суб'єкт – особистість як активний початок, і другий – те, що спонукає і спрямовує його активність.

До «внутрішніх» відносимо компоненти, необхідні для саморозвитку, самореалізації, самоствердження внутрішніх рушійних сил особистості, її здібностей і талантів. Ці умови визначаються потребами людини і формують її мотиваційну сферу. Отже, цілеспрямоване формування внутрішньої активності й мотивації, на нашу думку, сприятиме формуванню сукупності інклюзивно спрямованих психолого-педагогічних адекватних установок, що, у свою чергу, формуватиме готовність до реалізації фахових компетенцій в умовах інклюзивного навчання. «Внутрішня» компонента педагогічних умов формування будь-якої якості майбутнього педагога пов'язана суб'єкт-суб'єктними зв'язками із «зовнішньою», яка має безпосередній вплив на її розвиток.

У контексті нашого дослідження, педагогічні умови визначаємо як сукупність елементів навчального середовища, що існує на суб'єкт-суб'єктних засадах, має чітко окреслений професійно спрямований характер підготовки фахівця і забезпечує високу працездатність учасників навчального процесу і, як результат, високий рівень сформованості професійних компетенцій.

Враховуючи комплексну структуру, суперечності та аспекти характеризують ознаки педагогічних умов, ми визначили суб'єкт-суб'єктну взаємодію їхніх зовнішніх та внутрішніх компонентів, що представлено на рис. 3.2.

До першої групи увійшли педагогічні умови, що безпосередньо впливають на збудження внутрішніх мотивів професійно зорієнтованого навчання. Зовнішній вплив характеризується реальними можливостями навчального середовища, використання яких сприяє підвищенню ефективності цілісного педагогічного впливу. Для успішного досягнення кінцевого результату навчальної діяльності важливі такі компоненти організаційно-педагогічних умов:

- високий рівень матеріально-технічного і науково-методичного забезпечення організації аудиторної і самостійної роботи студентів;
- високий рівень професійної підготовки викладачів, які приймають інклюзію й відкриті для реалізації інтегрованого навчання на її основі;
- співпраця випускових кафедр зі спеціальними та інклюзивними закладами освіти з метою проведення на їхній базі практик;
- організація взаємодії викладачів і студентів з науковцями, методистами, колегами, випускниками щодо удосконалення інклюзивно орієнтованої підготовки фахівців у ході науково-практичних конференцій, методичних об'єднань, круглих столів тощо.

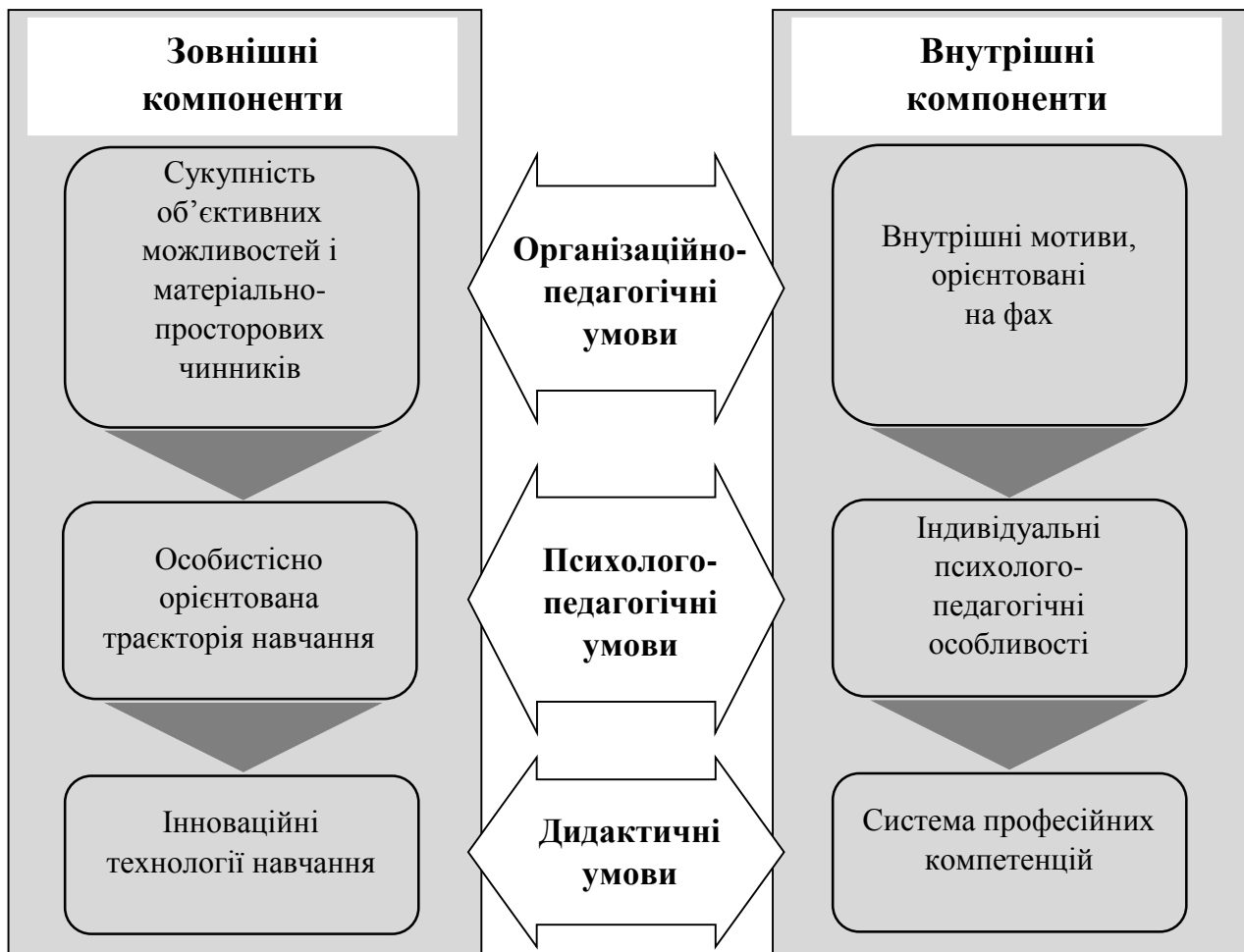


Рис. 3.2. Суб'єкт-суб'єктна взаємодія основних компонентів педагогічних умов підготовки психолого-педагогічних фахівців

Результатом такого суб'єкт-суб'єктного зв'язку є формування інклюзивного світогляду, стійких інклюзивних установок, орієнтація внутрішніх мотивів на соціально-гуманістичну спрямованість, визнання психофізичного здоров'я учнів найвищим професійним пріоритетом.

Сукупність заходів зовнішнього впливу, що характеризуються як психолого-педагогічні умови, спрямована передусім на розвиток особистості суб'єктів педагогічної системи. Важливою характеристикою психолого-педагогічних умов є забезпечення особистісно зорієнтованої траєкторії навчання студентів. Умови цієї групи забезпечують когнітивний вплив на внутрішній світ студента системою таких професійних знань і умінь, які підготують їх до використання інклюзивно зорієнтованих технологій у майбутній професійній діяльності. Основною метою педагогічних умов цієї групи є формування у студентів особистісних якостей, створення індивідуального портфоліо результатів діяльності студентів, прагнення студентів до поглибленого вивчення професійних дисциплін, бажання працювати за спеціальністю.

Оскільки теоретичну і методичну підготовку в суб'єкт-суб'єктному педагогічному середовищі забезпечує технологічний вплив на особистість студента, до третьої групи педагогічних умов відносимо ті, які забезпечують такий вплив. Важливою дидактичною умовою формування фахових компетенцій є використання у навчальному процесі інклюзивно зорієнтованих технологій, лекцій і семінарів проблемного характеру, ділових ігор, що імітують професійні дії у логічній послідовності.

Особливістю дидактичних умов є те, що педагогічні технології й дидактичні прийоми, використані у ході становлення особистості молодого фахівця, можуть сформуванати основу майбутньої професійної діяльності та унікального стилю й форми її.

Враховуючи різні підходи до визначення поняття «педагогічні умови», виділено сукупність таких умов, які сприятимуть ефективній підготовці різнопрофільних кадрів для освітньої інклюзії: спрямованість навчального процесу на формування у студентів внутрішньої професійно зорієнтованої мотивації; забезпечення теоретичної, методичної і практичної готовності професорсько-викладацького колективу до спільної діяльності з метою формування у студентів особистісних якостей, установок і компетенцій, необхідних для роботи в умовах інклюзивного навчання; залучення до навчального процесу сучасного технічного і науково-методичного інструментарію і технологій; цілеспрямоване створення професійно зорієнтованих ситуацій у теоретичній і практичній підготовці студентів; створення позитивного мікроклімату в навчально-пізнавальній діяльності студентів; забезпечення трансформації навчальних курсів з метою інтеграції їх до змісту інклюзивної компоненти; побудова індивідуальних освітніх траєкторій для кожного студента; здійснення моніторингу процесу підготовки різнопрофільних фахівців до роботи в умовах інклюзивної освіти.

Педагогічні умови в нашій концепції мають прагматичний характер і забезпечують її цілісність і завершеність, розкривають перспективи і можливості технологічно-компетентної моделі методичної системи підготовки професіонала для інклюзивної освіти, надають їй універсальності шляхом організації індивідуальної траєкторії навчання студента.

Педагогічні умови інтегрують технологічне й науково-методичне забезпечення інклюзивно орієнтованої підготовки майбутніх психолого-педагогічних кадрів, роблять навчальний процес оптимальним, стійким до зовнішніх і внутрішніх впливів, і водночас гнучким і динамічним з урахуванням тенденцій і течій певної предметної галузі.

Професійна підготовка забезпечується впровадженням у навчальний процес закладу вищої освіти сучасних педагогічних технологій, створенням єдиного інклюзивно зорієнтованого навчально-методичного забезпечення,

розвитком потенціалу науково-педагогічного персоналу ЗВО, організацією сумісної педагогічної діяльності з педагогами інклюзивних закладів освіти на засадах міжгалузевої кооперації.

Моніторинг організаційно-управлінської діяльності професорсько-викладацького складу в нових педагогічних умовах дозволяє своєчасно отримати інформацію про готовність і спроможність педагогічного колективу брати участь у процесі підготовки різнопрофільних фахівців до роботи в умовах інклюзивного освітнього середовища. Технічно і технологічно моніторинг може бути організований у межах відповідних факультетів.

Аналіз одного з найважливіших компонентів концепції – компетентнісної моделі формування майбутнього фахівця для потреб інклюзивної освіти, яка відкриває можливості подальшої технологізації професійної підготовки – подано у наступному пункті.

3.2. Компетентнісний підхід: концептуальні засади

Реформування системи вищої освіти перебуває у стані переходу від знанневої парадигми до компетентнісної. Очевидним є той факт, що для різних закладів освіти, на забезпечення кадрами яких спрямована вища педагогічна освіта, більш значущими є не розрізнені знання молодих фахівців з окремих навчальних дисциплін, а їхні узагальнені уміння розв'язувати проблеми побутового і професійного характеру. Отже, у контексті компетентнісного підходу найважливішою є особистість педагога, зокрема: його соціальна позиція, моральні якості, професійні здібності. Саме ці риси майбутніх психолого-педагогічних фахівців відіграють вирішальну роль у навчанні й вихованні учнівської молоді, у тому числі й з особливими освітніми потребами.

У нашій концепції компетентнісний підхід визначає пріоритетні цілі професійної підготовки психолого-педагогічних кадрів для інклюзивної освіти, основні шляхи організації та управління такою підготовкою, основні чинники впливу на її результати, а також дозволяє розкрити структуру професійної компетентності й окреслити методи і засоби моніторингу рівня її сформованості.

Для конкретизації вищеназваних компонентів доцільно дослідити основні конструкти компетентнісного підходу. Відповідно до концепції підготовки різнопрофільних кадрів для освітньої інклюзії до основних положень компетентнісного підходу належать:

1) компетентність – відкрита система, що характеризується всебічним розвитком особистості, формується у діяльності й зорієнтована на задоволення запитів інклюзивного освітнього середовища;

2) професійно значущі знання, уміння і навички, особистісні якості та досвід, необхідні для виконання професійної діяльності;

3) встановлення тісного зв'язку вищої педагогічної освіти з вимогами інклюзивного суспільства з метою формування у майбутніх фахівців професійної компетентності.

В основі компетентнісного підходу визначають два ключових поняття: «компетенція» і «компетентність». У науковій літературі багато досліджень присвячено визначенню сутності цих понять і пошуку співвідношень між ними, однак аналіз засвідчує відсутність одностайного підходу до розуміння їх.

Так, сучасні науковці розуміють «компетенцію», як: узагальнену здібність, що базується на знаннях, досвіді, цінностях, нахилах, набутих у ході навчання [323]; сукупність знань, навичок, умінь, сформованих у ході вивчення тієї чи іншої дисципліни, а також здібності до виконання певної діяльності [212, с. 107]; галузь знань, коло питань, в яких хтось добре обізнаний [79]; знання й уміння у певних галузях науки, культури, техніки [5]; сукупність професійних знань і умінь, а також способи виконання професійної діяльності [99, с. 45]; сукупність взаємопов'язаних якостей особистості, що задаються у відповідності до певного кола предметів і процесів [313]; відношення між знанням та дією у практичній та професійній діяльності [11]; знання і розуміння (теоретичне знання академічної галузі, здатність знати й розуміти), знання як діяти (практичне й оперативне застосування знань до конкретних ситуацій), знання як бути (цінності як невід'ємна частина способу сприйняття й життя з іншими в соціальному контексті) [11]; вимоги, які висуваються до викладача, посади чи ролі у суспільстві, професії, сфері діяльності, та очікувані якості, здібності, властивості [208];

Отже, у кожному з тлумачень визначаються ресурси (досвід, знання), що використовуються людиною для здійснення діяльності у конкретній ситуації та актуалізуються у діяльнісному та організаційному контексті.

У науковій літературі поряд із терміном «компетенції» вживаються близькы за значенням поняття «ключові кваліфікації» (Д. Мертенс (D. Mertens) [371], А. Шелтон (A. Schelten) [388, с. 140–159]), «базові навички» (Б. Оскарссон [219, с. 42], С. Шо (S. Shaw) [392]), «ключові компетенції» (А. Петров [229], У. Хатмачер (W. Hutmacher) [360]).

Останню категорію розглядають як загальну спроможність людини мобілізувати у ході професійної діяльності набуті знання й уміння, а також використовувати загальні способи виконання дій [25]. Західноєвропейські науковці виокремлюють п'ять ключових компетенцій: політичні і соціальні компетенції; компетенції саморозвитку; комунікативні компетенції; міжкультурні компетенції; соціально-інформаційні компетенції. Досліджуючи проблеми впровадження компетентнісного підходу, А. Петров окреслює групи компетенцій, без яких

людина не може успішно існувати й ефективно діяти в умовах сучасного суспільства: компетенції у соціально-громадській галузі; компетенції у галузі соціальної комунікації; компетенції у соціально-індивідуальній галузі; компетенції в інформаційній галузі; системні компетенції; компетенції у професійно-трудовай галузі [229]. Вищеназвані компетенції не є вичерпними, їх може бути нескінченна кількість, і систематизувати їх можуть за різними критеріями.

Прикладним питанням запровадження компетентнісного підходу в освіті та осмислення засадничих проблем взаємозв'язку системотворних категорій компетентнісного підходу присвячено дослідження Н. Бібік, М. Вашуленка, О. Пометун, О. Савченко та інших. У результаті багаторічної дискусії щодо адекватності узгодження базових категорій «компетенція» та «компетентність» в українській педагогіці було розкрито їхню основну сутність. Так, академік Н. Бібік розглядає компетенцію як відчужену від суб'єкта наперед задану соціальну норму освітньої підготовки спеціаліста, яка необхідна для його якісної продуктивної діяльності в певній галузі [19]. Компетентність, на його думку, «виводить універсальний метарівень, що в інтегрованому вигляді представляє освітні результати» [17].

На думку О. Савченко, компетентність – «складне інтегративне утворення зрілої психіки, яке виконує такі функції: 1) інтеграція знань, умінь, навичок, особистісних властивостей, які придбані в ході засвоєння досвіду особистості; 2) формування адекватної моделі ситуації, розуміння її суті, винесення суджень щодо всієї проблеми та способів її розв'язку за рахунок актуалізації необхідних когнітивних ресурсів (декларативних і процедурних знань, когнітивних структур, операцій, процедур); 3) регулювання активності суб'єкта в ході розв'язання проблеми чи завдання (контроль і розподіл зусиль, здійснення моніторингу, підтримка зацікавленості, високого рівня активності, працездатності особистості в ході виконання діяльності та ін.); 4) розширення мережі смислових зв'язків за рахунок підключення нових елементів, осмислення нових об'єктів, явищ, ситуацій у контексті більш загальних змістів» [278].

Розуміючи складність професійної компетентності як особистісного новоутворення, науковці виокремлюють її основні структурні компоненти та характеристики. Так, до структури професійної компетентності Н. Бібік вводить спеціальну, методичну та психолого-педагогічну складові [18], О. Савченко виділяє базові характеристики її, зокрема: використання компетентності завжди відбувається у певному контексті; компетентність завжди є результатом; для вимірювання здатності індивіда користуватися компетентністю потрібні чітко визначені та затверджені стандарти; компетентність є мірою того, що індивід може зробити у конкретно визначений час [277].

Дефініція «компетентність», на нашу думку, є ключовою для розуміння компетентнісного підходу. У компетентнісній моделі підготовки будь-якого фахівця компетентність дозволяє простежити становлення кваліфікованого спеціаліста. Якщо «компетенцію» розглядати як мету підготовки, а «кваліфікацію» – як професію, фах [30, с. 532], як офіційний результат оцінювання і визнання дипломованого спеціаліста, то «компетентність» виступає індикатором готовності людини до виконання професійних обов'язків.

У методичних матеріалах, підготовлених у межах проекту Європейського Союзу «Національний Темпус-офіс в Україні», компетентності визначають як динамічне поєднання знань, розуміння, навичок, умінь і здатностей, які формуються в різних навчальних дисциплінах і оцінюються на різних етапах [275, с. 8].

Компетентність – це сукупність особистісних якостей викладача, обумовлених досвідом його діяльності у певній соціально й особистісно значущій галузі [208].

Компетентність – інтегрована характеристика якостей особистості, що виступає як результат підготовки випускника для виконання діяльності у певних галузях [285].

Крім того, компетентність розглядається, як: найвищий рівень майстерності у плані системного розуміння усіх проблем, пов'язаних з діяльністю [131]; рівень умінь особистості, який визначає ступінь відповідності певній компетенції [60]; реальна демонстрація знань і відповідних умінь в конкретній діяльності [5]; здатність успішно задовольняти індивідуальні і соціальні потреби, виконувати поставлені завдання [296, с. 31–34]; спеціально структуровані набори знань, умінь, навичок, спроможностей і ставлень, що дають змогу майбутньому фахівцю визначати і вирішувати незалежно від контексту проблеми, які є характерними для певного напрямку професійної діяльності [231]; специфічну здатність людини, необхідну для ефективного виконання конкретної діяльності в певній предметній галузі, що передбачає наявність загальних і вузькоспеціальних знань, особливого роду предметних навичок, способів мислення, розуміння відповідальності за свої дії [268, с. 6]; синонім професіоналізму [51; 150; 195]; інтегральна здатність особистості, яка виявляється в її загальній здатності та готовності до діяльності, що ґрунтується на знаннях і досвіді, що набуті в процесі навчання і соціалізації та орієнтовані на самостійну й успішну участь у діяльності [282]; достатню міру, ступінь якості компетенцій, які повинні реалізовуватися у певній професії [192].

Отже, трактування дефініції «компетентність» мають відношення до певної професійної діяльності. У контексті нашого дослідження під професійною компетентністю розуміємо інтегровану характеристику якостей фахівця психолого-педагогічного профілю, яка проявляється у його спроможності і готовності до виконання професійної діяльності в умовах інклюзивного освітнього середовища.

Спроможність і готовність бакалавра до професійної діяльності в умовах інклюзивної освіти означає, що у випускника закладу вищої педагогічної освіти сформована професійна компетентність, яка може бути представлена структурними компонентами і відповідними системами компетенцій. Таким чином, насамперед необхідно визначити й охарактеризувати структуру професійної компетентності психолого-педагогічних кадрів для роботи в умовах інклюзивного навчання, рівнів її сформованості та пошуку засобів для організації моніторингу динаміки цієї категорії в умовах навчального процесу ЗВО.

У сучасних наукових працях загальноприйнято поділяти компетентності на дві групи: загальні (*generic competences, transferable skills*) та фахові (*subject specific competences*) [275, с. 9]. Від варіативності компетентностей другої групи залежить профіль і кваліфікація випускника закладу вищої освіти.

Дослідженню загальних компетентностей присвячено проект «Гармонізація освітніх структур у Європі», який отримав назву «Тьюнінг» (від англ. *tuning* – настройка, регулювання, гармонізація). Він був започаткований за ініціативи європейських університетів і мав на меті запропонувати конкретний підхід до впровадження Болонського процесу на рівні закладів вищої освіти та предметних галузей. В основу цього проекту було покладено компетентнісний підхід. Згідно проекту «Тьюнінг» «кінцеві результати навчання формулюються як рівень компетентності, якого повинен досягти студент. Компетентності являють собою динамічне поєднання когнітивних та мета-когнітивних вмінь, навичок, знань та розуміння, міжособистісних, розумових та практичних вмінь та навичок і етичних цінностей. Розвиток цих компетентностей є метою всіх навчальних програм, які ґрунтуються на багатовіковій спадщині знань і розумінь. Компетентностей набувають в усіх навчальних дисциплінах й оцінюють на різних етапах програми. Деякі компетентності належать до предметної галузі (є специфічними для галузі, в якій проводиться навчання), інші є загальними (спільними для всіх курсів програми). Зазвичай, набуття компетентності відбувається комплексно і циклічно впродовж всієї програми» [263].

У ході проекту «Тьюнінг» було отримано список із 85 різних найважливіших компетентностей широкого попиту, який класифікували за трьома категоріями: інструментальні, міжособистісні й системні [275, с. 10].

Отже, професійна компетентність є складним особистісним утворенням, яке формується у процесі фахової підготовки, проявляється, удосконалюється у ході практичної діяльності, є інтегративною єдністю особистісних якостей, необхідних для успішного здійснення професійної діяльності та досвіду роботи в ІОС, що передбачає не лише володіння необхідними теоретичними засадами і практичними вміннями, а й наявність у фахівця широкого спектру професійних сенсів – відповідного сприйняття цілей, цінностей, змісту та особливостей діяльності.

У нашій моделі професійна компетентність являє собою системну, інтегративну єдність: соціально-громадської, комунікативно-інформаційної, психолого-педагогічної і предметно-спеціальної компетенцій, – які, у свою чергу, визначаються ціннісно-мотиваційним, пізнавальним і операційно-діяльнісним компонентами.

Сукупність вищезазначених складових професійної компетентності формують «вертикаль» потенційного розвитку фахівця для інклюзивної освіти і дозволяє досягнути високих результатів у своїй професійній діяльності. У межах кожної компетенції виділяють «горизонтальний розвиток», що характеризує рівень їх сформованості. Так, пропедевтичний рівень формується на етапі усвідомлення майбутнім педагогом основ професійної діяльності і реалізується ціннісно-мотиваційним компонентом. Базовий понятійний рівень формується у процесі отримання відомостей, що надходять з різних навчальних дисциплін, і вважаються теоретичною основою розвитку фаху. Досягнення цього рівня забезпечує пізнавальний компонент. Подальший розвиток складових відбувається у ході реалізації засвоєних знань та особистісних якостей шляхом виконання практичної діяльності на семінарських, лабораторно-практичних заняттях, а також під час проходження практики. Це формується операційно-діяльнісним компонентом і є достатнім для випускника ЗВО, оскільки забезпечує його кваліфікацію. Наступний (високий) рівень професійної компетентності фахівця у галузі інклюзивної освіти виходить за межі впливу закладу вищої педагогічної освіти і формується у ході його фахової діяльності. Саме на цьому рівні педагог відкритий для потенційної творчості.

У контексті нашого дослідження важливо розглянути складові професійної компетентності більш детально.

Соціально-громадська компетенція характеризує якості студента, пов'язані з його соціалізацією. У широкому розумінні ця складова є важливою в діапазоні професійної компетентності майбутнього педагога і дає йому можливість: побудувати стосунки із суспільством через дітей, батьків, громадські організації, соціальні (у т. ч. й соціально-реабілітаційні), культурні й освітні заклади тощо. У межах бакалаврської підготовки, випускник повинен вільно будувати стосунки з відомствами, організаціями та ін., які несуть відповідальність за професійне самовизначення і соціалізацію учнів, і насамперед учнів з особливими освітніми потребами.

У вузькому розумінні соціально-громадська компетенція базується на компетенціях, пов'язаних передусім із загальнолюдськими цінностями, культурою, активною громадською позицією, морально-естетичними устоями, високою інтелігенцією і манерою поведінки, відданою любов'ю до дітей і

професії, гуманною, толерантною поведінкою, милосердям, визнанням рівних прав усіх дітей і багато інших.

Формування соціально-громадської компетентності починається у сім'ї і продовжується у дитячому садочку, школі і виші. Крім того, на соціальне становлення молодого педагога впливає державний устрій, політика, побутові умови, оточення, друзі, його психофізичний стан тощо. У ході формування цієї компетенції необхідно звертати увагу на розвиток моральних принципів студента, його ділових якостей, готувати до професійної самореалізації в умовах мінливої соціальної та економічної ситуації в країні.

Соціально-громадські компетенції базуються на істотних засадах, які визначають їхні характерні ознаки, зокрема: гуманістична спрямованість майбутнього педагога, особистісна вмотивованість педагогічної діяльності, особистісні установки й відповідальність; здатність сприймати оточуючих, у тому числі й дітей, як рівних; стійка усвідомлена професійна «Я-концепція», спрямована на позитивну взаємодію з дітьми з особливими освітніми потребами.

Враховуючи вищеназвані характерні особливості, визначимо компоненти соціально-громадської компетенції:

1. *Ціннісно-мотиваційний компонент* – це фундамент для розвитку будь-якого молодого педагога, рушійна сила, що штовхає його до саморозвитку, формує соціальні цінності, пріоритети, мотиви, професійні орієнтири. Саме цей компонент є основою життєвих принципів майбутнього спеціаліста. Ціннісно-мотиваційний компонент виступає показником внутрішнього стану педагога, його мотивів, поведінки і вчинків. До основних якісних характеристик цього компонента можна віднести вихованість, толерантність, емпатію, вміння співпереживати, мобілізуватися. Ціннісно-мотиваційний компонент виступає також основним профорієнтаційним чинником.

З позицій інклюзії, у майбутнього педагога повинні сформуватися особисті концепти стосовно дітей з особливими освітніми потребами: «я хочу», «я можу», «я повинен». Розвиток ціннісно-мотиваційного компонента у такому руслі дозволить сформувати у бакалаврів інклюзивно зорієнтований вектор навчання, підготувати їх до роботи в умовах інклюзивного освітнього середовища.

2. *Пізнавальний компонент*. Усі результати педагогічної діяльності пов'язані з адекватним пізнанням навколишнього середовища, взаємовідносин особистості і суспільства у всій своїй повноті і складності. Соціальне пізнання пов'язане з аналізом поведінки усіх суб'єктів інклюзивного суспільства, починаючи від державних органів і закладів, які уособлюють державну інклюзивно зорієнтовану політику і виступають гарантами рівних демократичних прав і свобод, закінчуючи дітьми з ООП, на яких спрямована державна, громадська і соціальна підтримка.

Іншим аспектом пізнавального процесу майбутніх педагогів є спрямованість на самопізнання, отримання нових знань з метою усвідомлення, розуміння і керування власною поведінкою. Отримані соціальні знання підвищують активність пізнавальних процесів педагога, спрямованих на пошук таких переваг і позитивних якостей дітей з особливими освітніми потребами, які дозволять їм максимально зрівнятися у розвитку зі здоровими однолітками і стати соціально значущими членами суспільства. Відповідно до цього, встановлено низку характерних ознак випускника закладу вищої педагогічної освіти, зокрема: здатність бути уважним до дітей з особливими освітніми потребами та спроможним аналізувати їх вчинки, мотиви і розвивати найкращі з них; здатність бачити в будь-якій дитині особистість, підносити їх людську гідність; спроможність розвивати соціальне уявлення, ідентифікувати себе з іншими, вміння бачити себе, свою діяльність, оточення чужими очима.

Пізнавальний компонент соціально-громадської компетенції вказує на глибинний і складний розвиток особистості майбутнього педагога. «У когнітивно складних суб'єктів багатий досвід прямої і непрямой взаємодії з різними людьми, достатньо проаналізований, систематизований і узагальнений і по відношенню до проявів, які несуть у собі ці люди, і по відношенню до особистісних якостей, що за ними стоять, і по відношенню до переживань, які вони визивають» [23, с. 92].

Отже, педагог, як когнітивно складний суб'єкт, маючи відповідні знання, спроможний сприймати багатогранність оточуючих, що впливає на глибину його позитивно зарядженої мотивації на пізнання інших, на формування стійкого інтересу до кожної окремо взятої дитини.

3. Операційно-діяльнісний компонент – здатність критично мислити, сприймати нові соціально значущі знання (закони, закономірності, механізми міжособистісного пізнання, особливості психофізичного розвитку дітей) і перетворювати їх у соціально значущу діяльність. Цей компонент містить систему навичок, що дозволяють майбутньому педагогу: пізнавати власні індивідуальні особливості й співставляти їх з потребами і прагненнями дітей з особливими освітніми потребами; оцінювати свою роль у розвитку інклюзивного суспільства й допомагати у соціальному становленню дітям з особливостями психофізичного розвитку; використовувати відповідні методи, форми і засоби для організації ефективної взаємодії з дітьми з особливими освітніми потребами, спрямованої на соціалізацію їх, розвиток почуття власної гідності і значущості.

Операційно-діяльнісний компонент спрямований на пошук шляхів і способів вирішення конфліктних ситуацій у різних системах: дитина – дитина; дитина – педагог; педагог – педагог; дитина – суспільство. Крім того, він повинен

надати усі інструменти для розв'язання будь-якої соціальної проблеми в умовах інклюзивного освітнього середовища.

Помилки у виборі професії внаслідок низької соціальної мотивації ведуть, у кращому випадку, до відмови від обраного шляху і перекваліфікації, у гіршому – до появи молодого покоління авторитарних, соціально убогих, упереджених педагогів.

На жаль, в умовах низької якості профорієнтаційної роботи і внаслідок відбору студентів за наслідками незалежного тестування немає механізмів перевірки майбутніх психолого-педагогічних кадрів щодо соціальної компетенції. Тестовий відбір абітурієнтів для педагогічної галузі, незважаючи на переваги, має низку об'єктивних та суб'єктивних чинників, що впливають на якість майбутньої підготовки фахівців. Недоліками тестового відбору вважаємо: стресогенність усієї процедури тестування; апелювання тестових завдань до стандартних ситуацій реалізації готових знань і досвіду; нівелювання особистісних якостей вступника, його унікальності; небезпека «сліпих» (механічних) помилок; бажання вступника вплинути на результат шляхом «прорахування» методики оцінювання і вибору соціально (чи психологічно, чи педагогічно) схвалюваних варіантів відповідей; надання переваги кількісній оцінці й ігнорування якісної характеристики досягнень і потенційно необхідних для майбутньої спеціальності знань та умінь тощо.

Враховуючи вищесказане, тестування, на нашу думку, не повинно домінувати у процесі відбору майбутнього кадрового потенціалу для освітньої інклюзії, а виконувати лише роль допоміжного методу. Оскільки відбір до педагогічних навчальних закладів ще недосконалий, процес «вирівнювання» базової мотивації, знань і умінь покладено на навчальний процес вишів. В умовах оновлення галузевих стандартів і освітніх програм підготовки бакалаврів для потреб інклюзивного навчання основне навантаження щодо формування соціально-громадської складової фахової компетентності покладено на дисципліни соціально-гуманітарного циклу.

Комунікативно-інформаційна компетенція. Реалізація сучасних особистісно зорієнтованих освітніх методик і технологій неможлива без достатнього рівня комунікативно-інформаційної компетенції, коли педагог у ході освітнього процесу неспроможний організувати гнучку взаємодію і не сприяє взаєморозумінню і взаємодопомозі в умовах інклюзивного освітнього середовища. Від комунікативно-інформаційної компетенції психолого-педагогічних кадрів в інклюзивних закладах освіти залежить благодатний морально-психологічний клімат освітнього середовища, гуманізм і демократизм спілкування, ефективність спілкування усіх членів ІОС, задоволеність потреб дітей з ООП, колективна співпраця педагогів і дітей.

Успішна педагогічна діяльність в інклюзивному освітньому середовищі є запорукою взаємодії усіх учасників освітнього процесу. Отже, успіх чи невдача визначається умінням майбутнього педагога знаходити контакт з вихованцями, учнями, колегами, адміністрацією, умінням будувати стосунки на засадах довіри і взаємодопомоги. Таким чином, комунікативно-інформаційна компетенція – невід’ємна характеристика будь-якого педагога, а особливо педагога інклюзивного закладу освіти. Уміння взаємодіяти на гуманній основі у багатьох випадках впливає не тільки на результати особистісних досягнень педагога, а й на ефективність командної роботи, спрямованої на самовизначення і соціалізацію дитини з особливими освітніми потребами. Крім того, досліджувана складова професійної компетентності входить до інформаційної і технологічної культури фахівця і виконує інтегративну роль в об’єднанні соціальних, психолого-педагогічних і спеціальних знань і умінь.

Сутність комунікативно-інформаційної компетенції, на нашу думку, можна розглядати як здатність і готовність випускника закладу вищої педагогічної освіти вступати у різні контакти (комунікативна діяльність) з метою розв’язання комунікативних задач і проблем (інформаційна діяльність). Уміння майбутнього педагога технологічно мислити, а також наявність у нього проєктивних, прогностичних, аналітичних і рефлексивних умінь реалізації інформаційних процесів (пошук, передавання, опрацювання тощо) у власній педагогічній діяльності визначається інформаційною складовою.

Відповідно до компетентнісної моделі підготовки психолого-педагогічних кадрів для освітньої інклюзії комунікативно-інформаційну складову розглядаємо як синтез особистісних характеристик, інтелектуальних навичок і досвіду, що дозволяють майбутньому педагогу використовувати свій комунікативний потенціал у молодому інклюзивному суспільстві. У контексті нашого дослідження їх потрібно охарактеризувати більш детально.

1. *Ціннісно-мотиваційний компонент* містить у собі установки і якості, необхідні для ефективної взаємодії в інклюзивному освітньому середовищі, готовність до професійного самовдосконалення, потребу у професійному зростанні та самореалізації. Характеризують його: зовнішні і внутрішні передумови оволодіння випускником комунікативно-інформаційною компетентністю; достатній рівень комунікативної толерантності і культури спілкування; конструктивна діалогічна спрямованість у командній роботі і професійній співпраці; розвиток прогностичних здібностей в комунікативній, інформаційній і технологічній діяльності.

2. *Пізнавальний компонент* передбачає сукупність: уявлень про основні закони спілкування, принципи і правила ефективної взаємодії, про комунікативний процес у цілому і про його особливості в інклюзивному освітньому середовищі

зокрема; знань про структуру, функції, типи і закономірності спілкування, про основні комунікативні моделі, особливості ефективного спілкування з дітьми і колегами в умовах освітньої інклюзії. Усі ці індикатори спрямовані на формування об'єктивних знань сутності змісту комунікативної компетентності і пов'язані з пізнанням іншої людини.

Основними показниками пізнавального компонента вважаємо: знання сутності ролі комунікативної компетентності у побудові і розвитку ефективної взаємодії в інклюзивному освітньому середовищі; знання різних технік ефективного спілкування; спроможність аналізувати конкретну ситуацію і вибрати оптимальний стиль спілкування; усвідомлення можливих реакцій партнера (колеги чи дитини) і побудова траєкторії взаємодії з урахуванням його індивідуальних емоційних чи психофізичних особливостей; усвідомлення власної ролі й відповідальності за наслідки комунікативного процесу у різних системах: педагог – колеги; педагог – вихованець/учень.

3. *Операційно-діяльнісний компонент* – спрямованість до особистісно зорієнтованої взаємодії з усіма учасниками навчального процесу в інклюзивному освітньому середовищі. Зміст операційно-діялісного компонента спрямований на формування системи компетенцій, пов'язаних з усним і писемним мовленням, з міжособистісним сприйняттям і стосунками, а також з управлінням комунікативними процесами різних типів. Враховуючи вищесказане, окреслимо основні показники досліджуваного компонента:

- сукупність умінь, що забезпечують продуктивний інформаційний обмін;
- уміння грамотно вести діалог і монолог, вербальне і невербальне спілкування з колегами і дітьми з урахуванням особливостей їхнього психофізичного розвитку, а також правил нормативності мови і мовлення;
- уміння використовувати педагогічну майстерність, міміку, жести, невербальні засоби для підсилення впливу мовлення;
- уміння забезпечувати сприятливу атмосферу в інклюзивному освітньому середовищі, налагоджувати міцний контакт з учасниками навчального процесу і адаптуватися до особливостей кожного;
- уміння розвивати і підтримувати педагогічно доцільні стосунки, працювати у команді, взаємодіяти на засадах професійної співпраці і взаємодопомоги;
- здатність прислухатися до думки інших, брати їхні погляди до уваги і захищати власну точку зору без негативних наслідків для співрозмовників;
- уміння корегувати негативну поведінку учасників педагогічної взаємодії, у тому числі й власну;
- уміння шукати і використовувати оптимальні методи, засоби і техніки комунікативної діяльності в умовах інклюзії;

– уміння зберігати емоційну рівновагу й конструктивно розв’язувати конфліктні ситуації.

Психолого-педагогічна компетенція – це єдність теоретичної і практичної готовності педагога проводити освітню діяльність і забезпечувати її високу ефективність. Цей тип компетенції визначає рівень підготовки педагога у галузі педагогіки й психології, його умінь враховувати індивідуально-особистісні характеристики, потреби і здібності дітей, а також уміння надавати їм психолого-педагогічну підтримку, використовуючи різні методи, прийоми, засоби і форми взаємодії, адекватні конкретній ситуації. Психолого-педагогічна компетенція передбачає постійну готовність фахівця підвищувати кваліфікацію у різних видах освітньої діяльності.

У структурі психолого-педагогічної компетенції виділяють такі компоненти:

1. *Ціннісно-мотиваційний компонент*, який містить у собі установки на удосконалення особистісних якостей педагога, що імпонують дітям, викликають відчуття захопленості і поваги. Цей компонент характеризують такі особливості: здатність до неупередженої, толерантної психолого-педагогічної підтримки дітей; готовність вислухати кожного й уміння дотримуватися власного слова; зацікавленість роботою в освітній галузі; усвідомлення значення психолого-педагогічних знань у професійній діяльності; розуміння пріоритетності суб’єкт-суб’єктних стосунків у навчальному середовищі і власної ролі й місця у ньому; до взаєморозуміння і дотримання принципів професійної етики; готовність до саморозвитку й самоудосконалення як педагога; здатність до самоконтролю і самокритики; уміння керувати власними емоціями і поведінкою; педагогічний оптимізм, упевненість у собі, педагогічна відповідальність.

2. *Пізнавальний компонент* спрямований на формування системи психолого-педагогічних знань, необхідних для забезпечення ефективного освітнього процесу. До основних його характеристик відносимо: володіння загальними психолого-педагогічними знаннями, зокрема: основними теоріями і концепціями навчання і виховання та розвитку дітей; різними формами організації освітньої діяльності; закономірностями всебічного розвитку особистості дитини у ході психолого-педагогічної взаємодії; розуміння і дотримання науково обґрунтованих принципів організації освітньої діяльності; здатність до безперервного оволодіння і реалізації прогресивних технологій і методик навчання і виховання, а також пошуку нових оптимальних шляхів розв’язання нагальних психолого-педагогічних проблем і задач; володіння методами психолого-педагогічного дослідження.

3. *Операційно-діяльнісний компонент* полягає у готовності педагога виконувати свої професійні функції, пов’язані з організацією освітньої діяльності

та системою практичних дій. Цей компонент передбачає передусім сформованість у педагога здатності до рефлексивного аналізу, конструювання і професійно грамотного проведення занять і уроків різної цільової спрямованості. Операційно-діяльнісний компонент проявляється: в умінні реалізовувати чинні освітні програми шляхом запровадження нових педагогічних технологій і сучасних засобів навчання; у здатності практично розв'язувати складні психолого-педагогічні проблеми, які вимагають інтеграції знань, умінь і навичок з педагогіки, психології і суміжних їм наук; у здатності проектувати методичну систему навчання та її критично оцінювати; у спроможності організовувати освітню діяльність з кожного навчального предмета і використовувати для цього відповідні методи, прийоми і засоби; у вмінні проектувати і вести класну і позакласну роботу; в умінні розробляти навчально-методичні і дидактичні матеріали, а також організовувати навчально-дослідну роботу; у створенні і підтримці психологічно безпечного навчального середовища; у навичках організації спільної міжособистісної взаємодії суб'єктів навчального процесу.

Предметно-спеціальна компетенція. Предметні та спеціальні компетенції не можна сформувати повною мірою однією навчальною дисципліною чи практикою. Процес формування їх інтегрований і циклічний. У ньому мають значення як зміст кожної фахової навчальної дисципліни, так й інноваційні технології навчання і викладання, зорієнтовані на освітню інклюзію. Отже, до предметно-спеціальної компетенції входять уміння і навички володіння певними специфічними для кожної спеціальності методами і засобами навчання і виховання в умовах інклюзії. Предметно-спеціальні компетенції, засвоєні студентами, сприятимуть формуванню у них активної педагогічної позиції, стимулюватимуть розвиток і підтримку позитивної взаємодії в умовах освітнього інклюзивного середовища як з дітьми, так і з усіма членами педагогічного колективу. У поєднанні з соціально-громадськими, комунікативно-інформаційними і психолого-педагогічними складовими володіння предметно-спеціальними компетенціями дозволить майбутньому педагогу сформувати власний методичний стиль й успішне виконання професійних задач в умовах інклюзивного освітнього середовища.

Предметно-спеціальна компетенція – категорія багатогранна, тому важливо окреслити основні її компоненти відповідно до компетентної моделі майбутнього фахівця у галузі інклюзивної освіти.

1. *Ціннісно-мотиваційний компонент* пов'язаний з ціннісними орієнтирами студента, із здатністю самопозиціонуватися у професійній діяльності психолого-педагогічного фахівця в умовах інклюзивної освіти. Від цього компонента залежить індивідуальна освітня траєкторія бакалавра і внутрішня програма його становлення як фахівця у галузі освітньої інклюзії. Компетенції досліджуваного компонента характеризуються глибокою особистісною зацікавленістю, позитивним психолого-

педагогічним впливом на дітей (у тому числі й на дітей з особливими освітніми потребами) в умовах інклюзивного освітнього процесу масових навчальних закладів. За допомогою ціннісно-мотиваційного компонента визначають низку компетенцій, які окреслюють уміння використовувати власні індивідуальні цінності і потреби для розв'язання освітніх і побутових проблем, адекватних цілям інклюзивного навчання. До таких компетенцій відносимо: формування системи власних ціннісних орієнтирів, які корелюють з основними принципами освітньої інклюзії; володіння засобами самовизначення у практиці надання психолого-педагогічних послуг в умовах інклюзивного освітнього середовища; проектування індивідуальної освітньої траєкторії з урахуванням норм і вимог інклюзивного навчання; усвідомлення гуманістичної цінності професійної діяльності, розуміння власної ролі в удосконаленні інклюзивних процесів сьогодення, прагнення до професійного самоудосконалення і майстерності, розвитку власної педагогічної активності.

2. *Пізнавальний компонент.* Компетенції цього блоку спрямовані на опанування і розвиток інтелектуального зростання у галузі самостійної пізнавальної діяльності, пов'язаної із суб'єктами інклюзивної освіти. Складовими цієї діяльності є елементи логічної, методологічної, навчальної і дослідницької діяльності. Пізнавальний рівень характеризується здатністю студентів реалізовувати різні способи організації цілепокладання, планування, аналізу, самоаналізу, рефлексії. Крім того, він визначає рівень володіння креативними навичками, необхідними педагогу при організації інклюзивного навчання, а зокрема: отримання знань безпосередньо з навколишнього середовища та від суб'єктів освітнього процесу; спроможність планувати власну діяльність у нестандартних ситуаціях; володіння прийомами розв'язування навчально-побутових проблем тощо.

Отже, компетенції цього компонента характеризують здатність педагогічно мислити на основі системи знань і досвіду усіх складових пізнавальної діяльності, необхідних для організації і забезпечення якісного інклюзивного навчання. В основу пізнавального компонента покладено: наукові професійно-педагогічні знання інноваційних процесів у галузі інклюзивної освіти; психолого-педагогічні засади навчання і виховання дітей в умовах інклюзії; знання про психофізичні, вікові та індивідуальні особливості дітей з різними порушеннями; знання основ педагогічної взаємодії та управління в умовах інклюзивного середовища.

Пізнавальний компонент характеризують: знання міжнародних і вітчизняних документів про права дітей з ООП і готовність втілювати їх у власну професійну діяльність; володіння знаннями про специфіку діяльності педагога в умовах інклюзивного навчання; володіння знаннями про психофізичні

особливості дітей з відхиленнями у розвитку; володіння інтегрованими предметними знаннями про теоретичні, методологічні, технологічні засади змісту, організації і забезпечення інклюзивного освітнього процесу відповідно до вікових та особистісних ознак дітей; уміння виконувати пошук, збір і первинну обробку інформації про стан розвитку дітей з ООП; навички збору і підготовки інформації про дитину для обговорення її проблем у ході командної роботи психолого-педагогічних працівників; уміння добирати необхідні методи і технології для здійснення діагностичної і корекційно-розвивальної діяльності, а також проектувати профілактичні та індивідуальні траєкторії навчання дітей; здатність проектувати інклюзивне освітнє середовище та її дидактичне наповнення.

3. *Операційно-діяльнісний компонент* забезпечує виконання певних видів діяльності в умовах інклюзивного освітнього середовища. Компетенції цього блоку характеризують здатність до виконання конкретних професійних задач в освітньому процесі, окреслюють досвід психолого-педагогічної діяльності і забезпечують його творчу спрямованість, що є необхідним для успішної організації і забезпечення інклюзивного навчання.

Відповідно до основних цілей і задач професійної діяльності психолого-педагогічних працівників інклюзивної освітньої галузі студент повинен володіти такими компетенціями: спроможність організовувати освітню діяльність дітей з різними типами психофізичних порушень в умовах інклюзивного освітнього середовища; здатність грамотно застосовувати індивідуальний та диференційований підхід до кожної дитини; уміння використовувати інноваційні методики і технології інклюзивного навчання з урахуванням особливостей розвитку й освітніх потреб дітей; спроможність конструктивно взаємодіяти з суміжними спеціалістами з питань розвитку здібностей дітей; уміння організовувати і координувати діяльність міждисциплінарної команди різнопрофільних фахівців, а також брати участь у її роботі; здатність вивчати й аналізувати педагогічні явища і коригувати хід освітнього процесу з урахуванням результатів діагностики на різних його етапах; спроможність проводити просвітницьку і консультативну роботу серед вихованців, учнів, батьків, членів психолого-педагогічного колективу, адміністрації та громадських організацій щодо удосконалення й оптимізації навчально-вихованого процесу в інклюзивних навчальних закладах.

Беззаперечно, усі вищезазначені знання, здатності й потенційні дії майбутнього педагога не зможуть забезпечити успішного навчання в умовах інклюзії, якщо учитель існує поза соціумом, не володіє спеціальними і психолого-педагогічними компетенціями і неспроможний налагодити міцні суб'єкт-суб'єктні стосунки з учнями, батьками та колегами.

Формування усіх складових професійної компетентності виходить за межі окремих навчальних предметів і можливе за умови розробки і впровадження

відповідних технологій. Професійна компетентність, у контексті нашого дослідження, стосується особистісних якостей педагога.

Виходячи з аналізу складових професійної компетентності та їхніх компонентів, вважаємо, що дефініції «компетенція» і «компетентність» використовуються для розмежування загального та індивідуального. Компетенції, у цьому контексті, як наперед окреслені вимоги до професійної підготовки бакалавра являють собою закладену до навчальних предметів і процесів інтегративну систему певних установок, орієнтацій, знань, умінь, навичок, досвіду діяльності, які визначають здатність особистості інтегрувати у своїй свідомості й діяльності знання з різних навчальних дисциплін, досвід, у тому числі й власний, пізнання теорії і практики.

У контексті вищезазначеного вплив компетентнісного підходу на процес підготовки різнопрофільних фахівців для інклюзивної освіти стрімко зростає. Оновлення галузевих стандартів вищої освіти, вимоги сучасного ринку освітніх послуг визначають стратегічну роль компетентнісного підходу у розвитку освітньої інклюзії в Україні, за допомогою якого забезпечать системну трансформацію суб'єкта учіння на суб'єкт інклюзивного освітнього середовища.

Отже, компетентність розглядаємо як особистісну якість, як особистісно засвоєну установку, ціннісну зорієнтованість, в основі якої лежать окремі компетенції. У контексті нашого дослідження, «компетентність» – поняття більш широке, ємке у порівнянні з поняттям «компетенція». Отже, професійну компетентність фахівця, спроможного працювати в умовах ІОС, ми розглядаємо як інтегральну характеристику особистості, яка розпадається на спектр окремих (але взаємодоповнюваних) компетенцій з відповідними рівнями їх сформованості. Характерні особливості взаємодії окремих компетенцій професійної компетентності наочно демонструє діаграма Венна (рис. 3.3).

Використання діаграми Венна у контексті нашого дослідження дозволило проаналізувати точки перетину усіх досліджуваних компетенцій:

1. Ділянка перетину усіх складових засвідчує ідеально сформовану професійну компетентність на базі усіх чотирьох компетенцій.

2а. Демонструє спроможність майбутнього педагога створювати загально-дидактичні соціально значущі методики з урахуванням сучасних інформаційних технологій.

2б. Засвідчує розвиток компетенцій, які дозволяють здійснювати інклюзивне навчання з використанням ресурсів як психолого-педагогічних кадрів інклюзивних навчальних закладів, так і потенціалу суспільних громадських організацій, об'єднань, фондів тощо.

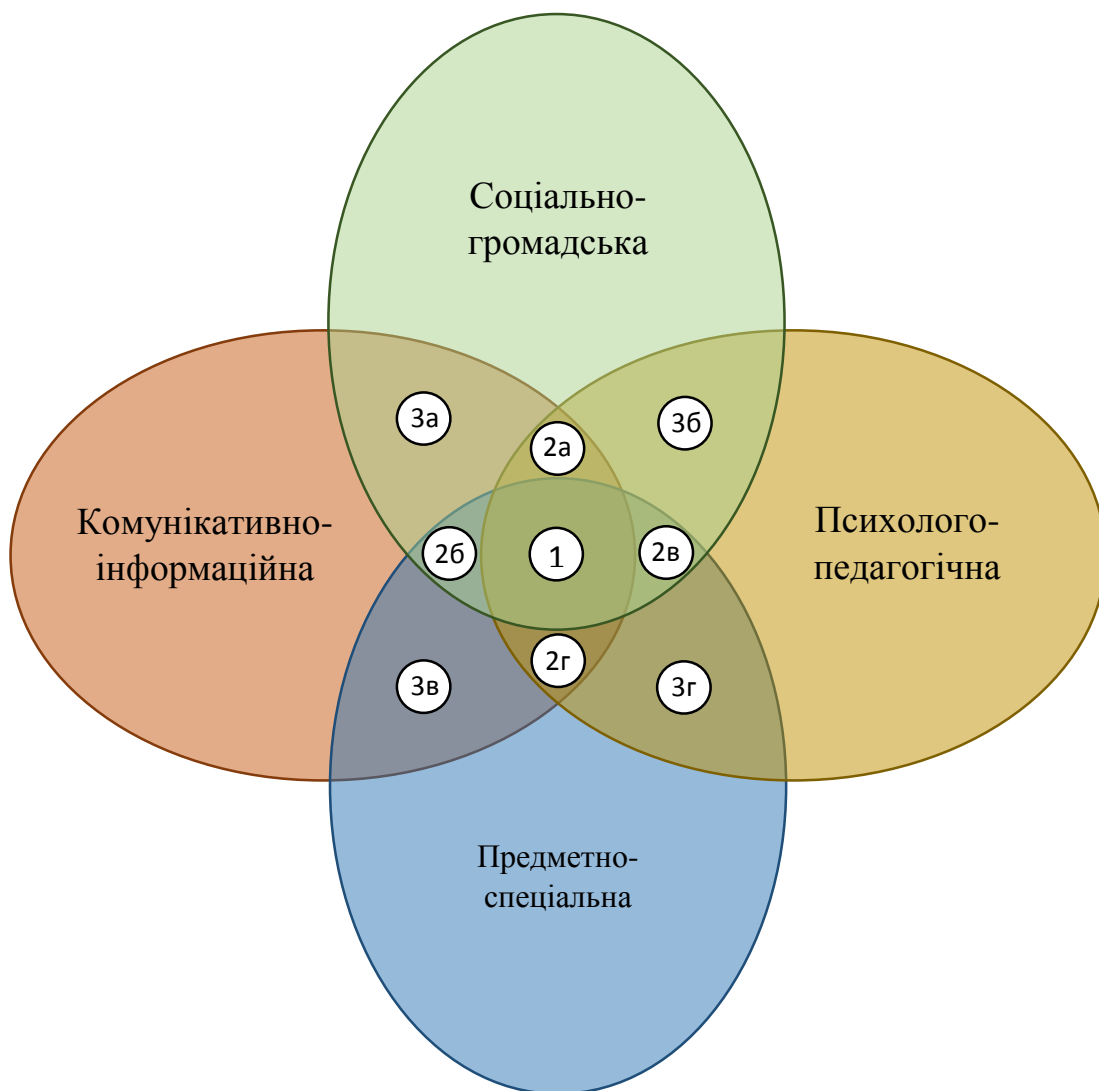


Рис. 3.3. Структура професійної компетентності майбутнього фахівця (діаграма Венна)

2в. Демонструє спроможність застосовувати креативний творчий підхід до створення й розробки інноваційних методик, зорієнтованих на впровадження в інклюзивних закладах освіти.

2г. Засвідчує здатність до реалізації власного професійного потенціалу в умовах інклюзивного освітнього середовища за підтримки команди різнопрофільних психолого-педагогічних фахівців.

3а. Свідчить про розвиток інформаційної культури педагога і рівень його соціалізації.

3б. Засвідчує особистісний розвиток педагога-наставника.

3в. Демонструє розвиток комунікативних і проектувальних компетенцій, зорієнтованих на організацію інклюзивного навчання.

3г. Засвідчує розвиток методичної компетентності, спроможність щодо розробки і впровадження окремих методик навчання в умовах інклюзивного освітнього середовища.

На нашу думку, максимальної ефективності професійна компетентність набуде тоді, коли усі її структурні елементи будуть гармонійно розвинені, тісно пов'язані між собою, будуть взаємодоповнюватися і взаємозбагачуватися. Очевидним є те, що одні компетенції мають узагальнений характер, інші ж відіграють важливу роль для забезпечення інклюзивного навчання. З урахуванням структури і змісту вищої педагогічної освіти елементи професійної компетентності мають чітку ієрархічну залежність і відіграють роль рівнів її сформованості: соціально-громадський – рівень володіння загальним (метапредметним) змістом вищої педагогічної освіти; комунікативно-інформаційний – рівень володіння комунікативним інструментарієм, який носить міжпредметний характер і відіграє інтегративну роль; психолого-педагогічний – рівень володіння чітко окресленими знаннями й уміннями, які мають безпосередній вплив на освітні галузі й низку відповідних їм навчальних дисциплін; предметно-спеціальний – рівень володіння компетенціями, які мають чітко визначений інклюзивно-прикладний характер і повинні бути сформовані у межах навчальних предметів професійного спрямування.

У контексті нашого дослідження взаємозв'язок окремих компетенцій досліджено за допомогою методів математичного моделювання, зокрема структуру професійної компетентності фахівця інклюзивної освітньої галузі представлено у вигляді сегментованого трикутника (рис. 3.4). Така модель дозволяє детально продемонструвати фундаментальні особливості усіх компетентностей, притаманних психолого-педагогічному працівникові інклюзивних навчальних закладів. При

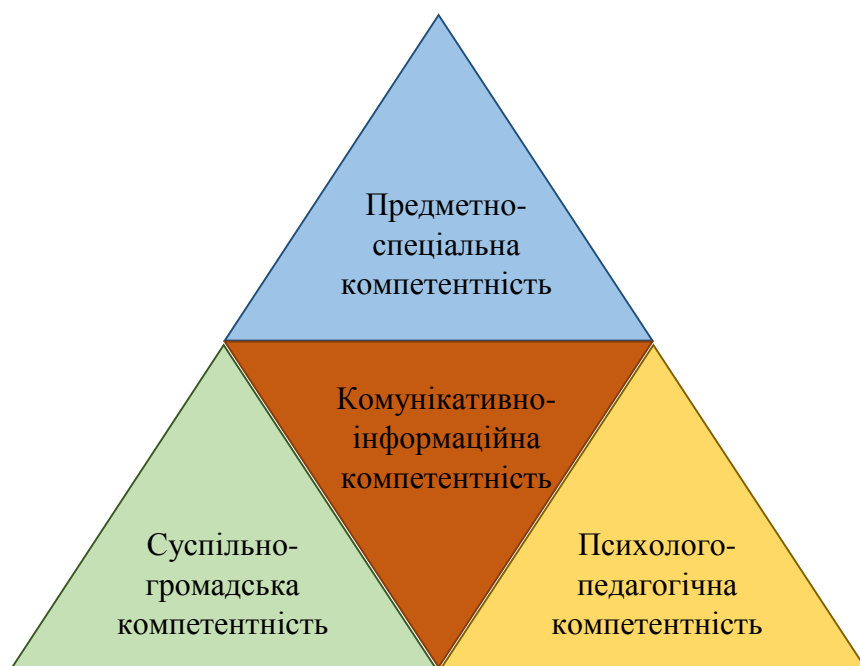


Рис. 3.4. Сегментована модель професійної компетентності фахівця у галузі інклюзивної освіти

аналізі цієї моделі враховано лише окремі її властивості, зокрема: правильність форми, симетричність фігури, цілісність ліній фігури. Усі сегменти моделі, які відповідають чотирьом складовим професійної компетентності фахівця в галузі інклюзивної освіти, мають чіткі точки дотику між собою, що символізує взаємозв'язки між ними. Як видно з рисунка, основою усієї моделі служать соціально-громадська і психолого-педагогічна компетенція, які є особливо значущими для особистості педагога будь-якої галузі. Комунікативно-інформаційна компетенція є ключовим сегментом для моделі, оскільки саме вона визначає якість професійної співпраці психолого-педагогічних фахівців і об'єднує фундаментальні соціальні і педагогічні засади зі змістом предметно-спеціальної підготовки.

На нашу думку, оптимальна модель повинна зберігати не тільки правильність форми і симетрії трикутника, а й цілісність об'єму його сегментів, однак практика засвідчує, що окремі елементи моделі можуть бути викривлені, і навіть, зникнути внаслідок недостатньої розвиненості однієї зі складових професійної компетентності. Порушення взаємозв'язків і несформованість окремих складових може призвести до деформацій різних компонентів моделі. Змодельюємо деформаційне перетворення різних компонентів моделі.

1. Вплив на модель суспільно-громадської складової професійної компетентності (рис. 3.5):

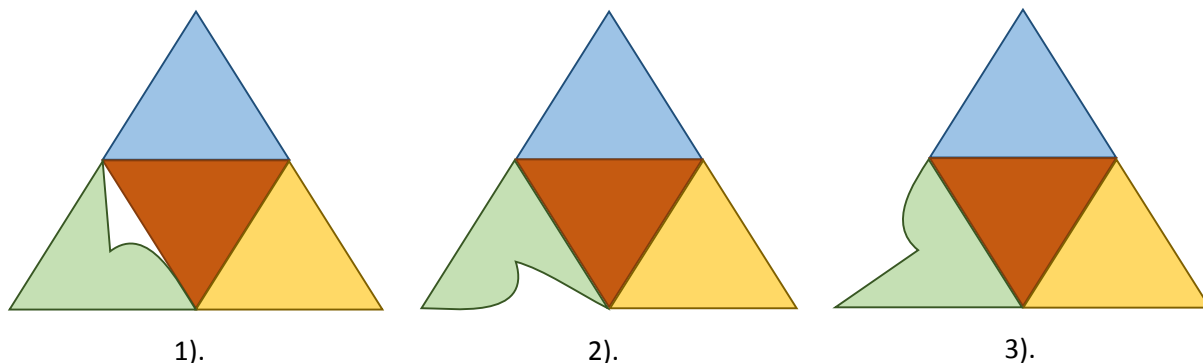


Рис. 3.5. Вплив на модель суспільно-громадської складової

1. На рис. 3.5.1 зображено розвиток неадекватного соціального пізнання усіх суб'єктів освітнього процесу, неспроможність ідентифікувати себе з іншими. Можна передбачити: формування когнітивно простої особистості фахівця.

2. Рис. 3.5.2 свідчить про недоліки у соціалізації фахівця (відсутність соціально ціннісних пріоритетів, проблеми у поведінці, особистісних якостях, відсутність симпатії до дітей з ООП та інклюзії у цілому тощо). У результаті формується асоціальна особистість, нездатна до роботи з дітьми з ООП.

3. На рис. 3.5.3 продемонстровано втрату цілісності лінії, що поєднує соціально-громадську і предметно-спеціальну складові, тобто порушення взаємозв'язку між предметними і спеціальними знаннями із практикою застосування їх у суспільстві. За таких умов професійна підготовка втрачає соціальну зорієнтованість, а значить і мету, й одну із базисних основ майбутньої професії.

2. Вплив на модель психолого-педагогічної складової професійної компетентності (рис. 3.6):

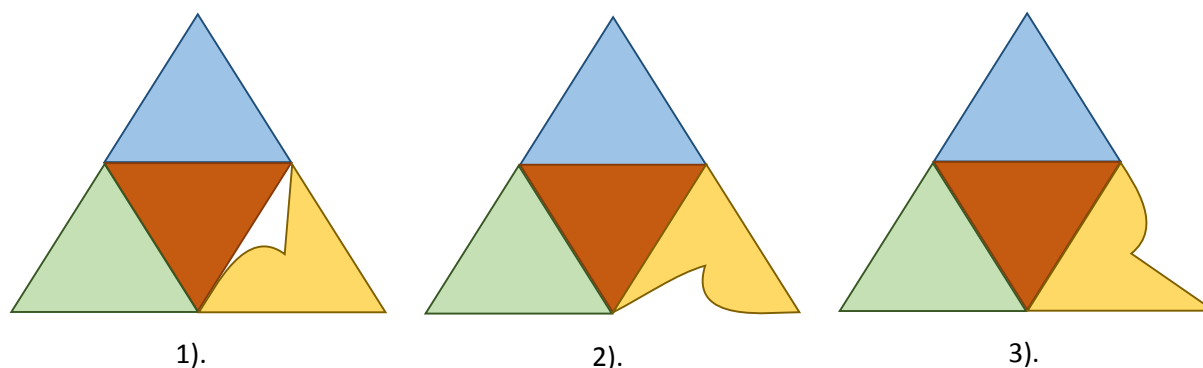


Рис. 3.6. Вплив на модель психолого-педагогічної складової

1. Рис. 3.6.1 засвідчує низький рівень використання суб'єкт-суб'єктних ресурсів у реалізації педагогічної взаємодії, прогресивних технологій і методик розв'язання нагальних психолого-педагогічних проблем, а також командної роботи на результат. За таких умов може сформуватися авторитарний консервативний фахівець.

2. На рис. 3.6.2 продемонстровано низький рівень загальної психолого-педагогічної підготовки, тенденції до втрати потреб у самовдосконаленні. Можна передбачити: формування депресивної особистості фахівця внаслідок негативних результатів власного педагогічного впливу на суб'єкти навчання.

3. Рис. 3.6.3 засвідчує втрату взаємозв'язку фахових знань з методиками застосування їх у практичній професійній діяльності. Можна передбачити: формування методичної незрілості, неспроможності фахівця до творчої діяльності в умовах ІОС.

3. Вплив на модель комунікативно-інформаційної складової професійної компетентності (рис. 3.7):

1. На рис. 3.7.1 зображено низький рівень комунікативної толерантності, культури спілкування, зниження інформаційного обміну із зовнішнім середовищем, погано налагоджені професійні зв'язки з батьками, суспільними і громадськими

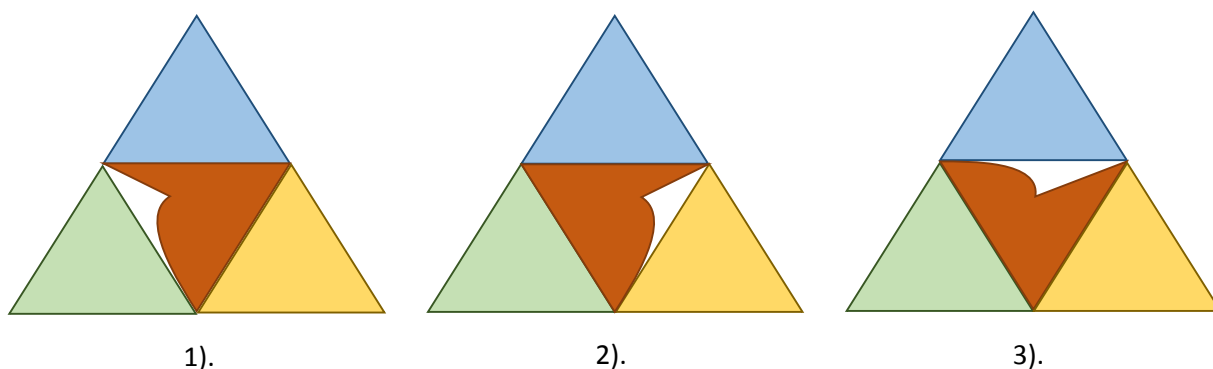


Рис. 3.7. Вплив на модель комунікативно-інформаційної складової

організаціями. За таких умов можна спостерігати інформаційну деградацію культури особистості фахівця, неспроможного налагодити будь-які корисні професійні зв'язки.

2. На рис. 3.7.2 продемонстровано низький рівень діалогічного і монологічного спілкування з колегами і дітьми, відсутність прагнень до педагогічної взаємодії. За таких умов прогнозуємо формування замкненої у собі особистості фахівця, неспроможного прислухатися й приймати точку зору інших.

3. Рис. 3.7.3 демонструє відсутність уміння брати участь у командній роботі, неспроможність налагодити необхідний контакт з колегами і дітьми. Можна передбачити: формування безвідповідального фахівця, нездатного до ефективної професійної командної діяльності в умовах ІОС.

4. Вплив на модель предметно-спеціальної складової професійної компетентності (рис. 3.8):

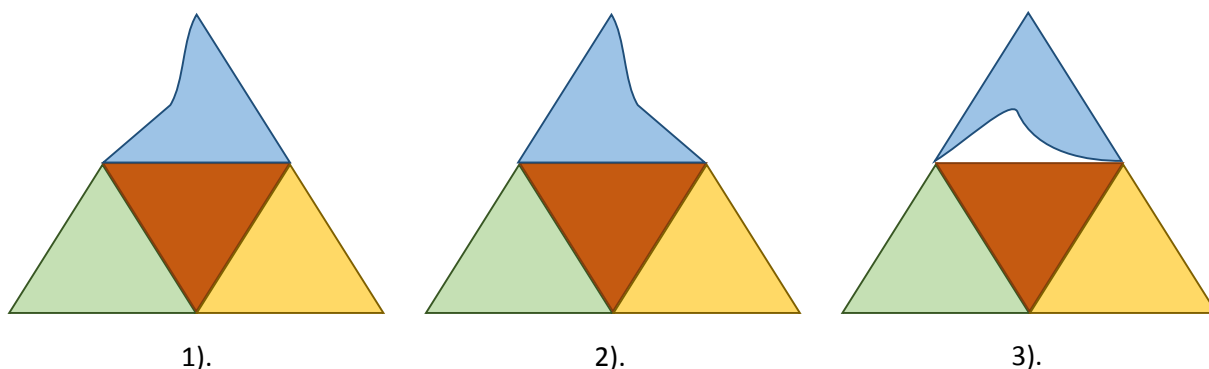


Рис. 3.8. Вплив на модель предметно-спеціальної складової

1. На рис. 3.8.1 зображено низький рівень кореляції предметних і спеціальних компетентностей з інклюзивними тенденціями у суспільстві. Можна передбачити: формування соціально пасивного фахівця для інклюзивної галузі.

2. Рис. 3.8.2 засвідчує низький рівень інтеграції фахових і психолого-педагогічних знань. Можна передбачити: формування некомпетентного в інклюзивній галузі фахівця.

3. Рис. 3.8.3 демонструє низьку педагогічну взаємодію з усіма суб'єктами ІОС, що зумовлено низьким рівнем фахових знань. Можна передбачити: формування особистості фахівця, неспроможного використовувати фахові знання в командній роботі в умовах ІОС.

Характерними ознаками вищеподаної сегментованої моделі професійної компетентності фахівця у галузі ІО виступають: об'єм сегмента – відповідає рівню сформованості окремих складових досліджуваної моделі; цілісність ребер – відображає наявність і якість зв'язків між сусідніми елементами.

Оскільки усі складові моделі утворюють єдину систему і формуються у комплексі, функціональна сутність сегментованої моделі зводиться до визначення конкретних компетенцій та їх взаємозв'язку. На нашу думку, впровадження теоретичної моделі в реальних умовах дозволить здійснити якісний моніторинг методики підготовки психолого-педагогічних фахівців для інклюзивної освіти.

Гармонійний розвиток усіх складових професійної компетентності, забезпечення міцної їх взаємодії вимагають розробки чіткої теоретичної моделі її формування (рис. 3.9).

Модель, яка б враховувала вищезазначені теоретичні концепти, повинна містити такі структурні компоненти: концептуальний у якості теоретико-методологічної основи моделі; цільовий як визначник цілепокладання, задач і функцій моделі; змістовий як визначник типу інтеграції інклюзивно орієнованого змісту (на засадах реалізації монопредметності, багатопредметності чи комбінованого типу); процесуальний, який, власне, визначає траєкторію якісного перетворення професійної свідомості першокурсника у професійну компетентність випускника-бакалавра.

Якщо концептуальний і змістовий компоненти розглядалися нами раніше (див. п. 3.1), то інші елементи поданої моделі потребують ґрунтовного аналізу і конкретизації. Отже, у контексті нашого дослідження важливо окреслити ключові аспекти моделі.

Метою вищеподаної технології є підготовка майбутнього фахівця до роботи в умовах ІОС.

До основних задач ми відносимо гармонійний розвиток у бакалавра усіх компонентів професійної компетентності: соціально-громадського, комунікативно-інформаційного, психолого-педагогічного та предметно-спеціального.

Функціональним аспектом нашої моделі передбачено:

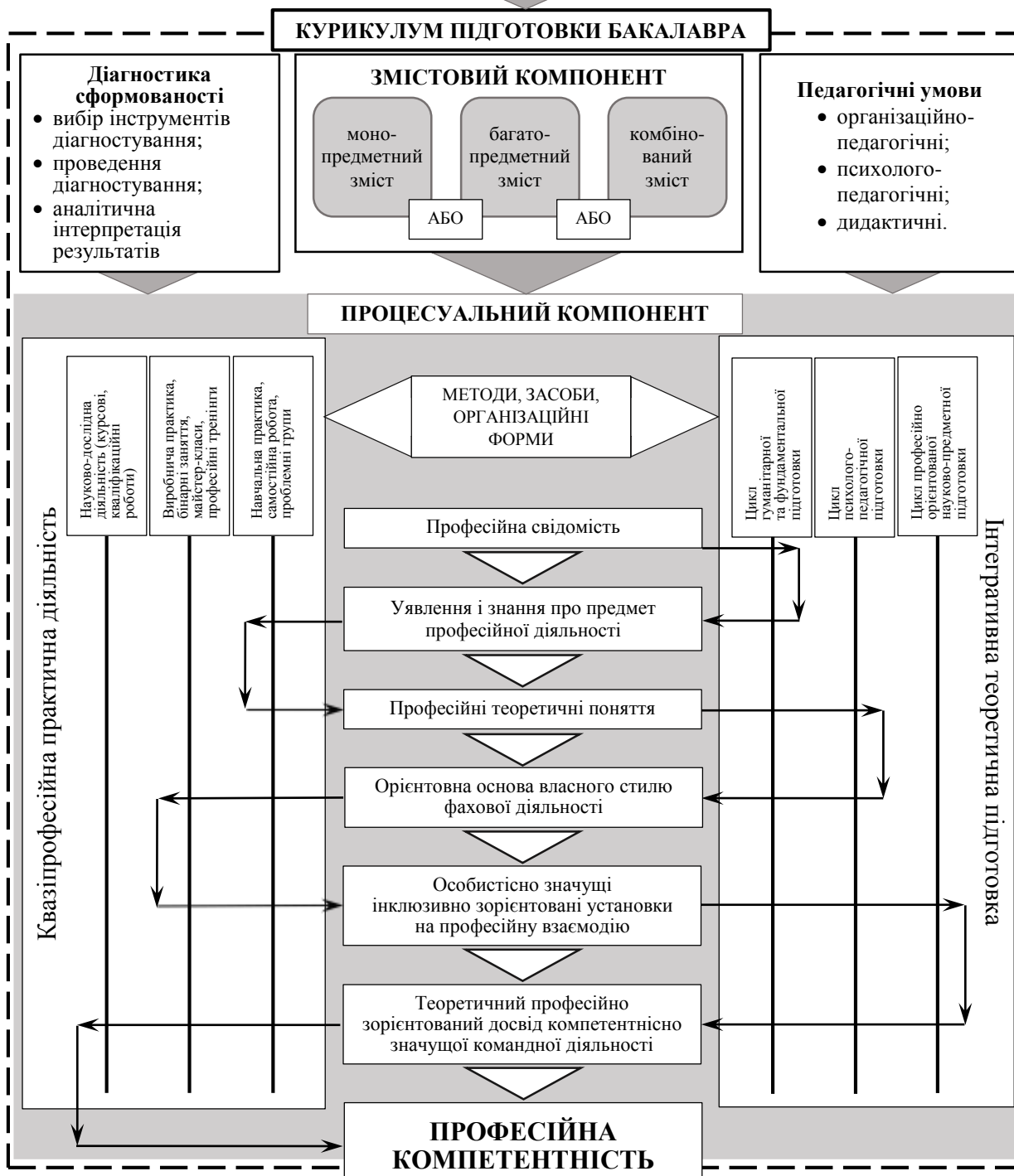
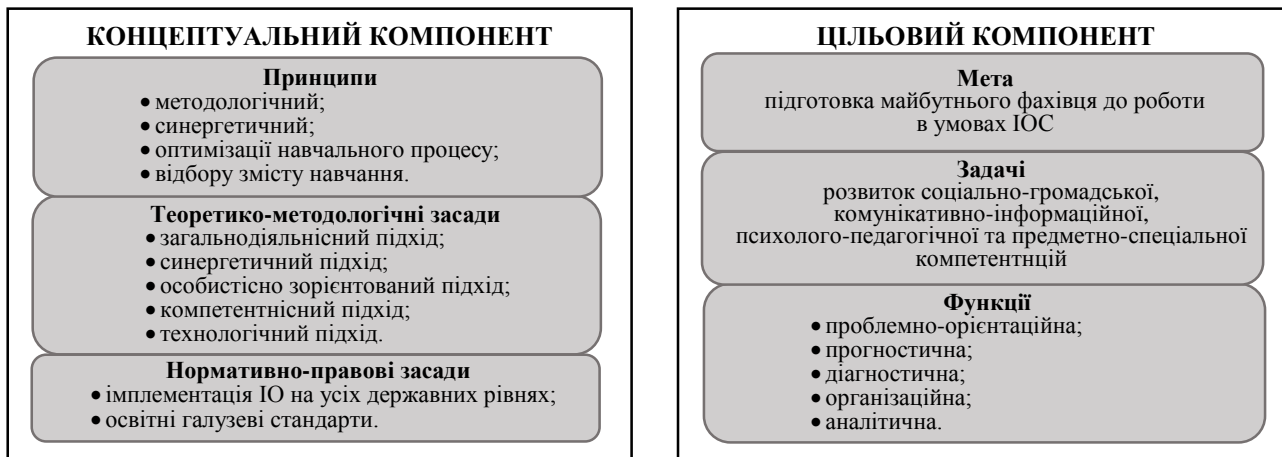


Рис. 3.9. Педагогічна модель технології формування професійної компетентності майбутніх психолого-педагогічних працівників інклюзивної освіти

– визначення проблем та основних напрямів навчальної діяльності з урахуванням специфіки підготовки різнопрофільних спеціалістів (проблемно зорієнтована функція);

– цільову орієнтацію на інклюзивно зорієнтований зміст теоретичної та практичної підготовки різнопрофільних фахівців (прогностична функція);

– забезпечення моніторингу теоретичної і практичної діяльності бакалаврів у ході навчання (діагностична функція);

– вибір і реалізація адекватних методів, форм і технологій навчання (організаційна функція);

– аналіз результатів навчальної діяльності бакалаврів (аналітична функція).

Процесуальний компонент представленої моделі слугує інструментом і технологією, що забезпечує ефективне функціонування її.

Траєкторія підготовки бакалавра, тобто організація освітнього процесу, за нашою моделлю, має біполярний характер. Як видно з рис. 3.9, один із «полюсів» навчального процесу становить теоретична підготовка, наступний – практична. Ця траєкторія побудована за класичною схемою теоретико-практичної підготовки. Теоретичний і практичний аспекти формування професійної компетентності різнопрофільних фахівців передбачають реалізацію інклюзивно зорієнтованого змісту навчання на інтегративних засадах.

У педагогічній освіті перехід від теоретичного навчання до практичного і навпаки передбачає формування певних уявлень, отримання нових знань, емпіричних понять і досвіду, особистісних установок тощо. Результатом системи таких переходів є утворення умовно нового знання чи досвіду, які формуються на основі отриманих знань і з урахуванням власного досвіду. Якісна зміна новоутворюваних знань і досвіду, послідовне і системне структурування їх призводить до поступового розвитку професійного мислення, до якісної заміни професійної свідомості, з якою першокурсник прийшов до закладу вищої освіти, комплексом професійно значущих компетенцій.

На нашу думку, у межах представленої моделі керований логічний перехід від теоретичного до практичного навчання є передумовою для інтенсифікації процесу формування професійної компетентності майбутніх різнопрофільних фахівців. Сутність пропонованої траєкторії навчання полягає у тому, що формування професійної компетентності можливе шляхом здійснення студентом (самостійно чи за підтримки викладача) послідовної серії умовних переходів від однієї форми діяльності до другої. Такі переходи («теорія – практика» чи «практика – теорія») можуть мати місце як у межах однієї навчальної дисципліни, так і в межах навчального процесу упродовж I–IV курсів. Крім того, модель демонструє, що чим більше циклів охоплює логічний перехід, тим більший об'єм теоретичних знань отримує студент і тим більше компетенцій здобуває.

Теоретичною підготовкою на інтегративній основі передбачено засвоєння студентом теоретичних знань, змістом яких є походження і розвиток певних понять, а метою – пошук нового інструментарію для особистісного становлення фахівця. Здатність формувати теоретичне поняття виводить мислення студента на новий рівень, коли відкриваються можливості охопити проблеми інклюзії у цілому, побачити перспективи реалізації теоретичних знань у майбутній професійній діяльності.

Теоретична підготовка представлена в моделі циклами підготовки бакалаврів, назви яких відповідають назвам циклів чинних навчальних планів: цикл гуманітарної та фундаментальної підготовки, цикл психолого-педагогічної підготовки, цикл професійно зорієнтованої науково-предметної підготовки.

Припускаємо, що в межах кожного з циклів формується окремий компонент професійної компетентності. Так, соціально-громадський компонент формується переважно в межах циклу гуманітарної та фундаментальної підготовки, психолого-педагогічний – у циклі з відповідною назвою, а предметно-спеціальний – у циклі професійно зорієнтованої науково-предметної підготовки. Комунікативно-інформаційний компонент формується переважно під час здійснення квазіпрофесійної практичної діяльності.

Безбечно, наше припущення матиме сенс за умови реалізації монопредметного підходу у формуванні інклюзивно зорієнтованого змісту навчання. При багатопредметному чи комбінованому підході за рахунок міжпредметності межі формування кожного з компонентів професійної компетентності будуть варіюватися.

Узгодження змісту навчальних предметів при реалізації багатопредметного підходу на засадах інтеграції утворює єдиний інклюзивно зорієнтований контент, на фоні якого відбувається систематичне навчання. Одна проблема може розглядатися студентом з різних точок зору, з позицій різних навчальних предметів. Логічні межі професійного становлення вводять інклюзивно зорієнтовану фахову підготовку в єдине освітнє поле, надаючи освітньому процесу єдиний сенс і спрямованість. Від кожної навчальної дисципліни студент обиратиме особистісно значущий конструктив (гіпотезу, уявлення, теоретичні поняття, точки зору, течії тощо), який визначатиме мету його навчання, стане основою для здійснення майбутньої практичної діяльності.

Зміст теоретичної підготовки в межах нашої моделі структурно розділяється на низку тем, розділів, окремих навчальних курсів, які символізують ідеальні моделі окремих теоретичних понять, науково-значущих процесів і явищ, актуальних проблем освітньої інклюзії. Теоретичне навчання на інтегративній основі готує студента до умовного переходу «теорія – практика» і окреслює нагальні задачі, розв'язати які можна тільки у ході емпіричної перевірки.

Практична підготовка різнопрофільних фахівців здійснюється за допомогою системи практичних заходів, компетентісна значущість яких зростає з кожним новим умовним переходом. З першого до останнього курсу підготовки бакалаврів практичне навчання передбачає: різні види педагогічних практик (навчальну, виробничу); різні види самостійної діяльності; відвідування чи участь у бінарних заняттях, тренінгах, майстер-класах; виконання емпіричного наукового дослідження у ході написання курсових і кваліфікаційних робіт тощо.

У ході виконання вищезазначених видів діяльності студент знову працює з теоретичним матеріалом, поданим на лекціях, але у цьому випадку теоретичні знання виступають інструментом, засобом розв'язання практичних задач. Використовуючи теорію на практиці, студент пропускає окремі теоретичні положення крізь власний досвід практичної реалізації.

Крім того, у ході виконання практичних задач студент виконує певні дії, що виходять за межі його теоретичних знань, а неусвідомлена діяльність втрачає ефективність. Це, у свою чергу, спонукає майбутнього фахівця до пошуку теоретичного матеріалу, до залучення знань педагога, колеги тощо. Таким чином, створюються передумови для умовного переходу «практика – теорія».

Відповідно до нашої моделі відправною точкою навчальної діяльності є внутрішня професійна свідомість студента. Саме цей внутрішній мотив привів колишнього абітурієнта на перший курс. Освітній процес, як зазначалося вище, це чітко визначена послідовність умовних переходів між різними видами діяльності студента, яка забезпечує системне стійке формування усіх компонентів професійної компетентності. Професійна компетентність як продукт розвивального навчання формується у результаті теоретичних і практичних понять. Компетентна діяльність неможлива без чіткого уявлення про предмет професійної діяльності, без усвідомлення відповідних їй теоретичних понять і категорій. Внутрішня мотивація, підсилена теоретичними знаннями, наповнює діяльність особистісно значущими цілями, формуванням власного стилю педагогічної діяльності і власного досвіду організації ефективної командної роботи в умовах ІОС.

Отже, професійна компетентність являє собою досвід становлення фахівця шляхом якісного перетворення особистісно значущих інклюзивно зорієнтованих теоретичних знань, розвитку критичного професійно спрямованого мислення.

За допомогою аналізу педагогічної моделі технології формування професійної компетентності майбутніх психолого-педагогічних працівників інклюзивної освіти встановлено певну закономірність, зокрема: процес формування професійних компетенцій відбувається у ході умовних переходів від однієї форми діяльності до другої і має інтегративний характер.

Вищезазначене дозволяє стверджувати про те, що по-перше, жодна компетенція не може формуватися в межах одного навчального предмету, а по-друге, дидактичною умовою формування професійної компетентності виступає чітко організована система умовних «теоретико-практичних»/«практико-теоретичних» переходів, що забезпечується відповідним плануванням змісту навчальних дисциплін і практик, форм проведення самостійної та науково-дослідної роботи студентів. Крім того, формування професійної компетентності неможна розглядати як алгебраїчну суму усіх здобутих знань чи прочитаних текстів, як кількісний приріст певних нових умінь. З кожним умовним переходом у майбутнього фахівця перебудовується вся структура свідомості, з кожним наступним кроком з'являється нова його якість, нова внутрішня установка, новий сенс практичної діяльності, що призводить весь процес до логічного завершення і досягнення основної мети – підготовки майбутнього фахівця до роботи в умовах ІОС і формування у нього комплексу компетенцій, необхідних в системі його багатоаспектних професійних стосунків.

Розроблена нами теоретична модель потребує наступного етапу розвитку, а саме – емпіричного підтвердження її дієвості та ефективності. Експериментальну перевірку й апробацію теоретичної моделі здійснювали у ході педагогічного експерименту, усі етапи і результати якого подано нижче.

3.3. Методика проведення початкового етапу формування експерименту

Проведений змістовний аналіз процесу формування професійної компетентності, з точки зору технологічного підходу, зумовлює розробку ще одного модуля теоретичної моделі – модуля діагностування сформованості досліджуваної якості. Діагностика якості сформованості будь-якого педагогічного новоутворення передбачає розробку відповідної інформаційно-аналітичної системи, організацію і проведення. Така система повинна об'єднувати різні методи спостереження, збору, аналізу та обробки інформації про динаміку розвитку професійної компетентності студента. Діагностування – невід'ємна частина педагогічного експерименту. Діагностику професійної компетентності використано на початковому і заключному етапах педагогічного експерименту, проведеного в умовах реального навчального процесу ЗВО.

У ході проведення теоретичного дослідження розроблено різні діагностичні засоби і форми проведення їх, що були використані у процесі діагностування, яке передбачало такі етапи:

1. Етап визначення інструментів діагностування: а) визначення змісту компонентів, що характеризують сформованість окреслених у моделі основних компетенцій професійної компетентності студентів: ціннісно-мотиваційний, пізнавальний та операційно-діяльнісний компоненти; б) визначення критеріїв для оцінювання рівня сформованості кожного з компонентів професійної компетентності; в) розробка змісту тестів і запитань для опитувальника, що використовуватимуться для діагностування сформованості професійної компетентності респондентів; г) складання індивідуальних аналітичних карт сформованості досліджуваної якості респондентів.

2. Етап проведення діагностування.

3. Етап аналітичної інтерпретації результатів діагностування: а) збір, обробка та узагальнення отриманих результатів; б) вибір і обґрунтування математичного інструментарію для статистичного опрацювання отриманих даних; в) аналітичне опрацювання результатів методами математичної статистики.

Очевидним є той факт, що підготовка інструментальної бази для організації і проведення діагностування рівня сформованості професійної компетентності є найбільш трудомістким і являє собою один із підготовчих етапів проведення емпіричної частини педагогічного експерименту. Отже, виникає потреба у більш детальному висвітленні його.

Оскільки окреслені в п. 3.2 компоненти досліджуваних компетенцій є окремими характеристиками особистості майбутнього фахівця, то необхідно встановити чіткі критерії для вимірювання їх.

Критерій – це підстава для оцінки, визначення чогось [30, с. 588]. Оскільки професійну компетентність різнопрофільних фахівців ми розглядаємо як нерозривну і взаємодоповнювану сукупність чотирьох компетенцій, сформованість яких визначають за допомогою основних складових (ціннісно-мотиваційна, пізнавальна, операційно-діялісна), то доцільно розглядати наведені компоненти як концептуальні визначники сформованості компетенцій.

Крім того, для проведення діагностування вибрано методи оцифрування непараметричних якісних характеристик респондентів та оцінювання рівня сформованості професійної компетентності.

Враховуючи різні підходи щодо оцінювання результатів досягнень студентів, вважаємо за доцільне уніфікували систему оцінювання рівнів сформованості окремих компонентів. В основу системи оцінювання було покладено непорівнюваний метод шкалювання за Лайкертом. Основним засобом моніторингу сформованості окремих компонентів був опитувальник, питання якого повністю корелюють зі шкалою Лайкерта (див. додаток К). Вибір зазначеної шкали зумовлений тим, що ця методика дозволяє визначити установки, ступінь відношення респондента до певного об'єкта дослідження. В основі цього методу

є припущення, що кожне твердження – це певна ідеальна установка. Процедура вимірювання відношення респондента передбачає вибір ступеня згоди чи незгоди з набором пропонованих установок. У нашому опитувальнику використано семантичний ряд, який досить легко можна замінити числовим еквівалентом. У контексті дослідження шкалювання здійснювалось у такий спосіб: «повністю не погоджуюсь» – 0 балів, «не погоджуюсь» – 1 бал, «не можу відповісти» – 2 бали, «погоджуюсь» – 3 бали, «повністю погоджуюсь» – 4 бали.

Структурно опитувальник складався з дванадцяти блоків питань анкети, спрямованих на вивчення ціннісно-мотиваційного, пізнавального й операційно-діяльнісного аспектів кожної з компетенцій професійної компетентності (табл. 3.1)

Таблиця 3.1

Таблиця відповідності питань опитувальника критеріям оцінювання компетенцій професійної компетентності

Критерій	№№ запитань опитувальника	Критерій	№№ запитань опитувальника
Соціально-громадська компетенція		Психолого-педагогічна компетенція	
Ціннісно-мотиваційний	4, 41, 46, 56, 104, 110, 111, 118, 130	Ціннісно-мотиваційний	24, 37, 39, 44, 72, 75, 98, 106, 117,
Пізнавальний	31, 38, 69, 88, 113	Пізнавальний	11, 14, 33, 51, 67, 119, 124, 126, 128
Операційно-діяльнісний	5, 17, 23, 34, 70, 71, 78, 100, 133	Операційно-діяльнісний	2, 15, 25, 29, 32, 36, 48, 58, 60, 64, 76, 77, 86, 101, 103, 109
Комунікативно-інформаційна компетенція		Предметно-спеціальна компетенція	
Ціннісно-мотиваційний	13, 16, 18, 21, 26, 30, 45, 57, 62, 92, 95, 108, 122, 121, 131, 134, 136, 139, 140	Ціннісно-мотиваційний	9, 19, 35, 47, 73, 84, 99, 115, 129
Пізнавальний	3, 12, 22, 27, 40, 50, 85, 105, 116, 120, 127, 138	Пізнавальний	6, 20, 42, 43, 49, 54, 63, 65, 66, 80, 81, 87, 91, 94, 102, 107, 123, 132, 137,
Операційно-діяльнісний	8, 28, 66, 79, 82, 83, 89, 93, 97, 112, 114, 125, 135	Операційно-діяльнісний	1, 7, 52, 53, 55, 59, 61, 68, 74, 90, 96,

У зв'язку з тим, що кожен із критеріїв, як видно з табл. 3.1, має різну кількість відповідних йому питань, критеріальна оцінка розраховувалась як середнє арифметичне усіх оцінок кожного критерію, заокруглене до більшого цілого.

Як було зазначено, у теоретичному дослідженні ми розглядаємо професійну компетентність як гармонійну єдність усіх її компетенцій і компонентів, тому при її оцінюванні беремо за основу сумарну сукупність усіх

критеріальних балів, отриманих у ході опитування. Такий підхід щодо діагностування професійної компетентності дозволяє чітко прослідкувати алгоритм накопичення балів кожним респондентом. Оскільки кожен компонент (критерій) може бути оцінений від 0 до 4 балів, то вага кожної компетенції за сумою трьох компонентів складатиме число в діапазоні від 0 до 12. Отже, при оцінюванні професійної компетентності кожен респондент може накопичити від 0 до 48 балів (табл. 3.2).

Таблиця 3.2

Оцінювання рівнів сформованості професійної компетентності

Оцінювання компетенцій			Оцінювання компетентності		
Критерій	Критеріальна оцінка в балах	Оцінка компетенції	Оцінка компетентності	Числовий індикатор рівня	Рівні сформованості професійної компетентності
Соціально-громадська компетенція			0..48	0..16	початковий
Ціннісно-мотиваційний	0..4	0..12			
Пізнавальний	0..4				
Операційно-діяльнісний	0..4				
Комунікативно-інформаційна компетенція				17..32	середній
Ціннісно-мотиваційний	0..4	0..12			
Пізнавальний	0..4				
Операційно-діяльнісний	0..4				
Психолого-педагогічна компетенція				33..48	достатній
Ціннісно-мотиваційний	0..4	0..12			
Пізнавальний	0..4				
Операційно-діяльнісний	0..4				
Предметно-спеціальна компетенція					
Ціннісно-мотиваційний	0..4	0..12			
Пізнавальний	0..4				
Операційно-діяльнісний	0..4				

Змістовний аналіз досліджуваного педагогічного новоутворення дає право розглядати формування професійної компетентності як процес багаторівневий. Ця теза потребує розвитку у визначенні рівнів сформованості особистісного вияву професійної компетентності майбутніми фахівцями галузі інклюзивної освіти.

Дані опитувальника дозволяють розподілити усіх респондентів за рівнями сформованості досліджуваної якості, характеристики яких подано нижче.

Достатній рівень характеризується: сформованістю та систематичним використанням усіх компетенцій; повнотою виявів усіх критеріїв; стійкою інклюзивною спрямованістю особистісного розвитку, що визначає психологічну і педагогічну готовність виконувати фахові обов'язки в умовах ІОС. Достатній рівень професійної компетентності дозволяє використовувати і розуміти різні способи вербального і невербального спілкування, швидко формувати точні судження про дітей з ООП і колег, успішно прогнозувати їхні реакції у певних умовах. Особисті якості сприяють продуктивній взаємодії з дітьми з ООП і конструктивній співпраці з різнопрофільними психолого-педагогічними працівниками. Високий рівень розвитку емпатії, толерантність. Спрямованість на успішне розв'язання будь-якої психолого-педагогічної чи побутової ситуації з урахуванням індивідуальних особливостей дітей з ООП. Соціальна обумовленість і висока когнітивна гнучкість у навчальній діяльності. Альтруїстичні установки на продуктивну творчу психолого-педагогічну діяльність, спрямовану на врахування індивідуальних особливостей дітей з ООП. Здатність до креативної адаптації освітнього середовища і навчального матеріалу до особливих потреб усіх учнів. Спрямованість на успіх командної роботи різнопрофільних фахівців в умовах ІОС. Високий вплив на професійне становлення і самовизначення передового досвіду і досягнень своїх колег.

Середній рівень характеризується: сформованістю основних індивідуальних якостей; базовим рівнем сформованості основних компетенцій; нестійкістю інклюзивно зорієнтованих мотивів і установок на реалізацію власного фахового потенціалу. Середній рівень професійної компетентності сприяє достатній комунікативній адаптації, але недостатній для побудови правильних суджень про поведінку колег чи учнів у конкретній ситуації. Поєднання позитивних (відкритість, висока свідомість, емоційна стабільність) і негативних (відсутність самоконтролю, егоїстичність, слабохарактерність) якостей не завжди сприяє продуктивній взаємодії з дітьми з ООП, а іноді гальмує розвиток конструктивних стосунків з різнопрофільними психолого-педагогічними працівниками. Нестабільність рівня толерантності може стати причиною конфлікту під час спілкування з колегами чи учнями. Рівень емпатії межує з раціональністю. Невпевненість у правильності прийнятого рішення при розв'язанні проблемних ситуацій психолого-педагогічного характеру. Нестабільні соціальні установки і професійна мотивація. Формальний підхід до процесу навчання, зорієнтованого на результат. Суперечливе ставлення до майбутньої професійної діяльності в умовах освітньої інклюзії. Спроможність адаптувати навчальний матеріал до особливостей дітей з ООП. Прагнення до

розвитку в колективі дружніх стосунків, але суперечливе ставлення до професійної співпраці.

Низький рівень характеризується: наявністю окремих компонентів різних компетенцій; епізодичністю і безсистемністю знань, відсутністю спрямованості професійної ідентифікації з освітньою інклюзією. Низький рівень професійної компетентності не дозволяє швидко і точно побудувати правильні судження про поведінку колег чи учнів у конкретній ситуації, розуміти їхню невербальну поведінку, прогнозувати реакції і наслідки комунікативної взаємодії. Байдужість до майбутньої професійної діяльності, зокрема й в умовах інклюзивного освітнього середовища. Відкрита інтолерантність особливо до дітей з ООП. Особисті якості не сприяють розвитку успішних взаємовідносин у дитячому і педагогічному колективах: егоїзм, замкненість, емоційна нестабільність, невірноваженість, відсутність самоконтролю. Низька мотивація навчання і відсутність усталених професійних поглядів на власне майбутнє, пов'язане з освітньою інклюзією. Спрямування навчальної і будь-якої практичної діяльності на престиж, кар'єру, матеріальну компенсацію. Відсутність будь-якої соціальної установки на освітню інклюзію. Формальний підхід до процесу навчання, зорієнтованого на отримання диплома. Низький рівень умінь адаптувати освітнє середовище для дітей з ООП. Егоїстична спрямованість діяльності в колективі. Страх бути непотрібним, непочутим ізгоем у колективі внаслідок завищеної або заниженої самооцінки.

Визначивши критерії і рівні сформованості професійної компетентності майбутніх психолого-педагогічних працівників інклюзивної освіти, розробивши зміст опитувальника та засоби для проведення діагностування досліджуваної якості, педагогічний експеримент дійшов до завершальної фази – формувального етапу.

Метою формувального експерименту було підтвердження гіпотези дослідження, яка ґрунтується на припущенні, що процес підготовки фахівців психолого-педагогічного профілю до роботи з дітьми з особливими освітніми потребами в умовах інклюзивного освітнього середовища буде більш ефективним, якщо: визначити й теоретично обґрунтувати теоретико-методичні засади психолого-педагогічної допомоги дітям з особливими освітніми потребами; чітко визначити суб'єкти психолого-педагогічної діяльності в умовах інклюзивного освітнього середовища, їхні професійні компетенції та зміст підготовки до роботи з дітьми з особливими освітніми потребами; розвиток професійних компетенцій і формування особистісно зорієнтованих установок кожного з суб'єктів психолого-педагогічної діяльності організувати як персоніфікований і безперервний процес спільної (командної) діяльності; готовність фахівців психолого-педагогічного профілю до інклюзивного навчання дітей з особливими освітніми потребами розглядатиметься

як один із найважливіших компонентів їхньої професійної підготовки; розробити нові стандарти, курикулуми підготовки майбутніх фахівців психолого-педагогічного профілю до роботи в умовах інклюзивного освітнього середовища та методичні рекомендації щодо запровадження їх у практику закладів вищої педагогічної освіти; розробити педагогічну модель компетентісно зорієнтованої технології формування професійної компетентності майбутніх фахівців психолого-педагогічного профілю, спроможних створювати інклюзивне освітнє середовище, в якому б культивувалися системно-діяльнісні і особистісно зорієнтовані підходи на засадах ідей наступності, послідовності, неперервності, цілісності, взаємодоповнюваності та корпоративності; розроблена модель базуватиметься на модульній технології, буде спрямована на отримання нового професійного досвіду і забезпечить органічну єдність фахових і корекційних знань і умінь студентів на засадах інтеграції; апробувати розроблену модель й експериментально підтвердити її ефективність.

У ході формувального етапу педагогічного експерименту було перевірено ефективність авторської технології, що ґрунтується на гіпотетичних припущеннях нашої роботи.

Формувальний експеримент мав лонгітюдний характер і проводився у три етапи:

– *початковий етап* – проведення діагностування з метою визначення початкового рівня сформованості професійної компетентності студентів перших курсів;

– *основний етап* – проведення експериментальної роботи, спрямованої на пошук шляхів удосконалення навчального процесу і впровадження курикулуму формування професійної компетентності студентів, яка б дозволила реалізувати психолого-педагогічний потенціал майбутнього спеціаліста в умовах ІОС;

– *заключний етап* – проведення завершального діагностування з метою визначення рівня професійної компетентності бакалаврів, сформованого у ході експериментальної діяльності, а також проведення аналізу результатів формувального експерименту.

Дослідним майданчиком на формувальному етапі педагогічного експерименту були заклади вищої педагогічної освіти, які здійснювали підготовку бакалаврів за спеціальностями «Дошкільна освіта», «Початкова освіта», «Соціальна педагогіка», «Практична психологія», зокрема: Полтавський національний педагогічний університет імені В. Г. Короленка (ПНПУ), Сумський державний педагогічний університет імені А. С. Макаренка (СумДПУ), Уманський державний педагогічний університет імені Павла Тичини (УДПУ).

На початку формувального експерименту було сформовано експериментальні та контрольні групи студентів першого курсу денної форми навчання досліджуваних напрямів підготовки. У дослідно-експериментальній

роботі брали участь 478 студентів, з них 252 студенти входили до контрольних груп (КГ), а 226 студентів до експериментальних груп (ЕГ).

З метою забезпечення максимальної достовірності результатів формувального експерименту у ході його організації і проведення ми керувалися загальними принципами проведення педагогічних досліджень такого типу [44]: визначення мінімально доцільної кількості учасників формувального етапу педагогічного експерименту; забезпечення репрезентативності учасників контрольної та експериментальної груп шляхом рандомізації індексів груп у межах спеціальності; забезпечення однорідності контингенту першокурсників: умовно однаковий рівень знань, що підтверджено сертифікатами Українського центру оцінювання якості освіти з дисциплін, визначених для професійного відбору відповідних спеціальностей; вибір вступниками педагогічного навчального закладу для професійного становлення; забезпечення ідентичних умов навчання для контрольних та експериментальних груп у межах ЗВО: матеріально-технічна база, бази практик, однакові педагоги тощо.

З метою отримання даних щодо початкового рівня професійної компетентності нами було проведено діагностування з використанням розробленого опитувальника (див. додаток К). Отримані результати опрацьовано і внесено до індивідуальної аналітичної карти сформованості професійної компетентності студента. Укладені індивідуальні аналітичні карти студентів дозволили провести ґрунтовний якісний та кількісний аналіз усіх критеріїв сформованості професійної компетентності респондентів на початковому етапі формувального експерименту, основні аспекти якого подано нижче.

Соціально-громадська компетентність

Вивчаючи ціннісно-мотиваційний критерій соціально-громадської компетентності за результатами опитування, встановлено, що студенти першого курсу отримали переважно низькі бали (рис. 3.10). Як видно з рисунку, у контрольних та експериментальних групах переважають респонденти, які отримали 0 балів (21,8 % і 23 % відповідно), 1 бал (44 % і 38,9 % відповідно) та 2 бали (31 % і 35,4 % відповідно). Якісний аналіз відповідей на запитання досліджуваного критерію засвідчує, що лише 7 % усіх респондентів проявляють емпатію до дітей з ООП. Майже половина опитуваних (КГ – 49,7 % і ЕГ – 50,1 %) з песимізмом ставляться до освітніх можливостей дітей з особливостями психофізичного розвитку. Крім того, близько 63 % усіх респондентів дають згоду на освітню допомогу дітям з ООП у майбутній професійній діяльності, переважають відповіді на питання цього блоку, у яких зафіксовано певні протиріччя і сумнівні мотиви. Так, близько 71 % усіх респондентів виявили невпевненість у власних силах, відсутність оптимізму щодо власної майбутньої

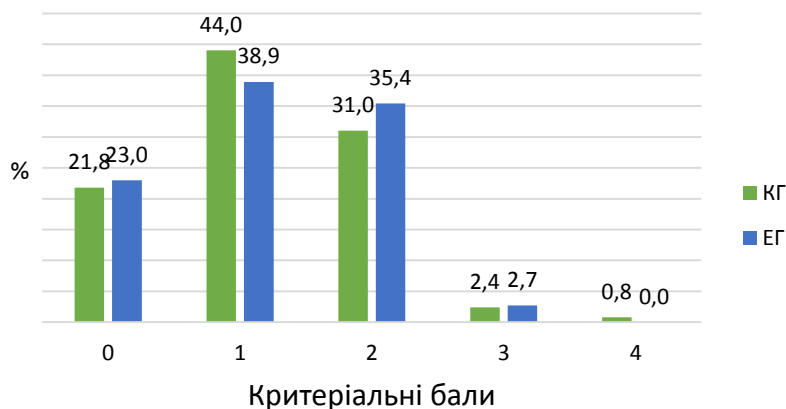


Рис. 3.10. Розподіл балів, що характеризують ціннісно-мотиваційний критерій соціально-гуманітарної компетенції на початковому етапі формувального експерименту

діяльності в інклюзивній освіті 65,7 %. Основним мотивом п'ятої частини респондентів була висока стипендія (20,3 %).

Результати спостережень за пізнавальним критерієм досліджуваної компетенції засвідчують, що значна частка респондентів (КГ – 59,1 %, ЕГ – 55,3 %) отримали середні показники – 2 бали (рис. 3.11). Великий відсоток низьких балів контрольних та експериментальних груп (0 балів – 15,5 % і 15 % та 1 бал – 22,2 % і 27 % відповідно) свідчить, на нашу думку, про відсутність достатньої кількості соціальних знань першокурсників та низький вплив їх на активізацію пізнавальних процесів, спрямованих на діяльність з дітьми з ООП. На жаль, тільки 3 % усіх респондентів пов'язують свою майбутню професійну діяльність з освітньою інклюзією. Переважна більшість респондентів (68 %) звертають увагу насамперед на недоліки у психофізичному розвитку дитини.

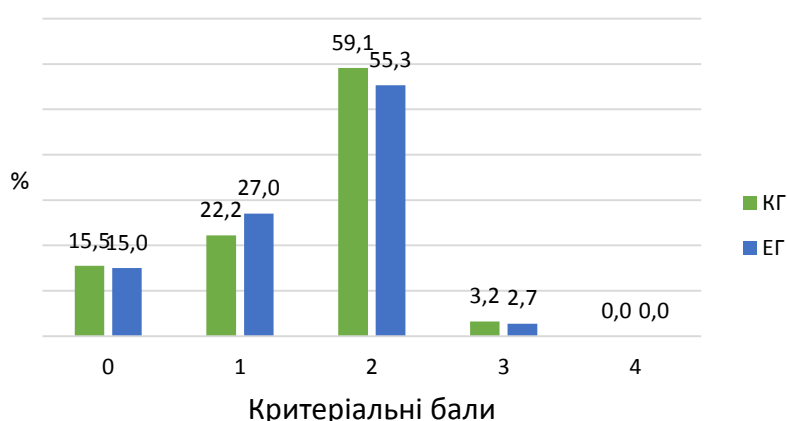


Рис. 3.11. Розподіл балів, що характеризують пізнавальний критерій соціально-гуманітарної компетенції на початковому етапі формувального експерименту

Дещо кращі результати засвідчує аналіз відповідей на питання, що характеризують операційно-діяльнісний критерій соціально-гуманітарної

компетенції, однак, низький відсоток високих балів контрольної та експериментальної груп (4 бали – 8,7 % і 8 % та 5 балів – по 4 % відповідно) демонструє неготовність і неспроможність першокурсників позитивно розв'язувати соціальні проблеми в умовах інклюзії (рис. 3.12). Так, 28,4 % респондентів відзначили, що вини потрібні дітям з ООП, проте майже 70 % опитаних студентів намагаються уникати людей, які б могли спровокувати у них негативні емоції. Недостатній рівень знань першокурсників про освітню інклюзію, її основні принципи і концепти вплинув, очевидно, на упевненість опитуваних у необхідності адаптації дітей з ООП до існуючих умов навчання (57,3 %), і в тому, що особливі потреби дітей не дозволяють їм бути успішними у навчанні (44,4 %).

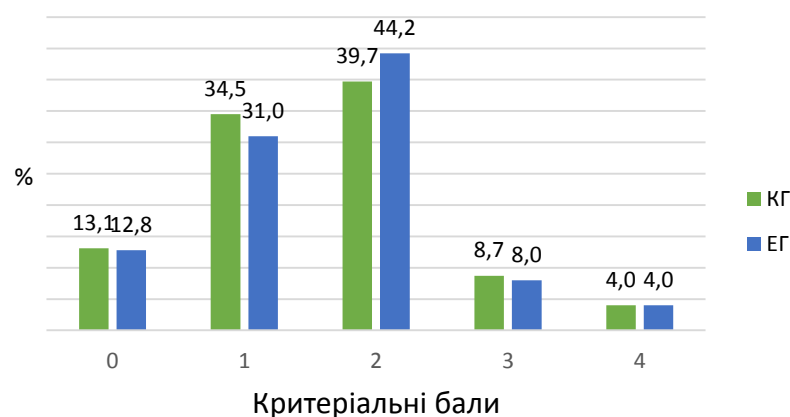


Рис. 3.12. Розподіл балів, що характеризують операційно-діяльнісний критерій соціально-гуманітарної компетенції на початковому етапі формувального експерименту

Комунікативно-інформаційна компетенція

Результати опитувальника, що характеризують ціннісно-мотиваційний критерій досліджуваної компетенції, фіксують високий відсоток відповідей, оцінених у 2 бали (КГ – 63,9 %, ЕГ – 62,4 %), що свідчить про невизначеність особистісних установок респондентів стосовно інклюзивної освіти (рис. 3.13).

Якісний аналіз цього блоку демонструє високі показники відповідей на запитання загального характеру. Так, тезу про необхідність формування високої комунікативної культури педагога та її позитивний вплив на адаптацію кожної дитини у колективі підтримало майже половина усіх першокурсників (49,7 %). Необхідність розвитку дружньої атмосфери у педагогічному колективі позитивно оцінили 95,2 % студентів. Однак, за питання, що передбачали мінімальну обізнаність у галузі інклюзивної освіти, у першокурсників були низькі бали. Так, недооцінюють або не розуміють сутність командної роботи переважна більшість опитуваних: 64,1 % респондентів контрольної групи і 59 %

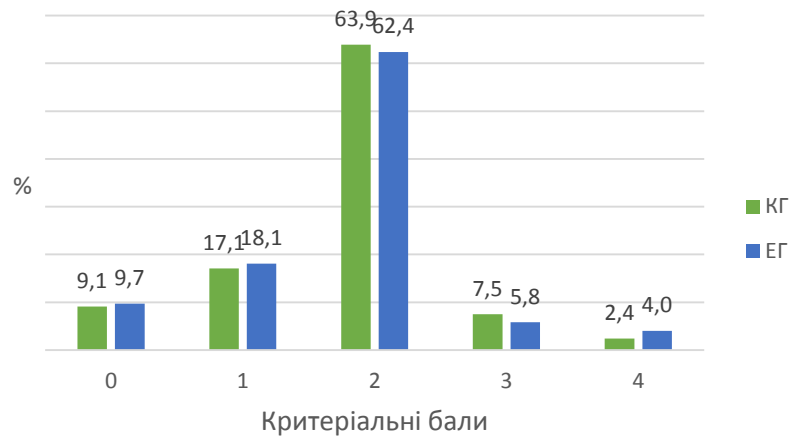


Рис. 3.13. Розподіл балів, що характеризують ціннісно-мотиваційний критерій комунікативно-інформаційної компетенції на початковому етапі формувального експерименту

експериментальної позитивно оцінили переваги традиційного одноосібного навчання над командним підходом.

Невизначеними можна оцінити установки студентів щодо будь-якої співпраці з батьками, колегами, адміністрацією. По два бали на питання цієї категорії отримали 47,4 % опитуваних контрольної і 49 % – експериментальної групи. Варті уваги і водночас насторожують відповіді, у яких стверджують можливість формування у здорових дітей різних комплексів при спілкуванні з дітьми з ООП (86 % усіх респондентів) і заперечують можливість спілкування таких дітей в інклюзивному класі (45 %).

У ході аналізу відповідей, які характеризують пізнавальний аспект комунікативно-інформаційної компетенції, встановлено, що першокурсники мали порівняно високі бали. Майже половина опитаних (КГ: 4 бали – 39,3 %, 5 балів – 9,9 %; ЕГ: 4 бали – 38,1 %, 5 балів – 7,5 %) продемонстрували знання основних законів і правил ефективної взаємодії (рис. 3.14). Позитивно характеризують

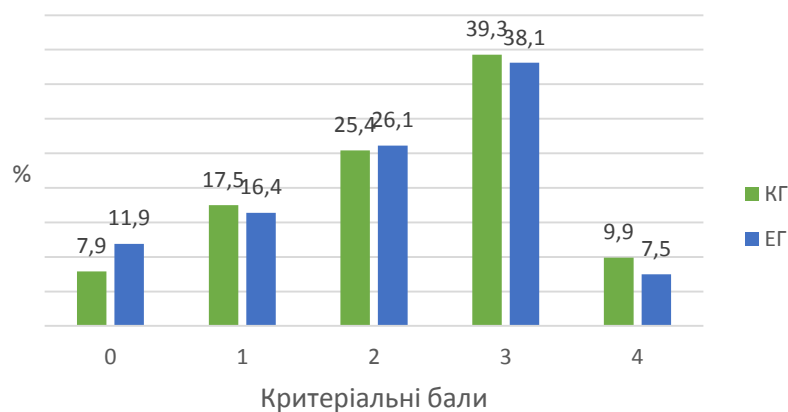


Рис. 3.14. Розподіл балів, що характеризують пізнавальний критерій комунікативно-інформаційної компетенції на початковому етапі формувального експерименту

студентів високі бали у відповідях на питання про оцінку наслідків прийняття рішень і результатів комунікативної взаємодії (до 90 % усіх респондентів), про володіння ефективними техніками спілкування (близько 85 % усіх студентів).

У деяких відповідях зафіксовано нещирість або нерозуміння сутності питань. Так, у тезах «Я завжди знаходжу слова, щоб колектив прислухався до мене» і «Я не завжди правильно добираю стиль спілкування відповідно до ситуації» (остання теза інверсивна) 14,7 % усіх студентів одночасно отримали високий бал, хоч зазначені твердження знаходяться в антитезі. Насторожує і той факт, що тільки 12,6 % усіх першокурсників читають літературу взагалі. Як і в попередніх критеріях, студенти отримали низькі бали за питання, що стосуються інклюзивної освіти.

Вивчаючи результати діагностування операційно-діяльнісного критерію досліджуваної компетенції, було встановлено, що респонденти контрольної та експериментальної груп отримали по 3 бали відповідно у 46,8 % і 46 % випадках (рис. 3.15). Частка студентів, які отримали 1 і 3, бали майже однакова. Так, по 1 балу за цей критерій отримали 21,4 % опитаних контрольної групи і 21,7 % – експериментальної, а 3 бали в контрольній групі отримали 21,4 % першокурсників і 19 % в експериментальній.

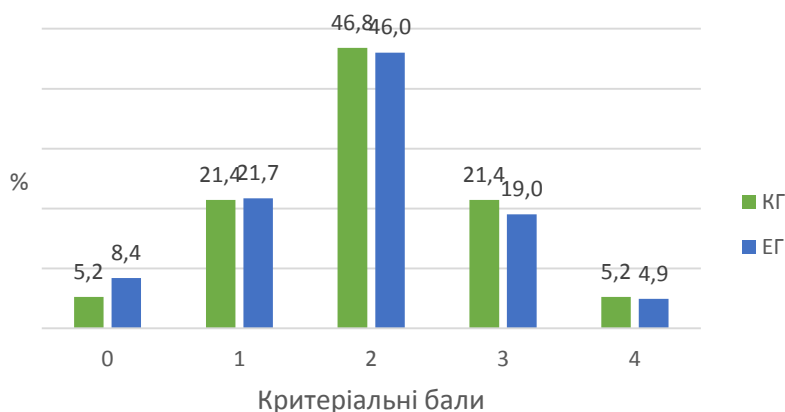


Рис. 3.15. Розподіл балів, що характеризують операційно-діяльнісний критерій комунікативно-інформаційної компетенції на початковому етапі формування експерименту

Високий відсоток студентів засвідчили позитивну установку на уникнення проблем у спілкуванні (76,4 %) і залучення батьків до роботи навчальних команд (48,1 %). Однак, значна частка респондентів не вміє використовувати у спілкуванні чітко аргументовані факти (35,3 %), недооцінюють роль міміки і жестів у комунікативній діяльності (32 %), не проявляють ініціативи у розв'язанні проблем (28,8 %). Деякі студенти (близько 11 % усіх опитаних) виявили авторитарні установки, позитивно оцінивши тезу про те, що прислухатися до думки інших – це прояв слабкості і невпевненості. У цілому негативні відповіді

відносилися переважно до характеристики комунікативної діяльності з дітьми з ООП та роботи команди різнопрофільних фахівців.

Психолого-педагогічна компетентність

Результати спостережень за ціннісно-мотиваційним аспектом досліджуваної компетенції засвідчують високий відсоток респондентів, які отримали 1 (КГ – 39,7 %; ЕГ – 42,5 %) і 2 (КГ – 39,3 %; ЕГ – 35,4 %) бали (рис. 3.16), що свідчить про неформованість психолого-педагогічних установок у цілому.

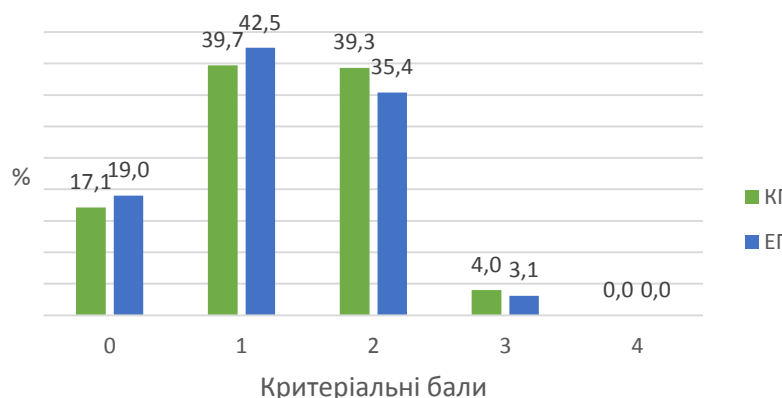


Рис. 3.16. Розподіл балів, що характеризують ціннісно-мотиваційний критерій психолого-педагогічної компетенції на початковому етапі формувального експерименту

У ході якісного аналізу відповідей цього блоку зафіксовано певні суперечності в анкетах. Так, 65,2 % усіх опитаних упевнені в успіху і користі навчання у педагогічному ЗВО, водночас, понад 45 % усіх студентів не планують у майбутньому працювати в освіті. Крім того, п'ята частина респондентів засвідчила, що вони неспроможні контролювати власні емоції і бути об'єктивними при спілкуванні з дітьми з ООП (19,7 %).

Аналіз відповідей також фіксує великий відсоток першокурсників, які не розуміють загальних тенденцій організації навчального процесу та неспроможні забезпечити міцні суб'єкт-суб'єктні стосунки у колективі. Так, 64,3 % опитаних вважають пріоритетним бажання працювати з дітьми з ООП, нехтуючи накопиченням знань про них. Щоправда, для організації ефективної навчальної діяльності у 41 % випадків відзначено основною умовою знання основ педагогіки й змісту деяких навчальних дисциплін, знання ж про особливості розвитку дітей з ООП було віднесено на другий план.

Очікувано низькими виявилися результати аналізу пізнавального критерію психолого-педагогічної компетенції. Рис. 3.17 демонструє велику частку респондентів, відповідь яких оцінено одним балом (КГ – 48 %; ЕГ – 53,1 %), що свідчить про низький рівень психолого-педагогічних знань у першокурсників. Судження про ті чи інші твердження досліджуваного блоку ґрунтувалися, головним

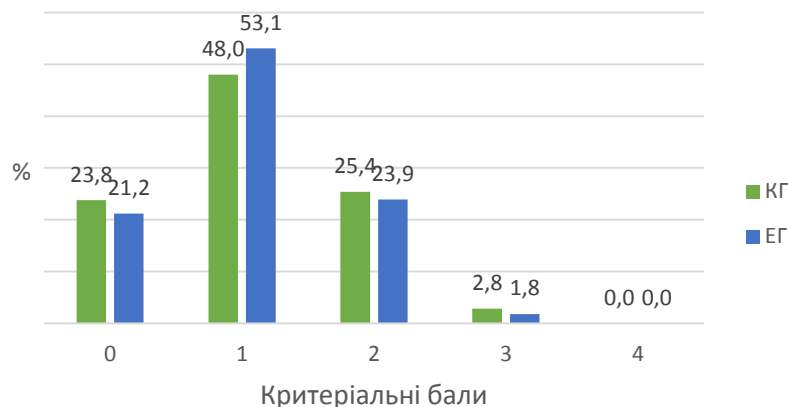


Рис. 3.17. Розподіл балів, що характеризують пізнавальний критерій психолого-педагогічної компетенції на початковому етапі формувального експерименту

чином, на досвіді, отриманому у школі чи вдома, внаслідок чого на суто специфічні питання переважна більшість студентів отримали низькі бали. Засудили авторитарну поведінку вчителя 60 % опитаних, а близько 73 % вважають, що учитель повинен постійно професійно та духовно розвиватися.

Дослідження результатів діагностування операційно-діяльнісного аспекту досліджуваної компетенції демонструють, що першокурсники неготові виконувати професійні функції педагога. Отримані цифри повністю корелюють з результатами попереднього (пізнавального) критерію: відсутність знань не дозволяє ефективно працювати в освіті. Як засвідчив аналіз, максимальна частка респондентів контрольної та експериментальної груп припадає на тих, хто отримав один (40,5 % і 33,2 %) і два бали (42,1 % і 46 %) (рис. 3.18).

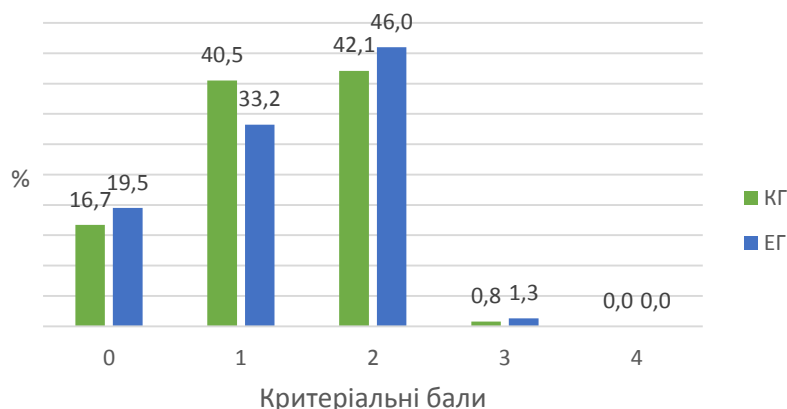


Рис. 3.18. Розподіл балів, що характеризують операційно-діяльнісний критерій психолого-педагогічної компетенції на початковому етапі формувального експерименту

Отримані результати підтверджує і якісний аналіз відповідей студентів. Так, для обговорення результатів навчання дітей з ООП пріоритетними співрозмовниками обрано адміністрацію закладу, а не батьків у 71 % випадків.

Для багатьох респондентів стимулом у навчанні дітей з ООП є оцінка, а не їхній індивідуальний розвиток (64,7 % усіх респондентів). Використовувати контрольні роботи для спостереження за станом розвитку дітей пропонують 84 % опитаних, а за постійне використання учителями лише однієї вдосконаленої методики навчання для забезпечення стабільності результатів віддали свої голоси 76,7 % першокурсників. Щоправда, студенти розуміють, що діяльність педагога повинна спрямовуватися на створення ситуації успіху для кожної дитини (85,5 %).

Предметно-спеціальна компетенція

У ході аналізу відповідей опитувальника, що характеризують ціннісно-мотиваційний критерій досліджуваної компетенції, з'ясовано, що невелика частка першокурсників позиціонує своє майбутнє з освітньою інклюзією. Загальний відсоток опитаних, які отримали 3 і 4 бали становить у контрольній групі 8,7 %, в експериментальній – 8 % (рис. 3.19). У значній кількості студентів, які отримали низький бал, зафіксовано відсутність або невизначеність ціннісних орієнтирів, що корелюють з інклюзивною освітою. Так, категорично не пов'язують своє майбутнє з освітньою інклюзією близько 55 % першокурсників. За навчання дітей з особливими освітніми потребами у спеціальних навчальних закладах віддали свої голоси 46,8 % респондентів. 94 % усіх опитаних засвідчили невпевненість або відсутність чітких установок на роботу з дітьми з особливостями психофізичного розвитку. У 43,3 % анкет було зазначено, що респондент погодився б працювати в інклюзивному класі/групі лише для того, щоб переконатися у своїх силах.

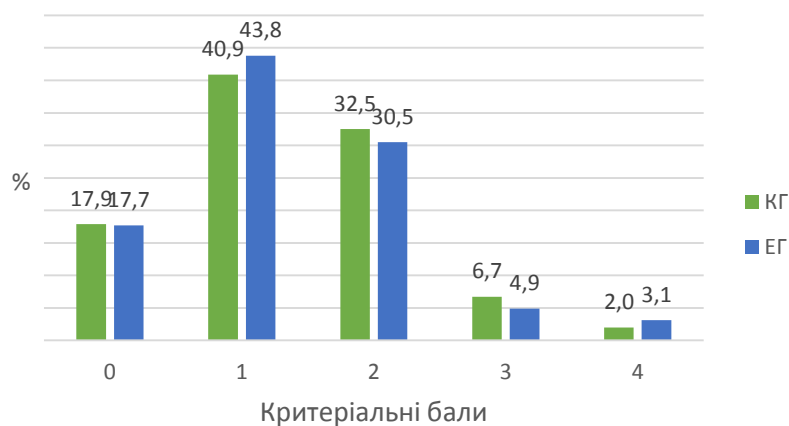


Рис. 3.19. Розподіл балів, що характеризують ціннісно-мотиваційний критерій психолого-педагогічної компетенції на початковому етапі формувального експерименту

У ході дослідження відповідей пізнавального критерію предметно-спеціальної компетенції не зафіксовано високих балів, але зросла кількість анкет з низьким балом. Як видно з рис. 3.20, найнижчі бали (0 і 1) у цілому отримали 73,8 % студентів контрольної групи і 75,7 % студентів експериментальної. Якісний аналіз відповідей демонструє відсутність в опитаних знанневої нормативно-правової бази щодо ІО (93 %), нерозуміння сутності таких дефініцій,

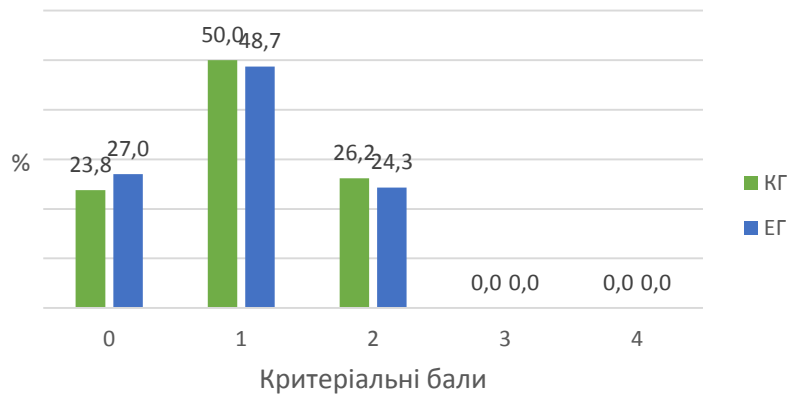


Рис. 3.20. Розподіл балів, що характеризують пізнавальний критерій предметно-спеціальної компетенції на початковому етапі формувального експерименту

як «інклюзивне навчання» (78,1 %), «інтеграція дітей з особливими освітніми потребами» (75,4 %), «диференційоване навчання» (83,1 %). Першокурсники не розуміють т а кож функцій і не знають складу різнопрофільної команди фахівців, необхідної для роботи в умовах інклюзії. Суперечливими у 39 % випадків були відповіді стосовно джерел інклюзивних знань, з яких би студенти більше дізнавалися про галузь: у межах однієї навчальної дисципліни чи за рахунок інтеграції інклюзивно зорієнтованої інформації до різних навчальних курсів.

Аналіз діагностування операційно-діяльнісного аспекту досліджуваної компетенції засвідчив цілком очікуваний результат – відсутність високих балів. Частки відповідей, оцінених у 0, 1 і 2 бали були майже однаковими. Так, у контрольній групі зафіксовано такі кількісні показники: 0 – 29,4 %; 1 – 34,5 %; 2 – 36,1 %, а в експериментальних – 23,6 %, 43,8 % і 29,9 % (рис. 3.21). Аналіз окремих питань анкети, віднесених до операційно-діяльнісного критерію, підтверджує отримані дані. Оскільки у твердженнях цього блоку вживалася специфічна термінологія, то для отримання високих балів необхідний був відповідний рівень

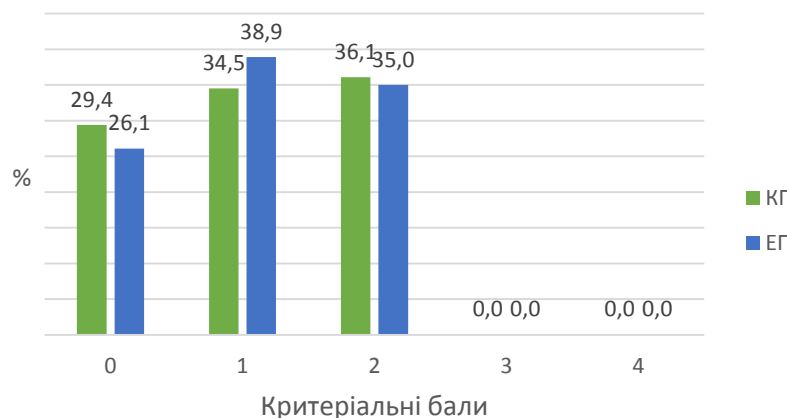


Рис. 3.21. Розподіл балів, що характеризують операційно-діяльнісний критерій психолого-педагогічної компетенції на початковому етапі формувального експерименту

знань і досвід роботи з дітьми з ООП, чого не було виявлено у процесі аналізу попереднього аспекту предметно-спеціальної компетенції.

Аналізуючи відповіді опитувальника, можна припустити, що велика кількість низьких балів за окремі критерії різних компетенцій може бути виправдана тільки низьким рівнем пропаганди інклюзивної освіти та необхідності її впровадження на усіх рівнях освіти, недостатньою профорієнтаційною діяльністю загальних середніх і вищих закладів освіти, зниженням авторитету педагога та неадекватною матеріальною зацікавленістю працівників освіти у цілому та інклюзивної зокрема.

Звичайно, якісна характеристика отриманих першокурсниками критеріальних балів і аналіз їхніх відповідей не дають вичерпної інформації щодо рівнів сформованості професійної компетентності майбутніх фахівців інклюзивної освіти на початковому етапі формуального експерименту. Для визначення рівнів сформованості досліджуваної компетентності звернемося до методів математичної статистики.

Для подальшого статистичного опрацювання дані, отримані з індивідуальних аналітичних карт, узагальнено й унаочнено на рис. 3.22.

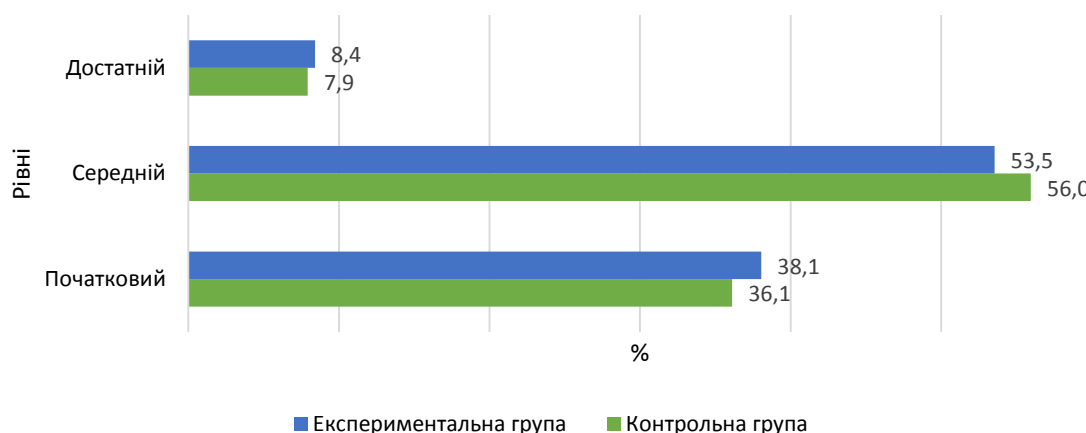


Рис. 3.22. Розподіл студентів контрольних та експериментальних груп за рівнями сформованості професійної компетентності студентів (початковий етап формуального експерименту)

З метою перевірки наявності або відсутності статистичних розбіжностей між параметричними значеннями досліджуваної якості респондентів контрольної та експериментальної груп нами було сформульовано дві гіпотези:

1. H_0 : різниця рівнів сформованості професійної компетентності майбутніх психолого-педагогічних працівників інклюзивної освіти несуттєва.

2. H_1 : різниця рівнів сформованості професійної компетентності майбутніх психолого-педагогічних працівників інклюзивної освіти достатньо значима.

Для перевірки висунутих гіпотез ми скористалися непараметричним критерієм згоди Пірсона χ^2 (хі квадрат). Вибір зазначеного статистичного методу

зумовлений виконанням основних умов його реалізації: наша вибірка значно перевищує граничний об'єм у тридцять осіб; визначені рівні охоплюють весь діапазон варіативності ознак; діапазони накопичених респондентами балів чітко закріплені за рівнями і не перетинаються [284, с. 117]. Інші вимоги щодо теоретичної частоти та кількості розрядів також дотримані.

Процедура перевірки нуль-гіпотези, підтвердження якої буде свідчити про відсутність статистично значимої різниці між показниками контрольної та експериментальної груп, зводиться до порівняння знайденого критерію χ^2 з його критичним значенням.

Для нашого експерименту критичне значення $\chi^2_0 = 5,991$ ($\alpha \leq 0,05$). Показник критерію згоди Пірсона, отриманий емпіричним шляхом, становить $\chi^2_{\text{емп}} = 0,280$ ($\alpha \leq 0,05$). Таким чином, $\chi^2_{\text{емп}} < \chi^2_0$.

Отримані на початку формувального експерименту результати підтверджують нуль-гіпотезу та ідентичність двох вибірок, що свідчить про незначні відмінності між контрольними та експериментальними групами.

РОЗДІЛ 4

ПРОФЕСІЙНО ЗОРІЄНТОВАНА СТРАТЕГІЯ ПІДГОТОВКИ ФАХІВЦІВ ДО РОБОТИ В УМОВАХ ІНКЛЮЗИВНОГО ОСВІТНЬОГО СЕРЕДОВИЩА

4.1. Методика підготовки фахівців психолого-педагогічного профілю до роботи в умовах інклюзивного освітнього середовища

У сучасному світі, який увійшов у третє тисячоліття, освіта належить до найважливіших напрямів державної політики. За означенням, прийнятим XX сесією Генеральної конференції ЮНЕСКО, освіту вважають процесом і результатом удосконалення здібностей і поведінки особистості, при якому вона досягає соціальної зрілості та індивідуального зростання [330]. Науковці стверджують, що освіта на сучасному етапі розвитку України набуває значення провідного чинника, який забезпечує соціальну мобільність молодій людині, її здатність протидіяти негативним соціальним процесам. «Основна мета освіти полягає у тому, щоб засобами різних форм і методів навчання і виховання підготувати людину до активної участі у соціальному житті; створити умови для розвитку особистості, здатної критично оцінювати ситуацію, адаптуватися до соціальних змін, оригінально мислити, генералізувати і реалізувати ідеї, продукувати власні, намічати шляхи позитивних перетворень, виявляти ініціативу та творчість» [35, с. 11].

З метою реалізації стратегічного курсу України на інтеграцію до Європейського Союзу важливого значення набуває модернізація вищої освіти. Як зазначається у стратегічних документах, трансформація кількісних показників освітніх послуг у якісні має базуватися на таких засадах: зміст національної ідеї вищої освіти полягає у збереженні і примноженні національних освітніх традицій; розвиток вищої освіти повинен підпорядковуватись законам ринкової економіки, тобто закону розподілу праці, закону змінності праці та закону конкуренції, оскільки економічна сфера є винятково важливою у формуванні логіки суспільного розвитку; розвиток вищої освіти слід розглядати у контексті тенденцій розвитку світових освітніх систем, зокрема європейських [31, с. 230–233].

Для здійснення стабільного та якісного розвитку національної освітньої системи України у вищій освіті розпочато: «розроблення стандартів вищої освіти, зорієнтованих на компетентнісний підхід в освіті, узгоджених з новою структурою освітньо-кваліфікаційних (освітньо-наукових) рівнів вищої освіти та з Національною рамкою кваліфікацій; перегляд та затвердження Переліку професій педагогічних і науково-педагогічних працівників; створення нормативно-правової

бази щодо мотивації роботодавців до співпраці з вищими навчальними закладами, надання баз для проходження практики студентами та першого робочого місця випускникам; розширення взаємодії ВНЗ з установами НАН та НАПН щодо розвитку наукових досліджень у галузі вищої освіти; реформування та оптимізацію мережі вищих навчальних закладів, приведення їх у відповідність з потребами розвитку національної економіки та запитам ринку праці». У післядипломній освіті відбувається «удосконалення нормативно-правового забезпечення системи післядипломної педагогічної освіти; розроблення стандартів післядипломної педагогічної освіти, зорієнтованих на модернізацію системи перепідготовки, підвищення кваліфікації та стажування педагогічних, науково-педагогічних працівників та керівників навчальних закладів; реалізацію сучасних технологій професійного вдосконалення та підвищення кваліфікації педагогічних, науково-педагогічних і керівних кадрів системи освіти відповідно до вимог інноваційного розвитку освіти; забезпечення випереджального характеру підвищення кваліфікації педагогічних, науково-педагогічних і керівних кадрів відповідно до потреб реформування системи освіти, викликів сучасного суспільного розвитку» [207].

Проведений аналіз науково-теоретичних досліджень та стратегічних освітніх документів засвідчив, що основними завданнями педагогічної освіти в Україні є:

- «забезпечення кваліфікованими педагогічними і науково-педагогічними кадрами дошкільних, загальноосвітніх, позашкільних, професійно-технічних та вищих навчальних закладів, науково-методичних установ і закладів післядипломної педагогічної освіти; забезпечення навчальних закладів усіх типів і форм власності практичними психологами і соціальними педагогами (як мінімум, одна ставка на заклад незалежно від кількості дітей, учнів);

- приведення змісту фундаментальної, психолого-педагогічної, науково-методичної, інформаційної, практичної та соціально-гуманітарної підготовки педагогічних і науково-педагогічних працівників до вимог інформаційного суспільства та змін, що відбуваються в соціально-економічній, духовній та гуманітарній сферах;

- модернізація навчальної діяльності вищих педагогічних навчальних закладів, які здійснюють підготовку педагогічних і науково-педагогічних працівників, на основі інтеграції традиційних педагогічних та новітніх інформаційно-комунікаційних технологій навчання; запровадження двоциклової підготовки педагогічних працівників за освітньо-кваліфікаційними рівнями бакалавра і магістра та забезпечення мобільності українських педагогів і викладачів з вищою освітою на європейському просторі;

- реформування та оптимізація мережі вищих навчальних закладів та закладів післядипломної педагогічної освіти, перебудова їх діяльності на основі

запровадження компетентнісно та особистісно зорієнтованих підходів до організації процесу неперервної освіти педагогів;

– розширення практики підготовки педагогічних працівників для роботи у дошкільних, загальноосвітніх, позашкільних та професійно-технічних навчальних закладах за поєднаними спеціальностями або спеціальністю і спеціалізацією» та інші [207].

У зв'язку з біологічним старінням працівників закладів освіти та відсутністю превентивної кадрової політики, а також внаслідок хаотичного неконтрольованого відтворення робочої сили в освітній галузі зафіксовано загострення кадрової проблеми. Кожні 5–7 років психолого-педагогічний фахівець повинен оновлювати отримані раніше знання. За період трудової діяльності він проходить у середньому 4–5 таких циклів. Варто враховувати, що кваліфікація робітника морально застаріває у середньому кожні 10 років. Наукові розвідки доводять, що при цьому і система освіти відстає від рівня розвитку технологій та практики на 5–10 років. Це призводить до того, що педагогічні фахівці не можуть знайти роботу за спеціальністю [55; 56]. Недостатня увага до цієї проблеми призвела до погіршення реалізації кадрової політики в освіті дітей з особливими освітніми потребами, яка ускладнилася у зв'язку з упровадженням інклюзивного навчання.

У практиці освітньої інклюзії існує нагальна потреба у забезпеченні кількісної відповідності фахівців з професійною підготовкою до наявних та потенційних робочих місць. На нашу думку, забезпечення психолого-педагогічними спеціалістами масових закладів освіти, в яких здійснюється інклюзивне навчання дітей з особливими освітніми потребами, має стати одним із пріоритетних завдань соціально-економічного розвитку країни.

Підтримуємо думку Т. Дегтяренко про те, що автономні заклади вищої освіти мають своєчасно реагувати на зміни у зовнішньому середовищі й змінювати свою стратегію підготовки фахівців відповідно до потреб ринку праці. Створюючи у своїй структурі наукові лабораторії, деякі вищі вивчатимуть проблеми регіону в галузі кадрової політики, що дасть змогу своєчасно вирішувати проблеми модернізації підготовки фахівців у самому навчальному закладі. На рівні кожного регіону має бути розроблена кадрова політика, яка визначатиме стратегію підготовки майбутніх спеціалістів. Від превентивного планування обсягів підготовки фахівців відповідно до потреб практики буде залежати державне замовлення обсягу їх підготовки [58, с. 80–84].

З метою зміцнення європейського простору та поширення європейської системи вищої освіти в Україні: запроваджується двоступенева або двоциклічна вища освіта (перший цикл – вчений ступінь бакалавра, другий цикл – вчений ступінь магістра) та стандартизований додаток до диплома; застосовується

європейська кредитно-трансферна система (ЄКТС) з метою підвищення мобільності студентів; зближують системи контролю якості та акредитації для розробки порівняльних критеріїв та методологій.

Сучасна вітчизняна вища освіта забезпечує фундаментальну наукову, професійну та практичну підготовку, здобуття громадянами освітніх ступенів відповідно до покликання, інтересів і здібностей, удосконалення наукової та професійної підготовки, перепідготовки та підвищення кваліфікації. Структуру вищої освіти адаптовано до міжнародних вимог, що закладає умови для визнання дипломів, академічної та професійної мобільності, реалізації можливості освіти впродовж життя.

Згідно зі ст. 28 Закону України «Про вищу освіту» [86] в Україні діють вищі навчальні заклади таких типів: університет, академія, інститут, коледж – ЗВО, що запроваджують інноваційну освітню діяльність, пов'язану з наданням вищої освіти на різних рівнях за однією чи кількома галузями знань. У вищеназваних закладах здійснюють підготовку педагогічних кадрів для масових закладів освіти за відповідними рівнями: початковий рівень (короткий цикл) вищої освіти; перший (бакалаврський) рівень; другий (магістерський) рівень, які є підставою для присудження відповідного ступеня вищої освіти: молодший бакалавр, бакалавр, магістр.

Сучасна стратегія інтеграції України у європейський освітній простір ставить завдання привести зміст національної системи освіти у відповідність до Міжнародної стандартної класифікації освіти (МСКО). МСКО, як частина міжнародної системи економічних і соціальних класифікацій ООН, є еталонною класифікацією, що слугує організації та упорядкуванню освітніх програм і відповідних кваліфікацій за рівнями та галузями освіти. МСКО класифікує освітні програми та відповідні кваліфікації за змістом з використанням двох основних наскрізних класифікаційних змінних – рівні освіти та галузі освіти. Чинна редакція документа (МСКО) представляє оновлений перелік рівнів освіти, а також вводить класифікацію рівнів освітніх досягнень із використанням визнаних освітніх кваліфікацій. Оновлені галузі освіти та їх кодифікацію підготовлено для схвалення 37-ю Генеральною конференцією країн-членів ЮНЕСКО у листопаді 2013 р. МСКО ґрунтується на трьох компонентах: погоджених на міжнародному рівні поняттях та визначеннях; системах класифікацій; класифікаціях освітніх програм і відповідних кваліфікацій. Аналогічно до місця та ролі МСКО у системі класифікацій ООН, Національна стандартна класифікація освіти (НСКО) має слугувати Національним класифікатором України [133].

В Україні розроблено Національну стандартну класифікацію освіти (НСКО) відповідно до Міжнародної стандартної класифікації освіти. НСКО відповідає завданням реалізації «Стратегії державної кадрової політики на 2012–

2020 роки» та «Національної стратегії розвитку освіти в Україні на період до 2021 року», впровадження «Національної рамки кваліфікацій», європейської та світової інтеграції вітчизняної освітньої сфери. Створення НСКО є стратегічним інноваційним поступом України, який сприятиме усвідомленню національної освітньої теорії та практики і стане орієнтиром для перегляду системи вітчизняного освітнього законодавства, що потребує оновлення.

Основними базовими одиницями класифікації в НСКО є національна *освітня програма* та визнана *освітня кваліфікація*, що відповідає цій програмі. «*Освітня програма* (англ. *educational program*) визначається як узгоджений комплекс видів освітньої діяльності, що розроблений та організований для досягнення навчальних цілей упродовж певного тривалого і безперервного часу... *Освітня кваліфікація* (англ. *educational qualification*) – це офіційне підтвердження, зазвичай у формі документа, успішного завершення освітньої програми або її етапу... У НСКО відповідно до МСКО розглядають визнані кваліфікації, що відповідають певній освітній програмі та складають основу інформації про *освітні досягнення*. Як правило, одна освітня програма передбачає одержання однієї кваліфікації. У деяких випадках кілька програм можуть призводити до одержання однакової кваліфікації, а одна програма – до одержання різних кваліфікацій... Освітні програмами та освітні кваліфікації співвідносяться з рівнями Національної рамки кваліфікацій, що слугує інструментом для диференціації знань, умінь, інших компетентностей і дає змогу громадянам мати уявлення про можливості щодо освітніх досягнень» [133].

Сьогодні у закладах вищої освіти розпочато підготовку фахівців психолого-педагогічного профілю за новими освітніми рівнями, затвердженими останньою редакцією Закону України «Про вищу освіту» та НСКО: початковий рівень (короткий цикл) вищої освіти; перший (бакалаврський) рівень; другий (магістерський) рівень. Уведений Законом перелік ступенів (молодший бакалавр, бакалавр, магістр) відповідає міжнародній практиці ступеневої організації вищої освіти.

Варто зазначити, що суттєві зміни відбуваються і в стандартах вищої освіти, які удосконалюють науковці згідно міжнародних стандартів. У межах закону «Про вищу освіту» (ст. 10) стандарти вищої освіти розробляються для «кожного рівня вищої освіти в межах кожної спеціальності відповідно до Національної рамки кваліфікацій і використовуються для визначення та оцінювання якості змісту та результатів освітньої діяльності закладів вищої освіти. Стандарт вищої освіти визначає такі вимоги до освітньої програми: обсяг кредитів ЄКТС, необхідний для здобуття відповідного ступеня вищої освіти; перелік компетентностей випускника; нормативний зміст підготовки здобувачів вищої освіти, сформульований у термінах результатів навчання; форми атестації

здобувачів вищої освіти; вимоги до наявності системи внутрішнього забезпечення якості вищої освіти; вимоги професійних стандартів (у разі їх наявності). Заклад вищої освіти на підставі відповідної освітньої програми за кожною спеціальністю розробляє навчальний план, який визначає перелік та обсяг навчальних дисциплін у кредитах ЄКТС, послідовність вивчення дисциплін, форми проведення навчальних занять та їх обсяг, графік навчального процесу, форми поточного і підсумкового контролю... Заклад вищої освіти у межах ліцензованої спеціальності може запроваджувати спеціалізації, перелік яких визначається закладом вищої освіти» [86].

Отже, сучасна система вищої освіти постійно удосконалюється, стає динамічною і багатовимірною завдяки розширенню її масштабів, становленню та розвитку нових навчальних курсів, удосконаленню технологічного оснащення освітнього процесу. Потреба забезпечити відповідність вищої освіти сучасним вимогам набуває нового значення і належить до низки невідкладних завдань сьогодення. Особливої уваги потребує переосмислення місії вищої освіти з урахуванням суспільних потреб в організації неперервної освіти. Ідея неперервної освіти – одна з найбільш прогресивних ідей початку XXI століття. Її головна мета – постійне творче удосконалення, оновлення і розвиток кожної людини протягом усього життя. Темпи технологічного й науково-технічного прогресу сьогодні такі, що більшість знань застарівають упродовж 3–5 років. Тому жоден ЗВО неспроможний підготувати спеціаліста на весь період його професійної діяльності. Фахівці будь-якої галузі повинні постійно підвищувати або змінювати свою кваліфікацію. Так, у Концепції педагогічної освіти зазначено, що вона покликана забезпечити формування педагога, здатного всебічно розвивати особистість дитини, зорієнтованого на особистісний та професійний саморозвиток і готового працювати творчо у закладах різного типу. Особливо це стосується підготовки психолого-педагогічних кадрів, які будуть забезпечувати якісне навчання і виховання дітей з особливими освітніми потребами в умовах інклюзивного освітнього середовища.

Згідно аналізу державних освітніх документів встановлено чинники, які в сучасних умовах реорганізації вищої освіти гальмують теоретичну підготовку різнопрофільних фахівців до роботи з дітьми з ООП в умовах інклюзивного освітнього середовища, зокрема:

- перевантаження навчальних планів навчальними курсами, в яких не закладено формування основних професійних компетенцій педагогів до освітньої інклюзії;
- змістове повторення окремих навчальних дисциплін;
- відсутність системи, недостатність та невизначеність порядку вивчення навчальних курсів;

– недостатня компетентність кадрів, які забезпечують теоретичну і практичну підготовку майбутніх фахівців для інклюзивної освіти.

Розв'язання вищезазначених проблем стане можливим лише за умови впровадження галузевих стандартів, зорієнтованих на формування таких компетенцій, які б дозволили випускникові успішно виконувати професійні функції в умовах інклюзивного освітнього середовища.

Професійна підготовка фахівців психолого-педагогічного профілю до роботи в умовах інклюзивного освітнього середовища може бути реалізована шляхом запровадження авторської технології на засадах:

– монопредметного підходу – впровадження до процесу підготовки психолого-педагогічних фахівців нових навчальних курсів («Вступ до інклюзивної освіти», «Професійне співробітництво в інклюзивному навчальному закладі», «Диференційоване викладання в інклюзивному класі», «Індивідуальне оцінювання навчальних досягнень учнів з особливими освітніми потребами в інклюзивному класі», «Лідерство та інклюзивна освіта»);

– багатопредметного підходу – зміст інклюзивної освіти інтегрується у загальні навчальні курси та методики фахових дисциплін спеціальностей «Дошкільна освіта», «Початкова освіта», «Соціальна педагогіка», «Психологія»;

– комбінованого підходу – паралельне впровадження нових навчальних курсів («Вступ до інклюзивної освіти», «Професійне співробітництво в інклюзивному навчальному закладі», «Диференційоване викладання в інклюзивному класі», «Індивідуальне оцінювання навчальних досягнень учнів з особливими освітніми потребами в інклюзивному класі», «Лідерство та інклюзивна освіта») і наповнення новим інклюзивно орієнтованим змістом загальних навчальних дисциплін та фахових методик спеціальностей «Дошкільна освіта», «Початкова освіта», «Соціальна педагогіка», «Психологія».

Оскільки формувальний етап педагогічного експерименту мав лонгітюдний характер, його основний і заключний етапи проводилися на базі ЗВО, в яких відбувалося початкове діагностування рівнів сформованості професійної компетентності студентів перший курсів (Уманський державний педагогічний університет імені Павла Тичини, Полтавський національний педагогічний університет імені В. Г. Короленка, Сумський державний педагогічний університет імені А. С. Макаренка).

Проведений аналіз навчальних планів, навчально-методичного забезпечення навчального процесу та практики досліджуваних спеціальностей у вищезазначених вишах дозволив нам обрати комбінований підхід. Комбінований підхід, на нашу думку, є найбільш ефективним і спроможним забезпечити цілеспрямований навчальний процес підготовки психолого-педагогічних фахівців до роботи в умовах інклюзивного освітнього середовища. Він

передбачав системне та послідовне вивчення навчальних дисциплін інклюзивного спрямування упродовж чотирьох років навчання одночасно на всіх спеціальностях («Дошкільна освіта», «Початкова освіта», «Соціальна педагогіка», «Психологія»), враховуючи специфіку підготовки психолого-педагогічних фахівців. Так, інноваційні навчальні курси вивчали у такій послідовності: «Вступ до інклюзивної освіти», «Диференційоване викладання в інклюзивному класі», «Індивідуальне оцінювання навчальних досягнень учнів з особливими освітніми потребами в інклюзивному класі», «Професійне співробітництво в інклюзивному навчальному закладі», «Лідерство та інклюзивна освіта». Не завжди була можливість внести до навчальних планів усі вищеназвані навчальні дисципліни. У цьому випадку інклюзивно зорієнтований зміст (зміст вищеназваних курсів) інтегрувався до навчальних дисциплін у вигляді змістових модулів, окремих тем або окремих питань.

Організація освітнього процесу на засадах інтеграції змісту навчання дозволяла вивчати кожен окрему навчальну дисципліну як засіб розв'язання освітніх інклюзивних проблем, як базу для становлення і розвитку професійної компетентності майбутнього фахівця інклюзивної освіти. Оскільки кожна педагогічна ситуація – це завжди міждисциплінарна проблема, то і процес підготовки спеціалістів для інклюзивної освіти мав комплексний інтеграційний характер. Враховуючи особливості такого підходу, ми по-новому підійшли до розробки цілей і змісту кожної освітньої дисципліни, що входить до навчального плану.

Механізм насичення інклюзивно зорієнтованим контентом передбачав інтерпретацію і проектування навчальної інформації різних наук крізь призму інклюзивної освіти, перетворення їхнього наукового апарату в інтегрований теоретико-методологічний і технологічний засіб для побудови комплексних моделей розв'язання професійних проблем в умовах інклюзивного освітнього середовища. Необхідною умовою реалізації цього механізму є цілісний і наскрізний характер міждисциплінарної інтеграції, тобто спроможність кафедр закладу вищої освіти забезпечити відповідний зміст і якість навчальних курсів на усіх рівнях підготовки в межах кожного з циклів навчальних планів. У контексті вищезазначеного процес підготовки різнопрофільних фахівців для інклюзивної освіти, в основу якого закладено професійний розвиток на засадах інтеграційного підходу, розглядався нами як послідовна сукупність трьох взаємопов'язаних інтегрованих освітніх циклів, що відповідають циклам чинних навчальних планів професійної підготовки бакалаврів, зокрема: цикл загальної підготовки, цикл професійної підготовки, цикл дисциплін вільного вибору студентів (спеціалізації). Цикл загальної підготовки вміщує два блоки дисциплін гуманітарної та фундаментальної підготовки, цикл професійної підготовки – два

блоки дисциплін психолого-педагогічної та науково-предметної підготовки, цикл дисциплін вільного вибору студентів вміщує таку кількість блоків дисциплін, щоб забезпечити студентам освітню альтернативу в межах спеціальності чи спеціалізації.

Метою вивчення кожної окремої навчальної дисципліни є отримання наукових знань певної галузі. Зміст дисципліни, зберігаючи свою системно-наукову організацію, забезпечує автономність навчальних курсів. зорієнтованість змісту навчальної дисципліни на впровадження інклюзивного контенту надає дисципліні нового сенсу. Метою інтегрованого таким чином навчального курсу (як системотворного компонента кожного освітнього блоку) є розвиток професійної свідомості студента шляхом формування у нього потреб і умінь використовувати науковий потенціал кожної навчальної дисципліни для розв'язання професійних задач в умовах інклюзивного освітнього середовища. Інтегрований інклюзивно зорієнтований навчальний матеріал стає за таких умов ґрунтом, на якому студенти культивують професійне бачення змісту окремих курсів як засобу розв'язання фахових задач. У результаті цього майбутній спеціаліст отримує можливість побачити сенс тієї чи іншої навчальної дисципліни в аспекті майбутньої професії, а уявлення про майбутнє виступає потужним внутрішнім мотиватором, який керує процесом навчання і спрямовує його на пошук, отримання знань і професійне зростання. Отже, метою підготовки різнопрофільних кадрів для освітньої інклюзії у межах інтеграційного підходу є не просто засвоєння знань, а й формування активної, творчої, дослідницької позиції бакалавра. Викладач має виконувати роль не стільки провідника знань, скільки менеджера технологій, організатора творчої, професійно зорієнтованої діяльності студента.

Інтеграція в межах гуманітарного блоку виступає проекцією української та світової культури на освітній процес і є основою становлення загальної культури майбутніх психолого-педагогічних кадрів, яка передбачає не тільки формування гуманітарних знань і відповідних умінь, а й використання їх у майбутній професійній діяльності. У межах нашої моделі комбінований підхід щодо формування змісту навчальних курсів гуманітарного освітнього блоку вирішував наступні завдання: 1) розвиток демократичного, гуманістичного мислення студентів; 2) становлення світогляду і таких ціннісних орієнтацій, які б забезпечили відповідність особистісних моральних якостей і творчих здібностей студентів запитам сучасного інклюзивного суспільства; 3) формування у свідомості бакалавра розуміння того, що людина – це єдина цінність суспільства; 4) залучення студентів до загальнокультурних цінностей, закладених в інклюзивному суспільстві; 5) формування концептуальних засад інклюзивної

освіти, які відображають одну із головних ідей – усі діти цінні й активні члени суспільства.

У межах інтеграційного підходу щодо формування професійних компетенцій особливого значення набувають фундаментальні знання. Основною метою інтеграцій предметів фундаментального освітнього блоку є формування фундаментальних знань, розвиток творчого мислення, усвідомлення місця майбутньої професійної діяльності в системі фундаментальних знань і загальнолюдської практики. Фундаментальним освітнім блоком дисциплін у межах комбінованого підходу розв'язувалися такі задачі: 1) розвиток у студентів креативного теоретичного мислення; 2) формування у студентів здатності опанувати досягнення та інструментарій фундаментальних наук і творчо їх використовувати у плануванні майбутньої психолого-педагогічної діяльності; 3) формування у студентів уявлень про єдину картину світу, про роль і місце особистості у ньому; 4) формування наукового світогляду й умінь знаходити і використовувати фундаментальні знання як методологічні засоби розв'язання психолого-педагогічних проблем.

Теоретичні знання дисциплін фундаментального освітнього блоку, трансформовані в науково-практичну форму використання їх в умовах інклюзивно зорієнтованої інтеграції, набувають якісно нових властивостей і виконують визначну роль у процесі проектування психолого-педагогічної діяльності, прогнозування кінцевих результатів, отримання їх, аналізу й корекції. Отже, такі знання стають повноцінним засобом пізнання і реалізації професійної діяльності в умовах інклюзії.

Навчальні курси, віднесені до психолого-педагогічного освітнього блоку втілюють у собі весь потенціал професійної психолого-педагогічної підготовки, окреслюючи специфічні задачі в межах комбінованого підходу до засвоєння інклюзивних категорій, зокрема:

1) формування педагогічної і комунікативної культури студента в системі інклюзивної освіти;

2) усвідомлення специфіки особливостей педагогічної діяльності в умовах інклюзивного освітнього середовища;

3) формування теоретичних і практичних умінь, спрямованих на проектування інклюзивного освітнього процесу з використанням спеціального психолого-педагогічного інструментарію з урахуванням принципів інклюзії та аналіз й діагностику його стану;

4) системне оволодіння методологією організації інклюзивної освітньої діяльності, контролю і корекцій навчання і виховання.

Отже, інтеграція дисциплін психолого-педагогічного блоку виконувала функцію і методу нового педагогічного пізнання в галузі інклюзії, і засобу

перетворення освітньої практики на інклюзивну. За допомогою інтегрованих дисциплін цього освітнього блоку вдалося уникнути у ході педагогічної практики дублювання, оптимізувати освітній процес, створити нові об'єкти психолого-педагогічного впливу: концепції, теорії, моделі, методики, технології, нові навчальні курси, дидактичні засоби, наповнені інклюзивним змістом тощо.

Дисципліни, що входять до складу науково-предметного освітнього блоку, забезпечують студентів профільними знаннями з фахових методик. Профільюючі дисципліни визначають відповідно до спеціальності (дошкільна чи початкова освіта, практична психологія, соціальна педагогіка) і виконують прикладну функцію. Для педагога у межах його компетенцій важливими є як предметні знання, так і методики, для яких ці знання є основою. Метою інтеграції в межах цього освітнього блоку було продовження особистого професійного становлення психолого-педагогічного фахівця в умовах інклюзії, що означало опанування інтегрованими інклюзивно зорієнтованими знаннями в межах фахових методик. Опанування спеціальними профільними дисциплінами (дисципліни блоку за вибором студентів у межах спеціалізації) озброює студентів знаннями цілеспрямованої, планомірної, систематичної роботи в межах подвійного фаху, що сприяє оволодінню якісними навичками роботи майбутніх випускників в умовах інклюзивного освітнього середовища. Міжпредметна інтеграція дисциплін науково-предметної підготовки та педагогічних спеціалізацій окреслювала такі задачі:

- 1) інтелектуальний саморозвиток студентів з проблем інклюзії;
- 2) вивчення специфіки предмета як бази для оволодіння методиками їх викладання в умовах освітньої інклюзії;
- 3) формування у студентів системи науково-предметних знань, умінь і навичок, у тому числі й таких, які необхідні для організації науково-дослідної діяльності в умовах інклюзивної освіти;
- 4) системне оволодіння методологією і методами організації наукової роботи в умовах інклюзії;
- 5) оволодіння інклюзивними технологіями навчання, враховуючи специфіку підготовки психолого-педагогічних фахівців;
- 6) формування професійних компетенцій щодо використання технологій диференційованого викладання в умовах інклюзивного освітнього середовища;
- 7) формування умінь професійної співпраці команди різнопрофільних фахівців у різних навчальних умовах із запровадженням технологій інклюзивного навчання;
- 8) моделювання й апробація інклюзивних практик.

Отже, інтегрований зміст профільюючих дисциплін складає основу для майбутньої фахової інклюзивної діяльності випускника закладу вищої

педагогічної освіти, відповідно до якого визначають стратегічну концепцію формування професійної культури майбутнього педагога в умовах інклюзивного освітнього середовища.

Використання системності у процесі планування підготовки різнопрофільних фахівців для інклюзивної освіти на засадах інтеграції окреслює низку переваг, зокрема:

- основа інтеграції визначається загальними ідеями, теоріями, підходами (у нашому випадку, інтеграційну основу, яка визначає логіку і зміст підготовки фахівців, відіграє інклюзія);

- інтегрований зміст навчання виявляється більш ємким і спрямований на професійний розвиток студента у галузі інклюзії;

- інтеграція сприяє реалізації ціннісного підходу до навчання, підвищенню рівня особистісної і професійної мотивації студента до роботи в умовах інклюзивного освітнього середовища.

У контексті нашого дослідження завдання комбінованого підходу реалізували на базі системотворних технологій навчання, зорієнтованих на підготовку психолого-педагогічних фахівців до роботи з дітьми з особливими освітніми потребами в умовах інклюзивного навчання, що передбачало добір ефективних видів методик проведення лекційних, семінарських та практичних занять. Так, під час педагогічного експерименту ми надавали перевагу таким методам і формам навчання, які:

- стимулювали студентів до постійного поповнення теоретичних знань з освітньої інклюзії (прес-конференції, круглі столи, дискусії, дебати, бесіди, доповіді студентів, ділові ігри, диспути, тренінги, акції тощо);

- сприяли формуванню навичок диференційованого викладання в умовах інклюзивного освітнього середовища (презентації досвіду, колоквиуми з технологій передових педагогів-аматорів, інтерактивних технологій навчання, майстер-класи, методичні ради тощо);

- сприяли формуванню знань, умінь та навичок професійної співпраці у команді різнопрофільних фахівців (майстер-клас спільного проведення заняття/уроку, спільні консультації фахівців, консиліуми, методичні ради, консультації для батьків тощо);

- забезпечували розвиток дослідницьких навичок, умінь отримувати нові знання в галузі інклюзивного навчання (моделювання педагогічних ситуацій, проектування проблемних ситуацій під час навчально-виховного процесу);

- залучали студентів до практичної діяльності (майстер-класи занять/уроків, спільні консультації під час проходження практики).

У процесі фахової підготовки психолого-педагогічних кадрів до роботи з дітьми з особливими освітніми потребами в умовах інклюзивного освітнього

середовища ми дотримувалися принципу поетапного засвоєння професійної діяльності.

Початковий етап підготовки був зумовлений формуванням у студентів усіх досліджуваних спеціальностей соціально-громадської та комунікативно-інформаційної компетенцій в галузі інклюзивної освіти. На цьому етапі значну увагу приділяли: формуванню у студентів усвідомленого розуміння та знань основних положень та нормативно-правових засад інклюзивної освіти, внутрішньої готовності до позитивного сприймання дітей з особливими освітніми потребами; визнанню цінності особистості дитини незалежно від її порушень та спільного навчання і виховання розмаїтого дитячого колективу в умовах масових навчальних закладів; становленню стійкої професійної мотивації та інтересу до роботи з дітьми з особливими освітніми потребами під час інклюзивного навчання; набуттю теоретичних основ професійної співпраці різнопрофільних фахівців в умовах інклюзивного освітнього середовища. Цьому сприяло впровадження навчального курсу «Вступ до інклюзивної освіти». Організацію освітнього процесу на засадах інтеграції змісту інклюзії здійснювали на базі загальних навчальних курсів «Історія України», «Педагогіка», «Історія педагогіки», «Психологія», «Вікова фізіологія», «Вступ до спеціальності», які викладалися одночасно на усіх спеціальностях, залучених до експерименту.

Так, до програми дисципліни «Історія України» при вивченні теми «Київська Русь. Галицько-Волинська держава» було додано питання «Історія розвитку соціально-педагогічної допомоги особам з порушеннями психофізичного розвитку на території України». До теми «Соціально-економічні та суспільно-політичні процеси в УРСР в 1950-1980-х роках» було внесено питання «Історичний розвиток інклюзивної освіти», матеріал яких було розглянуто на лекціях у вигляді презентацій. До семінарських занять студенти готували реферативні доповіді на теми: «Благодійний напрям допомоги блаженним за часів Київської Русі», «Напрями допомоги особам з порушеннями психофізичного розвитку», «Історичні періоди розвитку інклюзивної освіти» та інші. У доповідях пропонували варіанти завдань, наприклад: «Дайте характеристику напрямів допомоги особам із порушеннями психофізичного розвитку, порівняйте благодійний напрям допомоги із сучасним напрямом благодійної допомоги особам з особливими освітніми потребами, проаналізуйте історичні періоди розвитку інклюзивної освіти» тощо. З метою визначення особливостей уявлень про дітей з психофізичними порушеннями у розвитку зі студентами на семінарських заняттях проводили інтерактивні вправи. Наприклад, завдання вправи «Горбинка асоціацій» – виявити асоціації, що виникають у студентів, коли вони говорять про дітей з особливими освітніми потребами. Так, на дошці було записано словосполучення «дитина з

психофізичними порушеннями у розвитку». Студентам пропонували написати на стікерах слова, що асоціюються із вищезначеним словосполученням і прикріпити їх на «Торбинці асоціацій». Кожен студент пропонував свою асоціацію, аргументуючи її. Треба зазначити, що переважали такі асоціації, зокрема: інвалідний візок, лупа, слуховий апарат, жаль, закритість, не така як усі, сум, горе, невпевненість у собі, самотність тощо.

Мета вправи «Роздуми про життя дітей з особливими освітніми потребами» – проаналізувати ставлення оточуючих до таких дітей і висловити свою думку з цього приводу. Студентам роздавали висловлювання про дітей з особливими освітніми потребами, наприклад: «Це маленькі люди, які потребують допомоги від зовнішнього світу»; «Це велике горе для сім'ї»; «Такі діти потребують толерантного ставлення з боку держави»; «Таким дітям важко адаптуватися в суспільстві, бо кожна хвилину вони відчують свою непотрібність. Було б краще, якби вони не народжувалися, адже в наш час кожен дбає про себе»; «Діти, яким не пощастило в житті, які обділені природою»; «Дітей з особливими освітніми потребами треба вважати такими людьми як і всі»; «Це діти які своїм існуванням, своєю присутністю виховують усіх нас. Поряд з ними ми вчимося співчувати, бути людьми, толерантними» тощо. Потім обговорювали висловлювання у вигляді дискусії. Студенти поділились на дві групи, кожна з яких відстоювала позитивне або негативне ставлення до дітей з особливими освітніми потребами, доводячи опонентам, яке твердження викликало обурення, а з яким вони погоджуються.

Вправу «Незакінчені речення» використовували на етапі закріплення знань про осіб з ООП, сутність її полягала у тому, щоб з'ясувати особисте ставлення до людей з ООП з точки зору педагогів, громадськості, батьків, дітей (студенти вибирали запропоновані ролі на свій розсуд). Так, кожному студенту пропонувалася картка з реченням, яке необхідно закінчити: «Коли я зустрічаюсь з людьми з обмеженими можливостями, то переживаю такі почуття...»; «Коли я бачу дитину з особливими освітніми потребами, мені хочеться...»; «Я хотів би допомагати дітям з психофізичними порушеннями, тому що...»; «Діти з особливими освітніми потребами потребують...»; «Щоб працювати з дітьми з особливими освітніми потребами необхідні такі якості...» та інші. Потім студенти за бажанням коментували складені речення. Отже, використовуючи ці вправи ми виявляли, які особистісні установки щодо осіб з ООП переважають у майбутніх психолого-педагогічних фахівців. Треба зауважити, що не завжди можна було констатувати позитивне налаштування бакалаврів до осіб з обмеженими можливостями, що свідчило про низький рівень обізнаності їх у проблемах і особливостях життєдіяльності осіб цієї категорії.

Тему «Педагогіка в системі наук про людину» навчальний курс «Педагогіка» змістового модуля «Загальні основи педагогіки» було доповнено питаннями «Інклюзивна освіта як модель соціального устрою: генезис, понятійно-термінологічні визначення, основні принципи», тему «Розвиток, соціалізація і виховання особистості» – питанням «Інклюзія – стратегія міжнародного та українського законодавства», тему «Педагогічний процес як система і цілісне явище. Закономірності і принципи педагогічного процесу» – питаннями «Соціально-гуманістична функція інклюзивної освіти», «Роль батьків у впровадженні інклюзивної освіти». Тему «Предмет і основні категорії дидактики. Процес навчання, його структура. Різні підходи до навчання» змістового модуля «Теорія освіти і навчання» було доповнено питанням «Різні підходи до впровадження інклюзивного навчання в Україні», а змістовий модуль «Управління педагогічними системами» розширено темою «Науково-методичні основи професійної співпраці різнопрофільних фахівців в інклюзивному навчальному закладі».

З метою формування професійно-ціннісних орієнтацій, розв'язання комунікативних задач та проблем, пов'язаних з інклюзією, під час вивчення навчального курсу «Педагогіка» використовувалися інтерактивні методи, які були спрямовані на формування професійної співпраці майбутніх психолого-педагогічних фахівців, наприклад: ділова гра, круглий стіл, дискусія, прес-конференція, дебати.

Наприклад, під час семінарського заняття обговорення питання «Різні підходи до впровадження інклюзивного навчання в Україні» здійснювали у вигляді круглого столу. Студенти вибирали ролі представників органів управління освітою, охороною здоров'я, соціальною політикою, керівників навчальних закладів, психологів, соціальних педагогів, учителів, вихователів, батьків і готували повідомлення згідно вибраних ролей про ефективні підходи впровадження інклюзивної освіти в Україні. Завдання такої роботи – формування усвідомлення необхідності об'єднати усі відомства, спеціальну та загальну освіту, спрямовуючи спільні зусилля на максимальну адаптацію осіб з ООП в суспільстві. Готуючись до дискусії на тему «Відмінності між «державоцентристською» та «дитиноцентристською» освітніми системами», студенти визначали власну позицію щодо вищезначених освітніх систем, готували аргументи щодо захисту тієї чи іншої. У ході дискусії студенти робили висновки про перевагу «дитиноцентристської» освітньої системи, суть якої полягає у визнанні цінності особистості дитини незалежно від її порушень, в утвердженні в системі вітчизняної освіти нової філософії ставлення до осіб з особливими освітніми потребами. При проведенні на семінарському занятті ділової гри «Парламентські слухання» студенти готували доповіді про нормативно-правове забезпечення

інклюзивної освіти. У ході заняття вони аналізували проблеми реалізації права на освіту дітей з особливими освітніми потребами, вносили пропозиції щодо максимального залучення держави до системного вирішення проблем забезпечення цим дітям рівного доступу до якісної освіти, ураховуючи їхні індивідуальні освітні потреби. При проведенні дебатів на тему «Чому впровадження інклюзії в навчальних закладах може бути неефективним?» студенти ділилися на мікрогрупи, кожна з них відстоювала свою думку щодо проблем та перешкод у визначеній темі. Так, готуючись до дебатів, студенти шукали інформацію (факти) на підтвердження своєї думки за такими напрямками: відсутність належної підготовки психолого-педагогічних кадрів для інклюзивного навчання; відсутність відповідної матеріально-технічної бази закладу для створення доступного інклюзивного освітнього середовища, архітектурні бар'єри на шляху впровадження інклюзії; неспроможність дітей з особливими освітніми потребами навчатися в інклюзивних класах/групах.

На семінарських заняттях з курсу «Педагогіка» на етапі мотивації навчальної діяльності і з метою формування у студентів комунікативної толерантності проводились вправи, які навчали їх співпрацювати в команді в умовах інклюзивного освітнього середовища. Наприклад, під час виконання вправи «Розплутати клубок» студенти ставали у коло близько один до одного і протягували обидві руки до центру кола. За командою всі намагалися схопити своїми руками чийсь руку, бажано, щоб це була рука людини, яка знаходиться подалі від вас. Коли руки були з'єднані попарно, студентам пропонувалося «розплутатися», не рознімаючи рук, після чого ставилося запитання: «Що можна було зробити по-іншому при виконанні завдання?» У ході обговорення студенти усвідомлювали, що доброзичливе ставлення один до одного, терпимість і підтримка ідей, які висловлюють інші учасники, допомагає швидкому та якісному виконанню поставленого завдання.

У змістовому модулі «Особистість у діяльності і спілкуванні» навчальний курс «Психологія» до плану теми «Особистість» було внесено питання «Особливості психічного розвитку дітей з особливими освітніми потребами», до теми «Спілкування» – питання «Особливості спілкування з дітьми з особливими освітніми потребами в умовах інклюзивного навчання», «Культура спілкування у ході професійної співпраці команди різнопрофільних фахівців в умовах інклюзивного освітнього середовища». У кожній темі модуля «Пізнавальна діяльність особистості» розглядали питання щодо особливостей уваги, уяви, сприймання, пам'яті, мислення тощо дітей з особливими освітніми потребами. До семінарських занять студенти готували повідомлення, відеосюжети, у яких демонстрували коментарі психологів щодо особливостей психічного розвитку дітей різної категорії порушень.

Формування у студентів здатності бачити в кожній дитині особистість, індивідуальність, бути уважним до проблем дітей, до культури спілкування під час професійної співпраці в умовах інклюзивного навчання відбувалося на семінарських заняттях у процесі інтерактивних вправ та ділових ігор («Картопля», «Бути поруч», «Сліпий і поводитир» та інших). Наприклад, мета вправи «Картопля» – продемонструвати на практиці, що всі діти незалежно від особливостей психофізичного розвитку рівні між собою і водночас унікальні. У процесі виконання вправи студентам необхідно було проілюструвати унікальність кожної особистості. Їм роздавали в руки по картоплині, яку вони розглядали одну хвилину, щоб детально з'ясувати її «особливі» прикмети. Потім картоплю змішували і давали завдання студентам відшукати свою картоплину й описати її. Після виконання вправи відбувалося її обговорення за питаннями: «Чи важко було впоратися із завданням? Які уміння і здібності знадобилися для його виконання? (спостережливість, концентрація уваги, зосередженість, аналітичні уміння, творчі уміння, уміння порівнювати, виокремлювати, застосовувати уяву, фантазію, гнучкість мислення). Які з цих якостей особливо важливі у взаємодії педагогів з дітьми з психофізичними порушеннями у розвитку? Чому?».

Під час виконання вправи «Бути поруч» студентам пропонували подумати, що є найважливішим у їхньому житті й уявити, що все це знаходиться поруч. Потім необхідно було написати на аркуші паперу свої відчуття. У ході обговорення такої ситуації студенти дійшли висновку, що дитині з особливими освітніми потребами, напевно, також важливо бути поруч із тими, хто розуміє і підтримує її, що кожен зможе стати цією людиною, якщо сам цього забажає.

Ділова гра «Сліпий і поводитир» сприяла формуванню уміння слухати і чути співрозмовника у процесі спілкування. Так, студентам пропонували розділитися на пари, вибрати ролі «сліпого» та «поводиря» за бажанням і виконати завдання: «Поводир» веде «сліпого», пояснюючи йому дорогу словами». Після програвання ролей і виконання завдання студентам ставили запитання: «Як себе почували «сліпі»? Чи важко було йти за поводитирем? Як себе почували поводитирі? Чи важко пояснювати словами куди треба рухатися?» Студенти зробили висновок, що спілкування передбачає знання того, що сказати; у якій формі висловити свою думку; необхідно розуміти, як інші будуть сприймати сказане; потрібно уміти слухати і чути співрозмовника. Внаслідок того, що не всі люди вміють слухати один одного виникають проблеми: неправильне розуміння, почуття образи, засмучення, втрата інформації, конфлікти. Уміння слухати – це розумовий процес, активна діяльність, розуміння пропозицій і власних думок, а спілкування із зацікавленістю породжує увагу, активує мислення, що так

необхідно майбутнім психолого-педагогічним фахівцям у роботі з дітьми з ООП в умовах інклюзивного навчання.

Змістовий модуль «Загальні закономірності розвитку людини» навчальний курс «Вікова фізіологія» було доповнено темою «Діти з порушеннями психофізичного розвитку як суб'єкт інклюзивної освіти», у ході вивчення якої розглядали питання сутності, причин та класифікації порушень психофізичного розвитку дітей з особливими освітніми потребами. З метою формування базових знань та умінь із зазначеної теми студенти готували до семінарських занять доповіді та реферативні повідомлення з тем «Етіологія та класифікація затримки психічного розвитку», «Роль слуху в розвитку людини», «Психолого-педагогічна характеристика дітей з порушенням мовлення», «Класифікація порушень зорової функції та причини їхнього виникнення», «Причини аутизму» та інші, презентації «Таланти українських дітей з особливими потребами», «Відомі постаті осіб з особливими потребами», а також відео сюжети про нові методи лікування та профілактику психофізичних порушень.

Під час семінарських занять особливу увагу зосереджували на інтерактивних вправах, які сприяли проектуванню конкретної проблемної ситуації, що передбачала емпатію до дітей з особливими освітніми потребами. Наприклад, під час виконання вправи «Уявіть ситуацію» студентам пропонували уявити, що вони, маючи хворобу дитячий церебральний параліч (їх рухи, рівновага та положення тіла порушені, рухатися важко), увійшли в автобус і почули насмішки у свою адресу, а на те місце де можна було сісти, сіла маленька дівчинка. Студенти, застосовуючи «мозковий штурм», описували свої відчуття від цієї ситуації. Їм поставили питання: «Чи важко було на душі? Чи змінилось Ваше ставлення до навколишнього світу? Чи правильно вчинила маленька дівчинка в цій ситуації? Чому дівчинка так вчинила?» Потім відбувалося обговорення проблеми за питаннями: «Чи важко уявити себе людиною з обмеженими можливостями? Чи змінилось Ваше ставлення до таких осіб?»

Під час виконання вправи «Ідемо наосліп» студентів ставили у пари або трійки. Одному зав'язували очі, другий допомагав подолати маршрут по аудиторії. Потім мінялися ролями.

З урахуванням завдання вправи «Розмова через скло» студентів поділено на мікрогрупи. У кожній групі обирали двох учасників, яким давали завдання порозмовляти через скло, яке їх розділяє. Розмовляти уголос заборонено, тому що партнер все одно не чує. Не домовляючись з партнером про зміст розмови, треба передати «через скло» інформацію й отримати відповідь на неї. Студенти спілкувалися за допомогою жестів, міміки, пантоміми тощо. Після виконаних завдань відбувалося обговорення відчуттів виконавців щодо труднощів при виконанні поставленого перед ними завдання.

Мате вищеназваних вправ – сформувати у студентів уміння відчувати себе на місці осіб з ООП, які постійно переживають певні проблеми через свою особливість.

Змістовий модуль «Загальні основи педагогічної діяльності» навчальна дисципліна «Вступ до спеціальності» було розширено темою «Роль педагога у впровадженні інклюзивного навчання», яка вміщувала питання: передумови успішного створення інклюзивного освітнього середовища в умовах масових загальноосвітніх навчальних закладів; поради фахівцям психолого-педагогічного профілю, які навчають або виховують дітей з особливими освітніми потребами; педагог як провідник змін в інклюзивному навчальному закладі. Тему «Основи педагогічної діяльності та вимоги до особистості педагога» доповнено питаннями: особистісні якості педагога інклюзивного навчального закладу; особливості педагогічної діяльності з дітьми з особливими освітніми потребами в умовах інклюзивного навчання та виховання; кваліфікаційні обов'язки фахівців в умовах інклюзивної освіти; педагогічна діяльність навчальної команди різнопрофільних фахівців в умовах інклюзивного освітнього середовища. Сутність цих питань розглядалась з урахуванням специфіки кожної із спеціальностей («Дошкільна освіта», «Початкова освіта», «Соціальна педагогіка», «Практична психологія»).

На семінарському занятті питання «Усвідомлення ролі педагога у роботі з дітьми з особливими освітніми потребами в умовах інклюзивного навчання та виховання» розглядалося у вигляді ділової гри «Крапки». Гра передбачала кооперативне навчання студентів у парах. Один студент виступав у ролі педагога і, загадавши якийсь образ, малював його на аркуші паперу у вигляді крапок. Другий виступав у ролі дитини з особливими освітніми потребами, завданням якого було з'єднати крапки, спробувати відтворити задуманий образ. Завдання виконували невербально, а після його виконання обговорювали задумані образи. У кінці обговорення ставили питання на рефлексію: «Чи вдалося дитині з особливими освітніми потребами відтворити задумане Вами? Які труднощі виникали під час виконання завдання?» Студенти зробили висновок: якби відобразити задумане у вигляді контуру, то дитині з особливими освітніми потребами було б легше виконати завдання й успіх її роботи був би гарантованим. Отже, якість навчання та виховання дітей з особливими освітніми потребами повністю залежить від якісної підтримки їх психолого-педагогічними фахівцями.

Формуванню уміння забезпечити сприятливу атмосферу в інклюзивному освітньому середовищі, встановити міцний контакт з учасниками навчального процесу й адаптуватися до особливостей кожного сприяли, наприклад, такі завдання: скласти список умінь психолого-педагогічних фахівців, які працюють з дітьми з особливими освітніми потребами і виокремити ті, які розвинені

недостатньо; із загальних педагогічних принципів керівництва інклюзивним класом/групою вибрати найефективніші; розробити етичний кодекс спілкування учнів, педагогів з дітьми з особливими освітніми потребами. Наприклад, розробка етичного кодексу спілкування психолого-педагогічних фахівців з дітьми з особливими освітніми потребами відбувалася під час організованого круглого столу між студентами спеціальностей «Дошкільна освіта», «Початкова освіта», «Соціальна педагогіка», «Практична психологія». Наведемо зміст етичного кодексу, який був розробили студенти:

«1. Ніколи не обговорюйте у присутності дитини її хворобу та зовнішній вигляд.

2. Ніколи не підвищуйте голос і не нервуйтеся.

3. Ніколи не говоріть дитині, що вона хвора.

4. Постійно підбадьорюйте дитину, збуджуйте у неї впевненість у собі.

Будьте їй другом.

5. Створюйте атмосферу поваги, доброзичливості та взаєморозуміння.

6. Якщо дитина чогось не зрозуміла, поясніть знову без підвищення інтонації. Будьте терплячими.

7. Нікому не дозволяйте говорити про дитину погані речі.

8. Будьте вимогливими, але враховуйте індивідуальні особливості дитини.

9. Будьте толерантними до інтересів дитини. Проявляйте добротність та повагу до її гідності.

10. Поважайте та цінують особистісну спрямованість та ініціативу дитини».

Уміння працювати в команді для виконання функціональних обов'язків різнопрофільних фахівців щодо ефективного психолого-педагогічного супроводу дітей з особливими освітніми потребами в умовах інклюзивного навчального закладу студенти відпрацьовували на занятті, побудованому у вигляді педагогічної ради. Студентам необхідно було поділитися на мікрогрупи і вибрати ролі учасників психолого-педагогічного супроводу дітей з особливими освітніми потребами в умовах інклюзивного навчання. Наприклад, перша мікрогрупа – адміністрація масового закладу освіти; друга – педагоги (вихователі або вчителі початкових класів), третя – психологи, четверта – соціальні педагоги. Завдання мікрогруп – скласти список функціональних обов'язків, які має виконувати кожен із зазначених суб'єктів навчального процесу у роботі з дітьми з психофізичними порушеннями в умовах інклюзивного освітнього середовища. Один зі студентів мікрогрупи презентував виконане завдання, яке обговорювали усі студенти групи (учасниками педагогічної ради). За підсумками педради ухвалено рішення про затвердження

професійних обов'язків психолого-педагогічних фахівців масових закладів освіти у роботі з дітьми з ООП. Такий підхід до організації навчального процесу сприяв формуванню у студентів уміння розмежовувати сфери діяльності вищезазначених спеціалістів з метою уникнення перевантаження, дублювання їхніх послуг. Це, у свою чергу, підвищує рівень мобільності команди фахівців, а також ступінь її адаптації до незвичайних ситуацій. Розподіл обов'язків (корекційно-розвиткової допомоги) дозволяє кожному члену команди відчути свою значущість, що вкрай важливо, адже команда – це співтовариство «рівних». Майбутні фахівці мали чітко усвідомити, що: вихователь чи вчитель початкових класів у ході освітнього процесу надає дитині з ООП педагогічну допомогу у розвитку, вихованні та навчанні, використовуючи інноваційні педагогічні технології; психолог – психологічну допомогу, використовуючи технології психологічної корекції особистості; соціальний педагог – соціальну допомогу, використовуючи соціальні технології налагодження сімейного клімату, надання можливості соціалізуватися тощо. Отже, у студентів досліджуваних спеціальностей формували здатність виконувати свою роль в інклюзивному освітньому середовищі, злагоджено професійно співпрацювати, обмінюватися знаннями та інформацією з метою якісного супроводу дитини з ООП в умовах інклюзивного навчання.

Формуванню загальнокультурних цінностей, закладених в інклюзивному суспільстві, та навичок професійної співпраці в умовах інклюзивного освітнього середовища сприяли тренінгові заняття «Цінність і унікальність кожного», «Різні можливості – рівні права», «Особисті якості та уміння психолого-педагогічного фахівця у роботі з дітьми з особливими освітніми потребами», організовані для студентів досліджуваних спеціальностей в позааудиторний час.

Для формування особистісних цінностей, емпатії, добротності, відповідальності за дітей з ООП, гуманістичної спрямованості щодо соціального становлення їх студентів залучали до організації та участі у фестивалях творчості, які проводилися для таких дітей, зокрема: «Я вірю, що я можу!», «Творчість без меж», соціальних програмах «Волонтер», «Без бар'єрів», благодійних акціях «Подаруй дітям свято», «Казковий вернісаж» та ін.

Отже, використання системності у плануванні та організації освітнього процесу на засадах комбінованого підходу сприяло формуванню у студентів соціально-громадської та комунікативно-інформаційної компетенцій.

Процес формування психолого-педагогічної компетенції передбачав опанування студентами ефективними педагогічними технологіями у контексті інклюзивного навчання та ознайомлення з організаційно-методичними умовами використання їх у процесі професійної співпраці в умовах ІОС. Реалізували поставлені завдання за допомогою нових навчальних курсів «Диференційоване

викладання в інклюзивному класі», «Індивідуальне оцінювання навчальних досягнень учнів з особливими освітніми потребами в інклюзивному класі» та навчального процесу на засадах інтеграції на базі навчальних дисциплін науково-предметного блоку циклу професійної підготовки досліджуваних спеціальностей. У ході вивчення нових дисциплін увагу акцентували на формуванні усвідомленого розуміння студентами, що для впровадження інклюзії в масовому навчальному закладі психолого-педагогічні кадри мають змінюватися. Це означає, що вони повинні: прийняти й усвідомити нову освітню парадигму, нові способи та форми організації освітнього процесу в умовах ІОС; навчитися розробляти новий курикулум навчального, виховного та корекційно-розвиткового процесів освітньої інклюзії; опанувати ефективні педагогічні технології навчання і виховання, методики диференційованого викладання та особистісно зорієнтованого навчання залежно від індивідуальних потреб дітей з ООП; озброїтися знаннями, уміннями і навичками оцінювання навчальних досягнень дошкільників та учнів початкових класів з особливими освітніми потребам; сформувати уявлення про професійну співпрацю різнопрофільних фахівців як умови реалізації диференційованого викладання та оцінювання навчальних досягнень дітей з ООП в умовах інклюзивного освітнього середовища. Отже, майбутні психолого-педагогічні фахівці повинні уміти створити єдину систему освіти на засадах оптимальних методів для всіх дітей, у якій педагогічний колектив закладу освіти виконував би спільне завдання – підтримував усіх дітей та допомагав готуватися їм до самостійного життя.

Крім того, формування психолого-педагогічної компетенції досліджуваних різнопрофільних фахівців полягало у набутті ними знань змісту чинних державних стандартів, виховних і навчальних програм дошкільної та початкової освіти та умінь реалізовувати їх з урахуванням впровадження інклюзивного навчання у масові навчальні заклади.

У зв'язку з цим до програми навчального курсу «Дошкільна педагогіка» (для спеціальності «Дошкільна освіта»), зокрема тему «Програма виховання в дошкільному закладі» (змістовий модуль «Загальні засади дошкільної педагогіки. Розвиток теорії і практики дошкільної педагогіки») введено питання: модернізація «Базового компонента дошкільної освіти» у напрямі впровадження інклюзивного навчання та виховання; інклюзивні тенденції «Освітньої програми для дітей від двох до семи років «Дитина» (2016 р.).

Лекційні заняття були спрямовані на формування знань студентів про те, що: «Базовий компонент дошкільної освіти» ґрунтується на основних положеннях Міжнародної конвенції ООН про права дитини, Законах України «Про освіту», «Про дошкільну освіту», «Про охорону дитинства» та інших нормативних актах стосовно освіти дітей з ООП, які сьогодні активно приймаються на державному

рівні; «Базовий компонент дошкільної освіти» спрямовує зусилля педагогічних фахівців на розвиток фізичного, психічного, морально-духовного здоров'я усього розмаїття дітей, їхньої індивідуальності, творчого потенціалу та формування у них навичок практичного життя. Крім того, майбутні вихователі були ознайомлені з новою «Освітньою програмою для дітей від двох до семи років «Дитина» (рекомендованою Міністерством освіти і науки України) [75]. Увагу студентів зосереджено на тому, що зміст програми відповідає інклюзивним тенденціям дошкільної освіти. На лекції студенти отримали знання про те, що у програмі визначено основну мету, завдання та принципи організації роботи з дітьми з ООП в інклюзивних групах; передбачено розділи «Діти з особливими освітніми потребами» до характеристики кожного вікового періоду дошкільника; запропоновано вибудовувати освітній процес з урахуванням індивідуальних можливостей, здібностей і потреб дітей кожного вікового періоду та варіювати зміст залежно від темпу індивідуального розвитку як дитини з типовим розвитком, так і з особливими освітніми потребами; сформульовано освітні завдання та зміст педагогічної роботи, яку вихователі мають здійснювати для якісного спільного виховання і навчання усього дитячого розмаїття. Студенти усвідомили, що особливістю змісту програми є «дешколяризація», тобто розвиток дітей, а «не цілеспрямована підготовка їх до школи».

На семінарському занятті з теми студенти у формі колоквиуму аналізували «Базовий компонент дошкільної освіти», зміст розділів програми «Дитина» («Особистість дитини», «Мовлення дитини», «Дитина в соціумі», «Гра дитини», «Дитина в природному доквіллі», «Дитина в сенсорно-пізнавальному просторі», «Дитина у світі культури»), здійснювали порівняльний аналіз програм для дошкільників «Дитина» та «Я у світі», доводили актуальність та переваги їх для інклюзивної практики. На переконання переважної більшості досліджуваних, програма «Дитина» побудована так, що завдання, методи, методики, техніки, технології, які має добирати вихователь для якісного освітнього процесу носять комплексний характер та передбачають оптимальний рівень складності, доступний усім дітям, у тому числі і з особливими освітніми потребами. Студенти дійшли висновку, що згідно програми сучасний вихователь має відійти від традиційної системи занять, інтегрувати різні види діяльності (інтеграцію завдань розділів), використовуючи диференційований та індивідуальний підхід у спільній роботі з дітьми з ООП та однолітками із типовим розвитком. Заняття як традиційна форма роботи повинні бути органічно включені до процесу життєдіяльності дітей дошкільного віку, але не мають розглядатися вихователями як єдино можлива дидактична одиниця дошкільної освіти. У ході аналізу програм майбутні спеціалісти переконалися, що залучення дітей з особливими освітніми потребами до освітнього процесу закладу дошкільної

освіти змінює установки вихователів щодо психофізичних особливостей дітей та врахування їхніх особливих потреб і потенційних можливостей розвитку в освітній діяльності.

Підготовка майбутнього вчителя початкових класів на етапі формування психолого-педагогічної компетенції передбачала набуття знань змісту Державних стандартів початкової загальної освіти та спеціальної початкової освіти, навчальних програм початкових класів для масових та спеціальних закладів освіти і умінь реалізовувати їх з урахуванням інклюзивних тенденцій в освіті.

У зв'язку з цим до програми навчального курсу «Дидактика» спеціальності «Початкова освіта» до плану теми «Зміст освіти» (змістовий модуль «Загальні основи теорії освіти і навчання») введено питання: модернізація Державного стандарту початкової освіти та навчальних програм початкових класів для загальноосвітніх навчальних закладів щодо впровадження інклюзивного навчання. Лекція з теми зосереджувала увагу студентів на тому, що окреслені питаннями документи реалізують ідею дитиноцентризму, орієнтують учителя початкових класів на визнання пріоритету розвитку молодшого школяра як особистості. У ході лекції студенти ознайомилися зі змістом навчально-нормативних документів і переконалися, що вони розроблені відповідно до мети початкової школи з урахуванням пізнавальних можливостей і потреб учнів початкових класів, визначають зміст початкової загальної освіти, який ґрунтується на загальнолюдських цінностях та принципах науковості, полікультурності, світського характеру освіти, системності, інтегративності, єдності навчання і виховання на засадах гуманізму, демократії, громадянської свідомості, взаємоповаги між націями і народами в інтересах людини, родини, суспільства, держави. Студентам було наголошено, що програмні документи початкової ланки масової школи ґрунтуються на засадах особистісно зорієнтованого і компетентнісного підходів, а такий підхід пропонує вчителю початкових класів змістити акценти з педагога як організатора освітнього процесу на молодшого школяра як предмет основної турботи, його життєдіяльність, соціалізацію та адаптацію в соціумі. Крім того, у ході лекції студенти розглядали навчально-нормативні документи спеціальної початкової освіти, необхідні майбутньому вчителю початкових класів масової школи для врахування основних напрямів корекційно-розвиткової роботи з дітьми з ООП в умовах інклюзивного навчання. Цю роботу необхідно спрямовувати на розвиток пізнавальної діяльності, соціально-побутового орієнтування, навичок саморегуляції та саморозвитку шляхом взаємодії з навколишнім природним середовищем з урахуванням знань, умінь і навичок соціальної комунікації, самостійності та життєвоважливих компетенцій в умовах соціуму; формування компенсаційних

способів діяльності як важливої умови підготовки дітей з ООП до навчання у масовій школі; створення умов для соціальної реабілітації та інтеграції дітей з особливими освітніми потребами в суспільство.

Під час семінарського заняття обговорення нововведеного питання відбувалося у формі круглого столу. Аналізуючи навчально-нормативні документи початкової загальної та спеціальної освіти, студенти вносили свої рекомендації, щодо удосконалення чинних освітніх програм початкової ланки у напрямі визначення освітніх завдань та змісту педагогічної роботи вчителя початкових класів в умовах інклюзивного навчання дітей молодшого шкільного віку з ООП. У результаті круглого столу студенти дійшли висновку, що учитель початкових класів масової школи повинен бути готовим одночасно до професійно-педагогічної діяльності з учнями з типовим розвитком та до корекційно-педагогічної роботи з дітьми з ООП; педагог початкової освіти як суб'єкт педагогічної діяльності, враховуючи основні напрями корекційно-педагогічного процесу дітей з особливими освітніми потребами, повинен виконувати свою роль в інклюзивному навчанні – управляти розвитком, навчанням і вихованням такої дитини під час навчального процесу в інклюзивному класі, використовуючи при цьому різноманітні ефективні педагогічні технології.

Підготовка майбутніх психологів та соціальних педагогів на етапі формування психолого-педагогічної компетенції передбачала набуття ними знань про освітні завдання психологічного та соціального супроводу дітей з ООП в умовах інклюзивного освітнього середовища, реалізація яких вимагала знання чинних навчальних програм дошкільної та початкової загальної та спеціальної освіти. Так, програму навчальної дисципліни «Психологічна служба в системі освіти» спеціальності «Практична психологія», зокрема тему «Основні види діяльності практичного психолога», було доповнено питанням «Особливості психологічного супроводу дітей з особливими освітніми потребами в умовах інклюзивного освітнього середовища». Програму навчальної дисципліни «Соціально-педагогічна робота в закладах освіти» спеціальності «Соціальна педагогіка», зокрема тему «Основні види діяльності соціального педагога», було доповнено питанням «Особливості соціального супроводу дітей з особливими освітніми потребами в умовах інклюзивного освітнього середовища».

Готуючись до семінарських занять, майбутні психологи та соціальні педагоги опрацьовували чинні державні стандарти, навчальні програми дошкільної, початкової загальної та спеціальної освіти. Під час семінарських занять студенти ділилися на мікрогрупи, вибирали ролі психолога, соціального педагога. У формі прес-конференції, керуючись навчальними програмами дошкільної (наприклад освітня програма «Дитина») та початкової освіти, вони визначали головні освітні завдання педагогічної роботи цих фахівців в інклюзивних групах/класах. Висновки

щодо роботи психолога, соціального педагога з дітьми з ООП в умовах інклюзивного навчання презентувалися у вигляді короткої доповіді. Наприклад, фрагмент доповіді майбутнього психолога: «Педагогічна робота психолога з учнями початкових класів із особливими освітніми потребами може реалізуватися з урахуванням загальноосвітніх навчальних програм для 1–4 класів. Головними освітніми завданнями психологічної роботи є: формування в учнів знань про здоров'я, здоровий спосіб життя, взаємозв'язок організму людини з природним, техногенним і соціальним оточенням; набуття учнями власного здоров'язбережувального досвіду з урахуванням стану здоров'я; виховання в учнів свідомого прагнення до ведення здорового способу життя; сприяння особистісному всебічному розвитку; надання необхідної допомоги з адаптації до освітнього середовища. Навчальні програм для 1–4 класів побудовані за концентричним принципом, тобто в кожному класі зміст і обсяг пропонованої учням інформації та організація її засвоєння змінюються відповідно до пізнавальних і психологічних особливостей учнів. Крім того, зазначені навчальні дисципліни забезпечують змістові та мотиваційні зв'язки предмета з навчальним матеріалом інших предметів початкової школи («Математика», «Українська мова», «Основи здоров'я», «Я у світі» тощо), що дає можливість психологу на уроках з різних предметів надавати одночасно корекційну допомогу і дітям з ООП і дітям з типовим розвитком.

Приклад доповіді майбутнього соціального педагога: «Зміст педагогічної роботи соціального педагога із дошкільниками з особливими освітніми потребами в умовах інклюзивного освітнього середовища за програмою «Дитина» полягає: у формуванні уявлень такої дитини про саму себе, трудових навичок самообслуговування (одягання, зав'язування шнурків, застібання, умивання тощо), адекватної самооцінки, висловлювань і вчинків, власних можливостей і досягнень дитини у різних видах діяльності (розвиток самостійності і незалежності, прояв ініціативи); у вихованні навичок продуктивної взаємодії дитини з психофізичними порушеннями зі своїми однолітками з типовим розвитком, педагогами та іншими дорослими людьми у процесі спільної діяльності; у розвитку соціальних умінь здійснювати вибір, бути щирим і доброзичливим у стосунках, допомагати одне одному, ділитися, співпрацювати, співчувати, підбадьорювати, розраджувати, захищати товаришів, брати на себе відповідальність, робити корисні для всіх справи, з повагою і розумінням ставитися до особливостей людей. Соціально-педагогічна та корекційна діяльність соціального педагога у дошкільній інклюзивній групі здійснюється з урахуванням навчального розділу програми «Дитина в соціумі», що розкриває зміст роботи з ознайомлення дітей із суспільним довкіллям та трудовим вихованням та формує навички самообслуговування й долучення до господарсько-побутової праці. Розділ структуровано за напрямками: «Предметний

світ» та «Соціальний світ». Відповідно до принципу концентричності знання дітей від першої молодшої до старшої групи поступово розширюються й ускладнюються. У своєму пізнанні дитина має рухатися від розуміння назв і призначення предметів, що її оточують, та явищ до розуміння причинно-наслідкових зв'язків у предметному та соціальному світі. У результаті взаємодії дитини з предметним та соціальним світом вона повинна набути життєвого досвіду, сформувати відповідальне ставлення до життя, що є основою активної громадянської позиції».

Наступний етап формування психолого-педагогічної компетенції різнопрофільних фахівців досліджуваних спеціальностей передбачав здобуття знань про ефективні педагогічні, психологічні, соціальні технології навчання та застосування технології диференційованого викладання у процесі реалізації їх в умовах інклюзивного освітнього середовища. Знання, уміння й навички застосування технологій майбутні психолого-педагогічні спеціалісти відпрацьовували під час вивчення методик фахових дисциплін.

Для студентів спеціальності «Дошкільна освіта» навчальний курс «Теорія та методика фізичного виховання та валеологічної освіти» був доповнений інклюзивним змістом. Так, теми «Особливості педагогічних технологій супроводження рухливих ігор», «Фізичне виховання дітей раннього віку», «Фізкультурно-оздоровчі заходи в режимі дня», «Заняття з фізичної культури», що входили до змістового модуля «Педагогічні технології супроводження фізичного виховання дошкільників», були розширені питаннями: інклюзивні педагогічні технології фізичного виховання дошкільників, технології диференційованого фізичного виховання в умовах інклюзивного навчання дошкільників з особливими освітніми потребами; диференційоване фізичне виховання дітей раннього віку з особливими освітніми потребами; фізкультурно-оздоровчі заходи в режимі дня інклюзивної групи; застосування диференційованого викладання на заняттях з фізичної культури в інклюзивній групі.

У ході лекційних занять студенти набували знання: про виховання у дошкільників, у тому числі і з ООП, відповідального ставлення до власного здоров'я як найвищої індивідуальної і суспільної цінності; про процес оволодіння основними, загальнорозвивальними руховими вправами дошкільників залежно від їхніх психофізичних можливостей; про те, що навчання рухів спрямоване на морфологічне і функціональне вдосконалення дитячого організму, формування і поліпшення основних життєвоважливих рухових умінь та навичок; про те, що рух є біологічною потребою організму будь-якої дитини, природною необхідністю у розвитку дихальної, серцево-судинної, нервової системи, опорно-рухового апарату, мовленнєвої системи тощо; про те, що в період оволодіння різноманітними рухами удосконалюються психомоторні та вегетативні функції організму, розвивається

зорово-моторна координація, поліпшується якість навчальної діяльності (інтелектуальний розвиток) та розвиваються фізичні можливості як типових дошкільників, так і з ООП; про технології диференційованого викладання в умовах інклюзивної дошкільної групи.

У ході семінарських та практичних занять у майбутніх вихователів формували знання, уміння і навички, необхідні для моделювання педагогічного процесу в умовах ІОС з використанням ефективних педагогічних технологій у вигляді диференційованого викладання, яке було спрямоване на дитяче розмаїття. Наприклад, під час семінарського заняття «Фізкультурно-оздоровчі заходи в режимі дня» питання «Фізкультурно-оздоровчі заходи в режимі дня інклюзивної групи» студенти розглядали за допомогою презентацій практичного досвіду педагогічних працівників або майстер-класів. Кожний студент готував до семінарського заняття одну із педагогічних технологій і доводив її ефективність для інклюзивного навчання дошкільників з ООП. У ході заняття розглядалися, аналізувалися та порівнювалися традиційні та інноваційні технології рухів, які можна використовувати в інклюзивних групах. Наприклад, традиційні:

- вправи для розвитку координації рухів та рівноваги (ходіння по лавці, дошці, колоді тощо; кидання м'яча в обруч, кільце, скриньку, між парами та у колі; котіння м'яча (по прямій, між кеглями, попадання у кеглі тощо); стрибки на одній нозі, через кубики, мотузки, палиці та ін.);

- ігри на розвиток основних рухів: ходьби, бігу, стрибків, метання, лазіння («Кіт та миші», «У ведмедика в бору», «Лисиця і зайці», «Горобчики і кіт», «Стрибуни», «Влучи в ціль», «Птахи в клітці» та ін.);

- танцювальні рухи на розвиток гнучкості («пружинка», «каблучок»).

До інноваційних студенти віднесли:

- технологію М. Єфіменка (програма «Театр фізичного виховання дошкільників»); загальні вправи для фізкультхвилинок під час тривалої роботи сидячи (гімнастика «Сидячи на стільці»);

- елементи ритмічної гімнастики із музичним супроводом; гімнастику «Зіркість» для профілактики короткозорості; дихальну гімнастику (в основу цієї методики покладено використання спеціальних дихальних вправ з тривалим та сильним видихом, наприклад, вимова голосних (ааа, ууу, ооо), шиплячих (ш, щ, ж), поєднання звуків (ах, ох, ух) або вимова у вигляді гри – звук бджоли, літака тощо);

- використання дихальних тренажерів: склянка з водою – видування води через трубочку (за С. Хрущовим), гра на дудочці, сопілці (за М. Лазарєвим), надування гумових іграшок, м'ячів, шарів;

- технологію звукової гімнастики (за М. Лазарєвим), в основі якої лежить вплив вимовляння різних звуків на організм дитини; дихальні вправи для шиї та

горла («Коник», «Ворона», «Кільце», «Ситий лев», «Навчитись позіхати», «Трубочка», «Мені смішно»);

– комплекси вправ із системи «Хатха-йога» – ігри на дихання для вентиляції легень, дихання через праву ніздрю (для активізації лівої півкулі та процесу збудження центральної нервової системи));

– ігри-медитації під музичний супровід (наприклад, «Квіти», «Сонечко», «Поза кішки», «Стрибки жаби», «Равлик») тощо [61; 174].

Під час практичних занять студенти навчалися визначати основні напрями диференційованого викладання для дітей з ООП (на рівні складності завдання), використовуючи ефективні педагогічні технології збереження і зміцнення здоров'я та забезпечення повноцінного фізичного розвитку усіх дітей інклюзивної групи, враховуючи загальну мету заняття.

Наприклад, педагогічна технологія «Театр фізичного розвитку та оздоровлення дітей» (за М. Єфіменком) була адаптована студентами до умов ІОС. Використовуючи адаптовану технологію горизонтальний пластичний балет («пластик-шоу»), якою передбачено музичний та хореографічний супровід, майбутні вихователі навчалися збуджувати фізичну активність дітей з ООП таким чином, щоб вони не сприймали себе хворими, а відчували рівноправними членами дитячого колективу. Для цього усім дітям інклюзивної групи планувалися три етапи цієї методики: рухово-танцювальна наслідувальна діяльність (діти роблять те, що робить вихователь, наслідуючи його рухи); частково-наслідувальна рухова танцювальна діяльність (діти частково наслідують вихователя, а також імпровізують); вільний стиль (цілковите музичне і пластичне самовираження дітей відповідно до музичної композиції). Залежно від фізичних можливостей дітей з особливими освітніми потребами студенти навчалися планувати частково-наслідувальну танцювальну діяльність або вільний стиль «пластик-шоу».

Навчальну дисципліну «Дошкільна лінгводидактика» у змістовому модулі «Методи і прийоми розвитку та навчання дітей рідної мови» було доповнено темою «Технології розвитку та корекції мовлення дітей з особливими освітніми потребами в умовах інклюзивного навчання». Завдання щодо мовленнєвого розвитку дітей з особливими освітніми потребами студенти виконували на практичних заняттях за допомогою технології ігрової діяльності, адже основним і головним видом діяльності для дітей дошкільного віку є гра, характером якої визначаються мовленнєві функції, зміст і засоби спілкування дошкільників.

Формуванню у майбутніх вихователів умінь використовувати ефективні педагогічні технології із застосуванням диференційованого викладання в умовах інклюзивного навчання сприяли заняття, що проводилися у вигляді майстер-класів і демонстрували різні види ігрової діяльності. Наприклад, для

правильного формування або корекції у дітей з ООП мовленнєвого дихання, фонематичного слуху та сприймання, звуковимови, корекції моторних відхилень, спілкування та взаємодії з навколишнім світом студенти презентували елементи логоритмічних вправ.

Для покращення інтелектуальної та мовленнєвої діяльності, розвитку та координації дрібної моторики пальців рук та рухливості артикуляційного апарату студенти демонстрували елементи біоенергопластики [266]. Ця технологія вміщує техніки з'єднання рухів артикуляційного апарату з рухами рук та передбачає: комплекс вправ пальчикової гімнастики; пальчикових ігор; пальчикових віршів; віршів-загадок з елементами пальчикової гімнастики; пальчикових міні-вистав; пальчикового масажу долоней кам'яними, металевими, скляними різнокольоровими кульками, прищіпками, горіхами, каштанами, трав'яними мішечками тощо.

З метою корекції мовленнєвих порушень студенти презентували дидактичні ігри за методикою І. Марченко [186]: розмова з іграшкою (наприклад, з логопедичною лялькою, наслідування голосів птахів, тварин, комах, звуків транспорту, явищ природи тощо); настільно-друковані ігри (пазли, кубики, лото, доміно, парні картинки); ігри-передбачення («що було б, якби...»); ігри-бесіди, які розвивають мовленнєву активність, збагачують словник, навчають змінювати та утворювати слова та зв'язні висловлювання, спрямовані на оволодіння предметними діями; рухливі ігри з промовлянням (з музичним супроводом або без нього); ігри-драматизації та інсценівки, що сприяють формуванню виразності дитячого мовлення, правильного темпу, дихання і дикції, художньо-мовленнєвій діяльності; навчають спостережливості, кмітливості; допомагають уникати конфліктів; виховують емоційно-вольові якості, взаєморозуміння та самоствердження.

Опанувавши інноваційні технології дошкільної освіти, майбутні вихователі вчилися розробляти нетрадиційні заняття в інклюзивних групах з використанням інтеграції різних видів діяльності. Так, студентам запропоновано було зміст образотворчої, музичної, театралізованої, фізичної та літературної діяльності інтегрувати в ігрову, навчальну, дослідницьку, пошукову діяльність дітей, насичуючи її інноваційними педагогічними технологіями та технологіями диференційованого викладання.

Наприклад, заняття з навчального блоку теми дидактичні ігри «Спосіб пересування живих істот» студенти підготували у формі гри-подорожі. Мета заняття – сформулювати у дітей поняття «рух» як зміни положення тіла у докільці, уявлення про значення руху для живої істоти (для збереження життя, добування їжі, порятунку від ворогів тощо), вдосконалити рухи дітей, розуміння залежності та взаємозв'язку між руховою діяльністю людини та становищем у природному середовищі. Дітям пропонували провести пошуковий експеримент:

поспостерігати за доквіллям, здійснити пошук живих істот (комах, свійських тварин, птахів) і визначити, хто рухається поряд з нами та навколо нас у дитячому садку, на вулиці, в лісі, полі тощо (учитель демонструє слайди комп'ютерної презентації). Порівняння різних живих істот за способом пересування, імітація їхніх рухів, голосів планувалося за методикою біоенергопластики (пальчикова гімнастика). Якщо дитина з ООП не могла зімітувати рухи або відтворити голос певної живої істоти, то студенти планували диференціювати зміст навчального матеріалу шляхом зачитування пальчикових віршиків («Їжачок», «Коники», «Равлик», «Гуси-гусенята») про ту істоту, яку імітували діти з типовим розвитком. Для дітей з типовим розвитком планували складніші наслідування рухів або голосів живих істот (наприклад, їжачка, зайця, вовка тощо), а дітям з особливими освітніми потребами простіші (свійських тварин – корови, курочки, півня, кози).

Дидактичну гру «Хто швидше рухається?» планували провести у формі змагання. У ході заняття студенти планували диференціювати процес навчання поділом дітей на мікрогрупи. Кожній групі треба було вибрати картинку із зображенням якоїсь тварини, назвати її, описати і довести, як вона рухається – швидко чи повільно. Щоб усі діти могли виконати завдання, студентів навчали диференціювати дітей: дитині з ООП пропонували описати тваринку, використовуючи опорні слова чи речення, а дитині з типовим розвитком потрібно було довести твердження. Відтворення образів живих істот (на етапі закріплення знань) здійснювали засобами мистецтв (арт-терапевтичні техніки адаптували для дітей з ООП: пальчиковий живопис, малювання долонями тощо). Розробивши заняття, студенти робили висновок: інноваційні педагогічні технології у поєднанні з диференційованим викладанням в інклюзивній групі дають можливість працювати одночасно з усім дитячим розмаїттям; вони також сприяють творчому розвитку дітей з особливими освітніми потребами, дозволяють проявляти індивідуальність на противагу якості техніки виконання й отримати задоволення від процесу та результату діяльності.

Формування психолого-педагогічної компетенції майбутніх учителів початкових класів на етапі набуття знань про диференційоване викладання відбувалося під час вивчення методик фахових дисциплін початкової освіти.

Навчальний курс «Дидактика» (спеціальність «Початкова освіта»), зокрема тему «Педагогічні інновації в навчальному процесі початкової школи. Форми та методи інтерактивного навчання» (змістового модуля «Теорія організації навчального процесу») було доповнено питаннями: інклюзивні педагогічні технології початкової освіти, технології диференційованого викладання в умовах інклюзивного навчання учнів початкових класів з особливими освітніми потребами. Під час лекцій особливу увагу студентів акцентували на необхідності добирати такі традиційні та інноваційні технології

навчання, які базуються не на принципі корекції дефекту, а, у першу чергу, зорієнтовані на пошук та активізацію компенсаторних зон розвитку дітей з ООП, тобто технологій, в основі яких лежить особистісно зорієнтована педагогіка.

Під час семінарських занять майбутні вчителі початкових класів презентували інноваційні зарубіжні та вітчизняні педагогічні технології, кращі ідеї яких пропонували використовувати для ефективного спільного навчання дітей інклюзивного класу. Серед домінуючих в сучасній теорії та практиці інноваційних особистісно зорієнтованих педагогічних технологій студенти виділяли:

- педагогічну технологію М. Монтесорі (педагогіка розвитку потенційних здібностей та індивідуальних потреб дитини у спеціально організованому середовищі);

- Вальдорфську педагогічну технологію за Р. Штайнером (педагогіка вільного та творчого самовизначення індивідуальності, врахування внутрішніх потреб особистості на основі евритмії);

- технологію розвивального навчання молодших школярів Д. Ельконіна, В. Давидова (визначення навчально-пізнавальних можливостей учнів, зони найближчого розвитку та допомоги формуванню ще нерозвинених здібностей дитини, а не на вдосконалення умінь і навичок);

- педагогічну технологію Ш. Амонашвілі (створення нестандартних ситуацій у педагогічному процесі, що сприяє саморозвитку, самодіяльності, розвитку творчості, винахідливості, фантазії дітей; використання цікавих прийомів: мовленнєві ігри; вчитель стає учнем; хорова відповідь; нашіптування на вухо; завдання у темряві; помилки вчителя; виконання учням творчих завдань; участь учнів у виборі видів занять на уроці та ін.);

- педагогічну технологію С. Лисенкової (виховання успіхом – новаторська техніка, сутність якої полягає у стимулюванні творчої уяви молодших школярів, розвитку їхніх потреби у творчості, підтримці позитивних емоцій до навчання, виховання вольових рис характеру, використовуючи коментоване читання або опорні схеми (для невстигаючих дітей), дидактичні, сюжетно-рольові ігри, придумування рим, загадок, казок тощо);

- технологію диференційованого навчання на різних етапах уроку за С. Логачевською (ключовими елементами підходу є прийом багаторазового пояснення нового матеріалу (наприклад, способу дій), вибір учнями завдань за варіантами для самостійної роботи на основі самооцінки своїх можливостей, завершення уроку виконанням спільної роботи);

- методику раннього навчання читання М. Зайцева («складовий підхід»);

- ейдотехніку за І. Матюгіним (ігрова система, яка покращує сприймання та дає можливість відтворити навчальну інформацію, спираючись на властиве

кожній дитині уміння уявляти та фантазувати (зором, рухами, дотиком, нюхом, смаком), використовуючи виняткові можливості, «резерви», наявні у кожній дитині;

– інтерактивні технології навчання в початковій школі за О. Пометун (колективне та групове навчання у співпраці, шляхом постійної активної взаємодії учнів і вчителя та учнів між собою, які є рівноправними суб'єктами навчання, розуміють, що вони роблять, рефлексують, з приводу того, що вони знають, уміють і здійснюють; використання у навчальному процесі проектів, дискусій, експериментальних вправ, моделювання, соціологічних і польових досліджень, технології роботи в малих групах і парах тощо;

– інформаційно-комунікаційні технології (універсальний комп'ютерний тренажер з корекційно-розвитковою програмою «Живий звук» для дітей з порушенням слуху та мовлення різного ступеню тяжкості та походження, яку використовують для постановки, диференціації та автоматизації звуків, представлених малюнками, віршами, ігровими матеріалами, текстовими завданнями, мовленнєвими вправами; комп'ютерний навчально-програмний комплекс «Адаптація-Лого», призначений для корекції мовленнєвих порушень та розвитку мовлення молодших школярів в умовах шкільного навчання.

Треба зазначити, що зміст кожної теми дисциплін з фахових методик початкової освіти було доповнено двома питаннями, зокрема: педагогічні технології в умовах інклюзивного освітнього середовища та диференційоване викладання в умовах інклюзивного навчання молодших школярів з ООП. Так, навчальну дисципліну «Методика навчання української мови», зокрема тему «Основні методи, прийоми та види робіт з навчання грамоти», змістового модуля «Методика навчання грамоти» було доповнено питанням «Інноваційні технології навчання грамоти в умовах інклюзивного освітнього середовища». Під час практичних занять студенти навчалися застосовувати різні види педагогічних технологій навчання грамоти, використовуючи засоби диференційованого викладання в інклюзивному освітньому середовищі. Студентам було поставлено завдання дібрати ефективну технологію для вирішення навчальної проблеми, яка полягала, наприклад, у тому, що під час вивчення букв у букварний період навчання грамоти дітям інклюзивного класу іноді важко засвоїти назви букв, запам'ятати конфігурації їх. У зв'язку з цим студенти навчалися використовувати метод піктограм техніки ейдетики (піктограми – маленькі прості малюночки, в яких виділяються суттєві ознаки предмета або поняття), диференціюючи його зміст з метою якісного засвоєння навчального матеріалу усіма учнями інклюзивного класу. Сутність методу полягає у тому, що букви асоціювали з предметами навколишньої дійсності та групували за істотними ознаками (на що схожа, до чого подібна буква тощо). Наприклад: букви-колеса, або сонечка – О, С, З, Ф, Ю, Р, В;

букви-драбинки – Н, Е; букви-гриби, молотки – Г, Т; букви-паркани – Ш, Ц, Щ, Й; букви-жуки – Ж, Х тощо.

На етапі ознайомлення з буквою «же» студенти моделювали ситуацію навчального процесу в інклюзивному класі й обирали для себе ролі вчителя початкових класів, типових учнів і учнів з ООП. Студент-учитель давав усім учням завдання визначити, на що схожа буква. Студенти-учні з типовим розвитком самостійно асоціювали букву з навколишньою дійсністю, наводили наприклад предмета, на який схожа ця буква, знаходили букву у заголовках, малювали її олівцем на папері, перебудовували одну букву на іншу тощо. Студентам-учням з особливими освітніми потребами пропонували із готових піктограм-підказок (малюнки жуків) вибирати на що схожа буква. Потім учитель-студент, використовуючи інтерактивну технологію роботи в парах «Працюємо разом», ділив студентів-учнів на пари за бажанням, після чого вони демонстрували ігрове конструювання предмета, схожого на букву «же» із різних матеріалів (паличок, мотузочок, природних предметів тощо). Студенти-учні мали однакову кількість матеріалів і по черзі складали з них жука. Студентам-учням з ООП на допомогу пропонували схему покрокового конструювання цього предмета.

На етапі автоматизації ізольованої вимови звука «ж» студентів навчали використовувати кубики О. Зайцева (методика навчання читання), диференціюючи зміст навчального матеріалу на рівні форми (у вигляді гри), прийоми ейдотехніки (оживлення символу, перевтілення у символ, активізація відчуттів, зацікавлення). Так, студент-учитель пропонував погратися в гру «Веселий жук», використовуючи кубики О. Зайцева. Студенти-учні з типовим розвитком знаходили кубик із зображеним звуком «ж», а студенти-учні з ООП – кубик із зображеним звуком «ж» та наклеєними малюнками великих та маленьких жуків. Потім їм пропонували уявити себе жуком (прийом оживлення символу) і, виконуючи певні дії (політати, поповзти, полежати, посидіти, як жук), поспівати його пісеньку (перевтілення у символ): «ж-ж-ж-ж» голосно, сердито, твердо і протяжно як великий жук; потім «ж»-«ж»-«ж»-«ж» тихо, лагідно, ніжно, м'яко і коротко, як маленький жук, що перелітає з однієї пелюсточки квітки на іншу. Емоційний стан підсилювався мультимедійними засобами (на фоні природного середовища, звучить природній звук жуків). Студентам-учням з ООП пропонували виконати дії жука, тобто проспівати протяжно та коротко пісеньку жука за опорною схемою або за допомогою комп'ютерної корекційно-розвиткової програми «Живий звук» тощо.

Використовуючи прийом активізації відчуттів, студентам пропонували погратися в гру «Потяг». Студенти працювали у парах і, співаючи пісню жука, будували поїзд із кубиків на звук «ж». Наприклад, студент-учень з типовим розвитком вибирав кубики, а студент-учень з особливими освітніми потребами викладав поїзд, потім вони мінялися ролями, допомагаючи один одному.

Виконавши завдання, студенти ділилися досвідом, звертали увагу на труднощі, які виникали у процесі добору педагогічних технологій згідно мети уроку, диференційованого викладання в умовах інклюзивного класу (диференціація змісту, форм педагогічної технології на рівні складності завдань, максимальна кількість опорних завдань, схем, малюнків, які необхідно підготувати до уроку тощо). Майбутні фахівці робили висновок, що для якісної роботи з дітьми з ООП під час підготовки та проведення уроку вчителю початкових класів необхідна підтримка різнопрофільних фахівців.

Отже, опанування ефективними педагогічними технологіями в умовах ІОС сприяло формуванню у майбутніх учителів початкових класів здатності проектувати елементи методичної системи навчання та критично оцінювати її з метою якісного навчання дітей інклюзивного класу.

Формування психолого-педагогічної компетенції майбутніх психологів щодо застосування ефективних психологічних технологій в умовах інклюзивного навчання дітей дошкільного та молодшого шкільного віку відбувалося під час вивчення дисципліни «Практикум з групової психокорекції». Її змістовий модуль «Групова психологічна корекція в системі освіти як сфера діяльності практичного психолога», зокрема тему «Методики психологічної корекції та особливості їх застосування в системі освіти» було доповнено питанням психологічні технології інклюзивного освітнього середовища. На лекціях засобами аудіо-відеотехніки подавали ефективні комплекси вправи для корекції у дітей з ООП пізнавальних процесів (уваги, пам'яті, мислення, сприймання, уяви), емоційно-вольової сфери (емоції почуттів, переживань, бажань, самоконтролю тощо), невротичних станів (страх, заїкання, депресія, перевтома тощо), агресивної поведінки, аспектів спілкування (невміння налагоджувати контакт) з метою покращення їхньої навчальної діяльності. Наприклад, у ході лекцій студенти вивчали, що для загального психічного розвитку дітей ефективними є вправи, спрямовані на корекцію дрібної моторики рук, адже між розвитком дрібної моторики рук та розумовим і мовленнєвим розвитком дітей існує пряма кореляційна залежність. Психокорекційні вправи з малювання, ліплення, аплікації, конструктором, мозаїкою, кубиками, гудзиками, кільцями, шнурками, нитками, кульками, піском, «пальчикові ігри» (гімнастика для пальців) та інші допомагають сформувати точність рухів, підготувати руку і зір дитини до письма, сформувати спостережливість, уміння наслідувати зразок, сприяють розвитку мислення, налагоджують контакт з дитиною.

Для корекції емоційно-вольової та мотиваційної сфери, невротичних станів, агресивної поведінки, міжособистісного спілкування в умовах інклюзивного навчання ефективними є психогімнастичні вправи, розроблені М. Чистяковою

[303]. Студенти ознайомлювалися з методикою психогімнастичних етюдів, спрямованих:

– на довільне відтворення виразних рухів, що дає можливість переживати минулі емоції і має велике значення для знаходження першопричини нервового напруження у дитини (мімічні та пантомімічні вправи на виразність жесту – «Пантоміма», «Я не знаю», «Дружна сім'я», «Візьми і передай», на тренування та розслаблення окремих груп м'язів – «Роздум», «Пилосос і порошини», «Цікавий», «Сонечко, парканчик, камінці»);

– на вираження подиву, радості, суму, відрази, презирства, що сприяє активній розрядці емоцій та запобігає переростанню окремих у патологію, допомагає навчитися усвідомлювати свій емоційний стан, розуміти почуття інших та адекватно взаємодіяти з ними («Круглі очі», «Зустріч із другом», «Попелюшка», «Бруд», «Нічні звуки»);

– на відтворення моделей рис характеру та поведінки, подолання агресії, позбавлення емоційної напруги (розслаблення через рухливі ігри, що досягається чергуванням протилежних за характером рухів: напружених – розслаблених, різких – плавних, швидких – повільних тощо («Капітан», «Уважний учень», «Нахаба», «Боязкий учень»).

Майбутні фахівці переконалися, що імітація різних емоційних станів має психопрофілактичний та корекційний характер та сприяє розслабленню та відпочинку, психологічному налаштуванню на виконання навчальних завдань як дітьми з типовим розвитком, так і з особливими освітніми потребами.

Під час практичних занять студенти презентували майстер-класи ефективних психологічних технологій, які можна використовувати у процесі інклюзивного навчання як дошкільників, так і молодших школярів: технології релаксації дихальної системи та м'язового розслаблення, ігротерапію, терапію мистецтвом (ізотерапія), музикотерапію, танцювальну терапію, псамотерапію та інші. У межах цієї теми студенти опановували техніку релаксації дихальної системи [142], сутність якої полягала у повільному, ритмічному диханні з глибоким видихом, з подальшим глибоким вдихом, що тонізує організм. Спеціальні нескладні вправи (заспокійливе, тонізуюче дихання) на фоні класичної музики ритмізують дихання, роблять його глибшим, підвищують внутрішню стабільність і стійкість психічних процесів, підвищують тонус головного мозку та працездатність. Виконавши вправу, студенти стверджували, що метод дихальних вправ відіграє важливу роль під час освітнього процесу, адже він сприяє заспокоєнню нервової системи та відновлює навчальну діяльність усіх дітей.

Майбутні психологи були ознайомлені з релаксаційними вправами («Природа лікує», «До природи за здоров'ям», «Зміни свій настрій», «Відчуй світ

природи», «Лікування піском») природотерапевтичної технології [168; 170; 174; 176]. Вправи сприяли зміцненню психофізичного здоров'я, покращенню настрою та загального м'язового розслаблення. Наприклад, під час виконання вправи-релаксації «Природа лікує» студенти брали участь у сеансі звукотерапії «Голоси лісу» у поєднанні з ароматичною терапією. Студенти слухали аудіозапис пташиного співу, шелесту листочків, жеботіння джерельця, дзижчання комах і вдихали запахи трав лаванди, хвої, ромашки, рути, м'яти тощо (подушечки із трав студенти вибирали індивідуально). Аналізуючи значення засобів природотерапії (звукотерапії, аромотерапії), студенти переконували, що вони знімають роздратованість, головний біль, покращують емоційний стан. Отже, проведення релаксаційних вправ під час занять дає змогу усім дітям, а особливо з психофізичними порушеннями у розвитку, керувати своїми емоціями, знімати перевтому, переносити стреси (нерозв'язане навчальне завдання, непорозуміння з однолітками тощо) з найменшими нервовими втратами.

Технологію ізотерапії [172; 218] бакалаври відпрацьовували, використовуючи різноманітні техніки малювання. Для цього студентам пропонували побути в ролі дітей з ООП та з типовим розвитком. Так, якщо хтось із студентів не міг виконати техніку предметного, або сюжетного малюнка, то вони вибирали інші техніки ізотерапії: кляксографію; відтиск пробками або ватою; пальчиковий живопис; малювання долонями, крейдою, глиною, м'ятим папером, листям, паличками, камінчиками, на склі, на піску тощо. Тематика малюнків була різноманітною, наприклад: «Звільнення через малювання», «Вільне малювання», «Спільне малювання», «Парне малювання», «Малювання настрою», «Малювання емоції», «Портрет друга», «Автопортрет» тощо.

Важливим аспектом, що підвищував корекційний ефект зображувальної терапії, було подальше обговорення малюнків, вигадкування історій за малюнками та поєднання малювання з прослуховуванням музичних творів. Аналізуючи зображувальну терапію, студенти робили висновок, що мистецтво формує і розвиває всебічно будь-яку дитину, впливає на її духовний світ у цілому: розвиває окомір, пальцеві м'язи, поглиблює і спрямовує емоції, збуджує фантазію, спонукає працювати думку, розширює світогляд, формує моральні принципи, сприяє розвитку емпатії, звільненню від конфліктів і сильних переживань, дає можливість вільному самостереженню, самовираженню, самоусвідомленню, самопізнанню, саморозвитку, самоствердженню, тобто відіграє важливе значення під час навчальної діяльності усього розмаїття дітей в умовах інклюзивного освітнього середовища.

Отже, уміння володіти ефективними технологіями психологічної корекції в умовах інклюзивного навчання, сприяло формуванню у майбутніх психологів

здатності створювати і підтримувати психологічно безпечне навчальне середовище для усіх дітей.

Формування у майбутніх соціальних педагогів знань, умінь та навичок щодо використання ефективних соціальних технологій в умовах інклюзивного навчання дітей дошкільного та молодшого шкільного віку з ООП відбувалося під час вивчення навчального курсу «Технології соціально-педагогічної роботи». У контексті викладання змістових модулів дисципліни, студентам було запропоновано ознайомитися з питанням «Соціально-педагогічні технології інклюзивного освітнього середовища». У межах цього питання на теоретичному і практичному рівнях було з'ясовано, що соціальний педагог у своїй роботі має акцентувати увагу не на сумі заучених знань, умінь та навичок, а на здатності усіх дітей інклюзивного класу взаємодіяти між собою відповідно до різних життєвих ситуацій. Це вимагає від соціального педагога оволодіння такими соціально-педагогічними технологіями, які допомагають дітям визначити власну позицію, сформувати незалежність від зовнішнього впливу, навчитися керувати собою і покладатися на себе (самоактуалізуватися) у подоланні перешкод у становленні соціально повноцінної особистості.

Під час лекцій у ході конструктивного діалогу студенти акцентували увагу на найбільш ефективних соціальних технологіях у роботі з дітьми з особливими освітніми потребами дошкільного та молодшого шкільного віку на заняттях/уроці в умовах ІОС. Їхня увага була зосереджена на груповій ігротерапії, казкотерапії, пісочній терапії, трудотерапії, навчальних проектах тощо, які інтегрували у собі різноманітні методи соціально-педагогічної діяльності соціального педагога (дидактичні ігри, проблемні ситуації, дискусії, творчі завдання, організовані у вигляді діалогу та співробітництва) і сприяли кращому засвоєнню навчального матеріалу.

На практичних заняттях майбутні соціальні педагоги моделювали систему соціальних міжособистісних стосунків в інклюзивному класі/групі у наочно-образній формі засобами ефективних соціальних технологій. Так, під час ознайомлення з етапами групової ігротерапії за О. Захаровим [96; 152] (об'єднання дітей у групу, розповіді, ігри, обговорення) студенти обирали ролі різнорівневих дітей та психолога, ставили навчальну мету (наприклад, розвивати толерантність, дружбу, формувати дитячий колектив в умовах інклюзивного закладу та інші), добирали навчальні методи соціально-педагогічної роботи, диференціюючи їх на рівні змісту та процесу, враховуючи індивідуальні можливості кожного.

З метою гуртування колективу на етапі об'єднання в групу студенти демонстрували для дітей молодшого шкільного віку вправи «Вітання», «Посмішка по колу», «Добре серце», «Я хочу з тобою потоваришувати»,

«Подарунок другу» та інші, а для дітей дошкільного віку рухливо-експресивні ігри («Піжмурки», «Котики-мишки» тощо), ігри-жарти, ляльковий театр. Такі вправи та ігри сприяли згуртованості колективу. Показником успішного об'єднання у групу стала спільна діяльність без стимуляції педагога.

На наступному етапі студенти ділилися на мікрогрупи і складали розповіді заздалегідь підготовленими «картками життєвими історіями» (тематичні картки, що мають сюжетні зображення, до змісту яких входять історії з реального досвіду дітей) за методикою О. Рассказова та Н. Тарасенко [270]. Мета складання карток – імітація життєвих ситуації для корекції поведінки, міжособистісних стосунків, прищеплення первинних побутових навичок та навичок поведінки у колективі тощо. Тематика соціальних життєвих історій складалася із проблем, що хвилюють дітей, – здоров'я, хвороби, тривоги й страхи, образи, добро або зло, сни і фантазії, спілкування з дорослими чи з однолітками тощо. Наприклад: «Чого я найбільше боюся?» «Що мене найбільше турбує?» «Коли мене ображають...», «Коли мені погано...», «Які ти знаєш правила поведінки друзів?» «Які ти знаєш правила поведінки у природі, на дорозі?», «Чи є у тебе обов'язки удома?» та інші. Один із членів кожної мікрогрупи презентував свою розповідь. Студент-педагог разом із студентами у ролі дітей з ООП готували опорні слова, питальні або незакінчені речення тощо за змістом картки-історії, демонструючи диференційоване викладання матеріалу.

Уваги заслуговує процес підготовки соціальних педагогів, під час якого відтворювали розповіді в умовних ситуаціях, в яких відображалися життєві історії дітей. Для цього студенти використовували ігри «Знайомство», «Зустріч», «Добра тварина», «Зла тварина», «Вираз обличчя» та інші. Майбутні фахівці під час ігор розподіляли між собою ролі, враховуючи особливості дітей, з метою впливу на них через характер зображувального персонажа. На цьому етапі групової ігротерапії зміст рольових ігор поступово змінював спрямування, зокрема з терапевтичного на навчальний. Мета терапевтичних ігор – зняти афективні перешкоди у міжособистісних стосунках. Навчальні ж ігри спрямовували на перебудову стосунків між різнорівневими дітьми, розширення діапазону спілкування їх й життєвого світогляду, адаптації та соціалізації в умовах інклюзивного навчання.

Під час заключного етапу групової ігротерапії обговорювали результати закріплення та подальший розвиток світогляду та самосвідомості. Використовуючи інтерактивні технології (наприклад, «Мікрофон», «Два-чотири-всі разом», «Навчаючи учусь» та інші) [20], студенти обговорювали питання ставлення до дітей з ООП, визнання їх, міжособистісні стосунки з різнорівневими дітьми, залежність від інших, дружбу, зло, добро, толерантність тощо. Отже, під час групової ігротерапії студенти ідентифікувалися з дітьми з типовим розвитком

та дітьми з особливими освітніми потребами, відкривали для себе нові можливості тісних взаємин, оцінювали свою поведінку через реакцію інших, вчилися брати участь у різноманітних видах спільної діяльності.

Майбутні соціальні педагоги дійшли висновку, що пріоритетну роль в умовах ІОС необхідно надавати таким соціальним технологіям, які сприяють залученню дитини з особливими освітніми потребами під час навчального процесу до активної пізнавальної та дослідницької діяльності, яка створює умови для комунікативного спілкування з використанням елементів дискусії. Це, у свою чергу, дає поштовх до самовираження особистості, підвищення її соціального статусу та залучення до всіх сфер суспільного життя.

Формування предметно-спеціальної компетенції майбутніх психолого-педагогічних фахівців досліджуваних спеціальностей передбачало набуття ними знань про основні складові організаційно-методичної діяльності професійної співпраці в умовах ІОС, розвитку умінь працювати в команді різнопрофільних психолого-педагогічних фахівців, використовуючи технології інклюзивного навчання, формування усвідомленого зростання професійної майстерності. Важливу роль на цьому етапі відіграло введення навчальних курсів «Професійне співробітництво в інклюзивному навчальному закладі» (Є. Данілавичюте, А. Колупаєва С. Литовченко), «Лідерство та інклюзивна освіта» (С. Єфімова, С. Королюк) у навчальні плани усіх досліджуваних спеціальностей. Як відомо, предметні та спеціальні компетенції не можуть бути сформовані повною мірою однією або двома навчальними дисциплінами, тому методики їх формування були інтегровані у зміст окремих навчальних курсів, зокрема, «Психодіагностики», «Основ психологічного консультування», «Педагогічної творчості», «Педагогічної майстерності», та методик фахових дисциплін науково-предметного блоку циклу професійної підготовки. Організація навчального процесу в межах експериментальних ЗВО сприяла формуванню знань, умінь і навичок професійної співпраці майбутніх психолого-педагогічних фахівців в умовах ІОС як на практичних заняттях, так і в позааудиторний час (майстер-класи, тренінги тощо), а також під час педагогічної практики.

Уміння здійснювати пошук, збір і первинну обробку інформації про стан розвитку дитини з ООП, добирати необхідні методи для здійснення діагностичної діяльності студенти опановували під час вивчення дисципліни «Психодіагностика». Кожну тему змістового модуля «Психодіагностика індивідуального розвитку особистості» було доповнено питанням «Психолого-педагогічне обстеження дітей з особливими освітніми потребами в умовах інклюзивного навчання».

Проектувати корекційно-розвиткову програму, яка є важливою складовою індивідуальної програми розвитку дитини з ООП, студенти навчалися у процесі вивчення навчальних курсів «Педагогічна творчість» і «Педагогічна

майстерність» (спеціальності «Дошкільна освіта» та «Початкова освіта»); «Методика роботи практичного психолога» (спеціальність «Практична психологія»); «Методи соціально-виховної роботи» (спеціальність «Соціальна педагогіка»). Зміст цих дисциплін було доповнено темами «Співпраця психолого-педагогічних фахівців в розробці корекційно-розвиткової програми дитини з особливими освітніми потребами в умовах інклюзивного навчання», «Методика організації професійної співпраці в умовах інклюзивного освітнього середовища». Важливо, що теоретичні засади професійної співпраці в умовах ІОС студенти вивчали на усіх досліджуваних спеціальностях вищезазначених вишів.

З метою формування професійної співпраці в умовах інклюзивного освітнього середовища практичні та позааудиторні заняття проводили зі студентами у вигляді тренінгів, майстер-класів, спільних консультацій, педагогічних консиліумів, методичних педагогічних рад тощо. У ході цих занять студенти обговорювали проблеми, обмінювалися ідеями щодо особливостей психофізичного розвитку дітей з ООП, проектували корекційні програми розвитку дитини дошкільного та молодшого шкільного віку з особливими освітніми потребами в умовах інклюзивного навчання, моделювали командну взаємодію різнопрофільних фахівців під час занять/уроків та проектної діяльності в умовах інклюзивного освітнього середовища.

На етапі формування організаційних умов командної взаємодії різнопрофільних фахівців в інклюзивному навчальному закладі вагоме значення відігравали тренінгові заняття. У процесі тренінгів виконували вправи, які сприяли розвитку емпатії, відповідальності, відкритості, щирості у роботі з колегами; активізації творчого підходу до вирішення проблем; налагодженню психологічного комфорту; набуттю організаторських умінь колективної професійної діяльності. Так, мета вправи «Побажання» – налаштувати до професійної співпраці під час колективного розв'язання навчальних проблем. Студентам пропонували побажати щось приємне один одному. Викладач підходив до одного із студентів, тиснув йому руку і вголос говорив своє побажання. Той, у свою чергу, підходив до свого товариша і говорив своє побажання і т.д. Вправа не закінчувалася, поки кожен не висловив і не отримав у відповідь приємне слово. Останній висловлював побажання викладачу. Закінчивши висловлювати побажання, студенти відповідали на питання: «Як ви себе почували, коли пропонували і коли отримували побажання на сьогоднішній день? Які труднощі були у виконанні завдання?» У процесі обговорення студенти краще усвідомлювали бар'єри, які заважали їм бути відвертими, щирими. Вони робили висновок, що вправа сприяла створенню у групі розкутої атмосфери, психологічного комфорту, який вкрай потрібен для ефективної співпраці.

Вправа «Змійка» сприяла згуртуванню групи і передбачала тісний фізичний контакт. Викладач пропонував одному із студентів вийти з аудиторії і почекати, поки його покличуть. Інші бралися за руки, визначали де буде «хвіст» і «голова» «змій». Потім частина студентів скручувалися у кільце, а решта заплутувалися (підлазили під руками, переступали через них). Коли умовна «змія» була готова, запрошували студента, який чекав за дверима, і пропонували розплутати «змю», наголошуючи, що у неї є «голова» і «хвіст». Студент виконував завдання. У процесі обговорення студенти стверджували про те, що вправа давала можливість відчувати себе у проблемній ситуації, сприяла розумінню потреби у допомозі.

Вправа «Вміле керування» сприяла формуванню у майбутніх психолого-педагогічних спеціалістів уміння приймати колективні рішення в умовах ІОС. Студентам необхідно було визначити принципи керівництва класом, у якому навчається дитина з особливими освітніми потребами. Студенти ділились на групи досліджуваних спеціальностей. Кожна група на ватмані фіксувала принципи, потім вони зачитували і порівнювали, після чого обговорювали, відповідаючи на питаннями: «Які з названих вами принципів є найважливішими? Що ви отримуєте в результаті дотримання їх?» Студенти досліджуваних спеціальностей наголошували на ефективності дотримання принципів доброзичливості, співпраці, підтримки тощо.

Вправа «Дитина з особливими освітніми потребами і соціум» передбачала усвідомлення бакалаврами значення командного психолого-педагогічного супроводу дітей з ООП в умовах інклюзивного навчання. Кожній групі студентів досліджуваних спеціальностей пропонували на ватмані з намальованим колом, у центрі якого знаходиться дитина з особливими освітніми потребами, визначити фахівців інклюзивного навчального закладу, які найбільше взаємодіють з дитиною під час освітнього процесу. Потім кожна група порівнювала відповіді, доводила важливість підтримки дітей з ООП кожним із психолого-педагогічних фахівців та робила висновок про необхідність взаємодії їх в умовах інклюзивного навчання.

Вагомого значення у формуванні професійної співпраці набуває уміння усвідомленого надання різнопрофільної підтримки педагогам у роботі з дітьми з ООП. Це сприяє організації взаємодії фахівців для задоволення освітніх потреб широкого дитячого розмаїття в умовах інклюзивного освітнього середовища. Уваги заслуговує практичне заняття, яке проводилося студентам спеціальностей «Початкова освіта», «Практична психологія», «Соціальна педагогіка» у формі колективної консультації різнопрофільних фахівців.

Мета заняття – створити команду психолого-педагогічних спеціалістів для обговорення освітніх проблем дітей з ООП. Так, на етапі мотивації навчальної

діяльності студентам пропонували інтерактивну вправу «Знайди однодумця», у ході якої вони за бажанням обирали ролі вчителя початкової школи, психолога чи соціального педагога. Викладач роздавав студентам картки, на яких були написані назви трьох тварин. Завдання студентів – відшукати назву улюбленої тварини (наприклад, кішки, собаки, коня) і, користуючись виразними засобами (але не характерними звуками тварини), відтворити зображення її. У ході виконання вправи студенти об'єдналися у три групи. Вправа сприяла покращенню настрою, розкритості, стимулювала пошук засобів виразної поведінки. Коли ролі були розподілені, студенти-вихователі розглядали різні проблемні ситуації, наприклад: «У мене в групі є проблемні діти, вони мляві, неуважні, без моєї допомоги нічого не починають робити, постійно мовчать». Студенти у ролі психологів та соціальних педагогів за допомогою цілеспрямованих питань (методом «сократівського діалогу») створювали умови, за яких студенти-вихователі починали бачити проблему не в дитині, а у своїй неспроможності зрозуміти її і надати кваліфіковану підтримку. Питання стосувалися дітей з ООП і мали такий зміст: «Діти плачуть, коли приходять у дитячий садочок? Коли і як вони радіють? Чого або кого бояться? Такі діти граються разом з дітьми з типовим розвитком в сюжетні ігри? Чи спілкуються з іншими дітьми під час гри? Вони можуть самі себе обслуговувати? Чи є у них друзі? Яке в них мовлення? Як реагують на зауваження? Як вирішуйте виявлені проблеми у дітей? Чи знаходите індивідуальний підхід до таких дітей? Чи хочете взаємодіяти з дитиною? Що це дасть дитині? Що це дасть Вам? З якими дітьми найскладніше взаємодіяти?» Відповідаючи на поставлені питання, студенти-вихователі відчували багато емоцій, які переживають діти, особливо з психофізичними порушеннями, адже вони неспроможні через свої обмежені можливості розв'язати певні проблеми у навчанні чи спілкуванні. Студенти-вихователі починали розуміти необхідність професійної підтримки з боку інших фахівців і висловлювали у цьому потребу. Студенти у ролі психологів та соціальних педагогів пропонували таку підтримку у вигляді пропозицій та рекомендацій щодо роботи з дітьми з ООП в умовах інклюзивного навчання. Проблемні питання вирішували майбутні фахівці колективно. Так, студенти-вихователі пропонували застосовувати до дітей з особливими освітніми потребами індивідуальний підхід, диференційоване викладання, залучати різнопрофільних фахівців на заняття для надання їм якісного психолого-педагогічного супроводу. Студенти-психологи наголошували на необхідності корегувати психічні процеси (увагу, уяву, емоції тощо), а студенти соціальні педагоги вважали, що корегувати необхідно міжособистісні стосунки з метою адаптації дітей з ООП у соціумі. Отримуючи різнопрофільну педагогічну підтримку, студенти-вихователі робили висновок, що професійні проблеми можна розв'язати тільки співпрацюючи з психолого-

педагогічними спеціалістами у команді. Так, починала формуватися команда різнопрофільних фахівців.

Наступний етап формування професійної співпраці у бакалаврів полягав у набутті ними знань, умінь та навичок розробляти індивідуальну програму розвитку дитини з ООП, яка навчається в умовах інклюзивного освітнього середовища. Наведемо приклад заняття-консиліуму, яке проводилося з майбутніми психолого-педагогічними фахівцями спеціальностей «Дошкільна освіта», «Практична психологія», «Соціальна педагогіка».

Студентам пропонували скласти індивідуальну програму розвитку для дитини дошкільного віку із затримкою психічного розвитку, яку виховують в інклюзивній групі. Спочатку студенти-«фахівці» знайомилися із загальною інформацією та психодіагностичним заключенням на дитину. Потім студенти-психологи на основі психодіагностичного обстеження констатували рівень її психічного розвитку і вносили пропозиції щодо корекції її психічних процесів (уваги, сприйняття, мислення, пам'яті) та використання для цього ефективних психологічних технологій в умовах інклюзивного навчання. До них вони відносили: технології релаксації дихальної системи та м'язового розслаблення, вправи-ігри на корекцію уваги («Викладання візерунка», «Знайди помилку», «Порахуй предмети», «Нісенітниця»), сприймання («Пізнай на дотик», «Розклади на групи», «Розрізнення кольорів», «З яких геометричних фігур складений малюнок», «Визначення розміру на дотик»), мислення («Малюнки, які розмовляють» (пиктографія), «Класифікація геометричних фігур», «Склади з букв слово», «Складання розповіді за серією картинок», «Знайди однакові предмети»), пам'яті («Повтори слова», «Запам'ятай і розкажи», «Чи таке буває?»). Враховуючи рекомендації студентів-психологів щодо сформованості стану психічних процесів у дитини, студенти-вихователі визначали форми роботи (наприклад, на початковому етапі індивідуальна форма роботи, потім чергування індивідуальної та групової), потім пропонували ігровий вид навчальної діяльності та ефективні педагогічні технології для покращення пізнавальної та мовленнєвої діяльності (біоенергопластика, логоритміка, лялькотерапія тощо) з використанням технології диференційованого викладання в умовах ІОС.

Студенти в ролі вихователів та психологів планували напрями індивідуальної та групової роботи згідно індивідуальної програми розвитку з урахуванням стану сформованості психічних процесів дошкільника із затримкою психічного розвитку. Так, на основі колективних пропозицій майбутні різнопрофільні фахівці складали картки індивідуальної роботи дитини в умовах інклюзивного навчання відповідно до її можливостей. Кожна картка передбачала три рівні складності і складалася з трьох видів роботи. Наприклад, картою для розвитку:

– дрібної моторики та підготовки руки до письма передбачено: 1) обведення трафаретів, штрихування; 2) викладання з паличок геометричних фігур за зразком і без зразка; 3) копіювання малюнка «Повторити візерунок»);

– корекції психічних процесів (уваги) передбачено: 1) вправу «Чим відрізняються малюнки?»; 2) вправу «Знайди пару до рукавички»; 3) вправу «Лабіринт»);

– сприйняття довкілля (закріплення вивченого на групових заняттях) передбачено: 1) закріплення навичок лічби (вправа «Предметні цифри»); 2) закріплення навички лічби (вправа «Математичне доміно»); 3) складання речень за предметним малюнком.

Групову роботу планували за освітньою програмою «Дитина», спрямовуючи її на розвиток мовленнєвих навичок, логіко-математичних знань, аналітичних спостережень за довкіллям, знань з рідної природи. Крім того, роботу дитини із затримкою психічного розвитку у мікрогрупах з дошкільниками з типовим розвитком планували додатково супроводжувати підтримкою не тільки вихователя, а й психолога. Корекційно-розвивальна робота передбачала оцінку динаміки розвитку психічних процесів (особистого прогресу) у дитини.

З метою подолання у дитини із затримкою психічного розвитку невпевненості в собі та труднощів міжособистісного спілкування та формування позитивних рис характеру, поняття «дружби», «добра» і «зла» студенти у ролі соціальних педагогів пропонували проводити заняття соціально-побутового спрямування у вигляді гри, використовуючи соціально-педагогічну технологію ігротерапії.

Наступний етап підготовки студентів полягав у набутті ними знань, умінь і навичок розробляти фрагменти занять із командною взаємодією різнопрофільних спеціалістів в умовах ІОС. Наведемо приклад проектування інклюзивного заняття, яке проводилося з бакалаврами спеціальностей «Дошкільна освіта» та «Практична психологія» у вигляді майстер-класу. Студентам заздалегідь давали завдання спланувати заняття за освітньою програмою «Дитина». Відповідно до розділу програми «Особистість дитини» заняття проводилося у формі казки «Ріпка». Студентами були вибрані ролі вихователів та психологів. Згідно ролей майбутні фахівці добирали ефективні технології корекції психічних процесів у дошкільників з ООП з різною категорією психофізичних порушень та застосовували диференційоване викладання в умовах інклюзивного навчання. Мета заняття-казки – розвиток та корекція у дітей уваги, мислення, дрібної моторики рук, розширення та збагачення активного словника, навчання самостійно будувати речення, виховання упевненості у собі, уміння співчувати. У ході майстер-класу студенти демонстрували ефективні техніки корекції психічних процесів, форми роботи

різнорівневих дітей, застосовували диференційоване викладання, а викладач допомагав спланувати варіанти професійної співпраці (почергове викладання, паралельне викладання тощо) з урахуванням етапів заняття. Так, студенти-психологи розпочинали заняття релаксаційною вправою «Посмішка по колу», яка мала на меті налаштування на позитивний настрій. Згідно завдання вправи необхідно взятися за пояс, як це робили персонажі у казці «Ріпка», і рухатися кімнатою з усмішкою на обличчі. Для правильного виконання вправи деяким дітям планували дати підказки у вигляді сюжетної картинки казки «Ріпка», на якій герої тримаються один за одного. На етапі актуалізації опорних знань студенти-психологи рекомендували загадати загадку, наприклад: «Тягне баба, тягне дід, і онука, й пес, і кіт. Тільки мишка, хоч мала, всім ураз допомогла». Дітям з ООП підготували опорні малюнки за сюжетом казки, які допомагали відгадувати загадку. На цьому ж етапі планували вправи-ігри для корекції та розвитку зорової, слухової уваги («Знайди за контуром», «Хто заховався?», «Розклади в ряд»). Наприклад, дидактична вправа «Розклади в ряд» передбачала викласти з роздаткового матеріалу ряд ріпок у порядку зростання і навпаки та показати ту, яку тягнув дід. Дітям з ООП завдання диференціювали з урахуванням обсягу матеріалу. Студенти-психологи запропонували вправу для розвитку дрібної моторики рук, динамічні паузи у вигляді фізкультхвилинок або дихальних вправ під спокійний музичний супровід.

Відповідно до теми заняття студенти-вихователі пропонували розповісти казку «Ріпку» з використанням настільного театру. Вони обирали ролі казкових героїв і за бажанням – відповідні атрибути (шапочки, елементи костюмів, фігурки персонажів). Використовуючи технологію диференційованого викладання, студенти пропонували дітям з типовим розвитком самостійно розповісти казку з виставлянням фігурок настільного театру. Дітям з ООП давали питання-підказки. У ході заняття студенти-вихователі планували вправи на розвиток лексичної та граматичної будови мовлення (гра-інсценізація «Станемо так, як у казці», дидактична вправа «Подарунки героям казки» та інші).

У процесі майстер-класу професійної співпраці студенти спеціальностей «Дошкільна освіта» та «Соціальна робота» демонстрували на прикладі заняття-гри «Будуємо дім дружби». Мета заняття – формування у дітей з ООП навичок спілкування та позитивних взаємин, усвідомлення соціальної ролі й соціального статусу. Студенти-вихователі та студенти-соціальні педагоги планували почергову педагогічну взаємодію у ході заняття. Так, студенти-соціальні педагоги демонстрували вступну частину заняття і пропонували вправу «Для друга», яка стимулювала до дружніх стосунків і передбачала виготовлення подарунка для друга – паперову каску будівельника. Студенти-соціальні педагоги показували етапи виготовлення паперової каски, а студенти-вихователі

допомагали дітям з ООП у виготовленні її. Потім студенти у ролі вихователів демонстрували вправу «Я вмію ділитися», використовуючи технологію комунікативного малювання. Дітям пропонували поділитися на пари і малювати на одному аркуші одним олівцем «дім дружби», потім кожна пара розповідала про свій проект, який вони створили разом. Дітям з ООП мав допомагати товариш, який сидів з ним за партою.

Наступну вправу гри «Будуємо будинок разом» демонстрували студенти-соціальні педагоги. За допомогою цеглин, на яких були наклеєні фотокартки з різними емоціями людей (кожен поверх – однакова емоція), студенти будували дім емоцій. Заключну частину заняття проводили студенти-вихователі, які демонстрували рефлексивну вправу «Будемо дружити»: діти клали кулаки один на одній, промовляли тематичний вірш, підіймаючи руки вгору. У кінці заняття студенти робили висновок: психолого-педагогічні фахівці в умовах ІОС повинні створювати простір для творчого використання педагогічних, психологічних, соціальних технологій навчання; необхідно проявляти гнучкість у підході до кожної дитини інклюзивної групи і зосереджуватися не на дефекті дитини, а враховувати її особистий прогрес у навчанні, стан сформованості психічних процесів, стан поведінки тощо.

Аналогічний алгоритм формування професійної співпраці в умовах інклюзивного навчання здійснювався і в межах спеціальностей «Початкова освіта», «Практична психологія». Наведемо приклад практичного заняття, яке проводилось у формі методичної ради з участю вчителя початкових класів та психолога. Для цього студентам заздалегідь було запропоновано назву навчального предмета («Природознавство», 1 клас) та форму проведення інклюзивного уроку (урок-милування). До заняття студенти готували технології інклюзивного навчання, які добирали відповідно до навчальної теми «Природа навесні» і мети уроку (корекція психічних процесів у дітей). На початку практичного заняття спільно обговорювали найбільш ефективні прийоми, методи роботи та педагогічні технології інклюзивного навчання, а також планування моделей командної взаємодії (паралельне, почергове викладання тощо) та етапів уроку, на якому їх можна застосувати.

У ході заняття, яке проводилося у парку, студенти демонстрували фрагменти уроку-милування серед природи. Наприклад, з метою позитивного налаштування молодших школярів на роботу початок уроку студенти-психологи розпочинали грою-медитацією «Сонечко» за системою «хатха-йога» (китайської оздоровчої гімнастики). Суть її полягала у тому, що, стоячи у колі, треба протягнути руки до сонця і подумки уявити, як воно дарує кожному «сонячного зайчика». Цей «зайчик» переміщується до серця, а потім посилається у Всесвіт сонячним світлом.

Для зміцнення психічного здоров'я (зняття нервової напруги, агресії, переживань) під час терапевтичної фізкультурної години студенти-психологи використовували природотерапевтичну вправу-релаксацію «Відчуй світ природи». На початку вправи необхідно лягти на землю головою один до одного так, щоб утворилася ромашка, торкнутися долонями землі, дивитися на небо, розслабитися, послухати звуки природи (спів пташок, дзижчання комах, шум води тощо), вдихати свіже повітря. Студенти робили висновок: така близькість з природою дає змогу розслабитись, відчувати зв'язок із Землею, уявити себе частиною природи.

Активізувати та корегувати увагу дітей, їх відчуття, емоції, підготувати руку до письма студенти-психологи пропонували засобами пісочної терапії. Вони демонстрували техніку вільного малювання паличками, камінчиками, долонями, пальцями на піску, створюючи різноманітні малюнки квітів, дерев, зигзагоподібних ліній, кіл. Дітям з ООП вибрали засоби та сюжети для малювання (наприклад, малювання «хаосу», через який відбувається поступове «проживання» негативного психоемоційного стану тривоги, страху, невпевненості тощо та звільнення від нього). Студенти-психологи робили висновок, що звільнення пригніченої енергії призводить до трансформації її і дозволяє спрямувати її на розвиток особистості та навчання.

З метою корекції та розвитку мовлення у молодших школярів студенти-вчителі початкових класів демонстрували артикуляційну гімнастику «Веселий язичок» з елементами логоритміки: продовжити речення і рухами або мімікою зімітувати явище природи чи тваринку. Наприклад: вітерець у лісі – ш-ш-ш; струмочок весело біжить – хлюп-хлюп-хлюп; тріщать сухі гілочки – трісь-трісь-трісь; прилетів комарик – з-з-з, заспівав жучок – ж-ж-ж; бджілка квітку обіймає – дз-дз-дз; дятел лікує дерева – тук-тук-тук. Для дітей з ООП, які не можуть вимовляти звуки або звукосполучення планували послухати звуки природи, спостерігаючи за жуком, слухаючи дзюрчання джерельця, спів пташок тощо.

Для розвитку творчих здібностей дітей на етапі закріплення знань студенти підготували інтерактивну вправу «Мозковий штурм». Дітям пропонували порівняти берізку з кимось (чимось) та пограти у гру «Розмова з берізкою». Перед виконанням цього завдання для актуалізації творчої уяви учнів студенти пропонували: обійняти дерево, вдихнути його запах, відчувати силу і позитивні емоції; погладити кору та порівняти зі своєю шкірою на руках; уявити, на що схожі сережки і листочки. Потім ділилися на три різнорівневі мікрогрупи і відпрацьовували заплановані завдання. Для виконання кожного із завдань дітям з ООП підбирали картки-підказки з опорними словами, реченнями або незакінченими реченнями, навідними питаннями.

У кінці заняття студенти робили висновок: командна взаємодія психолога і вчителя початкових класів сприяє доброзичливому, відкритому спілкуванню різнорівневих учнів інклюзивних класів один з одним, з учителем, активізації спільної освітньої діяльності та особистісного зростання кожного.

Успішному формуванню професійної співпраці в умовах ІОС бакалаврів спеціальностей «Початкова освіта» та «Соціальна педагогіка» сприяла проектна діяльність. Спроможність конструктивно взаємодіяти із суміжними спеціалістами встановлено у ході заняття, яке проводили студенти у форматі моделювання соціально спрямованого проекту «Уроки толерантності» для 1 класу, передбаченого навчальною програмою предмета «Основи здоров'я». У ході заняття студенти спільно визначали: мету, актуальність та практичне значення проекту; форми організації проектної діяльності; джерела збору інформації та способи її опрацювання; методи та етапи виконання проекту; обов'язки командної взаємодії фахівців; результати та висновки проекту; презентацію та оцінку одержаних результатів, аналіз успіхів.

Мета проекту була спрямована на розвиток соціальної толерантності, елементів комунікативної культури, виховання поваги до індивідуальних особливостей, емпатії, дружніх стосунків, почуття відповідальності та взаємодопомоги в учнівському розмаїтті, що сприятиме адаптації дітей до умов ІОС. Програма проекту була запланована на один місяць і передбачала введення завдань для розвитку толерантності у всі навчальні предмети початкової ланки освіти. Форми організації проекту, джерела збору інформації та способи її опрацювання, методи та етапи проекту були зорієнтовані на потреби, інтереси, здібності усіх молодших школярів, що забезпечувало чітку орієнтацію на кінцевий результат діяльності – створення єдиного для всіх інклюзивного освітнього середовища.

Під час заняття студенти спільно розробляли методичні рекомендації щодо сценарію проекту. Студенти у ролі вчителів початкових класів планували застосовувати під час уроків такі методи навчання толерантності, які відповідали навчальній меті і були спрямовані на розвиток навичок спілкування та групової взаємодії дітей між собою, зокрема короткі інформаційні повідомлення у вигляді відео-сюжетів про здібності особливих людей, дітей; інтерактивні вправи («Будьмо знайомі», «Вітання», «Разом краще», «Іноземець», «Місяць», «Добре серце», «Закінчи речення»); вправи для групової дискусії («Що таке толерантність», «Чи вмію я миритися?», «Чи потрібно бути ввічливим?» «Компліменти», «Чим ми схожі?»); комунікативні ігри («Місточок», «Хто я?» «Що добре – що погано», «Торбинка добрих справ», «Будуємо місто», «Яка людина нам приємна», «Перетворення слів», «Закінчи думку», «Який біль сильніший?»); тестові завдання «Зрозумій світ іншого»; індивідуальні та групові

бесіди («Толерантність», «Що таке доброта?», «Розмова з другом») тощо. Студенти у ролі соціальних педагогів розробляли збірку творчих та проблемних завдань з розвитку соціальної толерантності: програвання проблемних ситуацій у вигляді соціально-рольових ігор («Сім'я», «Школа», «Інтерв'ю»), імітаційно-рухливі ігри на стимулювання ідентифікації («Стань на моє місце», «Заплющ очі», «Зіпсований телефон», «Діти з особливими освітніми потребами, хто вони?», «Пантоміма толерантності»); театралізовані ігри («Колосок», «Рукавичка», «Семеро козенят»); емоційні ігри («Музика емоцій», «Покажи почуття», «Дружба починається з усмішки»); колективне малювання («Мій настрій», «Емоції»); проєктивне малювання («Намалюй себе», «Моя найголовніша проблема», «Кращі друзі») тощо.

Вагомого значення студенти надавали дослідницьким завданням, які активізували самостійну пошукову діяльність, упевненість, креативність, критичне мислення учнів, допомагали наблизити навчальний процес до потреб життя. Наприклад, майбутні вчителі початкових класів пропонували учням з типовим розвитком дібрати і вивчити вірш або пісню про дружбу, скласти розповідь про толерантні стосунки в сім'ї тощо, а дітям з ООП – вписати прислів'я про дружбу, дібрати сюжетні малюнки про дружбу тощо. Майбутні соціальні педагоги пропонували учням з типовим розвитком придумати емблему толерантності, під час екскурсії містом дослідити висоту пандуса, допомогти товаришеві з ООП перейти дорогу, спуститися східцями, не обладнаними перилами тощо. Дітям з особливими освітніми потребами – відшукати пандуси, порухувати і вказати, біля яких приміщень їх найбільше.

Заключним етапом роботи над проєктом була його презентація та групове обговорення майстерності викладання. На думку студентів, проєктна робота забезпечує можливість усім дітям інклюзивного класу: оволодіти базовими навичками і фундаментальними процесами (читання, письмо, мовлення, лічби) та навчитися застосовувати їх на практиці; долучитися до активного пізнання світу у різноманітних видах діяльності; виявляти свої бажання, інтереси, здібності, проблеми у процесі кооперативної діяльності; формувати навички пошукової та дослідницької діяльності; розвивати критичне, креативне мислення та творчі здібності; формувати толерантне спілкування, доброзичливість у стосунках з різноманітним колективом дітей та педагогів; регулювати свою поведінку та оцінювати власні дії. Студенти дійшли висновку, що проєктна діяльність робить навчання цікавим і змістовним, а процес набуття знань – простішим і доступнішим.

Залучення майбутніх психолого-педагогічних фахівців до проєктної діяльності сприяло підвищенню рівня їхньої теоретичної та практичної підготовки з актуальних проблем професійної співпраці в умовах інклюзивного

навчання, розширенню досвіду самостійної дослідницько-творчої педагогічної діяльності, розвитку аналітичних, рефлексивних та комунікативних умінь.

Отже, послідовне та цілеспрямоване набуття знань та умінь щодо використання організаційно-методичних прийомів професійної співпраці в ІОС сприяло формуванню пізнавального компонента предметно-спеціальної компетенції майбутніх психолого-педагогічних фахівців.

Логічним продовженням теоретичної фахової підготовки майбутніх психолого-педагогічних кадрів є реалізація її практичного аспекту. Розробку індивідуальних програм розвитку дитини дошкільного та молодшого шкільного віку з ООП в умовах інклюзивного навчання, моделювання занять/уроків, навчальних проектів з участю команди різнопрофільних фахівців здійснювали студенти усіх досліджуваних спеціальностей паралельно із проходженням педагогічної практики. Це давало можливість бакалаврам застосувати набуті знання, уміння і сформувати навички професійної співпраці на практиці, на власному професійному досвіді відчутти специфіку моделювання командної діяльності в умовах ІОС.

4.2. Дослідження сформованості рівнів професійної компетентності майбутніх психолого-педагогічних фахівців інклюзивної освіти

З метою визначення у ході експериментальної діяльності сформованого рівня професійної компетентності бакалаврів, проведення аналізу результатів формувального експерименту та підтвердження гіпотези нашого дослідження було проведено ще одне діагностування наприкінці 2016/17 н. р. Для діагностування рівнів сформованості досліджуваної якості респондентам контрольної та експериментальної груп було запропоновано той самий опитувальник, який було використано на початковому етапі формувального експерименту.

Узагальнені й адаптовані дані, отримані з індивідуальних аналітичних карт студентів дозволяють зробити висновок про те, що в експериментальній групі відбулися якісні позитивні зміни, зокрема збільшилася кількість студентів, які продемонстрували достатній рівень професійної компетентності майбутніх спеціалістів у галузі інклюзивної освіти – 16,8 % (на початку експерименту цей показник становив 8,4 %) (рис. 4.1). Водночас кількість студентів, які досягли середнього і низького рівнів, зменшилась на 3,9 % і 4,5 % відповідно.

Серед студентів контрольної групи також засвідчено позитивну динаміку у кількісних показниках. Так, за результатами аналізу зафіксовано незначне збільшення студентів, які отримали середній рівень – 56 % на початку

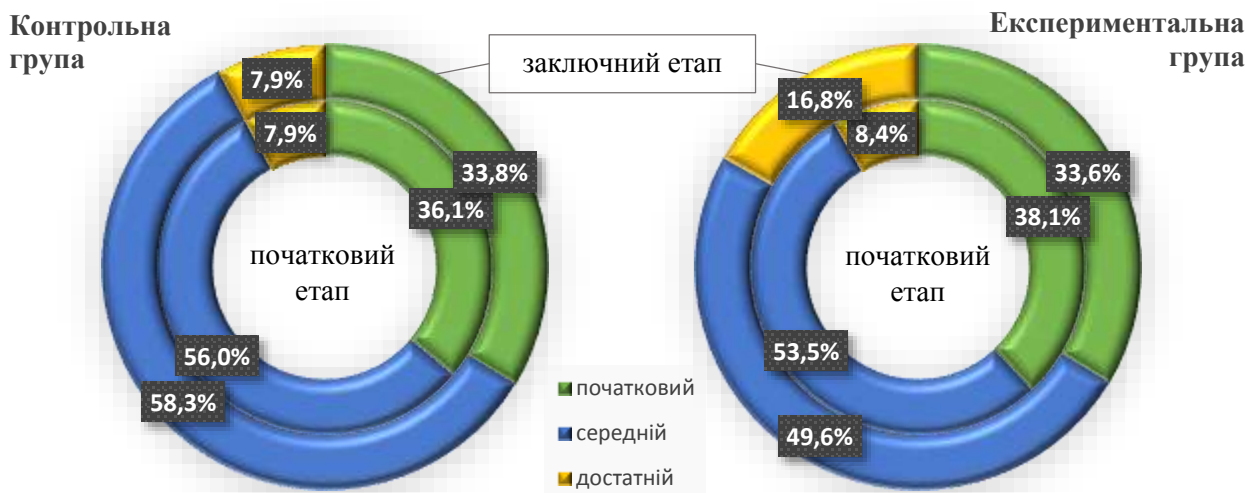


Рис. 4.1. Порівняльна діаграма рівнів сформованості професійної компетентності студентів на різних етапах формуального експерименту

експерименту і 58,3 % на заключному його етапі, а студентів з низьким рівнем зменшилося на 2,3 %.

Отже, без впровадження у навчальний процес вищих педагогічних навчальних закладів розробленої нами технології підготовки різнопрофільних фахівців для потреб інклюзивної освіти неможливо сформувати такий рівень професійної компетентності, який дозволив би ефективно реалізувати власний потенціал випускникам бакалаврату в умовах інклюзивного освітнього середовища.

Щоб підтвердити чи спростувати висунуту нами гіпотезу про те, що різниця рівнів сформованості професійної компетентності майбутніх психолого-педагогічних спеціалістів інклюзивної освіти експериментальних і контрольних груп після впровадження авторської технології є достатньо значимою, отримані емпіричні дані були перевірені методами математичної статистики за алгоритмом, використаним на початковому етапі формуального експерименту.

Результати, отримані в контрольних та експериментальних групах під час проведення заключного етапу формуального експерименту, вказують на тенденцію до збільшення відмінностей між ними: $\chi^2_{емп} = 9,433$ ($\chi^2_{емп} > \chi^2_0$ (тобто $9,433 > 5,991$ ($\alpha \leq 0,05$)).

Отримані значення свідчать про достовірність розбіжностей характеристик експериментальної і контрольної групи після завершення формуального експерименту. Отже, нульова гіпотеза спростовується і підтверджується наша гіпотеза, що ефект змін забезпечено запропонованою нами технологією формування професійної компетентності майбутніх психолого-педагогічних спеціалістів інклюзивної освіти.

ВИСНОВКИ

Теоретико-методологічний аналіз теорії і практики становлення інклюзивної освіти як соціального феномена та системи підготовки різнопрофільних психолого-педагогічних фахівців до роботи з дітьми з ООП в умовах інклюзивного освітнього середовища, а також експериментальне розв'язання проблеми підготовки їх у закладах вищої педагогічної освіти дають підстави до таких висновків.

Провідною стратегією розвитку сучасної спеціальної освіти в Україні вважаємо наукове обґрунтування освітньої інклюзії та пошук ефективних шляхів упровадження її у масові навчальні заклади.

У сучасній педагогічній науці немає єдиних підходів щодо навчання і підготовки до успішної соціалізації дітей з ООП. Інклюзивні тенденції, що набирають обертів у сучасній освіті, резонують з демократичними процесами у суспільстві і створюють реальні умови доступності освіти для усіх і розвитку загальної освіти з урахуванням різних особливостей психофізичного розвитку дітей.

Досліджуючи термінологічну базу інклюзивної освіти, розмежовано такі поняття, як «інтеграція» та «інклюзія», «інтегроване навчання» та «інклюзивне навчання», а також обґрунтовано і доведено перспективність розвитку інклюзивної освіти у державі та необхідність її впровадження.

За результатами історико-філософського аналізу визначено основні гуманістичні засади нової моделі суб'єкт-суб'єктних відносин в освіті і загальні принципи інклюзивної освіти, сформульовані на засадах аксіології та синергії.

Синергетичні концепти впливу на інклюзивну освіту (ціннісний, змістовий, організаційний) виконують роль основних системотворних компонентів, окреслюють їхнє практичне значення і дозволяють у повній мірі керувати динамікою і характером певних процесів в інклюзивній освіті: зміст інклюзивного навчання повинен орієнтуватися на задоволення освітніх потреб дітей з особливими потребами і зону їхнього найближчого розвитку; освітній процес в інклюзивному освітньому середовищі повинен бути зорієнтований на саморозвиток, самоосвіту, самовдосконалення; для ефективного психолого-педагогічного впливу необхідно використовувати методи, що ґрунтуються на засадах міжгалузевої взаємодопомоги.

Інклюзивна освіта як соціально-педагогічний феномен, обумовлений певними синергетичними концептами, передбачає формування в суспільстві особливої культури ставлення до дітей з ООП і забезпечення соціалізації і самореалізації їх. Основною умовою реалізації цього феномена є необхідність підготовки компетентних психолого-педагогічних фахівців для потреб інклюзивного навчання.

У ході науково-методичного та історико-філософського аналізу літератури сформульовано сутність дефініції «інклюзивне освітнє середовище» у такій редакції: інклюзивним є кероване інклюзивними принципами синергетичне освітнє середовище, здатне самовдосконалюватися й забезпечувати якісну психолого-педагогічну підтримку і задоволення індивідуальних освітніх потреб кожної дитини з ООП на засадах відкритості і професійної співпраці.

Враховуючи синергетичні чинники впливу на успішну реалізацію ІОС, було визначено його основні структурні компоненти: предметно-просторовий, науково-методичний, корекційно-розвивальний, психолого-педагогічний. Важливу роль відіграє психолого-педагогічний компонент, оскільки саме психолого-педагогічний супровід визначає специфіку і тип взаємодії різнопрофільних фахівців і забезпечує реалізацію організаційної, аналітико-проектувальної, діагностичної, консультативної і координуючої діяльності в освітньому середовищі.

У ході аналізу міжнародних та вітчизняних нормативно-правових актів з'ясовано, що інклюзивне навчання є найбільш сприятливим для розвитку та соціалізації осіб з особливими освітніми потребами і таким, що відповідає світовим демократичним та гуманістичним прагненням, а впровадження інклюзивної освіти повинно стати пріоритетним напрямом реформування сучасної системи освіти.

У законодавчих документах, науковій та навчально-методичній літературі зафіксовано певну невідповідність щодо термінології, понять, гарантій, стандартів освіти дітей з особливими освітніми потребами, принципів, ідей та шляхів реформування освіти в інклюзивному напрямі.

У результаті компаравістичного аналізу досвіду навчання дітей у північно-американських країнах встановлено стійку тенденцію до злиття двох систем загальної та спеціальної в єдину уніфіковану систему освіти, що потребує реформування усіх рівнів освіти у філософському, теоретичному, педагогічному й організаційному вимірах на засадах підвищення стандартів та вимог до рівня підготовки майбутніх психолого-педагогічних кадрів.

Ураховуючи північно-американський досвід виокремлено основні напрями підготовки педагогічних кадрів для інклюзивної освіти: 1) реорганізація і модифікація програм вищої освіти до ідей освітньої інклюзії; 2) удосконалення програм підвищення кваліфікації фахівців педагогічного профілю. Змістовою базою такої підготовки, основою відповідних компетенцій повинні стати: знання фахових предметів, основ спеціальної педагогіки, основ сучасних методик навчання. Результатом дослідження різних шляхів підготовки кваліфікованих кадрів для інклюзивної освіти у закладах вищої освіти стало виокремлення трьох типів навчальних програм освіти: загальний професійний тип навчання, що не

забезпечує отримання додаткової кваліфікації зі спеціальної педагогіки; роздільний тип, у межах якого передбачено збереження програм загальної та спеціальної педагогіки окремо на відповідних факультетах; комбінований тип, що об'єднує навчальні курси факультетів загальної і спеціальної педагогіки.

Ключовим аспектом інклюзивного навчання є необхідність якісної підготовки різнопрофільних фахівців психолого-педагогічного профілю, які працюватимуть у системі інклюзивної освіти і надаватимуть широкий спектр освітніх послуг дітям з особливими освітніми потребами. Успішна професійна співпраця різних типів команд різнопрофільних фахівців в умовах ІОС повинна базуватися на принципах інклюзивної освіти та загальнодидактичних принципах навчання.

У ході теоретичного дослідження здійснено аналіз статистичних показників, що характеризують динаміку загальної кількості дітей з особливостями психофізичного розвитку, стан забезпеченості процесу навчання таких дітей відповідними кадрами.

Дані статистики свідчать про низький рівень забезпеченості загальноосвітніх навчальних закладів практичними психологами і соціальними педагогами, що в принципі унеможливорює організацію будь-якої співпраці різнопрофільних фахівців, не говорячи вже про реалізацію інклюзивного навчання. Отже, сучасна освіта потребує консолідованої моделі узгоджених міжвідомчих дій щодо організації ІОС і його забезпечення командою висококваліфікованих психолого-педагогічних фахівців.

До однієї з основних проблем кадрового забезпечення ІО відносимо низький рівень професійної підготовки психолого-педагогічних кадрів до роботи в умовах ІОС у вишах.

Зміст номенклатурної і навчально-методичної документації щодо організації освітнього процесу у закладах вищої педагогічної освіти переконливо доводить, що підготовка майбутніх фахівців у галузі дошкільної і початкової освіти, практичної психології і соціальної педагогіки до роботи з дітьми з особливими освітніми потребами в умовах інклюзії не відповідає чинним вимогам. До основних чинників, що призвели до такого стану, віднесено: неузгодженість політики навчальних закладів із загальнодержавною стратегією впровадження інклюзії; відсутність дієвих стандартів щодо підготовки майбутніх фахівців досліджуваних спеціальностей до виконання професійних обов'язків, які б враховували особливості роботи інклюзивних навчальних закладів; неготовність професорсько-викладацького складу до підготовки майбутніх психолого-педагогічних кадрів до роботи в умовах ІОС; відсутність цілеспрямованої стратегії підготовки психолого-педагогічних кадрів для інклюзивної освіти у закладах вищої педагогічної освіти.

У ході дослідження визначено низку перспективних завдань щодо удосконалення підготовки майбутніх фахівців для інклюзивної освіти, зокрема: введення нових спеціалізацій, які забезпечать універсальні знання майбутнім спеціалістам і здобуття ними відповідної кваліфікації; введення інклюзивно зорієнтованих змістових модулів до загальних навчальних курсів та методик фахових дисциплін спеціальностей «Дошкільна освіта», «Початкова освіта», «Соціальна педагогіка», «Практична психологія»; введення до навчальних планів зазначених спеціальностей нових навчальних курсів «Вступ до інклюзивної освіти», «Професійне співробітництво в інклюзивному навчальному закладі», «Диференційоване викладання в інклюзивному класі», «Індивідуальне оцінювання навчальних досягнень учнів з особливими освітніми потребами в інклюзивному класі», «Лідерство та інклюзивна освіта».

За результатами констатувального етапу педагогічного експерименту, проведеного серед студентів, вихователів дошкільних навчальних закладів і вчителів початкової школи, зафіксовано недостатній рівень обізнаності респондентів у галузі ІО. Констатувальний експеримент окреслив орієнтири, які дозволяють визначити шляхи підвищення професійної компетентності майбутніх психолого-педагогічних фахівців інклюзивної освіти. Так, опитування психолого-педагогічних кадрів засвідчує орієнтацію їхньої діяльності на роботу з різними категоріями дітей, акцентуючи увагу на дефекті дитини з ООП. Водночас, у ході організації навчання не враховують особливості процесу засвоєння знань такими дітьми, особистісний прогрес дитини у навчальній діяльності і, як наслідок, не забезпечується диференційоване викладання. Одним із пріоритетних напрямів, що сприятимуть підготовці кваліфікованих спеціалістів, вважаємо інтегрування інклюзивно зорієнтованого змісту навчання у систему фахової підготовки кадрів для ІО, що вимагає насамперед удосконалення освітніх програм підготовки різнопрофільних фахівців і змісту навчальних дисциплін.

Експериментальні дані засвідчують відсутність у респондентів перспективного бачення практичної реалізації командної діяльності різнопрофільних фахівців в інклюзивному освітньому середовищі. Для розв'язання цієї проблеми необхідно залучати різнопрофільних фахівців до командної діяльності під час педагогічних практик, а також аудиторних і позааудиторних видів навчальної роботи. Вважаємо, що пропагування і реалізація кожним членом команди диференційованого та індивідуального підходів в інклюзивному навчанні виводить їх на якісно новий рівень педагогічної діяльності.

У дослідженні запропоновано авторську концепцію професійної підготовки різнопрофільних психолого-педагогічних фахівців для освітньої інклюзії, основні закономірності, зміст і технології проектування навчального

процесу закладу вищої педагогічної освіти, а також розкрито систему фундаментальних принципів, що забезпечують його ефективність.

Згідно концепції основним компонентом методичної системи підготовки психолого-педагогічних кадрів є курикулум. На нашу думку, курикулум підготовки різнопрофільних фахівців для потреб освітньої інклюзії спрямований на формування свідомої особистості як основної рушійної сили розвитку інклюзивного суспільства, а також на забезпечення відповідного рівня професійних компетенцій, необхідних для розв'язання проблем навчання та виховання дітей з урахуванням їхніх особливостей і здібностей в умовах інклюзивного освітнього середовища.

Характеристика курикулуму в компетентнісному форматі має тенденцію до інтеграції. Саме у напрямі інтеграції інклюзивно зорієнтованого змісту повинна відбуватися трансформація сучасного процесу психолого-педагогічної підготовки бакалаврів до роботи в умовах ІО. Інтеграцію ж, залежно від умов, можна забезпечити шляхом запровадження монопредметного, багатопредметного чи комбінованого підходів. Розуміння цього привело нас до висновку, що інклюзивно зорієнтований зміст навчання корелює з усіма навчальними предметами, але не зводиться до них. Організацію інтегрованого навчання необхідно здійснювати шляхом змістового і методологічного узгодження теоретичної і практичної підготовки, а також забезпеченням відповідних педагогічних умов. У контексті нашого дослідження педагогічні умови розглядаємо як сукупність елементів навчального середовища, що існує на суб'єкт-суб'єктних засадах, має чітко окреслений професійно спрямований характер підготовки фахівця й забезпечує високу працездатність учасників навчального процесу і високий рівень сформованості професійних компетенцій. Педагогічні умови в нашій концепції мають праксиологічний характер і забезпечують її цілісність і завершеність, розкривають перспективи і можливості технологічно-компетентнісної моделі методичної системи підготовки професіонала для інклюзивної освіти, надають їй універсальності шляхом організації індивідуальної траєкторії навчання студента.

За результатами теоретичного дослідження і з урахуванням специфіки нашої наукової роботи конкретизовано сутність основних дефініцій. Так, у вузькому розумінні, компетенцію розглядаємо як мету підготовки, а компетентність – як ідентифікатор її досягнення. У широкому розумінні, професійна компетентність є складним особистісним утворенням, яке формується у процесі фахової підготовки, проявляється, удосконалюється у ході практичної діяльності, є інтегративною єдністю особистісних якостей, необхідних для успішного здійснення професійної діяльності та досвіду роботи в ІОС, що передбачає володіння не лише необхідними теоретичними засадами і практичними вміннями, а й широким спектром професійних сенсів – відповідного

сприйняття цілей, цінностей, змісту та особливостей діяльності. Згідно нашої моделі професійна компетентність являє собою системну, інтегративну єдність чотирьох складових, зокрема: соціально-громадської, комунікативно-інформаційної, психолого-педагогічної і предметно-спеціальної компетенцій, які, у свою чергу, визначаються ціннісно-мотиваційним, пізнавальним і операційно-діяльним компонентами.

Усе вищезазначене покладено нами в основу авторської педагогічної моделі технології формування професійної компетентності майбутніх психолого-педагогічних працівників інклюзивної освіти, в межах якої окреслено основні її компоненти, зокрема: концептуальний, цільовий, змістовий і процесуальний (останні два входять до курикулуму підготовки бакалаврів).

Змістом курикулуму визначено біполярну траєкторію професійного становлення майбутнього фахівця для інклюзивної освіти з урахуванням компетентнісного підходу щодо підготовки випускника бакалаврату. Зазначена траєкторія являє собою систему керованих логічних переходів від теоретичного до практичного навчання і навпаки, що створює передумови для системного навчання на засадах інтеграції інклюзивно зорієнтованого змісту. Такий підхід дозволяє трактувати професійну компетентність як досвід становлення фахівця шляхом якісного перетворення особистісно значущих інклюзивно зорієнтованих теоретичних знань, розвитку критичного професійно спрямованого мислення.

З метою перевірки ефективності впровадження авторської моделі технології формування професійної компетентності майбутніх психолого-педагогічних фахівців інклюзивної освіти розроблено методику діагностування досліджуваної якості. У межах цієї методики було визначено критерії і рівні сформованості професійної компетентності бакалаврів, а також створено інструментарій для її реалізації.

У ході педагогічного експерименту апробовано також авторські методики впровадження інклюзивно орієнтованих навчальних курсів, спрямованих на формування базових компетенцій майбутніх фахівців психолого-педагогічного профілю та підготовку їх до професійної діяльності в умовах інклюзивного освітнього середовища.

У процесі теоретичної підготовки бакалаврів спеціальностей «Дошкільна освіта», «Початкова освіта», «Практична психологія», «Соціальна педагогіка» застосовано комбінований підхід (монопредметний і багатопредметний). За результатами педагогічного експерименту встановлено, що такий підхід був найбільш ефективним і забезпечував цілеспрямований, системний і послідовний процес підготовки майбутніх психолого-педагогічних фахівців упродовж чотирьох років навчання.

Для реалізації мети дослідження розроблено також методику організації командної професійної діяльності різнопрофільних фахівців в умовах інклюзивного освітнього середовища та апробовано її у ході теоретичної підготовки студентів та педагогічних практик. Для забезпечення бакалаврів відповідними дидактичними матеріалами нами розроблено й запроваджено до освітнього процесу вищих педагогічних навчальних закладів навчально-методичні посібники та методичні рекомендації.

Дослідно-експериментальну роботу щодо перевірки ефективності моделі підготовки фахівців психолого-педагогічного профілю до роботи в умовах інклюзивного освітнього середовища проводили у ході формувального етапу педагогічного експерименту, який проводився у три етапи: початковий етап – проведення діагностування з метою визначення початкового рівня сформованості професійної компетентності студентів перших курсів; основний етап – проведення експериментальної роботи, спрямованої на пошук шляхів удосконалення навчального процесу і впровадження курикулуму формування професійної компетентності студентів, яка б дозволила реалізувати психолого-педагогічний потенціал майбутнього спеціаліста в умовах ІОС; заключний етап – проведення завершального діагностування з метою визначення сформованого у ході експериментальної діяльності рівня професійної компетентності бакалаврів, а також проведення аналізу результатів формувального експерименту.

До дослідно-експериментальної роботи залучено 478 осіб, з них до контрольних груп входило 252 студенти, до експериментальних – 226 студентів. Отримані на різних етапах формувального експерименту емпіричні дані дозволили стверджувати, що зміни забезпечено авторською технологією формування професійної компетентності майбутніх психолого-педагогічних фахівців інклюзивної освіти.

Отримані у ході педагогічного експерименту результати переконливо доводять, що розроблені й апробовані авторські методики й навчально-методичні матеріали дають можливість спрямувати освітній процес на підготовку майбутніх різнопрофільних психолого-педагогічних фахівців до роботи в умовах ІОС.

Експериментальна перевірка підтвердила гіпотезу дослідження, згідно якої процес підготовки фахівців психолого-педагогічного профілю до роботи з дітьми з особливими освітніми потребами в умовах інклюзивного освітнього середовища буде більш ефективним, якщо: чітко визначити суб'єкти психолого-педагогічної діяльності в умовах інклюзивного освітнього середовища, їхні професійні компетенції та зміст підготовки до роботи з дітьми з особливими освітніми потребами; розвиток професійних компетенцій і формування особистісно зорієнтованих установок кожного суб'єкта психолого-педагогічної діяльності

організувати як персоніфікований і безперервний процес спільної (командної) діяльності; готовність фахівців психолого-педагогічного профілю до інклюзивного навчання дітей з особливими освітніми потребами розглядати як один з найважливіших компонентів їхньої професійної підготовки; удосконалити стандарти, курикулуми підготовки майбутніх фахівців психолого-педагогічного профілю до роботи в умовах інклюзивного освітнього середовища та підготувати методичні рекомендації щодо впровадження їх у практику закладів вищої педагогічної освіти.

На підставі вищевикладеного вважаємо, що висунуті положення гіпотези дослідження повністю підтвердилися; поставлені відповідно до мети, предмета й гіпотези дослідження завдання, що визначають особистий внесок автора в розробку проблеми, розв'язано.

Проведене дослідження не вичерпує усіх проблем, порушених у монографії. Перспективними напрямками цієї проблеми вважаємо: вивчення теоретичних і методичних підходів зарубіжного й вітчизняного досвіду підготовки психолого-педагогічних кадрів для повної загальної середньої та професійно-технічної освіти й обґрунтування можливостей упровадження елементів розробленої технології у систему післядипломної педагогічної освіти тощо.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Азаров Ю. П. Искусство воспитывать : книга для учителя / Ю. П. Азаров. – М. : Просвещение, 1985. – 448 с.
2. Акменс Л. А. Проблема впровадження інклюзивного навчання в регіонах / Л. А. Акменс // Збірник наукових праць Кам'янець-Подільського національного університету імені Івана Огієнка / за ред. О. В. Гаврилова, В. І. Співака. – Вип. 17 в двох частинах, частина 1. Серія : соціальна педагогіка. – Кам'янець-Подільський : Медобори – 2006, 2011. – С. 11–19.
3. Алехина С. В. Принципы инклюзии в контексте развития современного образования / С. В. Алехина // Психологическая наука и образование. – 2014. – № 1. – С. 5–16.
4. Артюшкіна Л. М. Соціальний педагог школи: теорія і практика роботи : навч.-метод. посіб. / Л. М. Артюшкіна. – Суми : Сум ДПУ ім. А. С. Макаренка, 2004. – 123 с.
5. Архангельский С. И. Учебный процесс в высшей школе, его закономерные основы и методы / С. И. Архангельский. – М. : Высшая школа, 1980. – 368 с.
6. Базова програма розвитку дитини дошкільного віку «Я у Світі» / наук. ред. та упоряд. О. Л. Кононко. – К. : Світич, 2008. – 430 с.
7. Базовий компонент дошкільної освіти України / науковий керівник А. М. Богуш. – К. : Видавництво, 2012. – 26 с.
8. Байкова Л. А. Педагогическое мастерство и педагогические технологии / Л. А. Байкова, Л. К. Гребенкина / под ред. Л. А. Байковой, Л. К. Гребенкиной. – М. : Педагогическое общество России, 2000. – 256 с.
9. Барбина Е. С. Формирование педагогического мастерства учителя в системе непрерывного педагогического образования / Е. С. Барбина. – К. : Вища школа, 1977. – С. 37.
10. Батова А. В. Социально-педагогические условия интеграции детей-инвалидов в социальную среду : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.02 / Батова Анастасия Вениаминовна. – Москва, 2001. – 211 с. – Бібліогр. : с. 154–172.
11. Бедь В. Компетентнісний підхід в процесі модернізації ВНЗ [Електронний ресурс] / В. Бедь, М. Артьомова // Освіта регіону. – 2011. – № 5. – С. 43–51. – Режим доступу : <http://social-science.com.ua/article/691>.
12. Безпалько О. В. Соціальна педагогіка: схеми, таблиці, коментарі : навч. посіб. [для студ. вищ. навч. закл.] / О. В. Безпалько. – К. : Центр учбової літератури, 2009. – 208 с.
13. Беляев В. И. Принцип природосообразности и культуросообразности в социально-педагогической деятельности / В. И. Беляев // Весник экологического образования в России. – 2003. – № 4. – С. 17–19.

14. Беспалько В. П. Слагаемые педагогической технологии / В. П. Беспалько. – М. : Педагогика, 1989. – 192 с.
15. Биков В. Ю. Теоретико-методологічні засади моделювання навчального середовища сучасних педагогічних систем / В. Ю. Биков, Ю. О. Жуков // Інформаційні технології і засоби навчання : зб. наук. праць / за ред. В. Ю. Бикова, Ю. О. Жука / Інститут засобів навчання АПН України. – К. : Атака, 2005. – С. 5–15.
16. Битянова М. Р. Организация психологической работы в школе / М. Р. Битянова. – М. : Генезис, 2000. – 298 с.
17. Бібік Н. М. Компетентнісний підхід: рефлексивний аналіз застосування / Н. М. Бібік // Компетентнісний підхід у сучасній освіті: Світовий досвід та українські перспективи : (Бібліотека з освітньої політики) : Колективна монографія. – К. : К.І.С., 2004. – С. 47–52.
18. Бібік Н. М. Компетентність і компетенції у результатах початкової освіти / Н. М. Бібік // Початкова школа. – 2010. – № 9. – С. 1–4.
19. Бібік Н. М. Предмет «Я у світі» : зміст і методичні підходи реалізації / Н. М. Бібік // Методичний коментар до навчальних програм для 1–4 класів : Дайджест / Укл. О. В. Онопрієнко. – Донецьк : Каштан, 2012. – С. 84–90.
20. Біда О. А. Інтерактивні технології навчання в початковій школі : навчальний посібник / О. А. Біда, О. В. Кравчук, Г. І. Коберник [та ін.]. – Умань : РВЦ «Софія», 2007. – 212 с.
21. Бліц-інтерв'ю учасників всеукраїнського круглого столу «Психолого-соціальні-педагогічні аспекти інклюзивної освіти: за і проти» // Соціальний педагог. – 2010. – № 5(41). – С. 13–20.
22. Богданова І. М. Соціальна педагогіка : навчальний посібник / І. М. Богданова. – Харків : Бурун Книга, 2011. – 160 с.
23. Бодалев А. А. Психология общения / А. А. Бодалев. – М. : Издательство «Институт практической психологии», Воронеж : НПО «МОДЭК», 1996. – 256 с.
24. Бойко О. М. Організація навчання з соціальної роботи: перспектива Міжнародної Асоціації шкіл соціальної роботи / О. М. Бойко // Актуальні проблеми підготовки фахівців соціальної сфери : тези доповідей Міжнародної науково-практичної конференції. – Хмельницький : ХІСТ Університету «Україна», 2011. – С. 19–22.
25. Болотов В. А. Компетентностная модель: от идеи к образовательной программе / В. А. Болотов, В. В. Сериков // Педагогика. – 2003. – № 10. – С. 8–14.

26. Брутова М. А. Роль дополнительного образования в развитии образовательной среды сельской школы [Электронный ресурс] / М. А. Брутова. – Режим доступа : <<http://pandia.org/text/78/004/37281.php>>.
27. Буданов В. Г. Синергетика: история, принципы, современность [Электронный ресурс] / В. Г. Буданов. – Режим доступа : <<http://spkurdyumov.ru/what/sinergetika-istoriya-principy-sovremennost/>>.
28. Бурыкина Н. М. Социально-педагогическая поддержка учащихся с особыми проблемами в общеобразовательной школе : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.02 / Бурыкина Наталья Михайловна. – Ярославль, 2004. – 213 с. – Библиогр. : с. 145–157.
29. Васильева Е. Ю. Образовательная среда вуза как объект управления и оценки / Е. Ю. Васильева // Университетское образование: практика и анализ. – 2011. – № 4(74). – С. 76–82.
30. Великий тлумачний словник сучасної української мови (з дод., допов. та CD) / уклад. і голов. ред. В. Т. Бусел. – К., Ірпінь : ВТФ «Перун», 2009. – 1736 с. : іл.
31. Вища освіта України і Болонський процес : навчальний посібник / М. Ф. Степко, Я. Я. Болюбаш, В. Д. Шинкарук [та ін.] / за ред. В. Г. Кременя. – Тернопіль : Навчальна книга – Богдан, 2004. – 384 с.
32. Віннікова Л. В. Система підготовки соціальних працівників у вищих навчальних закладах США : автореф. дис. канд. пед. наук : спец. 13.00.05 «Соціальна педагогіка» / Л. В. Віннікова. – Луганськ, 2003. – 22 с.
33. Володарская И. А. Система подготовки психологов в США / И. А. Володарская, Н. М. Лизунова // Вестник МГУ. – Сер. 14. Психология. – 1990. – № 1. – С. 57–67.
34. Всеукраїнський фонд «Крок за кроком» [Електронний ресурс]. – Режим доступа : <<http://www.ussf.kiev.ua/about/>>.
35. Вступ до спеціальності: Логопедія : навч. посібник / І. М. Омельченко, В. В. Тарасун, Л. О. Федорович. – Кременчук : Християнська Зоря, 2011. – 416 с.
36. Выготский Л. Лекции по педологии / Л. Выготский. – Ижевск : Издательский дом «Удмуртский университет», 2001. – 304 с.
37. Выготский Л. С. Педагогическая психология / Л. С. Выготский / под ред. В. В. Давыдова. – М. : Педагогика-Пресс, 1999. – 536 с.
38. Выготский Л. С. Собрание сочинений : в 6-ти т. / Л. С. Выготский / под ред. Т. А. Власовой. – М. : Педагогика, 1983. – Т. 5. Основы дефектологии. – 368 с.
39. Гавлітіна Т. М. Підготовка вчителя до роботи в умовах інклюзії: дослідно-експериментальний аспект / Т. М. Гавлітіна, Л. В. Чухрай // Формування готовності педагогічних працівників до роботи з дітьми з особливими

- потребами в умовах інклюзивного навчання : тематичний збірник праць / упоряд. А. А. Волосюк, Н. А. Басараба, С. С. Козловська; за заг. редакцією А. О. Лавренчука. – Рівне : РОІППО, 2014. – С. 37–44.
40. Ганин Е. А. Педагогические условия использования современных информационных и коммуникационных технологий для самообразования будущих учителей [Электронный ресурс] / Е. А. Ганин. – Режим доступа : <<http://ito.su/2003/VII/VII-0-1673.html>>.
 41. Гараджа В. И. Социология религии : учеб. пособие для студентов и аспирантов гуманитарных специальностей / В. И. Гараджа. – М. : ИНФРА-М, 2005. – 348 с.
 42. Гершунский Б. С. Философия образования для XXI века : учебное пособие для самообразования / Б. С. Гершунский. – Изд. 2-е, перераб. и доп. – М. : Педагогическое общество России, 2002. – 512 с.
 43. Гомонюк О. М. Зарубіжний досвід формування професійно-педагогічної культури майбутнього фахівця соціальної сфери / О. М. Гомонюк // Вісник Запорізького національного університету. – 2011. – №1(14). – С. 22–27.
 44. Гончаренко С. У. Педагогічні дослідження : Методологічні поради молодим науковцям / С. У. Гончаренко. – Київ – Вінниця : ТОВ фірма «Планер», 2010. – 308 с.
 45. Гора О. В. Освітнє середовище як фактор формування національної ідентичності студентів вищих навчальних закладів [Електронний ресурс] / О. В. Гора. – Режим доступа : <[http://nbuv.gov.ua/j-pdf/vpm_2011_8\(1\)_21.pdf](http://nbuv.gov.ua/j-pdf/vpm_2011_8(1)_21.pdf)>.
 46. Грозная Н. С. Инклюзивное дошкольное образование / Н. С. Грозная // Синдром Дауна. XXI век. – 2010. – № 1(4). – С. 25–35.
 47. Грозная Н. С. Инклюзивное образование за рубежом. От мечты к реальности / Н. С. Грозная // Синдром Дауна. XXI век. – 2011. – № 1. – С. 34–41.
 48. Гудонис В. П. Основы и перспективы социальной адаптации лиц с пониженным зрением / В. П. Гудонис. – М.-Воронеж : НПО «МОДЭК», 1998. – 288 с.
 49. Гулеватий А. А. Андрагогічні засади підготовки вчителів інклюзивного навчання у системі післядипломної педагогічної освіти [Електронний ресурс] / А. А. Гулеватий / Всеукраїнська науково-методична інтернет-конференція «Андрагогічні засади післядипломної освіти». – Режим доступа : <<http://konferenciya.jimdo.com/3-напрямок/3-4-гулеватий-17-04/>>.
 50. Гуцан Т. Г. Педагогічні умови формування готовності майбутніх вчителів економіки до профільного навчання старшокласників [Електронний ресурс] / Т. Г. Гуцан. – Режим доступа : <<http://intkonf.org/gutsan-tg->

- pedagogichni-umovi-formuvannya-gotovnosti-maybutnih-vchiteliv-ekonomiki-do-profilnogo-navchannya-starshoklasnikiv/>.
51. Дабагян А. В. Совершенствование профессиональной подготовки и переподготовки специалистов в современных условиях / А. В. Дабагян, А. М. Михайличенко. – Х. : [б.и.], 1996. – 296 с.
 52. Данилюк А. Я. Теоретико-методологические основы проектирования интегральных гуманитарных образовательных пространств : дис. ... доктора пед. наук : 13.00.01 / Данилюк Александр Ярославович. – Ростов-на-Дону, 2001. – 347 с. – Библиогр. : с. 302–310.
 53. Данілавічюте Е. А. Стратегії викладання в інклюзивному навчальному закладі : навчально-методичний посібник / Е. А. Данілавічюте, С. В. Литовченко / за ред. А. А. Колупасової. – К. : Видавнича група «А.С.К.», 2012. – 360 с. – (Серія «Інклюзивна освіта»).
 54. Дегтяренко Т. М. Корекційно-реабілітаційна діяльність: стратегія управління : монографія / Т. М. Дегтяренко. – Суми : Університетська книга, 2011. – 403 с.
 55. Дегтяренко Т. М. Науково-методичні основи управління системою корекційно-реабілітаційної допомоги : монографія / Т. М. Дегтяренко. – Суми : СумДПУ ім. А. С. Макаренка, 2010. – 260 с.
 56. Дегтяренко Т. М. Психолого-медико-педагогічна консультація: місце та роль у системі корекційно-реабілітаційної допомоги / Т. М. Дегтяренко // Актуальні проблеми психології : зб. наук. праць Інституту психології імені Г. С. Костюка. – Ніжин : Вид-во НДУ ім. Гоголя, 2011. – Том X. – Психологія навчання. Генетична психологія. Медична психологія. – Вип. 20. – С. 66–72.
 57. Дегтяренко Т. М. Стратегія розвитку спеціальної освіти: полемічні міркування / Т. М. Дегтяренко // Дефектологія. Особлива дитина: навчання і виховання. – 2010. – № 3(57). – С. 40–45.
 58. Дегтяренко Т. М. Теоретико-методологічні засади управління системою корекційно-реабілітаційної допомоги особам з психофізичними порушеннями : дис. ... докт. пед. наук : 13.00.03 / Дегтяренко Тетяна Миколаївна. – Київ, 2012. – 435 с. – Библиогр. : с. 353–408.
 59. Декларация прав ребенка. Резолюция 1386 (XIV) Генеральная Ассамблея ООН от 20 ноября 1959 г. [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://zakon4.rada.gov.ua/laws/show/995_384>.
 60. Демин В. А. Профессиональная компетентность специалиста: понятие и виды / В. А. Демин // Стандарты и мониторинг в образовании. – 2000. – № 4. – С. 34–42.

61. Денисенко Н. Ф. Через рух – до здоров'я дітей : навчально-методичний посібник / Н. Ф. Денисенко, О. П. Аксьонова. – Тернопіль : Мандрівець, 2009. – 88 с.
62. Державна служба статистики України. Освіта. Статистичний бюлетень «Загальноосвітні навчальні заклади України». Початок 2010/11 навчального року [Електронний ресурс]. – Режим доступу : <http://www.ukrstat.gov.ua/druk/katalog/poslugi/nav_zak.zip>.
63. Державна служба статистики України. Освіта. Статистичний бюлетень «Загальноосвітні навчальні заклади України». Початок 2011/12 навчального року [Електронний ресурс]. – Режим доступу : <http://www.ukrstat.gov.ua/druk/publicat/kat_u/2012/sb_shool.zip>.
64. Державна служба статистики України. Освіта. Статистичний бюлетень «Загальноосвітні навчальні заклади України». Початок 2012/13 навчального року [Електронний ресурс]. – Режим доступу : <http://www.ukrstat.gov.ua/druk/publicat/kat_u/2013/bl/bl_shool_12-13.zip>.
65. Державна служба статистики України. Освіта. Статистичний бюлетень «Загальноосвітні навчальні заклади України». Початок 2013/14 навчального року [Електронний ресурс]. – Режим доступу : <http://www.ukrstat.gov.ua/druk/publicat/kat_u/2014/bl/01/bl_school_13_14.zip>.
66. Державна служба статистики України. Освіта. Статистичний бюлетень «Загальноосвітні навчальні заклади України». Початок 2014/15 навчального року [Електронний ресурс]. – Режим доступу : <http://www.ukrstat.gov.ua/druk/publicat/kat_u/2015/bl/01/bl_znz_2014-15pdf.zip>.
67. Державна служба статистики України. Освіта. Статистичний бюлетень «Загальноосвітні навчальні заклади України». Початок 2015/16 навчального року [Електронний ресурс]. – Режим доступу : <http://www.ukrstat.gov.ua/druk/publicat/kat_u/2016/bl/01/bl_ZNZ15-16pdf.zip>.
68. Державна служба статистики України. Освіта. Статистичний бюлетень «Дошкільна освіта України». 2010 рік [Електронний ресурс]. – Режим доступу : <http://www.ukrstat.gov.ua/druk/katalog/poslugi/Doshk_zakl.zip>.
69. Державна служба статистики України. Освіта. Статистичний бюлетень «Дошкільна освіта України». 2011 рік [Електронний ресурс]. – Режим доступу : <http://www.ukrstat.gov.ua/druk/publicat/kat_u/2012/04_2012/bl_bosh_2011.zip>.
70. Державна служба статистики України. Освіта. Статистичний бюлетень «Дошкільна освіта України». 2012 рік [Електронний ресурс]. – Режим доступу : <http://www.ukrstat.gov.ua/druk/publicat/kat_u/2013/bl/04/bl_bosh_2012.zip>.

71. Державна служба статистики України. Освіта. Статистичний бюлетень «Дошкільна освіта України». 2013 рік [Електронний ресурс]. – Режим доступу : <http://www.ukrstat.gov.ua/druk/publicat/kat_u/2014/bl/04/bl_bosh_13.zip>.
72. Державна служба статистики України. Освіта. Статистичний бюлетень «Дошкільна освіта України». 2014 рік [Електронний ресурс]. – Режим доступу : <http://www.ukrstat.gov.ua/druk/publicat/kat_u/2015/bl/03/bl_dosh_14.zip>.
73. Дети с отклонениями в развитии : метод, пособие для педагогов, воспитателей массовых и специальных учреждений и родителей / сост. Н. Д. Шматко. – М. : Аквариум, 1997. – 128 с.
74. Дефектологічний словник : навчальний посібник / за редакцією В. І. Бондаря, В. М. Синьова. – К. : «МП Леся», 2011. – 528 с.
75. Дитина: Освітня програма для дітей від двох до семи років / наук. кер. проекту В. О. Огнев'юк ; авт. кол. : Г. В. Беленька, О. Л. Богініч, Н. І. Богданець-Білокаленко [та ін.] ; наук. ред. : Г. В. Беленька, М. А. Машовець ; Мін. осв. і науки України, Київ. ун-т ім. Б. Грінченка. – К. : Київ. ун-т ім. Б. Грінченка, 2016. – 304 с.
76. Екжанова Е. А. Основы интегрированного обучения // Е. А. Екжанова, Е. В. Резникова / Высшее педагогическое образование. – М. : Изд-во Дрофа, 2008. – 288 с.
77. Енциклопедія для фахівців соціальної сфери / за заг. ред. проф. І. Д. Зверєвої. – Київ, Сімферополь : Універсум, 2012. – 536 с.
78. Етичні погляди А. Швейцера [Електронний ресурс]. – Режим доступу : <http://pidruchniki.com/1329030539722/etika_ta_estetika/etichni_poglyadi_shveytsera>.
79. Ефремова Т. Ф. Новый словарь русского языка. Толково-словообразовательный. Компетенция [Електронний ресурс] / Т. Ф. Ефремова. – Режим доступу : <<http://www.classes.ru/all-russian/russian-dictionary-Efremova-term-36950.htm>>.
80. Єфімова С. М. Лідерство та інклюзивна освіта : навч.-метод. посіб. / С. М. Єфімова, С. В. Королюк / за заг. ред. А. А. Колупаєвої. – К. : ТОВ «Видавничий дім «Плеяди», 2012. – 164 с. – (Серія «Інклюзивна освіта»).
81. Жижко О. А. Професійна підготовка учителів іноземних мов у вищих навчальних закладах Мексики : автореф. дис. ... канд. пед. наук : спец. 13.00.04 / О. А. Жижко. – Київ, 2008. – 41 с.
82. Загальна декларація прав людини. Генеральна Асамблея ООН 10 грудня 1948 року [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <<http://kr-admin.gov.ua/mol/molod/2.pdf>>.

83. Загальний аналіз законодавчого забезпечення прав осіб із особливими потребами у системі вищої освіти» [Електронний ресурс]. – Режим доступу : <http://www.education-inclusive.com/wp-content/docs/2013/02/zagalnyj_analiz-zu-pro-vyschu-osvitu.doc>.
84. Загальні відомості [Електронний ресурс]. – Режим доступу : <http://www.mon.gov.ua/ua/activity/education/56/693/zagalni_vidomosti11/>.
85. Загребельна Л. В. Педагогічні умови підготовки майбутніх менеджерів у економічних навчальних закладах / Л. В. Загребельна ; ред. : І. А. Зязюн [та ін.] // Сучасні інформаційні технології та інноваційні методики навчання у підготовці фіхівців : методологія, теорія, досвід, проблеми : зб. наук. праць. – Київ – Вінниця : Планер, 2005. – Вип. 8. – 547 с.
86. Закон України «Про вищу освіту» [Електронний ресурс]. – Режим доступу : <<http://zakon2.rada.gov.ua/laws/show/1556-18>>.
87. Закон України «Про внесення змін до деяких законів України про освіту щодо організації інклюзивного навчання» [Електронний ресурс]. – Режим доступу : <<http://zakon4.rada.gov.ua/laws/show/1324-18>>.
88. Закон України «Про внесення змін до законодавчих актів з питань загальної середньої та дошкільної освіти щодо організації навчально-виховного процесу» [Електронний ресурс]. – Режим доступу : <<http://zakon2.rada.gov.ua/laws/show/2442-17>>.
89. Закон України «Про дошкільну освіту» [Електронний ресурс]. – Режим доступу : <http://zakon2.rada.gov.ua/laws/show/2628-14>.
90. Закон України «Про загальну середню освіту» [Електронний ресурс]. – Режим доступу : <<http://zakon2.rada.gov.ua/laws/show/651-14>>.
91. Закон України «Про освіту» [Електронний ресурс]. – Режим доступу : <<http://zakon3.rada.gov.ua/laws/show/2145-19>>.
92. Закон України «Про основи соціальної захищеності інвалідів в Україні» [Електронний ресурс]. – Режим доступу : <<http://zakon2.rada.gov.ua/laws/show/875-12>>.
93. Занков Л. В. Избранные педагогические труды / Л. В. Занков. – 3-е изд., дополн. – М. : Дом педагогики, 1999. – 608 с.
94. Засенко В. Спеціальна освіта: стан і пріоритети розвитку / В. Засенко // Освіта осіб з особливими потребами: шляхи розбудови : наук.-метод. зб. / за ред. В. В. Засенка, А. А. Колупаєвої. – К. : О. Т. Ростунов, 2010. – Вип. 1. – С. 3–7.
95. Засенко В. В. Діти з особливими потребами: пріоритетні напрями державної політики України в галузі освіти, соціального захисту й охорони здоров'я / В. В. Засенко, А. А. Колупаєва // Дефектологія. Особлива дитина: навчання і виховання. – 2014. – № 3. – С. 20–29.

96. Захаров А. И. Происхождение детских неврозов и психотерапия / А. И. Захаров. – М. : ЭКСМО-Пресс, 2000. – 448 с.
97. Захарчук М. Є. Становлення та розвиток інклюзивної освіти у США : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.01 / Захарчук Мар'яна Євгенівна. – Львів, 2013. – 267 с. – Бібліогр. : с. 189–223.
98. Захарчук М. Є. Становлення та розвиток освітніх концепцій інтеграції та інклюзії у США / М. Є. Захарчук // Вища освіта України. – 2012. – Додаток 1 до вип. 27, том I (34) : [тематичний випуск «Вища освіта України у контексті інтеграції до європейського освітнього простору»] / відп. ред. І. П. Маноха. – С. 143–150.
99. Зеер Э. Ф. Человековедческая компетентность менеджера. Управленческая антропология / Э. Ф. Зеер, О. Н. Шахматова, В. М. Шепель. – М. : Народное образование, 1999. – 156 с.
100. Зотова А. М. Интеграция ребенка-инвалида в среду здоровых сверстников как метод социальной адаптации / А. М. Зотова // Дефектология. – 1997. – № 5. – С. 21–25.
101. Зубарева Т. Г. Компетентностно-ориентированное повышение квалификации специалистов по созданию инклюзивной образовательной среды : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.08 / Зубарева Татьяна Гаспаровна. – Курск, 2009. – 280 с. – Бібліогр. : с. 184–205.
102. Зязюн І. А. Концептуальні засади теорії освіти в Україні / І. А. Зязюн // Педагогіка і психологія професійної освіти. – 2000. – № 1. – С. 10–34.
103. Игровая терапия как метод интеграции и реабилитации : учеб. пособие / перевод с нем. / отв. ред. и сост. С. В. Колкова. – М. : Права человека, 2001. – 88 с.
104. Инклюзивное образование как первый этап пути к включающему обществу / Н. Я. Семаго [и др.] // Психологическая наука и образование. – 2011. – № 1. – С. 51–58.
105. Инклюзивное образование: от методологической модели к практике [Електронний ресурс] / Н. Я. Семаго, М. М. Семаго, М. Л. Семенович [та ін.]. – Режим доступу : <<http://www.gosbook.ru/node/36975>>.
106. Инклюзивное сознание [Електронний ресурс]. – Режим доступу : <<http://www.cablook.com/mixlook/inklyuzivnoe-soznanie>>.
107. Иовчук Н. М. Прогноз одаренности у детей с хронической гипоманией при раннем начале шизофренического процесса / Н. М. Иовчук, И. В. Буреломова // Сборник докладов 2-й международной научно-методической конференции «Интеллектуальная и творческая одаренность. Проблемы. Концепции. Перспективы». – Ростов н/Д. : СП ТОДИКС, 1996. – С. 66–73.

108. Исаев Е. И. Становление и развитие профессионального сознания будущего педагога / Е. И. Исаев, С. Г. Косарецкий, В. И. Слободчиков // Вопросы психологии. – 2000. – № 3. – С. 57–66.
109. Інвалідність та суспільство : навчально-методичний посібник / Л. Ю. Байда, О. В. Красюкова-Еннс, В. О. Азін [та ін.] ; за заг. редакцією Л. Ю. Байди, О. В. Красюкової-Еннс. – К. : Канадський центр вивчення інвалідності; ВГСПО «Національна Асамблея інвалідів України», 2012. – 216 с.
110. Інклюзивна освіта в Україні: здобутки, проблеми та перспективи : резюме аналітичного звіту за результатами комплексного дослідження (червень 2011 – січень 2012) [Електронний ресурс]. – Режим доступу : <<http://pandia.org/text/79/501/26323.php>>.
111. Інклюзивна освіта. Підтримка розмаїття у класі : практичний посібник : пер з англ. / Тім Лорман, Джоан Деспелер, Девід Харві. – К. : СПД-ФО Парашин І. С., 2010. – 296 с.
112. Інструктивно-методичні рекомендації щодо діяльності працівників психологічної служби у 2012/2013 н.р. : Лист МОН, молоді та спорту України № 1/9-517 від 19.07.12 [Електронний ресурс]. – Режим доступу : <[http://kristti.com.ua/upload/file/Centry_Kafedri/Kaf_pedagogpsiholog/list_mon_19.07.12\[517\].rar](http://kristti.com.ua/upload/file/Centry_Kafedri/Kaf_pedagogpsiholog/list_mon_19.07.12[517].rar)>.
113. Інформаційні матеріали до розгляду на колегії Міністерства освіти і науки України питання «Про підсумки розвитку дошкільної, загальної середньої, професійно-технічної та позашкільної освіти у 2014/2015 навчальному році та завдання на 2015/2016 навчальний рік» [Електронний ресурс]. – К. : ДП Міністерство освіти і науки України, 2015. – 23 с. – Режим доступу : <<http://www.mon.gov.ua/content/Новини/2015/08/14/zbirnyk01.pdf>>.
114. Калініченко І. О. Особливості формування інклюзивного освітнього середовища для забезпечення всебічного розвитку дитини / І. О. Калініченко // Актуальні проблеми навчання та виховання людей з особливими потребами : матеріали XI Міжнародн. наук.-практ. конф., 23–24 лист. 2011. – К. : Відкритий міжнар. ун-т розвитку людини «Україна», 2011. – С. 44–51.
115. Калініченко І. О. Понятійна термінологія інклюзивної освіти в Україні / І. О. Калініченко // Постметодика. – 2011. – № 1(98). – С. 12–17.
116. Карандашев В. Н. Методика преподавания психологии : учебное пособие / В. Н. Карандашев. – СПб. : Питер, 2009. – 250 с.
117. Кваліфікаційна характеристика «Соціальний педагог» : Додатки № 1–2 до наказу МОН України від 28.12.2006 р. за № 864 // Соціальний педагог. – 2007. – № 5. – С. 4–8.

118. Коберник Г. Н. Введение в специальность [для спец-ти 2111 «Дефектология»] / Г. Н. Коберник, В. Н. Синев. – К. : Вища школа, 1984. – 144 с.
119. Кобильченко В. Проблема супроводу в науковій та методичній психолого-педагогічній літературі / В. Кобильченко // Дефектологія. Особлива дитина: навчання і виховання. – 2010. – № 2. – С. 31–36.
120. Кобрин Л. М. Система интегрированного обучения и воспитания детей с отклонениями в развитии в условиях общеобразовательной сельской школы : автореф. дис. ... д-ра пед. наук : спец. 13.00.03 / Кобрин Лариса Михайловна. – Москва, 2006. – 35 с.
121. Коджаспирова Г. М. Словарь по педагогике / Г. М. Коджаспирова, А. Ю. Коджаспиров. – Москва : ИКЦ «МарТ»; Ростов-на-Дону : Издательский центр «МарТ», 2005. – 448 с.
122. Колупаєва А. Стратегічні напрями сучасної освітньої політики України / А. Колупаєва // Дитина із сенсорними порушеннями: розвиток, навчання, виховання : зб. наук. праць / за ред. С. В. Литовченко, І. М. Гудим. – К. : О. Т. Ростунов, 2011. – Вип. 2. – С. 5–12.
123. Колупаєва А. А. Діти з особливими потребами в загальноосвітньому просторі: початкова ланка. Путівник для педагогів : навчально-методичний посібник / А. А. Колупаєва, О. М. Таранченко. – К. : «АТОПОЛ». – 2010. – 96 с.
124. Колупаєва А. А. Інклюзивна освіта: реалії та перспективи : [монографія] / А. А. Колупаєва. – К. : Самміт-Книга, 2009. – 272 с. : іл.
125. Колупаєва А. А. Педагогічні основи інтегрування школярів з особливостями психофізичного розвитку у загальноосвітні навчальні заклади : монографія / А. А. Колупаєва ; Ін-т спец. педагогіки АПН України. – К. : Педагогічна думка, 2007. – 458 с.
126. Колупаєва А. А. Професійне співробітництво в інклюзивному навчальному закладі : навчально-методичний посібник / А. А. Колупаєва, Е. А. Данілавичюте, С. В. Литовченко. – К. : Видавнича група «А.С.К.», 2012. – 192 с.
127. Колупаєва А. А. Спеціальна освіта в Україні та модернізація освітньої галузі / А. А. Колупаєва // Дефектологія. Особлива дитина: навчання і виховання. – 2014. – № 3. – С. 20–29.
128. Колупаєва А. А. Стратегічні напрями сучасної освітньої політики України / А. А. Колупаєва // Освіта осіб з особливими потребами: шляхи розбудови : науково-метод. збірник / за ред. В. В. Засенка, А. А. Колупаєвої. – К. : Науковий світ, 2010. – С. 7–13.

129. Конвенція ООН про права дитини. Прийнята резолюцією 44/25 Генеральної Асамблеї ООН від 20 листопада 1989 року [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <http://www.unicef.org/ukraine/convention_small_final.pdf>.
130. Конвенція про права інвалідів. Ратифікована Законом України № 1767-VI (1767-17) від 16.12.2009 р. [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <http://zakon4.rada.gov.ua/laws/show/995_g71>.
131. Кондаков И. М. Самооценка компетентности в разрешении конфликтов руководителями среднего звена / И. М. Кондаков // Психологический журнал. – 1998. – Т. 19. – С. 135–143.
132. Конституція України [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <<http://zakon4.rada.gov.ua/laws/show/254к/96-вр>>.
133. Концепція Національної стандартної класифікації освіти. Проект. [Електронний ресурс]. – Режим доступу : <<http://naps.gov.ua/uploads/files/sod/NSKO.pdf>>.
134. Концепція соціальної педіатрії (комплексної медико-соціальної реабілітації дітей з обмеженнями життєдіяльності) [Електронний ресурс]. – Режим доступу : <http://childneuro.kiev.ua/index.php?option=com_content&view=article&id=23&Itemid=54>.
135. Конюхов Н. И. Словарь-справочник практического психолога / Н. И. Конюхов. – Воронеж : НПО «МОДЭК», 1996. – 224 с.
136. Коррекционная педагогика: Основы обучения и воспитания детей с отклонениями в развитии : учеб. пос. для студентов сред, пед. учеб. заведений / Б. П. Пузанов, В. И. Селиверстов, С. Н. Шаховская, Ю. А. Костенкова / под ред. Б. П. Пузанова. – М. : Издательский центр «Академия», 1998. – 144 с.
137. Косарева Г. Підготовка майбутніх вихователів до впровадження інклюзивних форм навчання в освітню практику [Електронний ресурс] / Г. Косарева // Оновлення змісту, форм та методів навчання і виховання в закладах освіти : збірник наукових праць. Наукові записки Рівненського державного гуманітарного університету. – 2014. – Вип. 9(52). – С. 87–90. – Режим доступу : <http://nbuv.gov.ua/UJRN/Ozfm_2014_9_29>.
138. Кошелева Л. Н. Социально-педагогическая адаптация детей с ограниченными возможностями : автореф. дис. ... канд. пед. наук : спец. 13.00.01 / Кошелева Любовь Николаевна. – Сургут, 1998. – 26 с.
139. Крокер Ш. Політика підтримки інклюзії (канадський досвід) / Ш. Крокер // Дефектологія. Особлива дитина: навчання і виховання. – 2009. – № 4. – С. 4–6.
140. Кубіцький С. О. Історія соціальної роботи в зарубіжних країнах : навчальний посібник / С. О. Кубіцький. – К. : ДАКККіМ, 2009. – 298 с.

141. Кузава І. Б. Інклюзивна освіта дошкільників, які потребують корекції психофізичного розвитку: теорія і методика : монографія / І. Б. Кузава. – Луцьк, ПП Іванюк В. П., 2013. – 292 с.
142. Кузікова С. Б. Підготовка студентів-психологів до психокорекційної діяльності : навчальний посібник / С. Б. Кузікова. – Суми : СумДПУ ім. А. С. Макаренка, 2011. – 145 с.
143. Кузьмина Н. В. Психологическая структура деятельности учителя / Н. В. Кузьмина, Н. В. Кухарев. – Гомель : Изд. Гомельского ун-та, 1976. – С. 20.
144. Куракин А. Т. Коллектив и личность школьника. Вып. 1, ч. 1 : Основы теории воспитательного коллектива / А. Т. Куракин, Х. Й. Лийметс, Л. И. Новикова. – Таллин : М-во просвещения ЭССР, Респ. ин-т усовершенствования учителей ЭССР, 1981. – 78 с.
145. Куракин А. Т. Коллектив и личность школьника. Вып. 1, ч. 2 : Основы теории воспитательного коллектива / А. Т. Куракин, Х. Й. Лийметс, Л. И. Новикова. – Таллин : М-во просвещения ЭССР, Респ. ин-т усовершенствования учителей ЭССР, 1981. – 124 с.
146. Леднев В. С. Научное образование : развитие способностей к науч. творчеству [Электронный ресурс] / В. С. Леднев. – Издание второе, исправленное. – М. : МГАУ, 2002. – 120 с. – Режим доступа : <<http://www.anovikov.ru/books/lednev.pdf>>.
147. Ленів З. Підготовка висококваліфікованих кадрів для забезпечення якісної освіти дітям з порушеннями психофізичного розвитку: інклюзивний аспект / З. Ленів // Рідна школа. – 2014. – № 7. – С. 16–18.
148. Ленів З. Підготовка кадрів для створення оптимальних умов дітям з порушеннями психофізичного розвитку в інклюзивному середовищі / З. Ленів // Особлива дитина: навчання і виховання. – 2014. – № 3. – С. 13–19.
149. Леонгард Э. И. Неслышащие дети в мире слышащих / Э. И. Леонгард // Особый ребенок: исследования и опыт помощи : материалы семинара «Организация службы социально-психологической помощи детям с острой школьной дезадаптацией и их семьям», Москва, 4–7 мая 1998 г. / под ред. А. А. Цыганок. – М. : Центр лечебной педагогики; Теревинф, 1998. – Вып. 1. – С. 104–108.
150. Лернер П. С. Подготовка кадров для перспективного производства (инженерно-педагогические аспекты) / П. С. Лернер. – М. : Высшая школа, 1989. – 134 с.
151. Лефрансуа Ги. Психология для учителя. Прикладная педагогическая психология / Ги Лефрансуа. – 11-е международное издание. – Санкт-Петербург : Прайм-Еврознак ; Москва : Олма-Пресс, 2005. – 416 с.

152. Литвиненко С. А. Ігротерапія / С. А. Литвиненко. – К. : Шк. світ, 2010. – 128 с.
153. Литвинович О. И. Особенности использования известных методик и технологий обучения в преподавании информатики / О. И. Литвинович // Педагогическая информатика. – 2001. – № 4. – С. 50–55.
154. Лореман Т. Сім стовпів підтримки інклюзивної освіти [Електронний ресурс] / Т. Лореман // Дефектологія. Особлива дитина: навчання та виховання. – 2010. – № 3. – С. 3–11. – Режим доступу : http://www.education-inclusive.com/wp-content/docs/2013/02/lorman_sim_stovpiv_inclusion-3.2010.pdf.
155. Лубовский В. И. Завтра будет поздно / В. И. Лубовский // Народное образование. – 1989. – № 9. – С. 54–61.
156. Лузина Л. М. Философско-антропологический подход в современной методологии воспитания: автореф. дис. ... д-ра пед. наук : спец. 13.00.01 / Лузина Людмила Михайловна. – Санкт-Петербург, 1998. – 86 с.
157. Лупарт Дж. Шкільна реформа в Канаді: перехід від роздільних систем освіти до інклюзивних шкіл / Дж. Лупарт, Ч. Веббер // Дефектологія. Особлива дитина: навчання і виховання. – 2010. – № 1. – С. 6–11.
158. Лупарт Дж. Шкільна реформа в Канаді: перехід від роздільних систем освіти до інклюзивних шкіл / Дж. Лупарт, Ч. Веббер // Дефектологія. Особлива дитина: навчання і виховання. – 2010. – № 2. – С. 7–16.
159. Малишевська І. А. Актуальні аспекти впровадження інклюзивної освіти в Україні / І. А. Малишевська // Проблеми підготовки сучасного вчителя : збірник наукових праць Уманського державного педагогічного університету імені Павла Тичини / [ред. кол. : Безлюдний О.І. (гол. ред) та ін.]. – Умань : ФОП Жовтий О. О., 2016. – Вип. 13. – С. 205–212.
160. Малишевська І. А. Аналіз системи підготовки педагогічних кадрів до роботи в умовах інклюзивної освіти в США / І. А. Малишевська // Освіта осіб з особливими потребами: шляхи розбудови : зб. наук. праць / за ред. В. В. Засенка, А. А. Колупаєвої. – К. : ТОВ «Наша друкарня», 2017. – Вип. 13. – С. 156–166.
161. Малишевська І. А. Гуманістична парадигма інклюзивної освіти / І. А. Малишевська // Вісник Черкаського університету. Серія «Педагогічні науки». Випуск 3. – Черкаси : ЧНУ імені Богдана Хмельницького, 2016. – С. 118–123.
162. Малишевська І. А. Етимологія поняття «діти з особливими освітніми потребами» / І. А. Малишевська // Освіта осіб з особливими потребами: шляхи розбудови : збірник наукових праць Інституту спеціальної педагогіки НАПН України / за ред. В. В. Засенка, А. А. Колупаєвої. – К. : ТОВ «Поліграф», 2015. – Вип. 9. – С. 66–73.

163. Малишевська І. А. Забезпечення підготовки педагогічних фахівців до роботи в умовах інклюзивної освіти / І. А. Малишевська // Витоки педагогічної майстерності : зб. наук. праць. – Полтава : Полтав. нац. пед. ун-т імені В. Г. Короленка, 2017. – Вип. 20. – С. 178–182.
164. Малишевська І. А. Зарубіжний досвід інклюзивних тенденцій в освіті / І. А. Малишевська // Вісник Черкаського університету. Вип. 10. Серія : «Педагогічні науки». – Черкаси : ЧНУ імені Богдана Хмельницького, 2016. – С. 102–107.
165. Малишевська І. А. Інклюзивна освіта як соціально-педагогічний феномен / І. А. Малишевська // Освіта осіб з особливими потребами: шляхи розбудови : збірник наукових праць Інституту спеціальної педагогіки НАПН України / за ред. В. В. Засенка, А. А. Колупаєвої. – К.: ТОВ «Атопол», 2015. – Вип. 10. – С. 141–145.
166. Малишевська І. А. Інклюзивне освітнє середовище: генеза поняття / І. А. Малишевська // Дефектологія. Особлива дитина: навчання та виховання. – 2016. – № 3. – С. 19–26.
167. Малишевська І. А. Інтеграція як форма соціального буття дітей з особливими освітніми потребами / І. А. Малишевська // Педагогічні науки: теорія, історія, інноваційні технології : наук. журнал / гол. ред. А. А. Сбруєва. – Суми : Вид-во СумДПУ імені А. С. Макаренка, 2015. – № 7(51). – С. 368–375.
168. Малишевська І. А. Організація командної професійної діяльності психолого-педагогічних фахівців в умовах інклюзивного освітнього середовища : навчально-методичний посібник / І. А. Малишевська . – Умань : ВПЦ «Візаві», 2017. – 130 с.
169. Малишевська І. А. Організація корекційно-розвивального середовища для дошкільників з мовленнєвими порушеннями / І. А. Малишевська // Вісник Інституту розвитку дитини. Вип. 24. Серія : Філософія, педагогіка, психологія : збірник наукових праць. – К. : Видавництво Національного педагогічного університету ім. М. П. Драгоманова, 2012. – С. 94–97.
170. Малишевська І. А. Педагогічні технології інклюзивної освіти : навчально-методичний посібник / І. А. Малишевська. – Умань : ВПЦ «Візаві», 2016. – 113 с.
171. Малишевська І. А. Підготовка психолого-педагогічних фахівців до роботи в умовах освітньої інклюзії / І. А. Малишевська // Наукові записки Вінницького державного педагогічного університету імені Михайла Коцюбинського. Серія : Педагогіка і психологія : зб. наук. праць. – Випуск 47 / Редкол. : В. І. Шахов (голова) та ін. – Вінниця : ТОВ «Нілан ЛТД», 2016. – С. 160–164.

172. Малишевська І. А. Природотерапевтичні методи у роботі з дітьми з особливими потребами стаття / І. А. Малишевська // Сучасні інформаційні технології та інноваційні методики навчання у підготовці фахівців: методологія, теорія, досвід, проблеми : зб. наук. пр. – Вип. 34 / редкол. : І. Я. Зязюн (голова) та ін. – Київ-Вінниця : ТОВ фірма «Планер», 2013. – С. 86–90.
173. Малишевська І. А. Проблеми впровадження інклюзивної освіти в Україні / І. А. Малишевська // Освіта осіб з особливими потребами: шляхи розбудови : збірник наукових праць Інституту спеціальної педагогіки НАПН України / за ред. В. В. Засенка, А. А. Колупаєвої. – К. : ТОВ «Атопол», 2016. – Вип. 11. – С. 125–130.
174. Малишевська І. А. Професійна діяльність психолого-педагогічних фахівців в інклюзивному освітньому середовищі : методичні рекомендації / І. А. Малишевська. – Умань : ВПЦ «Візаві», 2016. – 51 с.
175. Малишевська І. А. Розвиток національних систем спеціальної освіти в другій половині 21 століття / І. А. Малишевська // Збірник наукових праць Уманського державного педагогічного університету імені Павла Тичини / [гол. ред. : М. Т. Мартинюк]. – Умань : ФОП Жовтий О. О., 2016. – Ч. 1. – С. 189–196.
176. Малишевська І. А. Роль педагогічних технологій в системі корекційної освіти / І. А. Малишевська // Психолого-педагогічні проблеми сільської школи : збірник наукових праць Уманського державного педагогічного університету імені Павла Тичини / [ред. кол. : Побірченко Н.С. (гол. ред.) та інші]. – Умань : ФОП Жовтий О. О., 2013. – Вип. 45. – С. 81–86.
177. Малишевська І. А. Стан підготовки психолого-педагогічних кадрів до роботи в умовах освітньої інклюзії / І. А. Малишевська // Вісник Черкаського університету. Серія : «Педагогічні науки». Вип. 10. – Черкаси : ЧНУ імені Богдана Хмельницького, 2017. – С. 83–87.
178. Малишевська І. А. Сутність поняття «інклюзія» в освітньому просторі України / І. А. Малишевська // Збірник наукових праць Уманського державного педагогічного університету імені Павла Тичини / [гол. ред. : М.Т. Мартинюк]. – Умань : ФОП Жовтий О. О., 2015. – Ч. 2. – С. 260–266.
179. Маллер А. Ребенок с ограниченными возможностями. Книга для родителей / А. Маллер. – М. : Педагогика-Пресс, 1996. – 80 с.
180. Маллер А. Р. Новое в организации помощи детям-инвалидам / А. Р. Маллер // Дефектология. – 1996. – № 4. – С. 83–85.
181. Малофеев Н. Н. Реабилитация средствами образования : социокультурный анализ современных тенденций / Н. Н. Малофеев // Возможности реабилитации детей с умственными и физическими

- ограничениями средствами образования. – М. : Ин-т педагогических инноваций, 1998. – С. 97–106.
182. Малофеев Н. Н. Специальное образование в России и за рубежом. В 2-х ч. Часть 1: Западная Европа / Н. Н. Малофеев. – М. : Печатный двор, 1996. – 182 с.
183. Малькова М. О. Формування професійної готовності майбутніх соціальних педагогів до взаємодії з девіантними підлітками : дис. на здобуття наук. ступеня канд. пед. наук : спец. 13.00.05 / Марина Олександрівна Малькова. – Луганськ, 2006. – 252 с.
184. Мардахаев Л. В. Учение С. Е. Шацкого о педагогизации среды и его отражение в принципах социальной педагогики [Электронный ресурс] / Л. В. Мардахаев. – Режим доступа : <http://www.cit-sr.com/_id/0/13_1_Y.pdf>.
185. Мартинчук О. В. Сучасні вимоги до професійної діяльності вчителя початкової школи в умовах інклюзивного навчання [Електронний ресурс] / О. В. Мартинчук. – Режим доступа : <http://www.psych.kiev.ua/Мартинчук_О.В._Сучасні_вимоги_до_професійної_діяльності_вчителя_початкової_школи_в_умовах_інклюзивного_навчання>.
186. Марченко І. С. Спеціальна методика початкового навчання української мови (логопедична робота з корекції порушень мовлення у дошкільників) : навчальний посібник для студентів вищих педагогічних навчальних закладів / І. С. Марченко. – К. : Видавничий Дім «Слово», 2010. – 288 с.
187. Масол Л. Підготовка вчителів до поліхудожнього виховання учнів (теоретичні підходи й експериментальний досвід) / Л. Масол // Мистецтво та освіта : науково-методичний журнал. – 2009. – № 2. – С. 2–6.
188. Международная стандартная классификация образования МСКО 2011 [Электронный ресурс]. – Режим доступа : <http://lpehea.in.ua/sites/default/files/documents/2014/10/28/mizhnarodna_standartna_klasyfikaciya_osvity_2011.pdf>.
189. Мельник Ю. В. Особливості психологічного супроводу в умовах інклюзивного навчання / Ю. В. Мельник // Формування готовності педагогічних працівників до роботи з дітьми з особливими потребами в умовах інклюзивного навчання : тематичний збірник праць / упоряд. А. А. Волосяк, Н. А. Басараба, С. С. Козловська / за заг. редакцією А. О. Лавренчука. – Рівне : РОППО, 2014. – С. 297–302.
190. Менг Т. В. Образовательная среда как условие создания патриотически-настроенного молодого поколения / Т. В. Менг // Материалы V Международной научно-практической конференции. – М. : ИП РАН; Екатеринбург : Деловая книга, 2000. – 320 с.

191. Мертенс Е. С. Развитие культурно-образовательной среды Смоленской губернии в второй половине XIX – начале XX века : автореф. дис. ... канд. пед. наук : спец. 13.00.01 / Мертенс Елена Сергеевна. – Смоленск, 2006. – 20 с.
192. Местечкин В. И. Сущность профессионального образования в организационно-образовательном менеджменте: профессионально-деятельностный подход : В помощь преподавателю / В. И. Местечкин. – Челябинск : Юж.-Урал. науч.-образоват. центр РАО, 2002. – 26 с.
193. Микитенко Н. О. Професійна підготовка соціальних працівників в університетах Канади : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. пед. наук : спец. : 13.00.04 «Теорія та методика професійної освіти» / Н. О. Микитенко ; Львівський науково-практичний центр Інституту педагогіки і психології професійної освіти АПН України. – Тернопіль, 2006. – 22 с.
194. Миронова С. П. Участь вищих навчальних закладів у розв'язанні проблем інклюзивної освіти [Електронний ресурс] / С. П. Миронова. – Режим доступу : <http://www.rusnauka.com/29_DWS_2011/Pedagogica/4_94829.doc.htm>.
195. Митина Л. М. Психология профессионального развития учителя / Л. М. Митина. – М. : Флинта, 1998. – 200 с.
196. Мифы об инклюзивных школах [Електронний ресурс]. – Режим доступу : <http://kelechek.kg/ru/professionals/mify_inclusivnyh_shkolah>.
197. Міщик Л. І. Соціальна педагогіка. Досвід та перспективи / Л. І. Міщик. – Запоріжжя : ЗДУ, 1999. – 248 с.
198. Морова Н. С. Теория и практика социально-педагогической реабилитации детей-инвалидов / Н. С. Морова. – Йошкар-Ола : Б.и., 1997. – 175 с.
199. Мудрик А. В. Введение в социальную педагогику : учеб. для студ. пед. вузов / А. В. Мудрик. – М. : МСПИ, 2009. – 568 с.
200. Назарова Н. Интегрированное (инклюзивное) образование: генезис и проблемы внедрения / Н. Назарова // Социальная педагогика. – 2010. – № 1. – С. 77–87.
201. Назарова Н. М. К проблеме разработки теоретических и методологических основ образовательной интеграции / Н. М. Назарова // Психологическая наука и образование. – 2011. – № 3. – С. 5–11.
202. Назарова О. Л. Новые информационные технологии в управлении качеством образовательного процесса в колледже / С. Л. Назарова // Информатика и образование. – 2003. – № 11. – С. 76–78.
203. Найн А. Я. Инновации в образовании : монография / А. Я. Найн. – Челябинск : Ин-т проф. образования М-ва образования России, 1995. – 281 с.

204. Науково-педагогічний експеримент «Соціальна адаптація та інтеграція в суспільство дітей з особливостями психофізичного розвитку шляхом організації їх навчання у загальноосвітніх закладах» (2001–2007 рр.) [Електронний ресурс]. – Режим доступу : <http://ussf.kiev.ua/ie_scientific_pedagogical_experiment/>.
205. Національна доповідь «Про становище інвалідів в Україні» [Електронний ресурс] / Міністерство соціальної політики України. – К., 2013. – 197 с. – Режим доступу : <<http://rodyna.at.ua/files/st.doc>>.
206. Національна доповідь про вжиті заходи, спрямовані на здійснення Україною зобов'язань в рамках Конвенції про права інвалідів [Електронний ресурс]. – Режим доступу : <<http://mlsp.kmu.gov.ua/document/179978/d.doc>>.
207. Національна стратегія розвитку освіти в Україні на 2012–2021 роки [Електронний ресурс]. – Режим доступу : http://www.meduniv.lviv.ua/files/info/nats_strategia.pdf.
208. Нелидкин А. М. Компетентностный подход при гуманитарном образовании / А. М. Нелидкин // Методы обучения и организация учебного процесса в ВУЗЕ : сборник тезисов докладов II Всероссийской научно-методической конференции. – Рязань : Рязанский государственный радиотехнический университет, 2011. – С. 93–94.
209. Неустроев А. Н. Педагогическое новаторство А. С. Макаренки в контексте современности [Електронний ресурс] / А. Н. Неустроев. – Режим доступу : <<http://www.science-education.ru/111-10630>>.
210. Новикова Л. И. Педагогика воспитания : Избранные педагогические труды / Л. И. Новикова / под ред. Н. Л. Селивановой, А. В. Мудрика / сост. Е. И. Соколова. – М. : Издательство «ПЕР СЭ», 2010. – 335 с.
211. Новикова Л. И. Школа и среда / Л. И. Новикова. – М. : Знание, 1985. – 79 с. : ил.
212. Новый словарь методических терминов и понятий (теория и практика обучения языкам) [Електронний ресурс] / под ред. А. Э. Азимова, А. И. Щукина. – М. : Издательство ИКАР, 2009. – 448 с. – Режим доступу : <http://szlavintezet.elte.hu/russian/segedanyag/tanari_ma_anyagok/azimov_slovar.pdf>.
213. О правах инвалидов : декларация Генеральной Ассамблеи ООН від 9 декабря 1975 г. [Електронний ресурс]. – Режим доступу : <http://zakon4.rada.gov.ua/laws/show/995_117>.
214. Ожегов С. И. Толковый словарь русского языка [Електронний ресурс] / С. И. Ожегов, Н. Ю. Шведова. – Режим доступу : <<http://www.ozhegov.org/words/34225.shtml>>.

215. Олійник В. Післядипломна педагогічна освіта / В. Олійник // Енциклопедія освіти / АПН України; [гол. ред. В. Кремень]. – К. : Юрінкомінтерн, 2008. – С. 682– 683].
216. Освіта осіб з особливими потребами. Загальні відомості [Електронний ресурс]. – Режим доступу : <<http://mon.gov.ua/activity/education/zagalna-serednya/osvita-osib-z-osoblivimi-potrebami/zagalni-vidomosti.html>>.
217. Освіта, охорона здоров'я та соціальне забезпечення дітей з порушеннями психофізичного розвитку: проблеми та шляхи їх вирішення : матер. парлам. слухань у Верховній Раді України 4 черв. 2014 р. / Верховна Рада України, Комітет з питань науки і освіти Верховної Ради України; упорядник Є. В. Красняков. – К. : Парлам. вид-во, 2015. – 272 с.
218. Осипова А. А. Общая психокоррекция : учеб. пособие для студентов вузов / А. А. Осипова. – М. : ТЦ «Сфера», 2008. – 512 с.
219. Оскарссон Б. Базовые навыки как обязательный компонент высококачественного профессионального образования / Б. Оскарссон // Оценка качества профессионального образования. Доклад 5 / под общ. ред. В. И. Байденко, Дж. Ван Зантворта. – М. : Европейский фонд подготовки кадров, 2001. – С. 44–46.
220. Основи інклюзивної освіти : навчально-методичний посібник / за заг. ред. Колупаєвої А. А. – К. : А. С. К., 2012. – 308 с.
221. Остапенко А. А. Теория педагогической системы Н. В. Кузьминой: генезис и следствия [Електронний ресурс] / А. А. Остапенко. – Режим доступу : <http://chsu.kubsu.ru/arhiv/2013_4/2013_4_Ostapenko.pdf>.
222. Паламарчук В. Ф. Як виростити інтелектуала / В. Ф. Паламарчук. – Тернопіль: «Навчальна книга – Богдан», 2000. – 152 с.
223. Панов В. И. Психодидактика образовательных систем : теория и практика / В. И. Панов. – СПб. : Питер, 2007. – 352 с.
224. Панферова О. С. Акмеологическое взаимодействие субъектов в инклюзивной образовательной среде : автореф. дис. ... кандидата психол. наук : спец. 19.00.13 / Панферова Оксана Сергеевна. – Москва, 2013. – 27 с.
225. Педагогика и психология инклюзивного образования : учебное пособие / Д. З. Ахметова, З. Г. Нигматов, Т. А. Челнокова, Г. В. Юсупова [и др.]; под ред. Д. З. Ахметовой. – Казань : Изд-во «Познание» Института экономики, управления и права, 2013. – 204 с.
226. Педагогические технологии: что это такое и как их использовать в школе : [практико-ориентированная монография] / под ред. Т. И. Шамовой и П. И. Третьякова. – М.–Тюмень : МЛГУ; ТИПК, 1994. – 287 с.

227. Педагогічна майстерність : підручник / І. А. Зязюн, Л. В. Крамущенко, І. Ф. Кривонос [та ін.] ; за ред. І. А. Зязюна. – 3-тє вид., допов. і переробл. – К. : СПД Богданова А. М., 2008. – 376 с.
228. Першко Г. О. Готовність майбутніх соціальних педагогів до інтеграції дітей з особливостями психофізичного розвитку в середовище загальноосвітнього навчального закладу [Електронний ресурс] / Г. О. Першко. – Режим доступу : <http://elibrary.kubg.edu.ua/2284/1/G_Pershko_konf_IPSP.pdf>.
229. Петров А. Основные концепты компетентностного подхода как методологической категории / А. Петров // Alma mater (Вестник высшей школы). – 2005. – № 2. – С. 54–58.
230. Полторац В. А. Маркетингові дослідження : навч. посіб. 3-тє вид. перероб та доповн. / В. А. Полторац, І. В. Тараненко, О. Ю. Красовська. – К. : «Центр учбової літератури», 2014. – 342 с.
231. Пометун О. І. Сучасний урок. Інтерактивні технології навчання : наук.-метод. посіб. / О. І. Пометун, Л. В. Пироженко / за ред. О. І. Пометун. – К. : А. С. К., 2004. – 432 с.
232. Про визначення завдань працівників психологічної служби системи освіти в умовах інклюзивного навчання : Лист МОН, молоді та спорту України № 1/9-1 від 02.01.2013 [Електронний ресурс]. – Режим доступу : <old.mon.gov.ua/img/zstored/files/1-9-1.doc>.
233. Про внесення змін до Положення про центральну та республіканську (Автономна республіка Крим), обласні, Київську та Севастопольську міські, районні (міські) психолого-медико-педагогічні консультації : МОН, молоді та спорту України № 623/61 від 23.06.2011 [Електронний ресурс]. – Режим доступу : <<http://zakon1.rada.gov.ua/laws/show/z1407-11>>.
234. Про внесення змін до постанов Кабінету Міністрів України від 14 квітня 1997 р. № 346 і від 14 червня 2000 р. № 963 : Постанова Кабінету Міністрів України № 635 від 18.07.2012 [Електронний ресурс]. – Режим доступу : <<http://zakon4.rada.gov.ua/laws/show/635-2012-п>>.
235. Про встановлення строку навчання у загальноосвітніх навчальних закладах для дітей, які потребують корекції фізичного та (або) розумового розвитку : Постанова Кабінету Міністрів України № 585 від 23.04.2003 [Електронний ресурс]. – Режим доступу : <<http://zakon2.rada.gov.ua/laws/show/585-2003-п>>.
236. Про діяльність психологічної служби у 2013/2014 навчальному році : Лист МОН України № 1/9-479 від 08.07.13 [Електронний ресурс]. – Режим доступу : <[http://kristti.com.ua/upload/file/Methodichni_recomendacii/list_mon_08.07.2013%20\[479\].doc](http://kristti.com.ua/upload/file/Methodichni_recomendacii/list_mon_08.07.2013%20[479].doc)>.
237. Про забезпечення прав дітей-інвалідів та дітей, які потребують корекції фізичного та (або) розумового розвитку : Наказ МОН України № 1041 від

- 27.11.2007 [Електронний ресурс]. – Режим доступу : <<http://shkola.ostriv.in.ua/publication/code-203260FFE418E/list-9CBF2D9326>>.
238. Про забезпечення фахівцями та пріоритетні напрями діяльності психологічної служби системи освіти у 2015-2016 навчальному році : Лист МОН України № 1/9-347 від 23.07.2015 [Електронний ресурс]. – Режим доступу : <[http://mon.gov.ua/contentНовини/2015/09/2/list-mon-psixologi-do-p.n-roku-1-9-347-23.07.15.doc](http://mon.gov.ua/contentНовини/2015/09/2/list-mon-psixologi-do-p-n-roku-1-9-347-23.07.15.doc)>.
239. Про запровадження навчальної дисципліни «Основи інклюзивної освіти» : Лист МОН, молоді та спорту України № 1/9-456 від 18.06.2012 [Електронний ресурс]. – Режим доступу : <http://mon.gov.ua/files/normative/files/0newssj/06/19/1_9-456.doc>.
240. Про затвердження Державної цільової програми «Національний план дій з реалізації Конвенції про права інвалідів» на період до 2020 року : Постанова Кабінету Міністрів України № 706 від 01.08.2012 [Електронний ресурс]. – Режим доступу : <<http://zakon5.rada.gov.ua/laws/show/706-2012-p>>.
241. Про затвердження Державної цільової соціальної програми розвитку дошкільної освіти на період до 2017 року : Постанова Кабінету Міністрів України № 629 від 13.04.2011 [Електронний ресурс]. – Режим доступу : <<http://zakon2.rada.gov.ua/laws/show/629-2011-p>>.
242. Про затвердження заходів щодо впровадження інклюзивного навчання в дошкільних та загальноосвітніх навчальних закладах на період до 2015 року : Наказ МОН України № 1034 від 23.07.2013 [Електронний ресурс]. – Режим доступу : <<http://zakon2.rada.gov.ua/laws/show/v1034729-13>>.
243. Про затвердження комплексного плану заходів з розвитку освіти в Україні на період до 2011 року : розпорядження Кабінету Міністрів № 1352-р від 16.10.2008 [Електронний ресурс]. – Режим доступу : <<http://zakon5.rada.gov.ua/laws/show/1352-2008-p>>.
244. Про затвердження Концепції розвитку інклюзивного навчання : Наказ МОН України № 912 від 01.10.2010 [Електронний ресурс]. – Режим доступу : <http://osvita.ua/legislation/Ser_osv/9189>.
245. Про затвердження Плану дій щодо запровадження інклюзивного навчання у загальноосвітніх навчальних закладах на 2009–2012 роки : Наказ МОН України № 855 від 11.11.2009 [Електронний ресурс]. – Режим доступу : <http://osvita.ua/legislation/Ser_osv/4828>.
246. Про затвердження плану заходів щодо забезпечення права на освіту дітей з особливими освітніми потребами, у тому числі дітей-інвалідів : Наказ МОН України № 768 від 14.06.2013 [Електронний ресурс]. – Режим доступу : <gounkh.gov.ua/content/documents/53/5249/Attaches/768.doc>.

247. Про затвердження плану заходів щодо забезпечення права на освіту дітей з особливими освітніми потребами в загальноосвітньому просторі : Наказ МОН України № 1436 від 31.12.2015 [Електронний ресурс]. – Режим доступу : <<http://old.mon.gov.ua/ru/about-ministry/normative/4897->>.
248. Про затвердження плану заходів щодо запровадження інклюзивного та інтегрованого навчання в загальноосвітніх навчальних закладах на період до 2012 року : розпорядження Кабінету Міністрів № 1482-р від 03.12.2009 [Електронний ресурс]. – Режим доступу : <<http://zakon0.rada.gov.ua/laws/show/1482-2009-p>>.
249. Про затвердження Положення про загальноосвітній навчальний заклад : Постанова Кабінету Міністрів України № 778 від 27.08.2010 р. [Електронний ресурс] – Режим доступу : <<http://zakon2.rada.gov.ua/laws/show/778-2010-p>>.
250. Про затвердження положення про індивідуальну форму навчання в загальноосвітніх навчальних закладах : Наказ МОН України № 732 від 20.12.2002 [Електронний ресурс]. – Режим доступу : <<http://zakon2.rada.gov.ua/laws/show/z0009-03>>.
251. Про затвердження Положення про спеціальні класи для навчання дітей з особливими освітніми потребами у загальноосвітніх навчальних закладах : Наказ МОН України № 1224 від 09.12.2010 : зареєстровано в Міністерстві юстиції України 29.12.2010 р. за № 1412/18707 [Електронний ресурс]. – Режим доступу : <<http://zakon3.rada.gov.ua/laws/show/z1412-10>>.
252. Про затвердження Порядку комплектування інклюзивних груп у дошкільних навчальних закладах : Наказ МОН України, МОЗ України № 104/52 від 06.02.2015 [Електронний ресурс]. – Режим доступу : <<http://zakon5.rada.gov.ua/laws/show/z0224-15>>.
253. Про затвердження Порядку організації інклюзивного навчання у загальноосвітніх навчальних закладах : Постанова Кабінету Міністрів України № 872 від 15.08.2011 [Електронний ресурс]. – Режим доступу : <<http://zakon3.rada.gov.ua/laws/show/872-2011-p>>.
254. Про Національну програму «Діти України» : Указ Президента України № 63/96 від 18.01.1996 [Електронний ресурс]. – Режим доступу : <<http://zakon5.rada.gov.ua/laws/show/63/96>>.
255. Про невідкладні заходи щодо забезпечення функціонування та розвитку освіти в Україні : Указ Президента України № 1030/2005 від 04.07.2005 [Електронний ресурс]. – Режим доступу : <<http://zakon4.rada.gov.ua/laws/show/1013/2005>>.
256. Про організацію діяльності психолого-медико-педагогічних консультацій : Наказ МОН України № 680 від 04.06.2013 [Електронний ресурс]. – Режим доступу : <www.mon.gov.ua/img/zstored/files/Наказ%20680.doc>.

257. Про організацію інклюзивного навчання у загальноосвітніх навчальних закладах : Лист МОН, молоді та спорту України № 1/9-384 від 18.05.2012 [Електронний ресурс]. – Режим доступу : <www.mon.gov.ua/images/files/0newssj/05/18/1_9-384.doc>.
258. Про організацію психологічного і соціального супроводу в умовах інклюзивного навчання : Лист МОН, молоді та спорту України № 1/9-529 від 26.07.2012 [Електронний ресурс]. – Режим доступу : <[www.mon.gov.ua/img/zstored/files/1-9-295\(2\).doc](http://www.mon.gov.ua/img/zstored/files/1-9-295(2).doc)>
259. Про парламентські слухання на тему: «Освіта, охорона здоров'я та соціальне забезпечення дітей з порушеннями психофізичного розвитку: проблеми та шляхи їх вирішення» 4 червня 2014 року [Електронний ресурс]. – Режим доступу : <http://www.kmu.gov.ua/control/publish/article?art_id=247365308>.
260. Про першочергові заходи щодо створення сприятливих умов життєдіяльності осіб з обмеженими фізичними можливостями : Указ Президента України № 900/2005 від 01.06.2005 [Електронний ресурс]. – Режим доступу : <<http://zakon2.rada.gov.ua/laws/show/900/2005>>.
261. Про проведення науково-педагогічного експерименту «Соціальна адаптація та інтеграція в суспільство дітей з особливостями психофізичного розвитку шляхом організації їх навчання у загальноосвітніх навчальних закладах» : Наказ МОН України № 586 від 10.08.2001 [Електронний ресурс]. – Режим доступу : <http://narodnaosvita.kiev.ua/Narodna_osvita/vupysku/1/statti/3tataruncev/nakaz.htm>.
262. Про створення умов щодо забезпечення права на освіту осіб з інвалідністю : Наказ МОН України № 691 від 02.12.2005 [Електронний ресурс]. – Режим доступу : <http://www.uazakon.com/documents/date_9o/pg_izwdow.htm>.
263. Проект «Тьюнінг» – формування єдиного європейського стандарту вищої освіти [Електронний ресурс]. – Режим доступу : <http://www.unideusto.org/tuningeu/images/stories/documents/General_Brochure_Ukrainian_version.pdf>.
264. Проект концепції розвитку освіти України на період 2015–2025 років [Електронний ресурс]. – Режим доступу : <http://tnpu.edu.ua/EKTS/proekt_koncerc.pdf>.
265. Психологічний і соціальний супровід дітей з особливими освітніми потребами в умовах інклюзивного навчання : Лист МОН, молоді та спорту України № 1/9-529 від 26.07.12 [Електронний ресурс]. – Режим доступу : <http://osvita.ua/legislation/Ser_osv/30376/>.
266. Пустовіт Л. І. Сучасні оздоровчі технології та їх використання в роботі з молодшими школярами із загальним недорозвитком мовлення /

- Л. І. Пустовіт // Дитина з особливими освітніми потребами. Інклюзивна освіта. Дефектологія. Корекційна педагогіка. – 2017. – № 6(30). – С. 16–21.
267. Пуховська Л. П. Сучасні підходи до професіоналізму вчителя в різних освітніх системах / Л. П. Пуховська // Шлях освіти. – 2001. – № 1. – С. 20–25.
268. Равен Дж. Педагогическое тестирование : проблемы, заблуждения, перспективы : пер. с англ. / Дж. Равен. – М. : Когито-Центр, 1999. – 144 с.
269. Рамки действий по образованию лиц с особыми потребностями (приняты Всемирной конференцией по образованию лиц с особыми потребностями: доступ и качество, Саламанка, Испания, 7–10 июня 1994 г.) [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://www.notabene.ru/down_syndrome/Rus/marcos.html>.
270. Рассказова О. І. Можливості використання методики «картки-життєві історії» в розвитку соціальності дошкільників та молодших школярів з особливими освітніми потребами / О. І. Рассказова, Н. В.Тарасенко // Дитина з особливими потребами. Інклюзивна освіта. Дефектологія. Корекційна педагогіка. – 2016. – № 11(23). – С. 27–30.
271. Рахимов А. З. Педагогическая технология творческого развития / А. З. Рахимов. – Уфа : БГПИ, 2003. – 142 с.
272. Рекомендації парламентських слухань на тему: «Освіта, охорона здоров'я та соціальне забезпечення дітей з порушеннями психофізичного розвитку: проблеми та шляхи їх вирішення» : затверджено Верховної Ради України № 96-VIII від 13.01.15 [Електронний ресурс]. – Режим доступу : <<http://zakon4.rada.gov.ua/laws/show/96-19>>.
273. Репкин В. В. Система развивающего обучения: проект и реальность / В. В. Репкин, Н. В. Репкина // Вестник (Международная Ассоциация развивающего обучения). – Вып. 2. – Рига : Эксперимент, 1997. – 98 с.
274. Рибка Н. М. Єдиний освітній простір як інтегративна система: соціально-філософський аспект : автореф. дис. ... канд. філософ. наук : спец. 09.00.03 / Рибка Наталія Миколаївна. – Одеса, 2005. – 21 с.
275. Розроблення освітніх програм : методичні рекомендації / В. М. Захарченко, В. І. Луговий, Ю. М. Рашкевич, Ж. В. Таланова / за ред. В. Г. Кременя. – К. : ДП «НВЦ «Пріоритети», 2014. – 120 с.
276. Савула В. В. Готовність педагогів як основний фактор успішності інклюзивного процесу в освіті / В. В. Савула // Формування готовності педагогічних працівників до роботи з дітьми з особливими потребами в умовах інклюзивного навчання : тематичний збірник праць / упоряд. А. А. Волосюк, Н. А. Басараба, С. С. Козловська / за заг. редакцією А. О. Лавренчука. – Рівне : РОІПО, 2014. – С. 137–150.

277. Савченко О. Ключові компетентності – інноваційний результат шкільної освіти / О. Савченко // Рідна школа. – 2011. – № 8–9. – С. 4–8.
278. Савченко О. В. Компетентність особистості на когнітивному рівні / О. В. Савченко // Проблеми сучасної психології. – 2014. – Вип. 25. – С. 413–427.
279. Сак Т. В. Індивідуальне оцінювання навчальних досягнень учнів з особливими освітніми потребами в інклюзивному класі : навч. курс та наук.-метод. посіб. / Т. В. Сак. – К. : ТОВ «Видавничий дім «Плеяди», 2011. – 168 с.
280. Саламанская декларация о принципах, политике и практической деятельности в сфере образования лиц с особыми потребностями (принята Всемирной конференцией по образованию лиц с особыми потребностями: доступ и качество, Саламанка, Испания, 7–10 июня 1994 г.) [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://www.notabene.ru/down_syndrome/Rus/declarat.html>.
281. Сверчков А. В. Организационно-педагогические условия формирования профессионально-педагогической культуры будущих спортивных педагогов / А. В. Сверчков // Молодой ученый. – 2009. – № 4. – С. 279–282.
282. Селевко Г. Компетентности и их классификация / Г. Селевко // Народное образование. – 2004. – № 4. – С. 138–143.
283. Сериков В. В. Образование и личность. Теория и практика проектирования образовательных систем / В. В. Сериков. – М. : Логос, 1999. – 272 с.
284. Сидоренко Е. В. Методы математической обработки в психологии / Е. В. Сидоренко. – СПб. : ООО «Речь», 2003. – 350 с.
285. Сидоренко Е. В. Тренинг коммуникативной компетентности в деловом взаимодействии / Е. В. Сидоренко. – СПб. : Речь, 2007. – 208 с.
286. Сисоева С. О. Психологія та педагогіка : підручник для студентів вищих навчальних закладів непедагогічного профілю традиційної та дистанційної форм навчання / С. О. Сисоева, Т. Б. Поясок. – Вид. 2-ге, доп. – Кременчук : ПП Щербатих О. В., 2008. – 532 с.
287. Сіліна Г. Формування готовності педагогічних працівників до інклюзивного навчання дітей з особливими освітніми потребами / Г. Сіліна // Джерело педагогічних інновацій. Інклюзивна освіта : науково-методичний журнал. – 2013. – Випуск № 1. – С. 24–28.
288. Сластенин В. А. Гуманистическая парадигма педагогического образования / В. А. Сластенин, Е. Н. Шиянов // матер. Междунар. науч.-практ. конф. «Педагогическое образование для XXI века» / под ред. В. А. Сластенина. – М. : МПГУ, 1994. – 187 с.

289. Слостенин В. А. Педагогика : учеб. пособие для студ. высш. пед. учеб. заведений / В. А. Слостенин, И. Ф. Исаев, Е. Н. Шиянов / под ред. В. А. Слостенина. – М. : Издательский центр «Академия», 2002. – 576 с.
290. Слободчиков В. И. Проблема научного обеспечения инновационной деятельности в образовании. Концептуальные основания / В. И. Слободчиков. – Киров : КОГУП «Кировская областная типография», 2003. – 32 с.
291. Слободчиков В. И. Структура и состав образовательной сферы: категориальный анализ / В. И. Слободчиков // Психология обучения. – 2010. – № 1. – С. 4–24.
292. Словник української мови. В 11 т. Т.9. – К. : Видавництво «Наукова думка», 1978. – 917 с.
293. Софій Н. Асистент педагога. Основні ролі та завдання / Н. Софій // Управління освітою. – 2013. – № 23(323). – С. 22–28.
294. Стан та особливості діяльності психологічної служби системи освіти у 2014-2015 навчальному році : Лист МОН України № 1/9-374 від 25.07.2014 [Електронний ресурс]. – Режим доступу : <http://osvita.ua/legislation/Ser_osv/42284/>.
295. Стандартные правила обеспечения равных возможностей для инвалидов. Резолюция 48/96 Генеральной Ассамблеи ООН от 20 декабря 1993 года [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <http://zakon2.rada.gov.ua/laws/show/995_306>.
296. Стратегія реформування освіти в Україні : Рекомендації з освітньої політики. – К. : «К.І.С.», 2003. – 296 с.
297. Суворов А. В. Инклюзивное образование и личностная инклюзия / А. В. Суворов // Психологическая наука и образование. – 2011. – № 3. – С. 27–31.
298. Сунцова А. С. Теории и технологии инклюзивного образования : учебное пособие / А. С. Сунцова . – Ижевск : Изд-во «Удмуртский университет», 2013. – 110 с.
299. Суховеева Н. М. Соціально-педагогічні аспекти інклюзивної освіти та підготовки фахівців у вищій школі [Електронний ресурс] / Н. М. Суховеева // Збірник наукових праць Військового інституту Київського національного університету імені Тараса Шевченка. – 2013. – Вип. 42. – С. 192–197. – Режим доступу : <http://nbuv.gov.ua/UJRN/Znpviknu_2013_42_37>.
300. Сходинки творчості. Методика ТРВЗ в початковій школі / автори-упорядники : О. В. Лесіна, В. П. Телячук. – Х. : Вид. група «Основа»; «Тріада +», 2007. – 112 с.

301. Таранченко О. М. Генезис національної системи освіти осіб з порушеннями слуху : дис. ... докт. пед. наук : 13.00.03 / Таранченко Оксана Миколаївна. – Київ, 2013. – 528 с.
302. Таранченко О. М. Диференційоване викладання в інклюзивному класі : навчально-методичний посібник / О. М. Таранченко, Ю. М. Найда / за заг. ред. А. А. Колупаєвої. – К. : Видавнича група «А. С. К.», 2012. – 124 с.
303. Туріщева Л. В. Діти з особливостями розвитку в звичайній школі / Л. В. Туріщева. – Х. : Вид. група «Основа», 2011. – 111 с.
304. Федоренко О.Ф. Педагогічний супровід молодших школярів зі зниженим слухом в умовах інклюзивного навчання : автореф. дис. ... кандидата пед. наук : спец. 13.00.03 / Федоренко Оксана Филімонівна. – Київ, 2015. – 20 с.
305. Федорова О. Ф. Некоторые вопросы активизации учащихся в процессе теоретического и производственного обучения / О. Ф. Федорова. – М. : Высшая школа, 1970. – 301 с.
306. Фигдор Г. Психоаналитическая педагогика / Г. Фигдор. – М. : Издательство Института Психотерапии, 2000. – 288 с.
307. Философский словарь / авт.-сост. С. Я. Подопрігора, А. С. Подопрігора. – Изд. 2-е, стер. – Ростов н/Д : Феникс, 2013. – 562 с.
308. Фуряева Т. В. Интегрированный подход в организации воспитания и обучения детей дошкольного возраста с проблемами в развитии (зарубежный опыт) / Т. В. Фуряева // Дефектология. – 1999. – № 1. – С. 64–71.
309. Хакен Г. Синергетика : пер. с англ. / Г. Хакен / под ред. Ю. Л. Климонтовича, С. М. Осовца. – М. : Мир, 1980. – 404 с.
310. Хакен Г. Тайны природы. Синергетика: учение о взаимодействии / Г. Хакен. – М. – Ижевск: Институт компьютерных исследований, 2003. – 320 с.
311. Хафизуллина И.Н. Формирование инклюзивной компетентности будущих учителей в процессе профессиональной подготовки : автореф. дис. ... канд. пед. наук : спец. 13.00.08 / Хафизуллина Ильмира Наильевна. – Астрахань, 2008. – 22 с.
312. Холостова Е. И. Социальная реабилитация : учебное пособие / Е. И. Холостова, Н. Ф. Дементьева. – М. : Издательско-торговая корпорация «Дашков и К°», 2006. – 340 с.
313. Хуторской А. Ключевые компетенции как компонент личностно-ориентированной парадигмы образования / А. Хуторской // Народное образование. – 2003. – № 2. – С. 59–68.
314. Черняева Т. И. Социальная реабилитация «нетипичных» детей [Электронный ресурс] / Т. И. Черняева. – Режим доступа : <<http://ecsoman.hse.ru/data/718/928/1219/85-Chernyaeva.pdf>>.

315. Четверикова Т. Ю. Инклюзивное образование как педагогический феномен [Электронный ресурс] / Т. Ю. Четверикова // В мире научных открытий. – 2013. – № 11.7 (47). – С. 326–331. – Режим доступа : <<http://nkras.ru/vmno/archive/articles/2013/11.7/11.72013.pdf>>.
316. Чигрина А. Я. Инклюзивное образование детей-инвалидов с тяжелыми физическими нарушениями как фактор их социальной интеграции : автореф. дис. ... канд. социолог. наук : спец. 22.00.04 / Чигрина Анна Яковлевна. – Нижний Новгород, 2011. – 39 с.
317. Чорнобой Е. Огляд ролі асистентів учителів у канадських школах. Досвід провінцій Манітоба, Нова Шотландія та Альберта : посібник / Е. Чорнобой, О. Красюкова-Еннз. – К. : Паливода А. В., 2012. – 32 с.
318. Шацкий С. Т. Работа для будущего : документальное повествование / С. Т. Шацкий / сост. В. И. Малинин, Ф. А. Фрадкин. – М. : Просвещение, 1989. – 223 с.
319. Шеманов А. Инклюзия в культурологической перспективе / А. Ю. Шеманов, Н. Т. Попова // Психологическая наука и образование. – 2011. – № 1. – С. 74–82.
320. Шепелюк С. В. Організація професійної підготовки майбутніх соціальних працівників: міжнародний досвід [Електронний ресурс] / С. В. Шепелюк // Наукові праці [Чорноморського державного університету імені Петра Могили комплексу «Києво-Могилянська академія»]. Сер. : Педагогіка. – 2011. – Т. 153, вип. 141. – С.84–88. – Режим доступа : <http://nbuv.gov.ua/j-pdf/Npchduped_2011_153_141_19.pdf>.
321. Шипицына Л. М. «Необучаемый» ребенок в семье и обществе. Социализация детей с нарушением интеллекта / Л. М. Шипицына . – СПб. : Речь, 2005. – 477 с.
322. Шипицына Л. М. Интегрированное обучение детей с проблемами в развитии / Л. М. Шипицына // Вестник психосоциальной и коррекционно-реабилитационной работы. – 1995. – № 3. – С. 29–36.
323. Шишов С. Е. Компетентностный подход к образованию как необходимость / С. Е. Шишов, И. Н. Агапов // Мир образования – образование в мире. – 2001. – № 4. – С. 8–19.
324. Шорохова В. В. Організаційні засади підвищення кваліфікації педагогів, які працюють в умовах інклюзивного навчання: тези доповіді [Електронний ресурс] / В. В. Шорохова. – Режим доступа : <http://ippo.kubg.edu.ua/wp-content/uploads/2014/02/shorokhova_vistup.doc>.
325. Шпек О. Люди с умственной отсталостью: Обучение и воспитание / О. Шпек. – М. : Академия, 2004. – 432 с.

326. Шумиловская Ю. В. Подготовка будущего учителя к работе с учащимися в условиях инклюзивного образования : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.08 / Шумиловская Юлия Валерьевна. – Шуя, 2011. – 175 с. – Библиогр. : с. 127–148.
327. Щодо введення посади вихователя (асистента вчителя) у загальноосвітніх навчальних закладах з інклюзивним навчанням : Лист МОН, молоді та спорту України № 1/9-694 від 28.09.2012 [Електронний ресурс]. – Режим доступу : <www.mon.gov.ua/img/zstored/files/1-9-694.doc>
328. Щодо організації курсів підвищення кваліфікації керівних, педагогічних та науково-педагогічних працівників : Лист МОН, молоді та спорту України № 2/2-14-922 від 15.04.2013 [Електронний ресурс]. – Режим доступу : <www.kristti.com.ua/upload/file/1110_vh.doc>
329. Щодо посадових обов'язків асистента вчителя : Лист МОН молоді та спорту України № 1/9-675 від 25.09.2012 [Електронний ресурс]. – Режим доступу : <http://osvita.ua/legislation/Ser_osv/32125/>.
330. ЮНЕСКО. Всемирная конференция по высшему образованию (1998; Париж). Высшее образование в XXI веке: подходы и практические меры [Текст] : Раб. док. : 5–9 окт. 1998 г., Париж. – Париж : ЮНЕСКО, 1998. – 90 с.
331. Ямбург Е. Единое образовательное пространство / Е. Ямбург // Народное образование. – 1994. – № 1. – С. 24–27.
332. Ярошенко А. О. Підготовка соціальних працівників до практичної професійної діяльності і сучасних умовах розвитку суспільства / А. О. Ярошенко / Актуальні проблеми підготовки фахівців соціальної сфери : тези доповідей Міжнародної науково-практичної конференції. – Хмельницький : ХІСТ Університету «Україна», 2011. – С. 324–327.
333. Ясвин В. А. Образовательная среда. От моделирования к проектированию / В. А. Ясвин. – М. : Смысл, 2001. – 366 с.
334. Achieving the Complete School: Statistics for Effective Mainstreaming / D. Biklen, R. Bogdan, D. Ferguson [Etc.]. – New York : Teachers College Press, 1986. – 562 p.
335. Anastasiou D. A Social Constructionist Approach to Disability: Implications for Special Education / D. Anastasiou, J. M. Kauffmann // Exceptional Children. – 2011. – V. 77 (№ 3). – P. 367–384.
336. Anderson L. W. Congress and the Classroom. From the Cold War to «No Child Left Behind» / L. W. Anderson. – The Pennsylvania State University Press, 2008. – 224 p.
337. Andrews J. The inclusive classroom: Educating exceptional children. (2nd Edition) / J. Andrews, J. L. Lupart. – Scarborough, ON : Nelson Canada, 2000. – 561 p.

338. Audette B. Free and appropriate Education for all students: Total Quality and the Transformation of American public education / B. Audette, B. Algozzine // Remedial and Special Education. – 1992. – Vol. 13(6). – P. 8–18.
339. Barnes M. K. Strategies for collaboration : A collaborative teaching partnership for an inclusion classroom / M. K. Barnes // Reading and Writing Quarterly: Overcoming Learning Difficulties. – 1999. – Vol. 15(3). – P. 233–239.
340. Bloom B. S. All Our Children Learning: A Primer for Parents, Teachers and Other Educators / B. S. Bloom. – New York : McGraw-Hill, 1981. – 275 p.
341. Brandon T. The lessons learned from developing an inclusive learning and teaching community of practice / T. Brandon, J. Charlton // International Journal of Inclusive Education. – 2011. – Vol. 15(1). – P. 165–178.
342. Case studies in co-teaching in the content areas: Successes failures, and challenges / M. A. Mastropieri, T. E. Scruggs, J. Graetz, J. Norkand, W. Gardizi, K. McDuffie // Intervention in School and Clinic. – 2005. – Vol. 40(5). – P. 260–270.
343. Clough P. Theories of inclusive education : a student's guide / P. Clough, J. Corbett. – SAGE Publications Ltd, 2000. – 200 p.
344. De Boer A. Regular primary schoolteachers' attitudes towards inclusive education: a review of the literature / A. De Boer, S. J. Pijl, A. Minnaert // International Journal of Inclusive Education. – 2011. – Vol. 15(3). – P. 331–353.
345. Deno E. Special education as developmental capital / E. Deno // Exceptional Children. – 1970. – Vol. 54(2). – P. 229–237.
346. DeSimone J. R. Middle School Mathematics Teachers' Beliefs About Inclusion of Students with Learning Disabilities / J. R. DeSimone, R. S. Parmar // Learning Disabilities Research & Practice. – 2006. – Vol. 21(2). – P. 98–110.
347. DeZure D. Innovations in the Undergraduate Curriculum / Deborah DeZure // Encyclopedia of Education [ed. by J. Guthrie]. – New York : Macmillan Publishers, 2003. – P.509–514.
348. Dyson A. Inclusion and inclusions: Theories and discourses in inclusive education / A. Dyson // Inclusive education Eds. Harry Daniels and Philip Garner. – New York, NY : Routledge, 1999. – P. 89–115.
349. Education Act 1981. 1981 Chapter 60. An Act to make provision with respect to children with special educational needs. 30th October 1981 [Электронный ресурс]. – Режим доступа : <<http://www.legislation.gov.uk/ukpga/1981/60/enacted>>.
350. Field S. No more failures: ten steps to equity in education / S. Field, M. Kuczera, B. Pont. – OECD, 2007. – 155 p.
351. Figuring out what to do with groupings: How teachers make inclusion «work» for students with disabilities / D. L. Ferguson, G. Meyer, L. Jeanchild, [Etc.] //

- Journal of the Association for Persons with Severe Handicaps. – 1992. – № 17. – P. 218–226.
352. Ford A. Preparing general educators to work well with students who have disabilities: What's reasonable at the preservice level? / A. Ford, M. C. Pugach, A. K. Otis-Wilborn // Learning Disability Quarterly. – 2001. – Vol. 24(4). – P. 275–285.
353. Friend M. Collaboration as a predictor for success in school reform / M. Friend, L. Cook // Journal of Educational and Psychological Consultation. – 1990. – Vol. 1(1). – P. 69–86.
354. Friend M. Co-teaching: An overview of the past, a glimpse at the present, and considerations for the future / M. Friend, M. Reising, L. Cook // Preventing School Failure. – 1993. – Vol. 37(4). – P. 6–10.
355. Gartner A. Beyond special education: Towards a quality system for all students / A. Gartner, D. Lipsky // Harvard Educational Review. – 1987. – Vol. 57(4). – P. 367–390.
356. Goens G. A. Mastering school reform / G. A. Goens, S. I. R. Clover. – Needham Heights, MA : Allyn Bacon, 1991. – 387 p.
357. Goodley D. Len Barton, inclusion and critical disability studies: theorising disabled childhoods / D. Goodley, K. Runswick-Cole // International Studies in Sociology of Education. – 2010. – V. 20 (№ 4). – P. 273–290.
358. Hobbs T. Promoting successful inclusion through collaborative problem-solving / T. Hobbs, D. L. Westling // Teaching Exceptional Children. – 1998. – Vol. 31(1). – P. 118–137.
359. Hutchinson N. L. Inclusion of Exceptional Learners in Canadian Schools: A Practical Handbook for Teachers (2nd Ed.) / N. L. Hutchinson. – Toronto, ON : Pearson, 2007. – 380 p.
360. Hutmacher Walo. Key Competencies for Europe. Report of the Symposium (Berne, Switzerland, March 27–30, 1996). A Secondary Education for Europe Project [Электронный ресурс] / Walo Hutmacher. – Режим доступа : <<http://files.eric.ed.gov/fulltext/ED407717.pdf>>.
361. Idol L. Collaboration in the Schools: a Master Plan for Staff Development / L. Idol // Journal of Educational and Psychological Consultation. – 1997. – Vol. 9. – P. 155–167.
362. Individuals with Disabilities Education Improvement Act of 2004. Public Law 108–446. Washington, DC : U.S. Congress [Электронный ресурс]. – Режим доступа : <<http://idea.ed.gov/download/statute.html>>.
363. Inequality: A Reassessment of the Effect of Family and Schooling in America / C. Jencks, M. Smith, H. Acland [Etc.]. – New York : Basic Books, 1972. – 399 p.

364. Johnson D. Effects of Cooperative and Competitive Learning Experiences on Interpersonal Attraction Between Handicapped and Nonhandicapped Students / D. Johnson, R. Johnson // *The Journal of Social Psychology*. – 1982. – Vol. 116(2) – P. 211–219.
365. Jones Ph. My peers have also been an inspiration for me: developing online learning opportunities to support teacher engagement with inclusive pedagogy for students with severe/profound intellectual developmental disabilities / Ph. Jones // *International Journal of Inclusive Education*. – 2010. – Vol. 14(7). – P. 681–696.
366. Kearns D. T. Winning the brain race: A bold plan to make our schools competitive / D. T. Kearns, D. P. Doyle. – San Francisco : The Institute for Contemporary Studies, 1988. – 269 p.
367. Kim J.-R. Influence of teacher preparation programmes on preservice teachers' attitudes toward inclusion / J.-R. Kim // *International Journal of Inclusive Education*. – 2011. – Vol. 15(3). – P. 355–377.
368. Lieberman A. The changing contexts of teaching / A. Lieberman. – Chicago : University of Chicago Press, 1992. – 250 p.
369. Lupart J. L. Whole school evaluation and inclusion: How elementary school participants perceive their learning community / J. L. Lupart, J. Whitley, J. Odishaw, L. McDonald // *Transformation of educational practices: Research on inclusive education* / In C. Dionne & N. Rousseau (Eds). – Quebec : Presses de l'Université du Québec, 2006. – P. 113–143.
370. Mastropieri M. A. Promoting inclusion in secondary classrooms / M. A. Mastropieri, T. E. Scruggs // *Learning Disabilities Quarterly*. – 2001. – № 24. – P. 265–274.
371. Mertens D. Schlüsselqualifikationen. Thesen zur Schulung für eine moderne Gesellschaft / D. Mertens // *Mitteilungen aus der Arbeitmarkt – und Berufsforschung*. – 1974. – Jg. 7. – H. 1. – S. 36–43.
372. National Education Goals Panel. The national education goals report: Executive summary. – Washington, DC : U.S. Government Printing Office, 1991. – 76 p.
373. Newstead S. E. Psychology Teaching in Europe / S. E. Newstead, S. Makinen // *European Psychologist*. – 1997. – March. – Vol. 2(1). – P. 3–10.
374. Nirje B. The Normalization principle ant its human management implications / B. Nirje // *The international social role valorization journal*. – 1994. – Vol. 1(2). – P. 19–23.
375. No Child Left Behind Act of 2001. Public Law 107–110. Washington, DC : U.S. Congress [Электронный ресурс]. – Режим доступа : <<http://www2.ed.gov/policy/elsec/leg/esea02/107-110.pdf>>.

376. Oliver M. Disabled People and Social Policy. From Exclusion to Inclusion / M. Oliver, C. Barnes. – L., N.Y. : Longman, 1998. – 169 p.
377. On the nature and change of an inclusive elementary school / C. L. Salisbury, M. M. Palombaro, W. M. Hollowood // The Journal of the Association for Persons with Severe Handicaps. – 1993. – № 18. – P. 75–84.
378. Onosko J. J. Unit and lesson planning in the inclusive classroom: Maximizing learning opportunities for all students / J. J. Onosko, C. M. Jorgensen // Restructuring high schools for all students: Taking inclusion to the next level. – Baltimore, MD : Paul H Brookes, 1998. – P.71–106.
379. Paul J. L. Mainstreaming Emotionally Disturbed Children / J. L. Paul, A. P. Turnbull, W. M. Cruickshank. – Syracuse, N.Y. : Syracuse University Press, 1977. – 294 p.
380. Placing children in special education: A strategy for equity. (Report of the National Research Council Panel on Selection and Placement of Students in Programs for the Mentally Retarded) / K. Heller, W. Holtzman, S. Messick (Eds.). – Washington, DC : National Academy Press, 1982. – 118 p.
381. Professional learning communities: Source materials for school leaders and other leaders of professional learning [Электронный ресурс] / L. Stoll, R. Bolam, A. McMahon, S. Thomas [Etc.]. – Режим доступа : <<http://dera.ioe.ac.uk/16497/1/professional-learning-communities-01-user-guide.pdf>>.
382. Pugach M. C. Peer collaboration / M. C. Pugach, L. J. Johnson // Teaching Exceptional Children. – 1988. – Vol. 20. – P. 75–77.
383. Removing the margins: The challenges and possibilities of inclusive schooling [Электронный ресурс] / G. J. S. Dei, I. M. James, L. L. Karumanchery [Etc.]. – Toronto : Canadian Scholars' Press, 2000. – 299 p. – Режим доступа : <<http://www.amazon.ca/Removing-Margins-Challenges-Possibilities-Inclusive/dp/1551301539>>.
384. Reynolds M. A framework for considering some issues in special education / M. Reynolds // Exceptional children. – 1962. – Vol. 28. – P. 367–370.
385. Reynolds M. C. Educating teachers for special education students / M. C. Reynolds // Handbook of research on teacher education / In W. R. Houston, M. Haberman, J. Sikula (Eds.). – New York : Macmillan. – 1990. – P. 423–434.
386. Rieser R. Medical/Social Model [Электронный ресурс] / Richard Rieser // Richard Rieser of Disability Equality in Education. – Режим доступа : http://www.worldofinclusion.com/medical_social_model.htm.
387. Rowan B. Applying conceptions of teaching to organizational reform / B. Rowan // R. F. Elmore (Ed.), Restructuring schools: The next generation of educational reform. – San Francisco : Jossey-Bass, 1990. – P. 31–58.

388. Schelten A. Einführung in die Berufspädagogik / A. Schelten. – Stuttgart : Steiner, 1991. – 258 s.
389. Schoen S. F. Action research in the classroom: Assissting a linguistically different learner with special needs / S. F. Schoen, A. A. Schoen // Teaching Exceptional Children. – 2003. – Vol. 35(3). – P. 16–21.
390. Scorgie K. A powerful glimpse from across the table: reflections on a virtual parenting exercise / K. Scorgie // International Journal of Inclusive Education. – 2010. – Vol. 14(7). – P. 697–708.
391. Sergiovanni T. J. Moral leadership: Getting to the heart of school improvement / T. J. Sergiovanni. – San Francisco, CA : Jossey-Bass, 1992. – 188 p.
392. Shaw Simon. Development of core skills training in the partner countries. Subgroup D. Final report for the ETF Advisory Forum Subgroups A–D, European training foundation, June 1998 [Электронный ресурс] / Simon Shaw. – Режим доступа : <<http://files.eric.ed.gov/fulltext/ED419979.pdf>>.
393. Skrtic T. M. Behind special education: A critical anaysis of professional culture and school organization / T. M. Skrtic. – Denver, CO : Love Publishing, 1991. – 188 p.
394. Skrtic T. M. Voice, collaboration, and inclusion: Democratic themes in educational and social reform initiatives / T. M. Skrtic, W. Sailor, K. Gee // Remedial and Special Education. – 1996. – Vol. 17. – P. 142–157.
395. Special Educational Needs. Report of the Committee of Enquiry into the Education of Handicapped Children and Young People. Chairman: Mrs M. Warnock [Электронный ресурс]. – Режим доступа : <<http://webarchive.nationalarchives.gov.uk/20101021152907/http://sen.ttrb.ac.uk/attachments/21739b8e-5245-4709-b433-c14b08365634.pdf>>.
396. Stainback S. B. Merging regular and special education: Turning classrooms into inclusive communities / S. B. Stainback, W. C. Stainback // J. Lupart, A. McKeough, C. Yewchuk (Eds.), Schools in transition: Rethinking regular and special education. – Toronto, ON : Nelson Canada, 1996. – P. 43–59.
397. The principle of normalization in human services / W. Wolfensberger, B. Nirje, S. Olshansky [Etc.]. – Toronto : National Institute on Mental Retardation, 1972. – 258 p.
398. Undergraduate Psychology Major Learning Goals and Outcomes [Электронный ресурс] / J. S. Halonen, D. C. Appleby, C. L. Brewer [etc.] // National Learning Goals and Outcomes Task Force Report. – Washington, D.C. : American Psychological Association, 2002. – Режим доступа : <http://www.uwec.edu/Psyc/undergrad/upload/APA_Undergraduate_Goals.pdf>.
399. Vaughn S. Teaching students who are exceptional, diverse, and at risk in the general education classroom / S. Vaughn, C. S. Bos, J. S. Schumm. – Allyn & Bacon (4th Ed), Merrill, 2007. – 562 p.

400. Volonino V. Promoting research-based practices through inclusion? [Внедрение основанной на научных исследованиях практики в инклюзивное образование] [Электронный ресурс] / V. Volonino, N. Zigmond // *Theory Into Practice*. – 2007. – Vol. 46(4). – P. 291–300. – Режим доступа : <<http://dx.doi.org/10.1080/00405840701593873>>.
401. Wang M. An Investigation of the Implementation and Effects of a Full-Time Mainstreaming Program / M. Wang, S. Peverly, R. Randolph // *Remedial and Special Education*. – 1984. – Vol. 5(6). – P. 145–186.
402. Wang M. C. Learner characteristics and adaptive education / M. C. Wang, M. C. Reynolds, H. J. Walberg. – *Handbook of special education: Research and practice*, Vol. 1. – Oxford : Pergamon, 1987. – 388 p.
403. West J. F. Collaborative consultation in the education of mildly handicapped and at-risk students / J. F. West, L. Idol // *Remedial and Special Education*. – 1990. – Vol. 11(1). – P. 22–31.
404. Wiggins G. Ten «radical» suggestions for school reform / G. Wiggins // *Education Week*. – 1988. – Vol. 7(24). – P. 20–28.
405. Winzer M. A. From integration to inclusion: a history of special education in the 20th century / M. A. Winzer. – Washington, DC : Gallaudet University Press, 2009. – 302 p.
406. Wolfensberger W. Social role valorization: A proposed new term for the principle of normalization / W. Wolfensberger // *Mental Retardation*. – 1984. – Vol. 21(6). – P. 234–239.
407. Wolfensberger W., Nirge B., Olshansky S., Perske R., Roos P. The principle of normalization in human services / W. Wolfensberger, B. Nirge, S. Olshansky, R. Perske, P. Roos. – Toronto, ON : National Institute on Mental Retardation, 1972. – 344 p.
408. Zigler E. Head Start: The Inside Story of America's Most Successful Education Experiment / E. Zigler, S. Muenchow. – N.Y. : Basic Books, 1992. – 286 p.

ДОДАТКИ

Додаток А

Перешкоди щодо впровадження інклюзивної моделі навчання

Категорія перешкод	Характер проблеми
Законодавство	<ul style="list-style-type: none">• Більшість законів щодо надання освітніх послуг дітям з особливими освітніми потребами у значній мірі залишаються лише принципами та деклараціями і не забезпечують механізмами реалізації.• Планованим (актами і нормами) діям бракує цілісного, комплексного підходу, конкретизації цілей та критеріїв ефективності.• Відсутність публічного моніторингу реалізації державних програм та планів фактично унеможливорює об'єктивну оцінку процесу виконання їх.
Фінансування	<ul style="list-style-type: none">• Дотаціями закладів освіти на передбачено фінансового забезпечення особливих потреб дітей.• Функціонування загальноосвітніх навчальних закладів забезпечують із обласних, районних бюджетів. Водночас спеціальні загальноосвітні навчальні заклади для дітей, які потребують корекції фізичного та (або) розумового розвитку, та будинки-інтернати для дітей-інвалідів фінансують із бюджету Автономної Республіки Крим і обласних бюджетів.
Зміст освіти	<ul style="list-style-type: none">• Програми загальноосвітніх навчальних закладів здебільшого адаптуються учителями за принципом значного скорочення, а не за принципами врахування індивідуальних потреб та можливостей дитини. Часто така адаптація здійснюється «на власний розсуд» учителя без використання наукових та методичних розробок.• Дитина з особливими освітніми потребами може потребувати формування зовсім інших навичок, ніж навчання за індивідуальною програмою ЗНЗ.• Не визначено стандарти оцінювання навчання дітей з особливими освітніми потребами та формат документа, який видається після закінчення ЗНЗ.
Кадрові питання	<ul style="list-style-type: none">• Сучасний стан підготовки в Україні фахівців для роботи в інклюзивному освітньому середовищі не відповідає суспільним запитам і потребам.• Якість інклюзивної освіти низька, оскільки навіть пілотним школам бракує фахівців і ставок для них (психологів, дефектологів, логопедів); немає асистентів; перевантажені шкільні психологи.• Існує брак теоретичних знань та практичних навичок роботи з дітьми з особливими освітніми потребами у переважній більшості вчителів та вихователів дошкільних закладів освіти.

Категорія перешкод	Характер проблеми
	<ul style="list-style-type: none"> • Існує проблема управління педагогічним колективом керівниками навчальних закладів, адже не кожен педагог сьогодні готовий працювати у класі (групі), де є діти з особливими освітніми потребами, підтримка інклюзії директорами ЗНЗ досить слабка. • Існує методологічна та психологічна неготовність педагогічних працівників, класних керівників, учителів, вихователів до викладання ряду дисциплін для дітей, які мають певні обмеження.
Організація навчання	<ul style="list-style-type: none"> • У ЗНЗ із «стихійною інклюзією» наповнюваність у класі близько 30–34 учнів, що не відповідає моделі інклюзивної освіти. • Зростання кількості дітей з особливими освітніми потребами, яких учителі й адміністрація ЗНЗ переводять на індивідуальне навчання, спотворює саму ідею інклюзивної освіти. • Мотивація вчителів ЗНЗ до впровадження інклюзивної освіти низька через невідповідну їхній роботі зарплатню та надмірне навантаження. • Кількість навчальних закладів, що практикують інклюзивну освіту, обмежена, їхній досвід недостатньо вивчають, обговорюють та поширюють у професійному середовищі.
Доступність та пристосування закладів	<ul style="list-style-type: none"> • Небагато навчальних закладів в Україні пристосовані для навчання осіб з особливими освітніми потребами, а саме: обладнані пандусами, ліфтами, спеціальними гігієнічними кімнатами тощо. Сьогодні в Україні тільки 11–12% навчальних закладів є повністю доступними для дітей з особливими освітніми потребами. З них 39,2% обладнані пандусами, і лише 21% навчальних закладів відповідає усім правилам безпеки та вільного пересування дітей з інвалідністю.
Міжвідомча співпраця	<ul style="list-style-type: none"> • Не проводиться системна послідовна робота, спрямована на підтримку інклюзивної освіти, українських неурядових організацій (НУО), які надають інформаційну, медичну та консультаційну підтримку дітям з особливими освітніми потребами та їхнім батькам; слабкий зв'язок між регіональними НУО та відсутність постійних каналів обміну досвідом.
Соціально-психологічні проблеми	<ul style="list-style-type: none"> • Необізнаність суспільства зі змінами у системі освіти. • Проблема толерантності, неадекватне сприйняття дитини з особливими освітніми потребами однолітками, учителями. • Проблеми батьків зумовлені тим, що: батьки дітей з особливими освітніми потребами вважають, що їхніх дітей дискримінують; батьки здорових дітей побоюються, що інклюзія буде впроваджуватися без ретельної підготовки, а у школах можуть з'явитися діти з важкими формами психофізичних порушень.

Додаток Б

Кількість дітей-інвалідів у віці до 18 років станом на 01.01.2015 р. (за даними МОЗУ), (осіб)

Регіон	Усього					З них уперше стали інвалідами у звітному році				
	2005	2010	2012	2013	2014	2005	2010	2012	2013	2014
Україна	162101	165121	167059	168280	151125	21366	18428	18161	18292	16250
Автономна Республіка Крим	5771	5587	5815	5887	...	710	653	679	676	...
Вінницька	6911	6725	6613	6607	6714	898	722	730	731	863
Волинська	4480	5262	5361	5349	5350	600	596	576	526	568
Дніпропетровська	11016	11290	11481	11944	12409	1489	1256	1173	1276	1321
Донецька	14749	13717	14103	14229	6759	1861	1629	1518	1566	554
Житомирська	5458	5617	5734	5840	5882	609	640	663	704	605
Закарпатська	4784	5560	5857	6003	6093	650	672	709	686	717
Запорізька	6046	6071	6166	6231	6514	724	697	669	698	710
Івано-Франківська	6362	6554	6486	6257	6165	952	721	626	627	683
Київська	6284	6946	7131	7154	7396	893	804	805	829	878
Кіровоградська	3842	3664	3728	3701	3750	467	372	434	375	407
Луганська	7391	7144	6973	6806	1940	1034	821	683	626	143
Львівська	10081	10355	10394	10308	10406	1564	1076	1127	1078	1203
Миколаївська	4516	4545	4586	4632	4585	516	445	561	461	475
Одеська	6729	7220	7306	7430	7582	996	927	860	869	876
Полтавська	4976	4944	4828	4911	4977	711	529	542	585	554
Рівненська	6033	6367	6516	6510	6595	759	753	730	717	748
Сумська	3625	3510	3490	3491	3627	423	377	376	376	409
Тернопільська	4071	4572	4490	4555	4517	737	504	454	486	438
Харківська	9363	8806	8556	8412	8640	1003	825	773	797	828
Херсонська	3430	3339	3415	3475	3538	461	373	436	449	419
Хмельницька	5534	5585	5561	5672	5652	536	505	504	524	457
Черкаська	4958	4489	4336	4332	4360	642	468	446	463	480
Чернівецька	3705	3875	3964	4016	4053	522	404	434	433	433
Чернігівська	3276	3802	3902	4016	4093	459	490	494	516	464
м. Київ	7729	8514	9126	9313	9528	1018	1022	1014	1057	1017
м. Севастополь	981	1061	1141	1199	...	132	147	145	161	...

Додаток В

Статистичні дані по дошкільних навчальних закладах України у період з 2010 до 2014 року



Рис. 1. Динаміка кількості дошкільних навчальних закладів в Україні

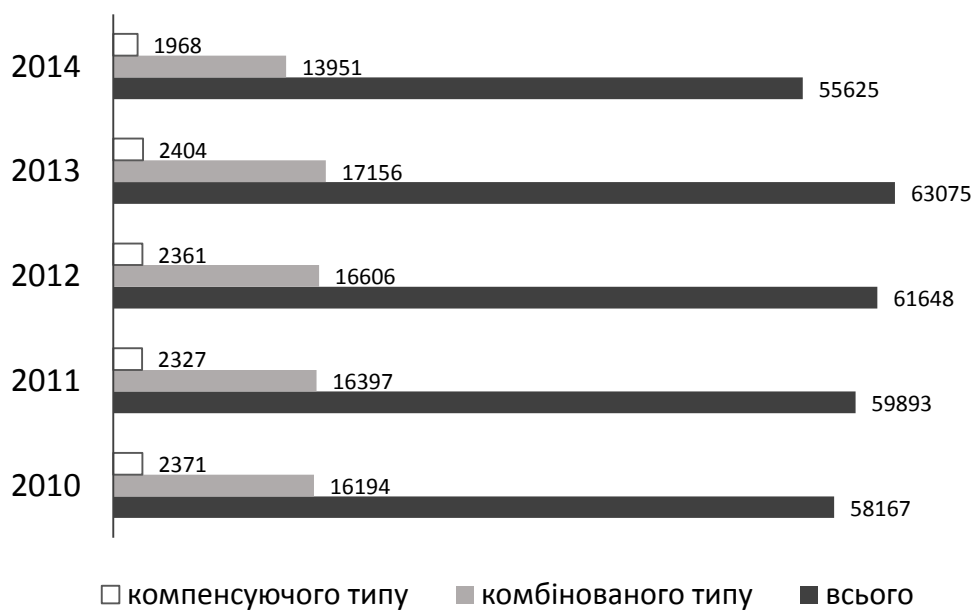


Рис. 2. Динаміка кількості груп у дошкільних
навчальних закладах України

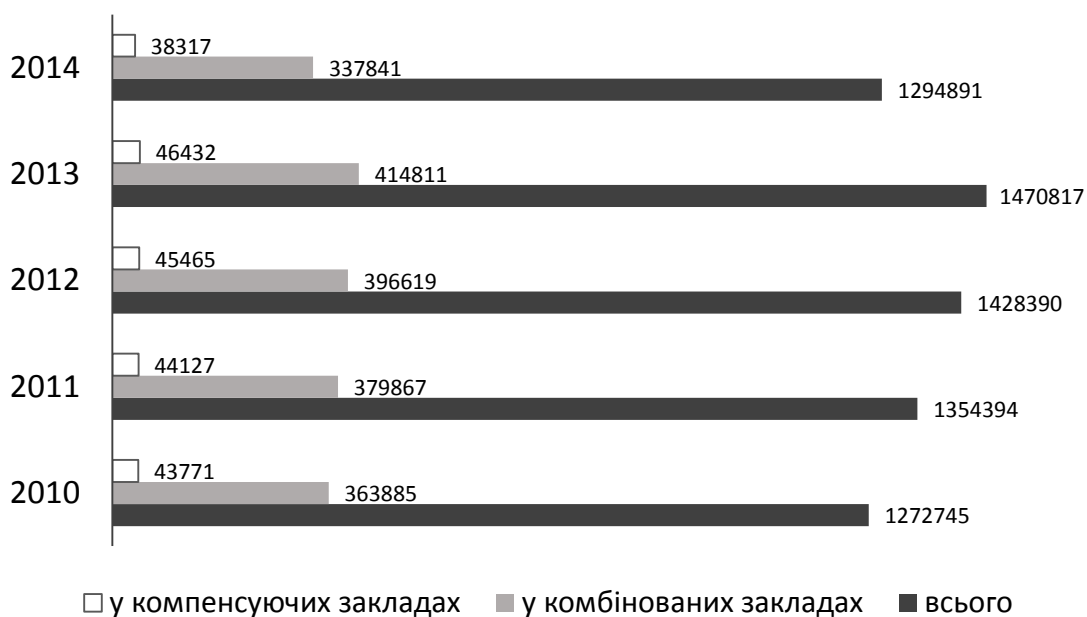


Рис. 3. Динаміка кількості дітей у дошкільних навчальних закладах України



Рис. 4. Динаміка кількості дошкільних навчальних закладів та груп спеціального призначення в Україні

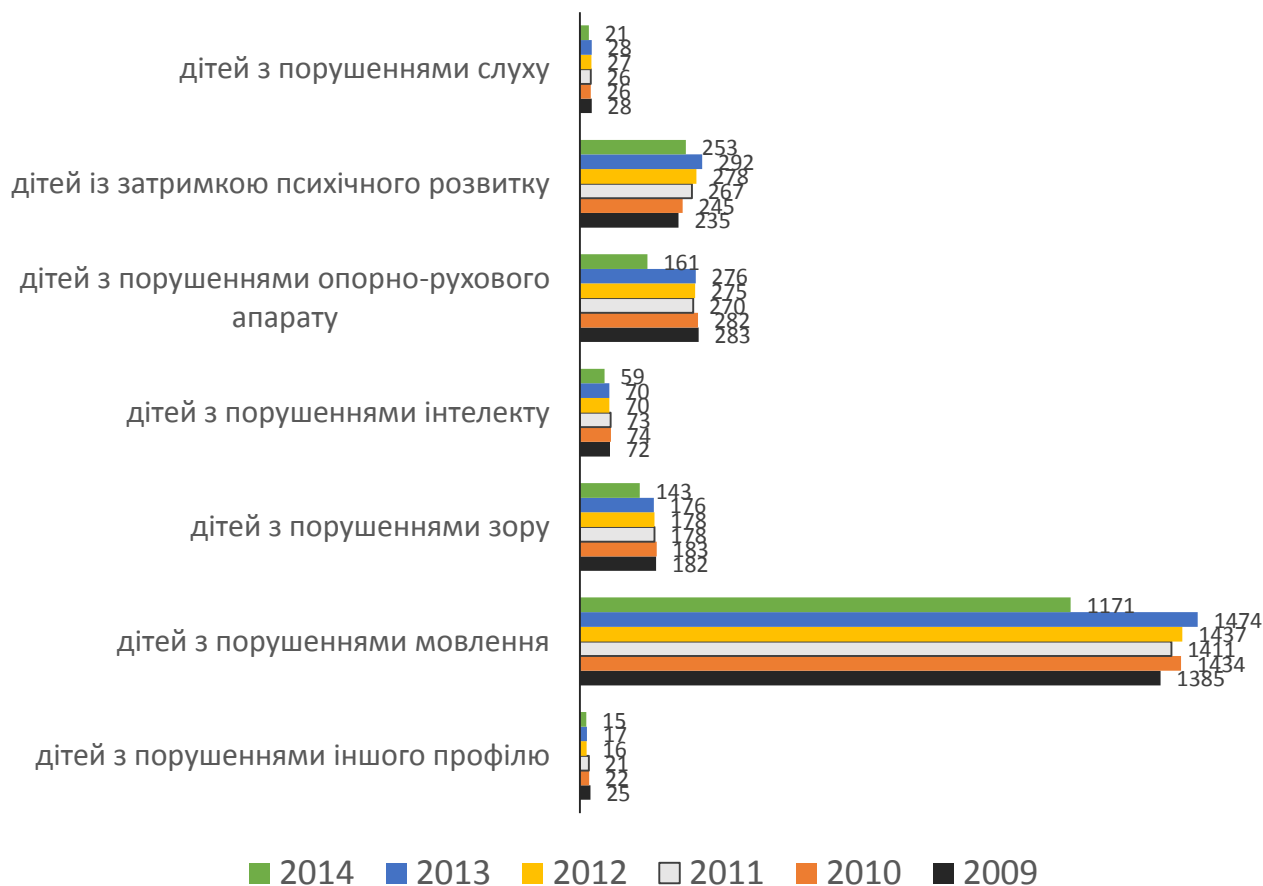


Рис. 5. Динаміка кількості дошкільних навчальних закладів спеціального призначення за видами груп в Україні

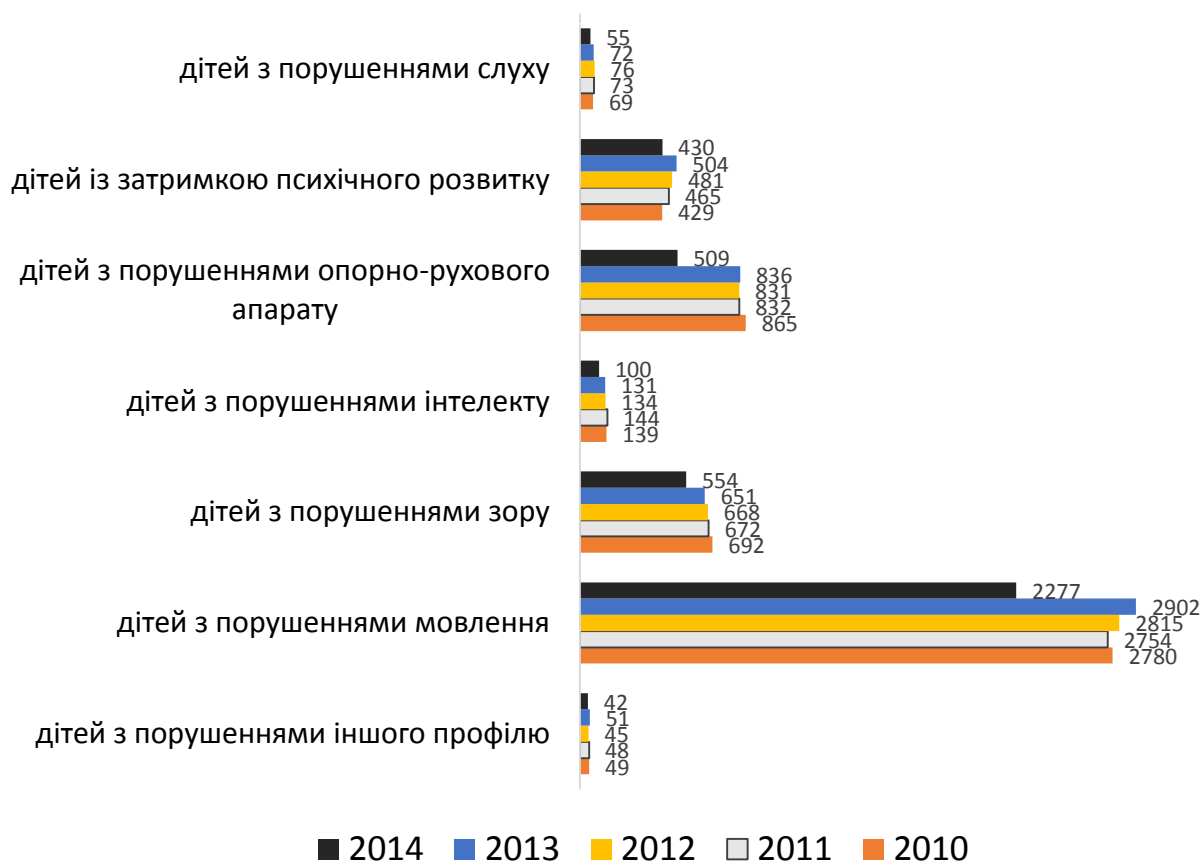


Рис. 6. Динаміка кількості груп спеціального призначення у дошкільних навчальних закладах в Україні



Рис. 7. Динаміка кількості дітей у групах спеціального призначення у дошкільних навчальних закладах в Україні

Додаток Г

Динаміка облікової кількості педагогічних працівників дошкільних навчальних закладів України

		Всього штатних працівни- ків	з них особи, які закінчили вищі навчальні заклади			
			I–II рівнів акреди- тації	%	III–IV рівнів акреди- тації	%
2010 рік	Всього	141222	70608	50,00	69738	49,38
	<i>у тому числі:</i>					
	– вихователі	103059	57165	55,468	45228	43,89
	– учителі-дефектологи	4562	157	3,44	4405	96,56
	– практичні психологи	3923	237	6,04	3676	93,70
	– соціальні педагоги	133	12	9,02	121	90,98
– інші вчителі	29545	13037	44,13	16308	55,20	
2011 рік	Всього	144920	68961	47,59	75140	51,85
	<i>у тому числі:</i>					
	– вихователі	105147	55514	52,80	49038	46,64
	– учителі-дефектологи	4571	136	2,98	4434	97,00
	– практичні психологи	4209	219	5,20	3980	94,56
	– соціальні педагоги	217	30	13,82	185	85,25
– інші вчителі	30776	13062	42,44	17503	56,87	
2012 рік	Всього	149262	68326	45,78	80162	53,71
	<i>у тому числі:</i>					
	– вихователі	107951	54918	50,87	52444	48,58
	– учителі-дефектологи	4741	153	3,23	4587	96,75
	– практичні психологи	4536	242	5,34	4288	94,53
	– соціальні педагоги	306	45	14,71	260	84,97
– інші вчителі	31728	12968	40,87	18583	58,57	
2013 рік	Всього	152562	67563	44,29	84143	55,15
	<i>у тому числі:</i>					
	– вихователі	110129	54340	49,34	55119	50,05
	– учителі-дефектологи	4879	153	3,14	4724	96,82
	– практичні психологи	4713	217	4,60	4484	95,14
	– соціальні педагоги	347	61	17,58	283	81,56
– інші вчителі	32494	12792	39,37	19533	60,11	
2014 рік	Всього	133768	56191	42,01	76767	57,39
	<i>у тому числі:</i>					
	– вихователі	96162	44836	46,63	50711	52,73
	– учителі-дефектологи	3963	122	3,08	3838	96,85
	– практичні психологи	4161	216	5,19	3931	94,47
	– соціальні педагоги	352	48	13,64	300	85,23
– інші вчителі	29130	10969	37,66	17987	61,75	

Додаток Д

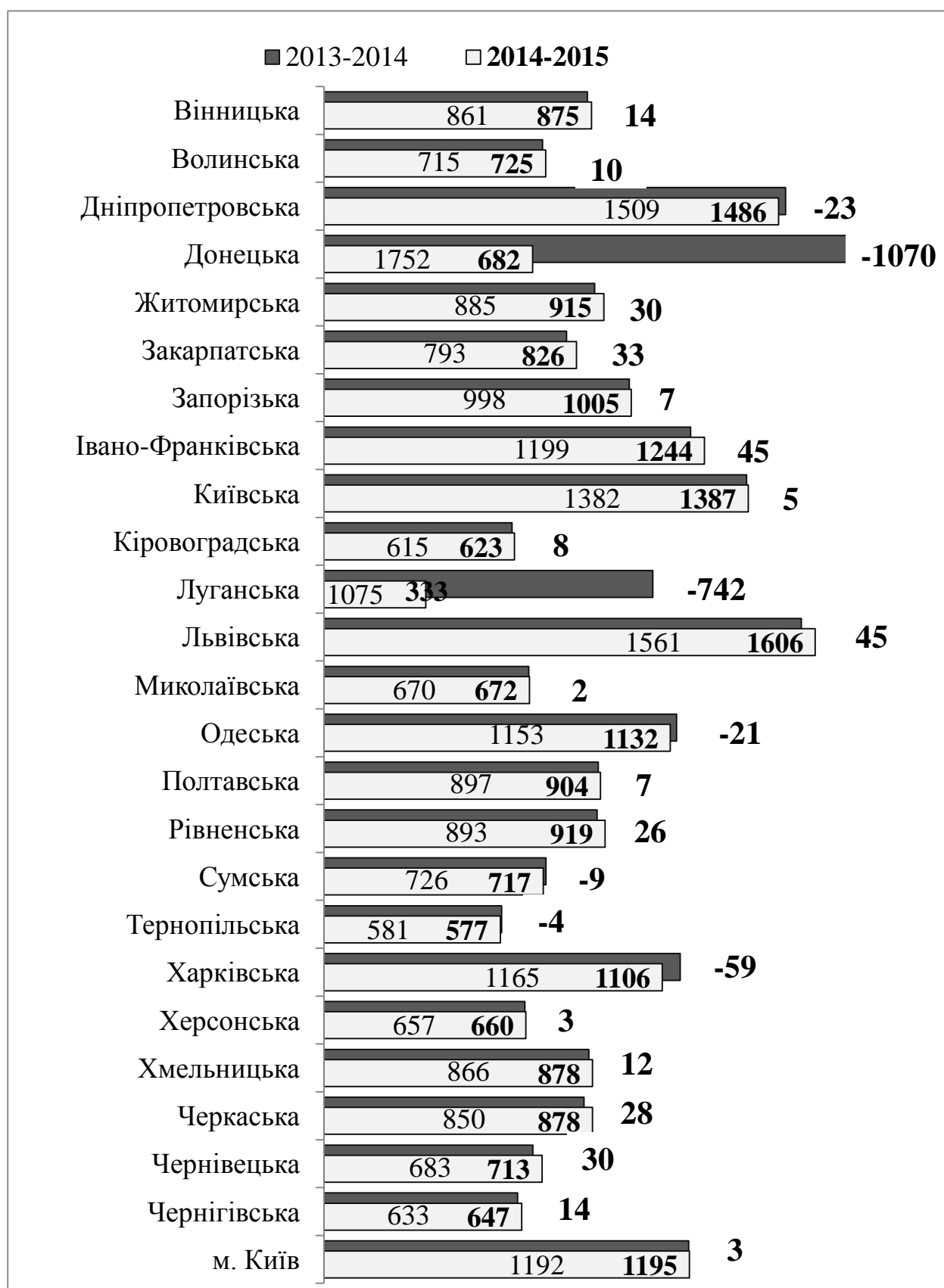
Динаміка охоплення освітою дітей з особливими освітніми потребами шкільного віку в Україні

		Кількість дітей від 6 до 18 років усього осіб	З них осіб з особливими освітніми потребами	
			осіб	%
2010/11 н. р.	Кількість дітей	4636859	65163	1,41
	З них навчаються в навчальних закладах для здобуття повної загальної середньої освіти	4582959	36532	56,06
	<i>у тому числі:</i>			
	– навчаються в ЗОШ усіх ступенів	4094052	35279	54,14
	– навчаються в інших навчальних закладах	488907	1253	1,92
2011/12 н. р.	Кількість дітей	4586712	67119	1,46
	З них навчаються в навчальних закладах для здобуття повної загальної середньої освіти	4532055	39694	59,14
	<i>у тому числі:</i>			
	– навчаються в ЗОШ усіх ступенів	4068904	38177	56,88
	– навчаються в інших навчальних закладах	463151	1517	2,26
2012/13 н. р.	Кількість дітей	4504079	68773	1,53
	З них навчаються в навчальних закладах для здобуття повної загальної середньої освіти	4449653	41557	60,43
	<i>у тому числі:</i>			
	– навчаються в ЗОШ усіх ступенів	3998161	40075	58,27
	– навчаються в інших навчальних закладах	451492	1482	2,15
2013/14 н. р.	Кількість дітей	4480713	69823	1,56
	З них навчаються в навчальних закладах для здобуття повної загальної середньої освіти	4418023	42737	61,21
	<i>у тому числі:</i>			
	– навчаються в ЗОШ усіх ступенів	3982318	41201	59,01
	– навчаються в інших навчальних закладах	435705	1536	2,20

		Кількість дітей від 6 до 18 років усього осіб	З них осіб з особливими освітніми потребами	
			осіб	%
2014/15 н. р.	Кількість дітей	3914951	63954	1,63
	З них навчаються в навчальних закладах для здобуття повної загальної середньої освіти	3853613	40266	62,96
	<i>у тому числі:</i>			
	– навчаються в ЗОШ усіх ступенів	3491506	38745	60,58
	– навчаються в інших навчальних закладах	362107	1521	2,38
2015/16 н. р.	Кількість дітей	3968182	64659	1,63
	З них навчаються в навчальних закладах для здобуття повної загальної середньої освіти	3902456	41347	63,95
	<i>у тому числі:</i>			
	– навчаються в ЗОШ усіх ступенів	3540272	39963	61,81
	– навчаються в інших навчальних закладах	362184	1384	2,14

Додаток Ж

Розвиток психологічної служби системи освіти у регіонах на кінець 2014/15 н. р.



Забезпеченість фахівцями психологічної служби відповідно до нормативів чисельності у регіонах на кінець 2014/15 н. р.



Додаток Ж

Анкета для проведення опитування психолого-педагогічних працівників дошкільних навчальних закладів і педагогів початкової школи

Шановний колего!

Нині існує нагальна потреба забезпечення рівного доступу до якісної освіти дітям з особливими освітніми потребами. Такий підхід передбачає вивчення стану готовності психолого-педагогічних кадрів дошкільних і загальноосвітніх навчальних закладів до роботи з дітьми з особливими освітніми потребами. Ваші відповіді та коментарі дозволять визначити рівень загальної обізнаності у питаннях інклюзивної освіти, організації інклюзивного навчання, формування інклюзивного освітнього середовища, сприятимуть розробці інформаційно-методичних матеріалів для підготовки висококваліфікованих фахівців до роботи з дітьми з особливими освітніми потребами в умовах інклюзивного освітнього середовища.

Анкетування є анонімним, а його результати будуть використані в узагальненому вигляді. Просимо взяти участь у нашому дослідженні.

ІНСТРУКЦІЯ: Ця анкета є частиною проекту дослідження інклюзивного навчання у Вашому навчальному закладі. Щоб показати, наскільки Ви погоджуєтеся з кожним твердженням анкети, поставте, будь ласка, позначку **X** у відповідній графі. Заповнивши та подавши на розгляд цю анкету, Ви даєте згоду на участь у даному проекті.

Я навчаю та виховую дітей та учнів таких класів: *(позначте все, що підходить)*:

Дитячий садок; 1 клас; 2 клас; 3 клас; 4 клас

Педагогічний стаж – _____ років.

Навчальний заклад, у якому працюєте: міська – ____; сільська – ____.

Посада:

- вихователь;
- учитель початкових класів;
- психолог;
- соціальний педагог.

Пропоновані твердження	Повністю не погоджуюсь	Не погоджуюсь	Не можу відповісти	Погоджуюсь	Повністю погоджуюсь
1. Практика роботи з дітьми з особливими потребами впроваджується у моїй школі/ДНЗ та спрямована на поліпшення навчання та залучення їх до дитячого колективу.					
2. Кількість дітей, які мають психофізичні порушення у розвитку, щороку збільшується.					
3. Діти з особливими освітніми потребами це ті, які мають психофізичні порушення у своєму розвитку.					
4. Практика роботи з дітьми з особливими потребами не спрямована на максимальне зменшення випадків виключення їх зі школи/дитсадка.					
5. Заходи у школі/дитсадку з підвищення кваліфікації допомагають мені відповідно ставитися до того, що є діти з різними потребами та особливостями психофізичного розвитку.					
6. Діти ставляться з повагою до всіх педагогів та персоналу навчального закладу, незалежно від займаної посади.					
7. Діти, які зазнають особистих труднощів у навчанні й у поведінці можуть звернутися до мене за допомогою.					
8. Я володію інформацією з питань інклюзивної освіти.					
9. Інклюзія (залучення дітей з особливими освітніми потребами у звичайні групи/класи) корисна для всіх дітей.					
10. Включення дітей з особливими освітніми потребами у звичайні групи/класи ускладнює процес навчання для інших дітей.					
11. Будівля школи/ДНЗ архітектурно пристосована для усіх дітей, у тому числі й для дітей з порушеннями психофізичного розвитку.					
12. Батьки надають добровільну допомогу у роботі з дітьми.					

Пропоновані твердження	Повністю не погоджуюсь	Не погоджуюсь	Не можу відповісти	Погоджуюсь	Повністю погоджуюсь
13. Залучення дитини з особливими освітніми потребами до школи/ДНЗ сприяє розвитку комунікативних функцій та їх загальній соціалізації.					
14. Наша школа/ДНЗ з готовністю приймає усіх дітей, у тому числі й дітей з особливими освітніми потребами.					
15. Я не надаю надто великого значення тим знанням, якими володіють батьки про своїх дітей.					
16. Я впевнений(а), що зможу реалізувати нові навчальні програми (наприклад, ті, що будуть розроблені).					
17. Засоби навчання та ресурси розподіляються у навчальному закладі прозоро та справедливо.					
18. Мої методи навчання та виховання враховують різний темп виконання завдань дітьми.					
19. Використання різноманітних методичних підходів загалом заважає дітям у навчанні.					
20. Спільне навчання та виховання з дітьми з особливими освітніми потребами забезпечує здоровим одноліткам позитивний досвід взаємодії та взаємодопомоги, робить їх добрішими, милосерднішими, відповідальнішими.					
21. Я намагаюся формувати серед здібних дітей потужну мотивацію в їхньому навчанні.					
22. Місцева громада не підтримує наш навчальний заклад.					
23. Навчальні матеріали відповідним чином адаптовані для дітей з особливими освітніми потребами (наприклад, використовуються збільшені шрифти або шрифт Брайля тощо).					
24. Проблеми з дисципліною загалом вирішуються у межах групи/класу.					

Пропоновані твердження	Повністю не погоджуюсь	Не погоджуюсь	Не можу відповісти	Погоджуюсь	Повністю погоджуюсь
25. Я вважаю, що інклюзія дає дітям з особливими освітніми потребами можливість проявити свій навчальний потенціал.					
26. У моїй школі/ДНЗ спостерігається гарна співпраця між педагогами та батьками.					
27. Мої діти отримують позитивну реакцію (зворотній зв'язок) на своє навчання.					
28. Я намагаюсь так підтримувати дисципліну серед дітей, аби сприяти формуванню самодисципліни.					
29. Я займався(лась) пошуками відповідних методичних та навчальних матеріалів (книги, статті) для впровадження інклюзивного навчання.					
30. Я вважаю, що між мною та батьками моїх дітей встановилися гарні стосунки.					
31. Діти не знають, до кого звертатися, якщо їх переслідують (залякують) інші діти.					
32. Я спонукаю моїх дітей з готовністю сприймати особливості та відмінності у розвитку інших дітей.					
33. Педагоги мого навчального закладу погоджуються із запровадженням різних способів покарання дітей, які порушують правила поведінки.					
34. Проблеми з дисципліною – одне з найболючіших питань у нашому навчальному закладі.					
35. У групі/класі для дітей встановлені правила, яких слід дотримуватись, щоб коректно спілкуватися, слухати й чути інших, звертатися за роз'ясненнями.					
36. Я завжди готовий(а) критично оцінювати навчальні матеріали, що формують стереотипні уявлення.					
37. Дітям не варто надавати можливість обирати види навчальної діяльності.					
38. Я брав(ла) участь у заходах з підвищення кваліфікації (курси, семінари тощо) за межами школи/ДНЗ з метою розвитку власної інклюзивної практики.					

Пропоновані твердження	Повністю не погоджуюсь	Не погоджуюсь	Не можу відповісти	Погоджуюсь	Повністю погоджуюсь
39. Педагогічний колектив і персонал школи/ДНЗ ставляться до дітей з повагою.					
40. Усім новим та молодим педагогам допомагають призвичаїтися до навчального закладу.					
41. У моєму(ій) групі/класі заведено послідовний та чіткий щоденний порядок.					
42. Я не залучаю моїх дітей до визначення правил поведінки і навчання у групі/класі.					
43. Я намагаюся дивитися на свої педагогічні обов'язки з точки зору моїх дітей.					
44. Шкала оцінювання, яку я використовую, дозволяє усім дітям проявити свої здібності.					
45. У моїй школі/ДНЗ спостерігається гарна співпраця між педагогами та адміністрацією.					
46. У своїй роботі я завжди використовую індивідуальний підхід до дітей.					
47. Я заохочую дітей нести відповідальність за своє навчання.					
48. Педагоги нашого колективу регулярно співпрацюють між собою.					
49. Я намагаюся звести до мінімуму ізоляцію дітей з особливими освітніми потребами.					
50. Я заохочую дітей з повагою ставитися до точки зору, яка відрізняється від їх власної.					
51. Я використовую такі навчальні матеріали, які враховують рівень підготовки та здібності усіх дітей групи/класу.					
52. У нашій школі/ДНЗ спостерігається гарна співпраця між педагогами.					
53. У мене немає достатньої кількості методичних матеріалів для забезпечення усіх дітей у групі/класі.					

Пропоновані твердження	Повністю не погоджуюсь	Не погоджуюсь	Не можу відповісти	Погоджуюсь	Повністю погоджуюсь
54. Я отримую суттєву підтримку від методичного кабінету району, школи/ДНЗ.					
55. Я спонукаю дітей до усвідомлення необхідності надання і отримання допомоги, як обов'язкової умови навчання.					
56. У нашій школі/ДНЗ діє чітка система правил безпеки та догляду за дітьми.					
57. Мої методи навчання і виховання базуються на диференційованому підході.					
58. Віднесення окремих дітей до певної категорії («навішування ярликів») може спричинити їхнє відокремлення від решти дітей у групі/класі.					
59. Коли нові діти приходять до школи/ДНЗ, їм допомагають відчутти себе потрібними колективу.					
60. У нашій школі/ДНЗ існує посада асистента вчителя.					
61. Я підвищив(ла) професійний розвиток з питань інклюзивної практики, беручи участь у заходах, що проводилися (участь в семінарах, тренінгах, конференціях тощо).					
62. Я майже не надаю конкретну інформацію стосовно моїх очікувань від навчання дітей.					
63. У моєму(їй) групі/класі діти часто працюють разом (колективно) над виконанням завдань.					
64. Треба більше часу присвячувати повторюванню та запам'ятовуванню.					
65. Офіційна звітність про успішність не охоплює всіх дітей.					
66. Діти з особливими освітніми потребами зможуть досягти кращих результатів, якщо будуть навчатися у спеціальних навчальних закладах (школах, ДНЗ).					
67. Мої методичні підходи базуються на інтересах дітей.					

Пропоновані твердження	Повністю не погоджуюсь	Не погоджуюсь	Не можу відповісти	Погоджуюсь	Повністю погоджуюсь
68. Для батьків існує мало можливостей долучитися до життя нашої школи/ДНЗ.					
69. Наш навчальний заклад не проводить достатньої кількості заходів для підвищення кваліфікації у сфері інклюзивної освіти.					
70. Діти з особливими освітніми потребами зможуть досягти кращих результатів, якщо будуть навчатися разом зі здоровими однолітками в інклюзивній групі/класі.					
71. Педагоги мають офіційні та неофіційні способи взаємодопомоги у вирішенні проблемних питань стосовно дітей.					
72. Діти не завжди почуваються у безпеці в нашій школі/ДНЗ.					
73. У мене немає відповідної підготовки для розробки та впровадження методик роботи з дітьми з особливими освітніми потребами.					
74. Я відповідальний(а) за підвищення рівня інклюзії у школі/ДНЗ.					
75. Я оцінюю досягнення своїх дітей у відповідності до їхнього особистого потенціалу, а не у порівнянні з успіхами інших.					
76. У нашому навчальному закладі спостерігається гарна співпраця між педагогами та дітьми.					
77. Розвиток дружньої атмосфери у педагогічному колективі настільки ж важливий, як і підвищення успішності навчання та виховання.					
78. Робота шкільної бібліотеки організована таким чином, щоб допомагати у навчанні всім дітям.					
79. У школі/ДНЗ існує ефективна система звітності про пропуски дітьми занять та з'ясування причин цього.					

Заключні запитання

1. Скільки батьків Вашої(го) групи/класу (у відсотках) добровільно присвячують свій час для допомоги у групі/класі чи під час різних заходів? Відмітьте одне:

0-24%	25-49%	50-74%	75-100%

2. Нижче наведено деякі заходи з підвищення кваліфікації. Будь ласка, зазначте, у яких із них Ви брали участь. Відмітьте все, що підходить:

- а. доповіді/практичні семінари без відриву від занять.
- б. доповіді/практичні семінари під час педагогічних конференцій.
- в. індивідуальне навчання (наприклад, курс(и) у ВНЗ; публічні лекції).
- г. з'їзди вчителів.
- д. інші заходи. Будь ласка, вкажіть, які: _____

3. Як Ви оцінюєте рівень науково-методичного забезпечення навчального закладу щодо впровадження інклюзивного навчання дітей з особливими освітніми потребами. Відмітьте одне:

- а) забезпечення цілком достатнє;
- б) забезпечення посереднє;
- в) відсутнє.

4. Яку науково-методичну консультацію із перелічених питань Ви б хотіли одержати? Відмітьте все, що підходить:

- а). Інклюзивна освіта: сутність, реалії та перспективи.
- б). Діти з особливими освітніми потребами: навчання та виховання.
- в). Міжнародний досвід впровадження інклюзивного навчання.
- г). Законодавча база інклюзивної освіти.
- д). Проблеми у роботі з дітьми з особливими освітніми потребами.
- е). Підготовка педагога до роботи з дітьми з особливими освітніми потребами.
- є). Професійна співпраця різнопрофільних фахівців для успішного інклюзивного навчання.
- ж). Створення інклюзивного освітнього середовища для дітей з особливими освітніми потребами.
- з). Не потребує консультації.
- и). Зазначте свою тему: _____

5. Які причини, на Вашу думку, перешкоджають запровадженню інклюзивного навчання дітей з особливими освітніми потребами. Відмітьте все, що підходить:

- а) відсутність знань та інформації з даної проблеми;
- б) фінансова і матеріальна незабезпеченість;
- в) відношення та стереотипи людей;
- г) ваш варіант – _____.

6. Педагогам для роботи в умовах інклюзивного освітнього середовища потрібно підвищувати компетентність у галузі спеціальної освіти (відмітьте все, що підходить):

- а) дистанційно;
- б) під час навчання у вищих навчальних закладах;
- в) в Інституті післядипломної освіти (курси підвищення кваліфікації);
- г) повинен бути додатково диплом за спеціальністю «Спеціальна освіта».

7. Яким чином ви впроваджуєте інклюзивне навчання у вашому навчальному закладі?

Співпрацюю:

- а) з учнями/дітьми;
- б) з педагогами;
- в) з батьками;
- г) з громадськістю;
- д) не впроваджую.

8. Яким чином Ви можете підвищити ефективність запровадження інклюзивної освіти у вашому навчальному закладі? Відмітьте не більше трьох варіантів:

- а) залучення спеціалістів для обміну досвідом;
- б) створення консульт-пунктів на базі закладу з питань інклюзивної освіти;
- в) проведення тренінгів, практикумів з дітьми, спрямованих на формування у дітей адекватного відношення до осіб з обмеженими можливостями;
- г) проведення тренінгів, семінарів-практикумів, творчих груп, «круглих столів» тощо для педагогів з питань розвитку, навчання і виховання дітей з психофізичними порушеннями;
- д) стажування педагогів у закладах, де успішно реалізується інклюзивне навчання;
- е) організація курсів підвищення кваліфікації;
- є) проведення семінарів, зустрічей з батьками дітей з особливими освітніми потребами і здоровими дітьми;
- ж) розробка теоретичних та практичних матеріалів на допомогу педагогам;
- з) створення архітектурної доступності;
- и) не можу вплинути на впровадження інклюзивного навчання в навчальному закладі;
- і) ваші пропозиції – _____

9. Чи готові Ви працювати в умовах інклюзивного освітнього середовища, і яка допомога Вам потрібна ?

Готовий працювати, але мені:

- а) потрібна допомога психолога;
- б) потрібна допомога соціального педагога;
- в) потрібна допомога спеціального педагога;
- г) потрібна допомога асистента учителя;
- д) потрібні спецкурси, семінари, конференції;
- е) потрібно забезпечити відповідну матеріально-технічну базу;
- є) потрібне навчально-методичне забезпечення;
- ж) потрібна допомога директора;
- з) потрібна допомога колег;
- ж) Ваш варіант – _____

Не готовий працювати, тому що:

- а) не знаю, що це і навіщо це робити;

- б) вважаю, що такі діти повинні навчатися у спецзакладах;
- в) відсутня матеріально-технічна база, фінансування;
- г) не знаю, як працювати з такими дітьми, не володію відповідними методиками;
- д) це додаткове навантаження для мене;
- е) Ваш варіант – _____.

10. Хто із спеціалістів у навчальному закладі має здійснювати супровід дітей з особливими освітніми потребами в інклюзивному класі/групі? Відмітьте все, що підходить:

- а) логопед;
- б) звичайний педагог (учитель/вихователь);
- в) психолог;
- г) спеціальний педагог/вихователь;
- д) асистент учителя;
- е) соціальний педагог;
- є) медичний працівник.

ДЯКУЄМО ЗА СПІВПРАЦЮ !!!

Додаток И

Анкета для студентів

Нині існує нагальна потреба забезпечення рівного доступу до якісної освіти дітям з особливими освітніми потребами. Такий підхід передбачає вивчення стану готовності майбутніх психолого-педагогічних кадрів загальноосвітніх закладів до роботи з такими дітьми. Ваші відповіді та коментарі дозволять визначити рівень загальної обізнаності у питаннях інклюзивної освіти, організації інклюзивного навчання, сприятимуть розробці навчально-методичних матеріалів для підготовки висококваліфікованих фахівців до роботи з дітьми з особливими освітніми потребами в умовах інклюзивного освітнього середовища.

Анкетування є анонімним, а його результати будуть використані в узагальненому вигляді. Просимо взяти участь у нашому дослідженні.

Навчальний заклад _____

Факультет _____

Спеціальність _____

Спеціалізація _____

1. Інклюзивна освіта корисна для всіх учнів.
 - а) погоджуюсь;
 - б) не можу відповісти;
 - в) не погоджуюсь.
2. Діти з особливими освітніми потребами це – :
 - а) діти з порушеннями психофізичного розвитку;
 - б) діти, яким потрібна всебічна підтримка суспільства;
 - в) діти яким, необхідно створити відповідне освітнє середовище.
3. Кількість дітей, які мають психофізичні порушення у розвитку, щороку збільшується:
 - а) погоджуюсь;
 - б) не можу відповісти;
 - в) не погоджуюсь.
4. Яке Ваше особисте ставлення до дітей з особливими освітніми потребами:
 - а) милосердне;
 - б) необхідно залучати таких дітей до загальноосвітнього простору;
 - в) не можу відповісти.
5. Інклюзивне навчання – це:
 - а) створення освітнього середовища, яке б відповідало потребам і можливостям кожної дитини, незалежно від особливостей психофізичного розвитку;
 - б) забезпечення основного права дітей з особливими освітніми потребами на освіту;
 - в) залучення дітей з психофізичними вадами до загальноосвітніх навчальних закладів;
 - д) не можу відповісти.
6. Включення дітей з особливими освітніми потребами у звичайні групи/класи ускладнює процес навчання для інших дітей:

- а) погоджуюсь;
- б) не погоджуюсь;
- в) не можу відповісти.

7. Як Ви оцінюєте свій рівень знань з питань інклюзивної освіти.

- а) низький;
- б) задовільний;
- в) достатній;
- г) високий.

8. Чи вважаєте Ви за потрібне поглиблювати свої знання з інклюзивної освіти:

- а) так;
- б) ні;
- в) не замислювався(лась) над цим питанням.

9. Залучення дитини з особливими освітніми потребами до школи/ДНЗ сприяє розвитку її комунікативних функцій та загальній соціалізації:

- а) погоджуюсь;
- б) не погоджуюсь;
- в) не можу відповісти.

10. Спільне навчання та виховання з дітьми з особливими освітніми потребами забезпечує здоровим одноліткам позитивний досвід взаємодії та взаємодопомоги, робить їх добрішими, милосерднішими, відповідальнішими:

- а) погоджуюсь;
- б) не погоджуюсь;
- в) не можу відповісти.

11. Які навчальні заклади, на Вашу думку, повинна відвідувати дитина з особливими освітніми потребами:

- а) спеціальні ЗНЗ;
- б) спеціальні класи/групи при масових навчальних закладах;
- в) навчатися разом із здоровими однолітками у ЗНЗ;
- г) індивідуальна форма.
- д) не можу відповісти.

12. Чи готові Ви сприймати особливості та відмінності у розвитку дітей:

- а) так;
- б) ні;
- в) не замислювався(лась) над цим питанням.

13. Чи дає інклюзивне навчання дітям з особливими освітніми потребами можливість проявити свій навчальний потенціал:

- а) так;
- б) ні;
- в) не замислювався(лась) над цим питанням.

14. Діти з особливими освітніми потребами зможуть досягти кращих результатів, якщо будуть навчатися разом зі здоровими однолітками в інклюзивній групі/класі:

- а) погоджуюсь;
- б) не погоджуюсь;
- в) не можу відповісти.

15. У мене немає відповідної підготовки для розробки та впровадження методик роботи з дітьми з особливими освітніми потребами.

- а) погоджуюсь;
- б) не погоджуюсь;
- в) не можу відповісти.

16. Наш ВНЗ не проводить достатньої кількості заходів для підвищення інформаційного рівня знань у сфері інклюзивного навчання.

- а) так;
- б) ні;
- в) не замислювався(лась) над цим питанням.

17. Які знання з перелічених тем Ви б хотіли одержати? Відмітьте все, що підходить:

- а. Інклюзивна освіта: сутність, реалії та перспективи.
- б. Діти з особливими освітніми потребами: навчання та виховання.
- в. Міжнародний досвід впровадження інклюзивного навчання.
- г. Законодавча база інклюзивної освіти.
- д. Проблеми у роботі з дітьми з особливими освітніми потребами.
- е. Підготовка педагога до роботи з дітьми з особливими освітніми потребами.
- ж. Професійне співробітництво різнопрофільних фахівців для успішного інклюзивного навчання.
- з. Створення інклюзивного освітнього середовища для дітей з особливими освітніми потребами.
- и. Не потребую консультації.
- к. Зазначте свою тему: _____.

18. Які причини, на Вашу думку, перешкоджають впровадженню інклюзивного навчання дітей з особливими освітніми потребами. Відмітьте все, що підходить:

- а) відсутність знань та інформації з даної проблеми;
- б) фінансова і матеріальна незабезпеченість;
- в) відношення та стереотипи людей;
- г) ваш варіант –

19. Як Ви розумієте поняття «інклюзивне освітнє середовище»?

20. Педагогам для роботи в умовах інклюзивного освітнього середовища потрібно підвищувати компетентність у сфері інклюзивної освіти (відмітьте усе, що підходить):

- а) дистанційно;
- б) під час навчання у вищих навчальних закладах;
- в) в Інституті післядипломної освіти (курси підвищення кваліфікації);
- г) повинен бути додатково диплом за спеціальністю «Спеціальна освіта».

21. Чи готові Ви працювати в умовах інклюзивного освітнього середовища і яка допомога Вам потрібна.

Готовий працювати, але мені:

- а) потрібна допомога психолога;
- б) потрібна допомога соціального педагога;
- в) потрібна допомога спеціального педагога;
- г) потрібна допомога асистента вчителя;
- д) потрібні спецкурси, семінари, конференції, майстер-класи;

- е) потрібно забезпечити відповідну матеріально-технічну базу;
- ж) потрібне навчально-методичне забезпечення;
- з) потрібна допомога директора;
- и) потрібна допомога колег;
- ж) Ваш варіант – _____.

Не готовий працювати, тому що:

- а) не знаю, що це і навіщо це робити;
- б) вважаю, що такі діти повинні навчатися у спецзакладах;
- в) відсутня матеріально-технічна база, фінансування;
- г) не знаю, як працювати з такими дітьми, не володію відповідними методиками;
- д) це додаткове навантаження для мене;
- е) Ваш варіант – _____.

22. Хто із спеціалістів у ЗНЗ має здійснювати супровід дітей з особливими освітніми потребами в інклюзивному класі/групі? Відмітьте все, що підходить:

- а) логопед;
- б) звичайний педагог (учитель/вихователь);
- в) психолог;
- г) спеціальний педагог/вихователь;
- д) асистент вчителя;
- е) соціальний педагог;
- ж) медичний працівник.

23. Як, на Вашу думку, чи потрібна співпраця між різнопрофільними спеціалістами для забезпечення якісного інклюзивного навчання дітям з особливими освітніми потребами?

- а) так;
- б) ні;
- в) не замислювався(лась) над цим питанням.

24. Чи погодились би Ви надавати допомогу дитині з особливими освітніми потребами:

- а) так;
- б) ні;
- в) не замислювався(лась) над цим питанням.

25. Яка основна мета виховання та навчання дітей з особливими освітніми потребами:

- а) розвиток загальноосвітніх умінь та навичок;
- б) адаптація та соціалізація у суспільстві;
- в) не замислювався(лась) над цим питанням.

26. Чи вважаєте Ви за потрібне поглиблювати свої інклюзивні знання?

- а) так;
- б) ні;
- в) не замислювався(лась) над цим питанням.

27. Чи забезпечується, на Ваш погляд, необхідний обсяг інклюзивних знань навчальними дисциплінами Вашого ВНЗ?

- а) так;
- б) ні;
- в) не можу відповісти.

28. Які, на Вашу думку, навчальні дисципліни забезпечують формування інклюзивної освіти студентів?

29. Які форми навчальної діяльності, на Вашу думку, сприяють формуванню готовності до роботи в умовах інклюзивного середовища?

- а) лекції;
- б) семінари;
- в) лабораторно-практичні заняття;
- г) педагогічна практика.

30. Як, на Вашу думку, чи потрібно студентам опанувати нові педагогічні технології інклюзивної освіти?

- а) так;
- б) ні;
- в) не замислювався(лась) над цим питанням.

31. Чи доцільно, на Вашу думку, інтегрувати інклюзивні знання у зміст загальних дисциплін, методик фахових дисциплін?

- а) так;
- б) ні;
- в) не замислювався(лась) над цим питанням.

32. Як Ви розумієте поняття «інклюзивна освіта»?

33. Чи використовуєте Ви інноваційні педагогічні технології у процесі педагогічної практики з метою інклюзивної діяльності? Які саме?

- а) так;
- б) ні;
- в) ваш варіант _____.

34. Якою навчально-методичною літературою Ви користуєтесь у процесі підготовки до занять з дисциплін, які мають інклюзивне спрямування?

- а) ніколи не зустрічав(лася) з такою літературою;
- б) такої літератури дуже мало, отже користуюся час від часу;
- в) не користуюся;
- г) використовую фрагментарні матеріали з періодичних та методичних публікацій;
- д) Ваш варіант – _____.

35. Яка методична допомога у найбільшому ступені може стати Вам у нагоді для використання у роботі з дітьми з особливими освітніми потребами під час практик у школі/ДНЗ? Відмітьте все, що Вам потрібно:

- а) методичні рекомендації щодо роботи з дітьми з особливими освітніми потребами різної категорії порушень в умовах загальноосвітнього закладу;
- б) навчально-методичний посібник інклюзивного спрямування з конкретними розробками уроків з кожного предмету;
- в) матеріали тренінгових занять з дітьми з особливими освітніми потребами.

36. При необхідності я би погодився(лася) працювати з дітьми з особливими освітніми потребами, щоб:

- а) допомогти таким дітям адаптуватися до життя;
- б) підготувати дітей з особливими освітніми потребами до життя в суспільстві;
- в) виховати у здорових дітей співчуття та гуманність по відношенню до інших дітей та дорослих людей;
- г) переконатись у своїх силах;
- д) проявити соціальну активність;
- е) набути досвіду роботи з дітьми з особливими освітніми потребами.

37. Чи готові Ви брати участь у впровадженні інклюзивного навчання?

- а) так;
- б) так, якщо для цього будуть створені сприятливі умови;
- в) ні.

38. Зазначте, у яких із наведених нижче заходах з питань інклюзивної освіти, що проводились у вашому ВНЗ, Ви брали участь чи були присутні. Відмітьте все, що підходить:

- а) доповіді/практичні семінари;
- б) доповіді/ конференції;
- в) лекції;
- г) круглі столи;
- д) виховні години;
- е) благодійні акції;
- ж) інші заходи: _____

39. Запропонуйте власні заходи щодо роботи з дітьми з особливими освітніми потребами в умовах загальноосвітнього закладу.

Дякуємо за співпрацю !!!

Додаток К

Анкета для проведення опитування студентів

Шановний студент!

Нині існує нагальна потреба забезпечення рівного доступу до якісної освіти дітям з особливими освітніми потребами. Такий підхід передбачає вивчення стану готовності психолого-педагогічних кадрів дошкільних і загальноосвітніх навчальних закладів до роботи з дітьми з особливими освітніми потребами. Ваші відповіді та коментарі дозволять визначити рівень загальної обізнаності у питаннях інклюзивної освіти, організації інклюзивного навчання, формування інклюзивного освітнього середовища, сприятимуть розробці інформаційно-методичних матеріалів для підготовки висококваліфікованих фахівців до роботи з дітьми з особливими освітніми потребами в умовах інклюзивного освітнього середовища.

Анкетування є анонімним, а його результати будуть використані в узагальненому вигляді. Просимо взяти участь у нашому дослідженні.

ІНСТРУКЦІЯ: Ця анкета є частиною проекту дослідження інклюзивного навчання у Вашому навчальному закладі. Щоб показати, наскільки Ви погоджуєтеся з кожним твердженням анкети, поставте, будь ласка, позначку **X** у відповідній графі. Заповнивши та подавши на розгляд цю анкету, Ви даєте згоду на участь у даному проекті.

Навчальний заклад _____
Факультет _____
Спеціальність _____
Спеціалізація _____

Пропоновані твердження	Повністю не погоджуюсь	Не погоджуюсь	Не можу відповісти	Погоджуюсь	Повністю погоджуюсь
80. Організація навчання дітей з різними психофізичними порушеннями в умовах інклюзивного класу/групи, напевно, буде для мене проблемою.					
81. Постійне використання учителями однієї методики навчання дозволяє гарно її відшліфувати і є ознакою стабільності результатів навчання.					
82. Я завжди добре зважую свої слова, спілкуючи з колегами і дітьми.					
83. Я би погодився(-лась) надавати допомогу дитині з особливими освітніми потребами.					

Пропоновані твердження	Повністю не погоджуюсь	Не погоджуюсь	Не можу відповісти	Погоджуюсь	Повністю погоджуюсь
84. Якщо освітнє середовище, форми і методи навчання не дозволяють дітям з особливими освітніми потребами брати участь у навчанні, то таких дітей необхідно адаптувати до існуючих умов.					
85. Я знаю, розумію і приймаю зміст нормативно-правових документів стосовно забезпечення прав дітей з особливими освітніми потребами.					
86. Я виступаю за здорову конкуренцію в командній роботі різнопрофільних фахівців.					
87. Батьків потрібно залучати до роботи навчальних команд різнопрофільних фахівців.					
88. Діти з особливими освітніми потребами зможуть досягнути кращих результатів, якщо навчатимуться у спеціальних навчальних закладах.					
89. Дітям з особливими освітніми потребами необхідна ізоляція – варто поважати їхній особистий простір.					
90. Авторитарна поведінка учителя/вихователя – залог дисципліни на уроці.					
91. Я потребую опанування комунікативних технік.					
92. Я готовий(-а) ділитися інформацією стосовно моїх очікувань щодо навчання дітей з особливими освітніми потребами.					
93. Кожен учитель/вихователь повинен постійно удосконалювати як свої професійні знання, так і розвиватися духовно.					
94. Планування навчального заняття повинно бути спрямоване на врахування освітньої програми, а не на особливості розвитку та інтереси учнів.					
95. Мене обурює втручання моїх колег у процес організації навчання.					
96. Я уникаю людей, які провокують негативні емоції.					
97. Співпраця між різними психолого-педагогічними кадрами необхідна для забезпечення якісного інклюзивного навчання.					

Пропоновані твердження	Повністю не погоджуюсь	Не погоджуюсь	Не можу відповісти	Погоджуюсь	Повністю погоджуюсь
98. Я пов'язую своє педагогічне майбутнє з інклюзією.					
99. До обов'язкового складу команди фахівців для роботи з кожною дитиною в інклюзивному класі/групі входять: адміністрація навчального закладу, учитель/вихователь, асистент учителя/вихователя, соціальний педагог, невропатолог, психолог.					
100. Я завжди знайду способи підвищення ефективності командної роботи в інклюзивному освітньому середовищі.					
101. Я знаю, як вести ділове листування.					
102. Я критично ставлюся до усіх своїх вчинків і завжди співставляю їх з потребами і прагненнями дітей з особливими освітніми потребами.					
103. Для моєї майбутньої професії важливі не стільки окремі знання з різних дисциплін, скільки бажання працювати з дітьми з особливими освітніми потребами.					
104. Я умію використовувати та вдосконалювати практики диференційованого навчання.					
105. Учителеві/вихователю не варто спонукати до спілкування з дітьми з особливими освітніми потребами їхніх здорових однолітків, щоб не формувати в останніх різного типу комплекси.					
106. Я читаю художню і фахову літературу. Це досить часто допомагає мені у спілкуванні.					
107. У стресових ситуаціях я завжди допомагаю іншим зберігати спокій і мобілізую колег до успішного виконання необхідної роботи.					
108. При організації різних видів діяльності необхідно стимулювати учнів до розвитку індивідуальності, а не до отримання високої оцінки.					
109. Розвиток дружньої атмосфери у педагогічному колективі настільки ж важливий, як і підвищення успішності навчання та виховання.					
110. Я приймаю будь-яку дитину як особистість і не звертаю уваги на її недоліки чи переваги.					

Пропоновані твердження	Повністю не погоджуюсь	Не погоджуюсь	Не можу відповісти	Погоджуюсь	Повністю погоджуюсь
111.Я можу критично оцінити свою педагогічну діяльність.					
112.Сучасні методи оцінювання дозволяють у повній мірі оцінити досягнення дітей з особливими освітніми потребами і допомогти проявити їхні здібності.					
113.Я відчуваю свою необхідність для дітей з особливими освітніми потребами.					
114.У мене сформовані чіткі установки на роботу з дітьми з особливими освітніми потребами.					
115.В будь-якій діяльності я намагаюся проявити творчу уяву і креативність.					
116.Я вважаю, що принциповість і креативність педагога не сприяють його зближенню з дітьми.					
117.Я пов'язую майбутню трудову діяльність з освітньою інклюзією.					
118.Для організації навчальної діяльності головними є знання основ педагогіки і змісту фахових предметів, а не знання про особливості розвитку дітей.					
119.У прийнятті рішень я завжди оцінюю наслідки і керуюся здоровим глуздом.					
120.Я навчаюся, щоб отримувати високу стипендію.					
121.Інклюзивне навчання – це гнучка, індивідуалізована система навчання дітей з особливостями у психофізичному розвитку в умовах спеціальних навчальних закладів.					
122.Мої знання з інклюзивної освіти потребують постійного удосконалення.					
123.Я впевнений в успіху і користі свого навчання у педагогічному навчальному закладі.					
124.Спонування до взаємодії усіх дітей інклюзивного класу не засадах рівності і взаємоповаги – одна з передумов зростання емоційного, соціального, фізичного і пізнавального розвитку всього дитячого колективу.					

Пропоновані твердження	Повністю не погоджуюсь	Не погоджуюсь	Не можу відповісти	Погоджуюсь	Повністю погоджуюсь
125.Я не вірю, що ініціативність, доброзичливість і оптимізм у поєднанні з розумною вимогливістю до себе та інших спроможні хоч у чомусь допомогти дітям з особливими освітніми потребами.					
126.Я завжди уявляю себе на місці кожної дитини з особливими освітніми потребами.					
127.Я не надаю великого значення тим знанням, якими володіють батьки про своїх дітей.					
128.Інтеграція дітей з особливостями психофізичного розвитку передбачає їх залучення до системи масової освіти.					
129.Діти з особливими освітніми потребами потребують постійного спілкування.					
130.Я розумію переваги активних форм діяльності над репродуктивними.					
131.Для усіх дітей в інклюзивному класі/групі доцільно використовувати єдину найбільш оптимальну програму розвитку.					
132.Я знаю свої обов'язки у роботі міждисциплінарної команди різнопрофільних спеціалістів і вмію їх успішно виконувати.					
133.Я завжди ділюся власним досвідом з колегами.					
134.При розробці індивідуальної програми розвитку дитини з особливими освітніми потребами потрібно враховувати не лише її слабкі сторони, а й сильні.					
135.Я проявляю емпатію по відношенні до дитини з особливими освітніми потребами.					
136.Традиційне одноосібне навчання має значні переваги над командним підходом, оскільки учитель/вихователь повністю контролює усі педагогічні процеси.					
137.Краще обговорити результати оцінювання розвитку дитини з особливими освітніми потребами з адміністрацією навчального закладу, ніж з батьками.					
138.Розробка індивідуального навчального плану для дитини з особливими освітніми потребами потребує змін змісту і понятійної сутності навчального матеріалу.					

Пропоновані твердження	Повністю не погоджуюсь	Не погоджуюсь	Не можу відповісти	Погоджуюсь	Повністю погоджуюсь
139. Я спроможний(-а) використовувати інтегровані психолого-педагогічні знання для розв'язання будь-яких проблем у навчальному процесі.					
140. Конструктивна взаємодія суміжних психолого-педагогічних спеціалістів допомагає всебічному розвитку дітей з особливими освітніми потребами.					
141. Усім новим, молодим педагогам повинні допомагати призвичаїтися до колективу старші колеги.					
142. Я знаю, як побудувати ефективну систему оцінювання розвитку усіх дітей в інклюзивному класі/групі.					
143. Стереотипам не місце у педагогічній практиці.					
144. Конфліктних ситуацій в інклюзивних класах/групах в принципі не може бути.					
145. Я не зовсім розумію, на що потрібно звертати увагу при первинному аналізі розвитку дитини з особливими освітніми потребами.					
146. При роботі в інклюзивному навчальному закладі потрібно керуватися не загальними концепціями і принципами організації освітньої діяльності, а любов'ю та інтуїцією.					
147. Я творчо підходжу до реалізації традиційних методик.					
148. Я можу адекватно проаналізувати вчинки і мотиви дитини з особливими освітніми потребами і допомогти їй розвинути найкращі.					
149. Я відкритий(-та) для нових знань і готовий(-а) використовувати їх на користь усім людям.					
150. Я завжди знайду спосіб розв'язати конфліктну ситуацію.					
151. Використання різних методичних підходів загалом заважає дітям у навчанні.					
152. При необхідності я би погодився(-лась) працювати з дітьми з особливими освітніми потребами в умовах інклюзивного класу/групи, щоб переконатися у своїх силах.					

Пропоновані твердження	Повністю не погоджуюсь	Не погоджуюсь	Не можу відповісти	Погоджуюсь	Повністю погоджуюсь
153.Робота з громадськими організаціями не входить в коло обов'язків учителя/вихователя інклюзивного класу/групи.					
154.Мене цікавить усе, що стосується педагогічних інновацій.					
155.Спостереження за учнями не дозволяє сформулювати уявлення про стан розвитку дітей. Для цього краще використовувати різні контрольні роботи.					
156.Учні повинні брати участь у житті класу і розуміти свою відповідальність за результати власної діяльності.					
157.Підтримка дитини з особливими освітніми потребами, яка опинилась у несприятливій соціальній ситуації, шкодить її соціалізації.					
158.Я завжди правильно і відповідно до нормативності мови спілкуюся з дітьми з особливими освітніми потребами, оскільки це сприяє їхньому психофізичному розвитку.					
159.Інтегровані предметні знання дозволять мені методично грамотно організувати навчальний процес в інклюзивному класі/групі.					
160.Навчальні дидактичні матеріали повинні бути відповідним чином адаптовані для дітей з особливими освітніми потребами.					
161.Міміка і жести не відіграють ніякої ролі у діалогічному спілкуванні з колегами і дітьми.					
162.Я завжди сприяю уникненню проблем у спілкуванні у дитячому і педагогічному колективі.					
163.Я чітко уявляю, які знання й уміння повинні бути сформовані у мене для роботи в інклюзивному класі/групі.					
164.Чітке планування комунікативної діяльності допомагає мені як при роботі з дітьми, так і в спілкуванні з колегами.					
165.Діти – це завжди засіб для досягнення основної мети педагога.					
166.Оцінювання досягнень дітей з особливими освітніми потребами – невід'ємна складова диференціального викладання в інклюзивному освітньому середовищі.					

Пропоновані твердження	Повністю не погоджуюсь	Не погоджуюсь	Не можу відповісти	Погоджуюсь	Повністю погоджуюсь
167.Я намагаюся дивитися на свої фахові обов'язки з точки зору вихованців і колег.					
168.Прислухатися до думки інших – це прояв слабкості і невпевненості у своїх силах.					
169.Реалізація диференційованого підходу – одна з умов успішної педагогічної діяльності в умовах інклюзії.					
170.Інклюзивна освіта повинна вивчатися в межах однієї навчальної дисципліни.					
171.Я здатний(-а) до обговорення і планування освітнього процесу разом з адміністрацією, колегами, різними психолого-педагогічними спеціалістами.					
172.Приймати думку іншого для мене не проблема.					
173.Знання з усіх навчальних дисциплін стануть мені у нагоді у майбутній професійній діяльності в умовах інклюзивного освітнього середовища.					
174.Я шукатиму шляхи залучення різних спеціалістів до спільної роботи.					
175.Я можу розробляти індивідуальну програму розвитку відповідно до процедури її складання, постійно переглядаючи, уточнюючи та визначаючи оптимальні для дитини цілі і задачі.					
176.Я можу розробляти ефективні підходи участі всіх фахівців у команді.					
177.Я можу визначити чинники, що позитивно впливають на якість педагогічної підготовки.					
178.Я впевнений(-а), що моя майбутня професійна діяльність сприятиме удосконаленню інклюзивної освіти.					
179.Особливі потреби дітей іноді перешкоджають досягненню основної мети – бути успішним у навчанні.					
180.Я умію добирати відповідні методи і засоби для будь-якої навчально-виховної ситуації.					
181.Я реально оцінюю власні сильні і слабкі сторони при командному викладанні.					

Пропоновані твердження	Повністю не погоджуюсь	Не погоджуюсь	Не можу відповісти	Погоджуюсь	Повністю погоджуюсь
182.Зусилля педагога повинні бути спрямовані на створення ситуації успіху для кожної дитини.					
183.Я цікавлюся подіями в країні, що пов'язані з розвитком інклюзивної освіти, включаючи правові, законодавчі та інші нововведення.					
184.Взаємодія з батьками завжди розкриває нові аспекти, які допомагають у роботі з дітьми.					
185.Я не довго пропрацюю в освіті.					
186.Я знаю, що необхідно зробити для створення ефективного інклюзивного освітнього середовища.					
187.Практика командної роботи в інклюзивних навчальних закладах має більше недоліків ніж переваг.					
188.Я завжди звертаюся до додаткових інформаційних джерел при підготовці до уроку.					
189.Я вважаю, що дітей з особливими освітніми потребами необхідно залучати до масового освітнього закладу.					
190.Я упевнений(-а) у своїх силах і буду приносити користь дітям з особливими освітніми потребами.					
191.Я завжди пропоную власні ідеї для розв'язання проблеми.					
192.Я не завжди чітко розкриваю зміст своїх думок.					
193.Підвищення голосу завжди припиняє конфлікт, оскільки мій тон підкреслює правоту.					
194.Спільне навчання та виховання дітей з особливими освітніми потребами забезпечує здоровим одноліткам позитивний досвід взаємодії та взаємодопомоги, робить їх добрішими, милосерднішими, відповідальнішими.					
195.Залучення дитини з особливими освітніми потребами до інклюзивного освітнього середовища сприяє розвитку її комунікативних функцій.					

Пропоновані твердження	Повністю не погоджуюсь	Не погоджуюсь	Не можу відповісти	Погоджуюсь	Повністю погоджуюсь
196. У мене не виходить контролювати свої емоції, я втрачаю об'єктивність і самоконтроль при спілкуванні з дітьми з особливими освітніми потребами.					
197. Я не вірю у можливості і здатності дітей з особливими освітніми потребами.					
198. Я вважаю, що кожна дитина впливає на педагога і по-своєму його виховує і розвиває.					
199. Я володію достатньою кількістю технік ефективного спілкування.					
200. Я здатний(-а) адекватно аналізувати і сприймати необхідну для професійної діяльності інформацію, отриману від колег.					
201. Варто постійно приділяти увагу культурі спілкування однолітків в інклюзивному класі.					
202. Інтеграція інклюзивних знань до кожної навчальної дисципліни дозволить краще підготувати спеціалістів для роботи з дітьми з особливими освітніми потребами.					
203. Знання різних методик навчання – важлива складова мого професійного становлення.					
204. Товариші, які зазнають проблем у навчанні, завжди можуть звернутися до мене.					
205. Я займаюся пошуком нових психолого-педагогічних технологій, щоб краще допомогти дітям з особливими освітніми потребами.					
206. Я завжди знаходжу слова, щоб колектив прислухався до мене.					
207. Настрій учнів на уроці може вивести мене з рівноваги.					
208. Мені був би корисний досвід старших колег.					
209. Я готовий(-а) адекватно сприймати особливості у розвитку дітей.					
210. Я буду залучати усіх дітей до організації навчального процесу в інклюзивному класі.					
211. Включення дітей з особливими освітніми потребами в звичайні класи/групи ускладнює процес навчання для інших дітей.					
212. Усі мої рішення приймаються з позиції «не нашкод».					

Пропоновані твердження	Повністю не погоджуюсь	Не погоджуюсь	Не можу відповісти	Погоджуюсь	Повністю погоджуюсь
213.Конструктивний діалог з батьками дозволить більше допомогти їхнім дітям з особливими освітніми потребами.					
214.В діалозі я завжди оперую інформативними фактами, чітко їх аргументуючи.					
215.Діти з особливими освітніми потребами не спроможні до спілкування з іншими дітьми інклюзивного класу.					
216.Я завжди готовий(-а) критично оцінювати навчальні матеріали, що формують стереотипні уявлення.					
217.Я не завжди правильно добираю стиль спілкування відповідно до ситуації.					
218.Я готовий(-а) до використання й удосконалення практики навчання у команді з різними педагогічними спеціалістами.					
219.Висока комунікативна культура педагога сприятиме покращенню умов для адаптації кожної дитини в колективі.					

ДЯКУЄМО ЗА СПІВПРАЦЮ !!!