

МІНІСТЕРСТВО ОСВІТИ І НАУКИ УКРАЇНИ
Уманський державний педагогічний університет імені Павла Тичини
Кафедра спеціальної та інклюзивної освіти

**ТЕОРЕТИКО-МЕТОДОЛОГІЧНІ ЗАСАДИ
РОЗВИТКУ СПЕЦІАЛЬНОЇ
ТА ІНКЛЮЗИВНОЇ ОСВІТИ**

Колективна монографія

За загальною редакцією І. А. Малишевської

Том 3

Умань
Видавець «Сочінський М. М.»
2023

УДК 376(02)

Т33

Авторський колектив: Малишевська І. А., Черніченко Л. А.,
Калиновська І. С., Слатвінська А. А.

Рецензенти:

Бондаренко Ю. А., доктор педагогічних наук, професор кафедри спеціальної та інклюзивної освіти Сумського державного педагогічного університету імені А.С.Макаренка;

Соколова Г. Б., доктор психологічних наук, професор кафедри дефектології та фізичної реабілітації ДЗ «Південноукраїнський національний педагогічний університет імені К. Д. Ушинського»;

Іщенко Л. В., доктор педагогічних наук, професор, завідувач кафедри психології та педагогіки розвитку дитини Уманського державного педагогічного університету імені Павла Тичини.

Рекомендовано до друку вченою радою

*Уманського державного педагогічного університету імені Павла Тичини
(протокол № 14 від 25 квітня 2023 року)*

Т33 **Теоретико-методологічні засади розвитку спеціальної та інклюзивної освіти** : кол. моногр. Т. 3 / [І. А. Малишевська, Л. А. Черніченко, І. С. Калиновська [та ін.] ; за заг. ред. І. А. Малишевської ; МОН України, Уманський держ. пед. ун-т імені Павла Тичини, Каф. спец. та інклюзивної освіти. – Умань : Видавець «Сочінський М. М.», 2023. – 257 с.

ISBN 978-966-304-496-5

У колективній монографії надається дослідження зарубіжного досвіду підготовки педагогічних фахівців до професійної діяльності в умовах інклюзивної освіти; прориводиться аналіз теоретичних основ підготовки майбутніх логопедів до інноваційної діяльності в умовах інклюзивної дошкільної освіти; проводиться діагностика готовності майбутніх практичних психологів до роботи в умовах інклюзивного навчання учнів закладів загальної середньої освіти; надаються теоретичні основи підготовки майбутніх учителів-реабілітологів до роботи в умовах інклюзивного навчання учнів закладів загальної середньої освіти.

Рекомендовано для вчителів-логопедів, вчителів-реабілітологів, психологів закладів освіти, директорів інклюзивно-ресурсних центрів, здобувачів вищої освіти.

УДК 376(02)

ISBN 978-966-304-496-5

© Авторський колектив, 2023

ЗМІСТ

ПЕРЕДМОВА.....	5
РОЗДІЛ 1. ЗАРУБІЖНИЙ ДОСВІД ПІДГОТОВКИ ПЕДАГОГІЧНИХ ФАХІВЦІВ ДО ПРОФЕСІЙНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ В УМОВАХ ІНКЛЮЗИВНОЇ ОСВІТИ (Малишевська І. А.).....	7
1.1. Міжнародні нормативно-правові акти щодо освіти дітей з особливими освітніми потребами.....	7
1.2. Зарубіжний досвід підготовки педагогічних фахівців до роботи з дітьми з особливими освітніми потребами в умовах інклюзивного навчання (на прикладі північно-американських країн).....	15
РОЗДІЛ 2. ТЕОРЕТИЧНІ ОСНОВИ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНІХ ЛОГОПЕДІВ ДО ІННОВАЦІЙНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ В УМОВАХ ІНКЛЮЗИВНОЇ ДОШКІЛЬНОЇ ОСВІТИ (Черніченко Л. А.).....	62
2.1. Стан розробленості проблеми підготовки майбутніх логопедів до інноваційної діяльності в умовах інклюзивної дошкільної освіти у науковій теорії та освітній практиці.....	62
2.2. Зміст та характеристика ключових понять дослідження.....	72
2.3. Сутність та особливості інноваційної діяльності логопедів в умовах інклюзивної дошкільної освіти.....	88
РОЗДІЛ 3. ДІАГНОСТИКА ГОТОВНОСТІ МАЙБУТНІХ ПРАКТИЧНИХ ПСИХОЛОГІВ ДО РОБОТИ В УМОВАХ ІНКЛЮЗИВНОГО НАВЧАННЯ УЧНІВ ЗАКЛАДІВ ЗАГАЛЬНОЇ СЕРЕДНЬОЇ ОСВІТИ (Калиновська І. С.).....	119
3.1. Стан підготовки майбутніх практичних психологів до роботи в умовах інклюзивного навчання учнів закладів загальної середньої освіти.....	119
3.2. Компоненти, критерії, показники та рівні готовності майбутніх практичних психологів до роботи в умовах інклюзивного навчання учнів закладів загальної середньої освіти.....	129
3.3. Методика та результати констатувального етапу дослідно-експериментальної роботи.....	143

РОЗДІЛ 4. ТЕОРЕТИЧНІ ОСНОВИ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ-РЕАБІЛІТОЛОГІВ ДО РОБОТИ В УМОВАХ ІНКЛЮЗИВНОГО НАВЧАННЯ УЧНІВ ЗАКЛАДІВ ЗАГАЛЬНОЇ СЕРЕДНЬОЇ ОСВІТИ (Слатвінська А. А.).....	191
4.1. Ступінь розробленості проблеми підготовки майбутніх учителів-реабілітологів до роботи в умовах інклюзивного навчання учнів закладів загальної середньої освіти.....	191
4.2. Сутність та змістова характеристика ключових понять дослідження.....	211
4.3. Поліфункціональні засади професійної діяльності учителів-реабілітологів в умовах інклюзивного навчання учнів.....	231
ПІСЛЯМОВА.....	257

ПЕРЕДМОВА

Одним із пріоритетних напрямів розвитку національної системи освіти є пошук ефективних шляхів включення дітей з особливими освітніми потребами в освітнє середовище, їхню соціалізацію, провідні механізми яких забезпечує спеціальна та інклюзивна освіта.

Спеціальна та інклюзивна освіта виступають у якості освітньої парадигми, що базується на світоглядних засадах соціальної інклюзії, оскільки рівноправність, доступність та забезпечення якості є основоположним імперативом її функціонування. Розбудова інклюзивної освітньої системи потребує визначення методологічних засад, що беруть безпосередню участь в організації і забезпеченні ефективного функціонування інклюзивного освітнього середовища.

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 має 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 (ООП), 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.

Формування нового погляду на базові цінності освіти і на місце людини у соціумі – головні світові ознаки інноваційного розвитку будь-якого суспільства. Сьогодні трансформація у галузі освіти відбувається на міжнаціональному рівні, основні пріоритети та завдання освіти проголошують у міжнародних конвенціях та законах, вважають їх стратегічними. У країнах з високим рівнем соціального та економічного розвитку освітню політику формують за принципами

загальності, доступності, рівності, якості і спрямовують її на інтеграцію у міжнародний освітній простір. Міжнародний рух «Освіта для всіх», з ініціативи ЮНЕСКО, особливе значення приділяє забезпеченню кожної особи правом на задоволення освітніх потреб, зокрема якісної базової освіти. Новим і стратегічним поступом усіх розвинених країн вважають проголошення у вересні 2000 року на саміті тисячоліття Організації Об'єднаних Націй рівного доступу до якісної освіти. Ці ініціативи є прогресивними і для забезпечення якісної освіти особам з особливими освітніми потребами.

РОЗДІЛ 1

ЗАРУБІЖНИЙ ДОСВІД ПІДГОТОВКИ ПЕДАГОГІЧНИХ ФАХІВЦІВ ДО ПРОФЕСІЙНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ В УМОВАХ ІНКЛЮЗИВНОЇ ОСВІТИ

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

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 компетентностей, 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.

Характерною особливістю сьогодення є удосконалення 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. 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 [123].

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.

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.

В Законі 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» [27]. 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 (ООП), формуючи інклюзивну модель освіти.

Законодавче та нормативно-правове забезпечення є основоположною умовою впровадження ІО. 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 ООП, зокрема право на рівний доступ до якісної освіти окреслено низкою документів.

У Загальній декларації прав людини (1948 р.) [9] сформульовано ключові стандарти прав людини, у тому числі й права на здобуття освіти усіх людей без винятку, зокрема й осіб з ООП. 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.) [7] 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 ООП на рівний доступ до якісної освіти закріплене і в Конвенції ООН про права дитини (1989 р.) [15]. 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 ООП в умовах інклюзивної освіти.

У Стандартних правилах забезпечення рівних можливостей для інвалідів (1993 р.) [30], 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 ЗСО 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.) [28], яка є визначальним документом у галузі освіти дітей з ООП, зокрема щодо впровадження інклюзивної освіти (ІО), 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 ООП. Одним із найважливіших напрямів, як зазначається у документі, є підготовка педагогічних кадрів з метою забезпечення якісної освіти осіб з ООП в умовах інклюзивного навчання.

«Рамки дій стосовно освіти осіб з особливими потребами» (1994 р.), прийняті Саламанською декларацією [28], окреслили інноваційні підходи щодо здобуття освіти осіб з обмеженими можливостями, які прийняті освітньою спільнотою. Згідно вищеназваного документа в інклюзивних школах діти з ООП 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 ООП, 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 заклади освіти повинні готувати педагогів до автономної діяльності в інклюзивних умовах: адаптація навчальних планів і освітнього процесу до потреб учнів з ООП, використання допоміжних технологій, індивідуальний підхід у викладанні, професійна взаємодія з різними спеціалістами і батьками на користь всебічного розвитку дітей з ООП. Закладам вищої освіти відведено консультативну роль у процесі розвитку освіти для осіб з ООП. 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 ООП, «які домоглися успіху в житті». Надзвичайно важливо до штату закладів загальної середньої освіти вводити педагогів з особливими потребами, які можуть слугувати рольовими моделями для дітей з ООП.

У «Рамках дій» також зазначено, що місцеві адміністратори та керівники шкіл повинні відігравати важливу роль в адаптації шкіл до дітей з ООП. Насамперед необхідно готувати керівників закладів освіти, місцевих адміністраторів,

інструкторів, які могли б консультиувати педагогічний персонал з питань інклюзії. Професійна підготовка педагогів повинна здійснюватися без відриву від роботи. Крім того, на рівні школи можна використовувати дистанційну освіту, організувати 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 інклюзивному освітньому процесі. Кожна школа (команда педагогів, а не індивідуальний педагог) повинна нести колективну відповідальність за освіту дітей з ООП.

Спеціальні школи слід використовувати як навчально-методичні центри для звичайних шкіл, що підтримують дітей з ООП. 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 ООП є Конвенція про права інвалідів (2006 р.), яка була ратифікована Україною у 2009 році і набрала чинності у 2010 році [16]. Наголошуючи на важливості актуалізації проблем осіб з ООП 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 ООП. 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 ООП, 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 ООП, 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 ООП.

У вищеназваних положеннях Конвенції акцентується увага на необхідності забезпечення права осіб з ООП на рівний доступ до якісної освіти, тобто інклюзивної. Така освіта не може бути якісною без кваліфікованої підготовки різнопрофільних фахівців до роботи у закладах з інклюзивним навчанням. 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 ООП.

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

- особи з ООП визнані суспільно повноцінною, у соціальному сенсі, меншиною, яка потребує соціального та правового захисту;
- особи з ООП 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 ООП зокрема;
- право на освіту осіб з ООП 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 ІО необхідно застосовувати гнучкі навчальні програми, адаптуючи їх до різних потреб дітей;
- особливу увагу варто приділяти кваліфікованій підготовці різнопрофільних фахівців до роботи з дітьми з ООП у закладах з інклюзивним навчанням.

У міжнародних нормативно-правових актах інклюзивне навчання вважають найбільш сприятливим для розвитку та соціалізації осіб з ООП 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 ООП 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» [14].

Ратифікація Україною міжнародних зобов'язань потребує невідкладних дій, спрямованих на ефективне вирішення проблеми дитинства взагалі та дітей з ООП 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» [10]. Тому кожна держава, і Україна зокрема, прагне упорядкувати відповідно до міжнародних норм власну законодавчу базу щодо права на освіту дітей з ООП 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 ООП, 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 ООП в умовах ІО.

1.2. Зарубіжний досвід підготовки педагогічних фахівців до роботи з дітьми з особливими освітніми потребами в умовах інклюзивного навчання (на прикладі північно-американських країн)

Формування нового погляду на базові цінності освіти і на місце людини у соціумі – головні світові ознаки інноваційного розвитку будь-якого суспільства. Сьогодні трансформація у галузі освіти відбувається на міжнаціональному рівні, основні пріоритети та завдання освіти проголошують у міжнародних конвенціях та законах, вважають їх стратегічними. У країнах з високим рівнем соціального та економічного розвитку освітню політику формують за принципами загальності, доступності, рівності, якості і спрямовують її на інтеграцію у міжнародний освітній простір. Міжнародний рух «Освіта для всіх», з ініціативи

ЮНЕСКО, особливе значення приділяє забезпеченню кожної особи правом на задоволення освітніх потреб, зокрема якісної базової освіти. Новим і стратегічним поступом усіх розвинених країн вважають проголошення у вересні 2000 року на саміті тисячоліття Організації Об'єднаних Націй рівного доступу до якісної освіти. Ці ініціативи є прогресивними і для забезпечення якісної освіти особам з ООП.

У високорозвинутих країнах за останні десятиліття відбулися суттєві зміни у розумінні і ставленні щодо забезпечення дітей з ООП 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.

Базис ІО має глибоке концептуальне коріння, відображене у теоріях соціальної справедливості, прав людини, рівноправності в освіті, конструктивізму та соціальних систем щодо розвитку особистості, психологічного розвитку особистості [11, с. 130–131]. Відповідно до зазначених теорій та ідей освіту розглядають як суспільне благо, що надає особам з ООП рівні можливості у доступі до неї як соціальної цінності.

З огляду на вищесказане, шлях подолання соціальної нерівності полягає у створенні особам з ООП можливостей для отримання вагомого місця в суспільстві засобами освіти. Високий рівень академічної підготовки, соціальний досвід, компетентність і здатність до соціальної адаптації (як складові функціональної грамотності населення) свідчать про високу якість людських ресурсів суспільства, спрямованого на подальший удосконалений розвиток. Наразі гнучку індивідуалізовану систему навчання дітей з ООП в умовах сучасних закладів освіти за місцем проживання розглядають як можливий засіб подолання соціальних і навчальних проблем цієї категорії осіб [5, с. 7]. Ґрунтуючись на ідеях індивідуального вдосконалення, зростання та підвищення самореалізації кожної особистості, міжнародна освітня система визначає таке навчання

інклюзивним.

Акцентуємо увагу на тому, що однією з обов'язкових умов ефективної організації інклюзивного навчання дітей з ООП є кадрове забезпечення, тому зарубіжний досвід підготовки педагогічних фахівців до роботи в інклюзивному освітньому середовищі є надзвичайно цінним для реформування кадрової політики у вітчизняній системі ІО.

Реформування національної системи освіти, що нині відбувається в Україні, актуалізує проблеми підготовки кадрів, здатних працювати згідно з новими методологічними орієнтирами, які окреслює Концепція Нової української школи. Серед них чільне місце посідає інклюзивна освіта (ІО), яка виступає у якості освітньої парадигми, що базується на світоглядних засадах соціальної інклюзії, оскільки рівноправність, доступність та забезпечення якості є основоположним імперативом її функціонування.

Розроблення теоретико-методологічних засад розбудови інклюзивної освіти в Україні та технологічних основ впровадження інклюзивного навчання було започатковано науковцями Інституту спеціальної педагогіки та психології імені М. Ярмаченка (В. Засенко, А. Колупаєва, О. Таранченко, Е. Данілавічюте, О. Федоренко, Л. Коваль та ін.). Сьогодні визначення окреслює інклюзивну освіту як освітню систему, що забезпечує здобуття якісної освіти на всіх рівнях та у всіх освітніх ланках усім дітям без обмежень та винятків, базується на визнанні рівноправності та урахуванні розмаїтості на основі особистісно зорієнтованої освітньої моделі шляхом впровадження інклюзивного навчання (А. Колупаєва).

Розбудова інклюзивної освітньої системи потребує визначення методологічних засад підготовки фахівців психолого-педагогічного профілю, які беруть безпосередню участь в організації і забезпеченні ефективного функціонування інклюзивного освітнього середовища (ІОС) на основі формування професійної здатності виконувати функції наставника, тьютора, модератора й визначати індивідуальну освітню траєкторію дитини з особливими освітніми потребами (ООП).

Водночас, як засвідчує практика, готовність психолого-педагогічних фахівців до роботи в інклюзивному освітньому середовищі є вкрай недостатньою. Однією з очевидних причин є відсутність системної підготовки психолого-педагогічних кадрів у закладах вищої освіти до роботи в ІОС.

Актуальність підготовки і перепідготовки психолого-педагогічних кадрів до роботи в умовах ІОС визначається, зокрема, такими чинниками:

- прискорене впровадження інклюзивного навчання упродовж останніх років;

- недостатня обізнаність фахівців з методологічними засадами ІО, технологічними та методичними засобами впровадження інклюзивного навчання;

- збільшення академічного компоненту при формуванні практичних професійних компетентностей студентів, необхідних для роботи з дітьми з ООП в умовах ІОС;

- недостатнє усвідомлення професорсько-викладацького складу закладів вищої освіти значущості, особливостей та змісту діяльності психолого-педагогічних кадрів в умовах ІОС.

Актуалізують необхідність науково-теоретичного обґрунтування сучасної системи підготовки фахівців психолого-педагогічного профілю до роботи в умовах ІОС й затверджені у 2018 році нормативно-правові положення, які визначають склад, функції та роль команди фахівців психолого-педагогічного профілю з урахуванням освітніх потреб дітей з ООП («Положення про інклюзивно-ресурсний центр», «Примірне положення про команду психолого-педагогічного супроводу дитини з особливими освітніми потребами в закладі загальної середньої та дошкільної освіти» та ін.).

Особливості професійної підготовки педагогічних працівників до роботи з дітьми з особливими освітніми потребами в умовах інклюзивної освіти, окремі її теоретичні та практичні аспекти висвітлено у наукових працях зарубіжних і вітчизняних дослідників: В. Гладуш, О. Глоба, Т. Дегтяренко, І. Демченко, Дж. Деспелер, Р. Джордж, В. Засенко, Т. Зубарева, Н. Енестейшен, С. Кірк, Дж. Кларк, А. Колупаєва, С. Ліллі, С. Литовченко, Т. Лормана, Дж. Лупарт,

О. Мартинчук, Л. Прядко, Л. Савчук, Т. Сак, О. Таранченко, І. Тат'янчикової О., Федоренко, Д. Харві, Д. Чемберс та інші. Аналіз науково-педагогічної літератури засвідчує різноманітні підходи до вирішення проблеми підготовки та підвищення кваліфікації фахівців психолого-педагогічного профілю до роботи з дітьми з ООП в умовах інклюзії, що ґрунтуються на визнанні та врахуванні в освітньому процесі розмаїття учнівського колективу та задоволення їхніх освітніх потреб.

Дослідження різних проблем освітнього середовища під кутом зору інклюзії набуває 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 організації та впливу ІОС на процес навчання дітей з ООП, зокрема: 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); А. Колупаєва, Г. Нікуліна, Л. Сердюк, П. Таланчук та ін. (наукове обґрунтування концептуальних засад навчання осіб з ООП в інклюзивному освітньому середовищі); Н. Борисова, Е. Данілавічюте, А. Колупаєва, Н. Компанець, С. Литовченко, М. Малофеев, Л. Шипіцина та ін. (дослідження проблем взаємодії фахівців психолого-педагогічного профілю в межах інклюзивного освітнього середовища).

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 ООП в умовах інклюзії.

У період реформ зміни в освітньому середовищі США і Канади проходили у декілька етапів – від сегрегаційної форми освіти дітей з ООП 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 ООП, право на рівний доступ, соціальні можливості [12, с. 145]. Дж. Дей (G. Dei), характеризуючи систему освіти, де рівність забезпечувалася для всіх дітей, став використовувати у своїх дослідженнях нову термінологію – інтеграція, інклюзія, інклюзивне навчання [42].

Т. Сердіованні (T. Sergiovanni) та Х. Зінн (H. Zinn) дослідили, що особи з ООП можуть бути корисними членами суспільства, якщо воно зробить зусилля для залучення їх до суспільної життєдіяльності [75; 89]. 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» [87]. Концепція нормалізації соціального аспекту життя осіб з ООП 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 ООП, оскільки особливі потреби дітей розглядали як хворобу [57]. Вони запропонували включити дітей з ООП до звичайних класів, уникаючи категоризації та створюючи сприятливе навчальне середовище для їхнього навчання та виховання [85]. 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 ООП. Подібні ідеї стали поштовхом для розвитку інклюзивної освіти за кордоном.

Досліджуючи різні аспекти ІО, американські науковці теоретично обґрунтували переваги інклюзивних шкіл над традиційними (Т. Скртік (T. Skrtic) [77]); наголошували на професійній співпраці педагогічних працівників загальних та спеціальних закладів освіти для забезпечення ефективного викладання в інклюзивних класах (Ш. Вон (S. Vaughn) [80], А. Гартнер (A. Gartner) [50]); вказували на важливість професійного удосконалення педагогів, які працюватимуть в умовах інклюзивної освіти (А. Дайсон (A. Dyson) [44]).

Аналіз американської наукової літератури дав змогу виокремити найважливіші проблеми розвитку інклюзивного навчання цього періоду: розуміння філософії інклюзії; забезпечення ефективної підготовки педагогічних кадрів для ІО; залучення фахівців спеціальної освіти для підтримки дітей з ООП, 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 ІОС; надання учням з ООП доступу до загальної навчальної програми.

Суттєві зміни щодо кадрового забезпечення інклюзивного навчання дітей з ООП 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 ООП [73].

Жак Делор на Міжнародній комісії з освіти для ХХІ століття «Освіта: прихований скарб» сформулював «чотири стовпи», на яких заснована освіта упродовж життя («навчитися пізнавати, навчитися працювати, навчитися жити разом, навчитися жити») і визначив глобальні компетентності педагога. Він

наголошував, що сучасний педагог повинен навчитися робити для того, щоб отримати не лише професійну кваліфікацію, а й, у більш широкому сенсі, компетентність, яка дасть можливість упоратися з різними ситуаціями і працювати в групі, варто також учитися працювати в різних соціальних умовах. Навчитися жити разом, виховуючи розуміння ближнього і відчуття взаємозалежності, втілювати спільні проекти і бути готовим до врегулювання конфліктів в умовах поваги цінностей плюралізму, взаєморозуміння і миру. Навчитися жити для того, щоб сприяти розквіту власної особистості і бути спроможним діяти. Для цього в галузі освіти не варто нехтувати жодною з потенційних можливостей кожного індивідуума [25].

Зміст професійної компетентності педагога виступає основною умовою становлення якісної інклюзії. Дж. Оноско (J. Onosko) розглядає 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 ООП [67]. Американські дослідники також наголошували на усвідомленні педагогами необхідності вдосконалення професійного викладання в інклюзивному класі, що сприятиме задоволенню освітніх потреб дітей з ООП [68, с. 72].

Прикладом удосконаленого викладання у той час була методика мейнстрімінгу [63] та модель адаптивних навчальних середовищ [83].

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 [22]. Методика мейнстрімінгу покликана об'єднати навчально-виховні напрацювання загальної та спеціальної освіти з метою створення рівних освітніх послуг для дітей з ООП. Підтримуючи ідеї мейнстрімінгу, американські науковці зазначали, що здобуття освіти дітьми з ООП 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» [13, с. 94]. Враховуючи вищесказане, запровадження мейнстримінгу неможливе без невизначеності ролей учителя [33] та належної підготовки педагогів [88].

Відповідно до моделі адаптивних навчальних середовищ як способу ефективного мейнстримінгу налагоджують функціональні зв'язки: між однолітками з типовим розвитком та дітьми з ООП; 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 [82]. За програмою моделі адаптивних навчальних середовищ особливу роль в мультидисциплінарній команді відігравав вчитель-дефектолог, який надавав консультативну допомогу вчителю, асистенту вчителя, психологу, соціальному педагогу щодо психолого-педагогічного супроводу дітей з ООП.

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 [78]. Дж. Лупарт вважає спільні консультації важливим засобом об'єднання кваліфікації педагогів спеціальної та загальної освіти, засобом консолідації освітньої кваліфікації на рівні загальної школи [22]. Дж. Вест (J. West) зазначає, що спільні консультації педагогів – це не лише процес вирішення проблем у роботі з дітьми з ООП, 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 [84]. Така співпраця позитивно впливає на всебічний розвиток дітей з ООП, 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 ХХ 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 й апробацію педагогами методики освітнього мейнстримінгу та роботи мультидисциплінарної команди під час власної освітньої діяльності. Експериментальна програма «Школи разом» (*Schools Together*), запропонована у 1991 р. дослідником К. Бейлі (K. Bailey), заснована на педагогічній співпраці в умовах інклюзивного навчання фахівців початкової та спеціальної школи щодо обміну досвідом роботи з дітьми з ООП та залученні їх до командної взаємодії з метою якісної інклюзії. Програма «Школи разом» дала поштовх до формування у педагогів поняття професійної співпраці.

У процесі дослідження американський учений Т. Хоббс (T. Hobbs) довів, що успішність організації спільної діяльності в ІОС забезпечується рівнем сформованості ставлення працівників до співпраці та наявністю вихідних можливостей брати у ньому участь [53]. 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 у закладі з інклюзивним навчанням, тому у процесі підготовки кадрів для ІО особливу увагу необхідно приділяти: міжособистісним та груповим проблемам; вивченню способів виконання інноваційних завдань і процедур; 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 [6, с. 47].

М. Барнз (M. Barnes) вважає, що співпраця надає учителям та працівникам відповідних служб можливість застосовувати свої знання, практичні уміння та підходи для покращення якості викладання [37].

М. Френд (M. Friend), вивчаючи проблему бар'єрів на шляху професійної співпраці, наголошує, що всі учасники співробітництва – педагог масової школи, вчитель-дефектолог та «постачальники споріднених послуг» (психолог, асистент учителя, соціальний працівник та ін.) мають рівні можливості у наданні послуг дітям з ООП. У статті «Співпраця як провісник успіху в шкільній реформі» дослідник підкреслює 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 освітніх 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 з учителями-дефектологами і постачальниками споріднених послуг, вони можуть підвищувати якість своєї роботи і підтримувати гарні робочі стосунки, а також забезпечувати кращу підтримку учням з ООП [48]. 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» [37; 49; 61]. Отже, професійна співпраця освітян у закладах ЗСО з різнопрофільними фахівцями (психологами, соціальними педагогами, вчителями-дефектологами) в умовах інклюзивного навчання створює підґрунтя для кращого розуміння дітей з ООП та дозволяє глибше зрозуміти вимоги до своєї роботи.

Вивчаючи професійну співпрацю різнопрофільних фахівців в умовах інклюзії, визначають можливі типи спільного навчання в інклюзивному класі [92, 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 дотримується й американський дослідник В. Волоніно (V. Volonino). Але, крім того, він визначили ще один тип спільного навчання в ІОС – «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 [81].

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, вчителів-дефектологів, 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 ООП 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 (ІОС) є пріоритетним напрямом розвитку освітньої політики країни. Так, у 2001 р. Американський конгрес прийняв перший нормативний документ – Закон «Жодної відстаючої дитини» [65], за яким встановлено вимоги до кваліфікацій учителя інклюзивного класу.

Із прийняттям цього документу проблема підготовки кваліфікованих різнопрофільних фахівців для забезпечення якісної інклюзії у США стала надзвичайно актуальною. Дж. ДеСімон (J. R. DeSimone) вказує на проблеми кваліфікованої підготовки до роботи в умовах інклюзивного навчання: недостатній рівень знань у галузі спеціальної педагогіки, специфіки роботи з дітьми з ООП, а також особливостей професійного співробітництва [43].

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 ООП.

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 [34]. Крім володіння фаховими знаннями і навичками педагогічні працівники, які працюватимуть в ІОС, повинні відповідати високим особистісним вимогам і бути емоційно зрілими, щоб уникати дратівливості, поганого настрою, жалю до самого себе, конфліктів [86, 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 [70], до яких, на його думку, належать: базова освіта; знання теорії навчання та виховання; вміння складати індивідуальний навчальний план для дітей з ООП; здатність оцінювати та прогнозувати педагогічні ситуації;

володіння технічними засобами навчання дітей з ООП; правові та етичні принципи роботи з дітьми з ООП; позитивне налаштування до дітей з ООП; комунікативність та готовність до співпраці; здатність до самоорганізації та стратегій у роботі з дітьми з ООП; робота з батьками дітей з ООП; 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.

Визначають основні напрями психологічної та соціальної діяльності педагогів інклюзивного класу у роботі з дітьми з ООП, 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 [69]. Ці рекомендації дослідника розкривають зміст роботи соціального педагога та психолога з дітьми з ООП і сприяють їхній успішній соціалізації.

Професійна підготовка психолого-педагогічних кадрів для роботи в ІОС 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) [59] 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 ООП в інклюзивному освітньому 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. Скорджи (K. Scorgie) [74] 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 ООП. 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 ООП, вони набули практичних навичок психолого-педагогічної та соціальної допомоги таким дітям в умовах ІОС.

Другий напрям професійної підготовки психолого-педагогічних фахівців до роботи у закладах з інклюзивним навчанням представлено у вигляді різноманітних проектів із удосконалення програм підвищення кваліфікації. Як зазначає американський науковець А. Де Боер (A. De Boer) [377], більшість педагогів підготовлена до роботи з дітьми з типовим розвитком і немає достатнього досвіду взаємодії з дітьми з ООП. Тому ці спеціалісти потребують знань нормативно-правової та теоретико-методичної бази спеціальної та інклюзивної освіти, теоретичних знань щодо особливостей розвитку дітей з ООП та практичних

навичок роботи з ними, професійної співпраці різнопрофільних фахівців з метою якісного психолого-педагогічного супроводу таких дітей в умовах ІОС.

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 ООП [11, с. 162].

Т. Брендон (Т. Brandon) [39] описує 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 ООП, 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 освітнього закладу [24, с. 58].

Для забезпечення професійної підтримки Ф. Джонс (Ph. Jones) [58] запропонував курси он-лайн навчання, у процесі яких педагогічні фахівці, перебуваючи безпосередньо у своєму закладі освіти, можуть обмінюватися досвідом роботи з колегами інших закладів, обговорювати, аналізувати проблеми, які виникають у процесі навчання та виховання дітей з ООП, та генерувати нові ідеї (методичні рекомендації) щодо удосконалення планування інклюзивного навчання.

Американські науковці доводять, що професійна підготовка психолого-педагогічних фахівців до роботи в умовах ІОС 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» [21].

У цей період у Канаді значний вплив на зміну концептуального бачення системи здобуття освіти дітьми з ООП мали такі концепції, як інтеграція, нормалізація, природна соціальна справедливість, залучення до загального потоку (мейнстрімінг), найменш обмежуване 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 [35]. 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 [35; 36].

На жаль, більшість шкільних реформ як у США, так і в Канаді виходили з того, що вчителювання вважалося «простим механічним процесом». Цю думку заперечував канадський науковець Б. Роуан (B. Rowan), називаючи учительську роботу складною професійною діяльністю [71]. Для зміни базової парадигми інклюзивного навчання необхідно приділяти увагу колегіальності та процесу групового розвитку (А. Ліберман (A. Lieberman) [60]), особистим цінностям (Г. Гоїнс (G. Goens) [51]) та демократичним принципам (Т. М. Скртік (T. M. Skrtic) [76]). 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 «учителів 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 [21]. У наукових розвідках доводять, що педагоги у цілому неготові до роботи з дітьми з ООП, 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» [13, с. 91]. Такі освітні тенденції у розвитку інклюзивного навчання дітей з ООП 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 ООП 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 [13, с. 105].

У Канаді, де освітнє законодавство і стратегія визначаються на рівні провінцій, основними нормативно-правовими актами, що регламентують надання освіти дітям з ООП, 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 освітнього процесу дітей з ООП 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» [13, 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 ООП, зокрема, у фізичній, соціальній, комунікативній, інтелектуальній та навчальній сферах. Для задоволення відповідних потреб у 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 ООП 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» [13, 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 освітнього процесу [22].

На думку Т. Лормана, «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» [20, с. 17].

Досліджуючи умови існування інклюзії в закладах ЗСО, 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 [20]:

Перший стовп: Розвиток позитивного ставлення. Досягнення позитивного ставлення освітян є головною передумовою забезпечення інклюзивної освіти. Виховання позитивного ставлення до ІО необхідно здійснювати на усіх рівнях – від системи навчання студентів у закладах вищої педагогічної освіти 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 ООП, які навчаються в закладах дошкільної та

загальної середньої освіти.

«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 ІОС: «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 [20, с. 20–21].

А. Форд (A. Ford) [47] виокремив два взаємопов'язаних шляхи набуття знань, умінь і навичок учителя інклюзивного класу: допрофесійна підготовка та професійний розвиток учителя-практика. Він переконаний, 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) справедливо припускає, що, поліпшуючи якість шкільної освіти для всіх, ми насамперед маємо зосередитися на удосконаленні роботи учителя [47]. Однак, Л. Столл (L. Stoll) [79] та інші 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 [20, с. 99].

У змісті підготовки кадрів для роботи в ІОС передбачено оволодіння психолого-педагогічними якостями та вміннями, 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 [6, 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 ООП. 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» [20, с. 112–113].

Канадські представники командного підходу М. Мастропієрі (M. A. Mastropieri), Т. Скраггс (T. E. Scruggs) співпрацю в ІОС розглядають як комплексне об'єднання зусиль різних суб'єктів інклюзивного навчання, які зайняті продукуванням ефективних рішень щодо навчання та виховання дітей з ООП, 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 ООП. Враховуючи мету такої співпраці педагогів, дослідники пропонують декілька форм командно-педагогічної взаємодії у процесі інклюзивного навчання: паритетно-консультативна (коли звичайний учитель співпрацює з учителем-дефектологом, який виступає у ролі консультанта, для генерації ідей задоволення ООП 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 вчитель-дефектолог 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) [62].

Запропоновані форми педагогічної взаємодії демонструють варіативність командного підходу до підтримки дітей з ООП в інклюзивному навчанні. Відносно продуктивність має організація групової співпраці педагогів, якою передбачено взаємообмін знаннями, уміннями 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 ООП кожного учня. Оптимальним варіантом командного підходу виступає спільне викладання, якими передбачено налагодження тісного контакту між учителем масової школи і вчителем-дефектологом. Така діада сприяє конструюванню системи розподілу взаємної відповідальності, що формує більш якісний зміст навчально-виховного плану дитини з ООП. 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 ООП, 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 ІОС 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 ООП: 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 ООП, 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 [17].

А. Колупаєва зазначає, що в канадських університетах, зокрема університеті Альберта, для системної підготовки студентів до роботи в умовах ІОС впроваджено п'ять навчальних курсів, які розкривають методику інклюзивної освіти: вступ до інклюзивної освіти, індивідуальне оцінювання навчальних досягнень учнів з ООП в інклюзивному класі, диференційоване викладання в інклюзивному класі, професійна співпраця у закладі з інклюзивним навчанням, 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 ООП 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 ООП. Асоціацією також розроблено офіційні рекомендації щодо видів підтримки педагогів в умовах інклюзії [17].

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 ООП має помічника, який надає необхідні психолого-педагогічні послуги такій дитині, впливаючи на організацію педагогічного процесу у закладі ДО.

У північноамериканських країнах найпоширенішою є модель інклюзивного дошкільного навчання, за якою близько 45 % закладів дошкільної 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 ДЦП, то його навіть не називають інклюзивним. Більшість науковців доводить, що основну увагу в цих програмах акцентують на всебічному розвитку дошкільників з ООП та їхній соціальній взаємодії з однолітками, що позитивно впливає на їхні навчальні досягнення, поведінку та взаємостосунки. Батьки дошкільників з ООП ініціюють інклюзивне навчання і виховання і позитивно ставляться до «навчання разом», але зазначають про недостатність спеціалізованих послуг та рівень підготовки кваліфікованих фахівців [19, 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.

С. Одом вважає дошкільне інклюзивне навчання «новим явищем», а інклюзивні дитячі садки серйозною альтернативою спеціальним. Він зазначає, що понад 50 % дітей дошкільного віку з ООП у країнах Північної Америки виховують у державних інклюзивних дошкільних закладах освіти. Крім того, вчений звертає

особливу увагу на всебічний розвиток дошкільників з ООП, 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.

Уваги заслуговує, на нашу думку, дослідження К. Брауна (С. 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 закладі дошкільної освіти було створено ІОС, використовували відповідні навчальні програми, освітній процес забезпечували кваліфіковані педагогічні працівники. Діяльність цього інклюзивного закладу дошкільної освіти 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.

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 ООП в умовах інклюзивного навчання педагоги вже досить давно взаємодіють із психологами, асистентами вчителя, педагогами спеціальної освіти, соціальними працівниками, лікарями-практиками, фізіотерапевтами, науковцями й науковцями університетів.

Сьогодні у північноамериканських 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 парaprofесіонал, який не є вчителем, але виконує деякі обов'язки учителя [31, с. 6], або «це особи, які отримали підготовку в галузі педагогіки, інклюзивної освіти та працюють під керівництвом учителя й підпорядковуються керівнику навчального закладу» [29, 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.

У більшості штатів США асистентів педагога готують у коледжах та університетах. В університетах підготовка асистентів педагога «триває два роки і вміщує такі навчальні курси (60 кредитних годин): англійська мова; психологія (вступ до психології, освітня психологія, дитяча психологія); історія США; державна політика; біологія або фізика; математика (на рівні коледжу); гуманітарні науки; освітні технології; навчання дітей з особливими потребами; розвиток дитини; мистецтво спілкування; охорона здоров'я (включаючи надання першої допомоги)». Крім того, у вимогах до кваліфікаційних критеріїв асистента педагога зазначено, що майбутньому спеціалісту необхідно «два роки навчання у вищому навчальному закладі; знання і вміння для допомоги у читанні, письмі, математиці та/або готовності до читання, письма та математики» [29, с. 26].

В університетах Канади пропонують навчальні курси в межах програми навчання асистентів учителів такого змісту: основи роботи з комп'ютером; академічне письмо; інклюзивна освіта/спеціальна освіта у школах; роль та обов'язки асистента вчителя/знайомство зі шкільною системою; комунікація та партнерство; створення портфолію; характеристики учнів; управління поведінкою; підтримка навчальної атмосфери; спостереження та документування; професійність; методичні

прийоми; учні з особливими потребами; зміст та практичні аспекти навчання читання; зміст та практичні аспекти навчання математики; перша необхідна допомога; позитивне втручання у кризових ситуаціях (NVCI); ефективна робота з гіперактивними й агресивними учнями (WEVAS); робота з учнями, які мають ускладнену поведінку; сприяння розвитку можливостей людини. У кваліфікаційних вимогах до асистентів учителів передбачено: «свідоцтво про отримання вищої освіти; диплом чи сертифікат, що підтверджує кваліфікацію асистента вчителя, виданий офіційною установою післядипломної освіти, включаючи проходження практики; можливість виконувати фізичну діяльність у межах посадових обов'язків; за потреби – участь у тренінгу чи наявність сертифікату спеціальних послуг у сфері охорони здоров'я (наприклад, свідоцтво про проходження навчання щодо надання першої необхідної допомоги, толерантного втручання у кризових ситуаціях); добросовісне виконання професійних функцій згідно посадових обов'язків (наприклад, мова жестів, шрифт Брайля, система комунікації за допомогою обміну малюнками тощо)» [31].

Уваги заслуговують розвідки професора Л. Горбай, координатора програми підготовки педагогів, про досвід провінції Альберта в інклюзивному навчанні. Як зазначає науковець, в університеті вже двадцять років існує десятимісячна програма з підготовки асистента вчителя, яка забезпечує знання і навички, необхідні для того, щоб задовольняти потреби учнів з різними вадами у навчанні, поведінці, соціальному спілкуванні тощо. Програма поєднує в собі практичні заняття і лекції, які допомагають студентам краще зрозуміти роль асистента учителя, психологію та розвиток дитини, методи досягнення здорової поведінки учня, оволодіння навчальними планами, спеціальними освітніми технологіями і стратегіями, технічним обладнанням. У школах студенти проходять практику під керівництвом педагогів, які мають досвід у галузі інклюзивної освіти. Л. Горбай розроблено два курси по 45 лекційних занять кожний та методичні посібники до них, зокрема, «Проблеми вад і здоров'я у класній кімнаті», «Учні з особливостями розвитку». Зміст навчальних курсів містить історію, філософію, освітню концепцію інклюзії, практичні стратегії інклюзивного навчання. Курси, адаптовані до

дистанційної освіти, і є потужною базою для тих, хто бажає продовжувати освіту для отримання диплома бакалавра, магістра, або опанувати суміжну професію [4].

Для підготовки асистента педагога, який не має педагогічної освіти як у США, так і в Канаді на базі закладів вищої освіти, коледжів організують стаціонарні та дистанційні курси, або тренінги, що проводять недержавні організації. Програмою підготовки асистентів педагога передбачено навчання 10–12 місяців та вивчення навчальних тем, зокрема: основні принципи і характеристики ІО, характеристика учнів з особливими освітніми потребами, підтримка організації навчального середовища, управління поведінкою та інші. Формат курсів передбачає усні презентації, письмові завдання, групові проекти та практичні заняття. Після закінчення курсів слухачі отримують відповідний сертифікат. Більшість закладів освіти у цих країнах співпрацюють зі школами, тому слухачі курсів або тренінгів можуть отримати практичну підготовку безпосередньо на робочому місці [29].

Особливо актуальною при організації освітнього процесу в ІОС 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 у школах. 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 ООП 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, вчитель-дефектолог) з метою визначення спеціальних послуг для дитини з ООП, зокрема і в умовах інклюзивного навчання [18, 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 [32].

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 [32].

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 [1]. 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 ООП [23].

Більшість університетів Північної Америки 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 [2]. 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) [3]. 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 країнах Північної Америки 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.

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 [52].

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.

Згідно наукових досліджень С. Ньюстед (S. E. Newstead), у більшості університетів північноамериканських 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 [64]. 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.

У процесі вивчення наукової літератури північноамериканських 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 ООП 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. Другим, більш доступним варіантом, є доповнення чинних навчальних програм короткостроковими (зазвичай практичними) курсами. У межах додаткових курсів організують спільну роботу студентів різних спеціальностей з метою підготовки до професійної співпраці в умовах ІОС [72].

З метою розвитку позитивного ставлення майбутніх психологів до дітей з ООП 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 ООП. 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 ООП та набувати досвіду роботи у команді різнопрофільних фахівців [40; 66].

У ході аналізу сучасних навчальних програм підготовки психологічних кадрів у країнах Північної Америки встановлено системну теоретичну та практичну підготовку до роботи в умовах ІОС.

Враховуючи наукові дослідження учених США та Канади, виділено основні сучасні напрями розвитку інклюзивного навчання в цих країнах, зокрема:

- формування у закладах освіти інклюзивної культури на основі прийняття дитини з ООП у загальноосвітній простір та формування філософії інклюзії;
- використання в інклюзивній практиці різноманітних технологій і стратегій підтримки дітей з ООП;
- 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 ІОС;
- професійна співпраця команди різнопрофільних фахівців в умовах ІОС;
- 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 ІОС полягають у системній теоретичній підготовці та педагогічній практиці. Згідно наукових

позицій північноамериканських 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 закладі загальної середньої та спеціальної освіти; 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 у закладі з інклюзивним навчанням, індивідуальне оцінювання навчальних досягнень учнів з ООП в інклюзивному класі, лідерство та інклюзивна освіта);

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

- забезпечення постійної професійної підтримки педагогічних фахівців закладів освіти у вигляді навчальних он-лайн курсів з метою обміну досвідом інклюзивного навчання дітей з ООП;

- опанування досвідом професійної співпраці різнопрофільних фахівців (вчителя-дефектолога, асистента вчителя, психолога, соціального педагога, вихователя, вчителя початкових класів та інших) в умовах ІОС;

- 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, учителів-дефектологів тощо.

Отже, сьогодні вимагає активізації втілення міжнародної практики підготовки фахівців психолого-педагогічного профілю до роботи з дітьми з ООП в умовах інклюзивного освітнього середовища.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Бойко О. М. Організація навчання з соціальної роботи: перспектива Міжнародної Асоціації шкіл соціальної роботи. *Актуальні проблеми підготовки фахівців соціальної сфери* : тези доповідей Міжнар. наук.-практ. конф. (м. Хмельницький, 17 лист. 2011 р). Хмельницький : ХІСТ Університету «Україна», 2011. С. 19–22.
2. Віннікова Л. В. Система підготовки соціальних працівників у вищих навчальних закладах США : автореф. дис. ... канд. пед. наук. Луганськ, 2003. 22 с.
3. Гомонюк О. М. Зарубіжний досвід формування професійно-педагогічної культури майбутнього фахівця соціальної сфери. *Вісник Запорізького національного університету*. 2011. № 1(14). С. 22–27.
4. Горбай Л. Досвід провінції Альберта в інклюзивному навчанні. URL : <http://surdopedagogika.com/s4.htm>.
5. Данілавічюте Е. А. Закономірності виникнення, сутність та місце інклюзії у єдиній системі освіти в Україні. *Дефектологія. Особлива дитина: навчання і виховання*. 2013. № 1. С. 2–8.
6. Данілавічюте Е. А., Литовченко С. В. Стратегії викладання в інклюзивному навчальному закладі : навч.-метод. посіб. / за ред. А. А. Колупаєвої. Київ : Видавнича група «А.С.К.», 2012. 360 с.
7. Декларація прав ребенка : резолюція 1386 (XIV) Генеральної Асамблеї ООН від 20.11.1959 р. URL : <https://chl.kiev.ua/default.aspx?id=331>.
8. Єфімова С. М., Королюк С. В. Лідерство та інклюзивна освіта : навч.-метод. посіб. / за заг. ред. А. А. Колупаєвої. Київ : ТОВ «Видавничий дім «Плеяди», 2012. 164 с. (Серія «Інклюзивна освіта»).
9. Загальна декларація прав людини : резолюція 217А(III) Генеральної

Асамблеї ООН від 10.12.1948 р. № 995-015. URL : http://zakon3.rada.gov.ua/laws/show/995_015.

10. Засенко В. Спеціальна освіта: стан і пріоритети розвитку. *Освіта осіб з особливими потребами: шляхи розбудови* : наук.-метод. зб. / за ред. В. В. Засенка, А. А. Колупаєвої. Київ : О. Т. Ростунов, 2010. Вип. 1. С. 3–7.

11. Захарчук М. Є. Становлення та розвиток інклюзивної освіти у США : дис. ... канд. пед. наук. Львів, 2013. 267 с.

12. Захарчук М. Є. Становлення та розвиток освітніх концепцій інтеграції та інклюзії у США. *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.

13. Колупаєва А. А. Інклюзивна освіта: реалії та перспективи : монографія. Київ : Самміт-Книга, 2009. 272 с.

14. Колупаєва А. А. Стратегічні напрями сучасної освітньої політики України. *Освіта осіб з особливими потребами: шляхи розбудови* : науково-метод. збірник / за ред. В. В. Засенка, А. А. Колупаєвої. Київ : Науковий світ, 2010. С. 7–13.

15. Конвенція ООН про права дитини : резолюція Генеральної Асамблеї ООН від 20.11.1989 р. URL : https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/995_021#Text.

16. Конвенція про права інвалідів.
URL : http://zakon4.rada.gov.ua/laws/show/995_g71.

17. Крокер Ш. Політика підтримки інклюзії (канадський досвід). *Дефектологія. Особлива дитина: навчання і виховання*. 2009. № 4. С. 4–6.

18. Кубіцький С. О. Історія соціальної роботи в зарубіжних країнах : навчальний посібник. Київ : ДАКККіМ, 2009. 298 с.

19. Кузава І. Б. Інклюзивна освіта дошкільників, які потребують корекції психофізичного розвитку: теорія і методика : монографія. Луцьк : ПП Іванюк В. П., 2013. 292 с.

20. Лорман Т., Деспелер Дж., Харві Д. Інклюзивна освіта. Підтримка розмаїття у класі : практичний посібник : пер з англ. Київ : СПД-ФО Парашин І. С., 2010. 296 с.
21. Лупарт Дж., Веббер Ч. Шкільна реформа в Канаді: перехід від роздільних систем освіти до інклюзивних шкіл. *Дефектологія. Особлива дитина: навчання і виховання*. 2010. № 1. С. 6–11.
22. Лупарт Дж., Веббер Ч. Шкільна реформа в Канаді: перехід від роздільних систем освіти до інклюзивних шкіл. *Дефектологія. Особлива дитина: навчання і виховання*. 2010. № 2. С. 7–16.
23. Микитенко Н. О. Професійна підготовка соціальних працівників в університетах Канади : автореф. дис. ... канд. пед. наук. Тернопіль, 2006. 22 с.
24. Основи інклюзивної освіти : навчально-методичний посібник / за заг. ред. А. А. Колупаєвої. Київ : А. С. К., 2012. 308 с.
25. Основные положения доклада Международной комиссии по образованию для XXI века «Образование: сокрытое сокровище». URL : <http://www.ifap.ru/library/book201.pdf>.
26. Попиченко С. С., Рогальська Н. В. Педагогічна практика студентів спеціальності «Дошкільне виховання» : навч.-метод. посіб. Умань : ПП Жовтий, 2009. 116 с.
27. Про освіту : Закон України від 05.09.2017. № 2145-VIII. URL: <http://zakon3.rada.gov.ua/laws/show/2145-19>.
28. Саламанская декларация и рамки действий по образованию лиц с особыми потребностями.
URL : http://www.un.org/ru/documents/decl_conv/declarations/pdf/salamanka.pdf.
29. Софій Н. Асистент педагога. Основні ролі та завдання. *Управління освітою*. 2013. № 23(323). С. 22–28.
30. Стандартные правила обеспечения равных возможностей для инвалидов : резолюция 48/96 Генеральной Ассамблеи ООН от 20.12.1993 г. URL : http://zakon2.rada.gov.ua/laws/show/995_306.

31. Чорнобой Е., Красюкова-Еннз О. Огляд ролі асистентів учителів у канадських школах. Досвід провінцій Манітоба, Нова Шотландія та Альберта : посібник. Київ : Паливода А. В., 2012. 32 с.
32. Шепелюк С. В. Організація професійної підготовки майбутніх соціальних працівників: міжнародний досвід. *Наукові праці [Чорноморського державного університету імені Петра Могили комплексу «Києво-Могилянська академія»]*. Сер. : Педагогіка. 2011. Т. 153. Вип. 141. С.84–88. URL : http://nbuv.gov.ua/j-pdf/Npchduped_2011_153_141_19.pdf.
33. Achieving the Complete School: Statistics for Effective Mainstreaming / D. Biklen, R. Bogdan, D. Ferguson [Etc.]. New York : Teachers College Press, 1986. 562 p.
34. Anderson L. W. Congress and the Classroom. From the Cold War to «No Child Left Behind». University Park, Pa. : The Pennsylvania State University Press, 2008. 224 p.
35. Andrews J., Lupart J. L. The inclusive classroom: Educating exceptional children. (2nd Edition). Scarborough, ON : Nelson Canada, 2000. 561 p.
36. Audette B., Algozzine B. Free and appropriate Education for all students: Total Quality and the Transformation of American public education. *Remedial and Special Education*. 1992. Vol. 13(6). P. 8–18.
37. Barnes M. K. Strategies for collaboration : A collaborative teaching partnership for an inclusion classroom. *Reading and Writing Quarterly: Overcoming Learning Difficulties*. 1999. Vol. 15(3). P. 233–239.
38. Bloom B. S. All Our Children Learning: A Primer for Parents, Teachers and Other Educators. New York : McGraw-Hill, 1981. 275 p.
39. Brandon T., Charlton J. The lessons learned from developing an inclusive learning and teaching community of practice. *International Journal of Inclusive Education*. 2011. Vol. 15(1). P. 165–178.
40. Clough P., Corbett J. Theories of inclusive education : a student's guide. London : SAGE Publications Ltd, 2000. 200 p.

41. De Boer A., Pijl S. J., Minnaert A. Regular primary schoolteachers' attitudes towards inclusive education: a review of the literature. *International Journal of Inclusive Education*. 2011. Vol. 15(3). P. 331–353.
42. Dei G. J. S., James I. M., Karumanchery L. L. et al. Removing the margins: The challenges and possibilities of inclusive schooling. Toronto : Canadian Scholars' Press, 2000. 299 p. URL : <http://www.amazon.ca/Removing-Margins-Challenges-Possibilities-Inclusive/dp/1551301539>.
43. DeSimone J. R., Parmar R. S. Middle School Mathematics Teachers' Beliefs About Inclusion of Students with Learning Disabilities. *Learning Disabilities Research & Practice*. 2006. Vol. 21(2). P. 98–110.
44. Dyson A. Inclusion and inclusions: Theories and discourses in inclusive education. *Inclusive education* / Eds. Harry Daniels and Philip Garner. New York, NY : Routledge, 1999. P. 89–115.
45. Ferguson D. L., Meyer G., Jeanchild L. et al. Figuring out what to do with groupings: How teachers make inclusion «work» for students with disabilities. *Journal of the Association for Persons with Severe Handicaps*. 1992. № 17. P. 218–226.
46. Field S., Kuczera M., Pont B. No more failures: ten steps to equity in education. URL : <https://www.oecd.org/education/school/45179151.pdf>.
47. Ford A., Pugach M. C., Otis-Wilborn A. K. Preparing general educators to work well with students who have disabilities: What's reasonable at the preservice level? *Learning Disability Quarterly*. 2001. Vol. 24(4). P. 275–285.
48. Friend M., Cook L. Collaboration as a predictor for success in school reform. *Journal of Educational and Psychological Consultation*. 1990. Vol. 1(1). P. 69–86.
49. Friend M., Reising M., Cook L. Co-teaching: An overview of the past, a glimpse at the present, and considerations for the future. *Preventing School failure*. 1993. Vol. 37(4). P. 6–10.
50. Gartner A., Lipsky D. Beyond special education: Towards a quality system for all students. *Harvard Educational Review*. 1987. Vol. 57(4). P. 367–390.

51. Goens G. A., Clover S. I. R. Mastering school reform. Needham Heights, MS : Allyn Bacon, 1991. 387 p.
52. Halonen J. S., Appleby D. C., Brewer C. L. et al. Undergraduate Psychology Major Learning Goals and Outcomes. URL : http://www.uwec.edu/Psyc/undergrad/upload/APA_Undergraduate_Goals.pdf.
53. Hobbs T., Westling D. L. Promoting successful inclusion through collaborative problem-solving. *Teaching Exceptional Children*. 1998. Vol. 31(1). P. 118–137.
54. Hutchinson N. L. Inclusion of Exceptional Learners in Canadian Schools: A Practical Handbook for Teachers. 2nd Ed. Toronto, ON : Pearson, 2007. 380 p.
55. Idol L. Collaboration in the Schools: a Master Plan for Staff Development. *Journal of Educational and Psychological Consultation*. 1997. Vol. 9. P. 155–167.
56. Jencks C., Smith M., Acland H. et al. Inequality: A Reassessment of the Effect of Family and Schooling in America. New York : Basic Books, 1972. 399 p.
57. Johnson D., Johnson R. Effects of Cooperative and Competitive Learning Experiences on Interpersonal Attraction Between Handicapped and Nonhandicapped Students. *The Journal of Social Psychology*. 1982. Vol. 116(2). P. 211–219.
58. 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. *International Journal of Inclusive Education*. 2010. Vol. 14(7). P. 681–696.
59. Kim J.-R. Influence of teacher preparation programmes on preservice teachers' attitudes toward inclusion. *International Journal of Inclusive Education*. 2011. Vol. 15(3). P. 355–377.
60. Lieberman A. The changing contexts of teaching. Chicago : University of Chicago Press, 1992. 250 p.
61. Mastropieri M. A., Scruggs T. E., Graetz J. et al. Case studies in co-teaching in the content areas: Successes failures, and challenges. *Intervention in School and Clinic*. 2005. Vol. 40(5). P. 260–270.

62. Mastropieri M. A., Scruggs T. E. Promoting inclusion in secondary classrooms. *Learning Disabilities Quarterly*. 2001. № 24. P. 265–274.
63. National Education Goals Panel. The national education goals report: Executive summary. Washington, DC : U.S. Government Printing Office, 1991. 76 p.
64. Newstead S. E., Makinen S. Psychology Teaching in Europe. *European Psychologist*. 1997. Vol. 2(1). P. 3–10.
65. No Child Left Behind Act of 2001 : Public Law 107–110. Washington, DC : U.S. Congress. URL : <http://www2.ed.gov/policy/elsec/leg/esea02/107-110.pdf>.
66. Oliver M., Barnes C. Disabled People and Social Policy. From Exclusion to Inclusion. L., N.Y. : Longman, 1998. 169 p.
67. Onosko J. J., Jorgensen C. M. Unit and lesson planning in the inclusive classroom: Maximizing learning opportunities for all'students. *Restructuring high schools for all students: Taking inclusion to the next level*. Baltimore, MD : Paul H Brookes, 1998. P.71–106.
68. 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.
69. Pugach M. C., Johnson L. J. Peer collaboration. *Teaching Exceptional Children*. 1988. Vol. 20. P. 75–77.
70. Reynolds M. C. Educating teachers for special education students. *Handbook of research on teacher education* / W. R. Houston, M. Haberman, J. Sikula (Eds.). New York : Macmillan. 1990. P. 423–434.
71. Rowan B. Applying conceptions of teaching to organizational reform. *Restructuring schools: The next generation of educational reform* / R. F. Elmore (Ed.). San Francisco : Jossey-Bass, 1990. P. 31–58.
72. Salisbury C. L., Palombaro M. M., Hollowood W. M. On the nature and change of an inclusive elementary school. *The Journal of the Association for Persons with Severe Handicaps*. 1993. № 18. P. 75–84.

73. Schoen S. F., Schoen A. A. Action research in the classroom: Assisting a linguistically different learner with special needs. *Teaching Exceptional Children*. 2003. Vol. 35(3). P. 16–21.
74. Scorgie K. A powerful glimpse from across the table: reflections on a virtual parenting exercise. *International Journal of Inclusive Education*. 2010. Vol. 14(7). P. 697–708.
75. Sergiovanni T. J. Moral leadership: Getting to the heart of school improvement. San Francisco : Jossey-Bass, 1992. 188 p.
76. Skrtic T. M. Behind special education: A critical analysis of professional culture and school organization. Denver, CO : Love Publishing, 1991. 188 p.
77. Skrtic T. M., Sailor W., Gee K. Voice, collaboration, and inclusion: Democratic themes in educational and social reform initiatives. *Remedial and Special Education*. 1996. Vol. 17. P. 142–157.
78. Stainback S. B., Stainback W. C. Merging regular and special education: Turning classrooms into inclusive communities. *Schools in transition: Rethinking regular and special education* / J. Lupart, A. McKeough, C. Yewchuk (Eds.). Toronto, ON : Nelson Canada, 1996. P. 43–59.
79. Stoll L., Bolam R., McMahon A. et al. Professional learning communities: Source materials for school leaders and other leaders of professional learning. URL : <http://dera.ioe.ac.uk/16497/1/professional-learning-communities-01-user-guide.pdf>.
80. Vaughn S., Bos C. S., Schumm J. S. Teaching students who are exceptional, diverse, and at risk in the general education classroom. Upper Saddle River, NJ : Pearson Education, 2007. 562 p.
81. Volonino V., Zigmund N. Promoting research-based practices through inclusion? *Theory Into Practice*. 2007. Vol. 46(4). P. 291–300.
82. Wang M. C., Reynolds M. C., Walberg H. J. Learner characteristics and adaptive education. *Handbook of special education: Research and practice*. Oxford : Pergamon, 1987. Vol. 1. 388 p.
83. Wang M., Peverly S., Randolph R. An Investigation of the Implementation and Effects of a Full-Time Mainstreaming Program. *Remedial and Special Education*. 1984. Vol. 5(6). P. 145–186.

84. West J. F., Idol L. Collaborative consultation in the education of mildly handicapped and at-risk students. *Remedial and Special Education*. 1990. Vol. 11(1). P. 22–31.
85. Wiggins G. Ten «radical» suggestions for school reform. *Education Week*. 1988. Vol. 7(24). P. 20–28.
86. Winzer M. A. From integration to inclusion: a history of special education in the 20th century. Washington, DC : Gallaudet University Press, 2009. 302 p.
87. Wolfensberger W., Nirge B., Olshansky S. et al. The principle of normalization in human services. Toronto : National Institute on Mental Retardation, 1972. 344 p.
88. Zigler E., Muenchow S. Head Start: The Inside Story of America's Most Successful Education Experiment. N.Y. : Basic Books, 1992. 286 p.
89. Zinn H. A peoples's history of the United States: 1492-Present. New York : Harper Perennial, 2005. 702 p.

РОЗДІЛ 2

ТЕОРЕТИЧНІ ОСНОВИ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНІХ ЛОГОПЕДІВ ДО ІННОВАЦІЙНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ В УМОВАХ ІНКЛЮЗИВНОЇ ДОШКІЛЬНОЇ ОСВІТИ

2.1. Стан розробленості проблеми підготовки майбутніх логопедів до інноваційної діяльності в умовах інклюзивної дошкільної освіти у науковій теорії та освітній практиці

Згідно з демократичними та гуманістичними світовими стандартами, нині людство переходить до нової соціальної парадигми – єдність і рівноправність всіх людей, незалежно від їхнього стану здоров'я, наявності фізичного чи інтелектуального порушення, національної та етнічної приналежності, соціального статусу тощо.

Слід зазначити, що в Законах України «Про основи соціальної захищеності інвалідів в Україні» [28], «Про державні соціальні стандарти та державні соціальні гарантії» [33], «Про охорону дитинства» [29], «Про соціальні послуги» [34], «Про реабілітацію інвалідів в Україні» [33] регламентовано надання освітніх, медичних, соціальних послуг особам з обмеженими можливостями здоров'я, зокрема дітям з особливими освітніми потребами. Чинне законодавство гарантує право на освіту дітей з особливими освітніми потребами на основі рівності можливостей, забезпечуючи інклюзивну освіту на всіх рівнях навчання протягом всього життя. Ці документи закріпили право на рівний доступ до якісної освіти осіб з особливими освітніми потребами в масових навчальних закладах та отримати психолого-педагогічну, корекційно-розвиткову допомогу.

Вимоги щодо отримання освіти дітьми з особливими потребами викладено в Постанові Кабінету Міністрів України про «Порядок організації інклюзивного навчання дітей з особливими освітніми потребами у загальноосвітніх навчальних закладах» (15.08.2011 до якої 9 серпня 2017 р. було внесено зміни) [30].

Згідно статті 12 Закону України «Про дошкільну освіту»: «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», що гарантує можливість отримання дошкільної освіти для всіх дітей, які досягли відповідного віку [21].

У «Концепції розвитку інклюзивного навчання в Україні» (2010) наголошується, що інклюзивна освіта в Україні має забезпечувати рівний доступ до якісної освіти дітей з особливими освітніми потребами та наступність між рівнями освіти: рання допомога – дошкільна освіта – загальна середня освіта [22].

В Україні практика інклюзивного виховання з'явилася дещо раніше, ніж інклюзивного навчання. Дитина, яка має особливі освітні потреби, може відвідувати масовий заклад дошкільної освіти. Тому політика щодо впровадження інклюзивного навчання має розпочинатися з дошкільної освіти і продовжуватися в шкільній ланці та охоплювати комплекс заходів, не акцентуючи увагу на будь-якій із ланок.

У нашій державі функціонує поширена мережа спеціальних закладів для дітей із вадами мовлення, яка включає:

- спеціальні заклади дошкільної освіти для дітей із тяжкими вадами мовлення;
- спеціальні групи в закладах дошкільної освіти для дітей із загальним недорозвитком мовлення, для дітей із фонетико-фонематичним недорозвитком мовлення; для дітей із заїканням.

У 2015 році Міністерство освіти і науки України розробило інструктивно-методичні рекомендації щодо організації діяльності інклюзивних груп у закладах дошкільної освіти (Лист МОН № 1/9-487 від 12 жовтня 2015 року) [20].

У цих рекомендаціях акцентовано увагу на тому, що особливістю організації інклюзивних груп в закладах дошкільної освіти є забезпечення рівного доступу до дошкільної освіти дітей з особливими освітніми потребами, у тому числі з інвалідністю. Навчально-виховний процес здійснюється на основі застосування особистісно-орієнтованих методів навчання з урахуванням

індивідуальних особливостей навчально-пізнавальної діяльності таких дітей. Для врахування цих особливостей, формування позитивної самооцінки, активної соціалізації та забезпечення динаміки розвитку дітей з особливими освітніми потребами фахівці закладу дошкільної освіти мають забезпечити індивідуалізацію і диференціацію навчально-виховного процесу інклюзивних групи.

В Україні згідно із «Концепцією розвитку інклюзивної освіти» [22 с. 3] переглядаються пріоритети в системі професійної підготовки логопедів. Насамперед процеси реформування системи освіти, які відбуваються зараз не тільки в Україні, але й в країнах Європи, вимагають переосмислення ролі майбутнього логопеда в новому столітті. Щоб відповідати вимогам часу, сучасний логопед повинен не тільки мати базові знання та вміння, а й володіти інноваційними технологіями, мати здатність до інноваційної діяльності.

Оволодіваючи інноваційними технологіями, логопеди усвідомлюють перспективні тенденції, орієнтуються в нових концепціях, теоріях, ідеях, опановують методи педагогічного дослідження. Такі інновації забезпечують добір ефективних методів, прийомів і форм організації педагогічного процесу сучасних інклюзивних закладів дошкільної освіти України.

Зараз кожен логопед залучений в інноваційний інклюзивний процес. Обумовленість цього процесу визначається, на нашу думку, перш за все наявністю «інноваційного характеру життя в цілому», який вносить свої корективи в усі сфери людської діяльності і створює умови для використання тільки того, що затребуване в конкретний момент [13]. Дійсно, інноваційне інклюзивне середовище формує особливого роду конкуренцію, яка спрямовує діяльність логопеда в постійне вдосконалення і формує абсолютно нові інноваційні структури: інноваційну діяльність, інноваційне мислення, інноваційну активність та інноваційну методичну культуру та ін.

Розглядати інноваційний характер діяльності логопеда можливо так: 1) як категорію особистості; 2) як процес створення принципово «нового»; 3) як результат творчості в професії, яке передбачає широкий спектр якостей педагога:

креативність, різноманіття інтересів і захоплень, багатий внутрішній потенціал, чіткість розуміння педагогічних проблем, легкий перехід до нововведень в освіті, протидія консервативності, самостійність, рішучість і сміливість.

Сучасне інноваційне середовище обумовлює інноваційний розвиток всієї системи інклюзивної освіти, кожного інклюзивного закладу і кожного логопеда, зокрема. Цей процес незворотній, тому «інноваційна діяльність логопеда є компонентом цілісної інноваційної системи закладу дошкільної освіти» [17].

Для з'ясування стану розробленості підготовки майбутніх логопедів до інноваційної діяльності, необхідно здійснити аналіз досліджень учених із означеної проблеми.

Ґрунтовні наукові положення щодо підготовки фахівців у контексті інклюзивного та корекційного педагогічного профілю розкриті у працях В. Бондаря [5], В. Засенка [8], А. Колупаєвої [14], Ю. Найди [16], С. Миронової [11], Т. Сак [36], Н. Софій [38], В. Синьова [37], А. Шевцова [34], М. Шеремет [45].

У контексті заявленої проблеми варті уваги дослідження І. Дмитрієвої, Л. Іщенко, М. Супруна, О. Таранченко, В. Тарасун [39], С. Яковлевої [49] та інших науковців у галузі корекційної педагогіки.

Для поглибленого розгляду проблеми дослідження значну цінність мають наукові праці, у яких розкрито проблему формування таких професійних якостей педагога, як інклюзивна (Ю. Бойчук [25], О. Кучерук [16], В. Хитрюк [28]) та діагностична компетентності, готовність до інклюзивної освіти (Л. Заверткіна [15], Н. Зброева [13], О. Кузьміна [27], І. Оралканова [19], Є. Самарцева [29], С. Черкасова [24], Ю. Шуміловська [27], Т. Ярая [29]) і корекційної діяльності (В. Вишньовський [43], Л. Лісуренко [14], О. Пономарьова [17], Л. Прядко [19], О. Шелуха [22], Д. Шульженко [45], М. Ярошко [21]).

Ґрунтовно розроблено теоретичні аспекти професійної компетентності корекційного педагога, визначено систему, зміст та ефективні шляхи вдосконалення процесу навчання студентів за напрямом – корекційна освіта (В. Бех [19], Ю. Бойчук [25], В. Бондар [26], І. Демченко [63],

С. Миронова [14], А. Фастівець [24] та ін.).

Необхідність запровадження інноваційних змін в сучасній українській освіті відображено в наукових працях С. Гончаренка [24], М. Євтуха [42], О. Коберника [16], М. Швець [44] та ін.

Дослідження готовності педагога до корекційно-педагогічної діяльності здійснили В. Вишньовський [43], І. Демченко [7], І. Кузава [15], Ю. Рібцун [35] та ін.

Нові нетрадиційні інноваційні форми роботи з дітьми з мовленнєвими порушеннями доповнені до академічних методів. Над цими роботами працювали такі автори, як В. Андросова [9], Ф. Гаркуша [50] та ін.

З огляду на вищезазначене підготовка фахівців, зокрема логопедів – одна з найактуальніших проблем освіти сьогодення.

Тому особливо важливим є підготовка таких логопедів, які самостійно розробляють навчально-корекційні програми; здійснюють навчальну, корекційну, компенсаційну, реабілітаційну роботу з дітьми, які мають мовленнєві порушення; забезпечують сприятливі організаційно-педагогічні умови для засвоєння компенсаційно-корекційних програм дітьми із тяжкими мовленнєвими порушеннями; сприяють їх соціальній реабілітації, профорієнтації; проектують шляхи навчання, реабілітації та соціальної адаптації кожної дитини; обирають інноваційні технології, форми, методи, засоби корекційно-реабілітаційного процесу; надають батькам або сім'ям консультативну допомогу щодо виправлення дефектів усного та писемного мовлення їх дітей; проводять із дітьми фронтальні, групові та індивідуальні заняття; планують корекційну роботу, проводять аналіз її результатів та ведуть психолого-педагогічну, реабілітаційну та статистичну документацію.

Проаналізувавши стан державної допомоги дітям із особливими освітніми потребами в Україні, В. Липа та О. Гаврилов акцентують увагу на погіршенні кадрового забезпечення спеціальних закладів, указуючи на те, що за останні роки кількість логопедів зменшилася; підвищення кваліфікації педагогів спеціальної освіти проводиться формально або в окремих випадках спільно з педагогами

масових загальноосвітніх закладів освіти, що не забезпечує належного рівня фахового зростання кадрів системи спеціальної освіти.

З метою мінімізації кризового стану науковці вказують на необхідність «увести в перелік професій посади логопеда, олігофренопедагога, сурдопедагога, тифлопедагога, вихователя реабілітаційних центрів, асистента вчителя інклюзивного класу, спеціального психолога й чітко прописати права та обов'язки цих спеціалістів: яке навчальне навантаження вони повинні виконувати, які курси підвищення кваліфікації їм потрібно проходити для отримання вищої кваліфікації тощо»; обґрунтувати потреби держави, в цілому, й окремих регіонів, зокрема, в перспективному розвитку різних моделей спеціальних установ та спрогнозувати підготовку фахівців-логопедів на основі статистичного обліку даних про дітей з психофізичними порушеннями, які вимагають соціальної допомоги й освітніх послуг [15, с. 47].

Діяльність логопеда в умовах інклюзивної педагогічної інноватики пронизується використанням педагогічних інновацій.

Педагогічні інновації стали предметом спеціального дослідження з кінця 50-х років на Заході і в перші десятиліття ХХІ століття в нашій країні. Інноваційність, будучи однією з характеристик сучасної освіти в умовах становлення нової системи, орієнтованої на входження в освітній інклюзивний простір, проявляється сутнісними змінами у спеціальній освіті, які обумовлені все більшою інтеграцією науки і практики. В свою чергу за допомогою єдності теоретичного знання та застосування відповідних комплексних засобів реалізується практика.

Інноваційна діяльність в Україні передбачена проектом Концепції державної інноваційної політики (1997 р.), Положенням «Про порядок здійснення інноваційної діяльності у системі освіти» (1999 р.) та Законом України «Про інноваційну діяльність» (2002 р.) [30; 25].

Проблеми інновацій в інклюзивній освіті розглянуто в наукових дослідженнях Д. Алфімова, І. Ісаєвої, А. Колупаєвої [14] та ін.

Останніми роками зростає кількість досліджень, у тому числі дисертаційних,

присвячених проблемі готовності вчителів до інноваційної діяльності.

Психологічні аспекти формування готовності особистості до інновацій знаходять своє відображення у дослідженнях особливостей ставлення людей до нововведень, характеристик людського чинника інноваційних процесів та цільових орієнтацій учасників інноваційного процесу (Л. Даниленко, Ю. Карпова), механізмів подолання інноваційних бар'єрів і розвитку мотиваційної сфери суб'єктів інноваційних процесів (О. Бартков, Т. Бондар, І. Родименко), ролі і місця творчості в інноваційній діяльності (С. Максименко, Н. Матолигіна, В. Моляко), розвитку відповідних здібностей до реалізації нововведень (І. Ковальчук) [16].

У фундаментальних дослідженнях українських учених (О. Бондар, І. Зязюна, Н. Ничкало, С. Сисоевої та ін.) основна увага приділялась підготовці педагогічних кадрів вищого рівня якості, спроможних оптимально адаптуватися до швидкоплинних змін у змісті професійної діяльності, оволодівати уміннями самостійно опановувати професійні знання, збагачувати професійний досвід, використовуючи інноваційні технології в педагогічному процесі.

Значне збільшення кількості дітей з вадами мовлення є реалією сьогодення. Надання їм своєчасної кваліфікованої логопедичної допомоги – найважливіше освітнє завдання. Ефективність такої допомоги багато в чому залежить від професійної підготовки логопедів, тому підвищуються вимоги як до якості підготовки, так і до особистості логопеда.

Сучасному інклюзивному закладу дошкільної освіти потрібен фахівець (логопед), який творчо реалізує нові технології навчання, постійно досягає високих результатів у своїй професійній діяльності, для якого характерною є готовність до неперервного самовдосконалення. В освіті відбуваються соціально-педагогічні зміни, пов'язані з уведенням нових державних освітніх стандартів, переходом на новий зміст і структуру освіти.

Розглянемо сучасний стан інклюзивної дошкільної освіти.

Уперше необхідність запровадження інклюзивної дошкільної освіти представлено у програмі виховання і навчання дітей від 2 до 7 років «Дитина»

(1992 р.) в розділі «Діти з особливими освітніми потребами», в якому подано освітні завдання, які педагоги мають вирішувати щодо дітей цієї категорії, виділено умови успішної педагогічної роботи, представлено її зміст та показники успішного розвитку дітей, даються поради батькам, чий діти потребують особливої уваги.

Утвердження демократичних засад в українському суспільстві та активне впровадження інклюзивної освіти сприяє масовій творчості логопедів. Задовольняючи інтереси дітей загального розвитку та дітей з особливими освітніми потребами, часто відходять від усталених шаблонів, шукають і знаходять такі методичні підходи, котрі забезпечують високий рівень знань та навичок усіх дітей.

Для того, щоб підвищити творчий рівень необхідно охарактеризувати функції логопеда.

У своєму дослідженні Б. Зодбаєва виділяє і характеризує основні функції логопеда, готового до продуктивної взаємодії з дітьми з порушенням мовлення, зокрема:

1. Освітньо-виховна функція. У межах цієї функції логопед забезпечує цілеспрямовану взаємодію з дітьми з порушенням мови і найближчим оточенням (сім'я, родичі).

2. Діагностична функція. Вона передбачає оволодіння діагностичним інструментарієм з метою його застосування в корекційно-педагогічній діяльності, встановлення умов, які негативно впливають на хід мовного розвитку, виявлення причин і механізмів порушень мовлення.

3. Корекційна функція. Вона передбачає визначення основних напрямків корекційного впливу, планування цілей, завдань здійснення корекційно-розвивальної роботи з дітьми з порушенням мовлення, визначення змісту корекційно-освітніх програм, здійснення відбору методик і технік корекційно-розвивальної роботи з урахуванням ступенів мовного порушення, структури дефекту, ступеня його прояву.

4. Організаційна функція. У межах цієї функції діяльність логопеда

спрямовано на створення сприятливих умов для загального і мовного розвитку дитини, усунення несприятливих чинників, що негативно впливають на розвиток дитини, встановлення педагогічно-доцільних відносин з дітьми з порушенням мовлення, їх батьками, надання оперативної педагогічної допомоги та створення психологічно комфортної атмосфери при організації різних видів діяльності. Як вважає дослідниця Б. Зодбаєва, підготовка логопедів здійснюється з оволодіння цими функціями як основними компетенціями, з яких складається діяльність логопеда [24, с. 18].

У свою чергу, Г. Волкова виділяє такі основні професійні функції логопеда:

1. Діагностична функція – проявляється в обстеженні дітей і визначенні типу порушень;

2. Корекційна функція – участь логопеда в здійсненні системи спеціальних логопедичних заходів, спрямованих на подолання або ослаблення недоліків розвитку, властивих дітям з порушеннями мовлення, і таких, що сприяють не тільки виправленню окремих порушень, але й формуванню особистості в цілому.

3. Навчальна функція – виражається в стимуляції та керуванні активністю дитини, у результаті якої в неї формуються певні знання, уміння і навички.

4. Виховна функція – проявляється в процесі цілеспрямованого формування гармонійно розвиненої особистості за допомогою спеціально розроблених і науково обґрунтованих засобів, форм і методів впливу.

5. Дослідницька функція – діяльність логопеда неможлива без щоденного пошуку, аналізу досвіду та нововведень логопедичної і педагогічної діяльності.

6. Функція психолого-педагогічної освіти батьків – забезпечує єдність зусиль дитячого закладу та родини, логопед виступає перед батьками як пропагандист логопедичних і педагогічних знань. Без виховної, просвітницької роботи з батьками неможливо досягти значних успіхів у формуванні особистості дитини.

7. Функція самоосвіти – працювати на рівні пропонованих до сучасного вчителя-логопеда вимог неможливо без постійного збагачення знаннями нових

досліджень в галузі педагогіки, психології, медицини та логопедії, тому цій функції нині надається особливе значення [36, с. 302].

Таким чином, на основі проведеного аналізу можемо узагальнити фундаментальні *функції професійної діяльності логопеда в сучасних умовах інклюзії в закладах дошкільної освіти*:

1. Діагностична функція – полягає в поглибленому логопедичному обстеженні дітей для визначення рівня мовного розвитку, специфічних мовних порушень різного генезу і структури дефекту.

2. Корекційна функція – передбачає максимальну корекцію відхилень у розвитку мовлення дітей, що перешкоджають засвоєнню програми навчання.

3. Навчальна функція – забезпечує участь логопеда в корекційно-освітньому процесі, спрямованому на попередження, компенсацію і корекцію відхилень у мовному та психічному розвитку дітей.

4. Виховна функція – проявляється в керівництві взаємин дітей з метою створення педагогічно доцільного, сприятливого мікроклімату та формуванні гармонійно розвиненої особистості за допомогою спеціально розроблених і науково обґрунтованих засобів, форм і методів впливу.

5. Функція психолого-педагогічної освіти батьків – надання консультативної та методичної допомоги батькам (особам, що їх замінюють), педагогам і фахівцям з метою профілактики та диференційованої діагностики мовленнєвих порушень у дітей дошкільного віку, застосовуючи спеціальні методики.

6. Дослідницько-інноваційна функція – передбачає постійний пошук нового, аналіз передового досвіду та нововведень, практичне використання в роботі з дітьми апробованих корекційних, інноваційних методик для виправлення відхилень у мовленнєвому розвитку і відновленню порушених функцій [6].

Підсумовуючи все вищезазначене, можна зауважити, що на сучасному етапі розвитку суспільства відбувається впровадження інновацій в логопедичну роботу закладів дошкільної освіти. Оновлюється зміст дошкільної інклюзивної

освіти, розробляються нові спеціальні програми, складається нова система взаємодії дошкільних закладів із зовнішнім освітнім середовищем.

Водночас аналіз наявного досвіду інноваційної діяльності логопедів дозволяє стверджувати, що вона має фрагментарний характер. Зокрема, не розроблено систему оволодіння методологією та технологією управлінської діяльності з метою ефективного впровадження інновацій на робочому місці. Розв'язання означеної проблеми, на нашу думку, вимагає створення нової цілеспрямованої, а не стихійної підготовки майбутніх логопедів до інноваційної діяльності у вигляді науково-методичної системи, спрямованої на врахування концептуальних та організаційно-методичних аспектів. Комплекс заходів, спрямованих на модернізацію інклюзивної освіти, сприяє поширенню інноваційних технологій корекційно-логопедичної роботи, що дає змогу ефективно виправляти порушення мовлення та забезпечувати відповідні умови навчання і виховання дітей з особливими освітніми потребами.

2.2. Зміст та характеристика ключових понять дослідження

Корінні зміни в соціальному статусі системи інклюзивної дошкільної освіти не можуть бути досягнуті в рамках традиційної педагогіки. Необхідна зміна парадигми, фундаментальних основ педагогіки. Адже інноваційна освіта – це нова педагогіка, нові освітні процеси, нові технології [7, с. 46].

Дослідження підготовки майбутніх логопедів до інноваційної діяльності вимагає уточнення ключових понять «нове», «інновація», «нововведення», «інноваційна діяльність».

Центральним терміном інноватики стало поняття «нове». В. Загв'язинський зазначає, що нове в педагогіці – це не тільки ідеї, підходи, технології, які в такому вигляді раніше не використовувалися; це також комплекс елементів або окремі елементи педагогічного процесу, які несуть у собі прогресивний початок і дозволяють у мінливих умовах та ситуаціях достатньо ефективно вирішувати завдання виховання і навчання [17, с. 5].

Науковці В. Красномоєць, Л. Полякова, А. Пригожин та ін. зазначають, що поняття «інновація» вперше з'явилося в наукових дослідженнях культурологів у ХІХ столітті. У перекладі з італійської мови воно означає – новизна, нововведення, нові форми організації праці й управління, види технологій, що втілюються в окремих установах, організаціях, а також у різних сферах діяльності людини, а переклад слова з англійської мови дає таке значення – нововведення, новація, що передбачає створення продукту нової якості. Термін виник в культурній антропології, де означав перенесення досягнень однієї культури в іншу в процесі торгівлі, обміну товарами. У тридцяті роки ХХ століття на Заході виникла соціальна галузь дослідження нововведень – інноватика, в рамках якої стали досліджуватися закономірності появи і розвитку технічних інновацій у сфері матеріального виробництва.

Якщо розглядати інновацію з методологічної сторони – це ідея (ідеї), пропозиції, наукові розробки, які можуть і стають основою створення нових стратегій розвитку, нових видів продукції. На думку В. Кременя, інновацією є все, що може вдосконалити якість життя і процес розвитку людства [12, с. 223].

Так дослідник О. Хуторський визначає *інновацію* як ідею, мету або практичну діяльність, сприймані індивідом як щось нове. У його розумінні – це процес, що має життєвий цикл від зародження ідеї й створення нововведення до його поширення [25, с. 65].

Поняття «інновації» більшість учених тлумачать через діяльність, яка здійснюється на принципово новій основі.

Найпоширенішим вважається термін, описаний у Великому тлумачному словнику: «Інновація в освіті – це «новизна, що істотно змінює результати освітнього процесу» [37, с. 457].

Однак, об'єднує думки щодо трактувань цього поняття те, що всі автори єдині у визначенні мети інновацій – це підвищення ефективності освітнього процесу і гарантування досягнення студентами запланованих результатів навчання.

На наш погляд, найбільш повним і змістовним є таке тлумачення поняття: «Інновація – ідея, новітній продукт в сферах наукової та соціальної діяльності, засноване на використанні досягнень науки і передового досвіду, є кінцевим результатом інноваційної діяльності» [26, с. 69].

Узагальнюючи наукові розвідки, вважаємо, що результатом інноваційних процесів є використання нововведень – як теоретичних, так і практичних. Поняття «нововведення» (інновація) визначається і як нововведення, і як процес запровадження цього нововведення в практику. Виокремлюють два типи інноваційних процесів у галузі освіти. Перший тип – інновації, що відбуваються значною мірою стихійно, без точної прив'язки до самої потреби або без повноти усвідомлення всієї системи умов, засобів та шляхів здійснення інноваційного процесу. Інновації такого роду не завжди пов'язані з повнотою наукового обґрунтування, частіше вони виникають на емпіричній основі, під впливом ситуативних вимог. До інновацій цього типу можна віднести діяльність педагогів – новаторів, вихователів, батьків тощо. Інновації в системі освіти є продуктом науково-культурованої усвідомленої, цілеспрямованої, міждисциплінарної діяльності та належать до другого типу нововведень [10, с. 75].

Новація (нововведення, новизна), як зазначає Л. Семушина, може бути абсолютною і відносною. Абсолютна новизна являє собою невідоме до теперішнього часу «нововведення», що не має в реальності прототипів і аналогів. Відносна новизна характеризує нововведення лише в наявну в конкретних умовах реальність (місцева новизна), оновлення одного з елементів реальності в порядку поточної модернізації (приватна новизна), або незвичайне поєднання раніше відомих елементів педагогічної реальності (умовна новизна), що вже існує [11, с. 25].

Наступне визначення нововведення дає А. Пригожин: нововведення є така цілеспрямована зміна, яка вносить у середовище впровадження (організацію, поселення, суспільство тощо) нових, відносно стабільних елементів. Нововведення – процес, тобто перехід певної системи з одного стану в інший [17, с. 29].

Говорячи про нововведення та інновації важливо охарактеризувати поняття «інноваційна діяльність».

У законодавчих документах використовується таке визначення поняття «інноваційна діяльність» – діяльність, що спрямована на використання й комерціалізацію результатів наукових досліджень та розробок [25].

Розглядаючи наукові джерела, нами спостерігалась різноплановість підходів у трактуванні словосполучення «інноваційна діяльність». Однак важливо відмітити, що всі науковці описують це поняття, спираючись на такі ключові слова у значеннях:

1) *інноваційна діяльність – це вид діяльності особистості* (М. Артюшина, І. Гавриш, Н. Краснокутська);

2) *інноваційна діяльність – це процес* (Ю. Будас, Т. Скрипко);

3) *інноваційна діяльність – це система* (Л. Антонюк, О. Чумак).

Науковці, характеризуючи «інноваційну діяльність» як певний вид діяльності поділяють її на: *системну, експериментально-пошукову, продуктивну, комплексну, цілеспрямовану, творчу.*

Відповідно до цієї характеристики, можна зауважити, що інноваційна діяльність логопеда є одним із видів його професійної діяльності, яка орієнтована на оновлення та удосконалення корекційного процесу через створення, експериментальну перевірку та впровадження інновацій.

Під інноваційною діяльністю, на думку Н. Топіліної, слід розуміти «діяльність з розробки та впровадження різного роду нововведень в будь-який процес, з їх подальшою апробацією, виявленням проблемних моментів і подальшим удосконаленням» [33, с. 140].

На думку І. Дичківської, інноваційна діяльність є складним і багатоплановим феноменом та охоплює: процес взаємодії індивідів, спрямований на розвиток, перетворення об'єкта, переведення його в якісно новий стан; системну діяльність щодо створення, освоєння та застосування нових засобів; особливий вид творчої діяльності, що об'єднує різноманітні операції і дії, спрямовані на набуття нових знань, технологій, систем. Це і є

характерною особливістю інноваційної діяльності [6, с. 2].

Інноваційна діяльність в інклюзивній дошкільній освіті є засобом реалізації нових завдань і виконує роль пускового механізму в саморозвитку освітньої системи.

Зараз існує чимало різноманітних спеціальних технологій навчання та виховання дітей. Ці методики нетрадиційні, цікаві, які розвивають, збагачують, урізноманітнюють життя дітей і дають змогу навчатися в масових закладах дошкільної освіти дітям з особливими освітніми потребами.

Визначають такі інноваційні технології в логопедичній практиці: доповнення до загальноприйнятих, перевірених часом технологій (технологія діагностики, технологія звукопостанови, технологія формування мовного дихання при різних порушеннях мовлення та ін.); високоефективні методи, інструменти та прийоми; нові способи взаємодії логопеда і дитини; нові стимули, які слугують для створення сприятливої емоційної атмосфери та сприяють активізації порушених психічних функцій.

Відтак, у досліджуваному аспекті зміст поняття «інноваційні технології» трактуватимемо як цілеспрямований, систематизований комплекс впровадження нових методів, інструментів та прийомів, які володіють підвищеною ефективністю та є кінцевим результатом інтелектуальної діяльності педагога. Основним критерієм «інноваційності» технологій є підвищення ефективності корекційного процесу за рахунок їх застосування.

Для характеристики педагогічних інновацій та інноваційної діяльності вживається поняття «логопед-новатор» – суб'єкт реалізації нововведень. Латинське слово «новатор» означає «обновитель» – людина, що вносить і здійснює нові, прогресивні принципи, ідеї, прийоми в тій чи іншій галузі діяльності [6, с. 114].

Дослідник Е. Роджерс за характером ставлення педагога до нововведень, поділяє їх на такі групи:

1) новатори (2,5% колективу) – педагоги, які відкриті новому, перші сприймають, упроваджують і поширюють його;

2) ранні реалізатори (13,5% колективу) – ідуть за новаторами, але більш інтегровані в колектив. Їх ще називають розумні реалізатори;

3) помірковані (34% колективу), які дотримуються правила «золотої середини» та не сприймають нового до того часу, поки його не впровадять більшість колег;

4) педагоги, які сумніваються (34% колективу), сприймають нове лише за умови його загальної позитивної підтримки;

5) педагоги, які вагаються (16% колективу) (консерватори), орієнтуються на традиційні цінності, дуже важко впроваджують нове [7, с. 45-46].

Ми вважаємо, що логопед-новатор одержимий невтомною допитливістю, постійно вчиться, займається самоосвітою; мислить системно і постійно вбачає протиріччя у функціонуванні й розвитку освітньої системи; є генератором ідей, які він прагне реалізувати практично; прагне до максимальної творчої самореалізації, створює свою оригінальну систему корекційного впливу; має свій оригінальний погляд на різні проблеми інклюзивної освіти; є ентузіастом і сподвижником педагогічних інновацій.

Дійсно, інноваційне інклюзивне середовище формує особливого роду конкуренцію, яка спрямовує діяльність логопеда в нескінченне удосконалення і формує абсолютно нові інноваційні структури: інноваційну діяльність, інноваційне мислення, інноваційну активність та інноваційну методичну культуру та ін.

У контексті тематики нашого дослідження потребує уточнення поняття «умови інклюзивної дошкільної освіти».

У «Словнику української мови» поняття «умова» розкривається як «взаємна усна чи письмова домовленість про що-небудь; угода, договір». Зокрема, у філософії «умова» є фактором, внаслідок якого виникає та існує річ. У психології умову розуміють як сукупність явищ зовнішнього та внутрішнього середовища, що впливають на розвиток конкретного психічного явища. А в педагогіці це поняття розглядається як «сукупність змінних природних, соціальних, зовнішніх і внутрішніх впливів, що діють на фізичний,

психологічний, моральний розвиток людини, її поведінку, виховання, навчання, формування особистості» [13, с. 9].

О. Жосан у статті «Інклюзія: інновація чи профанація?» виокремлює чотири групи умов щодо забезпечення успішного впровадження інклюзії, зокрема:

1. Матеріально-технічна база. Мають функціонувати туалети для дітей з особливими потребами; пандуси та/або ліфти для пересування з поверху на поверх; спеціально обладнані місця в їдальні; система показників для учнів з вадами слуху та звукові сигнали для учнів з порушеннями слухового апарату. Всі об'єкти на території школи повинні відповідати правилам універсального дизайну.

2. Навчально-методичне забезпечення. Як вважає науковець для кожної нозології існують свої особливі види і форми навчального обладнання (для дітей зі зниженим зором – аудіо-книги, а для дітей з аутизмом – комплект спеціальної наочності тощо). А педагоги, які працюють з дітьми з особливими потребами, мають бути забезпечені усіма необхідними навчально-методичними посібниками.

3. Кадрове забезпечення. Упровадження в закладі де є інклюзивні класи – асистента вчителя. Ця посада передбачена в штатному розкладі загальноосвітнього навчального закладу вже не один рік і є дуже важливою в системі інклюзивного навчання. Основні завдання асистента вчителя полягають в адаптації змісту та методів навчання до можливостей і потреб дитини з особливими освітніми потребами та застосування під час уроку системи корекційних заходів, спрямованих на опанування навчального матеріалу.

4. Психолого-педагогічне забезпечення. Створення в колективі закладу толерантного ставлення до дітей з порушеннями психофізичного розвитку та забезпечення корекційно-розвиткового складника інклюзивного навчання (облаштування кабінетів учителя-дефектолога, психологічного розвантаження, логопедичного кабінету для проведення корекційно-розвиткових занять) [47, с. 26].

Отже, на думку О. Жосана, поспішне, необґрунтоване і недостатньо підготовлене впровадження інклюзивного навчання в закладах, які не мають необхідних для цього умов, може призвести до дискредитації самої ідеї інклюзії в суспільстві та перетворити інклюзію з інновації в профанацію.

У дослідженні Н. Артюшенко розроблено такі педагогічні умови інклюзивної освіти: адаптивне освітнє середовище (подолання архітектурних та соціальних бар'єрів, технічне та методичне забезпечення); психолого-педагогічний супровід (індивідуальна освітня програма, індивідуальні та групові корекційно-розвивальні заняття); видозмінені методи та організаційні форми навчання (специфіка доросло-дитячої та дитячої спільної діяльності на основі соціальної взаємодії, застосування альтернативних методик); науково-методична підтримка вихователів (підвищення кваліфікації через активні форми спільної педагогічної праці); формування інклюзивної культури в усіх учасників навчально-виховного процесу шляхом проведення занять толерантності, тематичних занять, залучення та психолого-педагогічна підтримка батьків тощо) [13, с. 18].

Досліджуючи ефективне забезпечення інклюзивної освіти для дітей з особливими потребами, Л. Будяк, Л. Гречко та А. Колупаєва визначили такі умови: раннє виявлення вад розвитку та проведення корекційної роботи з перших місяців життя; правильне діагностування розвитку дитини та урахування її можливостей; психологічна готовність дитини та її батьків до спільного навчання зі здоровими однолітками; розроблення методики включеного навчання залежно від виду дизонтогенезу; тісна співпраця з батьками, надання їм необхідного мінімуму дефектологічних знань, психотерапевтичної та консультативної допомоги; відповідна підготовка фахівців освітніх закладів; створення спеціального освітнього середовища (необхідне обладнання, охоронний режим тощо); підготовка дітей із нормативним рівнем розвитку до взаємодії з однолітками із психофізичними порушеннями; забезпечення психолого-педагогічного супроводу інклюзивного навчання [32, с. 77].

Аналіз окреслених вище досліджень дав підстави для виокремлення **зовнішніх** (нормативно-правове забезпечення, діяльність громадських організацій та фондів, засоби масової інформації (ЗМІ) та внутрішніх (наявність доступної мережі закладів дошкільної та спеціальної освіти, безбар'єрна архітектурна доступність, матеріально-технічне та програмно-методичне забезпечення, психолого-педагогічний та корекційний супровід) умов освітньої інклюзії в закладах дошкільної освіти.

Конкретизуємо кожен умову. Найпершою та найважливішою зовнішньою умовою інклюзії в закладах дошкільної освіти є нормативно-правове забезпечення освітнього та виховного процесу.

В українському законодавстві нормативним актом, що регулює освіту осіб з особливими освітніми потребами, в тому числі визначає необхідні умови для його реалізації, є Закон України «Про освіту» (Стаття 3), в якому сказано: *«Кожен має право на якісну та доступну освіту. ... Держава створює умови 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»* [27].

Наступною умовою є діяльність громадських організацій та фондів. Ініціаторами та активними учасниками впровадження інклюзивної освіти в Україні є громадські організації, батьківські об'єднання та фонди, дії яких спрямовані на допомогу дітям з особливими освітніми потребами.

В Інтернет-довіднику «Вікіпедія» термін «Громадська організація» – об'єднання громадян, яке створюється для реалізації спільних інтересів (культурних, економічних, вікових, гендерних, регіональних, релігійних, професійних, соціальних тощо) .

В Україні існують такі Громадські організації: «Громадська організація «Координаційно-ресурсний центр «Інклюзивна культура» (ГО «КРЦ «Інклюзивна культура»)), «Громадська організація «Особливі діти», «Громадська організація «Особливі можливості», «Громадська організація «Ми-особливі» (ГО «Ми-

особливі»)), «Громадська організація «Особливі серед нас» (ГО «Особливі серед нас»)), «Громадська організація «Ангел дитинства», «Громадська організація «Особливе дитинство», «Благодійна організація «Турбота і підтримка» та ін. Метою їх створення є всебічне задоволення та захист соціальних, економічних, творчих та інших спільних інтересів членів організації. Діяльність яких контролюється Законом України «Про громадські об'єднання» [24].

Також в Україні діє Український культурний фонд. Найважливішою програмою діяльності фонду є проект «Інклюзивна освіта – рівень свідомості нації». Фонд розробив план медіатек і ресурсних кімнат, які вже працюють по Україні (120 медіатек і 60 ресурсних кімнат) [31].

Наступним важливим кроком у реформуванні освіти в Україні став етап переходу з системи застарілих радянських ПМПК (психолого-медико-педагогічних комісій – ред.) до сучасних інклюзивно-ресурсних центрів (ІРЦ), які працюють за зовсім новими принципами [28].

Крім того, працює портал «Україна. Інклюзія. Система автоматизації роботи інклюзивних ресурсних центрів», де надають допомогу батькам, закладам освіти та керівникам інклюзивно-ресурсних центрів з питань роботи з дітьми, які мають особливими освітніми потребами.

Також широко популяризується ідея інклюзивної освіти в соціальних мережах (Соціальна мережа – соціальна структура, утворена індивідами або організаціями) Facebook, Ukrainci.org, Connect.ua та ін.

У 2004 році було створено найбільшу соціальну мережу в світі – Фейсбук (англ. *Facebook*), яка налічує мільйони користувачів та має безліч сторінок та груп *інклюзивного* («Інклюзія. Допомога педагогу», «Інклюзія без кордонів», «Інклюзія в дії», «50 відтінків інклюзії») та *логопедичного спрямування* («Цікава логопедія», «Логопедія», «Логопед і я», «Логопед, дефектолог, психолог», «Привіт логопед» та ін.), в яких користувачі розміщують цікаві факти, новини та обмінюються досвідом.

Для дітей масово проєктують соціальні мультфільми, які навчають толерантності: «Подарунок» (The Present) 2015, Німеччина (зворушлива історія

про дружбу, об'єднану спільним болем); «Маленька каструлька Анатолія» 2014, Франція (короткометражка через дитячі образи пояснює, що бути особливим – це нормально); «Струни» (Cuerdas) 2014, Іспанія (історія про рівність, солідарність, дружбу і дитячу мудрість, якій варто повчитися навіть дорослим); «Про Діму» 2016, Росія (розповідається про дружбу дівчинки Міри і хлопчика Діми, який погано ходить і майже не говорить); «Тамара» 2013, США (історія про дівчинку Тамару, яка мріє стати танцівницею, але Тамара не чує музику – вона глуха) та ін.

Отже, окреслені позиції зумовлюють визначення зовнішніх умов інклюзивної освіти: нормативно-правове забезпечення, діяльність громадських організацій та фондів, засоби масової інформації (ЗМІ). Лише за підтримки нормативно-правових актів, законів, концепцій та популяризації інклюзивної освіти громадськими організаціями, фондами, соціальними мережами, групами в Інтернет мережі Facebook, соціальними роликками, мультфільмами та телевізійними проектами буде досягнуто мети інклюзивної освіти.

Процес включення дітей з обмеженими можливостями в освітній процес залежить і від багатьох внутрішніх умов: наявність інклюзивного освітнього середовища; безбар'єрна архітектурна доступність; матеріально-технічне та програмно-методичне забезпечення; психолого-педагогічний та корекційний супровід.

Наступною ланкою системи інклюзивної освіти необхідно розглядати забезпечення інклюзивного освітнього середовища, що дозволить забезпечити для дитини індивідуальний освітній маршрут та максимально ґрунтовно забезпечити навчання і виховання дитини. Важливим компонентом цієї умови є наявність закладів освіти з інклюзивною формою навчання.

Відповідно до «Порядку комплектування дошкільних навчальних закладів (груп) компенсуючого типу» спеціальні заклади дошкільної освіти (групи) створюються для дітей, які потребують корекції фізичного та (або) розумового розвитку з порушеннями слуху (глухих, зі зниженим слухом); з порушеннями зору (сліпих, зі зниженим зором); з порушеннями мовлення; з порушеннями

опорно-рухового апарату; з розумовою відсталістю; із затримкою психічного розвитку [30].

Соціальна роль таких закладів піддається переоцінці. На практиці спеціальна освіта, з одного боку, створює особливі умови для задоволення потреб дітей зазначеної категорії в медичних і педагогічних послугах, а з іншого, перешкоджає соціальній інтеграції осіб з особливими потребами, обмежуючи їхні життєві шанси.

За даними Міністерства охорони здоров'я України (станом на 01.01.2019 р.), нараховують 159 тис. дітей з інвалідністю. На Всеукраїнській звітній конференції з інклюзивної освіти (25 січня 2019 р.) зазначалося, що у 2018 році кількість учнів з особливими освітніми потребами, що навчаються у закладах загальної середньої освіти поруч з однолітками, зросла на 61%. Загалом зараз у закладах загальної середньої освіти навчається понад 12 тис, а в закладах дошкільної освіти майже 2,2 тис, дітей з особливими освітніми потребами [49].

Також прослідковується тенденція зростання кількості дітей з інвалідністю.

В Україні в 2019/2020 навчальному році кількість учнів в інклюзивних класах збільшилася з 11 тисяч 866 осіб до 18 тисяч 546. Крім того, на 60% (з 8 тисяч 417 до 13 тисяч 443) зросла кількість інклюзивних класів [18].

З початку навчального 2018 року по всій Україні розпочали свою роботу 322 Інклюзивно-ресурсні центри, які функціонують відповідно до постанови Кабінету Міністрів України від 12.07.2017 №545 «Про затвердження Положення про інклюзивно-ресурсний центр» у рамках національного проекту «Інклюзивна освіта – рівень свідомості нації» Станом на квітень 2019 року кількість зареєстрованих склала 557 інклюзивно-ресурсних центрів.

Таким чином, в Україні існують такі заклади: спеціальні дошкільні заклади освіти компенсаційного типу, логопедичні групи при дошкільних закладах освіти комбінованого типу, дошкільні групи при спеціальних школах. Крім того, спеціальну логопедичну допомогу діти з особливими потребами можуть отримувати в центрах раннього втручання, реабілітаційних та інклюзивно-

ресурсних центрах.

Слід зазначити, що більша частина закладів, якими користуються здорові діти без будь-яких ускладнень, абсолютно неосяжна для дітей з фізичними вадами. Великою перешкодою є непристосованість приміщень – пороги, бордюри, вузькі проходи та сходи, відсутність підйомників та ліфтів та ін. [21]. На противагу цьому, безбар'ерна архітектурна доступність є обов'язковим компонентом створення умов за принципами універсального дизайну для інтеграції людей з особливими потребами до активного суспільного життя.

Безбар'ерна архітектурна доступність – середовище, яке пристосоване для вільного пересування людей з функціональними обмеженнями через медичні, вікові, інші причини [9, с. 79].

У «Глумачному словнику української мови» термін «доступність» трактується як те, що підходить, годиться багатьом, всім; відповідність силам, здібностям, можливостям кого-небудь; до якого або по якому можна пройти [6, с. 391]. Якщо зміст цього поняття розглядати з кута зору освіти, то воно буде позначати універсальність розташування та доступного дизайну закладів освіти, побудову освітнього процесу відповідно до вікових та індивідуальних особливостей дітей.

Таким чином, доступність має забезпечити безперешкодний і зручний рух прилеглою територією або навчальним закладом, безбар'єрний вхід у приміщення (за наявності сходів обов'язково має бути нормативний пандус), можливість своєчасно скористатися зонами відпочинку та обслуговування, доступні – пристосовані для використання людьми з інвалідністю санвузли (туалетні приміщення та душові кімнати) [15, с. 13].

За словами експерта з соціальних питань Інституту суспільно-економічних досліджень Л. Самсонової: *«Середовище має бути доступне для кожної людини. І не треба його спеціально організовувати для когось, у тому числі для людини з особливими потребами. Є така річ як універсальний дизайн або «дизайн для всіх» – концепція, що передбачає проектування продукції та середовища таким чином, щоб ними могли користуватися найбільш широке коло людей»* [8].

Як слушно зауважує М. Васюник-Кулієва, що *універсальний дизайн* – це стратегія, спрямована на те, щоб проектування і компоненти будь-якого середовища, виробів, комунікації, інформаційних технологій чи послуг були однаково доступні чи зрозумілі всім та відповідали вимогам спільного користування [4].

У навчально-методичному посібнику «Архітектурна доступність шкіл», автори дають таке визначення *універсального дизайну (UNIVERSAL DESIGN)* – це основа для розроблення чи проектування навколишнього середовища, громадських будинків і споруд, транспортних засобів загального користування, речей, технологій, будь-яких інформаційних видань чи подачі інформації та комунікацій у такий спосіб, щоб ними могли користуватися найширші верстви населення, незважаючи на наявні в них чи можливі функціональні обмеження [15, с. 26].

Таким чином, універсальний дизайн є економічно ефективним підходом. Ця концепція вимагає від державних осіб, приватних компаній, архітекторів, веб-дизайнерів, педагогів та ін., враховувати людське різноманіття, а також проблеми, з якими стикається багато людей в той чи інший час свого життя, отримуючи досвід обмеженості [6, с. 54].

Універсальний дизайн часто використовується в сфері освіти під назвою «Універсальний дизайн в сфері освіти», що передбачає архітектурно доступне та безпечне навчальне середовище; гнучку методіку навчання, викладання та представлення матеріалу; доступні та гнучкі навчальні плани й програми для дітей з різними функціональними порушеннями.

Відсутність відповідного матеріально-технічного забезпечення (відсутність спеціального допоміжного навчального обладнання, спеціально розроблених навчальних методик, відсутність матеріального заохочення фахівців – розробників відповідного навчально-методичного забезпечення; відсутність у них спеціальної підготовки для роботи з дітьми, які мають особливі освітні потреби) інклюзивної освіти є істотною перешкодою на шляху її розвитку. Тому необхідними є покращення матеріально-технічної бази закладів

освіти з метою перетворення їх у *доступне середовище навчання*.

Так, у «Положенні про інклюзивно-ресурсний центр» в пункті 58 чітко вказано, що органи місцевого самоврядування мають створити матеріально-технічні умов, необхідні для функціонування інклюзивно-ресурсних центрів та організації інклюзивного навчання [11].

Також, у ефективності освітнього процесу важливу роль відіграє програмно-методичне забезпечення *навчальних занять* як загальноосвітніх, так і спеціальних закладів дошкільної освіти, що відповідає змісту спільного навчання дітей з типовим розвитком та з особливими освітніми потребами.

Мовлення відіграє значну роль в інтелектуальному розвитку дитини. Отримані в дошкільному віці «мовленнєві навички» та «комунікативні вміння» забезпечують основу подальшого навчання, виховання та розвиток особистості. Будь-яке порушення мовлення в тому чи іншому ступені відображується на діяльності та поведінці дитини. Своєчасне виявлення дітей з проблемами в розвитку і рання комплексна корекція відхилень дозволяє попередити появу вторинних відхилень у розвитку, скорегувати наявні труднощі і в результаті значно знизити ступінь соціальної недостатності, досягти максимально можливого для кожної дитини рівня загального розвитку, освіти, ступеню інтеграції в суспільстві.

Співпраця дитини з вихователем, логопедом, дефектологом, психологом, соціальним працівником, та іншими фахівцями. У цілому цей компонент умов зорієнтований на повноцінне та ефективне освоєння освітньої програми всіма дітьми інклюзивної групи. Насамперед має бути організовано залучення фахівців психолого-педагогічного супроводу до участі в проектуванні і організації освітнього процесу. Така співпраця об'єднується спільною освітньою метою і цілями навчально-виховного процесу, спрямованого на гармонійний психічний і соціальний розвиток дитини, створенням позитивного психологічного мікроклімату та адекватного соціального мікросередовища в інклюзивному закладі освіти. Такий тип взаємодії називається «командною роботою» [2, с. 115].

Головну роль у цій співпраці відіграє логопед, який надає необхідну логопедичну допомогу, враховуючи індивідуальні особливості дітей з особливими потребами. Він має чітко усвідомити, що навчання дітей-логопатів за однією методикою малоефективне. Адже кожній дитині властива певна швидкість засвоєння артикуляційних вправ, положення язика, навичок і вмінь, у кожного свій стиль навчання та свої особливості мовленнєвого та інтелектуального розвитку. Щоб задовольнити всі потреби дітей-логопатів, необхідно добре знати особливості їхнього розвитку. А щоб забезпечити успішне навчання дітей з вадами мовлення, потрібно застосовувати широкий спектр інноваційних технологій, методів, прийомів, форм організації навчальної роботи, а також адаптацію змісту навчального матеріалу [11, с. 62].

Отже, теоретичний аналіз філософської, соціологічної, психологічної, педагогічної літератури з проблеми дослідження дав змогу уточнити сутність поняття «інноваційна діяльність логопеда» (вид його професійної діяльності, який орієнтований на оновлення та удосконалення корекційного процесу через створення, експериментальну перевірку і впровадження інновацій), виокремити умови інклюзивної дошкільної освіти (зовнішні (нормативно-правове забезпечення, діяльність громадських організацій та фондів, засоби масової інформації) та внутрішні (наявність доступної мережі закладів дошкільної та спеціальної освіти, безбар'єрна архітектурна доступність, матеріально-технічне та програмно-методичне забезпечення, психолого-педагогічний та корекційний супровід).

Підсумовуючи вищезазначений матеріал цього підрозділу дисертації, зазначимо, що однією із форм навчання дітей з особливими освітніми потребами є нова, але визнана у багатьох країнах світу інклюзивна форма освіти, яка забезпечує безумовне право кожної дитини навчатися у загальноосвітньому закладі за місцем проживання із забезпеченням усіх необхідних для цього умов.

2.3 Сутність та особливості інноваційної діяльності логопедів в умовах інклюзивної дошкільної освіти

Інноваційні тенденції в освіті стали важливою проблемою сучасної наукової думки і практики, оскільки підвищують вимоги до методичної культури майбутнього фахівця, що виражаються в перебудові традиційного та освоєнні нового змісту програмного матеріалу, адаптації і трансформації методичних нововведень, що збагачують його професійний арсенал (методи, форми, засоби). Тому сутності та особливостям інноваційної діяльності логопедів в інклюзивних умовах дошкільної освіти буде присвячено цей параграф дисертації.

Чітке уявлення про інновації, володіння методикою їхнього застосування дозволяє як окремим логопедам, так і керівникам інклюзивних закладів дошкільної освіти об'єктивно оцінювати й прогнозувати їхнє впровадження. Забуття інновацій, як і квапливість у їхньому впровадженні, не раз приводило до того, що рекомендоване частіше зверху нововведення по закінченні якогось (нетривалого) часу забувалося або скасовувалося наказом чи розпорядженням.

Якщо логопед звикає жити в повній згоді із запропонованими нормами й правилами, то його інноваційні здібності згаснуть. Стандартизація поведінки й внутрішнього світу логопеда супроводжується тим, що в його діяльності більше уваги відводиться інструкціям. У свідомості накопичується усе більше готових зразків корекційної діяльності. Це призводить до того, що логопед може легше вписатися в педагогічне співтовариство, але натомість знижується його творчий рівень.

Однією з основних причин упровадження інновацій є відсутність у інклюзивних закладах дошкільної освіти інноваційного середовища – певної морально-психологічної обстановки, підкріпленої комплексом засобів: організаційного, методичного, психологічного характеру, що забезпечують введення інновацій в освітній процес дошкільного закладу освіти. Відсутність такого інноваційного середовища проявляється в методичній невідповідності логопедів, у їх слабкій інформованості щодо корекційних нововведень. Наявність сприятливого інноваційного середовища в колективі знижує опір

логопедів – нововведенням, допомагає перебороти стереотипи в професійній діяльності.

Створення сприятливого інноваційного клімату – як умови успішного розвитку і поширення педагогічних інновацій розглядають А. Пригожин, В. Сластьонін, А. Міщенко [14, с. 134].

Науковець А. Попов, умовою формування сприятливого інноваційного клімату, визначає інноваційне співтовариство – відносно стійкий колектив, об'єднаний спільними цінностями активного прагнення до оновлення інклюзивного закладу дошкільної освіти [12, с. 9].

Логопед, діяльність якого має інноваційне спрямування повинен володіти:

- педагогічним гуманізмом (довіра до дітей, повага до їх особистості, гідності, впевненість у своїх здібностях і можливостях; відчуття змін в цінностях освіти: не засвоєння формальних знань і навичок, а гуманність стосунків, свобода самовиявлення, культивування індивідуальності, творча самореалізація особистості).

- емпатійним розумінням дитини (прагнення і вміння відчувати іншого як себе, сприймати їх позиції та розуміти внутрішній світ);

- співробітництвом (поступове перетворення дітей на співтворців корекційного процесу);

- діалогізмом (уміння слухати дитину, цікавитися її думкою, розвивати міжособистісний діалог на основі рівності, взаємного розуміння і співтворчості);

- особистісною позицією (творче самовираження, за якого логопед постає перед дітьми не як позбавлений індивідуальності, а як особистість, котра має свою думку, відкрита у вираженні своїх почуттів, емоцій; удосконалення у своїй професії – набуття компетентностей, які дають можливість справлятися з різними логопедичними ситуаціями) [3, с. 12].

Так, Т. Демиденко вважає за необхідне введення інформаційного компонента у структуру інноваційної діяльності логопеда або будь-якого іншого

фахівця. Інформаційна діяльність логопедів охоплює декілька взаємопов'язаних процесів (етапів), а саме:

- пошук та отримання професійно важливої інформації;
- її аналіз та систематизація;
- використання одержаних матеріалів безпосередньо у педагогічній та інноваційній (дослідницькій) діяльності;
- створення нової інформації [41, с. 17].

У ході інноваційної діяльності перед педагогом постають певні труднощі, пов'язані з об'єктивною складністю створення нового продукту. Навіть досвідчений фахівець з багаторічним стажем практичної діяльності якоюсь мірою відчуває невизначеність, працюючи над новими технологіями, програмами, посібниками. Йому доводиться прокладати нові шляхи, а це, як відомо, набагато важче, ніж виконання звичних дій. У випадку інноваційної діяльності логопедів в умовах інклюзивної освіти збільшується ризик помилки (неправильної дії, невірної інтерпретації ситуації, необґрунтованого прогнозу) [15, с. 21].

Отже, останнім часом набули широкого поширення інноваційні процеси в системі інклюзивної дошкільної освіти. Життя вимагає від сучасного логопеда інноваційної діяльності, нетрадиційних підходів у навчанні й вихованні підростаючого покоління. Інноваційне діяльність – це максимальний розвиток своєї індивідуальності.

Щоб бути інноватором, корисно усвідомити, пережити й позбутися від психологічних бар'єрів, «комплексів», що заважають реалізації інноваційної діяльності. Для якісної характеристики логопедичних технологій, вважаємо за необхідність розділити їх на основні групи: інноваційні психокорекційні технології (арт-терапія, ізотерапія, казкотерапія, хромотерапія, тощо), які найбільш ефективно застосовувати при таких мовленнєвих порушеннях як брадилалія, тахілалія, дислалія, дизартрія, алалія та афазія; здоров'язбережувальні технології (кріотерапія, «Су-джок» – терапія), ефективність яких підтверджена для корекції таких мовленнєвих порушень:

брадилалія, дислалія, ринолалія, дизартрія, дизграфія, алалія, афазія, та заїкання; інформаційно-комунікаційні – методи взаємодії з інформацією (ІКТ), доцільність їх використання підтверджена фахівцями під час корекції таких мовленнєвих порушень як тахілалія, дислалія, алалія, заїкання; змішані технології – традиційні логопедичні технології з використанням нововведень (логопедичний масаж, дихальні гімнастики тощо) – застосовуються для корекції дисфонії, тахілалії, ринолалії, дизартрії, афазії, та заїкання.

У своїй роботі логопеди досить часто використовують різноманітні інноваційні технології. Найпоширенішими в логопедичній практиці є інноваційні психокорекційні технології, а саме арт-терапевтичні технології (*рис 1.1*).

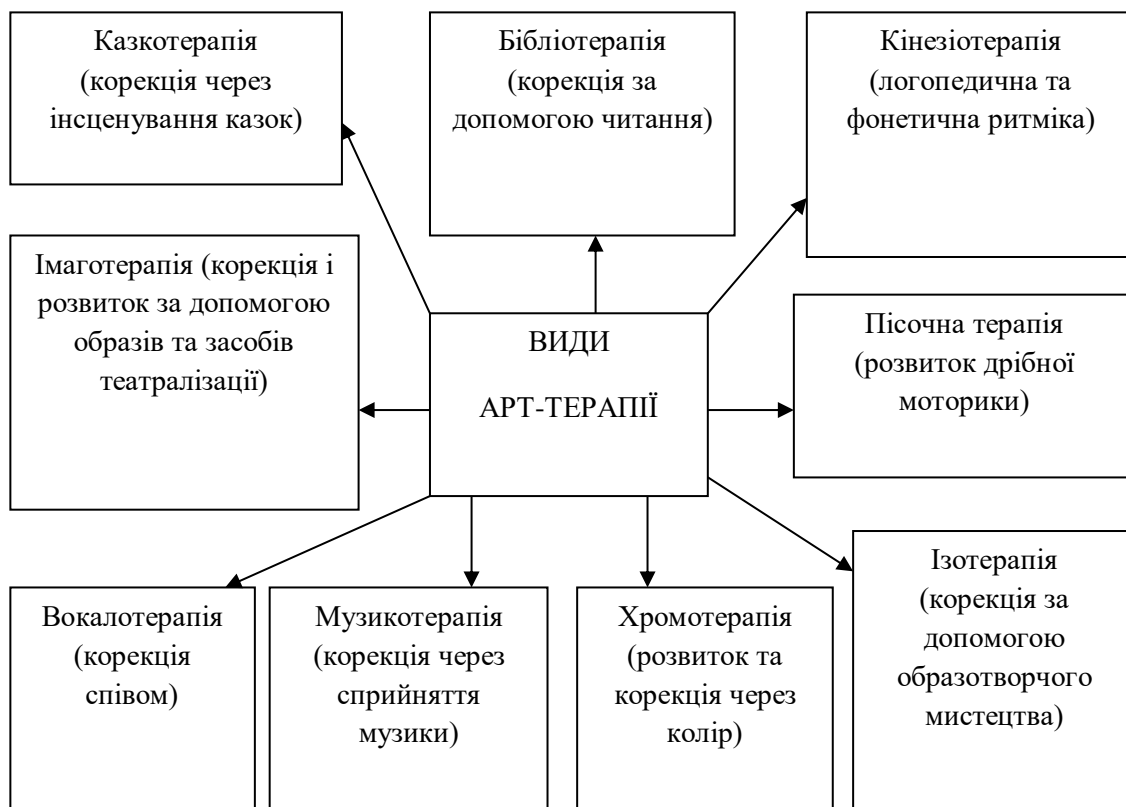


Рис 1.1. Модель видів арт-терапії, які використовуються в корекційній роботі з дітьми.

Аналізуючи поняття «арт-терапія», А. Копитін зазначає, що – це використання засобів мистецтва для передачі почуттів та інших проявів психіки людини з метою зміни структури її світовідчуття. Науковець вважає, що арт-терапія здатна простими засобами актуалізувати внутрішній потенціал кожної дитини, сприяти гармонійному розвитку особистості, формувати її творчу позицію. При цьому дитина навчається спілкуватися з навколишнім світом на рівні екосистеми, використовуючи образотворчі, рухові та звукові засоби [13, с. 125]. Останнім часом арт-терапія все ширше застосовується в логопедичній практиці.

Арт-терапія є засобом вільного самовираження. В особливій символічній формі через малюнок, гру, казку, музику – можна допомогти дитині дати вихід своїм сильним емоціям, переживанням, отримати новий досвід вирішення конфліктних ситуацій. Основне завдання арт-терапії в інклюзивному навчанні полягає в розвитку самовираження і самопізнання дитини через творчість і в підвищенні її адаптаційних здібностей.

За допомогою арт-терапії здійснюється педагогічна корекція дітей з обмеженими можливостями здоров'я, яка має свої особливості і визначає доцільність урахування загальних та індивідуальних напрямів та умов роботи, а саме: вік дитини, ступень зрілості всіх функціональних систем та індивідуальних властивостей особистості.

Отже, *арт-терапія* (терапія засобами мистецтва) – це інноваційна психокорекційна технологія, яка включає в себе такі окремі технології: як ізотерапія, казкотерапія, ігрова терапія, пісочна терапія, музична терапія, фототерапія, хромотерапія. Найчастіше ці технології інтегровані та доповнюють одна одну.

У логопедичній роботі фахівці часто використовують *музикотерапію* – ліки, які слухають. Найважливіший ефект від музики – це профілактика та лікування нервово-психічних захворювань. Музика відволікає увагу від неприємних образів і сприяє концентрації уваги.

Використання музикотерапії активно впливає на покращення загального емоційного стану дитини; сприяє поліпшенню якості рухів (розвивається ритмічність, плавність, виразність, координація); корекцію і розвиток відчуттів, сприйняття, уявлень; стимуляцію мовленнєвої функції та нормалізацію просодичної сторони мовлення (тембру, темпу, ритму).

Зображувальна творчість розвиває чуттєво-рухову координацію, яка бере участь в узгодженні міжпівкулевої взаємодії, що потребує участі багатьох психічних функцій. Під час малювання активізується і наочно-образне мислення, яке в основному пов'язане з роботою правої півкулі, і абстрактно-логічне, за яке відповідає ліва півкуля. Процес малювання безпосередньо пов'язаний з важливими функціями (зір, рухова координація, мовлення, мислення), які взаємодіють між собою і сприяють розвитку кожної з них [12, с. 15].

Для *ізотерапії* педагоги закладу використовують усі види художніх матеріалів: фарби, олівці, воскову крейду, пастель; для створення колажів або об'ємних композицій використовують журнали, газети, шпалери, паперові серветки, кольоровий папір, фольгу, коробки від цукерок, поштові картки,

текстиль, кольорові стрічки, тасьму; природні матеріали – кору, листя і насіння рослин, квіти, пир'я, гілки, мох, камінці; для ліплення – глину, пластилін, солоне тісто; папір для малювання різних форматів і відтінків, картон; пензлі різних розмірів, губки для зафарбовування, ножиці, нитки, різні типи клеїв та скотч.

Творча робота підвищує мотивацію, гарантує визнання оточення та формує самоствердження і самосвідомість. Перші переживання успіху розвивають у дитини впевненість у собі. Наприклад, логопед пропонує: «Намалюй подарунок, який тобі хотілося б отримати. Хто міг би тобі його подарувати? Як би ти його хотів використати? А який подарунок тобі хотілося би подарувати? Кому б ти міг це подарувати? Чи сподобалися би твої подарунки? Як ти їх вибирав?» Так комбінується малювання з розвитком діалогічного мовлення, автоматизується вимова звуків, які формуються, тобто логопед вирішує завдання корекційного навчання, розвитку та виховання одночасно [30].

Про терапевтичний вплив кольору (*хромотерапія*) на організм людини відомо давно. Ще наші пращури помітили те, що одні кольори приємні для ока, заспокоюють, сприяють приливу внутрішніх сил, збадьорюють; інші – дратують, пригнічують, викликають негативні емоції. Вплив кольору на дитину не може бути однозначним, а завжди є індивідуальним і має вибіркового характеру. Це необхідно враховувати у корекційній логопедичній роботі. Існують спеціальні комп'ютерні програми з хромотерапії, які використовують на фронтальних логопедичних заняттях як хвилинки відпочинку [13, с. 143].

Отже, арт-терапія в інклюзивному закладі дошкільної освіти – це шлях до здоров'я дитини. Різноманітні заняття мистецтвом сприяють розвитку творчих здібностей дитини, формують у неї правильний світогляд і позитивне світосприйняття. Активізується фантазія, розвивається терпіння та спокій. Дитина з особливими потребами вчиться продуктивно використовувати, контролювати і керувати своїми моторними імпульсами; розвивається сприймання, моторика, мислення, концентрація.

Однією із сучасних інноваційних здоров'язбережувальних технологій є «*Су-Джок*» – *терапія* (масаж за допомогою різноманітних приладів) –

опосередкований вплив за допомогою «Су-Джок» – масажерів на біоенергетичні точки, з метою активізації захисних функцій організму. «Су-Джок» – терапія є одним з ефективних прийомів нетрадиційного навчання, що забезпечують розвиток пізнавальної, емоційно-вольової сфер дитини і позитивно впливає, на весь організм в цілому. «Су-Джок» – терапію можна віднести до методів самопомоги. У перекладі «Су-Джок» – терапія означає: «Су» – кисть, «Джок» – стопа.

Актуальність використання «Су-Джок» – терапії в корекційно-розвивальному процесі з дошкільнятами, які мають особливі освітні потреби полягає в тому, що дитина дошкільник дуже пластична і легко навчається, але для дітей з особливими потребами характерна швидка стомлюваність і втрата інтересу до навчання. Використання масажера «Су-Джок» викликає інтерес і допомагає вирішити цю проблему; дітям подобається масажувати пальці і долоні, що має позитивний вплив на дрібну моторику пальців рук, тим самим, сприяючи розвитку мовлення.

Завдання «Су-Джок» – терапії:

1. Стимулювати мовні зони в корі головного мозку;
2. Розвивати пам'ять, увагу та удосконалювати навички просторової орієнтації;
3. Сприяти зниженню рухового та емоційного розгальмування, нормалізувати тонус;
4. Використовувати елементи «Су-Джок» – терапії на різних етапах діяльності з корекції мовлення у дітей [1, с. 42].

Отже, «Су-Джок» – терапія – це високоефективний, універсальний, доступний і абсолютно безпечний метод самооздоровлення і самоцілення шляхом впливу на активні точки, розташовані на кистях і стопах. Застосування «Су-Джок» – масажерів в логопедичній корекції сприяє покращенню рівня рухової активності м'язів, що дає можливість для оптимальної мовленнєвої роботи та підвищує фізичну і розумову працездатність дітей. Відомий педагог В. Сухомлинський стверджував, що «розум дитини – на кінчиках її пальців»

[3, с. 7].

Також до здоров'язбережувальних технологій ми відносимо **кріотерапію** або **контрастну терапію** – одну із сучасних нетрадиційних методик корекційної педагогіки, яка полягає у використанні ігор із льодом. Дозований вплив холоду на нервові закінчення володіє добродійними властивостями. Ефект заснований на зміні діяльності судин, коли початковий спазм дрібних артерій змінюється вираженим розширенням (від холоду відбувається скорочення м'язів, а від тепла – розслаблення), що значно підсилює приплив крові до місця дії, в результаті чого поліпшується живлення тканин, пульсація. Далі в кору головного мозку подаються спрямовані сигнали, внаслідок чого краще розвивається рухова зона. Це впливає як на загальне оздоровлення організму, так і на розвиток дрібної і артикуляційної моторики і відповідно покращує процес оволодіння графікою письма [25, с. 65].

Кріотерапію проводять під час групових, індивідуальних занять і у вільний час. Ігри з льодом дуже подобаються дітям, але іноді викликають побоювання у батьків. Тому перед використанням цієї методики проводяться бесіди з батьками дитини, про сутність процедури, правила її проведення та очікуваний ефект.

Отже, застосування прийомів і методів кріотерапії позитивно впливає на розвиток моторних центрів кори головного мозку. У зв'язку з цим, поліпшується артикуляційна моторика та мовленнєві навички дітей.

Також, великої уваги в логопедичній роботі приділяють **інформаційно-комунікаційним технологіям навчання** – це такі педагогічні технології, які використовують спеціальні програмні і технічні засоби (кіно, аудіо та відеоапаратуру, комп'ютери, телекомунікаційні мережі та ін.) для роботи з інформацією.

Застосування інформаційних технологій у діяльності ЗДО, зокрема, інклюзивного ЗДО є істотним чинником позитивних змін, адже вони відкривають широкі можливості для покращення якості освіти, її доступності для дітей з особливими потребами, сприяючи створенню відповідних педагогічних умов. Компенсаторна властивість нових технологій дозволяє дітям з особливими

потребами брати активну участь в навчально-виховному процесі попри функціональні обмеження. Завдяки використанню інформаційних технологій, ці діти здатні подолати бар'єри на шляху до навчання, оскільки отримують доступ до різноманітних дидактичних матеріалів у доступному прийнятному форматі, а також мають можливість демонструвати свої навчальні досягнення [79 с. 138].

Використання інформаційних технологій в логопедії має такі переваги:

- підвищення мотивації до логопедичних занять;
- організація об'єктивного контролю розвитку та діяльності дітей;
- розширення сюжетного наповнення традиційної ігрової діяльності;
- можливість швидкого створення власного дидактичного матеріалу;
- візуалізація акустичних компонентів промови;
- розширення спектра невербальних завдань.

Як зауважують логопеди, використання комп'ютерних технологій у навчальному процесі дітей з порушеннями у розвитку дозволяє значно покращити процес спеціального навчання за рахунок індивідуалізації процесу виконання завдання в умовах групи, досягнення більш високої мотивації при роботі з комп'ютером, ніж в традиційних умовах. Такий підхід надає можливість подавати відповідну кількість навчального матеріалу кожній дитині в групі, враховуючи індивідуальні труднощі, швидкість виконання завдання, характер та ступінь допомоги, яку потребує дитина [10, с. 71].

Аналіз стану підготовки майбутніх логопедів до інноваційної діяльності в умовах інклюзивної дошкільної освіти здійснюватимемо відповідно до чотирьохкомпонентної структури змісту освіти (І. Лернер), згідно з якими зміст професійної освіти зумовлений вимогами суспільства до підготовки майбутніх корекційних фахівців спеціальної та інклюзивної освіти, на досягнення яких мають спрямовуватися зусилля педагогів і суб'єктів навчання в закладах освіти відповідного рівня. Він містить такі взаємопов'язані компоненти: 1) систему знань, засвоєння яких формує адекватну діалектичну картину світу та озброює правильним методологічним підходом до пізнавальної і практичної діяльності; 2) систему інтелектуальних і практичних умінь та навичок, покладених в основу

конкретної практичної діяльності; 3) риси творчої діяльності, що забезпечують готовність до розв'язання нових проблем, творчого перетворення дійсності; 4) систему світоглядних і поведінкових якостей особистості, які є основою гуманістичних переконань та ідеалів [32, с. 36-70].

Згідно з рекомендаціями Болонського процесу [45] і розробкою Державного галузевого стандарту «Спеціальна освіта», професійна підготовка логопедів базується на:

1) системному підході, з позицій якого здійснюється професійна підготовка майбутніх логопедів як складна, соціальна, динамічна, самоорганізована система, у межах якої системоутворювальні елементи вступають у специфічні навчально-професійні відносини (В. Афанасьєв, В. Загвязинський, І. Зязюн);

2) компетентнісному підході, що визначається новою концепцією освіти, відповідно до неї складником державних освітніх стандартів є предметні компетенції фахівця (Н. Бібік, Л. Ващенко, Ю. Бойчук, А. Вербицький, В. Желясков, Л. Хоружата ін.);

3) особистісно-орієнтованому підході, який базується на суб'єктному підході до діяльності індивіда (І. Бех, Л. Виготський);

4) діяльнісному підході, який теоретично обґрунтували (Л. Виготський, О. Леонтьєв, В. Чайка), згідно з яким розвиток особистості здійснюється під час діяльності, в якій вона бере участь.

Багатофункціональне навчальне використання комп'ютера та його реальний вплив на процес корекції, навчання і виховання дітей з особливими освітніми потребами науково обґрунтовано та доведено сучасною практикою в спеціальній педагогіці [49, с. 29].

Специфіка використання комп'ютерних засобів для навчання дітей з обмеженими можливостями визначається загальними закономірностями їх психічного розвитку, а також враховує цілу низку особливостей, пов'язаних зі структурою дефекту та характером його прояву. Саме тут комп'ютер набуває якості «посередника», допоміжного засобу встановлення комунікативного

контакту та забезпечення каналу зв'язку дитини з зовнішнім світом. Це, насамперед, стосується дітей з порушеннями мовлення, втратою зору і слуху, ДЦП та іншими фізичними недоліками, які істотно обмежують можливості людини стосовно обміну інформацією. Саме тому значний інтерес представляють такі універсальні системи, як POSSUM, MAVIS, BLISS, що використовуються як допоміжні комунікативні засоби, які допомагають дитині з порушеннями розвитку здійснювати контроль і управління зовнішнім середовищем [10, с. 132].

Використання цих систем дозволяє задовольняти та розвивати творчі здібності, а саме складати музику, малювати, використовуючи при цьому будь-який індивідуальний (орієнтований на конкретний тип порушення) пристрій введення інформації. Сучасні можливості комп'ютера дозволяють перекодування інформації із однієї форми у іншу: для сліпих – перекодування візуальної інформації в мовлення або шрифт Брайля; для дітей з ДЦП та ін. фізичними недоліками – POSSUM, MAVIS, BLISS; для слабозорих та осіб з порушеннями сприйняття кольору – подавання візуальної інформації в оптимальних розмірах та кольоровому рішенні. З цією метою розроблено та створено пристрої введення інформації у вигляді спеціальних масок для клавіатур, сенсорних екранів, детекторів руху очей, клавіші Брайля, ножні педалі та перемикачі [43].

До сучасних ком'ютерних логопедичних технологій відносять пристрої для контролю власної вимови і розвитку фонематичного слуху: «Елефон», «Ехо-мікрофон», Whisper Phone Element та Toobaloo. Принцип дії «Елефону», Whisper Phone Element та Toobaloo однаковий і полягає в тому, що дитина сама чує власне мовлення без зовнішніх подразників «внутрішнім слухом» і здатна себе виправляти. Це полегшує проведення корекційної роботи логопеда.

В свою чергу «Ехо-мікрофон» має призначення таке ж, як і попередні пристрої, різниця полягає в тому, що він не блокує зовнішні подразники і перетворює голос в ехо, чим викликає заохочення у дитини займатися та сприяє вироблення стійкого повітряного струменя.

На даний час є розроблено велику кількість комп'ютерних логопедичних ігор, завдань, які сприяють збагаченню словника, розвитку зв'язного мовлення та покращують фонематичне сприйняття дітей тощо. Найчастіше комп'ютерні вправи, ігри включають в структуру традиційного індивідуального логопедичного заняття як допоміжний інноваційний елемент. Це допомагає встановити тісний емоційний контакт між логопедом і дитиною.

Отже, комп'ютеризація спеціальної освіти передбачає корекцію конкретних психічних чи фізичних порушень та загальний розвиток дитини. Сучасний рівень розвитку інформаційних технологій дозволяє створити такі пристрої та комп'ютерні програми, які зможуть компенсувати практично будь-яке обмеження щодо взаємодії дітей з порушеннями розвитку з комп'ютерною системою, за винятком, деяких обмежень розумових здібностей. Допоміжні комп'ютерні пристрої і програмне забезпечення є технічним засобом реабілітації, яке забезпечує дітям з особливими освітніми потребами доступність середовища та інформації [49, с. 145]. Використання комп'ютерних технологій підвищує інтерес до мови, допомагає в ігровій формі краще засвоїти матеріал. Чим різноманітніші будуть прийоми логопедичного впливу на дітей, тим більш успішним буде процес корекції.

Технологія логопедичного і пальчикового масажу належить до змішаних технологій (традиційні логопедичні технології з використанням нововведень). Дослідниця О. Краузе визначає, що *логопедичний масаж* – це одна з логопедичних технологій (активний метод механічного впливу) спрямована на корекцію різних мовленнєвих порушень. Метою логопедичного масажу є не тільки зміцнення або розслаблення артикуляційних м'язів, але і стимуляція м'язових відчуттів, що сприяє чіткості кінестетичного сприйняття. Кінестетичне сприйняття супроводжує роботу всіх м'язів. Так, у порожнині рота виникають зовсім різні м'язові відчуття залежно від ступеня м'язової напруги губ під час мовлення. Масаж м'язів периферичного мовленнєвого апарату допомагає нормалізувати м'язовий тонус і тим самим підготувати м'язи до виконання складних рухів, необхідних при артикуляції звуків [22, с. 58].

Такі види логопедичного масажу виділяє Ю. Рібцун:

- а) зондовий, який здійснюється за допомогою спеціально розроблених логопедичних інструментів – зондів;
- б) логостимулонний, під час якого використовуються логостимулони;
- в) зондозамінний, використовують різні види зондозамінників;
- г) мануальний, який виконується руками;
- д) вібральний, під час якого застосовуються логопедичні вібромасажери;
- е) щітковий, який проводиться зубними щітками чи інструментами, що нагадують їх своїми структурними ознаками;
- є) контраст-термічний, під час якого застосовується обладнання для кріота термомасажу [35, с. 368].

Отже, застосування логопедичного та пальчикового масажу є необхідним складником комплексної та одночасно диференційованої корекційно-розвивальної роботи з дітьми, які мають особливі освітні потреби, оскільки логопедичний масаж сприяє нормалізації м'язового тону, активізації чи розслабленню м'язів мовно-рухового апарату, зменшує прояви негативних поведінкових реакцій, опосередковано покращує звуковимовну складову мовлення. Використання в роботі логопеда спеціального масажного інструментарію викликає у дітей інтерес, стимулює їх мовленнєву та пізнавальну активність, значно підвищує ефективність логопедичних занять.

В логопедичній роботі важливим аспектом досягнення мети є емоційний стан дитини-логопата. **Сміхотерапія** – лікування позитивними емоціями. Сміх стимулює в організмі дитини нейтралізацію деструктивних і негативних програм, посилене утворення ендорфінів – «гормонів щастя», підтримку життєвих сил і фізичної активності, миттєве насичення енергією і бадьорістю. Сміх покращує роботу центральної нервової системи; розвиває творче мислення, активність; додає сили волі та впевненості у собі. Сміхотерапія сприяє формуванню просодичних компонентів мовлення, а саме сприйманню та розвитку емоційно-тембрового забарвлення мовлення, розвитку голосу, змістовного та логічного наголосу тощо.

Слід зазначити, що у роботі з дітьми які мають різні мовленнєві патології, сміхотерапія повинна обмежуватися дозованими вправами.

Сміхотерапію фахівці вдало поєднують із *казкотерапією* – інтеграційною діяльністю, у якій створюються дії уявних ситуацій, які пов'язуються з реальним життям та регулювання дитиною власних емоційних станів, самостійності та творчості.

Крім того, треба зазначити, що казкотерапію використовують на всіх етапах корекційно-логопедичної роботи:

- під час створення ситуації заохочення, позитивного настрою дитини;
- при формуванні початкових навичок (артикуляційної моторики, розвитку дихання, голосу, дрібної моторики, номінативного словнику тощо);
- розвиваючи лексико-граматичну сторону мовлення [28, с. 24].

Дуже доречним є застосування в корекційній роботі технології *мнемотехніки, та ейдетики*. Використання мнемотехніки (система прийомів для полегшення запам'ятовування і збільшення обсягу пам'яті через утворення додаткових асоціацій шляхом створення мнемосхем: картинка (зображення) до кожного слова чи словосполучення) на мовленнєвих заняттях дає гарний результат – діти легко та зацікавлено виконують різні завдання (складають описові розповіді, розгадують загадки, придумують казки на задану тему). Така форма роботи стимулює кращому засвоєнню матеріалу, розвитку зв'язного мовлення дітей, урізноманітнює прийоми навчання, вмотивовує до активної діяльності.

Надзвичайно цікавим і ефективним способом формування мислення, пам'яті, мовлення, креативності у дітей є використання прийомів *ейдетики*. Завдяки розвитку образної уяви та фантазії ейдетика допомагає використовувати скриті «резерви» дитини за допомогою символів [22, с. 92].

Використовуючи символ (умовне зображення якогось поняття) дитина запам'ятовує не тільки звук, а й образ, що виникає. Головним є досягнення правильності звучання звука, як у свідомості дитини, так і в артикуляції.

Використання нетрадиційних технологій на заняттях стимулює зацікавленість дітей до мовлення, спонукає до кращого засвоєння вивченого матеріалу, урізноманітнює прийоми і методи корекційного впливу.

Підсумовуючи все вищезазначене, можна зауважити, що на сучасному етапі розвитку суспільства відбувається упровадження інновацій в логопедичну роботу закладів дошкільної освіти. Оновлюється зміст дошкільної інклюзивної освіти, розробляються нові спеціальні програми, складається нова система взаємодії дошкільних закладів із зовнішнім освітнім середовищем. Водночас аналіз наявного досвіду інноваційної діяльності логопедів дозволяє стверджувати, що вона має фрагментарний характер. Зокрема, не розроблено систему оволодіння методологією та технологією управлінської діяльності з метою ефективного впровадження інновацій на робочому місці. Розв'язання означеної проблеми, на нашу думку, вимагає цілеспрямованої підготовки майбутніх логопедів до інноваційної діяльності у вигляді науково-методичної системи, спрямованої на врахування концептуальних та організаційно-методичних аспектів підготовки фахівців до нововведень.

Оволодіваючи інноваційними технологіями, логопеди усвідомлюють перспективні тенденції, орієнтуються в нових концепціях, теоріях, ідеях, опановують методи педагогічного дослідження. Такі інновації забезпечують добір ефективних методів, прийомів і форм організації педагогічного процесу в інклюзивних закладах дошкільної освіти України.

Перед системою вищої педагогічної освіти стоїть завдання підготовки фахівців, здатних швидко адаптуватися до постійно мінливих інноваційних вимог освітнього процесу, орієнтованих на компетентне розв'язання професійних завдань, здатних до саморегуляції і саморозвитку, з позитивною мотивацією до майбутньої професійної діяльності. Сучасний стан спеціальної освіти характеризується певними змінами і реформами. Зокрема, удосконалюється зміст освіти, впроваджуються нові інноваційні форми розвитку дітей із особливими потребами, розробляються нові психолого-педагогічні засоби корекції й компенсації недоліків фонетико-фонематичних, граматичних

процесів, властиві дітям цієї категорії. Важливого значення набуває питання щодо визначення осіб із особливими потребами як рівноправних, які навчаються серед своїх однолітків [2, с. 68].

На сучасному етапі освітній процес у закладах вищої педагогічної освіти вимагає постійного вдосконалення, оскільки відбувається зміна пріоритетів і соціальних цінностей: науково-технічний прогрес усе більше усвідомлюється як засіб досягнення такого рівня, який більшою мірою задовольняє потреби людини, сприяє розвитку духовного збагачення особистості. Тому сучасна ситуація підготовки логопедів вимагає ретельного аналізу стану підготовки майбутніх логопедів до інноваційної діяльності в умовах інклюзивної дошкільної освіти.

Аналіз стану підготовки майбутніх логопедів до інноваційної діяльності в умовах інклюзивної дошкільної освіти здійснюватимемо відповідно до чотирьохкомпонентної структури змісту освіти (І. Лернер), згідно з якими зміст професійної освіти зумовлений вимогами суспільства до підготовки майбутніх корекційних фахівців спеціальної та інклюзивної освіти, на досягнення яких мають спрямовуватися зусилля педагогів і суб'єктів навчання в закладах освіти відповідного рівня. Він містить такі взаємопов'язані компоненти:

1) систему знань, засвоєння яких формує адекватну діалектичну картину світу та озброює правильним методологічним підходом до пізнавальної і практичної діяльності;

2) систему інтелектуальних і практичних умінь та навичок, покладених в основу конкретної практичної діяльності;

3) риси творчої діяльності, що забезпечують готовність до розв'язання нових проблем, творчого перетворення дійсності;

4) систему світоглядних і поведінкових якостей особистості, які є основою гуманістичних переконань та ідеалів [32, с. 36-70].

Згідно з рекомендаціями Болонського процесу і розробкою Державного галузевого стандарту «Спеціальна освіта», професійна підготовка логопедів базується на:

1) системному підході, з позицій якого здійснюється професійна підготовка майбутніх логопедів як складна, соціальна, динамічна, самоорганізована система, у межах якої системоутворювальні елементи вступають у специфічні навчально-професійні відносини (В. Афанасьєв, В. Загвязинський, І. Зязюн);

2) компетентнісному підході, що визначається новою концепцією освіти, відповідно до неї складником державних освітніх стандартів є предметні компетенції фахівця (Н. Бібік, Л. Ващенко, Ю. Бойчук, А. Вербицький, В. Желясков, Л. Хоружа та ін.);

3) особистісно-орієнтованому підході, який базується на суб'єктному підході до діяльності індивіда (І. Бех, Л. Виготський);

4) діяльнісному підході, який теоретично обґрунтували (Л. Виготський, О. Леонтьєв, В. Чайка), згідно з яким розвиток особистості здійснюється під час діяльності, в якій вона бере участь.

У зв'язку з імплементацією Закону України «Про вищу освіту» перед професорсько-викладацькими складами університетів, які готують фахівців за спеціальностями: 012 Дошкільна освіта та 016 Спеціальна освіта, постає низка нових викликів, які потребують негайної реалізації. Тому нині особливої уваги заслуговує проблема підготовки фахівців спеціальної освіти до роботи в умовах інклюзивної освіти, оскільки спектр функцій логопеда значно розширюється. Тобто, крім основних (дидактичної, корекційної, діагностичної, виховної та розвивальної), додаються просвітницька (інформування громадськості та батьків про позитиви інклюзії), рефлексивна (розроблення критеріїв і показників для оцінювання освітніх досягнень дітей, аналізу ефективності корекційно-педагогічного процесу й пошуку способів його коригування), та інноваційна (пошук нових інноваційних технологій для роботи з дітьми, які мають особливі освітні потреби) функції. Для виконання цих функцій логопед має володіти глибокими знаннями з фахових дисциплін, методиками корекційної роботи, знаннями про сучасні тенденції світової корекційної педагогіки і спеціальної психології, високим рівнем майстерності в галузі корекційно-педагогічної

роботи як зі здоровими дітьми, так і з особливостями в розвитку. Тобто педагоги повинні отримати не лише загальну професійну, але й специфічну підготовку з корекційної педагогіки та психології. Зокрема, наразі актуальним є розроблення і впровадження нових освітніх програм з цього напрямку підготовки, в основу яких має бути покладено інноваційна діяльність як сучасна парадигма розвитку освіти.

З'ясовано, що професійна підготовка майбутніх логопедів до інноваційної діяльності в умовах інклюзивної дошкільної освіти залежить від оволодіння ними системою уявлень про професійну діяльність та від сукупності знань про індивідуальні та особистісні властивості дітей-логопатів, усвідомлення шляхів вирішення проблем, які виникають у професійній діяльності. Такими якостями та знаннями студенти оволодівають завдяки навчальним дисциплінам циклу фундаментальної, професійної та практичної підготовки [1].

Проаналізовано освітньо-професійну програму, першого рівня вищої освіти (бакалавр) за спеціальністю 016 Спеціальна освіта (логопедія) галузі знань 01 Освіта (кваліфікація: дефектолог, вихователь-логопед, асистент вчителя у закладах дошкільної, загальної середньої освіти з інклюзивним та інтегрованим навчанням) та встановлено, що під час набуття професійної кваліфікації фахівця спеціальної та інклюзивної освіти студенти мають оволодіти: інтегральною компетентністю (здатністю самостійно і комплексно розв'язувати складні спеціальні завдання та практичні проблеми в галузі спеціальної та інклюзивної освіти, керуючись принципами дитиноцентризму, гуманізму, толерантної комунікації, творчої, креативної, інноваційної професійної діяльності); загальними компетентностями (здатність до навчання упродовж життя; здатність критично мислити, ставити цілі та досягати їх; здатність виконувати роль фасилітатора; здатність працювати в команді й уміння виявляти міжособистісну взаємодію (комунікабельність); здатність до спілкування в багатокультурному середовищі) та фаховими компетентностями [16].

Оскільки підготовка майбутніх логопедів до інноваційної діяльності в умовах інклюзивної дошкільної освіти потребує забезпечення процесу переходу

від теорії до практики, тому паралельно із теоретичним навчанням навчальними планами передбачено навчальну та виробничу педагогічну практику.

У дослідженнях О. Іонової наголошується, що ефективність підготовки майбутніх логопедів, зокрема, залежить від набуття ними досвіду проведення логопедичної роботи [17, с. 38]. Одним із шляхів набуття досвіду є логопедична практика (навчальна та виробнича). Під час навчальної практики студенти ознайомлюються з діяльністю логопеда, навчаються планувати логопедичну роботу, аналізувати результати проведеного логопедичного обстеження, прогнозувати динаміку мовленнєвого розладу, вести мовленнєву карту, здійснювати консультативну допомогу батькам дітей із порушеннями мовлення тощо. Виробнича практика полягає в проведенні різних видів логопедичних занять (індивідуальних, підгрупових, групових, фронтальних) у закладах дошкільної освіти, дитячих поліклініках та логопунктах.

Як зазначає А. Москалева, всі види практик спрямовані на формування у студентів системи певних знань і вмінь, професійну орієнтацію, розвитку особистісних якостей, усвідомлення ними загальної цінності виконуваної діяльності, становлення моделі професійної поведінки [15, с. 99].

Нове покоління фахівців спеціальної освіти має реалізувати сучасні моделі наскрізного розвитку, виховання та навчання наймолодших, займатися пошуковою, дослідницькою, інноваційною, практичною діяльністю. І тому в закладах вищої освіти необхідно готувати студентів до використання нових технологій в роботі з дітьми, формувати сучасний стиль педагогічного мислення, готувати до самостійної педагогічної діяльності на навчальних та виробничих практиках. Педагогічна практика відіграє важливу роль в підготовці майбутніх логопедів до інноваційної діяльності, адже вона необхідна для подальшої роботи за фахом, оскільки під час практичної роботи студенти апробовують теоретичні знання в процесі безпосередньої роботи з дітьми, у спілкуванні з педагогічним колективом; актуалізують наявні знання; детальніше знайомляться зі змістом і специфікою професійної діяльності; у цей період у них виявляються педагогічні нахили та здібності. Водночас під час проходження практики студенти мають

можливість для інноваційної діяльності, тим самим переконуються в доцільності вибору майбутньої професії.

Інноваційна компетентність майбутніх фахівців забезпечується в процесі навчання, в позааудиторній роботі і особливо на педагогічній практиці в закладах дошкільної, середньої та спеціальної освіти.

Основними видами педагогічної практики є навчальна педагогічна та виробнича педагогічна практика.

Метою навчальної педагогічної практики є формування фахових компетентностей, якими повинен оволодіти студент, зокрема:

- здатність до професійного стилю поведінки, світогляду, професійної етики, аналізу та вивченню особливостей роботи дефектолога (логопеда) в закладах спеціальної та інклюзивної освіти;

- вміннями застосовувати набуті знання та практичні навички для аналізу принципів, змісту, методів психолого-педагогічної, корекційно-розвиткової, навчально-реабілітаційної роботи з дітьми, які мають особливі освітні потреби в закладах дошкільної, середньої та спеціальної освіти з інклюзивним та інтегрованим навчанням;

- набуття досвіду застосування теоретичних знань у практичній діяльності;

- формування професійної позиції дефектолога (логопеда).

Діяльність студентів під час практики у закладах дошкільної та спеціальної освіти максимально наближена до реальної професійної діяльності, тому під час її проходження практиканти проводять експериментальні дослідження однієї з актуальних проблем спеціальної освіти, що дає матеріал для написання курсової роботи.

Таким чином, аналіз навчальних планів і програм дисциплін підготовки студентів факультетів дошкільного та спеціального навчання у ЗВО України, які були експериментальною базою дослідження, дає підстави констатувати, що у змісті дисциплін циклу фундаментальної підготовки бакалаврів бракує тем чи питань, які хоча б частково були спрямовані на підготовку логопедів до інноваційної діяльності в умовах інклюзивної освіти.

Проте, для того, щоб ефективно здійснювати професійну інноваційну діяльність в умовах інклюзивного навчання, одних знань явно недостатньо. Проаналізувавши освітні стандарти, ми виявили причини, що заважають інноваційній діяльності в умовах інклюзивного навчання. До таких причин ми відносимо недостатню кількість годин, що відводиться на вивчення предметів «Основи інклюзивної освіти» та «Основи дефектології та логопедії», відсутність тем інноваційної підготовки; неготовність та відсутність мотивації студентів до вивчення дисциплін (які не мають для них практичної значущості), застосування у навчанні в основному репродуктивних методів; відсутність чітко сформульованих інноваційних технологій для здійснення інноваційної діяльності в умовах інклюзивного навчання.

Також, щоб виявити стан підготовки майбутніх логопедів до інноваційної діяльності з'ясовано повноту навчально-методичного забезпечення. Адже навчально-методична робота є одним із основних складників діяльності будь-якого закладу вищої освіти, від якої залежить ефективність освітнього процесу.

Одним із складників якісної підготовки майбутніх фахівців є навчально-інформаційне забезпечення, яке можна розділити на такі типи: програмно-методичне (навчальні плани та програми); навчально-методичне (методичні вказівки, завдання для виконання контрольних та лабораторних робіт тощо), навчальні видання (підручники, посібники, конспекти лекцій), а також допоміжні засоби (книги, практикуми тощо).

До державних складників навчально-методичного забезпечення належать:

- державні стандарти освіти;
- навчальні плани;
- навчальні програми з усіх нормативних навчальних та вибіркового дисциплін;
- програми навчальної, виробничої й інших видів практик;
- підручники й навчальні посібники з грифом Міністерства освіти і науки України [42].

Якщо ж говорити безпосередньо про заклади вищої освіти, то до складників навчально-методичного забезпечення належать:

- робочі навчальні плани та програми;
- навчальні програми з вибіркових навчальних дисциплін;
- навчальні посібники без грифу Міністерства освіти і науки України;
- інструктивно-методичні матеріали до семінарських, практичних і лабораторних занять;
- контрольні роботи з навчальних дисциплін для перевірки рівня засвоєння студентами навчального матеріалу;
- методичні матеріали для студентів з питань самостійного опрацювання фахової літератури, написання курсових і дипломних проектів (робіт);
- інші матеріали, які визначає викладач, циклова комісія, заклад вищої освіти.

У межах нашого дослідження ми з'ясували повноту навчально-методичного забезпечення підготовки майбутніх логопедів та виявили причини, що призводять до низького рівня готовності студентів до інноваційної діяльності, охарактеризувавши друковану продукцію – підручники, навчально-методичні посібники (основні книги для навчальної діяльності студентів).

Науковці Н. Халікян, М. Яценюк [25, с. 7] стверджують, що кожен заклад вищої освіти сам визначає види навчально-методичної літератури, яку видає, і встановлює вимоги до неї. З урахуванням цього виникають певні ускладнення при порівняльному аналізі стану навчально-методичного забезпечення освітнього процесу у вищій школі.

На переконання В. Вихруц, підручник для вищої школи повинен «компенсувати» теоретичний складник у підготовці фахівця, у його знаннях. Як правило, майже всі навчальні плани виділяють близько 50% обсягу навчального навантаження на самостійну роботу, тому підручник повинен містити завищений обсяг навчального матеріалу для забезпечення самостійної роботи, систематичних позааудиторних занять, задоволення пізнавальних інтересів студентів через варіативність змісту [42, с. 65] Як вважає педагог, стовідсоткове

забезпечення навчального матеріалу в підручнику вирішить проблему підготовки студентами індивідуальних навчально-дослідних завдань.

Особливої уваги заслуговують дослідження Ю. Комарова, фахівця із методики створення навчальної книги, який стверджує, що сучасні підручники чи посібники мають бути універсальними книгами та повинні розроблятися відповідно до програми дисципліни, опираючись на останні наукові досягнення у тій чи тій галузі знань. Теоретичний матеріал повинен бути доступним і підкріплений практичними фактами, пояснення важких для розуміння положень із обов'язковим посиланням на додаткову літературу та наведенням прикладів, постановкою контрольних запитань, завдання для самостійного опрацювання і, обов'язково, висновки наприкінці кожного розділу й усього навчального посібника [14].

Отже, підручники і навчально-методичні посібники мають такі специфічні та загальні ознаки, які забезпечують процес підготовки майбутніх логопедів до інноваційної діяльності в умовах дошкільної інклюзивної освіти.

Отже, проаналізувавши навчально-методичне забезпечення процесу підготовки майбутніх логопедів до інноваційної діяльності в умовах інклюзивної дошкільної освіти у ЗВО, що є експериментальною базою нашого дослідження, доводиться констатувати, що наукові доробки викладачів висвітлюють лише окремі питання інноваційної діяльності майбутніх логопедів. Навчально-методичні посібники друкуються у межах обраних дисциплін, які забезпечують викладачі.

Традиційна система фахової підготовки майбутніх логопедів до професійної діяльності спрямована, насамперед, на формування у них професійної компетентності у сфері розвитку та навчання дітей з різними порушеннями мовлення в умовах інклюзивної дошкільної освіти [14, с. 228]. Проте, сучасні запити суспільства на підготовку фахівців у галузі спеціальної освіти для ефективної роботи в умовах закладів дошкільної освіти з інклюзивною формою навчання не реалізуються повною мірою у системі вищої педагогічної освіти. Це обумовлено тим, що в ній не достатньо розроблено цільові установки,

організаційні форми, зміст і методи підготовки фахівців спеціальної та інклюзивної освіти, здатних ефективно вирішувати проблеми, які постають в сучасних умовах модернізації освіти дітей з психофізичними порушеннями.

Теоретичний аналіз наукових досліджень та аналіз освітньої практики показав, що проблема підготовки майбутніх логопедів до інноваційної діяльності в умовах інклюзивної дошкільної освіти є актуальною.

Встановлено, що інноваційні тенденції в освіті стали важливою проблемою сучасної наукової думки і практики, оскільки підвищують вимоги до методичної культури майбутніх фахівців, що виражаються в перебудові традиційного та освоєнні нового змісту програмного матеріалу, адаптації і трансформації методичних нововведень.

Здійснено аналіз стану розробленості проблеми у філософській, соціальній, психолого-педагогічній вітчизняній та зарубіжній літературі щодо сутності ключових понять дослідження.

Вивчення наукової теоретико-методичної літератури показало, що дослідники у різний час і різними методами інтерпретують інклюзивну освіту як комплексний процес і результат включення (об'єднання) дітей, які потребують корекції психофізичного розвитку, та вихованців, які не мають таких порушень, до навчання разом у межах загальноосвітнього закладу на основі особистісно-орієнтованого підходу до вибору методів навчання та з урахуванням індивідуальних особливостей їх навчально-пізнавальної діяльності, та полягає у тому, що не дитина підпорядковується наявним умовам, а вся система освіти підпорядковується потребам та можливостям конкретної дитини. Залучення до масових навчальних закладів дітей з особливими потребами вимагає від усіх учасників цього процесу певного перегляду основи традиційних поглядів щодо мети, функцій, організації роботи закладу, і водночас розробки інноваційних методів навчання таких дітей.

Встановлено, що інклюзивна освіта – це процес забезпечення рівних прав на одержання освітніх послуг дітьми дошкільного віку із різним рівнем

психофізичного розвитку за місцем проживання у сприятливих спеціальних умовах закладу дошкільної освіти (організаційне, матеріально-технічне, програмно-методичне і кадрове забезпечення корекційного процесу).

Охарактеризовано сучасний стан інклюзивної дошкільної освіти та визначено умови її ефективного забезпечення.

Виокремлено низку актуальних особливостей інноваційної діяльності логопедів в умовах інклюзивної дошкільної освіти. Визначено поняття інноваційної діяльності логопеда та її особливості у співвідношенні специфічних і типових завдань інклюзивної освіти у ЗДО. Вивчено труднощі, що виникають в інноваційній діяльності. Доведено, що інноваційна діяльність логопеда є одним із видів його професійної діяльності, яка орієнтована на оновлення та удосконалення корекційного процесу через створення, експериментальну перевірку і впровадження інновацій. Інноваційна діяльність розглядається як цілеспрямований, систематизований комплекс упровадження нових методів, інструментів та прийомів, які володіють підвищеною ефективністю та є кінцевим результатом інтелектуальної діяльності педагога.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Актуальні питання корекційної освіти (педагогічні науки). *Збірник наукових праць за ред. В. М. Синьова, О. В. Гаврилова*. Вип. І. Кам'янець-Подільський: ПП «Медобори-2006», 2010. 308 с.

2. Алексєєва Г. М. Психолого-педагогічні умови формування готовності майбутніх соціальних педагогів до використання комп'ютерних технологій у професійній діяльності. *Педагогіка формування творчої особистості у вищій та загальноосвітній школах*. Запоріжжя, 2011. № 20(73). С. 69-72.

3. Алфімов Д. В. Інноваційна освітня система: шляхи відродження. *Педагогічні інновації: ідеї, реалії, перспективи*. Київ, 2000. С. 158-160.

4. Бондар В. Інклюзивне навчання: підготовка педагогічних кадрів для його реалізації. *Освіта*. 2010. № 19/20. С. 13-17.

5. Бондар Т. І. Формування інклюзивної компетентності в умовах інноваційної парадигми освіти. *Педагогічні науки: теорія, історія, інноваційні технології*. 2014. № 7. С. 153-162.
6. Даниленко Л. І. Управління інноваційною діяльністю в загальноосвітніх навчальних закладах: моногр. К.: Міленіум, 2004. 358 с.
7. Демченко І. І., Пічкур М. О., Сулим В. Т. Фахово-ідентифікаційний вимір стану готовності майбутніх педагогів до роботи в умовах інклюзивної освіти *Наука і Освіта*. 2017. № 10. С. 90-94.
8. Засенко В. В. Сучасні проблеми теорії і практики навчання дітей з особливими потребами. *Сучасні тенденції розвитку спеціальної освіти (Українсько-канадський досвід)*. К., Наук. світ, 2004. С. 26-30.
9. Інноваційні педагогічні технології: навч. посіб./Дичківська І. М. Київ: Академвидав, 2004. 352 с.
10. Інклюзивна освіта в Україні: інновація чи профанація?: віртуальний круглий стіл / модератор: В. Громовий, О. Жосан. *Управління освітою*. 2016. № 1. С. 26-32.
11. Інклюзивна освіта: теорія та практика: навч.-метод. посіб. / за заг. ред. С. П. Миронової. Кам'янець-Подільський: [б. в.], 2012. 191 с.
12. Інноваційна діяльність педагога: від теорії до успіху. Інформаційно-методичний збірник / упоряд. Г. О. Сиротенко. Полтава: ПОППО, 2006. 124 с.
13. Козак Л. В. Науковий тезаурус інноваційної освіти. *Освітологія: науково-методичний щорічник*/за ред.: В. Огнев'юка, Т. Левовицького, С. Сисоєвої. Київ: Едельвейс, 2013. Вип. II. С. 74-81.
14. Колупаєва А. А. Інклюзивна освіта: реалії та перспективи: монографія. Київ: Самміт-Книга, 2009. 272 с.
15. Кузава І. Б. Проблема професійної підготовки майбутніх педагогів до роботи з дітьми із особливими потребами в умовах інклюзивного навчання. *Науковий вісник Волинського національного університету імені Лесі Українки*. Вип. 14. 2010. С.40-44.

16. Лах М. Р. Сформованість готовності студентів до використання інноваційних технологій у роботі з дітьми старшого дошкільного віку. *Молодий вчений*. 2015. № 9(2). С. 58-63.
17. Липа В. О., Гаврилов О. В. До питання про загальний стан державної підтримки дітей з особливими потребами в Україні. *Збірник наукових праць Кам'янець-Подільського національного університету імені Івана Огієнка. Серія: соціальна педагогіка*. Кам'янець-Подільський, 2011. Вип. 17, ч. 1. С. 73–83.
18. Про вищу освіту: Закон України від 01.07.2014 р. № 1556-XVII. URL: <http://zakon2.rada.gov.ua/laws/show/1556-18> (дата звернення: 10.02.2023).
19. Про державні соціальні стандарти та державні соціальні гарантії: Закон України від 28 грудня 2007 р. № 107-VI. URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/2017-14>. (дата звернення: 10.02.2023).
20. Про доступність простору й інклюзивну освіту: інтерв'ю експертки з соціальних питань. URL: <http://dyvys.info/2017/05/23/pro-dostupnist-prostoru-j-inklyuzyvnu-osvitu-interv-yu-z-ekspertkoju-z-sotsialnyh-pytan/> (дата звернення: 03.02.2023).
21. Про дошкільну освіту: Закон України від 11.06.2001 р. № 2628-III. URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/2628-14> (дата звернення: 15.02.2023).
22. Про затвердження концепції розвитку інклюзивного навчання: Наказ Міністерства освіти і науки України від 01 жовтня 2010 р. № 912. URL: <https://mon.gov.ua/ua/npa/pro-zatverzhennya-kontseptsii-rozvitku-inklyuzivnogo-navchannya> (дата звернення: 10.02.2023).
23. Про затвердження положення про інклюзивно-ресурсний центр: Постанова Кабінету Міністрів України від 12 липня 2017 р. № 545. URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/545-2017-%D0%BF> (дата звернення: 19.04.2018).
24. Про затвердження Порядку комплектування дошкільних навчальних закладів (груп) компенсуючого типу: Наказ Міністерства освіти і науки України від 27.03.2006 р. № 240/165. URL: http://www.moz.gov.ua/ua/portal/dn_20060327_165.htm (дата звернення:

23.10.2018).

25. Про інноваційну діяльність: Закон України від 4 липня 2002 р. № 40-IV. URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/40-15/ed20110714> (дата звернення: 09.05.2019).

26. Про організацію діяльності інклюзивних груп у закладах дошкільної освіти: Лист Міністерства освіти і науки України від 13 листопада 2018 р. URL: <https://osvita.ua/legislation/doshkilna-osvita/48151/> (дата звернення: 12.05.2019).

27. Про освіту: Закон України від 05.09.2017 р. № 2145-VIII. URL: zakon.rada.gov.ua/go/2145-19 (дата звернення: 08.10.2018).

28. Про основи соціальної захищеності осіб з інвалідністю в Україні: Закон України від 19 грудня 2017 р. № 2249-VIII. URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/875-12> (дата звернення: 05.03.2018).

29. Про охорону дитинства: Закон України від 26 квітня 2001 року № 2402-III. URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/2402-14>. (дата звернення: 26.04.2019).

30. Про порядок організації інклюзивного навчання дітей з особливими освітніми потребами у загальноосвітніх навчальних закладах: Постанова Кабінету Міністрів України від 15 серпня 2011 р. № 872. URL: <http://zakon2.rada.gov.ua>. (дата звернення: 20.02.2023).

31. Про права дитини: Конвенція ООН від 20 листопада 1989 року. URL: https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/995_021. (дата звернення: 20.02.2023).

32. Про права осіб з інвалідністю: Конвенція від 16.12.2009 р. від № 1767-VI. URL: https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/995_g71 (дата звернення: 20.02.2023).

33. Про реабілітацію інвалідів в Україні: Закон України від 5 жовтня 2005 р. № 2961-IV. URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/2961-15>. (дата звернення: 20.02.2023).

34. Про соціальні послуги: Закон України від 17 січня 2019 року № 2671-VIII URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/2671-19>. (дата звернення:

20.02.2023).

35. Рібцун Ю. В. Види логопедичного масажу в роботі з дітьми із порушеннями мовленнєвого розвитку. *Педагогічна освіта: теорія і практика*. Кам'янець-Подільський, 2013. Вип. 14. С. 368-372.

36. Сак Т. В. Диференційований підхід до навчання учнів з особливими освітніми потребами. *Науковий часопис Національного педагогічного університету ім. М. П. Драгоманова. Серія 19: Корекційна педагогіка та спеціальна психологія*. Київ: Вид-во НПУ ім. М. П. Драгоманова, 2014. Вип. 26. С. 213-217.

37. Синьов В., Шевцов А. Нова стратегія розвитку корекційної педагогіки в Україні. *Дефектологія*. 2004. № 2. С. 6-11.

38. Софій Н. Інтегрований супровід дітей з особливими освітніми потребами в умовах загальноосвітнього навчального закладу. *Особлива дитина: навчання і виховання*. 2017. № 2. С. 89-96.

39. Тарасун В. В. Інтеграція дітей з особливими потребами в активне життя суспільства. *Дефектологія*. 2000. № 1. С. 21-27.

40. Уруський В. І. Формування готовності вчителів до інноваційної діяльності: метод. Посіб.: ТОКІППО, 2005. 96 с.

41. Черніченко Л. А. Вивчення проблеми готовності педагогічних працівників до інклюзивного навчання дітей з особливими освітніми потребами. *Інклюзивна освіта: теорія, методика, практика*. Умань: ФОП Жовтий О. О., 2016 р. Вип. II. С.76-79.

42. Черніченко Л. А. Досвід інноваційної діяльності логопедів дошкільних навчальних закладів в умовах інклюзивної освіти. *Наукові записки. Серія: Педагогічні науки*. Кропивницький, 2017. Вип. 156. С. 239-243.

43. Чорней І. Д. Формування готовності студентів до інноваційної виховної діяльності з молодшими школярами у процесі педагогічної практики: дис. ... канд. пед. наук: 13.00.07. Чернівці, 2012. 293 с.

44. Швець М. Інклюзивна освіта – навчання без бар'єрів. *Управління освітою*. 2016. № 1. С. 21-25.

45. Шеремет М. К. Підготовка корекційних педагогів у вищих навчальних закладах України. *Збірник наукових праць Кам'янець-Подільського національного університету імені Івана Огієнка. Серія: Соціально-педагогічна.* 2011. Вип. 17(1). С. 7-11.

46. Штіль С. Казкотерапія на заняттях із дітьми з особливими потребами. *Дошкільний вік. Дефектолог.* 2009. № 4. С. 24-39.

47. Шутьженко Д. І. Основи психологічної корекції аутистичних порушень у дітей: монографія. Київ: НПУ ім. М. П. Драгоманова, 2009. 385 с.

48. Шулікін Д. Нова українська школа й інклюзивна освіта. *Освіта України.* 2017. 10 квіт. (№ 14). С. 5-8.

49. Яковенко О. Проблема ранньої діагностики та кваліфікованої допомоги дітям з особливими потребами. *Рідна школа.* 2014. № 7. С. 27-28.

РОЗДІЛ 3

ДІАГНОСТИКА ГОТОВНОСТІ МАЙБУТНІХ ПРАКТИЧНИХ ПСИХОЛОГІВ ДО РОБОТИ В УМОВАХ ІНКЛЮЗИВНОГО НАВЧАННЯ УЧНІВ ЗАКЛАДІВ ЗАГАЛЬНОЇ СЕРЕДНЬОЇ ОСВІТИ

3.1. Стан підготовки майбутніх практичних психологів до роботи в умовах інклюзивного навчання учнів закладів загальної середньої освіти

Проблема підготовки майбутніх практичних психологів до роботи в умовах інклюзивного навчання учнів закладів загальної середньої освіти актуалізується, передусім, у рамках реалізації чинних концепцій [24] та Законів [11; 54; 55; 56; 57], в яких акцентовано на компетентнісному психологічному супроводі освітнього процесу. Так, наприклад, розробка та імплементація Концепції НУШ [30] орієнтована на дітей нових поколінь: нині активного покоління Y – «дітей тисячоліття» (народжених у період 1990–2000 рр.), погляди та спосіб життя яких «кардинально відрізняється від старших поколінь» [30, с. 13], та покоління Z (народжених у період 2000–2010 рр.), які аналогічно не поцінують думок старших [30]. У цьому ж документі акцентовано й на заохоченні інклюзивної освіти з передбачуванним психолого-педагогічним супроводом [30]. Принагідно зазначимо, що дискусійним є зазначення у Концепції НУШ приналежності дітей, народжених у той чи той період до певної категорії: згідно із узагальненням та адаптуванням до країн пострадянського простору загальної «Теорії поколінь» [30] до дітей покоління Y зараховують народжених у період 1980–2000 рр., а до покоління Z – народжених у період 2000–2024 рр. (Г. Колосова [22], Л. Коростіль [25], А. Мірошніченко [43] та ін.). Однак, немає жодних теоретико-практичних вказівок щодо специфіки підготовки спеціалістів (педагогів, практичних психологів) до навчання дітей саме цих поколінь, зокрема – в умовах інклюзивного навчання у закладах загальної середньої освіти. Зазначене уможлиблює та розширює суперечності сучасної професійної підготовки майбутніх практичних психологів, виокремлені нами у науковому апараті дослідження: між соціальним запитом та реальними

результатами рівня компетентності випускників-психологів закладів вищої освіти.

З метою з'ясування стану підготовки майбутніх практичних психологів до роботи в умовах інклюзивного навчання учнів закладів загальної середньої освіти нами проаналізовано у динаміці (за 2017–2019 рр.) та з різних закладів освіти України:

1. Освітньо-професійні програми першого рівня вищої освіти (бакалавр) зі спеціальності 053 «Психологія» галузі знань 05 Соціальні та поведінкові науки [44].

2. Навчальні плани підготовки бакалаврів (галузь знань 05 Соціальні та поведінкові науки, спеціальність 053 Психологія) [28].

3. Робочі програми навчальних дисциплін спеціальності «Психологія» [62; 63].

4. Контент неформальної освіти, активно використовуваний нині у закладах вищої освіти (формальної освіти), передусім, студентами у процесі самоосвіти: сайти освітнього спрямування, вебінари, групи у соцмережах тощо.

З метою комплексного уявлення регіонального аспекту стану підготовки майбутніх практичних психологів до роботи в умовах інклюзивного навчання учнів ЗЗСО проаналізовані навчальні плани вітчизняних закладів вищої освіти міст: Дніпра [33], Івано-Франківська [34], Кам'янець-Подільського [32], Києва [31; 41; 47], Миколаєва [35], Рівного [38], Тернополя [37], Харкова [39; 46], Херсону [36], Умані [27; 42–45]. Зважаючи на різнобічну географічну представленість досліджуваного питання, було визначено узагальнену концепцію підготовки практичних психологів до вказаного виду роботи у ЗВО України. Однак, у жодній з вивчених освітньо-професійних програм не уживано прямого поняття «інклюзивний» та дотичних до нього термінів, що означає: фахові (предметні, спеціальні) компетентності та програмні результати навчання майбутніх практичних психологів не передбачають їхньої підготовки у вказаному напрямі.

Освітньо-професійна програма підготовки майбутніх практичних

психологів конкретизується у навчальній програмі, яка охоплює, передусім, перелік навчальних дисциплін за циклами вказаної підготовки. Зокрема нами проаналізовано навчальні плани підготовки бакалаврів спеціальності «Психологія» на двох факультетах УДПУ імені Павла Тичини (як додаткова спеціалізація): дошкільної та спеціальної освіти [42]; соціальної роботи та психологічної освіти [43–44] (табл. 3.1).

Таблиця 3.1

Аналіз навчальних планів підготовки майбутніх практичних психологів до роботи в умовах інклюзивного навчання учнів закладів загальної середньої освіти (на прикладі УДПУ імені Павла Тичини)

№	Галузь знань, спеціальність, спеціалізація	Назва навчальної дисципліни, семестр навчання, загальний обсяг годин, форма контролю
1	05 Соціальні та поведінкові науки 053 Психологія	«Інклюзивна педагогіка» (6 / 90 / залік) «Патопсихологія» (5 / 90 / екзамен).
2	01 Освіта 016 Спеціальна освіта (логопедія) Спеціалізація: Психологія (спеціальна)	«Основи інклюзивної освіти» (7 / 90 / екзамен) «Корекційна психопедагогіка» (8 / 90 / екзамен) «Професійна діяльність асистента в інклюзивному класі» (4 / 90 / екзамен) «Сімейне виховання дітей з особливими освітніми потребами» (3 / 90 / залік) «Теорія та методика валеологічної освіти дітей з/без особливих освітніх потреб» (6 / 90 / екзамен) «Диференційоване викладання в інклюзивному класі» (5 / 90 / екзамен)
3	01 Освіта 012 Дошкільна освіта Спеціалізація: Психологія	«Основи інклюзивної освіти» (7 / 90 / екзамен)

Примітка: у таблиці 3.1 проаналізовано лише обов'язкові дисципліни навчального плану.

Як видно зі змісту таблиці 3.1, системна підготовка майбутніх практичних психологів до роботи в умовах інклюзивного навчання учнів закладів загальної

середньої освіти здійснюється лише у контексті спеціалізації «Психологія (спеціальна)». Натомість, у рамках типової підготовки психологів (спеціальності та спеціалізації) таке навчання обмежується лише обов'язковою дисципліною «Інклюзивна педагогіка» / «Основи інклюзивної освіти». Аналогічна ситуація – з дисциплінами вільного вибору студента змісту підготовки майбутніх психологів освітнього ступеня «бакалавр».

Констатуємо, що навчальна дисципліна «Основи інклюзивної освіти», наприклад, у Тернопільському національному технічному університеті викладається навіть на факультеті управління фізичною культурою та спортом (016 Спеціальна освіта. Корекційна освіта) – для корекційних педагогів; для соціальних працівників (у Львівському національному університеті імені Івана Франка) [48].

За основу робочої програми з «Основа інклюзивної освіти» у закладах вищої освіти обрано програму курсу, розроблену А. Колупаєвою (2012) [23], приміром, як в Українському католицькому університеті (М. Швед) [51] та ін.

Примітка: у різних закладах вищої освіти назва цієї дисципліни варіює між такими назвами: «Основи інклюзивної педагогіки» (Кам'янець-Подільський національний університет імені Івана Огієнка [49], Львівський національний університет імені Івана Франка [48], Східноєвропейський національний університет ім. Лесі Українки [50]); «Основи інклюзивного навчання» (З. Шевців [69]) та ін.; «Інклюзивна педагогіка» (УДПУ імені Павла Тичини [8]) та ін.; «Інклюзивне навчання», «Основи корекційної педагогіки» (Київський університет імені Бориса Грінченка [26]) та ін.; «Корекційна освіта» (О. Колишкін, Сумський державний університет [21]) та ін.; «Основи інклюзивної освіти зі вступом до спеціальності» (Прикарпатський національний університет імені Василя Стефаника [3]) тощо.

Серед широкого спектру навчальних дисциплін, що забезпечують формування предметних (фахових, спеціальних) компетентностей майбутніх практичних психологів у закладах вищої освіти, нами було обрано низку предметів для аналізу контенту з точки зору наявності та дидактичного

потенціалу матеріалу, який сприятиме формуванню саме інклюзивної компетентності зазначених фахівців. До таких дисциплін нами зараховано (з переліку лише обов'язкових навчальних предметів): «Основи психодіагностики» [60], «Основи психокорекції» [61], «Психологія спілкування» [63], «Психологічне консультування» [62] та ін.

У процесі аналізу змісту робочих програм вказаних вище навчальних дисциплін нами виявлено брак інклюзивно спрямованої тематики матеріалу, попри його інформаційно-практичний потенціал.

Так, наприклад, прикметно та значуще те, що у змісті робочої програми навчальної дисципліни «Основи психодіагностики» [60] передбачена окрема тема «Психодіагностика здібностей» (структура, види, індивідуальні особливості та методи діагностики). Проте не встановлено залежності між поняттям «здібна особистість» та «обдарована особистість» (хоча у рекомендованому списку джерел є література з проблем обдарованості особистості); не проаналізовано діагностування обдарованих, як категорії «з особливими освітніми потребами». Попри актуальність, нагальність та представленість у нормативних документах (наприклад, Концепція НУШ [30]) специфіки психологічної роботи з учнями покоління Z («дітьми-індиго», «райдужними дітьми», «дітьми-кристалами» та ін.), вказаного діагностичного матеріалу у робочій програмі аналізовуваної навчальної дисципліни немає.

Аналогічно щодо результатів опрацювання робочої програми навчальної дисципліни «Психологічне консультування» [62]: бракує як загалом передбачених тем щодо роботи в умовах інклюзивного навчання, так і конкретної роботи з питань обдарованості особистості.

Аналіз освітньо-професійних програм [31–47] та навчальних планів [27–28] підготовки майбутніх практичних психологів у ЗВО до роботи в умовах інклюзивного навчання учнів закладів загальної середньої освіти дозволив констатувати такі аспекти:

1. Переважно, фахівців із психології (спеціальність – 053 «Психологія» галузі знань 05 «Соціальні та поведінкові науки») готують у педагогічних та

класичних закладах вищої освіти. Як виняток, майбутніх практичних психологів готують у непрофільних закладах вищої освіти, приміром, у Тернопільському національному технічному університеті імені Івана Пулюя.

2. Не узгоджені назви навчальних дисциплін, вивчення яких безпосередньо орієнтовані на формування у майбутніх практичних психологів готовності до роботи в умовах інклюзивного навчання учнів закладів загальної середньої освіти. Наприклад (відповідно до табл. 3.1), «Інклюзивна педагогіка» циклу «Науково-практична підготовка» – для спеціальності 053 «Психологія»; «Основи інклюзивної освіти» циклу «Фундаментальна підготовка» – для спеціальності 012 «Дошкільна освіта»; «Основи інклюзивної освіти» циклу «Дисципліни вибору студентів»; «Інклюзивна освіта у початковій школі» циклу «Дисципліни вибору студентів» – для спеціальності 013 «Початкова освіта».

3. Позитивно, однак недостатньо, що лише в окремих вітчизняних закладах вищої освіти цілеспрямовано готують майбутніх практичних психологів до роботи в умовах інклюзивного навчання ЗЗСО шляхом вивчення відповідних дисциплін. Приміром, у Прикарпатському національному університеті імені Василя Стефаника – у процесі вивчення навчальної дисципліни «Діяльність психолога у системі інклюзивної освіти» циклу «Дисципліни вільного вибору студента»; у Тернопільському національному педагогічному університеті імені Володимира Гнатюка – з циклу «Загальна підготовка» вибіркового блоку «Практичний психолог», навчальна дисципліна «Психологічний супровід дітей з функціональними обмеженнями та розладами емоційної сфери»; у Миколаївському національному університеті імені В. О. Сухомлинського – з циклу «Обов'язкові компоненти ОП» навчальна дисципліна «Психологічний супровід дітей з особливими потребами та психологія часу» та ін.

Також нами опрацьовано статистичні дані оприлюдненого на офіційному сайті МОН України матеріалу щодо якості окремих аспектів готовності майбутніх практичних психологів до роботи в інклюзивних навчальних закладах. Так, 19 липня 2019 р. на сайті МОН України були оприлюднені статистичні дані під заголовком: «Держава провела навчання психологів ІЗЦ для

роботи з методиками діагностування дітей з ООП» [7]. У оприлюдненні констатовано такі позиції:

1. Для розвитку дітей з ООП у Інклюзивно-ресурсних центрах держава закупила 500 комплектів методик (власне методик, програмного забезпечення, програмних елементів, тестів, з якими працюють фахівці з метою визначення напрямів роботи з дитиною з ООП).

2. Уперше (за кошти держави) у 2019 р. було проведено спеціальне навчання для 869 психологів ІРЦ з метою їхньої підготовки до роботи з такими комплектами.

3. Після закінчення навчання було проведено спеціальний іспит для психологів.

4. Показники якості такої підготовки, на жаль, констатували, що склали по Україні лише 48 % психологів ІРЦ такий іспит, що засвідчило низький рівень їхньої готовності до вказаного виду роботи.

5. Для 52 % психологів ІРЦ, які не склали відповідний іспит, визначено додатковий курс навчання та повторний іспит.

За словами Л. Гриневич, зазначене свідчить про високі вимоги та чіткий контроль за якістю діяльності психологів ІРЦ [7].

Зазначене засвідчує недостатній рівень професійної підготовки майбутніх практичних психологів у закладах вищої освіти до роботи в умовах інклюзивного навчання учнів закладів загальної середньої освіти.

Популярне нині використання неформальної освіти у процесі формальної виявляється у вигляді або цілеспрямованого застосування викладачами у процесі професійної підготовки студентів дидактично обґрунтованого матеріалу сайтів (вебінарів, освітніх порталів тощо), або у процесі самоосвіти студентів цими засобами. Професійно значущим, сформульованим у форматі загальних компетентностей майбутніх практичних психологів, є вироблення у студентів уміння правильно обирати та використовувати зазначений матеріал, що дозволить їм надалі професійно самовдосконалюватися, зокрема у напрямі розвитку їхньої інклюзивної компетентності.

Найпопулярнішим таким сайтом є «Перший український сайт для батьків та психологів» [9]. Підрубрика цього сайту «Робота з особливими дітьми» має, приміром, на момент нашого аналізу матеріали на теми: «Синдром раннього дитячого аутизму», «Мінімальна мозкова дисфункція (ММД)», «Синдром Дауна», «Шизофренія», «Механізм виникнення синдрому дефіциту уваги у дітей (гіпер- та гіпоактивність)» тощо. Не применшуючи значущість такого матеріалу, констатуємо, що частина його технічно заблокована (наприклад, про шизофренію), частина – короткий (у вигляді анотації) переклад, переважно, з російських джерел. Не заперечуючи актуальність та значущість цього сайту для майбутніх практичних психологів, констатуємо інформаційну мінімальність порад щодо психологічної роботи в умовах інклюзивного навчання учнів ЗЗСО. Приміром, загалом немає інформації про роботу з обдарованими учнями.

В інтернет-просторі висвітлена також діяльність (з онлайн-зв'язком) створених Ресурсних центрів підтримки інклюзивної освіти при багатьох закладах післядипломної педагогічної освіти (наприклад, при Київському університеті імені Бориса Грінченка [59]). На офіційному сайті цього Центру подано для широкого загалу нормативно-правову базу інклюзивної освіти, різноманітні матеріали щодо роботи в інклюзивних закладах загальної середньої освіти. Проте загалом немає інформації для практичних психологів, які працюють у цьому напрямі. Тобто такі психологи мають бути апріорі готовими у закладах освіти до роботи в умовах інклюзивного навчання учнів ЗЗСО. Також нами не виявлено жодної інформації щодо роботи з обдарованими учнями як категорією дітей з ООП.

Таким чином, випускник-психолог закладу вищої освіти однозначно має бути готовим до професійної діяльності в ІРЦ, однак наразі в університетах не удосконалили зміст їхньої професійної підготовки до цього напрямку роботи з урахуванням сучасних соціально-освітніх тенденцій неформальної освіти. Зазначимо, що вказані вище інформаційні сайти лише частково сприяють вирішенню нагальних професійних проблем, що можуть виникнути у роботі майбутніх практичних психологів в умовах інклюзивного навчання учнів ЗЗСО.

Натомість, необхідне цілеспрямоване удосконалення змісту професійної підготовки майбутніх практичних психологів до роботи в досліджуваних умовах, зокрема передбачення викладачами на заняттях у ЗВО використання сучасних засобів навчання, таких, як: мережа «Інтернет», соціальні мережі тощо.

Отже, у процесі вивчення стану підготовки майбутніх практичних психологів до роботи в умовах інклюзивного навчання учнів закладів загальної середньої освіти нами вивчено чинні: освітньо-професійні програми; навчальні плани; робочі програми навчальних дисциплін спеціальності «Психологія» («Основи інклюзивної освіти», «Основи психодіагностики», «Основи психологічного консультування», «Психологія спілкування», «Основи психокорекції» тощо); контент мережі «Інтернет» площини досліджуваної проблеми. Встановлено, що спрямована підготовка майбутніх практичних психологів у закладах вищої освіти педагогічного спрямування до роботи в умовах інклюзивного навчання учнів закладів загальної середньої освіти здійснюється лише у контексті обов'язкової дисципліни «Основи інклюзивної освіти». Проте зміст цієї дисципліни орієнтований на підготовку майбутнього педагога і лише частково адаптований до підготовки фахівця спеціальності «Психологія». Встановлено, що зміст цілеспрямованої підготовки досліджуваного контексту у вітчизняних закладах вищої освіти представлено лише вивченням навчальних дисциплін вільного вибору (для спеціалізації) здобувачів освіти, однак ефективність викладання навчальних дисциплін цього циклу освітньої програми нині має суперечливий характер. Виявлено прогалини у змісті чинних навчальних дисциплін підготовки майбутніх практичних психологів до роботи в умовах інклюзивного навчання учнів закладів загальної середньої освіти: недостатньо підготовки до роботи з обдарованими учнями, які належать до категорії дітей з особливими освітніми потребами; попри акцентування у чинній Концепції НУШ на особливому психолого-педагогічному підході до освіти учнів нового покоління, бракує теоретико-практичних вказівок щодо специфіки підготовки спеціалістів, передусім, практичних психологів, до навчання дітей покоління Z, зокрема – в умовах інклюзивного навчання у

закладах загальної середньої освіти.

Аналіз Освітньо-професійних програм закладів вищої освіти підготовки майбутніх практичних психологів [31–47] свідчить, що зміст і технології необхідних теоретичних, психологічних та методологічних знань, значущих для психолого-педагогічної підтримки суб'єктів інклюзивного навчання, досі не визначені повністю. З цієї причини майбутні практичні психологи у закладах вищої освіти не набувають необхідного рівня інклюзивної компетентності, що перешкоджає їм надалі застосовувати на практиці необхідні технології психологічної роботи в умовах інклюзивного навчання учнів закладів загальної середньої освіти, об'єднаних ключовою професійною функцією – розробка та здійснення психолого-педагогічного супроводу зазначеної категорії школярів.

За результатами констатувального експерименту нами визначено, що бракує саме методичних рекомендацій для викладачів та студентів щодо діагностики та психологічного супроводу обдарованих учнів. По-перше, тому що досить часто залишають поза увагою обдаровані учні, які належать до категорії учнів з особливими освітніми потребами. По-друге, чинні методики діагностування обдарованості не узагальнені й на теоретичному рівні не обґрунтовані у контексті інклюзивного навчання учнів, що потребує подальших досліджень. По-третє, заклади загальної середньої освіти зазвичай також обирають вузькоспрямовані діагностики: відповідно до профілю школи (спортивні, предметні, художні здібності тощо). Для цього необхідно узагальнити чинні зарубіжні та вітчизняні методи діагностування виду обдарованості учнів нового покоління Z.

Таким чином, констатуємо необхідність системного та цілеспрямованого удосконалення змісту теоретичної та практичної підготовки майбутніх практичних психологів до інклюзивного навчання учнів закладів загальної середньої освіти. Оскільки, аналіз навчальних планів різних ЗВО спеціальності 053 Психологія констатує, що знання у галузі інклюзії студенти отримують лише у процесі вивчення поодиноких навчальних дисциплін, надалі рекомендуємо уведення додаткового навчального курсу або навчально-наукового

студентського гуртка «Основи роботи психолога в умовах інклюзивного навчання ЗЗСО» та навчально-наукового центру «Психолого-педагогічна підтримка обдарованих дітей».

Надалі, для діагностування рівня готовності майбутніх практичних психологів до роботи в умовах інклюзивного навчання учнів закладів загальної середньої освіти потрібно виокремити та обґрунтувати компоненти, критерії та показники сформованості досліджуваної якості.

3.2. Компоненти, критерії, показники та рівні готовності майбутніх практичних психологів до роботи в умовах інклюзивного навчання учнів закладів загальної середньої освіти

У результаті аналізу наукових джерел (Н. Байбекова [2], І. Войціх [4], Г. Гончаровська [6], О. Затворнюк [12], А. Книш [19], Т. Ковалькова [20], С. Наход [29], В. Ратєєва [58], А. Руденок [64], Л. Смалиус [65], Л. Сухоставська [67] та ін.), здійсненого у підрозділі 1.1, ми прийшли до висновку про неузгоджень у працях вказаних авторів не лише у поняттєво-категоріальному апараті досліджуваного питання, а й щодо визначення єдиної позиції стосовно структури професійної готовності майбутніх фахівців до роботи в умовах інклюзивного навчання учнів ЗЗСО, діагностики сформованості вказаної якості.

Теоретичною основою визначення та обґрунтування структури, компонентів, критеріїв, показників та рівнів сформованості готовності майбутніх практичних психологів до роботи в умовах інклюзивного навчання учнів закладів загальної середньої освіти слугували визначені нами та узагальнені у розділі 1 роботи функції та напрями професійної діяльності зазначених фахівців, представлені схематично рисунками 3.1–3.3, таблицею 1.1. (додатками А–Б.)

Напрями професійної діяльності практичних психологів у закладах загальної середньої освіти						
Діагностика	Профілактика	Корекція	Навчання	Консультування	Зв'язок з громадськістю	Просвіта

Рис. 3.1. Напрями професійної діяльності практичних психологів у закладах загальної середньої освіти

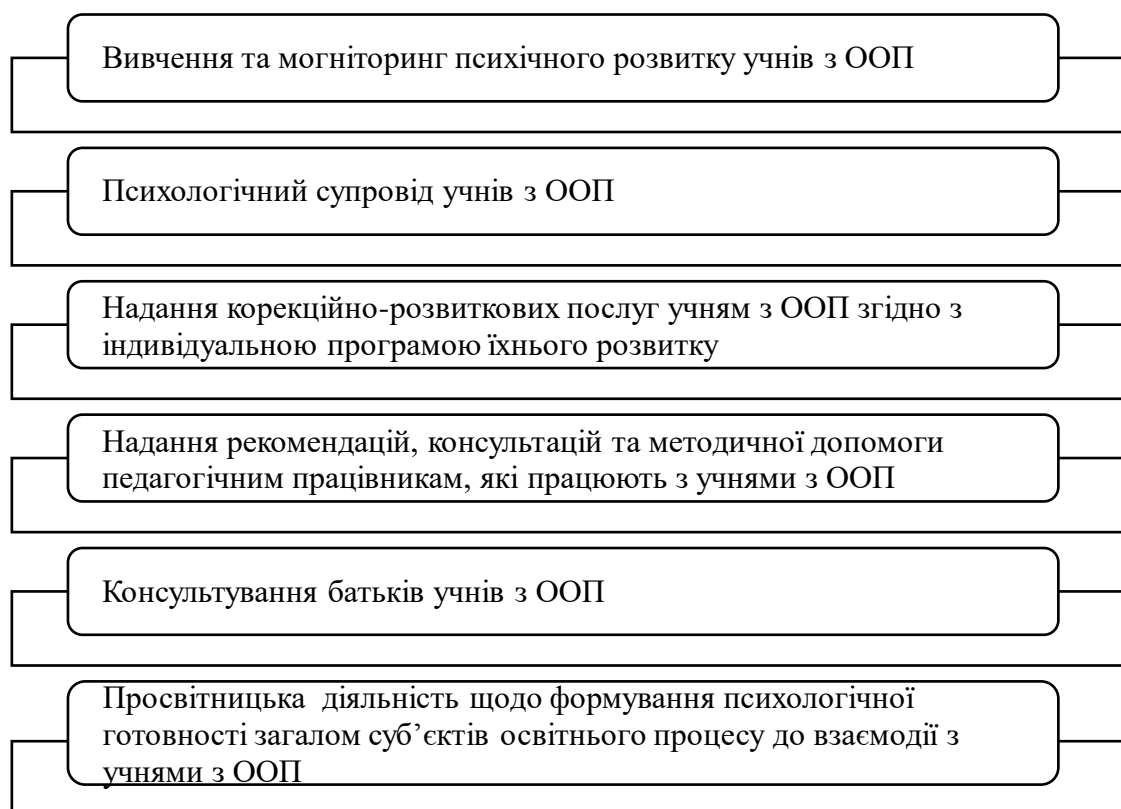


Рис. 3.2. Чинні функції практичних психологів у команді психолого-педагогічного супроводу учнів з особливими освітніми потребами



Рис. 3.3. Технології психологічної роботи майбутніх практичних психологів в умовах інклюзивного навчання учнів закладів загальної середньої освіти

Таблиця 3.2

Сутність професійної діяльності практичних психологів у типових закладах загальної середньої освіти

Характеристика професійної діяльності практичних психологів у типових ЗЗСО	Зміст професійної діяльності майбутніх психологів у типових закладах загальної середньої освіти
Управлінська підпорядкованість	<ol style="list-style-type: none"> 1. Посада – у складі психологічної служби. 2. Підпорядковується директору закладу освіти. 3. Охоплює участю загалом види діяльності ЗЗСО.
Напрями діяльності	<ol style="list-style-type: none"> 1. Діагностика – вияв причин в індивідуальному розвитку та особистісному становленні (у навчанні, адаптації, потенційних можливостях, самовизначенні тощо) учасників освітнього процесу у ЗЗСО. 2. Профілактика – мобільне та своєчасне упередження в індивідуальному розвитку та особистісному становленні учасників освітнього процесу у ЗЗСО; упередження виникнення несприятливих психологічних ситуацій. 3. Корекція – усунення виявлених проблем індивідуального розвитку та особистісного становлення учасників освітнього процесу у ЗЗСО. 4. Навчання – активне співробітництво з метою удосконалення, розвитку та особистісного становлення (у навчанні, адаптації,

	<p>потенційних можливостях, самовизначенні тощо) учасників освітнього процесу у ЗЗСО.</p> <p>5. Консультування – активна діяльність на вирішення запитів/проблем розвитку та особистісного становлення учасників освітнього процесу у ЗЗСО.</p> <p>6. Зв'язок з громадськістю – діяльність з метою співпраці з окремими людьми, колективами, організаціями тощо.</p> <p>7. Просвіта – діяльність з метою формування психологічної компетентності учасників освітнього процесу у ЗЗСО.</p>
<p>Функції, що виявляються у психологічному забезпеченні процесу освіти у ЗЗСО</p>	<p>1. Діагностично-прогностична.</p> <p>2. Організаційно-методична: психологічний супровід психічного, розумового, соціального та фізичного розвитку здобувачів середньої освіти; психологічний супровід адаптації здобувачів середньої освіти до цього процесу.</p> <p>3. Консультативна: допомога щодо навчання, виховання, особистісного та професійного розвитку.</p> <p>4. Корекційно-розвивальна: реалізація розвивальних, просвітницьких, корекційних та професійних програм з урахування особливостей (індивідуальних, гендерних, вікових тощо) усіх учасників процесу загальної середньої освіти.</p> <p>5. Просвітницько-профілактична: поширення психологічних знань серед учасників освітнього процесу та упередження негативних психологічних ситуацій.</p> <p>6. Захисна: робота з постраждалими від насильства учнями.</p>
<p>Посадові обов'язки, що конкретизуються в уміннях (додаток А)</p>	<p>1. Сприяння формуванню життєвої та соціально-комунікативної компетентності у здобувачів середньої освіти.</p> <p>2. Сприяння формуванню професійного самовизначення та самореалізації у здобувачів середньої освіти.</p> <p>3. Сприяння формуванню у здобувачів середньої освіти основ безпечної поведінки у житті.</p> <p>4. Сприяння формуванню у здобувачів середньої освіти психологічної культури та небайдужого ставлення до постраждалих.</p> <p>5. Убезпечення професійного вигорання працівників ЗЗСО.</p> <p>6. Запобігання та будь-яким видам і формам насильства, конфліктів серед здобувачів загальної середньої освіти.</p>

Обґрунтовуючи структуру готовності майбутніх практичних психологів до професійної діяльності, науковців узгоджують компоненти вказаної готовності зі специфікою певної галузі цієї діяльності. Наприклад, Т. Ковалькова для майбутніх практичних психологів авіаційної галузі виокремила такі компоненти та критерії професійної готовності: особистісний компонент (позитивне ставлення практичних психологів та їхній пізнавальний інтерес у галузі цивільної авіації); когнітивний компонент (комплексні знання, необхідні практичним психологам для ефективною професійної діяльності у галузі цивільної авіації); інтерактивний компонент (комплексні уміння, що становлять високий рівень професіоналізму у діяльності практичних психологів вказаної галузі); рефлексивний компонент (здатність до оцінки/самооцінки психологічної

діяльності у галузі цивільної авіації) [20, с. 8].

Спираючись на результати наукових джерел (І. Войціх [4, с. 8], О. Затворнюк [12, с. 6], Т. Ковалькова [20, с. 8], Д. Супрун [66, с. 12], Т. Ярая [70, с. 9] та ін.) нами було узагальнено підходи авторів до розуміння сутності структури, компонентів, критеріїв, показників та рівнів різних напрямів готовності майбутніх практичних психологів та подано таблицею окремі з них (табл. 2.2).

Таблиця 3.3

**Окремі наукові підходи до розуміння сутності компонентів,
критеріїв, показників та рівнів різних напрямів готовності
майбутніх практичних психологів**

Автор	Напря м готовн ості	Компонети та критерії	Показники	Рівні
І. Войціх [26, с. 8].	Емоційна компетентність	Мотиваційно-ціннісний	– сукупність мотивів та цінностей; – наполегливість, активність, ініціативність; – наявність сформованої позитивної мотивації до професійної діяльності	Високий, достатній, середній, низький
		Пізнавальний	– знання та їх вияви у професійній діяльності, – обізнаність із методами, формами, технологіями формування емоційної компетентності	
		Особистісний	– психологічні та професійні якості, зокрема, емпатійність, особистісна зрілість психолога та комунікативна компетентність	
		Операційний	– уміння успішно й ефективно на основі інтелектуальної обробки працювати з отриманою внутрішньою та зовнішньою емоційною інформацією, – уміння творчо активізуватися в емоціогенних ситуаціях	

Д. Супрун [260, с. 12].	Спеціальні психологи	Професійно-мотиваційний	– ціннісні орієнтації; – мотиваційне ставлення до професійної діяльності; – мотивація професійного спрямування	Високий, достатній, середній, низький
		Когнітивно-компетентнісний	– системність, усвідомленість, стійкість знань, – оволодіння матеріалом на рівні довготривалої пам'яті з постійним цілеспрямованим, довготривалим їх використанням	
		Операційно-діяльнісний	– діагностичні, змістово-процесуальні, прогностичні уміння; – здатність використовувати набуті вміння та навички при вирішенні професійних завдань	
		Результативно-рефлексивний	– здатність до самоаналізу та рефлексії, орієнтація на самовдосконалення, – саморозвиток через свідому постановку та виконання професійних завдань більшої складності	

Отже, аналіз досліджень вказаних авторів, дозволив констатувати, що:

1. Переважно (І. Войціх [4, с. 8], О. Затворнюк [12, с. 6], Т. Ковалькова [20, с. 8], Д. Супрун [66, с. 12] та ін.) науковці виокремлюють чотири компоненти готовності майбутніх практичних психологів до певного виду професійної діяльності, які узагальнено відповідають таким компонентам: мотиваційному (мотиваційно-ціннісний (І. Войціх [4, с. 8], О. Затворнюк [12, с. 6]), особистісний (Т. Ковалькова [20, с. 8]), професійно-мотиваційний (Д. Супрун [66, с. 12]), мотиваційно-почуттєвий (Т. Ярая [70, с. 9])); когнітивному (пізнавальний (І. Войціх [4, с. 8]), когнітивно-пізнавальний (О. Затворнюк [12, с. 6]), когнітивний (Т. Ковалькова [20, с. 8], Т. Ярая [70, с. 9]), когнітивно-компетентнісний (Д. Супрун [66, с. 12])); операційно-діяльнісному (операційний (І. Войціх [4, с. 8]), процесуально-діяльнісний (О. Затворнюк [12, с. 6]), інтерактивний (Т. Ковалькова [20, с. 8]), операційно-діяльнісний (Д. Супрун [66, с. 12]), поведінковий (Т. Ярая [70, с. 9])); рефлексивному (особистісний

(І. Войціх [4, с. 8]), особистісно-рефлексивний (О. Затворнюк [12, с. 6]), рефлексивний/оцінний (Т. Ковалькова [20, с. 8]), результативно-рефлексивний (Д. Супрун [66, с. 12])).

2. Зазвичай назву критеріям готовності майбутніх практичних психологів до певного виду професійної діяльності дослідники вказують аналогічно назвам компонентів. Натомість, показники сформульовані у якості критеріїв.

3. Рівні сформованості готовності майбутніх практичних психологів до конкретних видів подальшої професійної також характеризують: трьома позиціями: високий, середній, низький (О. Затворнюк [12, с. 6], Т. Ярая [70, с. 9]); чотирма позиціями: високий, достатній, середній, низький (І. Войціх [4, с. 8], Д. Супрун [66, с. 12]) тощо.

Отже, ґрунтуючись на висновках, зроблених нами у результаті аналізу наукових джерел (Н. Байбекова [1], І. Войціх [4], Г. Гончаровська [6], О. Затворнюк [12], А. Книш [19], Т. Ковалькова [20], С. Наход [29], В. Ратєєва [58], А. Руденок [54], Л. Смалиус [65], Д. Супрун [66], Л. Сухоставська [67], Т. Ярая [70] та ін.), схарактеризованих нами у попередньому розділі дисертації, а також урахувуючи традиційні підходи до визначення компонентів готовності майбутніх практичних психологів до певного виду професійної діяльності, напрями професійної діяльності психолога (рис. 1.1), зміст професійної діяльності зазначених фахівців в умовах інклюзивного навчання учнів закладів загальної середньої освіти (додаток Б) та їхні спеціальні (фахові, предметні) компетентності згідно із нормативним змістом підготовки у ЗВО (додаток А), виокремлюємо такі компоненти структури готовності майбутніх практичних психологів до роботи в умовах інклюзивного навчання учнів закладів загальної середньої освіти: мотиваційно-ціннісний, пізнавально-когнітивний, операційно-діяльнісний. Докладні критерії кожного компоненту структури вказаної готовності узагальнено подані нами у табл. 2.3 та докладно схарактеризовані у додатку В.

**Компоненти та критерії готовності майбутніх
практичних психологів до роботи в умовах інклюзивного навчання
учнів закладів загальної середньої освіти**

Компонент и	Критерії готовності майбутніх практичних психологів до роботи в умовах інклюзивного навчання учнів ЗЗСО	
	Критерій	Характеристика критерію
Мотиваційн о-ціннісний	Усвідомленість та сприйняття	позитивне сприйняття психофізичної різниці учнів з ООП; усвідомлення необхідності моніторити індивідуальні особливості психічних станів загалом учасників інклюзивного освітнього процесу ЗЗСО.
	Толерантно-відповідальне ставлення	відповідальне та толерантне ставлення до діагностування психофізичної індивідуальності учнів з ТОП та з ООП, зокрема обдарованих учнів ЗЗСО із класифікацією виду обдарованості.
	Активне прагнення	активність у здійсненні психологічного супроводу учасників освітнього процесу в умовах інклюзивного навчання у ЗЗСО; прагнення оволодіти сучасними технологіями психологічної роботи в умовах інклюзивного навчання учнів ЗЗСО.
Пізнавальн о- когнітивни й	Загальні знання	Знання сутності: закономірностей інклюзивного навчання учнів у ЗЗСО з психологічної точки зору; категоріально-поняттєвого апарату психологічних засад інклюзивного навчання.
	Технологічні знання	Знання сутності найновіших психологічних технологій: діагностування та моніторингу особливих освітніх потреб дітей, зокрема виду обдарованості; профілактики дискримінації та порушення прав учнів з ТОП та з ООП; психологічних та корекційно-розвиткових послуг для учнів з ТОП та з ООП; створення психологічного супроводу інклюзивного освітнього середовища; встановлення зв'язку з учасниками інклюзивної освіти; психологічного консультування учасників інклюзивного навчання просвітницько-психологічної діяльності ЗЗСО.

Операційно - діяльнісний	Готовність та здатність:	
	Діагностична діяльність	аналізувати психологічні аспекти діяльності педагога щодо створення необхідних інклюзивних умов для успішного навчання учнів з ТОП та з ООП; здійснювати моніторинг психічного стану та розвитку учнів з ТОП та з ООП; діагностувати психічні стани учасників ІН ЗЗСО та обдарованості учнів ЗЗСО з класифікацією виду обдарованості.
	Профілактична діяльність	убезпечувати виникнення в учнів з ТОП/ООП, інших учасників освітнього процесу кризових станів; дискримінації та порушення прав учнів з ТОП та з ООП; виконувати роль медіатора, упереджуючи конфліктні ситуації; приймати оптимально-конструктивні рішення у складних психолого-педагогічних ситуаціях в умовах інклюзивного навчання.
	Корекційно-навчальна діяльність	надавати корекційно-розвиткові послуги учням з ТОП та з ООП; сприяти створенню у навчанні ситуації успіху для учнів з ТОП та з ООП; розробляти та рекомендувати індивідуальну навчальну траєкторію розвитку дитини з ООП; психологічно супроводжувати навчання та дозвілля учнів з ТОП та з ООП, інших учасників освітнього процесу (за запитом); підтримувати та сприяти поетапному розвитку й становленню учнів з ТОП та з ООП у соціумі, зокрема – обдарованих учнів тощо.
	Консультаційна діяльність	надавати (за запитом) рекомендації, консультації та психолого-методичну допомогу педагогічним працівникам, які працюють в умовах інклюзивного навчання; консультиувати (за запитом) батьків, керівників місцевих закладів дошкільної та загальної середньої освіти, педагогів, представників соціальних служб щодо особливостей взаємодії з дітьми з ООП, сучасних технологій покращення їхньої психологічної адаптації тощо.

	<p>Просвітницька ко- співробітниц ька діяльність</p>	<p>здійснювати просвітницьку діяльність щодо формування психологічної готовності загалом учасників освітнього процесу до взаємодії в умовах інклюзивного навчання; активно співпрацювати з батьками учнів з ООП та іншими учасниками освітнього процесу; інформувати учасників інклюзивного навчання з особливостями цього процесу, зокрема щодо класифікації ООП (насамперед, належності обдарованих дітей до категорії учнів з ООП).</p>
--	--	--

Таким чином, сутність готовності майбутніх практичних психологів до роботи в умовах інклюзивного навчання учнів закладів загальної середньої освіти розкривається через зміст показників. Так, мотиваційно-ціннісний компонент характеризується соціальною обумовленістю навчання майбутніх практичних психологів, інтересом до соціально-психологічних проблем; переважанням просоціальних установок на альтруїзм і працю, прагнення до спілкування суб'єктами освітнього процесу; високим рівнем розвитку емпатії; толерантним ставленням до інших, насамперед – до учнів з ООП. Пізнавально-когнітивний компонент – сформованість у майбутніх практичних психологів уявлень про сутність технологій психологічної роботи в умовах інклюзивного навчання учнів ЗЗСО. Операційно-діяльнісний компонент такої готовності складається зі: здатності висловлювати швидкі і точні судження про учасників освітнього процесу; успішного прогнозування їхніх реакцій у конкретних психологічних ситуаціях; вияву перспективи стосунків з іншими тощо. Професійно значущі якості особистості майбутніх практичних психологів сприяють ефективній діяльності в умовах інклюзивного навчання учнів закладів загальної середньої освіти.

Для кожного структурного компоненту досліджуваної готовності підібрані відповідні показники та методи: показники сформованості мотиваційно-ціннісного компонента готовності майбутніх практичних психологів до роботи в умовах інклюзивного навчання учнів закладів загальної середньої освіти – вияв усвідомленості, ставлення, активності (методи: анкетування, опитування,

інтерв'ювання тощо); пізнавально-когнітивного – якісні показники теоретичних знань (методи: усне та письмове тестування, контрольні роботи та опитування); операційно-діяльнісного компонента – якість виконання навчальних завдань, ІНДЗ у процесі аудиторної та позааудиторної роботи; виробничої практики (методи: усне та письмове тестування, контрольні роботи та опитування).

Сформованість готовності майбутніх практичних психологів до роботи в умовах інклюзивного навчання учнів закладів загальної середньої освіти визначається такими виокремленими рівнями: високим, достатнім та початковим. Схарактеризуємо вказані рівні, орієнтуючись на критерії сформованої якості (табл. 3.4; додаток В).

Так, студенти з високим рівнем сформованості досліджуваної якості виявляють відповідальне ставлення до діагностування учнів з особливими/типовими освітніми потребами в умовах інклюзивного навчання ЗЗСО, зокрема щодо визначення обдарованих учнів ЗЗСО з класифікацією виду обдарованості. Студенти позитивно сприймають психофізичні відмінності учнів з ООП та інших учасників освітнього процесу. Вони усвідомлюють необхідність здійснення моніторингу (діагностувати, аналізувати, прогнозувати тощо) індивідуальних особливостей психічного стану учасників освітнього процесу в умовах інклюзивного навчання у ЗЗСО шляхом застосування найновіших психолого-педагогічних технологій. Майбутні практичні психологи чітко знають та вільно характеризують сутність закономірностей психологічних засад інклюзивного навчання у ЗЗСО. Логічно описують шляхи формування інклюзивної компетентності. Беззаперечно апелюють термінами категоріально-поняттєвого апарату психологічних засад інклюзивного навчання. Студенти здатні витлумачити сутність найновіших психологічних технологій: діагностування та моніторингу особливих освітніх потреб дітей, зокрема виду обдарованості; профілактики дискримінації та порушення прав учнів з особливими/типовими освітніми потребами; психологічних та корекційно-розвиткових послуг для учнів з ТОП та з ООП; створення психологічного супроводу інклюзивного освітнього середовища (для учнів з ООП та інших учасників освітнього процесу;

психологічного консультування в умовах інклюзивного освітнього середовища; встановлення зв'язку з учасниками інклюзивної освіти; психологічної просвітницької діяльності в умовах інклюзивного освітнього середовища тощо. Майбутні практичні психологи мобільно та успішно застосовують на практиці уміння, навички та досвід застосовування вказаних вище технологій: правильно аналізують психологічні аспекти діяльності педагога щодо створення необхідних інклюзивних умов для успішного навчання учнів з особливими/типовими освітніми потребами; відповідно здійснюють моніторинг психічного стану та розвитку учнів з ТОП та з ООП; убезпечують виникнення в учнів з особливими/типовими освітніми потребами, інших учасників освітнього процесу кризових станів; дискримінації та порушення прав учнів з ТОП та з ООП; бездоганно медіують, упереджуючи конфліктні ситуації (учнів з особливими/типовими освітніми потребами, батьків учнів, педагогів та ін.); надають правильні корекційно-розвиткові послуги учням з ТОП та з ООП шляхом вибору найоптимальнішого методу корекції поведінкових та розвиткових порушень; мобільно сприяють створенню у навчанні ситуації успіху для учнів з особливими/типовими освітніми потребами; правильно розробляють та рекомендують індивідуальну навчальну траєкторію розвитку дитини з ООП; надають (за запитом) логічні рекомендації, здійснюють конструктивні консультації та необхідну психолого-методичну допомогу педагогічним працівникам в умовах інклюзивного навчання; вдало консультують (за запитом) батьків та інших учасників інклюзивного навчання щодо особливостей взаємодії з дітьми з ООП, сучасних технологій покращення їхньої психологічної адаптації тощо; активно здійснюють просвітницьку діяльність щодо формування психологічної готовності загалом учасників освітнього процесу до взаємодії в умовах інклюзивного навчання тощо.

Майбутні практичні психологи, чий рівень сформованості готовності до роботи в умовах інклюзивного навчання учнів ЗЗСО відповідає достатнім показникам, виявляють відповідальне ставлення до діагностування: емоційно-вольової, когнітивної сфери учнів з особливими/типовими освітніми потребами,

проте інколи не вбачають сенсу у визначенні рівня сили волі, схильностей до порушень поведінки тощо; визначенні обдарованих учнів ЗЗСО з класифікацією виду обдарованості. Студенти майже завжди позитивно сприймають психофізичні відмінності учнів з ООП та інших учасників освітнього процесу, однак інколи потребують психологічної підтримки наставника. Майбутні практичні психологи достатньо вільно характеризують сутність закономірностей психологічних засад інклюзивного навчання у ЗЗСО. Майже завжди логічно описують шляхи формування інклюзивної компетентності. З незначними помилками апелюють термінами категоріально-поняттєвого апарату психологічних засад інклюзивного навчання. Студенти переважно здатні витлумачити сутність найновіших психологічних технологій: діагностування та моніторингу особливих освітніх потреб дітей, зокрема виду обдарованості; профілактики дискримінації та порушення прав учнів з особливими/типовими освітніми потребами; психологічних та корекційно-розвиткових послуг для учнів з ТОП та з ООП; створення психологічного супроводу інклюзивного освітнього середовища (для учнів з ООП та інших учасників освітнього процесу); психологічного консультування в умовах інклюзивного освітнього середовища; встановлення зв'язку з учасниками інклюзивної освіти; психологічної просвітницької діяльності в умовах інклюзивного освітнього середовища тощо. Не завжди відповідно убезпечують виникнення в учнів з особливими/типовими освітніми потребами, інших учасників освітнього процесу кризових станів. У студентів виникають складнощі у процесі упередження конфліктних ситуацій (учнів з ТОП та з ООП, батьків учнів, педагогів та ін.); припускаються помилок у наданні правильних корекційно-розвиткових послуг учням з особливими/типовими освітніми потребами шляхом вибору ненайоптимальнішого методу корекції поведінкових та розвиткових порушень. Потребують часткової допомоги викладача у процесі розробки та рекомендації індивідуальної навчальної траєкторії розвитку дитини з ООП. Майбутнім практичним психологам не завжди вдається надати (за запитом) логічні рекомендації, здійснити конструктивні консультації та необхідну психолого-

методичну допомогу педагогічним працівникам в умовах інклюзивного навчання. Студенти почасти відчують складнощі у процесі консультації (за запитом) батьків та інших учасників інклюзивного навчання щодо особливостей взаємодії з дітьми з ООП, сучасних технологій покращення їхньої психологічної адаптації тощо.

Студентам з початковим рівнем сформованості досліджуваної якості бракує відповідального ставлення до діагностування учнів з ТОП та з ООП. Загалом вони не вбачають сенсу у цьому процесі, зокрема – визначенні обдарованих учнів ЗЗСО з класифікацією виду обдарованості. Студенти байдуже або негативно сприймають психофізичні відмінності учнів з ООП та інших учасників освітнього процесу, постійно потребують психологічної підтримки наставника. Частково усвідомлюють необхідність здійснення моніторингу індивідуальних особливостей психічного стану учасників освітнього процесу в умовах інклюзивного навчання у ЗЗСО та ставляться до цього процесу упереджено. Майбутнім практичним психологам цієї групи бракує знань, щоб схарактеризувати сутність закономірностей психологічних засад інклюзивного навчання у ЗЗСО. Вони нечітко описують шляхи формування інклюзивної компетентності. Зі значними помилками апелюють термінами категоріально-поняттєвого апарату психологічних засад інклюзивного навчання. Їм бракує знань, щоб витлумачити сутність найновіших психологічних технологій: діагностування та моніторингу особливих освітніх потреб дітей, зокрема виду обдарованості; профілактики дискримінації та порушення прав учнів з особливими/типовими освітніми потребами тощо. Майбутнім практичним психологам бракує знань, умінь та навичок застосувати на практиці вказані вище технології; вони припускаються значних помилок у процесі аналізу психологічних аспектів діяльності педагога щодо створення необхідних інклюзивних умов для успішного навчання учнів з ТОП та з ООП тощо. У студентів виникають значні складнощі у процесі упередження конфліктних ситуацій (учнів з особливими/типовими освітніми потребами, батьків учнів, педагогів та ін.). Вони припускаються значних помилок у наданні правильних

корекційно-розвиткових послуг учням з ТОП та з ООП шляхом вибору ненайоптимальнішого методу корекції поведінкових та розвиткових порушень. Потребують постійної допомоги викладача у процесі розробки та рекомендації індивідуальної навчальної траєкторії розвитку учня з ООП. Майбутнім практичним психологам складно вдається надати (за запитом) логічні рекомендації, здійснити конструктивні консультації та необхідну психолого-методичну допомогу педагогічним працівникам в умовах інклюзивного навчання.

Таким чином, нами на основі аналізу наукових джерел (І. Войціх [4], О. Затворнюк [12], Т. Ковалькова [20], С. Наход [29], А. Руденок [64], Л. Смалиус [65], Д. Супрун [66], Т. Ярая [70] та ін.) виокремлено структуру готовності майбутніх практичних психологів до роботи в умовах інклюзивного навчання учнів закладів загальної середньої освіти (мотиваційно-ціннісний, пізнавально-когнітивний, операційно-діяльнісний компоненти), критерії (усвідомлене сприйняття, толерантно-відповідальне ставлення та активне прагнення; загальні знання та технологічні знання; діагностична, профілактична, корекційно-навчальна, консультаційна та просвітницько-співробітницька діяльності), показники, рівні (високий, достатній, початковий) та методики їх визначення.

Надалі необхідно визначити та описати діагностичний інструментарій, методика та результати констатувального етапу експериментального дослідження.

3.3. Методика та результати констатувального етапу дослідно-експериментальної роботи

У констатувальному дослідженні брали участь 350 майбутніх практичних психологів експериментальної (далі – ЕГ) та контрольної (далі – КГ) груп. Експериментальна група складалася із 176 майбутніх практичних психологів (ЕГ), які надалі будуть навчалися за експериментальною методикою. Контрольна

група включала 174 майбутніх практичних психолога, які надалі навчалися у закладах вищої освіти за традиційною методикою. Учасниками експерименту стали студенти таких ЗВО, як: Дрогобицький державний педагогічний університет імені Івана Франка, Полтавський національний педагогічний університет імені В. Г. Короленка, Східноєвропейський національний університет імені Лесі Українки, Уманський державний педагогічний університет імені Павла Тичини, Харківський національний педагогічний університет ім. Г. С. Сковороди. До перехресного опитування та інтерв'ювання було залучено 26 викладачів закладів вищої освіти та 26 психологів-наставників виробничої практики з метою порівняння результатів, отриманих від студентів – майбутніх практичних психологів.

Розподіл майбутніх практичних психологів у закладах вищої освіти між експериментальною та контрольною групою здійснено за принципом відносно-показникової рівності щодо: кількості учасників кожного групи експерименту (176 та 174 студенти); року навчання у ЗВО (студенти III–IV курсів – здобувачі освітнього рівня «бакалавр»); якістю їхніх знань (згідно із результатами якості знань за останній семестр (IV-й семестр для здобувачів освітнього рівня «бакалавр», тобто тоді – другокурсників)): 74–75 % якості навчання.

Схарактеризуємо сутність та процедуру констатувального етапу дослідно-експериментального дослідження щодо підготовки майбутніх практичних психологів до роботи в умовах інклюзивного навчання учнів ЗЗСО.

З метою проведення констатувального етапу дослідження нами було використано такі його методи: опитування, інтерв'ювання майбутніх практичних психологів (додаток Д); перехресне опитування, інтерв'ювання викладачів та психологів-наставників виробничої практики майбутніх практичних психологів за допомогою авторських анкет й адаптованих методик визначення рівня досліджуваної готовності студентів (додаток Е); пряме/опосередковане спостереження за майбутніми практичними психологами в умовах аудиторної, позааудиторної роботи та виробничої практики (за адаптованими нами методиками Л. Журавльової [10], Р. Кеттела [72], А. Мехрабіана [68],

О. Потьомкіної [52], К. Потьомкіної [52], Л. Почебут [53] та ін.); бесіди зі студентами під час аудиторної, позааудиторної роботи та виробничої практики; бесіди з викладачами та психологами-наставниками виробничої практики майбутніх практичних психологів; анкетування студентів (додаток Д); перехресне анкетування викладачів та психологів-наставників виробничої практики (додаток Е); аналіз навчальних завдань, виконаних майбутніми практичними психологами під час аудиторної, позааудиторної роботи та виробничої практики; тестування студентів, адаптоване за типовими методиками Дж. Равена [73], авторські індивідуальні картки комплексної оцінки умінь, навичок та досвіду для з'ясування рівня готовності студентів до досліджуваного виду роботи (додаток Ж–М); метод експертних оцінок (аналіз виконаних завдань психологами-наставниками виробничої практики) (додаток И–М) тощо.

Розроблено діагностичний комплекс для дослідження інклюзивної компетентності майбутніх практичних психологів як комплексного явища:

– мотиваційно-ціннісний компонент сформованості у студентів досліджуваної готовності вивчався за допомогою: анкетування, опитування та інтерв'ювання з вивчення «Індексу толерантності» (Г. Солдатова, Л. Шайгерова [74]), пряме/опосередковане спостереження за майбутніми практичними психологами з метою визначення у них рівня сформованості толерантності, альтруїзму, соціально-психологічних установок тощо);

– пізнавально-когнітивний компонент у структурі аналізовуваної готовності вивчали за допомогою контрольної роботи та опитування, розроблених нами з метою оцінювання знань майбутніх практичних психологів у сфері інклюзивного навчання у закладах загальної середньої освіти (додаток Ж–З);

– сформованість операційно-діяльнісного компонента готовності майбутніх практичних психологів до роботи в умовах інклюзивного навчання учнів ЗЗСО вивчався за допомогою розроблених нами індивідуальних карток комплексного оцінювання/самооцінювання та системи навчальних завдань; такі картки передбачали визначення рівня сформованості досліджуваної готовності

майбутніх практичних психологів за окремими видами психологічної роботи – уміння застосовувати на практиці (у процесі аудиторної/позааудиторної роботи та виробничої практики) технологій психологічної роботи в умовах інклюзивного навчання учнів ЗЗСО: діагностичної, профілактичної, корекційно-навчальної, просвітницької тощо (додаток И–М).

Дослідження передбачено у три етапи. Перший етап – початковий аналіз стану підготовки майбутніх практичних психологів до роботи в умовах інклюзивного навчання учнів загальноосвітніх навчальних закладів. Для оцінки результатів експерименту використовувалися такі методи:

- анкетування студентів – майбутніх практичних психологів, щоб визначити рівень знань респондентів щодо сутності інклюзивної освіти, їхнього ставлення до ідей та цінностей інклюзивної освіти, а також характеру соціальних, професійно-психологічних та освітніх запитів у контексті досліджуваної проблеми;

- анкетування викладачів, щоб визначити рівень розуміння сутності підготовки майбутніх практичних психологів до роботи в умовах інклюзивного навчання учнів закладів загальної середньої освіти.

Зазначене сприяло визначенню перешкод та проблемних аспектів у змісті та процесі підготовки у закладах вищої освіти майбутніх практичних психологів до роботи в умовах інклюзивного навчання учнів ЗЗСО. У результаті опитування та інтерв'ювання майбутніх психологів, їхніх викладачів та психологів-наставників виробничої практики вивчалися думки стосовно підготовки у ЗВО майбутніх практичних психологів до роботи в умовах інклюзивного навчання учнів закладів загальної середньої освіти; особливостей формування окремих компонентів готовності до вказаного виду діяльності тощо.

Так, для встановлення рівня сформованості мотиваційно-ціннісного компонента готовності майбутніх практичних психологів до роботи в умовах інклюзивного навчання учнів ЗЗСО нами було проведене анкетування. Методи математичної статистики (критерій Пірсона, F-критерій Фішера, t-критерій Стьюдента [5]) використані з метою опрацювання даних. Отже, у процесі

анкетування та перехресного анкетування з'ясовано такі параметри (показники), як вияв: усвідомленості (критерій «усвідомленість та сприйняття»); ставлення (критерій «толерантно-відповідальне ставлення»); активності (критерій «активне прагнення»).

На запитання: «Чи зможете у процесі спілкування та роботи з учнями з ООП не виявляти своє здивування їхніми, якими б то не були, психофізичними відмінностями (не дивуватися, не відсторонюватися)?» отримали такі відповіді студентів: «так» – 8,52 % (15 осіб) у ЕГ та 8,05 % (14 осіб) у КГ; «ні» – 13,07 % (23 особи) у ЕГ та 16,10 % (28 осіб) у КГ; «частково» – 38,07 % (67 осіб) у ЕГ та 36,21 % (63 особи) у КГ; «не впевнений/впевнена» – 40,34 % (71 особа) у ЕГ та 39,64 % (69 осіб) у КГ (табл. 3.5).

Таблиця 3.5

Показники усвідомленості та сприйняття майбутніми практичними психологами роботи в умовах інклюзивного навчання учнів закладів загальної середньої освіти (констатувальний експеримент)

Відповіді	Експериментальна група (176 студентів)		Контрольна група (174 студенти)	
	К-ть осіб	%	К-ть осіб	%
Так	15	8,52	14	8,05
Ні	23	13,07	28	16,10
Частково	67	38,07	63	36,21
Не впевнений/ впевнена	71	40,34	69	39,64

На жаль, такі дані (табл. 3.5) засвідчують початковий рівень усвідомленості та сприйняття майбутніми практичними психологами роботи в умовах інклюзивного навчання учнів закладів загальної середньої освіти.

Наступним питанням («Чи зможете Ви у процесі спілкування та роботи з учнями з особливими освітніми потребами толерантно ставитися до їхніх психофізичних відмінностей?») майбутні практичні психологи неоднозначно оцінили свій рівень толерантно-відповідальне ставлення до суб'єктів інклюзивного навчання у закладах загальної середньої освіти: «так» – 8,52 % (15 осіб) у ЕГ та 8,05 % (14 осіб) у КГ; «ні» – 12,50 % (22 особи) у ЕГ та 14,37 %

(25 осіб) у КГ; «частково» – 38,64 % (68 осіб) у ЕГ та 42,53 % (74 особи) у КГ; «не впевнений/впевнена» – 40,34 % (71 особа) у ЕГ та 35,05 % (61 особа) у КГ.

Можемо констатувати початковий рівень толерантно-відповідального ставлення опитуваних майбутніх практичних психологів, оскільки, здобуваючи вищу психологічну освіту у ЗВО, природним чином постає потреба у толерантності сучасного соціуму. Однак отримані відсотки даних позитивних відповідей на запитання (8,52 % (15 осіб) ЕГ та 8,05 % (14 осіб) КГ) свідчать про неусвідомленість професійного вибору, нерозуміння значущості толерантно-відповідального ставлення до учнів з різними психофізіологічними потребами. Це пояснюється, насамперед, тому що студенти зачасто несвідомо вибирають професію (згідно з кількістю балів ЗНО, на виконання бажання батьків, на вибір вступних іспитів тощо).

Прикро, але окремі студенти висловили сподівання, що їм ніколи не доведеться працювати в інклюзивних закладах загальної середньої освіти; кілька – що такий вид роботи не є передбаченим у переліку професійних обов'язків практичного психолога. Вочевидь, викладачам необхідно з першого семестру професійної підготовки майбутніх практичних психологів у закладах вищої освіти приділяти активну увагу формуванню їх усвідомленості та сприйняття роботи в умовах інклюзивного навчання учнів закладів загальної середньої освіти, толерантно-відповідального ставлення до учнів у таких умовах роботи.

Наступні питання були звернені до викладачів майбутніх практичних психологів: «Будь ласка, вкажіть у кількості балів (від 1 до 10 балів), як Ви загалом оцінюєте рівень своїх студентів (майбутніх практичних психологів) щодо їхнього: 1) прагнення оволодіти технологіями професійної діяльності в умовах інклюзивного навчання; 2) набути інклюзивної компетентності; активності у здійсненні психологічного супроводу учасників освітнього процесу в умовах інклюзивного навчання у ЗЗСО (під час виробничої практики); 3) потреби у самоаналізі, саморозвитку та професійному самовдосконаленні; 4) зацікавленості у позитивних результатах психологічного супроводу учнів в умовах інклюзивного навчання». Шляхом такого опитування визначено рівень

активного прагнення майбутніх практичних психологів до роботи в умовах інклюзивного навчання учнів ЗЗСО. Узгоджуючи (на засадах використання формул математичної статистики: критерія Пірсона, F-критерія Фішера, t-критерія Стьюдента [5]) традиційну 10-бальну шкалу оцінювання навчальної діяльності студентів із виокремленими нами критеріями, показниками та рівнями готовності до роботи в умовах інклюзивного навчання учнів ЗЗСО, отримано такі дані: 1–3 бали – початковий рівень – 47,73 % (84 особи) у ЕГ та 50,00 % (87 осіб) у КГ; 4–7 балів – достатній рівень – 38,64 % (68 осіб) у ЕГ та 40,23 % (70 осіб) у КГ; 8–10 балів – високий рівень – 13,63 % (24 особи) у ЕГ та 9,77 % (17 осіб) у КГ.

Однак, у процесі цього напряму констатувального етапу експериментального дослідження з'ясувалося, що є достатньо майбутніх практичних психологів, які упереджено, байдуже і, навіть, категорично ставляться до інклюзивного навчання учнів закладів загальної середньої освіти, як до спільного навчання учнів з особливими та типовими освітніми потребами. Причинами такого ставлення студентами були вказані: піклування про психологічний стан інших суб'єктів інклюзивного навчання; неупевненість у своїй здатності організувати та здійснити психологічний супровід інклюзивного навчання учнів ЗЗСО; сумнів щодо вдалої організації інклюзивного навчання у закладах загальної середньої освіти.

У цілому, за підсумками цього підетапу дослідження нами констатовано початковий рівень сформованості мотиваційно-ціннісного компонента готовності майбутніх практичних психологів до роботи в умовах інклюзивного навчання учнів ЗЗСО, що виявляється у їхній недостатній мотивації та прагненні до вказаного виду роботи; неусвідомленості студентами значущості якісно-професійного виконання функцій та обов'язків в умовах інклюзивного навчання учнів з особливими/типовими освітніми потребами; нестійкості соціальних установок; недостатній емпатії тощо. Вказане спонукає до пошуку інноваційних форм, методів та засобів формування правильної мотивації та ціннісних орієнтацій у підготовці майбутніх практичних психологів у закладах вищої

освіти до роботи в умовах інклюзивного навчання учнів закладів загальної середньої освіти.

Таким чином, відповідно до встановлених критеріїв та показників сформованості мотиваційно-ціннісного компонента готовності студентів до роботи в умовах інклюзивного навчання учнів закладів загальної середньої освіти початковий рівень виявили 45,45 % (80 осіб ЕГ) та 44,82 % (78 осіб КГ); достатній – 38,07 % (67 осіб ЕГ), 38,51 % (67 осіб КГ); високий – 16,48 % (29 осіб ЕГ) та 16,66 % (29 осіб КГ) майбутніх практичних психологів (рис. 3.4).

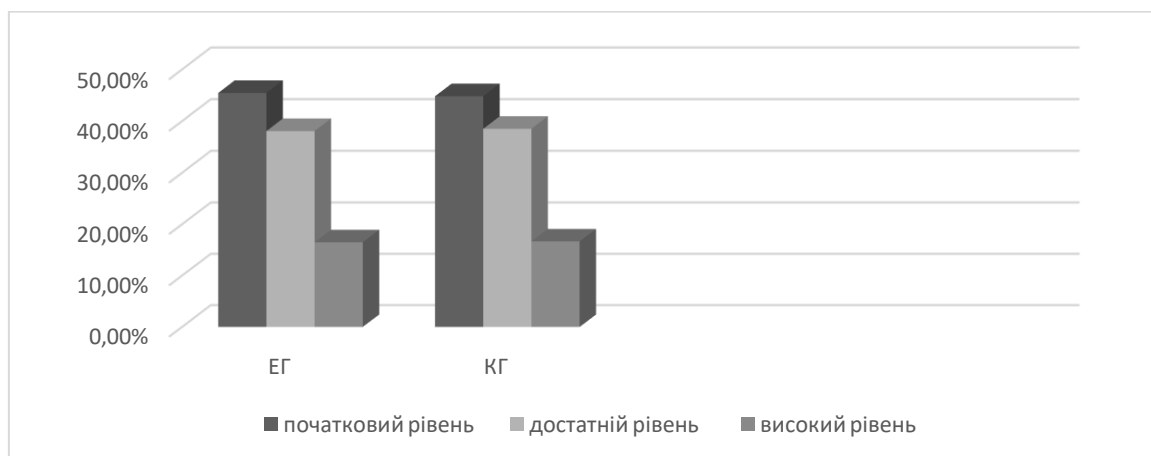


Рис. 3.4. Показники сформованості мотиваційно-ціннісного компонента готовності майбутніх практичних психологів до роботи в умовах інклюзивного навчання учнів закладів загальної середньої освіти (констатувальний експеримент)

Вказані на рис. 3.5 показники сформованості мотиваційно-ціннісного компонента готовності майбутніх практичних психологів до роботи в умовах інклюзивного навчання учнів закладів загальної середньої освіти констатують:

1. Недостатнє розуміння студентами цієї спеціальності специфіки подальшої професійної діяльності.

2. Потребу кардинального удосконалення мотиваційно-ціннісного компонента шляхом застосування традиційних та інноваційних форм, методів та засобів підготовки у закладах вищої освіти майбутніх психологів до роботи у вказаних умовах.

3. Необхідність пошуків шляхів формування мотиваційного та ціннісно-

орієнтованого складників структури готовності майбутніх практичних психологів до вказаного виду діяльності.

Методи діагностики пізнавально-когнітивного компонента готовності майбутніх практичних психологів до роботи в умовах інклюзивного навчання учнів ЗЗСО – опитувальники, тестівники та контрольні роботи для визначення у студентів рівня знань досліджуваного контексту.

Приміром, на запитання за критерієм когнітивного компонента «загальні знання» («Що означає поняття „психологічний супровід інклюзивного навчання учнів закладів загальної середньої освіти?» (додаток Ж)) отримано у відсотковому співвідношенні таку кількість правильних відповідей: а) психологічна допомога учням з ООП – 11,36 % (20 осіб ЕГ); 10,92 % (19 осіб КГ); б) визначення та впровадження індивідуальної програми розвитку (ІПР) учнів з особливими освітніми потребами у ЗЗСО – 10,80 % (18 осіб ЕГ); 11,49 % (20 осіб КГ); в) різноаспектні методи психологічної допомоги усім, хто навчається у закладах загальної середньої освіти – 10,80 % (19 осіб ЕГ); 11,49 % (20 осіб КГ).

Звертаємо увагу на те, що майбутні практичні психологи загалом поняття «психологічний супровід інклюзивного навчання учнів закладів загальної середньої освіти» обмежують розумінням супроводу лише учнів з ООП, упускаючи з поля зору психологічної уваги інших учасників цього освітнього процесу, насамперед, учнів з ТОП.

Аналогічного типу помилок припускалися студенти, відповідаючи усно на питання (записуючи відповіді у тестівниках та контрольних роботах) (додаток Ж–3) щодо сутності ключових понять роботи в умовах інклюзивного навчання учнів закладів загальної середньої освіти («дитина з ООП», «психологічне консультування в умовах інклюзивного освітнього середовища», «інклюзивне навчання учнів закладів загальної середньої освіти» тощо), що стосується також критерію когнітивного компоненту вказаної готовності «загальні знання».

Сумарні відповіді студентів за критерієм «загальні знання» розподілені

нами згідно з їх правильністю за трьома рівнями (максимальна кількість балів за усі відповіді – 10): 1–3 бали – початковий рівень – 50,0 % (88 осіб) у ЕГ та 51,15 % (89 осіб) у КГ; 4–7 балів – достатній рівень – 39,20 % (69 осіб) у ЕГ та 39,08 % (68 осіб) у КГ; 8–10 балів – високий рівень – 10,80 % (19 осіб) у ЕГ та 9,77 % (17 осіб) у КГ (табл. 2.5).

Таблиця 3.6

Показники загальних знань майбутніх практичних психологів щодо сутності ключових понять роботи в умовах інклюзивного навчання учнів закладів загальної середньої освіти (констатувальний експеримент)

Рівні	Експериментальна група (176 студентів)		Контрольна група (174 студенти)	
	К-ть осіб	%	К-ть осіб	%
Високий	19	10,80	17	9,77
Достатній	69	39,20	68	39,08
Початковий	88	50,0	89	51,15

Загалом, сформованість пізнавально-когнітивного компонента готовності майбутніх практичних психологів до роботи у досліджуваних умовах охоплює їхні знання сутності основних технологій психологічної роботи в умовах інклюзивного навчання учнів ЗЗСО, а саме: діагностування та моніторингу психічних станів та процесів учнів з особливими/типовими освітніми потребами, зокрема – виду обдарованості; профілактики дискримінації та порушення прав учнів з ТОП та ООП; посадових обов'язків психолога в умовах інклюзивного навчання учнів закладів загальної середньої освіти тощо, описаних нами раніше у дослідженні (критерій «технологічні знання»). Для цього також було використано опитувальник, тестівник та контрольну роботу (додаток Ж–3).

Знову сумарні відповіді студентів за критерієм «технологічні знання» розподілені нами згідно з їх правильністю за трьома рівнями (максимальна кількість балів за усі відповіді – 10): 1–3 бали – початковий рівень – 48,86 % (86 осіб) у ЕГ та 51,72 % (90 осіб) у КГ; 4–7 балів – достатній рівень – 40,91 % (72 особи) у ЕГ та 36,78 % (64 особи) у КГ; 8–10 балів – високий рівень – 10,23 % (18 осіб) у ЕГ та 11,50 % (20 осіб) у КГ.

Враховуючи числові показники у якості оцінок знання за критерієм «технологічні знання» пізнавально-когнітивного компонента готовності майбутніх практичних психологів до роботи в умовах інклюзивного навчання учнів ЗЗСО, ми визначили коефіцієнт сформованості цього виду готовності згідно із формулою 2.1 [5]:

$$K_{KK} = \frac{\sum n}{\sum max} \quad (2.1), \text{ де:}$$

– K_{KK} – коефіцієнт пізнавально-когнітивного компонента готовності майбутніх практичних психологів в умовах інклюзивного навчання учнів ЗЗСО за критерієм «технологічні знання»;

– $\sum n$ – реальна сума отриманих студентами балів за критерієм «технологічні знання»;

– $\sum max$ – максимально ймовірна сума балів за критерієм «технологічні знання», передбачена для отримання майбутніми практичними психологами.

Шляхом застосування t-критерію Стьюдента нами узагальнено дані цього етапу констатувального дослідження рівня сформованості пізнавально-когнітивного компонента готовності майбутніх практичних психологів до роботи в умовах інклюзивного навчання учнів ЗЗСО [5], що вказало на такі показники: початковий рівень – 47,73 % (84 особи) у ЕГ та 49,43 % (86 осіб) у КГ; достатній рівень – 40,91 % (72 особи) у ЕГ та 39,08 % (68 осіб) у КГ; високий рівень – 11,36 % (20 осіб) у ЕГ та 11,49 % (20 осіб) у КГ (рис. 3.4).

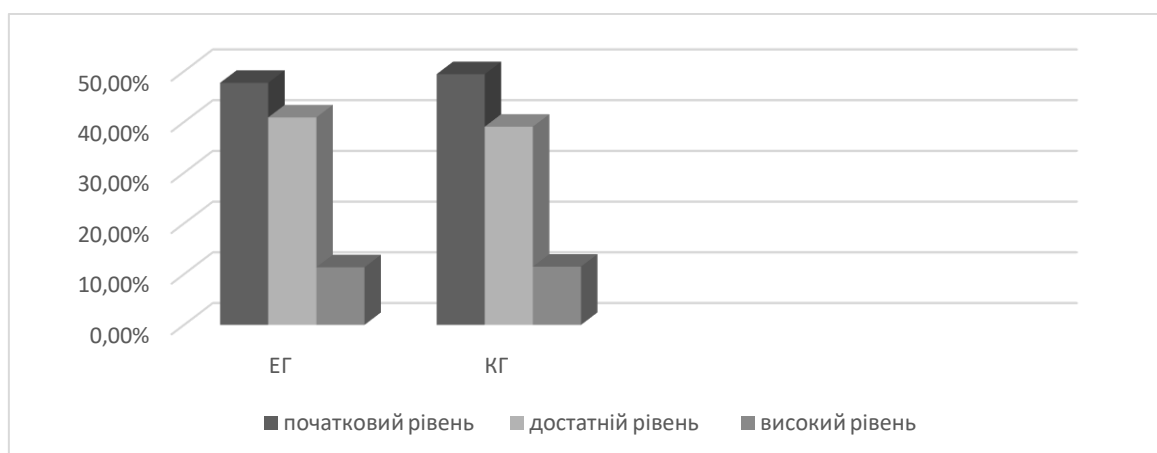


Рис. 3.4. Показники сформованості пізнавально-когнітивного компонента готовності майбутніх практичних психологів до роботи в

умовах інклюзивного навчання учнів закладів загальної середньої освіти (констатувальний експеримент)

Отже, отримані показники сформованості пізнавально-когнітивного компонента готовності майбутніх практичних психологів до роботи у досліджуваних умовах констатують:

1. Недостатнє розуміння та знання студентами цієї спеціальності посадових обов'язків подальшої професійної діяльності.

2. Потребу модернізації теоретичного складника професійної підготовки майбутніх практичних психологів, зокрема до спеціального виду подальшої діяльності – до роботи в умовах інклюзивного навчання учнів закладів загальної середньої освіти.

3. Фрагментарність знань щодо належного забезпечення психологічного супроводу учнів з ООП та ТОП в умовах інклюзивного навчання закладів загальної середньої освіти.

Виконання завдань для визначення рівня сформованості операційно-діяльнісного компонента готовності майбутніх практичних психологів до роботи в умовах інклюзивного навчання учнів закладів загальної середньої освіти (чотири комплексних індивідуальних карток) розподілені за критеріями, визначеними нами у попередньому підрозділі дослідження: «діагностична діяльність» (максимальна кількість балів – 18); «профілактична діяльність» (максимальна кількість балів – 12); «корекційно-навчальна діяльність» (максимальна кількість балів – 24); «просвітницько-співробітницька діяльність» (максимальна кількість балів – 21).

Причому, за кожним критерієм передбачене обов'язкове як оцінювання викладачем, так і самооцінювання майбутніх практичних психологів. Отже, сумували в рамках одного критерію (однієї індивідуальної картки) дві оцінки: оцінку викладача (наставника практики – психолога) та самооцінку (як варіант – взаємооцінку). Це здійснювалося за модифікованою нами формулою 2.1 [5], у результаті чого отримали формулу 2.2:

$$\text{Кодк1} = \frac{\Sigma nb + \Sigma nc}{\Sigma \text{max}}, \quad (2.2), \text{ де:}$$

– *Кодк1* – коефіцієнт сформованості операційно-діяльнісного компонента готовності майбутніх практичних психологів до роботи в умовах інклюзивного навчання учнів закладів загальної середньої освіти за критерієм «діагностична діяльність» (далі – за іншими критеріями цього компонента: *Кодк2*, *Кодк3*, *Кодк4*);

– $\sum n_{в}$ – реальна сума отриманих студентами балів за критерієм «діагностична діяльність» у результаті оцінювання викладачем або наставником практики – психологом;

– $\sum n_{с}$ – реальна сума отриманих студентами балів за критерієм «діагностична діяльність» у результаті самооцінювання;

– $\sum m_{ах}$ – максимально ймовірна сума балів за критерієм «діагностична діяльність», передбачена для отримання майбутніми практичними психологами.

Так, сумарні оцінки майбутніх практичних психологів за критерієм «діагностична діяльність» розподілені нами відповідно до їх правильності за трьома рівнями (максимальна кількість балів за усі відповіді – 18): 1–6 балів – початковий рівень – 47,16 % (83 особи) у ЕГ та 51,72 % (90 осіб) у КГ; 7–12 балів – достатній рівень – 42,61 % (75 осіб) у ЕГ та 41,95 % (73 особи) у КГ; 13–18 балів – високий рівень – 10,23 % (18 осіб) у ЕГ та 6,33 % (11 осіб) у КГ (табл. 2.6).

Показники сформованості операційно-діяльнісного компонента готовності майбутніх практичних психологів до роботи в умовах інклюзивного навчання учнів закладів загальної середньої освіти за критерієм «діагностична діяльність» (констатувальний експеримент)

Рівні	Експериментальна група (176 студентів)		Контрольна група (174 студенти)	
	К-ть осіб	%	К-ть осіб	%
Високий	18	10,23	11	6,33
Достатній	75	42,61	73	41,95
Початковий	83	47,16	90	51,72

Сумарні оцінки студентів за критерієм «профілактична діяльність» також розподілені нами за їх правильністю за трьома рівнями, узгодженими із рівнями сформованості досліджуваної якості (максимальна кількість балів за усі відповіді – 12): 1–4 балів – початковий рівень – 48,86 % (86 осіб) у ЕГ та 51,15 % (89 осіб) у КГ; 5–9 балів – достатній рівень – 41,48 % (73 особи) у ЕГ та 43,10 % (75 осіб) у КГ; 10–12 балів – високий рівень – 9,66 % (17 осіб) у ЕГ та 5,75 % (10 осіб) у КГ (рис. 2.3):



Рис. 3.5. Рівень сформованості операційно-діяльнісного компонента готовності майбутніх практичних психологів до роботи в умовах інклюзивного навчання учнів закладів загальної середньої освіти за критерієм «профілактична діяльність»

Так само зроблено визначення рівнів сформованості операційно-діяльнісного компонента готовності майбутніх практичних психологів до роботи в умовах інклюзивного навчання учнів ЗЗСО за критеріями: «корекційно-

навчальна діяльність» та «просвітницько-співробітницька діяльність».

Способом використання t-критерія Стьюдента [5] проаналізовано та узагальнено дані констатувального етапу дослідження щодо загального рівня сформованості операційно-діяльнісного компонента готовності майбутніх практичних психологів до роботи в умовах інклюзивного навчання учнів ЗЗСО, що дало можливість отримати такі результати: початковий рівень – 51,70 % (91 особа) у ЕГ та 52,30 % (91 особа) у КГ; достатній рівень – 39,20 % (69 осіб) у ЕГ та 39,08 % (68 осіб) у КГ; високий рівень – 9,09 % (16 осіб) у ЕГ та 8,62 % (15 осіб) у КГ (рис. 2.4).

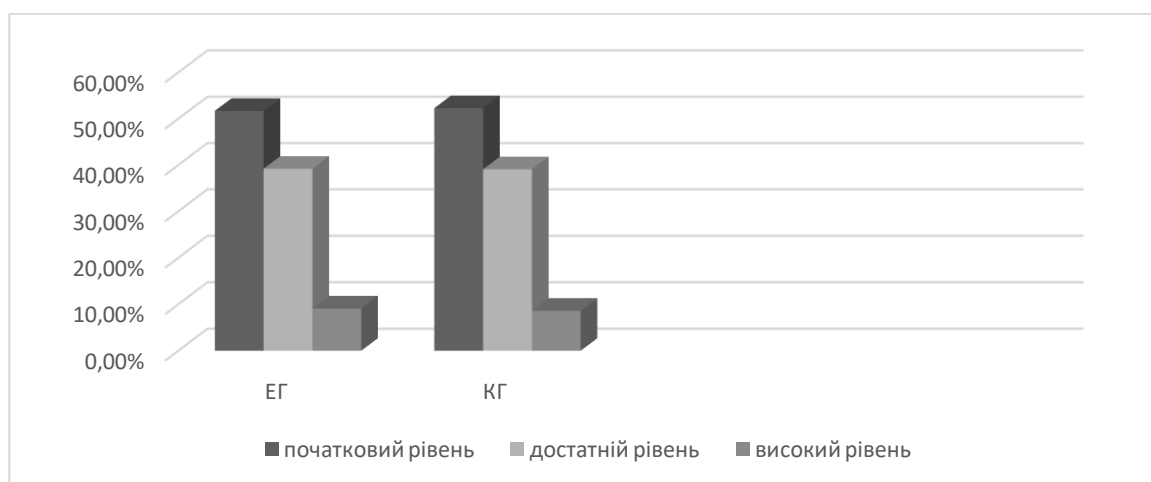


Рис. 3.6. Показники сформованості операційно-діяльнісного компонента готовності майбутніх практичних психологів до роботи в умовах інклюзивного навчання учнів закладів загальної середньої освіти (констатувальний експеримент)

Таким чином, результати визначення рівня сформованості операційно-діяльності компонента готовності майбутніх практичних психологів до вказаного вище виду роботи, дозволяють зробити висновки:

1. Констатовано часткове володіння майбутніми практичними психологами технологіями психологічної роботи в умовах інклюзивного навчання учнів ЗЗСО.

2. Варто у процесі професійної підготовки розширити зміст навчальних завдань, зокрема матеріалом щодо формування практичних умінь, навичок,

досвіду майбутніх практичних психологів щодо: діагностики обдарованих учнів ЗЗСО з класифікацією виду обдарованості та емоційно-вольової сфери учнів з особливими/типовими освітніми потребами з метою визначення рівня сили волі, схильностей до порушень поведінки тощо; вправлення у виконанні ролі медіатора, упереджуючи конфліктні ситуації, передбачуючи та запобігаючи ймовірному конфлікту тощо.

3. Зміст виробничої практики майбутніх практичних психологів також необхідно урізноманітнювати практичними завданнями удосконаленого типу з метою їхньої підготовки до спеціального виду роботи: в умовах інклюзивного навчання учнів закладів загальної середньої освіти.

Використання t-критерія Стьюдента [5] дозволило нам узагальнити дані, отримані за підсумками констатувального експерименту та представити схематично відсоткові залежності загалом (за трьома компонентами) визначених рівнів готовності майбутніх практичних психологів до роботи в умовах інклюзивного навчання учнів закладів загальної середньої освіти: початковий рівень – 48,30 % (85 осіб) у ЕГ та 50,57 % (88 осіб) у КГ; достатній рівень – 39,77 % (70 осіб) у ЕГ та 38,51 % (67 осіб) у КГ; високий рівень – 11,93 % (21 особа) у ЕГ та 10,92 % (19 осіб) у КГ (рис. 2.5).

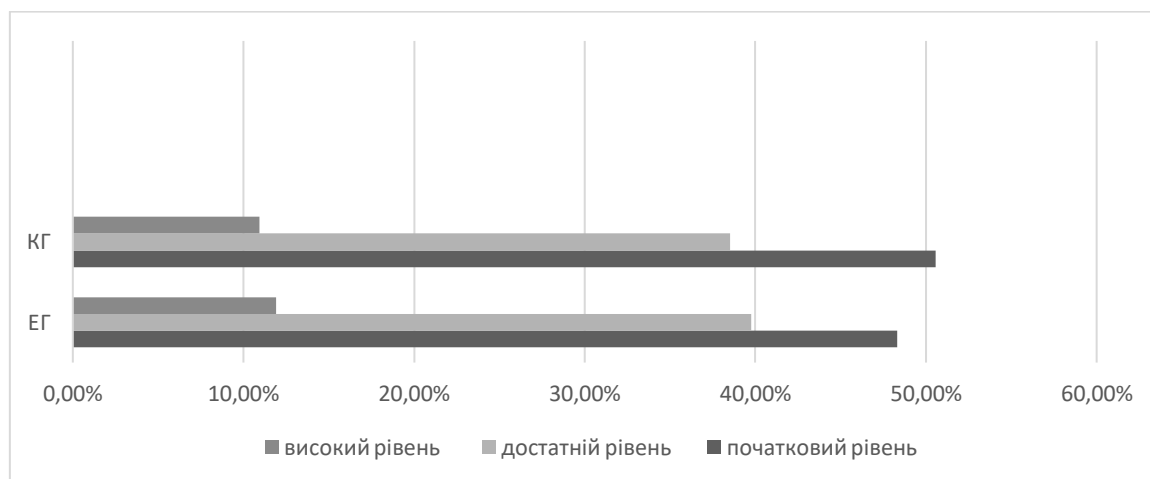


Рис. 3.7. Стан готовності майбутніх практичних психологів до роботи в умовах інклюзивного навчання учнів закладів загальної середньої освіти (констатувальний експеримент)

Результати констатувального експерименту показали подібні (менше 2 % різниці) відсотки майбутніх практичних психологів з початковим (50,57 % у КГ;

48,30 % у ЕГ), достатнім (38,51 % у КГ та 39,77 % у ЕГ) та високим рівнем (10,92 % у КГ та 11,93 % у ЕГ) сформованості їхньої готовності до роботи в умовах інклюзивного навчання учнів ЗЗСО (табл. 2.7, рис. 2.5). Загалом, можна сказати, що початковий рівень інклюзивної компетентності щодо готовності працювати в умовах інклюзивного навчання учнів закладів загальної середньої освіти однаковий у обох групах майбутніх психологів – ЕГ та КГ: обидві групи перебували в однакових умовах перед початком педагогічного експерименту.

Стан рівнів готовності (інклюзивної компетентності) майбутніх практичних психологів до роботи в умовах інклюзивного навчання учнів закладів загальної середньої освіти за результатами констатувального експерименту також представлено нами у таблиці 2.4.

Таблиця 3.5

Стан готовності майбутніх практичних психологів до роботи в умовах інклюзивного навчання учнів закладів загальної середньої освіти (констатувальний експеримент)

Рівні	Групи майбутніх практичних психологів	
	КГ (174 студента)	ЕГ (176 студентів)
Високий	19 (10,92 %)	21 (11,93 %)
Достатній	67 (38,51%)	70 (39,77 %)
Початковий	88 (50,57 %)	85 (48,30 %)

Отже, результати констатувального етапу експериментального дослідження довели необхідність розробки та впровадження моделі формування готовності майбутніх практичних психологів до роботи в умовах інклюзивного навчання учнів закладів загальної середньої освіти. Зазначене спричинене такими конкретними недоліками чинної системи підготовки майбутніх практичних психологів до роботи в умовах інклюзивного навчання учнів ЗЗСО, визначеними у процесі констатувального експерименту: брак вмотивованості майбутніх практичних психологів до роботи в умовах вказаного навчання учнів та неусвідомленість значущості та необхідності компетентнісного виконання ними професійних обов'язків в умовах роботи в інклюзивних закладів загальної

середньої освіти; фрагментарність та несистемність знань щодо належного забезпечення психологічного складника супроводу учнів з ООП у ЗЗСО; елементарне засвоєння майбутніми практичними психологами технологій психологічної роботи в умовах навчання учнів з ООП та ТОП в інклюзивних ЗЗСО тощо.

У наступному розділі дослідження необхідно обґрунтувати педагогічні умови підготовки майбутніх практичних психологів до роботи в умовах інклюзивного навчання у закладах загальної середньої освіти.

З метою діагностування готовності майбутніх практичних психологів до роботи в умовах інклюзивного навчання учнів закладів загальної середньої освіти у другому розділі нами з'ясовано стан їхньої підготовки до роботи в умовах інклюзивного навчання учнів закладів загальної середньої освіти; визначено компоненти, критерії, показники та рівні готовності майбутніх практичних психологів до роботи в умовах інклюзивного навчання учнів закладів загальної середньої освіти; схарактеризовано методику та результати констатувального етапу дослідно-експериментальної роботи.

Стан підготовки майбутніх практичних психологів до роботи в умовах інклюзивного навчання учнів закладів загальної середньої освіти досліджено шляхом аналізу чинних навчальних планів спеціальності «Психологія», робочих програм навчальних дисциплін («Основи інклюзивної освіти», «Основи психодіагностики», «Психологія спілкування», «Психологічне консультування», «Основи психокорекції»), підручників, навчально-методичних посібників і методичних рекомендацій площини досліджуваної проблеми. Констатовано, що підготовка майбутніх практичних психологів у закладах вищої освіти до роботи в умовах інклюзивного навчання учнів закладів загальної середньої освіти обмежується студіюванням лише дисципліни «Основи інклюзивної освіти», зміст якої частково стосується психологічного контексту.

Таким чином, визначено необхідність системного та цілеспрямованого удосконалення змісту теоретичної та практичної підготовки майбутніх практичних психологів до інклюзивного навчання учнів закладів загальної

середньої освіти.

Визначено мотиваційно-ціннісний, пізнавально-когнітивний, операційно-діяльнісний компоненти, критерії і показники готовності майбутніх практичних психологів до роботи в умовах інклюзивного навчання учнів закладів загальної середньої освіти.

Мотиваційно-ціннісний компонент характеризують такі критерії: усвідомленість необхідності здійснювати моніторинг та діагностику індивідуальних особливостей психічного стану учасників інклюзивного навчання; толерантність та відповідальність у ставленні до суб'єктів інклюзивного навчання; активність в оволодінні технологіями психологічної роботи в умовах інклюзивного навчання учнів закладів загальної середньої освіти тощо (показники: вияв усвідомленості, ставлення та активності тощо). Пізнавально-когнітивний компонент відображають критерії: знання сутності закономірностей психологічних засад інклюзивного навчання у закладах загальної середньої освіти та процесу професійного самовдосконалення; розуміння сутності найновіших технологій психологічної роботи в умовах інклюзивного навчання учнів, зокрема технологій діагностування обдарованих школярів тощо (показники: якісний рівень теоретичних знань тощо). Операційно-діяльнісний компонент охоплює критерії: володіння технологіями діагностування емоційно-вольової та когнітивної сфери учнів з особливими/типовими освітніми потребами, виду обдарованості учнів з особливими освітніми потребами; уміння застосовувати технології профілактично-психологічної роботи з метою унеможливлення виникнення в учнів з особливими/типовими освітніми потребами кризових психічних станів; здатність використовувати технології консультування учасників інклюзивного навчання закладів загальної середньої освіти тощо (показники: якість виконання серії навчальних завдань тощо).

Розроблено діагностичний інструментарій проведення педагогічного експерименту для визначення рівнів готовності майбутніх практичних психологів до роботи в умовах інклюзивного навчання учнів закладів загальної

середньої освіти. Застосовано авторські анкети й адаптовані методики визначення рівнів готовності майбутніх практичних психологів до роботи в умовах інклюзивного навчання учнів закладів загальної середньої освіти за мотиваційно-ціннісним (анкетування, опитування, інтерв'ювання, пряме/опосередковане спостереження за Л. Журавльовою, Р. Кеттелом, А. Мехрабіаном, О. Потьомкіною, Л. Почебут та ін. для визначення рівня сформованості у студентів толерантності, соціально-психологічних установок на альтруїзм тощо), пізнавально-когнітивним (опитування, тестування, адаптоване за типовими методиками Дж. Равена; контрольні роботи для визначення у студентів рівня знань досліджуваного контексту тощо) та операційно-діяльнісним компонентами (навчальні завдання; авторські індивідуальні картки комплексної оцінки умінь, навичок та досвіду для з'ясування рівня готовності майбутніх практичних психологів до роботи в умовах інклюзивного навчання учнів закладів загальної середньої освіти тощо).

Результати констатувального експерименту засвідчили недостатню вмотивованість майбутніх практичних психологів до роботи в умовах інклюзивного навчання учнів з особливими/типовими освітніми потребами; неусвідомлення студентами важливості якісного виконання функцій практичного психолога в умовах інклюзії, необізнаність специфіки посадових обов'язків в умовах інклюзивного навчання; фрагментарність знань щодо належного забезпечення психолого-педагогічного супроводу інклюзивного навчання учнів з особливими освітніми потребами у закладах загальної середньої освіти; часткове володіння технологіями психологічної роботи з учнями з особливими/типовими освітніми потребами в умовах інклюзивного навчання учнів закладів загальної середньої освіти. Усе це засвідчує нагальну потребу вдосконалити процес підготовки майбутніх практичних психологів до роботи в умовах інклюзивного навчання учнів закладів загальної середньої освіти.

Основні наукові положення другого розділу дисертації висвітлені в опублікованих працях автора: [13; 14; 16; 16; 17; 18].

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ:

1. Байбекова Н. Р. Аналіз стану підготовки майбутніх психологів до консультативної діяльності. URL: <https://naukajournal.org/index.php/naukajournal/article/view/412> (дата звернення: 22.02.2023).
2. Байбекова Н. Р. Формування готовності майбутніх психологів до консультативної діяльності у процесі фахової підготовки: автореф. дис. ... канд. пед. наук: 13.00.04. Харків, 2016. 20 с.
3. Будник О. Робоча програма навчальної дисципліни «Основи інклюзивної освіти зі вступом до спеціальності». Кафедра педагогіки початкової освіти. Прикарпатський національний університет імені Василя Стефаника (для вищих навчальних закладів, які здійснюють підготовку фахівців за освітньокваліфікаційним рівнем бакалавра (спеціаліста, магістра педагогічного спрямування). Івано-Франківськ: А.С.К., 2017. 30 с.
4. Войціх І. В. Формування емоційної компетентності майбутніх психологів у процесі професійної підготовки: автореф. дис. ... канд. пед. наук: 13.00.04. Хмельницький, 2017. 23 с.
5. Гончаренко С. У. Педагогічні дослідження: методологічні поради молодим науковцям. Київ – Вінниця: Планер, 2010. 308 с.
6. Гончаровська Г. Ф. Формування готовності майбутніх психологів до корекції емоційного розвитку дітей дошкільного віку: дис. ... канд. психол. наук: 19.00.07. Івано-Франківськ, 2015. 228 с.
7. Гриневич Л. Держава провела навчання психологів ІРЦ для роботи з методиками діагностування дітей з ООП. URL: <https://mon.gov.ua/ua/news/liliya-grinevich-derzhava-provela-navchannya-psihologiv-irc-dlya-roboti-z-metodikami-diaagnostuvannya-ditej-z-oor-uspishno-sklali-ispiti-lishe-48> (дата звернення: 17.02.2023).
8. Демченко І. І. Робоча програма навчальної дисципліни «Інклюзивна педагогіка» / Уманський державний педагогічний університет імені Павла Тичини. Умань, 2018. 6 с.

9. Дитячий психолог: перший український сайт для батьків та психологів. URL: <http://dytpsycholog.com> (дата звернення: 17.02.2023).
10. Журавльова Л. П. Діагностика емпатії особистості дорослого віку. URL: <http://eprints.zu.edu.ua/23537/1/diagnos.pdf> (дата звернення: 12.02.23).
11. Закон України «Про повну загальну середню освіту»: проект (2020). URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/463-20#Text> (дата звернення: 20.02.2023).
12. Затворнюк О. М. Формування у майбутніх психологів готовності до професійного самовдосконалення: автореф. дис. ... канд. пед. наук: 13.00.04. Київ, 2016. 22 с.
13. Калиновська І. Компоненти та критерії готовності майбутнього психолога до роботи в інклюзивних закладах освіти. *Психолого-педагогічні проблеми сучасної школи*. Умань, 2019. Вип. 2. С. 50–58.
14. Калиновська І. Характеристика змісту навчального студентського гуртка «Основи роботи психолога в інклюзивних навчальних закладах». *Проблеми підготовки сучасного вчителя*. Умань, 2019. Вип. 2(20). С. 74–81.
15. Калиновська І. С. Аспекти практичної підготовки майбутніх психологів до підтримки учнів з особливими освітніми потребами в інклюзивних навчальних закладах. *Актуальні проблеми педагогічної освіти : європейський і національний вимір*: матеріали IV Всеукр. наук.-практ. конф. з міжнар. участю (Луцьк, 28–29 травня 2019 р.). Луцьк: ПП Іванюк В. П., 2019. С. 94–97.
16. Калиновська І. С. До проблеми створення інклюзивного освітнього середовища в загальноосвітній школі. *Вісник науково-дослідної лабораторії інклюзивної педагогіки*: матеріали II Всеукр. наук.-практ. конф. «Інклюзивна освіта: теорія, методика, практика» (Умань, 24 березня 2016 р.). Умань: ФОП Жовтий О. О., 2016 р. Вип. II. С. 28–30.
17. Калиновська І. С. Загальна характеристика дослідження професійної підготовки майбутнього психолога до роботи в інклюзивних навчальних закладах. *Дидактика: теорія і практика*: матеріали Першої Міжнар. наук.-практ. Інтернет-конф. «Освіта XXI століття: теорія, практика, перспективи» (Київ, 18 квітня 2019 р.). Київ: Фенікс, 2019. С. 162–164.

18. Калиновська І. С. Модель формування готовності майбутнього психолога до роботи в інклюзивних навчальних закладах в умовах професійної підготовки. *Научен вектор на Балканите*. 2018. № 1. С. 48–50.
19. Книш А. Є. Формування особистісної готовності майбутніх психологів-тренерів до професійної діяльності: автореф. дис. ... канд. пед. наук: 19.00.07. Харків, 2014. 22 с.
20. Ковалькова Т. О. Формування готовності майбутніх психологів до професійної діяльності в авіаційній галузі у процесі фахової підготовки: автореф. дис. ... канд. пед. наук: 13.00.04. Київ, 2016. 23 с.
21. Колишкін О. В. Вступ до спеціальності «Корекційна освіта»: навч. посіб. Суми: Університетська книга, 2013. 392 с.
22. Колосова Г. Хто такі «ікси» та «ігреки» і як їм порозумітися з «зетами». URL: www.pedrada.com.ua/article/1236-qqq-17-m3-15-03-2017-hto-tak-ksi-ta-greki-yak-m-porozumtisya-z-zetami (дата звернення: 17.02.2023).
23. Колупаєва А. А. Програма курсу «Основи інклюзивної освіти» для вищих навчальних закладів, які здійснюють підготовку фахівців за освітньо-кваліфікаційним рівнем бакалавра (спеціаліста, магістра педагогічного спрямування). Київ: А.С.К., 2012. 31 с.
24. Концепція розвитку інклюзивної освіти: затверджена наказом Міністерства освіти і науки України від 01.10.2010 № 912. URL: <https://docs.google.com/document/d/1uL7wxNKDHWcZ3v4duuZilozyyXfEYIE-PMps3YNrWKc/edit?hl=en> (дата звернення: 17.02.2023).
25. Коростіль Л. А. Покоління Z: пошук способів педагогічної взаємодії. *Народна освіта*. 2018. № 1(34). URL: http://www.narodnaosvita.kiev.ua/?page_id=5229 (дата звернення: 17.02.2023).
26. Мартинчук О. Основи корекційної педагогіки: навч.-метод. посіб. для студентів. Київ: Київськ. ун-т імені Бориса Грінченка, 2010. 288 с.
27. Навчальний план підготовки бакалавра (галузь знань 01 Освіта, спеціальність 012 Дошкільна освіта, спеціалізація «Психологія»). Затверджено на засіданні вченої ради Уманського державного педагогічного університету

імені Павла Тичини (протокол № 1 від 28 серпня 2018 р.).

28. Навчальний план підготовки бакалавра (галузь знань 05 Соціальні та поведінкові науки, спеціальність 053 Психологія). Затверджено на засіданні вченої ради Уманського державного педагогічного університету імені Павла Тичини (протокол № 1 від 30 серпня 2019 р.).

29. Наход С. А. Формування прогностичних умінь майбутніх практичних психологів засобами інтерактивних технологій: автореф. дис. ... канд. пед. наук: 13.00.04. Дніпропетровськ, 2015. 24 с.

30. Нова українська школа: концепція. URL: <http://mon.gov.ua/ua/tag/nova-ukrainska-shkola> (дата звернення: 02.02.2023 р.).

31. Освітньо-професійна програма «Економічна та соціальна психологія», галузь знань 05 «Соціальні та поведінкові науки», спеціальність 053 «Психологія», спеціалізація «Економічна та соціальна психологія». Київський національний економічний університет імені Вадима Гетьмана. URL: http://drive.google.com/file/d/1c36OXoHVOlyqO0-RGzBU_Nyr1QzxUBHPn/view (дата звернення: 22.12.2022).

32. Освітньо-професійна програма «Практична психологія», спеціальність 053 «Психологія», галузь знань 05 «Соціальні та поведінкові науки». Кам'янець-Подільський національний університет імені Івана Огієнка. URL: http://drive.google.com/file/d/1fXr9faS_T9-SW3k_rn31xnU3CIjHqCrZ/view (дата звернення: 28.08.2022).

33. Освітньо-професійна програма «Психологія управління» за спеціальністю 053 «Психологія», галузь знань 05 «Соціальні та поведінкові науки». Дніпровський національний університет імені Олеся Гончара. URL: http://www.dnu.dp.ua/docs/osvitni_programy/2019/magistr/053_2_m.pdf (дата звернення: 28.08.2022).

34. Освітньо-професійна програма «Психологія» за спеціальністю 053 «Психологія», галузь знань 05 «Соціальні та поведінкові науки». Державний вищий навчальний заклад «Прикарпатський національний університет імені Василя Стефаника». URL: <http://kztkp.pnu.edu.ua/wp->

content/uploads/sites/78/2018/12 (дата звернення: 28.08.2022).

35. Освітньо-професійна програма «Психологія» за спеціальністю 053 «Психологія», галузі знань 05 «Соціальні та поведінкові науки». Миколаївський національний університет імені В. О. Сухомлинського. URL: <http://psp.mdu.edu.ua/wp-content/uploads/2017/08> (дата звернення: 28.08.2022).

36. Освітньо-професійна програма «Психологія», спеціальність 053 «Психологія», галузь знань 05 «Соціальні та поведінкові науки». Херсонський державний університет. URL: <http://www.google.com/url?sa=t&rct=j&q=&esrc=s&source=web&cd=3&cad=rja&uact=8&ved=2ahUKEwjmlpGl> (дата звернення: 28.08.2022).

37. Освітньо-професійна програма «Психологія», спеціальність 053 «Психологія», галузь знань 05 «Соціальні та поведінкові науки». Тернопільський національний педагогічний університет імені Володимира Гнатюка. URL: http://tnpu.edu.ua/about/public_inform/akredytatsiia%20ta%20litsenzuvannia/053_Psychology.pdf (дата звернення: 28.08.2022).

38. Освітньо-професійна програма «Психологія», спеціальність 053 «Психологія», галузь знань 05 «Соціальні та поведінкові науки». Рівненський державний гуманітарний університет. URL: http://www.rshu.edu.ua/images/osvitni_programi/osv_prog_bak_053_psihologia_2019.pdf (дата звернення: 29.08.2022).

39. Освітньо-професійна програма за напрямом 6.030102 «Психологія». Харківський університет імені В. Н. Каразіна. URL: http://psychology.univer.kharkov.ua/15_16_news/Standart/OPP_bakalavr.pdf (дата звернення: 28.08.2022).

40. Освітньо-професійна програма за спеціальністю 053 «Психологія», галузі знань 05 «Соціальні та поведінкові науки». Тернопільський національний технічний університет імені Івана Пулюя. URL: <http://m.tntu.edu.ua/storage/pages/00000486/op053b.pdf> (дата звернення: 28.08.2022).

41. Освітньо-професійна програма за спеціальністю 053 «Психологія», галузь знань 05 «Соціальні та поведінкові науки», вибіркова спеціалізація: Організаційна психологія, ступінь вищої освіти: магістр. Київський університет імені Бориса Грінченка. URL: <http://kubg.edu.ua/images/stories/Departaments/vstupnikam/il/+%D0%9E%D0%9F%20%D0%BC%D0%B0%D0%B3%D1%96%D1%81%D1%82%D1%80%20%D0%9F%D1%81%D0%B8%D1%85%D0%BE%D0%BB%D0%BE%D0%B3%D1%96%D1%8F.pdf> (дата звернення: 28.08.2022).

42. Освітньо-професійна програма першого рівня вищої освіти (бакалавр) зі спеціальності 012 «Дошкільна освіта» галузі знань 01 Освіта/Педагогіка. Дошкільна освіта. Психологія. Уманський державний педагогічний університет імені Павла Тичини (Наказ № 649 від 31.08.2019 р.), Умань. 2019. 20 с.

43. Освітньо-професійна програма першого рівня вищої освіти (бакалавр) зі спеціальності 016 «Спеціальна освіта» галузі знань 01 «Освіта». Спеціальна освіта. Психологія (спеціальна). Уманський державний педагогічний університет імені Павла Тичини (Наказ № 1762 від 31.08.2017 р.), Умань. 2017. 19 с.

44. Освітньо-професійна програма першого рівня вищої освіти (бакалавр) зі спеціальності 053 «Психологія» галузі знань 05 Соціальні та поведінкові науки. Психологія. Уманський державний педагогічний університет імені Павла Тичини (Наказ № 649 від 31.08.2019 р.), Умань. 2019. 15 с.

45. Освітньо-професійна програма «Психологія» першого (бакалаврського) рівня вищої освіти за спеціальністю 053 «Психологія» галузі знань 05 «Соціальні та поведінкові науки». Кваліфікація: бакалавр з психології. Психолог. Уманський державний педагогічний університет імені Павла Тичини (Наказ № 649 о/д від 30.08.2019 р.), Умань. 2019. 15 с.

46. Освітньо-професійна програма підготовки бакалавра за спеціальністю 053 «Психологія», галузь знань 05 «Соціальні та поведінкові науки». Українська інженерно-педагогічна академія. URL:

<http://uipa.edu.ua/ua/applicant/594-2011-12-03-20-35-32/osvitni-programi-2016/3534-2016-op-ps?start=1> (дата звернення: 28.08.2022).

47. Освітня програма «Психологія», галузь знань 05 «Соціальні та поведінкові науки» за спеціальністю 053 «Психологія». Національний університет «Києво-Могилянська академія». URL: <http://www.ukma.edu.ua/ects/index.php/fsnst/190-2018-06-13-09-07-15/psychology/277-bppspsychology> (дата звернення: 28.08.2022).

48. Основи інклюзивної педагогіки. Факультет педагогічної освіти Львівського національного університету імені Івана Франка. URL: <http://pedagogy.lnu.edu.ua/course/osnovy-inklyuzyvnoji-pedahohiky> (дата звернення: 17.11.2022).

49. Основи інклюзивної педагогіки: інформація про курс. Кам'янець-Подільський національний університет імені Івана Огієнка. URL: <http://moodle.kpnu.edu.ua/course/info.php?id=755> (дата звернення: 17.11.2022).

50. Основи інклюзивної педагогіки: наук.-допом. бібліогр. покажч. / Східноєвроп. нац. ун-т ім. Лесі Українки, Пед. ф-т, Бібліотека; уклад. Л. Дейнека; упоряд. І. Б. Кузава. Луцьк, 2017. 121 назва. URL: http://webcache.googleusercontent.com/search?q=cache:http://esnuir.eenu.edu.ua/bits/tream/123456789/12197/1/inklus_pedag.pdf (дата звернення: 17.11.2022).

51. Основи психолого-педагогічних досліджень: навч. посіб. / Потапчук Є. М., Василенко О. М. Хмельницький: ХНУ, 2017. 160 с.

52. Потемкина О. Ф., Потемкина Е. В. Психология личности, или как полюбит себя и других. Москва: АСТ-Пресс Книга, 2004. 284 с.

53. Почебут Л. Г. Взаимопонимание культур. Методология и методы этнической и кросс-культурной психологии. Психология межэтнической толерантности: учеб. пособ. СПб: Питер, 2005. 235 с.

54. [Про загальну середню освіту: Закон України від 13 травня 1999р. № 651-XIV. URL: https://kodeksy.com.ua/pro_zagal_nu_serednyu_osvitu.htm](https://kodeksy.com.ua/pro_zagal_nu_serednyu_osvitu.htm) (дата звернення: 17.02.2023).

55. Про освіту: Закон України від 05.09.2017 р. № 2145-VIII. URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/2145-19#Text> (дата звернення: 17.02.2023).
56. Про охорону дитинства: Закон України від 26 квітня 2001 р. № 2402-III. URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/2402-14#Text> (дата звернення: 18.02.2023).
57. Про реабілітацію інвалідів в Україні: Закон України від 6 червня 2017 р. № 2078-VIII. URL: https://zakononline.com.ua/documents/show/383591__383656 (дата звернення: 18.02.2023).
58. Ратєєва В. О. Формування готовності майбутніх психологів до використання засобів естетотерапії у професійній діяльності: практико-зорієнтований аспект. *Педагогічні науки: теорія, історія, інноваційні технології*. 2016. № 1(55). С. 125–132.
59. Ресурсний центр підтримки інклюзивної освіти: офіційний сайт. URL: http://rcpio.ippo.kubg.edu.ua/?page_id=83 (дата звернення: 17.02.2023).
60. Робоча програма навчальної дисципліни «Основи психодіагностики» (освітня програма «Психологія»). Затверджено науково-методичною комісією факультету соціальної та психологічної освіти УДПУ імені Павла Тичини (протокол № 1 від 29.08.2019 р). Умань, 2019. 12 с.
61. Робоча програма навчальної дисципліни «Основи психокорекції» (освітня програма «Психологія»). Затверджено науково-методичною комісією факультету соціальної та психологічної освіти УДПУ імені Павла Тичини (протокол № 1 від 29.08.2019 р). Умань, 2019. 11 с.
62. Робоча програма навчальної дисципліни «Психологічне консультування» (освітня програма «Психологія»). Затверджено науково-методичною комісією факультету соціальної та психологічної освіти УДПУ імені Павла Тичини (протокол № 1 від 29.08.2019 р). Умань, 2019. 11 с.
63. Робоча програма навчальної дисципліни «Психологія спілкування» (освітня програма «Психологія»). Затверджено науково-методичною комісією факультету соціальної та психологічної освіти УДПУ імені Павла Тичини

(протокол № 1 від 29.08.2019 р). Умань, 2019. 14 с.

64. Руденок А. І. Програма формування готовності майбутніх психологів до запобігання та подолання сімейних конфліктів. *Вісник Національної академії Державної прикордонної служби України. Серія: Психологія*. 2015. Вип. 2. URL: http://www.irbis-nbuv.gov.ua/cgi-bin/irbis_nbuv/cgiirbis_64.exe?I21DBN=LINK&P21DBN=UJRN&Z21ID=&S21REF=10&S21CNR=20&S21STN=1&S21FMT=ASP_meta&C21COM=S&2_S21P03=FILA=&2_S21STR=Vnadpn_2015_2_17 (дата звернення: 18.02.2023).

65. Смалиус Л. Н. Педагогічні умови професійного самовдосконалення майбутніх психологів у процесі фахової підготовки: автореф. дис. канд. пед. наук: 13.00.04. Черкаси, 2014. 20 с.

66. Супрун Д. М. Теорія та практика професійної підготовки психологів в галузі спеціальної освіти: автореф. дис. ... д-ра пед. наук: 13.00.03. Київ, 2018. 43 с.

67. Сухоставська Л. О. Сутність і структура професіоналізму та професійної компетентності психолога. *Науковий часопис НПУ імені М. П. Драгоманова. Серія 12: Психологічні науки*. 2012. Вип. 36. С. 289–295.

68. Фетискин Н. П., Козлов В. В., Мануйлов Г. М. Диагностика мотивации достижения (А. Мехрабиан). *Социально-психологическая диагностика развития личности и малых групп*. Москва: Изд-во Института психотерапии, 2002. С. 98–102.

69. Шевців З. М. Основи інклюзивного навчання. URL: https://pidruchniki.com/90028/pedagogika/osnovi_inklyuzivnoyi_pedagogiki (дата звернення: 17.01.2023).

70. Ярая Т. А. Особистісна готовність майбутніх психологів до професійної діяльності в умовах інклюзивної освіти: автореф. дис. ... канд. пед. наук: 19.00.07. Київ, 2014. 23 с.

71. Vaimenovaа B., Bekovaa Z., Zhubakova S. Psychological readiness of future educational psychologists for the work with children in the conditions of inclusive education. *Procedia – Social and Behavioral Sciences: 6th World conference*

on Psychology Counseling and Guidance (14–16 May 2015). 2015. Pp. 577–583.

URL:

https://www.researchgate.net/publication/283276700_Psychological_Readiness_of_Future_Educational_Psychologists_for_the_Work_with_Children_in_the_Conditions_of_Inclusive_Education (дата звернення: 06.02.2023).

72. Cattell R. B. Structured personality learning theory. New York: Praeger. 1983. Pp. 32–39.

73. Raven J. The Tragic Illusion: Educational Testing. Winner of World Education Fellowship Best Book of Year Award. Trillium Press, 1991. 139 p.

74. Soldatova G. U., Shaygerova L. A. Long-term impact of terrorist attack experience on survivors emotional state and basic beliefs. *Procedia: Social and Behavioral Sciences*. 2013. № 86. Pp. 603–609.

ДОДАТКИ ДО РОЗДІЛУ 3

Додаток А

Ключові знання та уміння практичних психологів закладів загальної середньої освіти

Знання / уміння	Зміст знань/умінь практичних психологів
Знання	Чинної нормативно-правової бази діяльності практичних психологів у закладах загальної середньої освіти
	Теоретико-методичних основ психологічних та суміжних наук (приміром, педагогіки), потрібних для професійно-психологічної діяльності у ЗЗСО
	Сутність чинних державних стандартів контексту забезпечення якісного освітнього процесу у закладах загальної середньої освіти
Уміння	Вибудовувати професійну діяльність на засадах доброчесності, довіри та партнерства з учасниками освітнього процесу у ЗЗСО
	Використовувати інструментарій психолого-професійної діяльності
	Саморозвиватися та самовдосконалюватися
	Надавати за запитом учасника освітнього процесу психологічну допомогу
	Поінформувати учасників освітнього процесу з результатами та перспективами здійсненої психодіагностики
	Проводити індивідуальну психодіагностику та корекцію за запитом та згодою (батьків/представників учнів) учасників освітнього процесу
	Здійснювати (формулювати та висловлювати) оцінні судження щодо дій (поведінки, рис характеру тощо) учасників освітнього процесу у ЗЗСО
	Використовувати оптимальні методи, засоби та технології психолого-професійної діяльності
	Толерантно ставитися та поважати гідність, думку, поведінку учасників освітнього процесу ЗЗСО
	Виконувати посадові обов'язки на засадах компетентнісного підходу
	Відповідати за особисті результати психолого-професійної діяльності
	Пропагувати серед учасників освітнього процесу ЗЗСО здоровий спосіб життя.
	Пропагувати серед колег та учасників освітнього процесу ЗЗСО нові знання у галузі психології.

**Сутність професійної діяльності практичних психологів
в умовах інклюзивного навчання учнів закладів
загальної середньої освіти**

Напрями професійної діяльності практичних психологів	Зміст професійної діяльності практичних психологів в умовах інклюзивного навчання учнів закладів загальної середньої освіти
<i>Діагностика</i>	<ul style="list-style-type: none"> – діагностування когнітивної сфери учнів з ТОП та з ООП з метою визначення рівня сформованості пізнавальних процесів: сприймання, пам'яті, мислення, уваги, уваги; – діагностування емоційно-вольової сфери учнів з ТОП та з ООП з метою визначення рівня сили волі, схильностей до порушень поведінки тощо; – виявлення обдарованих учнів ЗЗСО з класифікацією виду обдарованості; – аналіз психологічних аспектів діяльності педагога щодо створення необхідних інклюзивних умов для успішного навчання учнів з ТОП та з ООП; – моніторинг психічного стану та розвитку учнів з ТОП та з ООП.
<i>Профілактика</i>	<ul style="list-style-type: none"> – оволодіння технологіями профілактики (пропедевтики, недопущення, забезпечення) дискримінації та порушення прав учнів з ТОП та з ООП; – сприяння формуванню позитивних міжособистісних стосунків учнів з ТОП та з ООП, інших учасників освітнього процесу у ході внутрішньошкільної інтеграції; – забезпечення учасників інклюзивного навчання від дискримінації та порушення їхніх прав; – сприяння формуванню толерантності та партнерству у процесі інклюзивного навчання у закладах загальної середньої освіти (ставлення учнів із традиційними освітніми потребами, їхніх батьків, педагогів до дитини з ООП, її батьків); – забезпечення виникнення в учнів з ТОП / ООП, інших учасників освітнього процесу кризових станів: тривожності, неврозів, комплексів, відчуженості тощо; – виконання ролі медіатора, упереджуючи конфліктні ситуації на основі попередньо складеної характеристики учасників освітнього процесу ЗЗСО (учнів з ТОП та з ООП, батьків учнів, педагогів та ін.), передбачуючи та запобігаючи ймовірному конфлікту.
<i>Корекція</i>	<ul style="list-style-type: none"> – оволодіння технологіями психологічних та корекційно-розвиткових послуг для учнів з ТОП та з ООП; – надання корекційно-розвиткових послуг учням з ТОП та з ООП (для учнів з ООП – згідно з індивідуальною програмою розвитку) шляхом вибору найоптимальнішого методу корекції поведінкових та розвиткових порушень;

	<ul style="list-style-type: none"> – у ситуації конфлікту – щонайшвидше спонукати усіх її учасників знайти компромісне рішення, зокрема – в інтересах дитини з ООП; – узгодження позицій учасників інклюзивного навчання та освітнього процесу загалом в єдиному психологічному вимірі.
<i>Навчання</i>	<ul style="list-style-type: none"> – оволодіння технологіями створення психологічного супроводу інклюзивного освітнього середовища; – оволодіння технологіями навчання учнів з ООП (іншим учасникам освітнього процесу – за запитом) шляхам корекції їхнього психофізичного розвитку; – розробка та рекомендація індивідуальної навчальної траєкторії розвитку дитини з ООП; – психологічний супровід навчання та дозвілля учнів з ТОП та з ООП, інших учасників освітнього процесу (за запитом); – підтримка та сприяння поетапному розвитку й становленню учнів з ТОП та з ООП у соціумі, зокрема – обдарованих учнів; – сприяння створенню у навчанні ситуації успіху для учнів з ТОП та з ООП; – актуалізація особистісного потенціалу розвитку учнів з ТОП та з ООП; – допомога учням з ТОП та з ООП продуктивно навчатися, убезпечуючи їх від ймовірних негативних психологічних ситуацій (почуття страху, стану невпевненості та тривожності, комплексів тощо).
<i>Консультування</i>	<ul style="list-style-type: none"> – оволодіння технологіями психологічного консультування в умовах інклюзивного освітнього середовища; – надання лише за запитом консультації батькам, учням з особливими/типовими освітніми потребами, учителям та адміністрації закладу загальної середньої освіти.
<i>Зв'язок з учасниками інклюзивної освіти</i>	<ul style="list-style-type: none"> – оволодіння технологіями встановлення зв'язку з учасниками інклюзивної освіти; – формування психологічної готовності загалом учасників освітнього процесу до взаємодії в умовах інклюзивного навчання.
<i>Просвіта</i>	<ul style="list-style-type: none"> – інформування учасників інклюзивного навчання (передусім, батьків учнів з ТОП та з ООП) з особливостями цього процесу, зокрема щодо класифікації ООП (насамперед, належності обдарованих дітей до категорії учнів з ООП).

**Компоненти, критерії, показники та методики
визначення рівня готовності майбутніх практичних психологів
до роботи в умовах інклюзивного навчання учнів
закладів загальної середньої освіти**

Компоненти	Критерії готовності майбутніх практичних психологів до роботи в умовах інклюзивного навчання учнів ЗЗСО		Показники
	Критерій	Характеристика критерію	
Мотиваційно-ціннісний	Усвідомленість та сприйняття	<ul style="list-style-type: none"> – позитивне сприйняття психофізичної різниці учнів з ООП; – усвідомлення необхідності моніторити індивідуальні особливості психічних станів загалом учасників освітнього процесу ЗЗСО шляхом застосування сучасних технологій діагностування, аналізу та прогнозування. 	Вияв усвідомленості, ставлення, активності (шляхом анкетування, опитування, інтерв'ювання тощо).
	Толерантно-відповідальне ставлення	<ul style="list-style-type: none"> – відповідальне ставлення до діагностування: емоційно-вольової, когнітивної сфери учнів з ТОП та з ООП з метою визначення рівня сили волі, схильностей до порушень поведінки тощо; сформованості пізнавальних процесів (сприймання, пам'яті, мислення, уваги); обдарованих учнів ЗЗСО з класифікацією виду обдарованості; – толерантне ставлення до психофізичної індивідуальності учнів з ООП; 	
	Активне прагнення	<ul style="list-style-type: none"> – активність у здійсненні психологічного супроводу учасників освітнього процесу в умовах інклюзивного навчання у ЗЗСО; – прагнення оволодіти сучасними технологіями психологічної роботи в умовах інклюзивного навчання учнів ЗЗСО; – потреба у самоаналізі, саморозвитку та професійному самовдосконаленні; – зацікавленість у позитивних результатах психолого-педагогічного супроводу в умовах інклюзивного навчання. 	

	Загальні знання	Знання сутності: <ul style="list-style-type: none"> – закономірностей інклюзивного навчання учнів у ЗЗСО з психологічної точки зору; – процесу професійного самовдосконалення, зокрема формування інклюзивної компетентності; – категоріально-поняттєвого апарату психологічних засад інклюзивного навчання 	
Пізнавально-когнітивний	Технологічні знання	Знання сутності найновіших психологічних технологій: <ul style="list-style-type: none"> – діагностування та моніторингу особливих освітніх потреб дітей, зокрема виду обдарованості; – профілактики (пропедевтики, недопущення, убезпечення) дискримінації та порушення прав учнів з ТОП та з ООП; – психологічних та корекційно-розвиткових послуг для учнів з ТОП та з ООП; – створення психологічного супроводу інклюзивного освітнього середовища (для учнів з ООП та інших учасників освітнього процесу (учнів з ТОП, батьків учнів, педагогів, адміністрації школи)); – встановлення зв'язку з учасниками інклюзивної освіти; – психологічного консультування учасників інклюзивного навчання ЗЗСО; – просвітницько-психологічної діяльності у умовах інклюзивного навчання закладів ЗЗСО. 	Якісні показники теоретичних знань (шляхом усного та письмового тестування, контрольних робіт та опитування).
Операційно-діяльнісний	Готовність та здатність:		Якість виконання навчальних завдань, ІНДЗ (аудиторна та позааудиторна робота; виробнича практика)
	Діагностична діяльність	<ul style="list-style-type: none"> – аналізувати психологічні аспекти діяльності педагога щодо створення необхідних інклюзивних умов для успішного навчання учнів з ТОП та з ООП; – здійснювати моніторинг психічного стану та розвитку учнів з ТОП та з ООП; – діагностувати: емоційно-вольову, когнітивну сфери учнів з ТОП та з ООП з метою визначення рівня сили волі, схильностей до порушень поведінки тощо; сформованість пізнавальних процесів (сприймання, пам'яті, мислення, уваги); – діагностувати обдарованих учнів ЗЗСО з класифікацією виду обдарованості. 	

	Профілактична діяльність	<ul style="list-style-type: none"> – забезпечувати виникнення в учнів з ТОП/ООП, інших учасників освітнього процесу кризових станів: тривожності, неврозів, комплексів, відчуженості тощо; дискримінації та порушення прав учнів з ТОП та з ООП; – виконувати роль медіатора, упереджуючи конфліктні ситуації на основі попередньо складеної характеристики учасників освітнього процесу ЗЗСО (учнів з ТОП та з ООП, батьків учнів, педагогів та ін.), передбачуючи та запобігаючи ймовірному конфлікту; – приймати оптимально-конструктивні рішення у складних психолого-педагогічних ситуаціях в умовах інклюзивного навчання. 	
	Корекційно-навчальна діяльність	<ul style="list-style-type: none"> – надавати корекційно-розвиткові послуги учням з ТОП та з ООП (для учнів з ООП – згідно з індивідуальною програмою розвитку) шляхом вибору найоптимальнішого методу корекції поведінкових та розвиткових порушень; – сприяти створенню у навчанні ситуації успіху для учнів з ТОП та з ООП; – розробляти та рекомендувати індивідуальну навчальну траєкторію розвитку дитини з ООП; – психологічно супроводжувати навчання та дозвілля учнів з ТОП та з ООП, інших учасників освітнього процесу (за запитом); – підтримувати та сприяти поетапному розвитку й становленню учнів з ТОП та з ООП у соціумі, зокрема – обдарованих учнів; – актуалізувати особистісний потенціал розвитку учнів з ТОП та з ООП; – допомагати учням з ТОП та з ООП продуктивно навчатися, забезпечуючи їх від ймовірних негативних психологічних ситуацій (почуття страху, стану невпевненості та тривожності, комплексів тощо). 	

	Консультаційна діяльність	<ul style="list-style-type: none"> – надавати (за запитом) рекомендації, консультації та психолого-методичну допомогу педагогічним працівникам, які працюють в умовах інклюзивного навчання; – консультиувати (за запитом) батьків, керівників місцевих закладів дошкільної та загальної середньої освіти, педагогів, представників соціальних служб щодо особливостей взаємодії з дітьми з ООП, сучасних технологій покращення їхньої психологічної адаптації тощо; – консультиування учасників інклюзивного навчання ЗЗСО щодо спілкування, навчання, виховання та розвитку учнів із особливими/типовими освітніми потребами згідно із ІПР (але за запитом суб'єкта); 	
	Просвітницько-співробітницька діяльність	<ul style="list-style-type: none"> – здійснювати просвітницьку діяльність щодо формування психологічної готовності загалом учасників освітнього процесу до взаємодії в умовах інклюзивного навчання; – сприяти прагненню підвищити обізнаність учасників освітнього процесу в умовах інклюзивного навчання щодо його особливостей у закладах загальної середньої освіти; 	
		<ul style="list-style-type: none"> – сприяти формуванню позитивних міжособистісних стосунків учнів з ТОП та з ООП, інших учасників освітнього процесу у ході внутрішньошкільної інтеграції; – організувати комплексну взаємодію всіх спеціалістів, які працюють в умовах інклюзивного навчання; – активно співпрацювати з батьками учнів з ООП та іншими учасниками освітнього процесу; – інформувати учасників інклюзивного навчання (передусім, батьків учнів з ТОП та з ООП) з особливостями цього процесу, зокрема щодо класифікації ООП (насамперед, належності обдарованих дітей до категорії учнів з ООП). 	

**Анкета для студентів з метою з'ясування рівня сформованості
мотиваційно-ціннісного компонента готовності майбутніх практичних
психологів до роботи в умовах інклюзивного навчання учнів закладів
загальної середньої освіти (за критеріями «усвідомленість та сприйняття»,
«толерантно-відповідальне ставлення»)**

Дайте, будь ласка, відповідь на такі питання!

Дата _____

Курс _____

1. Чи зможете Ви у процесі спілкування та роботи з учнями з особливими освітніми потребами не виявляти своє здивування їхніми, якими б то не були, психофізичними відмінностями (не дивуватися, не відсторонюватися)?

Так ні частково не впевнений/впевнена

Ваш коментар:

2. Чи зможете Ви у процесі спілкування та роботи з учнями з особливими освітніми потребами толерантно ставитися до їхніх психофізичних відмінностей?

Так ні частково не впевнений/впевнена

Ваш коментар:

3. Вкажіть (за кількістю балів) настільки важливо в учнів з особливими освітніми потребами та типовими освітніми потребами діагностувати:

– емоційно-вольову, когнітивну сфери з метою визначення рівня сили волі, схильностей до порушень поведінки тощо;

1 2 3 4 5 6 7 8 9 10

– сформованість пізнавальних процесів (сприймання, пам'яті, мислення, уваги);

1 2 3 4 5 6 7 8 9 10

– вид обдарованості.

1 2 3 4 5 6 7 8 9 10

Дякуємо за відповіді!

Анкета для викладачів

з метою з'ясування рівня сформованості мотиваційно-ціннісного компонента готовності майбутніх психологів до роботи в умовах інклюзивного навчання учнів закладів загальної середньої освіти (за критерієм «активне прагнення»)

Будь ласка, вкажіть у кількості балів, як Ви загалом оцінюєте рівень своїх студентів (майбутніх психологів) щодо їхніх:

1. Прагнення оволодіти технологіями професійної діяльності в умовах інклюзивного навчання; набути інклюзивної компетентності:

1 2 3 4 5 6 7 8 9 10

Ваш коментар:

2. Активності у здійсненні психологічного супроводу учасників освітнього процесу в умовах інклюзивного навчання у ЗЗСО (під час виробничої практики):

1 2 3 4 5 6 7 8 9 10

Ваш коментар:

3. Потреби у самоаналізі, саморозвитку та професійному самовдосконаленні:

1 2 3 4 5 6 7 8 9 10

Ваш коментар:

4. Зацікавленості у позитивних результатах психолого-педагогічного супроводу в умовах інклюзивного навчання учнів ЗЗСО (під час виробничої практики):

1 2 3 4 5 6 7 8 9 10

Ваш коментар:

Дякуємо за відповіді!

Додаток Ж

Контрольна робота/опитування

для з'ясування рівня сформованості когнітивного компонента готовності
майбутніх практичних психологів до роботи в умовах інклюзивного
навчання учнів закладів загальної середньої освіти
(за критерієм «загальні знання»)

Дайте, будь ласка, розгорнуту відповідь на такі питання:

Дата _____

Прізвище, ім'я _____

Курс _____ Група _____

1. Дайте визначення таким поняттям:

– інклюзивне навчання у закладах загальної середньої освіти – це

_____;
_____;

Оцінка викладача: *1* *0*

– психологічний супровід інклюзивного навчання у закладах загальної середньої освіти – це _____

_____;

Оцінка викладача: *1* *0*

– дитина з ООП – це _____

_____;

Оцінка викладача: *1* *0*

– психологічний супровід інклюзивного освітнього середовища – це

_____;

Оцінка викладача: *1* *0*

– психологічне консультування в умовах інклюзивного освітнього середовища – це _____

_____;

Оцінка викладача: *1* *0*

– інклюзивна компетентність практичного психолога – це

_____;

Оцінка викладача: *1* *0*

2. Перерахуйте посадові обов'язки практичного психолога в умовах інклюзивного навчання у закладах загальної середньої освіти:

Оцінка викладача: *1* *0*

Сумарна кількість балів: _____ (із семи можливих)

Підпис викладача: _____

Контрольна робота/опитування

для з'ясування рівня сформованості когнітивного компонента готовності
майбутніх практичних психологів до роботи в умовах інклюзивного
навчання учнів закладів загальної середньої освіти
(за критерієм «технологічні знання»)

Дайте, будь ласка, розгорнуту відповідь на такі питання:

Дата _____

Прізвище, ім'я _____

Курс _____ Група _____

Дайте визначення таким поняттям:

– інклюзивне навчання у закладах загальної середньої освіти – це

Оцінка викладача: 1 0

– технології діагностування та моніторингу особливих освітніх потреб учнів – це

Оцінка викладача: 1 0

– технології діагностування виду обдарованості учнів – це

Оцінка викладача: 1 0

– технології профілактики (пропедевтика, недопущення, убезпечення) дискримінації та порушення прав учнів з ТОП та з ООП – це

Оцінка викладача: 1 0

– технології психологічних та корекційно-розвиткових послуг для учнів з ТОП та з ООП – це _____

Оцінка викладача: 1 0

– технології створення психологічного супроводу інклюзивного освітнього середовища (для учнів з ООП та інших учасників освітнього процесу (учнів з ТОП, батьків учнів, педагогів, адміністрації школи) – це

Оцінка викладача: *1* *0*

– технології психологічного консультування в умовах інклюзивного освітнього середовища – це

Оцінка викладача: *1* *0*

– технології встановлення зв'язку з учасниками інклюзивної освіти – це

Оцінка викладача: *1* *0*

– технології психологічної просвітницької діяльності в умовах інклюзивного освітнього середовища – це

Оцінка викладача: *1* *0*

Сумарна кількість балів: _____ (із дев'яти можливих)

Підпис викладача: _____

Індивідуальна картка комплексної оцінки/самооцінки умінь, навичок та досвіду для з'ясування рівня готовності майбутніх практичних психологів до роботи в умовах інклюзивного навчання учнів закладів загальної середньої освіти (за критерієм «діагностична діяльність»); в умовах аудиторної роботи та виробничої практики)

Дата _____

Прізвище, ім'я _____

Курс _____ Група _____

№	Зміст завдання	Самооцінка		Оцінка		Примітки
		Ауд. роб.	Вир. практ.	Ауд. роб.	Вир. практ.	
1	Проаналізувати психологічні аспекти діяльності педагога щодо створення необхідних інклюзивних умов для успішного навчання учнів з ТОП та з ООП.					
2	Здійснити моніторинг психічного стану та розвитку учнів з ТОП та з ООП.					
3	Продіагностувати емоційно-вольову сферу учнів з ТОП та з ООП з метою визначення рівня сили волі, схильностей до порушень поведінки тощо.					
4	Продіагностувати когнітивну сферу учнів з ТОП та з ООП.					
5	Продіагностувати сформованість пізнавальних процесів учнів з ТОП та з ООП (сприймання, пам'яті, мислення, уваги).					
6	Продіагностувати обдарованих учнів ЗЗСО з класифікацією виду обдарованості.					

Сумарна кількість балів: _____ (із 18 можливих: по три бали за кожен вид роботи)

Підпис викладача: _____

**Індивідуальна картка комплексної оцінки/самоцінки умінь,
навичок та досвіду для з'ясування рівня сформованості
операційно-діяльнісного компонента готовності майбутніх практичних
психологів до роботи в умовах інклюзивного навчання учнів закладів
загальної середньої освіти
(за критерієм «профілактична діяльність»;
в умовах аудиторної роботи та виробничої практики)**

Дата _____

Прізвище, ім'я _____

Курс _____ Група _____

№	Зміст завдання	Самооцінка		Оцінка		Примітки
		Ауд. роб.	Вир. практ.	Ауд. роб.	Вир. практ.	
1	Розробка програми забезпечення виникнення в учнів з ТОП / ООП, інших учасників освітнього процесу кризових станів: тривожності, неврозів, комплексів, відчуженості тощо.					
2	Розробка програми забезпечення виникнення ситуації дискримінації та порушення прав учнів з ТОП та з ООП.					
3	Виконання ролі медіатора, упереджуючи конфліктні ситуації на основі попередньо складеної характеристики учасників освітнього процесу ЗЗСО (учнів з ТОП та з ООП, батьків учнів, педагогів та ін. – <i>за вибором викладача чи психолога-наставника</i>), передбачуючи та запобігаючи ймовірному конфлікту.					
4	Прийняття оптимально-конструктивних рішень у складних психолого-педагогічних ситуаціях в умовах інклюзивного навчання.					

Сумарна кількість балів: _____ (із 12 можливих: по три бали за кожен вид роботи)

Індивідуальна картка комплексної оцінки/самооцінки умінь, навичок та досвіду для з'ясування рівня сформованості операційно-діяльнісного компонента готовності майбутніх практичних психологів до роботи в умовах інклюзивного навчання учнів закладів загальної середньої освіти (за критерієм «корекційно-навчальна діяльність» в умовах аудиторної роботи та виробничої практики)

Дата _____

Прізвище, ім'я _____

Курс _____ Група _____

№	Зміст завдання	Самооцінка		Оцінка		Примітки
		Ауд. роб.	Вир. практ.	Ауд. роб.	Вир. практ.	
1	Надання корекційно-розвиткових послуг учням з ТОП та з ООП (для учнів з ООП – згідно з індивідуальною програмою розвитку) шляхом вибору найоптимальнішого методу корекції поведінкових та розвиткових порушень.					
2	Сприяння створенню у навчанні ситуації успіху для учнів з ТОП та з ООП.					
3	Розробка та рекомендація індивідуальної навчальної траєкторії розвитку дитини з ООП.					
4	Психологічний супровід навчання учнів з ТОП та з ООП, інших учасників освітнього процесу (за запитом; <i>об'єкти супроводу – за вибором та вказівкою викладача чи психолога-наставника</i>).					
5	Психологічний супровід дозвілля учнів з ТОП та з ООП, інших учасників освітнього процесу (за запитом; <i>об'єкти супроводу – за вибором та вказівкою викладача чи психолога-наставника</i>).					
6	Підтримка та сприяння поетапному розвитку й становленню учнів з ТОП та з ООП у соціумі, зокрема – обдарованих учнів.					
7	Актуалізація особистісного потенціалу розвитку учнів з ТОП та з ООП.					
8	Допомога учням з ТОП та з ООП продуктивно навчатися, забезпечуючи їх від ймовірних негативних психологічних ситуацій (почуття страху, стану невпевненості та тривожності, комплексів тощо).					

Сумарна кількість балів: _____ **(із 24 можливих: по три бали за кожен вид роботи)**

Індивідуальна картка комплексної оцінки/самоцінки умінь, навичок та досвіду для з'ясування рівня сформованості операційно-діяльнісного компонента готовності майбутніх практичних психологів до роботи в умовах інклюзивного навчання учнів закладів загальної середньої освіти (за критерієм «просвітницько-співробітницька діяльність» в умовах аудиторної роботи та виробничої практики)

Дата _____

Прізвище, ім'я _____

Курс _____ Група _____

№	Зміст завдання	Самооцінка		Оцінка		Примітки
		Ауд. роб.	Вир. практ.	Ауд. роб.	Вир. практ.	
1	Здійснення просвітницької діяльності щодо формування психологічної готовності загалом учасників освітнього процесу до взаємодії в умовах інклюзивного навчання.					
2	Сприяння прагненню підвищити обізнаність учасників освітнього процесу в умовах інклюзивного навчання щодо його особливостей у закладах загальної середньої освіти.					
3	Сприяння формуванню позитивних міжособистісних стосунків учнів з ТОП та з ООП, інших учасників освітнього процесу у ході внутрішньошкільної інтеграції; толерантності та партнерству у процесі інклюзивного навчання у закладах загальної середньої освіти (ставлення учнів із традиційними освітніми потребами, їхніх батьків, педагогів до дитини з ООП, її батьків).					
4	Активна співпраця з батьками дитини з ООП, залучаючи їх до освітнього процесу та розробки ІПР.					
5	Формування психологічної готовності загалом учасників освітнього процесу до взаємодії в умовах інклюзивного навчання.					

Продовження додатку М

6	Організація комплексної взаємодії всіх спеціалістів, які працюють в умовах інклюзивного навчання.					
7	Інформування учасників інклюзивного навчання (передусім, батьків учнів з ТОП та з ООП) з особливостями цього процесу, зокрема щодо класифікації ООП (насамперед, належності обдарованих дітей до категорії учнів з ООП).					

Сумарна кількість балів: _____ (із 21 можливих: по три бали за кожен вид роботи)

РОЗДІЛ 4
ТЕОРЕТИЧНІ ОСНОВИ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНІХ
УЧИТЕЛІВ-РЕАБІЛІТОЛОГІВ ДО РОБОТИ В УМОВАХ
ІНКЛЮЗИВНОГО НАВЧАННЯ УЧНІВ
ЗАКЛАДІВ ЗАГАЛЬНОЇ СЕРЕДНЬОЇ ОСВІТИ

4.1. Ступінь розробленості проблеми підготовки майбутніх учителів-реабілітологів до роботи в умовах інклюзивного навчання учнів закладів загальної середньої освіти

Становлення і розвиток інклюзивної освіти та підготовки майбутніх учителів-реабілітологів до роботи в умовах інклюзивного навчання учнів має свою історію.

У 1993 році Організація Об'єднаних Націй прийняла Стандартні правила забезпечення рівних можливостей для інвалідів, у яких сформульовано заклик забезпечити освіту інвалідів як невід'ємну частину всієї системи освіти [33]. Саме цей документ можна вважати історичною віхою визнання освіти як єдиної системи в навчанні і вихованні дітей незалежно від наявних у них психічних або фізичних відхилень, потенційних можливостей і здібностей навчатися.

Подальші кроки в цьому напрямі забезпечила Саламанська декларація (Іспанія) у межах дій з освіти осіб з особливими потребами (1994). У декларації викладено підхід «Школа для всіх», за яким пріоритетним вважається створення інтегрованої освіти, яка передбачає адаптацію системи освіти до потреб дитини з особливостями розвитку. Слово «інклюзивна» постійно поєднується зі словом «освіта». «Інклюзивна освіта» – це особлива освіта, доступна всім дітям, включаючи дітей з серйозними фізичними і розумовими вадами. Підкреслено, що діти з особливими потребами «повинні навчатися разом у всіх випадках, коли це можливо» [33, с. 11].

Для нашого дослідження важливими моментами зазначеної декларації є такі: кожна дитина унікальна, яка потребує підлаштування освітніх програм до своїх потреб, навчання у звичайних школах за створеними для них умовами тощо.

Україна ратифікувала Саламанську декларацію про принципи, політику та практичні дії в галузі освіти осіб з особливими потребами (1994) [33] та Дакарські Рамки дій, прийняті Всесвітнім форумом з освіти (2000) [40], у яких проголошено необхідність усунення будь-якої сегрегації дітей із проблемами здоров'я у сфері освіти і необхідність розвитку інтегрованої (інклюзивної) освіти.

Рух за визнання прав і свобод людей з обмеженими можливостями здоров'я зумовив прийняття Генеральною Асамблеєю ООН Конвенції з прав інвалідів (2006), згідно якої інклюзивну освіту необхідно забезпечувати упродовж усього життя (ст. 24.2b) [30].

Найбільш вагомий для розвитку інклюзивної освіти вважаємо «Висновки і рекомендації 48-й сесії Міжнародної конференції з освіти» (Женева, 2008). Учасники конференції підтвердили, що якісна інклюзивна освіта відіграє головну роль в досягненні гуманітарного, соціального та економічного розвитку. Держави-члени ООН домовилися використовувати інклюзивний підхід для подальшого прискорення «Освіти для всіх». У контексті цього інклюзивну освіту можна розглядати як засадничий принцип підтримки освіти з метою сталого розвитку, навчання протягом усього життя і надання рівних освітніх можливостей для всіх верств суспільства [5].

Світове співтовариство усвідомило необхідність створення умов для осіб із обмеженими можливостями здоров'я, щоб вони могли повноцінно брати участь у суспільному житті [21, с. 119].

Починаючи з 1970-х рр. у ряді країн світу розробляють і впроваджують нормативні акти, які сприяють розширенню освітніх можливостей людей з інвалідністю. З 1971 року в Італії інклюзивну освіту підтримано на законодавчому рівні. У Нідерландах дітей з синдромом Дауна зараховують до початкових класів звичайних шкіл. Найрадикальніші зміни спостерігаємо в найбільш бідніших країнах світу (Уганда, Лесото, В'єтнам та ін.). В арабських країнах відбувається процес інтеграції дівчаток в масові школи.

Зміни в законодавчих нормах, що регламентують освітні процеси в країнах світу, і зміни, що впливають з них, в системах освіти диктують необхідність

виділення інклюзивної педагогіки як самостійної об'єктної галузі в середині педагогічної реальності.

Для реалізації ідей інтеграції осіб з відхиленнями у розвитку в 70-і роки активно використовували такі терміни, як «інтеграція», «освітня інтеграція», «інтегроване навчання», «педагогічна інтеграція» та ін.

У сучасній освітній політиці США та Європи активно сприяють розширенню доступу до освіти, мейнстрімінгу, інтеграції, інклюзії, тобто включенню. Згідно мейнстрімінгу учні з інвалідністю спілкуються з однолітками на святах, у різних дозвіллевих програмах; якщо вони і знаходяться у класах загальноосвітньої школи, то насамперед для того, щоб розширити можливості соціальних контактів, а не для досягнення освітніх цілей. Інтеграція означає забезпечення потреб дітей з психічними та фізичними порушеннями у системі освіти, що залишається в цілому незмінною, непристосованою для них; учні з інвалідністю відвідують масову школу, але не обов'язково вчать в тих же класах, що і всі інші діти [33, с. 19].

Л. Виготський [6] одним з перших використав та розвинув ідею інтегрованого навчання. Він вважав інвалідність нормальним відхиленням і акцентував на соціальному аспекті проблем людей з інвалідністю. Можна з упевненістю називати його основоположником ідеї інклюзивної освіти, яку вважаємо важливою складовою системи реабілітації дітей з особливими освітніми потребами.

Реальні зміни в ідеології і практиці стали відбуватися після ліквідації закритих інтернатів і психіатричних лікарень, у яких перебували люди з відхиленнями у розвитку. Цей гуманістичний за своєю суттю процес почався в середині 60-х років ХХ століття. Ізолюваність мешканців цих закладів від світу, відсутність умов, що стимулюють розвиток, відсутність любові і жорстоке поводження свідчили про грубе порушення прав людини. У цей період розвинені країни пропонують інтегрований підхід до навчання дітей з різними відхиленнями у розвитку в масовій школі зі звичайними дітьми за умови надання їм спеціальної допомоги та підтримки.

Концепція навчання дітей з обмеженими можливостями здоров'я протягом ХХ століття зазнала ряд змін. Спочатку порушення в розвитку людини розглядали у межах медичного мислення свого часу. Саме тоді з'явилися сумніви щодо правомірності сегрегації – «медичної моделі», згідно з якою людина з особливостями розвитку мала перебувати у спеціальній установі [5, с. 18].

Ця модель проіснувала до 1965 року. У медицині був певний арсенал засобів медичної допомоги людині, зокрема і в лікуванні психічних захворювань (душевних хвороб), а поступово у її межах класифікували порушення розвитку. У Західній Європі відкривають перші лікувально-педагогічні заклади для дітей з відхиленнями у психічній, інтелектуальній та інших сферах. Педагогіка дітей з відхиленнями у розвитку, будучи новою, і часом невизнаною сферою знання, охоче спиралася на авторитет медицини, тим більше, що соціальний статус і авторитет лікаря в той час був набагато вищим, ніж учителя. Паралельно з лікувально-педагогічними навчальними закладами розвивалися і власне освітні установи для дітей з відхиленнями у розвитку. Це були установи тільки педагогічного профілю для тих категорій дітей, у лікуванні яких медицина визнавала себе безсилою – діти з порушеннями слуху, зору, опорно-рухового апарату, розумовою відсталістю [5, с. 76].

У 70-х роках ХХ ст. у Скандинавії введено поняття «нормалізація», альтернативне «медичній моделі». Оскільки впровадження моделі «нормалізації» призводить до тиску на суспільство з метою зміни його ставлення, хоча це і робиться у межах захисту прав та інтересів дітей, а також тиску на саму дитину, щоб спонукати її вчитися і мобілізувати сили, то поступово цю концепцію стали вважати не досконалою. В основі «моделі включення» лежить положення про те, що людина не повинна бути «готовою» (тобто їй треба готувати) для того, щоб брати участь у житті сім'ї, вчитися в школі, працювати [5, с. 19].

До теперішнього часу концепцію нормалізації було піддано критичному осмисленню, оскільки в ній не враховано індивідуальних відмінностей дитини з особливостями розвитку. За таких умов можна говорити тільки про фізичну складову інтеграції та відсутність соціальної складової.

На початку 90-х рр. ХХ ст. інтеграційні процеси набули ознак стійкої тенденції, що зумовлено початком реформування політичних інститутів, а також демократичними перетвореннями в суспільстві.

Вивчення зарубіжних моделей інтеграції, що прийшли на Захід понад 20 років тому, дозволило побачити ряд зовні привабливих рис такого підходу до освіти дітей з психофізичними порушеннями, що зацікавило батьків таких дітей. За їхньою ініціативи такі діти змогли навчатися в масових дитячих садах і школах.

Питання про створення інтегрованої, а потім інклюзивної освіти неодноразово порушували в офіційних документах України. Починаючи з 90-х років минулого століття, прийнято понад 300 нормативно-правових актів, спрямованих на захист інтересів дітей з інвалідністю: Закон України «Про освіту», Закон України «Про реабілітацію інвалідів», Закон України «Про основи соціальної захищеності інвалідів в Україні», Національну програму «Діти України», програму «Інтеграція дітей з особливими потребами в активне життя суспільства», Концепцію «Спеціальна освіта осіб з фізичними та психічними вадами в найближчі роки і на перспективу», Концепцію «Реабілітація дітей-інвалідів та дітей з обмеженими фізичними чи розумовими можливостями», Концепцію державного стандарту спеціальної освіти, Концепцію ранньої соціальної реабілітації дітей-інвалідів, Концепцію розвитку інклюзивної освіти, Національну стратегію розвитку освіти в Україні на 2012–2021 роки, Національну стратегію у сфері прав людини, Указ Президента України «Про першочергові заходи щодо створення сприятливих умов з життєдіяльності осіб з обмеженими фізичними можливостями» та ін.

Розглядаючи історію навчання дітей з особливостями розвитку в ХХ ст., визначено три основні моделі, які вважають й етапами розвитку поглядів на вищеназвану проблему:

1. «Медична модель» – сегрегація. Передбачено догляд та лікування осіб з особливостями розвитку тільки у спеціальному закладі (початок – середина 60-х рр. ХХ ст.).

2. «Модель нормалізації» – інтеграція. Сутність цієї моделі виявляється в інтеграції дітей з особливостями розвитку в середовище однолітків з типовим розвитком (середина 60-х – середина 80-х рр. ХХ ст.).

Ці моделі вважають недосконалими, оскільки вони спрямовані на обмеження інтеграції людей з особливостями розвитку в суспільство.

3. «Соціальна модель» – включення. Згідно цієї моделі середовище адаптують до можливостей дітей з особливостями розвитку (середина 80-х років – теперішній час).

Віддаючи пріоритет медичній допомозі, соціальна модель дозволила розширити реабілітаційний фронт, орієнтуючи насамперед на відновлення зруйнованих або втрачених людиною громадських зв'язків і відносин внаслідок дефектів здоров'я і зміни статусних ролей.

Наближення теоретиків і практиків соціальної роботи до усвідомлення правових норм і умов для людей з обмеженими можливостями, на нашу думку, відображає не просто загальногуманістичні тенденції, а стверджує об'єктивно нове ставлення соціуму до інвалідів.

У межах предмета дослідження оптимальними вважаємо такі реабілітаційні моделі: медичну, медико-соціальну, соціально-екологічну.

Згідно першої моделі акцентуємо увагу на діагнозі органічної патології або дисфункції. Дітям з особливими освітніми потребами визначають статус хворих (девіантів), і далі роблять, здавалося б, цілком логічний висновок про необхідність виправлення їх або ізоляції. За медичною моделлю визначають методику роботи з дитиною з інвалідністю, а також заходи, що забезпечують тільки біологічне виживання цих дітей, ізолюючи їх від суспільства у спеціально пристосованих закладах. Проблема полягає в тому, що частина дітей з особливими освітніми потребами має певний потенціал розвитку, який за сприятливих умов може допомогти їм інтегруватися у суспільство, але через статус «інваліда» у нормативно-правовому та соціокультурному аспектах їх вважають недієздатними.

На думку Т. Городової, такий стан закріплюється в результаті взаємодії в

суспільній свідомості і практиках трьох моделей: медичної, благодійної та моделі особистої трагедії. Автор підкреслює, що медична модель позиціонує інвалідність, тобто неможливість повноцінно брати участь у всіх сферах економічного, соціального життя, призводить до органічної патології в особистості [6, с. 27].

Згідно медичного підходу дітям з інвалідністю неможна брати участь у загальній діяльності, обмежується можливість їх працювати і вчитися нарівні з рештою населення, отримувати послуги, призначені для загального користування; перетворення та адаптація соціального середовища відповідно до потреб інвалідів у межах медичної моделі, практично не розглядається.

Упродовж двох останніх десятиліть змінено соціальну політику по відношенню до дітей з особливими освітніми потребами, зокрема посилено соціальну складову реабілітаційної роботи на основі медико-соціальної моделі, що забезпечує не тільки медичну підтримку, а й сприяє соціалізації. Проте інвалідність продовжують розглядати як недуг, захворювання, патологію. Медико-соціальна модель вільно чи мимоволі послаблює соціальну позицію дитини, що має відхилення, знижує її соціальну значимість, відокремлює від «нормального» дитячого співтовариства, поглиблює нерівний соціальний статус, що призводить до відчуття нерівності, неконкурентоспроможності, у порівнянні з іншими дітьми, а згодом така думка стає стереотипною.

Відмінності між медичною моделлю і її соціальним аналогом очевидні. Якщо медична модель концентрує увагу на окремій людині і її індивідуальних порушеннях, то соціальна припускає, що причини індивідуальних і загальних незручностей, які відчувають діти з інвалідністю, криються у сформованій системі дискримінації, зумовленій обмеженнями можливостей кожної дитини. Значній частині суспільства притаманна думка, що обмеження в соціальному житті людей з вадами, пов'язані із наявними у них порушеннями. Але ці порушення не роблять людину менш цінною і повноправною. Прагнення вирішити проблеми медичним способом заважає суспільству зрозуміти, що єдиний шлях її вирішення полягає в усуненні механізму дискримінації.

Той факт, що останнім часом ідеологія інвалідності як об'єкта медичного лікування, благодійності і патерналістської соціальної політики, що сформувалась в першій половині ХХ століття, поступається перехідній медико-соціальній моделі, сформованій відповідно до міжнародних принципів захисту прав людини, забезпечуючи умови для утвердження соціально-екологічної моделі, заснованої на недискримінаційній основі і рівних можливостях, безсумнівно, слід вважати позитивним. У контексті соціально-екологічної моделі переносять акцент з корекції «недоліків» і «відхилень» у людей з інвалідністю на проблему досягнення рівності в суспільному житті та їхньому особистісному розвитку. Згідно з нею реабілітація забезпечує компенсацію обмежених можливостей здоров'я дитини за допомогою соціальних служб і активної підтримки навколишнього соціуму.

Проблеми інвалідності та реабілітації людей з інвалідністю досліджуються не тільки в медицині, але й гуманітарних науках – філософії, психології, педагогіці, культурології та ін. Соціальні аспекти цієї проблеми найбільш широко вивчаються в соціології (Л. Аксенова, Г. Андреева, В. Бочарова, Н. Гарашкіна, В. Никитін, А. Мудрик, Л. Никитіна, М. Шакурова, П. Шептенко, Ф. Ялалов та ін.). Соціологи зосереджують увагу на людях з інвалідністю як особливій соціальній спільноті, на специфіці їхнього соціального статусу і рольових функціях, на взаємодії їх з людьми, які не мають обмежень у стані здоров'я тощо.

Інтеграція передбачає адаптацію дитини до вимог системи, а інклюзія полягає в адаптації системи до потреб дитини. Але інклюзивне навчання – більш широкий процес інтеграції, що передбачає реформування шкіл, перепланування навчальних приміщень так, щоб вони відповідали потребам всіх без винятку дітей. Тобто процес навчання підлаштовують відповідно до потреб розвитку дитини. Це включення не тільки в освітній процес, а й у життя всіх без винятку, це врахування сильних і слабких сторін кожного, визнання відмінностей, збагачення уявлень про відмінності як природного явища світу і суспільства, це можливість здобути якісну освіту завдяки постійній підтримці і зміні освітнього

простору.

Ці два терміни продовжують використовувати і тлумачити з урахуванням різних підходів. У контексті одних досліджень їх розглядають як протилежні за змістом, у других – близькі за змістом, у третіх – використовують обидва терміни, але диференціюють їх та визначають значущість кожного.

На нашу думку, необхідно враховувати, як загальне, так і особливе в тлумаченні цих термінів. Інтегроване та інклюзивне навчання мають одну основну мету: введення в суспільство дитини з особливостями у розвитку як повноправного члена. Але за інтегрованого навчання дитина повинна адаптуватися до чинної системи освіти, яку не змінюють. За інклюзивного навчання освітній процес пристосовують до потреб і особливостей розвитку кожної дитини.

Кожна інтегрована дитина потребує спеціальної педагогічної допомоги та психологічної підтримки. В освітньому просторі країни повинна функціонувати чітко організована і добре налагоджена інфраструктура спеціалізованої допомоги дітям з відхиленнями у розвитку, інтегрованим в загальноосвітні заклади [21, с. 120].

Інтегрування не передбачає істотних змін у тих інститутах, у які інтегрується дитина з особливостями у розвитку. Тому дитину розглядають у цій системі як проблему, яка має бути зміненою, щоб відповідати освітній системі. Інклюзивне навчання враховує різноманітність дітей, визнає необхідність реформування системи освіти, щоб задовольнити індивідуальні потреби навчання кожної дитини. Отже, повинна змінюватися не сама дитина, а підхід до неї.

Якщо учні з особливими освітніми потребами обирають для навчання заклад загального призначення, та інтеграцією передбачено створення умов, адекватних якості спеціальних освітніх послуг, й участь в освітньому процесі масового освітнього закладу (інклюзія). Для учнів з типовим розвитком освітня інтеграція (інклюзія) означає свободу вибору між інклюзивним та звичайним класом і забезпечення якості і темпу навчання, передбачених освітнім стандартом [5, с. 24].

Інклюзивне навчання приносить позитивні результати не тільки для учнів з особливими освітніми потребами, але і для учнів з типовим розвитком (таблиця 4.1).

Таблиця 4.1

Переваги інклюзивного навчання

Переваги інклюзії для учнів з особливими освітніми потребами	Переваги інклюзії для учнів з типовим розвитком
<p>Навички спілкування осіб з особливими освітніми потребами зі своїми однолітками, які є носіями моделі соціальної і комунікативної поведінки, властивої цьому віку. Дружба між дітьми з особливостями і без особливостей стає колективною нормою. Стаючи дорослішими, діти з досвідом інклюзії швидше соціалізуються й адаптуються в суспільстві.</p>	<p>Учні з типовим розвитком та обдаровані учні можуть отримати переваги при інклюзивному підході до освіти за рахунок поліпшення якості навчання і використання педагогічних технологій роботи в класі. В інклюзивному освітньому середовищі учні вчаться поважати і цінувати своїх однолітків з/без особливих освітніх потреб.</p>

Навчання в інклюзивних освітніх закладах є корисним як для дітей з особливими освітніми потребами, так і для дітей з типовим розвитком, членів родин та суспільства в цілому.

Отже, створення перспективних моделей освіти має базуватися на визнанні індивідуальності дитини, що проявляється в системі освіти; система ж освіти повинна враховувати індивідуальність кожної дитини й адаптувати освітні програми до її потреб; система загальної освіти повинна надати вільний доступ до неї будь-якій дитині з особливими потребами, створюючи їй умови на основі педагогічних методів, зорієнтованих на задоволення особливих освітніх потреб кожної дитини.

Процес становлення інклюзивної освіти нерозривно пов'язаний із теорією і практикою педагогічної реабілітації вихованців з особливими освітніми потребами.

В. Нечипоренко, Ю. Сілявіна з'ясували, що з XVIII століття практика педагогічної реабілітації еволюціонувала від локальних ініціатив (перших окремих спроб педагогів-гуманістів) до формування інституційних засад і

механізмів навчання та виховання дітей з особливими освітніми потребами [28, с. 212].

У кінці 80-х років XX століття, на думку А. Гордєєвої, починають з'являтися нетрадиційні заклади для дітей, проблеми яких в освіті в цей час набувають масового характеру. Автор зазначає, що об'єктом реабілітації вважають дітей з вадами фізичного чи розумового розвитку, дітей-сиріт, дітей із сімей групи соціального ризику. Однак констатує, що обмежуватися проведенням реабілітаційної роботи тільки у спеціальних або інтернатних закладах для дітей, які потребують додаткової допомоги держави, не можна. Не всі діти цієї категорії виховуються в спеціальних або інтернатних закладах, сотні тисяч дітей з відхиленнями у розвитку навчаються в масових навчально-виховних закладах, в умовах, неадекватних рівню їхнього психофізичного розвитку [9, с. 34].

У кінці XIX – початку XX століття масово відкривають виховно-виправні установи, робота яких спрямована на відновлення адекватних зв'язків дитини з навколишнім середовищем, на виправлення переважно її моральних якостей, що не охоплює всіх аспектів реабілітаційної педагогіки в сучасному розумінні, концентруючись або на психофізичній, або соціальній природі людини.

У першій половині XX століття активно розвивається спеціально-педагогічний напрям, що вивчає дефективність дитини та шляхи її компенсації освітніми засобами, а також засобами педагогічної корекції вторинних відхилень у розвитку дітей. В. Кащенко висловлює своє гуманістичне ставлення до них у назві «виняткові» [16, с. 137]. Зазначені тактичні завдання забезпечують стратегічне, а саме реабілітаційне, надзавдання.

З того часу поняття «реабілітація» міцно закріпилося в педагогіці за дефектологічним напрямом теоретичних і прикладних професійних знань.

У розвитку реабілітаційного підходу в освітній роботі з дітьми простежується логіка його поширення в руслі гуманістичної традиції від найбільш проблемних їх груп до дедалі ширшої групи ризику, від спеціально створюваних для них закладів до інтеграції у межах загальноосвітнього закладу

і подальшої орієнтації на роботу з контингентом особливих дітей в масовому загальноосвітньому потоці.

За кордоном, крім традиційних виховно-виправних закладів, створюють і реабілітаційні: для дітей, отримали важкі психологічні травми, які стали жертвами свавілля і насильства (зокрема в сім'ї); для дітей з вираженим неблагополуччям, з глибокими внутрішніми протиріччями, що не дають їм жити в гармонії з навколишнім світом. До таких можна віднести як дітей з інтелектуальними проблемами, так і особливо обдарованих дітей [10, с. 38].

В Україні успішний досвід комплексної реабілітації дітей з ослабленим здоров'ям і хворих дітей в Хортицькому навчально-реабілітаційному багатопрофільному центрі схвалений Колегією Міністерства освіти в кінці 1995 року, що стало основою для організації подібної реабілітаційної діяльності в санаторних школах-інтернатах. В Україні забезпечують функціонування закладів нового типу, навчально-реабілітаційних центрів та комплексів, гімназій-інтернатів для дітей з порушеннями в розвитку, розширюють інтегроване навчання.

Починаючи з 90-х років ХХ ст. провідним напрямом реабілітаційно-педагогічної роботи з дітьми з обмеженими можливостями вважають визнання та повагу індивідуальних людських відмінностей, прийняття суспільством кожної особистості [18, с. 44].

А. Колупасва визначила три етапи розвитку реабілітаційно-педагогічної роботи з дітьми з особливими потребами:

I етап (1991–2000 рр.) – «державоцентриська» освітня система з прикметними ознаками інституалізації та жорсткої регламентації освітнього процесу у спеціальних навчальних закладах;

II етап (2001–2010 рр.) характеризується спробами переведення закладів спеціальної освіти з режиму інерційного функціонування в режим випереджувального інноваційного поступу та значною активізацією стихійного інтегрування дітей з особливими потребами до загальноосвітніх навчальних закладів;

III етап (2011 р. – донині) характеризується основною тенденцією в освіті дітей з особливими потребами, що полягає в оптимізації спеціальних навчальних закладів та впровадженні інклюзивної освіти на теренах України [18, с. 32].

Зараз реабілітаційна педагогіка, як наука, проживає період активного становлення, розвивається практика педагогічної реабілітації дітей, які її потребують.

Дослідники називають об'єктивні причини формування освітнього простору, компонентом якого є педагогіка «корекційна», «реабілітаційна», «компенсаційна», «розвивальна» тощо, спрямована на освіту таких дітей, які за своїми фізичними, психічними і соціальними особливостям не відповідали ні стандартним межах єдиних вимог загальноосвітньої школи, ні традиційним критеріям дефектологічного відбору, зберігаючи певною мірою характерні риси того й іншого «полюса».

Характеризуючи сферу педагогічної роботи з дефективними («винятковими») дітьми, В. Кащенко вводить поняття «дефектологія» [17]. Л. Виготський, який вважав це визначення умовним, у його змісті вбачав дві взаємопов'язані сфери теоретичного знання про якісне різноманіття розвитку аномальних дітей і науково-практичну діяльність із застосуванням спеціальних шляхів і засобів виховання і навчання їх [4]. Так визначають спеціальну педагогіку.

Широко відомий термін «дефектологія» (лат. *defektus* – недолік і грец. *Logos* – вчення) розуміють як науку про психофізіологічні особливості розвитку аномальних дітей (грец. – *anomalos* – неправильний). Але найбільш доречним замість терміна «дефектологія» вважають дефініцію «спеціальна педагогіка» як загальноприйнятий міжнародний термін, який відповідає гуманістичним орієнтирам світової системи освіти; неправомірно ототожнюють поняття корекційна педагогіка і дефектологія [8, с. 17].

Спеціальна педагогіка, у традиційному для європейських фахівців розумінні, з самого початку концептуально визначається як педагогіка порушеного розвитку людини, коли звичайний педагогічний підхід неможливий

або не дає бажаних результатів, тому необхідна система спеціальної, зорієнтованої на «особливі потреби» медико-психолого-педагогічної допомоги [8, с. 77].

У 70-ті роки ХХ століття західноєвропейська німецькомовна педагогіка прийшла до думки про необхідність назви спеціальної педагогіки терміном «Behinderten pedagogik», тобто «педагогіка осіб з обмеженими можливостями». Особливий сенс репрезентує американський «Special education», що позначає педагогіку, яка бере відповідальність за всі нестандартні випадки виховання і навчання, зокрема і роботу з обдарованими дітьми, які, поза сумнівом, становлять особливу групу ризику [8, с. 77].

Актуальні проблеми ортопедагогіки на сучасному етапі розвитку корекційно-реабілітаційної науки досліджував А. Шевцов [39].

У результаті проведеного дослідження встановлено взаємозв'язок реабілітаційної педагогіки зі спеціальною педагогікою, дефектологією і корекційною педагогікою, а також соціальною педагогікою, тобто галузями педагогіки, які безпосередньо стосуються реабілітаційної роботи з дітьми.

Класифікація суміжних педагогічних напрямів за відмінностями дитячого контингенту або за організаційними освітніми формами представлена в таблиці 4.2.

Таблиця 4.2

Класифікація суміжних педагогічних напрямів з реабілітаційною педагогікою в межах спеціальної освіти

Педагогічне спрямування	Специфічний контингент дітей	Освітні форми	Основний шлях забезпечення освітньої роботи	Допоміжні методи
Дефектологія	Діти з тяжкими порушеннями розвитку психофізіологічного генезу	Спеціальні (корекційні) заклади	Компенсація (заміщення, заповнення)	Корекція
Корекційна (нині спеціальна) педагогіка	Діти з легкими порушеннями розвитку різного	Класи корекційно-розвивального навчання	Корекція (виправлення)	Компенсація

	походження і видимою дезадаптацією	(компенсаційного навчання), інклюзивні класи в загальноосвітніх школах		
Соціальна педагогіка	Діти «групи ризику», діти з особливими освітніми потребами	Загальноосвітні класи в масових школах, інклюзивні класи в загальноосвітніх школах	Соціальна допомога	Соціально-педагогічна реабілітація
Реабілітаційна педагогіка, фізична реабілітація	Діти «групи ризику» в граничному стані здоров'я та/або неявною дезадаптацією, діти з особливими освітніми потребами	Загальноосвітні класи в масових школах, інклюзивні класи в загальноосвітніх школах	Реабілітація (відновлення)	Корекція, компенсація, психолого-педагогічна, психологічна, фізична реабілітація

Дослідницьке поле реабілітаційної педагогіки, розширивши корекційну та спеціальну педагогіку, перетинається із соціальною педагогікою на рівні розгляду і подолання проблем розвитку людини, але не ототожнюється з ним.

Наростання протиріч у сучасній системі загальної освіти, пов'язаних, з одного боку, зі збільшенням навчально-виховних навантажень і підвищенням очікувань щодо суб'єктів освітнього процесу і, з другого боку, з катастрофічним погіршенням функціональних показників всіх аспектів здоров'я як школярів, так і вчителів, неминуче визначає тенденцію поширення реабілітаційно-педагогічного підходу до загальноосвітньої масової практики. Введення реабілітаційної педагогіки в загальноосвітній контекст зумовлена необхідністю усвідомлення і прийняття реабілітаційно-педагогічної функції суб'єктами загальноосвітнього процесу.

Українські вчені (І. Єрмаков, В. Покась) підкреслюють особливе значення

теоретичної розробки різних аспектів реабілітаційної педагогіки, ідеї якої, на їхню думку, мають сьогодні стрижневе значення не тільки в роботі з хворими дітьми, а й для масової середньої школи, для поглиблення її реабілітаційної функції, оскільки вона покликана допомогти учневі зорієнтуватися у складному суперечливому світі і знайти вихід з кризової ситуації.

Це змушує педагогів переглянути стереотипи, застарілі цінності і підходи, здійснювати пошук нових ідей, сформувати інтелектуальну основу школи ХХІ століття – школи життєтворчості, у якій стверджується особистісно зорієнтована педагогіка. Реабілітаційну педагогіку вчені розглядають як систему педагогічних, соціально-психологічних, фізкультурно-оздоровчих і медичних аспектів, спрямованих на відновлення, корекцію або компенсацію порушених психофізичних функцій, соціального статусу дітей з особливостями розвитку, а також тих, хто переніс хворобу, отримавши психічну травму в результаті різкої зміни соціальних обставин, умов життя.

В авторському визначенні *реабілітаційна педагогіка – це напрям в педагогічній науці і практиці, в основі якого знаходиться процес і результат відновлення максимально доступної дитині (з її індивідуально-типологічними особливостями, проблемами психофізіологічного розвитку, соціалізації, індивідуального становлення) здатності до самоздійснення (гармонійності буття і взаємодії з навколишнім світом).*

Сьогодні реабілітаційна педагогіка перебуває у стадії активного становлення, що, зокрема, відображає як тривале уточнення її категоріального апарату і використання різних позначень, так і змішування реабілітаційної педагогіки із суміжними педагогічними напрямами. Відсутність визначення сутності власне педагогічної реабілітації породжує тенденцію віднесення її або до синтезу медико-психолого-соціальних аспектів, або до соціально-педагогічного її різновиду.

Історія становлення теорії і практики педагогічної реабілітації нерозривно пов'язана з педагогічною освітою. На початку становлення педагогічної освіти проблему професійної підготовки вчителя до реабілітаційно-педагогічної

діяльності з дітьми з вадами у розвитку не виділяли із загального контексту професійно-педагогічної освіти вчителя і вважали складовою його загальної підготовки.

На початку ХХ століття вчені порушували проблему «виняткових дітей», вирішення якої вважали завданням «державної безпеки». В основу її розв'язання покладено ідею лікувальної педагогіки, що мала сприяти виправленню «дитячої винятковості». У контексті досліджень розглядалися такі педагогічні категорії і поняття: «важковиховувані», «педагогічна занедбаність», «неуспішність», «другорічництво», «девіантна поведінка». Загальною основою всіх цих явищ було сучасне поняття «шкільна дезадаптація» як порушення механізму взаємодії дитини з навколишнім світом, внаслідок невідповідності її індивідуальності уніфікованим умовам і вимогам соціальних інститутів навчання і виховання.

У 80-х роках зафіксовано зближення дефектології із загальною педагогікою, що зумовлено зростанням серед учнів масових загальноосвітніх закладів «первинних дефектів» психофізичного розвитку, на які постійно нашаровувалися вторинні дефекти, що утруднювали оволодіння шкільними знаннями.

Питання підготовки педагогічних кадрів до роботи з цією категорією дітей у цей період недостатньо вивчені. Більшість досліджень присвячено проблемам підготовки вчителя до роботи з педагогічно занедбаними дітьми, які мають відхилення у розвитку.

У науково-педагогічних дослідженнях 90-х років з проблем підготовки вчителя до реабілітаційно-педагогічної діяльності порушуються вагомі аспекти цієї підготовки, звертається увага на основні компоненти професіограми вчителя.

Найбільш цілісним і системним дослідженням відхилень у поведінці підлітків і підготовки майбутнього вчителя до корекційно-педагогічної діяльності кінця ХХ століття вважають дослідження А. Гонєєва, який вперше розкрив проблему сутності корекційно-педагогічної діяльності, визначив її місце в педагогічному процесі, схарактеризував поведінку підлітків, як соціально-педагогічне явище, вчителя розглядав як активно діючого, ініціативного і

самостійного суб'єкта корекційно-педагогічної діяльності [7].

Розглядаючи вдосконалення структури реабілітаційного простору як процес підготовки вчителя до реабілітаційно-педагогічної діяльності, Т. Городова визначає його основні параметри: системність, довгостроковість, ресурсоемність, полісуб'єктність, високий ступінь ризиків [9, с. 115].

Одним з пріоритетних напрямів підготовки фахівців у закладах вищої освіти І. Кузава вважає уявлення і розуміння сутності інклюзивної освіти та її відмінностей від традиційних освітніх форм [21, с. 114].

Д. Ахметова доводить, що педагогів для інклюзивної школи необхідно цілеспрямовано готувати в вищих навчальних закладах, але не обов'язково тільки на дефектологічних факультетах. Для цього в навчальні плани підготовки вчителів необхідно ввести модулі з різними аспектами інклюзивного навчання. По-перше, студенти повинні освоювати фундаментальні основи інклюзивного навчання. Йдеться про науково-практичну та нормативно-правову базу (міжнародну, європейську та внутрішньодержавну), інфраструктурне забезпечення інклюзивної освіти, проблеми, що стосуються розуміння власної професійної ролі в процесі інклюзивного навчання. По-друге, вони повинні опановувати уявленнями про ситуацію розвитку дітей з психофізичними порушеннями, наприклад, про їхні психологічні потреби, можливості та шляхи комунікації [7, с. 178].

У системі професійної підготовки студентів, на думку А. Хентонен, необхідно створювати умови не тільки для оволодіння педагогічними знаннями, а й сприяти формуванню творчої активності, здатної породжувати нові ідеї, відстоювати гуманістичну позицію, яка базується на причетності, діалогічності, розумінні, прийнятті дитини з особливими можливостями здоров'я як даність [31, с. 183].

М. Лук'яненко вважає принципово важливим для визначення стратегії підготовки майбутніх вчителів до умов роботи в системі інклюзивної освіти персоніфікацію навчання, тобто врахування потреб і запитів конкретного педагога, конкретного закладу [21, с. 102].

3. Шевців окреслено основні тенденції вдосконалення професійної підготовки: впровадження компетентнісного підходу до навчання, оновлення методики підготовки, акцентованість на переході до інноваційних технологій навчання, посиленні зв'язку теорії з практикою, підвищенні ролі самостійної роботи та розробленні адекватного змісту навчально-методичного забезпечення [38, с. 441].

До проблеми підготовки майбутніх учителів в системі інклюзивної освіти в Україні В. Бондар, О. Гноєвська, Г. Давиденко, І. Демченко, З. Ленів, Н. Лещій, О. Мартинчук, С. Миронов, Н. Савінова, З. Шевців та ін. Вони вважають, що у цей час формується новий інклюзивний простір, покликаний вирішити цілий ряд проблем, серед яких недостатність методичної та правової бази, необхідність зміни професійної підготовки педагогів, здатних реалізувати програму інклюзивної освіти.

В умовах соціальної та освітньої нестабільності особливо гостро позначаються проблеми дезадаптації, що торкаються не тільки дитини, але і самого педагога [35, с. 5].

О. Гомонюк визначено позитивні аспекти підготовки майбутніх учителів та недоліки. Позитивними, на думку дослідниці, є цілеспрямований процес формування й реалізації єдиних педагогічних вимог до загальноосвітньої підготовки студентів; результативність навчання, яка досягається через активізацію навчального процесу, використання і впровадження в навчальний процес таких форм та методів навчання, як семінарські і практичні заняття, дискусії, моделювання виробничих і практичних ситуацій. Недоліками вважає відсутність цілеспрямованого професійного добору абітурієнтів; відсутність чіткого розуміння викладачами моделі фахівця та його професіограми; відсутність підручників; відсутність соціального замовлення на конкретні робочі місця із чітко сформульованими вимогами до знань і умінь майбутнього реабілітолога, а також відсутність спільних планів з організаціями – роботодавцями [8, с. 90].

Сьогодні загострюється проблема неготовності вчителів загальноосвітніх

шкіл (професійної, психологічної та методичної) до роботи з дітьми з особливими освітніми потребами, проявляються психологічні бар'єри і професійні стереотипи педагогів. Основним психологічним «бар'єром» є страх перед невідомим, страх шкоди інклюзії для інших учасників процесу, негативні установки й упередження, професійна невпевненість вчителя, небажання змінюватися, психологічна неготовність до роботи з «особливими» дітьми.

Педагоги загальної освіти потребують спеціалізованої комплексної допомоги фахівців в галузі корекційної педагогіки, спеціальної та педагогічної психології, в розумінні і реалізації підходів до індивідуалізації навчання дітей з особливими освітніми потребами [39, с. 30].

Н. Малярчук доводить, що існує ряд серйозних перешкод у розвитку інклюзивної діяльності педагогів і в самих освітніх організаціях. Серед них: психологічна, методична та організаційна неготовність педагогічних колективів до реалізації інклюзивної освіти; низький рівень компетентності педагогів в питаннях інклюзії дітей різних гетерогенних груп в освітній процес [23, с. 254].

Представлений аналіз проблеми підготовки педагогічних кадрів до інклюзивного навчання у напрямі реабілітаційно-педагогічної діяльності, дозволяє стверджувати, що у психолого-педагогічній науці накопичено великий обсяг матеріалу, який можна використати для теоретичної та дослідно-експериментальної частини нашого дослідження.

Незважаючи на те, що проблема підготовки майбутніх учителів-реабілітологів до інклюзивного навчання з девіантно, педагогічно запущеними дітьми, з дошкільнятами і молодшими школярами з відхиленнями у розвитку і відстаючими в навчанні є досить обґрунтованою, проблема підготовки педагога до реабілітаційно-педагогічної діяльності з учнями з особливими освітніми потребами загальноосвітньої школи недостатньо висвітлена. У зв'язку з цим актуальною є розробка системи підготовки фахівця до реабілітаційно-педагогічної діяльності, цілей, змісту, технології навчання, діяльності педагогів і здобувачів вищої освіти.

4.2. Сутність та змістова характеристика ключових понять дослідження

У будь-якому суспільстві є люди, які мають відхилення у фізичному, психічному або соціальному розвитку. Це означає, що зовнішні обставини, у яких знаходиться людина, або стан її здоров'я не відповідає певним, прийнятим у цьому суспільстві нормам.

Сфера нормального завжди має в свідомості людей свої межі, а все те, що знаходиться за межами, визначається як «ненормальне», «патологічне» [39, с. 35].

До 70-х років ХХ століття в термінології існувала плутанина у визначенні термінів «інвалідність» і «непрацездатність», що перешкоджало розробці відповідної політики щодо популяції людей, які потребували реабілітації. Слово «інвалід» у перекладі з латинської означає «непотрібний», «непридатний».

У 1980 році класифікували дефекти, інвалідність та непрацездатність [35]. Термін «інвалідність» стосується великої кількості функціональних обмежень, наявних у різних представників населення. Люди можуть вважатися інвалідами в результаті фізичних дефектів, стану здоров'я або психічних захворювань. Термін «непрацездатність» передбачає втрату або обмеження можливостей участі в житті суспільства на рівні з іншими людьми. Обидва визначення відображали взаємозалежності між соціальними умовами, станом, й очікуваннями самого інваліда. У 1986 році Міжнародна асоціація інвалідів прийняла інтегральне визначення поняття «інвалідність», у якому взято до уваги обидва аспекти: медичний та соціальний. Інвалідність – це, обумовлена фізичними бар'єрами втрата або обмеження можливостей участі в житті суспільства нарівні з іншими умовами. Не інваліди є проблемою для суспільства, навпаки, суспільство не хоче або не вміє зняти бар'єри на шляху возз'єднання суспільства та інвалідів шляхом створення відповідних умов для останніх [35, с. 76]. Основу «інвалідності» становить «обмеження життєдіяльності». Відповідно до Міжнародної номенклатури порушень, «під обмеженням життєдіяльності» розуміють будь-яке обмеження або відсутність здатності здійснювати діяльність способом у межах, що вважається нормальним для людини певного віку [31].

Інвалідність встановлюється за критеріями обмеження життєдіяльності, а

не за медичними показаннями. Обмеження життєдіяльності – це повна або часткова втрата особою здатності або можливості здійснювати самообслуговування, самостійно пересуватися, орієнтуватися, спілкуватися, контролювати свою поведінку, навчатися і займатися трудовою діяльністю. Відповідно до цього визначення, дитина-інвалід – це особа, що перебуває на постійному матеріальному або грошовому забезпеченні інших осіб, а в основі соціальної роботи з такою дитиною – патронаж – суб'єкт-об'єктний тип соціальної взаємодії [10, с. 22].

Зміна погляду на інвалідність на користь ширшого соціологічного тлумачення цілком відповідає загальній тенденції минулих десятиліть, коли відбувся концептуальний поворот до прогресуючого гуманізму і зростаючого права інваліда на самореалізацію в інтересах суспільства. Інвалідність у дитячому віці Ю. Шумиловська розглядає насамперед як соціальну недостатність, зумовлену відсутністю функцій органів або систем, що виражається не в втраті працездатності, а в таких різноманітних проявах обмеження життєдіяльності, як зниження ігрової діяльності і навчання, спілкування в колективі однолітків, контролю над собою тощо [39, с. 41].

За визначенням А. Іванова, інвалідність – дисгармонія відносини людини з навколишнім середовищем, що виявляється внаслідок порушення здоров'я в стійкому обмеженні її життєдіяльності, що приводить до необхідності соціального захисту [19, с. 28].

Подібні підходи демонструють і одночасно ініціюють трансформації звичних раніше трактувань інвалідності. Характерним у цьому сенсі є визначення інвалідності в «Соціологічній енциклопедії». Інвалідність зводиться до порушення здоров'я людини зі стійким розладом функцій організму, що призводить до повної або значної втрати професійної працездатності або істотного утруднення в житті [34, с. 356].

Недоліком широкого тлумачення цього поняття вважаємо, по-перше, те, що у ньому об'єднано широке коло специфічних характеристик дітей. По-друге, відсутність чіткого і коректного в науковому відношенні понятійного апарату

переводить проблему в емоційну площину, закріплюючи уявлення про інвалідів як про людей з обмеженими можливостями, як про пасивних утриманців, повністю залежних від соціальної допомоги і медичного обслуговування. Акцентуючи на економічній несаможиттєвості і неможливості незалежного існування, таким чином відводять увагу суспільства від проблем забезпечення гарантованих законодавством загальногромадянських прав інвалідів.

Тому у більшості країн, зокрема і в Україні, термін «інвалід» заборонено вживати, натомість запропоновано для широкого вжитку термін «люди з інвалідністю» [16].

Сьогодні поряд з поняттям «інвалідність» частіше використовують словосполучення «особливі потреби», щоб підкреслити, що подібні діти є повноцінними людьми, але володіють дещо меншими можливостями, у порівнянні з більшістю своїх однолітків.

Найбільш поширене визначення «особливих потреб», зокрема в країнах ЄС, подано в Міжнародній класифікації стандартів освіти: особливі освітні потреби мають особи, навчання яких потребує додаткових ресурсів [18, с. 36].

Виділяють загальні особливі освітні потреби, які виявляються у всіх дітей з порушеннями в розвитку, і специфічні, які проявляються у різних категоріях таких дітей. До загальних особливих освітніх потреб дітей з порушенням розвитку відносяться: корекційні освітні програми; введення в зміст навчання спеціальних розділів, яких немає в освітніх програмах для дітей з типовим розвитком; більший ступінь індивідуалізації та диференціації навчання, ніж для дітей з нормальним розвитком; корекційний складник освітнього процесу, адаптація і модифікація навчально-методичного забезпечення освітнього процесу тощо. Специфічні особливі освітні потреби виявляються у різних категоріях дітей з порушенням у психофізіологічного розвитку, наприклад: у дітей з порушенням слуху є потреба у спеціальній знаково-мовній системі спілкування, у технічних звукопідсилювальних засобах та ін.; діти з порушенням зору відчувають необхідність у спеціальній системі письма, читання (рельєфно-точкова система Брайля), у тифлотехнічних і оптичних засобах тощо; діти з

порушенням мовлення мають потребу у специфічних методах формування комунікативних умінь, вимови звуків, мовного слуху, письма, читання та ін.; дітям з дитячим церебральним паралічем необхідні спеціальні технічні засоби для переміщення; пристосування до комп'ютерної техніки, спортивного інвентарю; індивідуальна програма освіти тощо; у дітей з порушенням інтелекту інші особливі потреби: у скороченні обсягу навчального матеріалу, покрокової інструкції і допомоги, спеціального відпрацювання навчальної поведінки та ін.; діти з розладами аутистичного спектру потребують поступового введення в ситуацію навчання спеціальних методів формування комунікації із вчителем, дітьми, дозованого введення новизни тощо.

Поняття «дезадаптація» вважають одним з центральних понять реабілітаційної педагогіки. Терміном «дезадаптація», який з'явився у психіатричній літературі, називають порушення процесу взаємодії людини з навколишнім середовищем.

У схематичному вигляді процес дезадаптації розгортається за принципом замкнутого кола, де пусковим механізмом є різка зміна умов життя, звичного середовища, наявність стійкої психотравмуючої ситуації [9, с. 70].

Явище дезадаптації досить поширене у шкільній практиці. До основних первинних зовнішніх ознак шкільної дезадаптації і лікарі, і педагоги, і психологи однак відносять утруднення в навчанні і різні порушення шкільних норм поведінки. Неявна дезадаптація дає підстави зарахувати дітей до групи «особливих» [9, с. 71].

«Діти групи ризику», за визначенням Г. Кумаріна, не виявляють класичних форм аномалії розвитку, що зумовлюють труднощі навчання і виховання в звичайних умовах і провокують підвищений ризик шкільної дезадаптації [22].

Отже, «групу ризику» шкільної і соціальної дезадаптації розглядаємо у більш широкому розумінні, ніж діти з неблагополучних сімей, з девіантною поведінкою, важковиховувані.

Поняття «групи ризику» трактуємо відповідно до загальноживаного тлумачення; для визначення «проблемних» дітей в умовах масового освітнього

потокі беремо до уваги поняття «діти, що мають відхилення в розвитку», «діти з інвалідністю», діти «з особливостями розвитку», «з особливими потребами», «з особливими освітніми потребами», що використовуються в сучасних дослідженнях.

Доцільно розділяти поняття «діти з інвалідністю» і «діти з обмеженими можливостями» за критерієм здатності/нездатності до соціалізації.

Поняття «діти з обмеженими можливостями» утвердилося в 90-х роках ХХ століття. У педагогічній науці досить часто цим загальним поняттям охоплюють безліч менш загальних понять: «діти з порушеннями розвитку», «діти з вадами розвитку», «педагогічно запущені діти», «аномальні діти», «діти з порушенням інтелектуального розвитку». У правових нормах також зберігається термінологічне різноманіття, не завжди наповнене чітким і продуманим змістом: «дитина-інвалід», «діти, які мають вади у фізичному або психічному розвитку», «діти з обмеженими можливостями здоров'я».

Поняття «діти з обмеженими можливостями» робить акцент саме на соціальній складовій інвалідності, на здатності до соціалізації, а «обмежувачем» їхніх можливостей вважається тільки сучасний суспільний устрій, у якому потенціал таких дітей не затребуваний через їхню особливість [9, с. 22].

Незважаючи на те, що сфера соціальної реабілітації дитини з особливостями у розвитку у цьому визначенні обмежується тільки освітнім простором, у ньому приховані можливості її розвитку і, отже, необхідність організації адаптаційного і розвиткового простору. У такому трактуванні закладено новий рівень соціальних відносин, у межах яких здійснює свою життєдіяльність дитина, ставить вищі вимоги до організації її реабілітаційного простору.

Спираючись на вищеподані дефініції, вважаємо за необхідне уточнити поняття «діти з обмеженими можливостями». *До цієї категорії, на нашу думку, належать діти, які мають фізичні і (або) психічні вади, які перешкоджають здійсненню їх соціалізації в стандартних умовах.*

Терміни, якими принижували гідність дітей, «інваліди», «аномальні діти»,

«діти з відхиленнями у розвитку», замінено словосполученням «діти з обмеженими можливостями здоров'я». Це діти, стан здоров'я яких перешкоджає освоєнню освітніх програм без створення спеціальних умов навчання (виховання) [35, с. 15].

Використовуючи термін «діти з особливими освітніми потребами», ми підкреслюємо індивідуально зорієнтований напрям, характерний для реабілітаційної педагогіки.

На нашу думку, *«діти з особливими освітніми потребами» – це діти з відхиленням у розвитку, внаслідок якого обмежуються можливості участі їх у традиційному освітньому процесі, що зумовлює потребу у спеціалізованій педагогічній допомозі, яка сприяє подоланню цих труднощів.*

Успішна реабілітація таких дітей можлива за таких умов:

а) ефективної медичної допомоги, що забезпечують максимально можливий розвиток психічного і фізичного потенціалу;

б) існування адаптованої до їхніх потреб системи соціалізації, що забезпечить соціальну інтеграцію дитини;

в) наявності сприятливого для соціальної інклюзії суспільного середовища – фізичного, соціального, культурного простору, що забезпечить можливість повноцінної життєдіяльності таких дітей згодом.

Зазначені умови відповідають реабілітаційним моделям: медичній, медико-соціальной, соціально-екологічній (див. п. 1.1).

Еволюція ідей реабілітації проходила кілька етапів і була пов'язана з благодійною діяльністю. Тільки у ХХ столітті концепція благодійності поступилася місцем спочатку ідеям надання соціальної підтримки, а потім і принципам реабілітації зі створенням умов для вільної і незалежної життєдіяльності інвалідів [39, с. 27].

У процесі вивчення реабілітації змінюють і підходи до неї – від медичної моделі (акцент на хворобу) до соціально-екологічної (акцент на зв'язок індивіда з соціальним середовищем).

Всесвітня організація охорони здоров'я вважає, що сутність реабілітації

полягає в тому, щоб «не тільки повернути хворого до його попереднього стану, а й розвивати його фізичні та психологічні функції до оптимального рівня» [6, с. 255].

Пізньолатинське *rehabilitatio* – відновлення – сходиться до *habilitas* – придатність, здатність; *re* – префікс – висловлює (у цьому випадку) відновлення, повторення. Реабілітувати – зробити знову здатним, знову придатним. Слова «здатність» і «придатність» характеризують реабілітацію спочатку як соціально спрямований процес, мета якого соціалізувати та адаптувати людину. Здібності, необхідні для повноцінної участі в житті суспільства, визначаються самим соціумом, його розвитком [35, с. 15].

В. Шпак визначає реабілітацію (педагогічну) як процес відновлення здатностей дитини до нормальної поведінки та розвитку шляхом цілісної організації її життєдіяльності [35].

Під реабілітацією М. Фролов розуміє допомогу дитині у кризових ситуаціях, у пошуку сенсу життя, в оптимальній адаптації до нових соціально-економічних і політичних умов та вбачає основне завдання реабілітаційної педагогіки як наукової галузі, що виникла в ході розбудови української держави і найповніше відповідає соціальному замовленню суспільства на початку ХХІ ст., у педагогічній підтримці і захисті дитини з певними проблемами в житті та розвитку [35].

Реабілітація неможлива без відновлення дитини у статусі і дієздатності. У психолого-педагогічному сенсі це означає відновлення дитини як соціального суб'єкта провідної діяльності. Реабілітація пов'язана не тільки з подоланням сімейних, шкільних утруднень і соціальної дискримінації неповнолітніх, але також із зміною уявлень дитини про себе – її Я-концепції. Виходячи з цілісного розуміння дитини, реабілітація дитини здійснюється на рівні особи, суб'єкта діяльності і соціального суб'єкта з урахуванням її індивідуальності [34, с. 106].

Традиційний погляд на проблему реабілітації людей з інвалідністю представлений у працях А. Іванова [21, с. 31]. Реабілітацію людей з інвалідністю, на думку дослідника, слід розглядати з двох позицій. З одного боку, реабілітація – це процес відновлення здоров'я людини і її соціальних зв'язків з навколишнім

світом внаслідок активізації природних, біологічних і фізіологічних компенсаторно-адаптаційних механізмів і власних зусиль особистості. З другого боку – це система соціально-економічних, медичних, професійних, педагогічних та інших реабілітаційних заходів, спрямованих на попередження прогресування патологічного процесу, відновлення здоров'я й особистості, усунення або максимально можливої компенсації обмежень життєдіяльності людини.

У найбільш загальному трактуванні реабілітація охоплює динамічну систему взаємопов'язаних медичних, психологічних і соціальних складових, спрямованих не лише на відновлення та збереження здоров'я і соціального статусу особистості в соціумі. Реабілітацію Ю. Бриндіков розглядає як окремий вид соціальної діяльності спеціально уповноважених органів держави, соціальних служб, об'єднань громадян та інших соціальних інститутів, яка безпосередньо спрямована на здійснення організаційних, економічних, правових, культурних, освітніх, лікувальних, оздоровчих та інших соціальних заходів щодо відновлення фізичного стану, честі, гідності, прав і свобод певних категорій населення [3, с. 107].

Отже, процес реабілітації вважають комплексним, оскільки вміщає медичні, психологічні та соціально-економічні заходи.

Нам імпонує трактування поняття «реабілітація», подане у словнику термінів для спеціалістів у галузі реабілітації хворих та інвалідів. *«Реабілітація – це процес і система медичних, психологічних, педагогічних і соціально-економічних заходів, спрямованих на усунення або, можливо, більш повну компенсацію обмежень життєдіяльності, викликаних порушенням здоров'я зі стійким розладом функцій організму»* [32, с. 58].

Поняттю «реабілітація» з його багатим і різноманітним змістом відведено особливе місце в юридичній, медичній, психологічній практиці.

У літературі розглядають варіанти цього поняття щодо роботи з дітьми: педагогічна реабілітація (В. Морозов), психологічна, юридична, соціальна (А. Гордеева), психічна, медична, психологічна, соціальна (С. Вершловський), психолого-педагогічна, соціально-педагогічна, медико-педагогічна

(Р. Овчарова), медична, психолого-педагогічна, психологічна, професійна, трудова, фізкультурно-спортивна, фізична та соціальна (Т. Єжова), медична, психологічна, педагогічна, соціальна, соціально-економічна, професійна, побутова, спортивна і творча (Т. Городова).

Будь-який різновид реабілітації можна вважати засобом відновлення відсутніх, втрачених, ослаблених функцій з опорою на здатність людини, її організму до регенерації і відновлення, але не засобом впливу на людину. Для «включення», «запуску» цього реабілітаційного потенціалу потрібно створити певні умови, а насамперед здійснити характеристику навколишнього середовища. Особливо це важливо для педагогічної реабілітації, в основу якої покладено принцип: ніяких прямих впливів ззовні. Важливо мати на увазі, що педагогічна реабілітація – це не набір вправ з удосконалення психічних або фізичних даних дітей і не корекція наявного дефекту у дитини, підлітка.

На основі загальнотеоретичного аналізу окресленої проблематики з'ясовано, що реабілітація є одним із перспективних напрямів соціальної роботи, яку здійснюються шляхом цілеспрямованого застосування психолого-педагогічних засобів і прийомів, спрямованих на відновлення активності дітей як суб'єктів життєдіяльності. Комплексна реабілітація дасть змогу не лише коригувати наявні відхилення, але й попередити появу вторинних порушень, зменшити ступінь соціальної дезадаптації дітей, досягнути максимально можливого рівня загальної соціалізації, та допоможе дитині інтегруватися в українське суспільство. Реабілітацію можна здійснювати в різноманітних закладах (кризових центрах, центрах ранньої соціальної реабілітації, центрах соціально-психологічної реабілітації, спеціалізованих реабілітаційних центрах, військових госпіталях, притулках, лікувальних і спеціалізованих закладах), де працює мультидисциплінарна команда фахівців (соціальний педагог, логопед-дефектолог, психолог, реабілітолог, соціальний працівник, медичний фахівець). Ефективність реабілітації визначають з урахуванням надання усього спектру реабілітаційних заходів (медичних, соціальних, психологічних, педагогічних, професійних). До розладів, які спричиняють необхідність реабілітації, науковці

відносять: інвалідність, захворювання на алкоголізм, наркозалежність, втрату соціального статусу, роботи, житла, близьких людей, скоєння злочинів [14, с. 109].

У контексті дослідження поняття реабілітаційна діяльність використовували, вважаючи його спочатку за змістом спрямованим на досягнення результативної педагогічної реабілітації, тому не вважали за необхідне характеризувати його спеціально.

Суб'єктом реабілітаційної діяльності в рівній мірі можуть бути: педагог-реабілітолог, дитячий колектив, педагогічний колектив. У контексті нашого дослідження суб'єктом реабілітаційної діяльності вважали педагога-реабілітолога, оскільки для реалізації основних ідей гуманістичної концепції освіти визначальну роль відіграє особистість педагога.

Розглядаючи реабілітаційну діяльність у практиці звичайної школи, Н. Вайзман вказує, що більшу увагу необхідно приділяти не функції відновлення певних здібностей, а профілактиці [4].

Реабілітаційна діяльність покликана вирішувати проблеми різних варіантів шкільної дезадаптації, що мають інтегративний характер; отже, підготовка вчителя до її ефективної організації повинна здійснюватися за відповідних умов, що забезпечать формування функціональної грамотності в галузі реабілітаційної діяльності, а також сприятимуть особистісно-гуманну становленню [38, с. 90].

Поділяємо думку Т. Калиновської щодо неминучість поширення педагогічної реабілітації на загальноосвітню практику. На її думку, у процесі реабілітаційної діяльності необхідно допомогти дитині вийти зі стану дезадаптації, подолати власні бар'єри, що є причиною дискомфорту діяльності та низької результативності, а також в підтримці і розвитку в неї самоповаги і віри в свої сили.

Реабілітаційна діяльність (за Т. Калиновською) повинна спрямовуватися на: діагностування причин дезадаптації і форм її прояву; надання допомоги: а) у відновленні статусу учня; б) при переході від негативного ставлення до позитивного; в) у створенні сприятливого, позитивного середовища; (створення

умов, за яких дитина повірила б у свої сили, можливості (надолуження прогалин); підвищення власної активності; виховання у дітей соціальної відповідальності за свій успіх у житті, який можливий лише в результаті наполегливої праці) тощо.

Таке трактування є зрозумілим, оскільки педагогу більш звична коригувальна й охоронна функції, хоч і їх не завжди сприймають з оптимізмом.

Оскільки у практичній діяльності освітніх установ поняття «реабілітація» розглядають по-різному, необхідно дослідити цей феномен, виходячи з того, що відновлення та корекційно-педагогічна діяльність є основними поняттями реабілітації.

«Корекційно-педагогічну діяльність» А. Гонєєв визначає як складне соціально-педагогічне явище, що пронизує весь освітній процес (навчання, виховання, розвиток), є його підсистемою, куди входять об'єкт і суб'єкт педагогічної діяльності, її цільовий, змістовий, операційно-діяльнісний і оцінно-результативний компоненти [8].

Оскільки відхилення в розвитку і відставання в навчанні найчастіше кваліфікують як складу інтегровану проблему, то і вирішувати її необхідно, застосовуючи комплексний підхід, тобто з урахуванням діагностично-корекційної діяльності, результатів етіології відхилень в розвитку і відставанні в навчанні.

При збереженні чіткої системи (послідовності) всіх елементів і етапів діяльності (від постановки мети до досягнення кінцевого результату, порівняння наміченого і досягнутого, до самооцінки й аналізу всього процесу корекційної діяльності) можна говорити про сутність і процеси корекційно-педагогічної діяльності, її психолого-педагогічних особливостях [18, с. 36].

З педагогічного погляду, Т. Рублевою запропоновано такий робочий варіант цього терміна: корекційно-педагогічна діяльність – це планований і особливим чином організований педагогічний процес, який реалізується з групами підлітків, що мають незначні відхилення в розвитку і девіації в поведінці, і спрямований на виправлення і реконструкцію індивідуальних

якостей особистості та недоліків поведінки, створення необхідних умов для її формування та розвитку, що сприяє повноцінній інтеграції підлітків у соціум [32, с. 46].

Слід підкреслити, що навіть при чималій кількості вищеназваних смислових відтінків у понятті «реабілітація», незмінною їх домінантою залишається мотив відновлення життєвого ресурсу у людини. Тому його застосування у ситуації з дитиною з інвалідністю не завжди коректно, і це помічено А. Івановим, який вважає більш прийнятним по відношенню до тих, хто ще не мав певних життєвих навичок, використання іншого поняття – «абілітація» [18, с. 33].

Абілітація та реабілітація – це близькі за значенням і функціональними особливостями поняття. Абілітація – комплекс послуг, спрямованих на формування нових і мобілізацію, посилення наявних ресурсів соціального, психічного і фізичного розвитку людини. Реабілітацією в міжнародній практиці прийнято називати відновлення тих здібностей, що були в минулому, втрачених через хворобу, травми, змін умов життєдіяльності [6, с. 27].

В Україні цим поняттям окреслюють широкий аспект реабілітаційної роботи. У процесі розвитку ідей реабілітації виникло поняття «педагогічна підтримка», тісно пов'язане з поняттям захисту і не менш актуальне в реабілітаційно-педагогічному процесі. Педагогічна підтримка як процес полягає у спільному з дитиною визначенні її інтересів, цілей, можливостей і шляхів подолання перешкод (проблем), що заважають їй зберегти людську гідність і досягнути позитивних результатів у навчанні, самовихованні, спілкуванні, способі життя [24, с. 123].

Педагогічна підтримка є частиною освіти і поєднується із навчанням, реабілітацією і вихованням. Пріоритетними напрямками педагогічної підтримки вважаємо: допомогу дітям у вирішенні конфліктів з вчителями, друзями, батьками; підтримку успішності у спілкуванні з однолітками і батьками; допомогу в освоєнні навчальних програм; допомогу в організації дозвілля, розвитку індивідуальних творчих здібностей дитини; підтримку фізичного і

психічного здоров'я учнів.

Отже, близькими до поняття «реабілітація» є: абілітація, корекція / корекційно-діагностична робота, компенсація, засіб досягнення педагогічних цілей у цій роботі (педагогічна підтримка, педагогічна допомога, психолого-педагогічний супровід).

Процес реабілітації дітей – це не тільки проблема порятунку людського життя, а й відновлення життєдіяльності та здатності до самореалізації, а також надання всебічної допомоги з урахуванням медичних чинників.

Ефективна діяльність фахівців, які проводять реабілітаційні заходи, неможлива без тісної співпраці з педагогічним колективом, психологом, лікарями, адміністрацією.

Важливою ознакою реабілітаційно-педагогічного процесу є уявлення про провідні типи діяльності. Освоєння провідних типів діяльності як чинників всієї діяльнісної структури дітей різного віку дозволить зрозуміти, як реалізуються вікові особливості і відбувається становлення вікового новоутворення. Зміна провідного виду діяльності відповідно до віку робить процес розвитку особистості дитини (підлітка) нормальним. Зрозуміти своєрідність будь-якого віку можна тільки в зіставленні з іншими, насамперед, суміжними періодами. Спираючись на знання вікового розвитку, можна домогтися підвищення рівня сформованості різних властивостей, якостей, рис характеру дитини. Зміна вікових періодів відбувається в результаті невідповідності між сформованими відносинами з оточуючими людьми і рівнем розвитку знань і здібностей дитини. Зміна співвідношення між цими сторонами розвитку дитини становить рушійну силу переходу до наступних вікових етапів. Перехід від одного виду діяльності до іншого перебудовує систему взаємодії людини, а з нею і систему зв'язків і відносин, що представлено у таблиці 4.3.

**Провідна реабілітаційна діяльність майбутнього
вчителя-реабілітолога**

Період	Провідна діяльність	Провідна реабілітаційна робота
1. Дитинство (0–1 рік) – етап довіри до світу	Емоційне спілкування	А – освоєння норм стосунків між людьми
2. Раннє дитинство (1–3 роки) – етап «самотійності»	Предметна діяльність	Б – засвоєння суспільно вироблених способів діяльності з предметами
3. Дошкільне дитинство (3–6–7 років) – етап «вибору ініціативи»	Гра	А – освоєння соціальних ролей, взаємин між людьми
4. Молодший шкільний вік (6–11 років) – етап «майстерності»	Навчальна діяльність через гру	Б – освоєння знань, розвиток інтелектуально-пізнавальної сфери особистості
5. Підлітковий (11–14 рр.)	Навчальна діяльність через спілкування, взаємодію	А – освоєння норм стосунків між людьми
6. Юнацький (14–18 років) – етап самовизначення «світ і Я»	Навчально-професійна діяльність	Б – освоєння професійних знань і умінь
7. Пізня юність (18–25 років) – етап «людської близькості»	Трудова діяльність, професійне навчання	А, Б – освоєння норм стосунків між людьми і професійно-трудова умінь
8. Етап «людської зрілості»		

Перехід від одного періоду до іншого – це зміна свідомості відносин дитини до навколишньої дійсності і провідної діяльності, це критичні, перехідні періоди, коли відбувається розрив колишніх соціальних взаємин дитини з дорослими і виникає нова форма стосунків дитини з навколишніми. У період критичної фази важковиховувані діти виявляють упертість, негативізм, неслухняність, норовистість [24, с. 118].

Ось чому важливо враховувати всі прояви особливостей вікового періоду в реабілітаційній роботі, а також тип провідної діяльності, який обумовлює головні зміни особистісного розвитку вихованця у цьому віці.

Враховуючи вищезазначене, разом із О. Гордійчук вважаємо, що

реабілітаційно-педагогічна діяльність – це вид освітньої діяльності, змістом якої є залучення осіб з особливими освітніми потребами до соціального життя, результатом – прагнення і здатність фахівців здійснювати позитивні зміни для кожного учасника цього виду діяльності [9, с. 26].

Одним із шляхів реалізації вищевказаних завдань є інклюзивне навчання, яке розглядають насамперед як засіб інклюзивної освіти.

Інклюзія – це підхід і філософія, згідно якої всі учні (і з інвалідністю, і без інвалідності) отримують більше можливостей і в плані соціальному, і в плані навчання [38, с. 17].

Інклюзія – це процес інтеграції дітей у загальноосвітній процес незалежно від їхньої статевої, етнічної та релігійної належності, колишніх навчальних досягнень, стану здоров'я, рівня розвитку, соціально-економічного статусу батьків та інших відмінностей [17, с. 29].

Завдяки інклюзії відбувається зниження ізоляції і відчуження дитини, вона стає більш активною, перестає відчувати свою «особливість». Саме різноманіття, несхожість учнів один на одного вважають потужним потенційним ресурсом, що сприяє розвитку і прояву творчого початку [1, с. 11].

Інклюзивне навчання забезпечує рівний доступ до здобуття певного виду освіти і створення необхідних умов для адаптації всіх без винятку дітей незалежно від їхніх індивідуальних особливостей, навчальних досягнень, рідної мови, культури, психічних і фізичних можливостей [11, с. 3].

Виходячи з цього, під інклюзивним навчанням розуміємо процес створення спеціальних умов (комплекс індивідуальних навчальних програм, планів, методичних матеріалів, літератури) та адекватних зовнішніх умов (необхідний рівень доступності, комфортності, спеціалізовані засоби пересування та організація адаптивних навчальних місць, дистанційні засоби навчання, інноваційні методи та інформаційно комунікаційні освітні технології) для дітей з особливими освітніми потребами з метою пристосування освітнього процесу до їхніх потреб.

Сьогодні педагогічна громадськість досить широко обговорює проблеми

фахівця, компетентного для роботи з дітьми з особливими освітніми потребами в умовах інклюзивного навчання.

Професійна підготовка педагогічних кадрів для інклюзивної освіти, як вважає Н. Малярчук, є динамічною системою з відносною автономією складових її суб'єктів. Для досягнення успішності професійної підготовки необхідні нові педагогічні моделі, що відображають сучасні вимоги до рівня готовності педагога, що реалізує інклюзивну практику [23, с. 253].

Аналіз сучасних наукових досліджень дає підстави стверджувати, що процес підготовки майбутнього вчителя спеціальної освіти слід розглядати у двох аспектах: виховання, освіти і розвитку особистості (власне підготовка вчителя) та діяльності вчителя, що виконує певні професійні дії.

Отже, підготовка майбутніх учителів-реабілітологів до роботи в умовах інклюзивного навчання учнів закладів загальної середньої освіти є процесом комплексної організації навчально-виховних впливів, спрямованих на формування позитивного ставлення до педагогічної професії, оволодіння системою поглядів, переконань, теоретичних знань про особливості учнів з особливими освітніми потребами, які необхідні для оволодіння способами і прийомами роботи з ними в умовах інклюзивного навчання, а також сформованість певних особистісних якостей, що забезпечують стійку мотивацію до цієї діяльності.

У фундаментальних психолого-педагогічних дослідженнях проаналізовано різні аспекти підготовки педагогів до подолання труднощів у навчанні школярів. У цих дослідженнях детально охарактеризовано особливості освітньої діяльності учнів з особливими освітніми потребами, вказано на необхідність знання цих особливостей учителем. Успішність педагогічної діяльності вчителя в більшості досліджень пов'язують не стільки з його готовністю, скільки з підготовкою, яка, на думку авторів, цю успішність забезпечує повною мірою. З такою позицією можна погодитися, але з певним уточненням – якщо підготовка вчителя до професійної діяльності передбачає цілеспрямоване формування саме тих компонентів професійної готовності, від яких залежить успішне здійснення педагогічної діяльності. Це надзвичайно

важливо, коли йдеться про діяльність, пов'язану з інклюзивним навчанням учнів з особливими освітніми потребами.

Традиційно при аналізі результативності педагогічної діяльності готовність вчителя-практика приймається за «величину», сформовану на досить високому рівні [34, с. 24].

«Готовність до діяльності – це наявність у суб'єкта образу певної дії і постійної спрямованості на її виконання. Вона включає установку на усвідомлення педагогічної задачі, модель ймовірної поведінки, визначення спеціальних способів діяльності, оцінку своїх можливостей у співвідношенні з майбутніми труднощами і необхідністю досягнення певного результату [32, с. 18].

Готовність до педагогічної діяльності розглядається як цілісне утворення, у якому установки, мотиви, ціннісні орієнтації, з одного боку, і знання, вміння і навички, з другого, опосередковують і обумовлюють один одного [8, с. 97].

На думку І. Кучерявенко готовність до діяльності визначається через поняття «пильність», «мобілізаційна готовність», «боекдатність», «передстартовий стан», «працездатність» тощо [21, с. 60].

В описі змісту поняття «готовність до діяльності» виділяють два основні підходи: функціональний і особистісний (особистісно-діяльнісний). Прихильники особистісного (особистісно-діяльнісного) підходу (Е. Глушко, К. Гудзь, В. Сластьонін, Г. Толмачева, Ю. Шумиловська та ін.) під готовністю розуміють прояв індивідуальних якостей особистості, що забезпечують ефективність і високу результативність професійної діяльності. Прихильники функціонального підходу (С. Алехіна, А. Демчук, І. Кучерявенко, І. Хафизулліна та інші) сутність його вбачають у припущенні, що готовність є певним психічним станом індивіда.

У результаті аналізу психолого-педагогічної літератури з'ясовано, що, незважаючи на різні тлумачення поняття готовності, її розглядають як передумову будь-якої успішної діяльності людини та розуміють як складне поєднання психічних особливостей і моральних якостей особистості, що складають основу установки майбутнього педагога на усвідомлення функцій

педагогічної праці, професійних позицій, оптимальних способів діяльності; співвіднесення своїх здібностей з подоланням труднощів, що виникають у процесі вирішення професійних завдань і досягненні запланованих результатів.

Система професійної готовності педагога, на думку І. Хафізулліної, вміщує у своєму складі: психологічну готовність, під якою розуміють різний ступінь спрямованості на педагогічну професію, наявність інтересу до роботи і потреби до саморозвитку та самоосвіти, науково-теоретичну готовність, що включає в себе необхідний обсяг психолого-педагогічних і спеціальних знань; практичну готовність, яка передбачає наявність сформованих на необхідному рівні професійних умінь і навичок; психофізіологічну і фізичну готовність – наявність відповідних передумов для оволодіння педагогічною діяльністю, сформованість професійно-значущих якостей; відповідність стану здоров'я і фізичного розвитку вимогам педагогічної діяльності [36, с. 42].

З позицій системно-функціонального підходу В. Сластьонін виділяє такі рівні професійної готовності майбутнього педагога: психологічна готовність (спрямованість, установки), науково-теоретична готовність (система знань), практична готовність (система педагогічних умінь), психофізіологічна готовність (задатки, здібності майбутнього вчителя), фізична готовність (стан здоров'я), професійна працездатність [33, с. 18].

О. Канищева виділяє психологічну готовність, що визначає наявність у суб'єкта образу структури конкретної дії і постійної спрямованості свідомості на її виконання; науково-теоретичну готовність, що характеризується певним обсягом знань, необхідних для успішної професійної діяльності; моральну готовність, практичну готовність, внутрішню готовність, якості та властивості особистості, потреба, схильність, включеність [14, с. 51].

Отже, готовність педагогів до роботи в умовах інклюзивного навчання диференціюють на науково-теоретичну, психологічну та практичну, що узгоджується із методологічними підходами до визначення готовності, які умовно поділено на функціональний, особистісний та особистісно-діяльнісний підходи.

Характерними ознаками науково-теоретичної готовності називають (А. Демчук, В. Сластьонін, І. Хафизулліна) цілі діяльності педагога в інклюзивному навчанні, його структуру, коло проблем, що вирішуються педагогом, і виконання ним професійних функцій з метою досягнення бажаного результату. Науково-теоретична готовність характеризується необхідним обсягом знань теоретико-методологічних основ педагогічного процесу, його суб'єктів, психолого-педагогічної сутності процесів розвитку і виховання особистості, вона ніби обумовлює та забезпечує практичну готовність.

На нашу думку, необхідною умовою науково-теоретичної готовності вчителя до вищезазначеного виду діяльності є професійні знання, необхідні для компетентної роботи з учнями з особливими освітніми потребами в умовах інклюзивного навчання, уміння використовувати в освітньому процесі різні способи і прийоми роботи з ними, сформованість певних особистісних якостей, що забезпечують стійку мотивацію до цієї діяльності.

Аналіз досліджень із професійної підготовки педагогів-реабілітологів, зокрема до роботи з дітьми з особливими освітніми потребами, дає підставу кваліфікувати *науково-теоретичну готовність майбутніх учителів-реабілітологів до інклюзивного навчання дітей з особливими освітніми потребами як інтегративне професійно-особистісне утворення, що характеризується наявністю установки, яка передбачає мобілізацію спеціальних знань, умінь, і навичок педагога для здійснення інклюзивного навчання у напрямі реабілітаційно-педагогічної діяльності.*

Психологічну готовність до професійної діяльності науковці характеризують через динаміку змін у мотиваційній сфері особистості, формування в ній професійно значущих установок, зміну ціннісно-сміслової структури світосприйняття особистості. Психологічну готовність науковці представляють як складну психологічну структуру, що вміщує інтелектуальні, емоційні, мотиваційні і вольові сфери психіки дитини у співвідношенні їх з зовнішніми умовами і майбутніми завданнями.

Під психологічною готовністю майбутніх учителів-реабілітологів до

інклюзивного навчання дітей з особливими освітніми потребами розуміємо інтегративне професійно-особистісне утворення, що характеризується сформованими знаннями і уявленнями про умови та особливості діяльності з дітьми з особливими освітніми потребами, володінням способами і прийомами роботи з ними, а також сформованими певними професійними і особистісними якостями, що забезпечують стійку мотивацію до реабілітаційно-педагогічної діяльності.

Практична готовність вчителя-реабілітолога здійснювати реабілітаційно-педагогічну діяльність з дітьми з особливими освітніми потребами передбачає спеціальні уміння та навички з галузі психології, педагогіки та корекційної педагогіки.

Практичну готовність майбутнього вчителя слід розглядати як стан цілісного суб'єкта (здобувача вищої освіти), що включає усвідомлені і неусвідомлені установки, моделі вірогідної поведінки, оптимальні способи діяльності, оцінку своїх можливостей відповідно до майбутніх труднощів і необхідності досягнення певного результату у своїй професії [38, с. 65].

Отже, з огляду на основні положення соціально-психологічного і педагогічного розуміння готовності, вважаємо, що: *практична готовність майбутнього вчителя-реабілітолога до професійної діяльності – це цілісна система стійких характеристик особистості і діяльності педагога, що забезпечує успішність реалізації реабілітаційно-педагогічної діяльності.*

Переконані, що науково-теоретична, психологічна та практична готовності визначають *готовність майбутнього вчителя-реабілітолога до інклюзивного навчання учнів закладів загальної середньої освіти під якою розуміємо інтегроване особистісне новоутворення, що характеризується синтезом теоретичних знань, практичних вмінь, особистісно значущих і професійно важливих якостей, необхідних для успішної реабілітаційно-педагогічної діяльності і здатності послуговуватися ними для розв'язання проблем, пов'язаних із інклюзивним навчанням учнів з особливими освітніми потребами в закладах загальної середньої освіти.*

4.3. Поліфункціональні засади професійної діяльності учителів-реабілітологів в умовах інклюзивного навчання учнів

Реалії сучасного життя свідчать, що в будь-якому суспільстві є люди, які потребують особливої уваги до себе із-за відхилень у фізичному, психічному або соціальному розвитку.

Зазначена категорія людей виділяється в особливу групу з особливим ставленням до них суспільства і держави [28, с. 263].

Насамперед необхідно відповісти на питання: «Хто така дитина з особливими освітніми потребами?», «Які причини порушень у її розвитку?», «Як визначити характер і ступінь порушень у розвитку дитини?».

В. Лапшин, Б. Пузанов у посібнику «Основи дефектології» пропонують таку класифікацію дітей з порушеннями розвитку: діти з сенсорними порушеннями (слуху та зору); діти з інтелектуальними порушеннями (із затримкою психічного розвитку); діти з вадами мовлення; діти з порушеннями опорно-рухового апарату; діти з комплексними дефектами розвитку, діти з спотвореним (або дисгармонійним) розвитком [21, с. 38].

У роботі «Діти з відхиленням в розвитку» М. Власова, М. Певзнер виділяють таких дітей: діти із сенсорною неповноцінністю (з порушеннями слуху, зору, мови, функції опорно-рухового апарату і сенсомоторики); діти з астеничним або реактивним станом і конфліктними переживаннями; діти із затримкою психічного розвитку; діти з психопатоподібними (психопатичними) формами поведінки (емоційні порушення поведінки); розумово відсталі діти; діти з початковими проявами психічних захворювань (шизофренія, істерія, епілепсія та ін.) [6, с. 45].

О. Усанова пропонує виділити такі групи дітей: діти з відхиленнями у розвитку в зв'язку з органічними порушеннями; діти з відхиленнями у розвитку в зв'язку з функціональною незрілістю; діти з відхиленнями у розвитку на ґрунті психічних депривацій [34, с. 83].

Граничні стани в розвитку дітей подані у класифікації В. Лебединського в посібнику «Порушення психічного розвитку у дітей»: затримка психічного

розвитку конституційного походження, соматогенного походження, психогенного походження, церебраленічного походження [20].

Група учнів з особливими освітніми потребами, на думку Н. Малярчук, вкрай різноманітна, оскільки вміщує дітей із затримкою психічного розвитку, що мають тимчасове відставання (конституційного, психогенного, соматичного і церебрально-органічного походження) в розвитку психіки в цілому або окремих її функцій; з порушеннями емоційного розвитку; з порушеннями поведінки; з порушеннями мови, слуху, зору; з порушеннями опорно-рухового апарату; розумово відсталих дітей, у яких спостерігається стійке психічне недорозвинення, що призводить до недостатньої пізнавальної діяльності; з комплексними дефектами [23, с. 255].

Отже, до основних видів порушень функцій організму людини відносяться: порушення психічних функцій (сприйняття, уваги, пам'яті, мислення, інтелекту, емоцій, волі, свідомості, поведінки, психомоторних функцій); порушення мовних функцій (порушення усної (ринолалія, дизартрія, заїкання, алалія, афазія) і письмової (дисграфія, дислексія), вербальної і невербальної мови, порушення голосоутворення та ін.); порушення сенсорних функцій (зору, слуху, нюху, дотику, тактильної, больової, температурної та інших видів чутливості); порушення статодинамічних функцій (рухових функцій голови, тулуба, кінцівок, статики, координації рухів); порушення функцій кровообігу, дихання, травлення, виділення, кровотворення, обміну речовин і енергії, внутрішньої секреції, імунітету; порушення, обумовлені фізичним каліцтвом (деформації особи, голови, тулуба, кінцівок, що призводять до зовнішньої потворності, аномальні отвори травного, сечовидільного, дихального трактів, порушення розмірів тіла).

Порушення в розвитку дітей можуть бути викликані різними факторами. Фахівці (Н. Гарашкіна, Е. Глушко, В. Морозов, Н. Морозова, Л. Федина) виділяють дві основні групи причин, які призводять до порушень психічного і (або) фізичного розвитку: ендогенні (генетичні) й екзогенні (середовищні фактори).

У кожному конкретному випадку ненормативний розвиток проявляється у вигляді певних ознак: дитина відстає у навчанні, зазнає труднощів у спілкуванні, афективно реагує на зауваження дорослих, рахується тільки зі своїми інтересами тощо. Ці ознаки є вторинними і проявляються в симптоматиці ненормативності, яка є результатом певного стану багаторівневих процесів у вищій нервовій діяльності і психіці [19, с. 25].

Диференціація дітей на групи з різними рівнями шкільної дезадаптації, розроблена Н. Морозовою, найбільш повно відображає сучасний стан дезадаптації в освітніх закладах (таблиця 4.4).

Таблиця 4.4

Система диференціації дітей з особливими освітніми потребами на групи з різними рівнями шкільної дезадаптації (за Н. Морозовою)

Поділ на підгрупи	Характеристика ознак дезадаптації	Напрями роботи
I підгрупа, умовно називається «норма». До неї належать школярі, у яких немає ознак дезадаптації	Добре засвоюють навчальне навантаження і не мають значних труднощів в навчанні (рівень інтелекту відповідає нормі); успішно взаємодіють як з викладачами, так і з однолітками (не мають проблем у сфері міжособистісних відносин); не скаржаться на погіршення стану здоров'я; не виявляють асоціальних форм поведінки.	профілактика (недопущення) факторів, що призводять до дезадаптації
II підгрупа – «група ризику»	Непогано справляються з навчальним навантаженням; не виявляють видимих порушень соціальної поведінки; проявляються порушення в сфері спілкування, яке виявляється при правильно організованому психолого-педагогічному спостереженні; сигналом про наявність проблем прихованого особистісного плану може служити занижена самооцінка при високому рівні шкільної мотивації; почастішали захворювання – початковий прояв загального синдрому соціального неблагополуччя.	систематична і цілеспрямована психолого-педагогічна допомога профілактичного характеру
III підгрупа «нестійка шкільна»	Не повністю справляються з навчальним навантаженням; погане засвоєння шкільного матеріалу з одного або кількох	включення її в різні види діяльності, освоєння і

дезадаптація»	предметів; істотні зміни психосоматичного здоров'я дітей (часті хвороби, численні неврози); серйозні проблеми в сфері міжособистісних відносин.	привласнення їх, задіяння своїх прихованих можливостей
IV підгрупа «стійка шкільна дезадаптація»	Ознаки шкільної неуспішності; асоціальна поведінка: грубість, хуліганські витівки, демонстративна поведінка, втечі з дому, прогули уроків, агресія, висока конфліктність з оточуючими (особливо дорослими) тощо; характерні неадекватні форми групової роботи, низька культура взаємодії.	особлива корекційно-реабілітаційна робота індивідуального характеру; успіх залежить від координації інтеграції психолога з іншими фахівцями
V підгрупа «патологічні порушення» (1–3 дитини на клас)	Діти мають явні чи неявні патологічні відхилення в розвитку, що проявилися в результаті навчання, а також набуті, наприклад, у результаті перенесеного важкого захворювання: серцево-судинні порушення, порушення ендокринної та травної систем, зору, постави тощо.	необхідна допомога фахівців: педіатра, невропатолога, дефектолога тощо, індивідуальна діагностика із залученням методів патопсихологічного експерименту.

Адаптивні можливості дитини з особливими освітніми потребами послаблюються такими обставинами:

1. Характером порушення (порушення зору, слуху, опорно-рухового апарату, психічні, і загальні захворювання).
2. Психофізіологічними особливостями (тип вищої нервової діяльності, темперамент, біоритмологічні властивості, характер пам'яті тощо).
3. Недоліком фізичного здоров'я. Діти, що мають інвалідність, страждають захворюваннями, не пов'язаними безпосередньо з їхньою інвалідністю, частіше умовно здорових дітей і частіше, ніж діти, які страждають хронічними захворюваннями. Для них характерне соматичне ослаблення.
4. Недоліком психологічних можливостей для спілкування (умови виховання в закритому закладі або в замкнутому світі сім'ї, навчання дома, насторожене ставлення однолітків, невміння педагога знайти підхід до учня,

нерозуміння його проблем, незнання його можливостей, гіперопіка дорослих) формують особистість, психологічно і соціально інфантильну, комунікативно безпорадну.

5. Недоліком матеріальних засобів для задоволення специфічних потреб дітей з особливими освітніми потребами (засоби пересування, слухові апарати, спеціальні пристосування тощо), а також наявністю архітектурних і психологічних бар'єрів суспільства, які значною мірою обмежують можливості дитини з інвалідністю до соціального пристосування.

6. Обмеженими можливостями дітей з інвалідністю брати участь у діяльності, що відповідає їхньому віку (ігровій, навчальній, трудовій, комунікативній), яка позбавляє дитину бази соціальної адаптації. Як наслідок, батьки і суспільство прагнуть уберегти таку дитину від участі в складних життєвих ситуаціях, що не сприяє формуванню та зміцненню адаптаційного механізму і гальмує розвиток особистості дитини.

7. Різноманітними психологічними порушеннями і розладами, обмеженням мобільності і незалежності, порушенням здатності займатися звичною для свого віку діяльністю.

8. Перебуванням дитини з інвалідністю в незнайомому середовищі, яке пригнічує звичайну активність дітей, що пов'язано з недостатньою поінформованістю про нове середовище. Факторами, що перешкоджають успішній адаптації учнів з особливими освітніми потребами в освітньому середовищі вважають загальний рівень їхнього психічного розвитку, і дефіцитарність центральних сфер особистості (когнітивної, соціальної, емоційно-вольової) [1, с. 85].

Розуміння причин, що лежать в основі неуспішності, урахування недостатньої готовності психічних функцій освоювати основи наук – це принципи, якими має керуватися майбутній учитель-реабілітолог у процесі визначення змісту навчання дітей з особливими освітніми потребами.

Оскільки багато вчителів загальноосвітньої школи раніше не мали контакту з дітьми особливими освітніми потребами, то у них можуть раптово

проявитися (часто приховані) забобони щодо них, а іноді і з острахом перед інвалідністю. Вони можуть відчувати себе безпорадними в роботі з такими учнями.

Незважаючи на істотні зміни, що відбуваються у школі в зв'язку із загальною спрямованістю на гуманізацію освіти, у закладах, що здійснюють підготовку педагогічних кадрів, не завжди приділяють достатню увагу підготовці фахівців-реабілітологів. Об'єктом вивчення багатьох дослідників є різні аспекти творчого розвитку особистості вчителя-реабілітолога

У сучасній реабілітаційній педагогіці інтенсивно вивчають процеси сегрегації та інтеграції дітей з особливими освітніми потребами в освітній процес. Прихильники процесу сегрегації виступають за обмеження, виділення дітей з порушенням у розвитку і поведінці і проведення з ними цілеспрямованої реабілітаційної роботи. Прихильники процесу інтеграції переконують у необхідності проведення корекційних заходів з дитиною у звичайних стандартних умовах діяльності загальноосвітніх класів загальноосвітньої школи. Як один, так і другий підхід науково обґрунтовано, експериментально перевірено ефективність їх [21, с. 39].

Вищесказане дає підстави стверджувати про необхідність дослідження підготовки майбутніх вчителів-реабілітологів до роботи в умовах інклюзивного навчання учнів з фізичними порушеннями, але без розумових і психічних порушень. Залежно від характеру дефекту, часу його настання одні недоліки можуть долатися повністю, інші – лише коригуватися, а деякі – компенсуватися. Раннє психолого-педагогічне втручання дозволяє значною мірою нейтралізувати негативний вплив первинного дефекту. Це залежить від якісної підготовки вчителя-реабілітолога.

Особливості професійної підготовки майбутніх учителів до роботи з дітьми з особливими освітніми потребами висвітлено у наукових працях зарубіжних і вітчизняних дослідників: В. Бондар, Т. Бондар, Л. Будяк, Т. Бут, О. Гаяш, В. Гладуш, О. Гордійчук, Г. Давиденко, Е. Даніельс, Д. Деплер, І. Дмитрієва, Н. Дятленко, Т. Ілляшенко, А. Колупаєва, С. Корнієнко,

С. Миронова, О. Нагорна, В. Поникарова, В. Синьов, Н. Софій, З. Шевців, І. Ярмощук та інші. У науково-педагогічній літературі представлено різноманітні підходи до вирішення проблеми підготовки фахівців-реабілітологів до роботи з дітьми з особливими освітніми потребами в умовах інклюзії.

Професія вчителя-реабілітолога – комплексна, оскільки вимагає значного обсягу різноманітних знань, умінь і навичок: глибоке знання педагогіки, володіння відповідними методиками, знання психології, анатомії і фізіології дитини; уміння обирати ефективні форми і методи реабілітаційної роботи, допомагати дитині подолати комплекс неповноцінності і вчити її жити серед однолітків. Основне завдання педагога – переконати батьків у тому, що дитина з обмеженими можливостями може подолати або зменшити свій недолік, зможе пристосуватися до життя і вчитися в колективі однолітків. Вчитель-реабілітолог у реабілітаційному періоді разом провідними фахівцями і батьками забезпечує виконання індивідуальної програми реабілітації, планує завдання для сім'ї, забезпечує виконання рекомендацій психолога, логопеда та інших фахівців [34, с. 29].

Основними напрямками реабілітаційної діяльності є: 1) відновлення певних здібностей, втрачених людиною раніше; 2) профілактика (недопущення) факторів, що призводять до дезадаптації, прагнення соціалізувати людину, що можливо лише за умови включення її в різні види діяльності, освоєння і привласнення їх, задіяння своїх прихованих можливостей та ін. [34, с. 51].

М. Шакурова виділяє такі напрями педагогічної реабілітації: організація соціального контролю за умовами виховання і поведінкою дитини; соціальна підтримка тих, хто відчуває труднощі через несприятливі обставини в найближчому оточенні; допомога в подоланні внутрішньоособистісних конфліктів, пов'язаних з розладами середовищної адаптації; попередження і припинення різних відхилень поведінки, коли соціальна непристосованість дитини з інвалідністю вимагає застосування певних санкцій до неї самої або осіб, зайнятих її вихованням, оздоровленням [37, с. 106].

Враховуючи класифікацію напрямів соціально-педагогічної реабілітації

М. Шакурової та специфіку дітей з інвалідністю, О. Петрова виділяє такі основні напрями педагогічної реабілітації: соціальний контроль за вихованням і поведінкою, соціально-правове виховання, оздоровлення, формування соціально-трудової готовності [28, с. 50].

Щоб переконатися в ефективності педагогічної реабілітації, на думку Е. Петрової, треба зрозуміти, якою мірою діти з інвалідністю можуть реалізувати себе у природному середовищі життєдіяльності, запропонувавши їм ряд практичних завдань. Потім розробити рекомендації для вихованця або його сім'ї і зробити загальні висновки щодо педагогічної реабілітації [28, с. 52].

За результатами аналізу діяльності майбутнього вчителя-реабілітолога визначено основні її напрями, які показані у таблиці 4.5.

Таблиця 4.5

**Напрями діяльності вчителя-реабілітолога
в умовах інклюзивного навчання**

Напрями	Зміст
Діагностика: в динаміці оперативна	<ol style="list-style-type: none"> 1. Діагностика причин дезадаптації і форм її прояву. 2. Діагностика пізнавальних процесів у динаміці. 3. Діагностика психологічного здоров'я дитини (комунікативні навички та вміння). 4. Діагностика емоційних станів. 5. Діагностика соціальної зрілості особистості.
Допомога: корекція реабілітація компенсація терапія	<ol style="list-style-type: none"> 1. Відновлення статусу «успішного учня». 2. Корекція негативних емоційних станів (тривожність, агресивність, страхи, фобії та ін.), за необхідності їх терапія. 3. Відновлення, корекція і розвиток пізнавальних процесів: пам'яті, уваги, мислення. 4. Підвищення активної ролі учня в процесі навчання і виховання. 5. Становлення і розвиток навичок навчальної діяльності у процесі ігрової діяльності.
Підтримка, профілактика чинників, що призводять до дезадаптації	<p>Безпосередня (пряма дія на індивіда):</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Врахування вікових і індивідуальних типологічних особливостей учня, сильних і слабких сторін його особистості. 2. Створення ситуації успіху. 3. Спрямованість навчання на створення єдиної картини світу учня через інтеграцію різних галузей знань.

	<p>Опосередкована (вирішення проблем індивіда шляхом управління його оточенням):</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Створення сприятливого середовища навчання і виховання. 2. Формування дитячого колективу. 3. Інтеграція діяльності всіх суб'єктів допомоги дитині. 4. Створення умов нормального функціонування дитячо-дорослої спільноти.
Розвиток особистості	<ol style="list-style-type: none"> 1. Розвиток пізнавальних процесів: пам'яті, уваги, сприйняття, мислення та ін. 2. Розвиток емоційно-вольової сфери. 3. Організація пошукової (творчої) діяльності учнів.

Діяльність учителя-реабілітолога є важливою складовою реабілітаційно-педагогічного процесу освітнього закладу.

Учителю-реабілітологу доведеться повільно і терпляче повертати їм віру в свої сили і можливості, відкривати для них істину, що навчання, всупереч їхньому досвіду, може бути джерелом радості [34, с. 42].

Мета професійної діяльності вчителя-реабілітолога полягає у тому, щоб допомогти учням осмислити себе в минулому і сьогодні, побачити свої позитивні можливості в майбутньому; сприяти виявленню та формуванню пізнавальних інтересів; сприяти набуттю позитивного досвіду навчальної діяльності та спілкування з педагогами та однокласниками; допомогти максимальній самореалізації в освітньому процесі в межах нормативної поведінки і поступового витіснення дезадаптованої.

Н. Вайзман зазначає, що немає конкретних рецептів для педагога; деталізація – це неправильний шлях в реабілітаційній педагогіці [4, с. 9].

Характеризуючи реабілітацію інвалідів як соціальну систему, А. Іванов розглядає її насамперед як певне цілісне утворення, основними елементами якого є люди, їх зв'язки і взаємодії [19, с. 16].

Об'єктами системи реабілітації виступають діти з особливими освітніми потребами, такі як діти з інвалідністю (з дитячим церебральним паралічем, раннім дитячим аутизмом, затримкою психічного розвитку, синдромом Дауна та ін.), особи з вродженою та набутою інвалідністю, люди з інвалідністю в

результаті участі в бойових діях, старості, виробничої і побутової травми, ліквідатори аварії на Чорнобильській АЕС, особи з порушенням слуху і зору; особи, які мають множинну патологію захворювання внутрішніх органів, які не мають інвалідності, але в результаті перенесених захворювань потребують реабілітаційної допомоги. До об'єктів системи реабілітації можна віднести сім'ї, які мають дитину з інвалідністю або дорослого, що має інвалідність.

Усі перераховані категорії потребують специфічних методів реабілітації та інноваційних технологій, що сприяють їхній реабілітації.

У зв'язку з цим А. Іванов відзначає, що кожна категорія осіб з інвалідністю, які потребують реабілітації, має специфічні реабілітаційні потреби, тобто специфічний набір реабілітаційних послуг і засобів реабілітації а, отже, і специфічні інноваційні методи, спрямовані на реабілітацію певних груп людей з обмеженими можливостями здоров'я [19, с. 17].

Суб'єктами педагогічної реабілітації є педагог, дефектолог, психолог і соціальний педагог, медичний персонал, дитина, батьки або соціально-педагогічна служба на чолі з фахівцем із соціальної і соціально-педагогічної галузей. До суб'єктів системи реабілітації належать заклади охорони здоров'я, заклади системи соціального обслуговування, спеціалізовані освітні заклади для дітей і молоді з різними формами інвалідності, центри інклюзивної та дистанційної освіти. Ключовою ланкою в системі соціального обслуговування людей з інвалідністю виступають комплексні центри соціального обслуговування населення за місцем проживання. Саме в комплексних центрах проводять найбільш активну діяльність з реабілітації їх. Важливим суб'єктом системи реабілітації є також некомерційні громадські організації людей з інвалідністю, які створюють люди з інвалідністю, їхні батьки або родичі, тобто люди, що мають безпосереднє відношення до реабілітації людей з інвалідністю через особистий досвід переживання інвалідності близької людини. На наш погляд, сьогодні зміна структури системи реабілітації пов'язана з розвитком її недержавного сектора реабілітаційних закладів, які у свою чергу, упроваджують інноваційні методи та технології у вітчизняну реабілітаційну практику.

Суб'єктами системи вважають також фахівців таких категорій: соціологів, медиків, педагогів, психологів, реабілітологів, фахівців із соціальної роботи, тренерів спеціалізованих спортивних команд і секцій, клубів, юристів і правозахисників, керівників некомерційних організацій людей з інвалідністю, професійна діяльність яких пов'язана із соціальним захистом, освітою, працевлаштуванням, реабілітацією, дозвіллям і спортом для інвалідів.

Стратегія розвитку системи реабілітації дітей з особливими освітніми потребами за її видами показана в таблиці 4.6.

Побудована стратегія з урахуванням інтеграційної (інноваційної) складової відображає певною мірою специфіку існуючих та прогнозованих реабілітаційних технологій.

Стратегія розвитку реабілітаційної роботи, на нашу думку, повинна бути зорієнтована на розуміння того, що інтеграція індивіда в суспільство має розглядатися як становлення його гідності, як культурний процес.

Таблиця 4.6

**Стратегія розвитку системи реабілітації дітей
з особливими освітніми потребами**

Види реабілітації	Ближні цілі	Середньострокові	До кінця періоду
1. Медична (медико-педагогічна)	Забезпечити баланс державних і суспільних витрат на медико-педагогічний реабілітаційний комплекс і розвиток його матеріально-технічної бази в умовах економічної нестабільності.	Включення медико-педагогічних замовлень в програму соціальних технопарків, що спеціалізуються на реабілітаційних проблемах.	Застосування лікувально-реабілітаційних методик і виробництво інвалідної техніки, апаратів на рівні передових нанотехнологій.
2. Психологічна та педагогічна (психолого-педагогічна)	Встановити чіткі межі і початок роботи психологів і педагогів. Диференціювати умови педагогічної реабілітації	Відпрацювання інноваційних технологій, що підсилюють ресурсний потенціал регуляції і саморегуляції	Знизити рівень соціального відторгнення людей з інвалідністю, явищ аутизму в їх середовищі за рахунок комплексних

	(навчання + виховання, знання + інтелект + культура).	людини з інвалідністю. Забезпечення обов'язкового інтегрованого навчання у школі і закладі вищої освіти для осіб з відповідним типом захворювань при дотриманні розумних пропорцій.	заходів психолого-педагогічного впливу. Виділити в окремий напрям просвітницькі функції реабілітації.
3. Соціальна (соціально-педагогічна)	Домогтися дотримання кількісного балансу в показниках професійного навчання та працевлаштування осіб, які мають проблеми зі здоров'ям. Розробити соціальні реабілітаційні програми на основі бюджетних концепцій й індивідуальних реабілітаційних програм, зорієнтованих інтеграційну реабілітацію.	Забезпечити появу в регіональних і місцевих центрах зайнятості, великих підприємствах і фірмах структур, які безпосередньо працюють з людьми з інвалідністю. Створити соціальні технопарки з реабілітаційної проблематики. Розробити інноваційні управлінські технології комплексного типу (взаємодія всіх учасників).	Налагодити централізований облік працевлаштування людей з інвалідністю, дотриманням трудових прав. Доведення нормативно-правових та соціально-середовищних умов життя людей з інвалідністю до рівня середньоєвропейської достатності, а стандартів соціальної роботи – до розрахункового мінімуму.
4. Інтеграційна	Виділення цього виду реабілітації людей з інвалідністю в окремий напрям, визначити соціалізаційні завдання, соціальні стандарти життя і праці, ступінь і якість інтеграції в суспільство.	Організація методичного та управлінського супроводу інтеграційної реабілітації людини з інвалідністю. Налагодження документообігу та відтворення передбаченого технологічного процесу.	Створення законодавчої системи інтеграційної реабілітації людей з інвалідністю з усіма її структурними елементами і функціями, інституційне закріплення нового соціального статусу людини з інвалідністю.

Виходячи з особливостей освітньої діяльності дітей з особливими освітніми потребами, визначено узагальнену характеристику вимог до діяльності вчителя-реабілітолога, яка буде для нас одним з провідних орієнтирів побудови всього змісту його підготовки в умовах інклюзивного навчання і подальшої реалізації в ході експерименту, що відображено у таблиці 4.7.

Таблиця 4.7

Характеристика вимог до діяльності вчителя-реабілітолога

Параметри характеристики	Зміст вимог
Мета навчання	Здійснення корекційного навчання і лікувально-профілактичної роботи в єдності з діагностикою. Загальний розвиток учня, розвиток розуму, почуттів, волі, формування вміння вчитися, вміння жити серед людей, формування творчої особистості
Спосіб навчання	Загальна реабілітаційна спрямованість усього процесу навчання. Передача принципів дії через організовану навчальну діяльність і соціальне середовище. Здійснення процесу засвоєння знань у вигляді деталізованих алгоритмів, привчання до аналітичної обробки інформації, до логічної послідовності і раціональності способів діяльності. Проблематизація завдань і подача нового матеріалу на основі використання частково-пошукових методів навчання: створення мікропроблемних ситуацій, спільний з учнями пошук нових знань.
Способи спілкування та навчання	Спочатку «авторитетна демократія», потім демократичний стиль спілкування. Учитель – організатор власної діяльності школяра. Активізація в учня стану суб'єкта освітньої діяльності. Відносини співпраці, співдружності, методичного співавторства
Модель взаємодії	Учитель – учень. Учень – учень. Учень – учитель.
Форми навчання	Використання фронтальних, індивідуальних, групових, командних форм роботи.
Розвиток емоційної сфери, мотивація навчання	Забезпечення розвитку навчальних і широких пізнавальних інтересів; інтересу до пізнавальної діяльності та отримання знань. Створення умов для широкого позитивного емоційного стану дитини при важкодоступній для неї розумовій діяльності за допомогою ситуації успіху, прийомів цікавості, ігрових методик. При формуванні мотиваційної сфери домагатися прийняття дитиною мети майбутньої роботи з поступовим зсувом мотивації з результату на спосіб її отримання.

Інтелектуальний розвиток	Цілеспрямований розвиток загальних інтелектуальних умінь: конкретних розумових операцій і способів дії на основі порівняння, класифікації, узагальнення їх та ін. Розвиток в учнів репродуктивного мислення, що є основою, фундаментом для процесу засвоєння знань. Розвиток самостійності, глибини, широти мислення.
Вольовий розвиток	Спрямованість навчання на вміння долати труднощі, досягати результату, розвиток працездатності. Розвиток регуляційної сфери: переклад зовнішнього (з боку педагога) контролю на внутрішній на основі самоконтролю (порівняння зі зразком, повернення до осмислення завдання, аргументації самооцінки, взаємооцінки)
Методико-дидактичний аспект навчання	Подача навчального матеріалу невеликими дозами, поступове його ускладнення, постійне використання пропедевтичного матеріалу, спрямованого на накопичення практичних умінь і навичок, необхідних для вивчення наступних тем. Використання проблемних питань, діалогової взаємодії, створення ситуації успіху. Право учня на помилку, вибір варіанта правильної відповіді.
Форми виховання	Формування сприятливого морально-психологічного клімату. Усвідомлення (рефлексування) витоків учинків і способів вирішення конфліктів. Вплив колективу на дитину. Гуманізація стосунків між учнями у класі. Своєчасне виявлення і кваліфікація порушень у поведінці учня або неуспіху у навчанні з метою профілактики та корекції стійких труднощів у навчанні і вихованні.
Самовиховання	Застосування прийомів самовиховання: усвідомлення своєї індивідуальності, знання елементів самовиховання, самоаналіз, самозвіт, самонавіювання, самоконтроль та ін.
Нетрадиційні форми надання допомоги та активізації фізичного здоров'я	Застосування психотренінгових технологій реабілітаційної допомоги: тілесно-зорієнтованої терапії, арт-терапії, казкотерапії, музичної терапії, групової психотерапії тощо. Використання точкового масажу, динамічних, релаксаційних пауз; функціональної музики; рухомих, дидактичних і соціальних ігор та ін.

Визначені вимоги до діяльності вчителя-реабітолога дозволяють схарактеризувати функції його професійної діяльності.

На думку Н. Забиняк, професійна діяльність вчителя характеризується такими функціями: діагностичною, прогностичною, проектувальною, конструктивною, мобілізаційною, організаторською, розвивальною, комунікативною, гностичною [4].

Сфері інклюзивної компетентності, за І. Хафизулліною, властива система функцій: діагностична, прогностична, конструктивна, організаційна, комунікативна, технологічна, корекційна, дослідницька [35, с. 62].

Узагальнюючи аналіз основних функцій реабілітаційної діяльності вчителя-реабілітолога, у роботі виділено навчальну, виховну, розвивальну, інтегровальну, діагностичну, реабілітаційну, комунікативну, дослідницько-творчу, конструктивно-проектувальну функції професійної підготовки фахівців з інклюзивної освіти.

Навчальна функція реабілітаційної діяльності спрямована на оволодіння здобувачами вищої освіти теоретичними знаннями і практичними вміннями, спеціальними компетентностями; виховна забезпечує сформованість ціннісного ставлення до інклюзії, відповідального ставлення до педагогічної діяльності і результатів своєї праці; розвивальна сприяє розвитку професійного мислення і педагогічних здібностей; інтегровальна забезпечує міждисциплінарний підхід до вирішення педагогами проблем організації інклюзивного освітнього процесу; діагностична спрямована на вивчення учнів та встановлення рівня їхнього розвитку та вихованості; реабілітаційна сприяє адекватному відбору необхідних засобів реабілітаційної діяльності з орієнтацією на подальший розвиток дитини; комунікативна функція пов'язана з особистістю самого вчителя, стилем його спілкування, культурою взаємодії, а також прагненням до саморозвитку; дослідницько-творча спрямована на постійний пошук і творчий підхід; конструктивно-проектувальна сприяє вирішенню різних труднощів у навчанні та ефективній організації реабілітаційної діяльності.

Всі функції реабілітаційної діяльності вчителя-реабілітолога знаходяться в єдності і взаємозв'язку. Тільки у сукупності вони забезпечують ефективність розвитку системи підготовки педагогів до інклюзивного навчання дітей.

З огляду на специфіку дітей з порушенням у розвитку і девіацій в поведінці, своєрідність професійно-педагогічної роботи з ними вчитель-реабілітолог повинен мати ряд особистісних якостей і властивостей.

До особистісних характеристик педагога, що дозволяє успішно вирішувати

педагогічні завдання в умовах інклюзивної освіти, відносять хорошу саморегуляцію і самодисципліну, наполегливість, здатність вирішувати важкі ситуації [2, с. 67].

Педагогу як представнику професії, пов'язаної з роботою з людьми повинні бути притаманні такі якості, як гуманність, етичність, відповідальність, моральність, налаштованість на інших і розуміння інших, тактовність, оптимістичність, емоційне тепло, життєрадісність, дружність [2, с. 88].

К. Кузьмов виділяє такі якості особистості педагога: емпатійність, психологічну компетентність, делікатність і тактовність, людяність і гуманність, милосердя, організаторські та комунікативні здібності, високу духовну культуру і моральність, соціальний інтелект (адекватне сприйняття і аналіз соціальних ситуацій та інших людей), вміння бути цікавим для навколишніх і неформальним в роботі з дітьми; спрямованість на інтереси, потреби і захист людської гідності дитини, вміння дотримуватися конфіденційності службової інформації та особистих таємниць вихованця, прагнення постійно підвищувати професійні знання тощо [18, с. 126].

З огляду на особливості корекційно-педагогічної діяльності вчителя Е. Канищева вважає за необхідне ввести у блок «якості особистості» такі компоненти: рефлексію, здатність реально оцінювати ситуацію, толерантність, сумлінність, емоційну врівноваженість, критичність, аналітичність мислення, наявність інтелектуальних інтересів.

Милосердя, емпатію, толерантність і креативність (творчість) Л. Федина виділяє як професійно й особистісно значущі якості вчителя-реабілітолога, розуміючи, що цим не вичерпується перелік рис особистості педагога-гуманіста [35, с. 29].

Професійні якості невіддільні від особистісних. Н. Забиняк виділяє такі професійні якості, притаманні сучасному вчителю: ідейно-гуманістична спрямованість (світогляд, ціннісні орієнтири, життєва позиція, суспільно-гуманістична активність та ін.); прояв педагогічної спрямованості (ставлення до дітей: прояв яких почуттів до них є характерним для цього вчителя); тип

ставлення до дітей (стійко-позитивний, пасивно-позитивний, нестійкий, відкрито-негативний, пасивно-негативний).

Професійно значущими якостями педагога, на думку В. Морозова, є педагогічний професіоналізм – знання справи, ерудованість, інформованість, здатність якісно вирішувати завдання педагогічного процесу; емпатійність – вміння співпереживати, співчувати, здатність розуміти і приймати інших душею та ін.; домінантність – володіння організаторськими здібностями, спроможність вести за собою, наполегливість в досягненні поставленої мети та ін.; конструктивність – побудова змісту і визначення особливостей проекрованої діяльності та ін.; комунікативність – товариськість, контактність, розвинена мова та ін.; експресивність – емоційність, вміння красиво говорити, артистизм та ін. [25, с. 120].

Аналіз проблеми підготовленості вчителів до корекційної роботи і виявлення характеру недоліків у цій галузі дозволили Е. Глушко зробити деякі узагальнення щодо професійних якостей, зокрема: розуміння значущості педагогічної діяльності вчителя і необхідності цілеспрямованої корекційно-педагогічної роботи з дітьми з труднощами в розвитку і навчанні; володіння педагогічною майстерністю і сучасними корекційно-педагогічними технологіями; професійна придатність до роботи з учнями взагалі і з дітьми, що мають недоліки в розвитку і труднощі в навчанні [7, с. 71].

Для здійснення реабілітаційної педагогічної роботи з винятковими, особливими дітьми акцентують на важливості володіння кожним вчителем теплотою, емоційністю, інтелектуальною обдарованістю [8, с. 220].

Основою професійної позиції педагога повинен виступати особистісно-зорієнтований стиль педагогічного мислення, який характеризується зміщенням акцентів з предметно-процесуальних аспектів навчання і виховання на ціннісно-сміслові. Такий стиль сприяє формуванню сукупності певних педагогічних поглядів, почуттів, установок, принципів, які забезпечують особливий підхід до вирішення корекційно-педагогічних завдань, індивідуальну манеру, тон й емоційні аспекти спілкування з учнями [18, с. 116].

Зорієнтованість на особистість учня проявляється насамперед в установці на його емпатичне розуміння, на діалогічність спілкування, у здатності вчителя актуалізувати переживання, емоції дитини, підпорядковуючи їх цілям і завданням навчання і виховання.

Важливе значення для реабілітаційно-педагогічної діяльності в умовах інклюзивного навчання учнів має спрямованість особистості вчителя.

Професійна спрямованість визначає систему відносин вчителя в житті суспільства, зумовлює потребу особистості в постійному оновленні та вдосконаленні корекційно-розвивальних знань і умінь. Професійну спрямованість вважають постійним інтересом до дидактичних та корекційно-розвивальних технологій, схильністю до раціонального професійного прогнозування та оцінювання своєї діяльності, прагнення підвищувати ефективність своєї праці тощо [19, с. 43].

Педагогу, який працює з дітьми з особливими освітніми потребами, необхідно володіти вмінням справлятися з негативними емоціями, навичками релаксації, здатністю адаптуватися у важких, несподіваних ситуаціях.

Важливою вимогою до педагога, який здійснює педагогічну діяльність з дітьми з обмеженими освітніми можливостями, є прояв до них делікатності і тактовності, зокрема вміння дотримуватися конфіденційності службової інформації та особистих таємниць вихованця (деонтологічний менталітет).

Вищеназвані якості дозволять педагогу: грамотно вибудувати процес діагностики (виділити головне і другорядне в обстеженні); виявити прогалини у знаннях у педагогічно запущених дітей; точно визначити психологічні особливості тієї чи іншої дитини з порушеннями розвитку; відмежувати кожен із станів один від одного (з огляду на різноманіття можливих варіантів порушення); визначити реабілітаційно-педагогічні прийоми і методи для кожної дитини; здійснити діагностичний контроль за зміною стану дитини.

На основі проведеного дослідження встановлено, що проблеми інвалідності та реабілітації людей з інвалідністю досліджують не тільки в медицині, але й гуманітарних науках – філософії, психології, педагогіці,

культурології та ін. Дослідники визначають об'єктивні причини формування освітнього простору, що включає педагогіку «корекційну», «реабілітаційну», «компенсаційну», «розвивальну» тощо, спрямовану на освіту дітей, які за своїми фізичними, психічними і соціальними особливостям не входять ні у стандартні межі єдиних вимог загальноосвітньої школи, ні у традиційні критерії дефектологічного відбору, зберігаючи певною мірою риси того й іншого «полюса».

Усі причини, що зумовлюють необхідність проведення реабілітації (медико-біологічні, соціально-економічні, психологічні та педагогічні) мають середовищний характер і потребують змінити якість середовища для її здійснення, зокрема й підготовки майбутніх учителів-реабілітологів.

Представлений аналіз проблеми підготовки педагогічних кадрів до інклюзивного навчання у напрямі реабілітаційно-педагогічної діяльності, дозволяє стверджувати, що у психолого-педагогічній науці накопичено значний матеріал, який може бути покладений в основу теоретичної та дослідно-експериментальної частини нашого дослідження.

Отже, якщо проблему підготовки майбутніх учителів до спеціальної освіти учнів можна вважати досить розробленою, то проблему підготовки майбутніх учителів-реабілітологів до інклюзивної освіти учнів з особливими освітніми потребами ще недостатньо висвітлено.

Сьогодні гостро постає проблема неготовності вчителів загальноосвітньої школи (професійної, психологічної та методичної) до роботи з дітьми з особливими освітніми потребами, наявні психологічні бар'єри і професійні стереотипи педагогів. Основним психологічним «бар'єром» є страх перед невідомим, страх шкоди інклюзії для інших учасників освітнього процесу, негативні установки й упередження, професійна невпевненість вчителя, небажання змінюватися, психологічна неготовність до роботи з «особливими» дітьми. Це ставить серйозні завдання не тільки перед психологічним співтовариством освіти, а й перед методичними службами, а головне, перед керівниками освітніх установ, що реалізують інклюзивні принципи.

Визначивши сутності термінів «дезадаптація», «діти групи ризику», «діти з інвалідністю», «діти з обмеженими можливостями», «діти з особливими освітніми потребами», «реабілітація», «корекційно-педагогічна діяльність», «реабілітаційно-педагогічна діяльність», «інклюзія», «інклюзивна освіта», «готовність», «готовність до педагогічної діяльності», уточнено й ключові поняття дослідження.

Підготовку майбутніх учителів-реабілітологів до роботи в умовах інклюзивного навчання учнів загальноосвітніх навчальних закладів розглядаємо як процес комплексної організації навчально-виховних впливів, спрямованих на формування позитивного ставлення до педагогічної професії, оволодіння системою поглядів, переконань, теоретичних знань про особливості учнів з особливими освітніми потребами, які необхідні для оволодіння способами і прийомами роботи з ними в умовах інклюзивного навчання, а також сформованість певних особистісних якостей, що забезпечують стійку мотивацію до цієї діяльності.

Готовність майбутніх учителів-реабілітологів до роботи в умовах інклюзивного навчання учнів загальноосвітніх навчальних закладів визначаємо як інтегроване особистісне новоутворення, що характеризується синтезом теоретичних знань, практичних вмінь, особистісно значущих і професійно важливих якостей, необхідних для успішної реабілітаційно-педагогічної діяльності і здатності послуговуватися ними для розв'язання проблем, пов'язаних із інклюзивним навчанням учнів з особливими освітніми потребами в закладах загальної середньої освіти.

Визначено напрями діяльності майбутнього вчителя-реабілітолога в умовах інклюзивного навчання, які вплітаються в загальний контекст реабілітаційно-педагогічного процесу освітнього закладу: мотиваційний (допомогти учням осмислити себе в минулому і сьогодні, виявити свій потенціал в майбутньому; сприяти формуванню пізнавальних інтересів; створювати умови для набуття позитивного досвіду навчальної діяльності та спілкування з педагогами та однокласниками; сприяти максимальній

самореалізації в освітньому процесі у межах нормативної поведінки і поступового витіснення дезадаптованої), особистісний – об'єкт (робота з дітьми з особливими освітніми потребами), суб'єкт (співпраця з педагогом, дефектологом, психологом і соціальним педагогом, медичним персоналом, дитиною, батьками або соціально-педагогічною службою, закладами охорони здоров'я, закладами системи соціального обслуговування, спеціалізованими освітніми закладами для дітей і молоді з різними формами інвалідності, центрами інклюзивної та дистанційної освіти), діагностичний (включає оперативне реагування), корекційно-реабілітаційний (компенсація, терапія, підтримка, профілактика чинників, що призводять до дезадаптації розвитку особистості).

Розроблено стратегію розвитку системи реабілітації дітей з особливими освітніми потребами з урахуванням інтеграційної (інноваційної) складової, що відображає певною мірою як специфіку існуючих реабілітаційних технологій, так і очікувані зміни за видами реабілітації (медичною (медико-педагогічною), психологічною та педагогічною (психолого-педагогічною), соціальною (соціально-педагогічною), інтераційною).

Подано узагальнену характеристику вимог до діяльності вчителя-реабілітолога за параметрами (мета, спосіб навчання, способи спілкування та навчання, модель взаємодії, форми навчання, розвиток емоційної сфери, мотивація навчання, інтелектуальний розвиток, вольовий розвиток, методико-дидактичний аспект навчання, форми виховання, самовиховання, нетрадиційні форми надання допомоги та активізації фізичного здоров'я). Розкрито основні функції реабілітаційної діяльності вчителя-реабілітолога (навчальну, виховну, розвивальну, інтегрувальну, діагностичну, реабілітаційну, комунікативну, дослідницько-творчу, конструктивно-проектувальну). Доведено значущість особистісних та професійних якостей педагога для реалізації інклюзивного навчання учнів з особливими освітніми потребами.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Бондар В. Інклюзивне навчання як соціально-педагогічний феномен. *Рідна школа*. 2011. № 3. С. 10–14.
2. Бондар В. І. Інклюзивне навчання та підготовка педагогічних кадрів для його реалізації. *Науковий часопис НПУ імені М. П. Драгоманова. Серія 19: Корекційна педагогіка та психологія*. 2010. Вип. 15. С. 39–42.
3. Бриндіков Ю. Л. Реабілітація як сфера професійної діяльності майбутніх фахівців соціальної сфери. *Оновлення змісту, форм та методів навчання і виховання в закладах освіти*. 2017. Вип. 17. С. 106–110.
4. Будяк Л. В. Організаційно-педагогічні умови інклюзивного навчання дітей з порушеннями психофізичного розвитку в загальноосвітній сільській школі: автореф. дис. ... канд. пед. наук. Київ, 2010. 20 с.
5. Выводы и рекомендации 48-й сессии международной конференции по образованию (мко): Инклюзивное образование: путь в будущее. Международный центр конференций, Женева 25–28 ноября 2008 года. URL: <https://docplayer.ru/40210823-Vyvody-i-rekomendacii-48-y-sessii-mezhhdunarodnoy-konferencii-po-obrazovaniyu-mko.html> (дата звернення: 10.10.2019).
6. Выготский Л. С. Собрание сочинений: в 6 т. Москва: Педагогика, 1983. Т. 5: Основы дефектологии (Дефект и компенсация). 369 с.
7. Гноевська О. Ю. Формування корекційної компетентності вчителя загальноосвітнього закладу з інклюзивною формою навчання: автореф. дис. ... канд. пед. наук. Київ, 2016. 17 с.
8. Гомонюк О. Педагогічні умови формування професійно значущих якостей у майбутніх реабілітологів. *Науковий вісник Східноєвропейського національного університету імені Лесі Українки. Серія: Педагогічні науки*. 2014. № 8. С. 87–92.
9. Гордійчук О. Є. Міждисциплінарний підхід як невід'ємна умова інклюзивної діяльності. *Science and Education a New Dimension. Pedagogy and Psychology*. 2015. Vol. 31, Is. 61. P. 25–28.

10. Гудзь К. Готовність педагога до роботи в умовах інклюзивної освіти ЗНЗ. *Педагогічний часопис Волині*. 2018. № 1. С. 128–133.
11. Давиденко Г. В. Теоретико-методичні засади організації інклюзивного навчання у вищих навчальних закладах країн Європейського Союзу: дис. ... доктора пед. наук. Київ, 2015. 467 с.
12. Демченко І. І. Алгоритм квазіпрофесійної підготовки майбутнього вчителя початкових класів до роботи в умовах інклюзивної освіти. *Психолого-педагогічні проблеми сільської школи*. 2013. № 45. С. 40–49.
13. Демченко І. І. Теоретичні і методичні засади підготовки майбутнього вчителя початкових класів до професійної діяльності в умовах інклюзивної освіти: автореф. дис. ... д-ра пед. наук. Умань, 2016. 46 с.
14. Єжова Т. Є. Соціальна реабілітація дітей з інвалідністю. *Єжова Т. Є. Соціальна педагогіка*: навч. посіб. / за ред. О. В. Безпалько. Київ: Академвидав, 2013. С. 187–197.
15. Загальна декларація прав людини: Декларація ООН від 10.12.1948. № 995_015. URL: https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/995_015/card2#Card (дата звернення: 03.09.2019).
16. Закон України «Про внесення змін до деяких законодавчих актів України» (Відомості Верховної Ради (ВВР), 2018, № 6–7, ст. 43). URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/2249-19http://human.snauka.ru/2015/11/13200> (дата звернення: 10.10.2019).
17. Колупаєва А. А., Савчук Л. О. Діти з особливими потребами та організація їх навчання. Видання доповнене та перероблене. наук.-метод. посіб. Київ: АТОПОЛ, 2011. 274 с.
18. Колупаєва А. А., Таранченко О. М. Інклюзивна освіта: від основ до практики: монографія. Київ: ТОВ «АТОПОЛ», 2016. 152 с.
19. Конвенція ООН про права дитини: Міжнародний документ ООН від 20.11.1989 р. № 995_021. URL: http://zakon2.rada.gov.ua/laws/show/995_021 (дата звернення: 03.09.2019).

20. Конвенція про права осіб з інвалідністю: Конвенція ООН від 13.12.2006. № 995_g71. Дата оновлення: 06.07.2016. URL: http://zakon2.rada.gov.ua/laws/show/995_g71 (дата звернення: 03.09.2019).

21. Ленів З. П. Особливості реалізації інклюзії та підготовки відповідних фахівців: проблеми, досвід, перспективи. *Науковий часопис Національного педагогічного університету імені М. П. Драгоманова. Серія 19: Корекційна педагогіка та спеціальна психологія*. 2014. Вип. 28. С. 119–125.

22. Лещій Н. П. Професійна підготовка майбутніх фахівців до роботи з дітьми з порушеннями психофізичного розвитку в умовах інклюзивної освіти. *Актуальні питання корекційної освіти*. 2012. Вип. 3. С. 156–164.

23. Мартинчук О. В. Методологічні підходи до фахової підготовки вчителів дефектологів для роботи в умовах інклюзивного навчання. *Збірник наукових праць Кам'янець-Подільського національного університету імені Івана Огієнка*. 2013. Ч. 1. С. 114–124.

24. Миронова С. П. Педагогіка інклюзивної освіти: навч.-метод. посіб. Кам'янець-Подільський: КПНУ імені Івана Огієнка, 2016. 164 с.

25. Мухін В. М. Фізична реабілітація: підручник. 2-е вид., перероб. та доп. Київ: Олімпійська література, 2005. 472 с.

26. Мухін В. М. Фізична реабілітація: підручник. 3-е вид., перероб. та доп. Київ: Олімпійська література, 2010. 438 с.

27. Нагорна О. Б. Особливості корекційно-виховної роботи з дітьми з особливими освітніми потребами: навч.-метод. посіб. Рівне: [б. в.], 2012. 99 с.

28. Нечипоренко В. В., Сілявіна Ю. С. Становлення сучасної теорії і практики педагогічної реабілітації вихованців з особливими освітніми потребами. *Актуальні питання корекційної освіти (педагогічні науки)*. 2018. Вип. 10. С. 210–233.

29. Покась В. Реабілітаційна педагогіка на порозі XXI століття. *Реабілітаційна педагогіка на рубежі XXI століття: наук.-метод. зб.: у 2 ч.* Київ: ІЗМН, 1998. Ч. 1. С. 38–48.

30. Про ратифікацію Конвенції про права інвалідів і Факультативного протоколу до неї: Закон України від 16.12.2009. № 1767–VI. Дата оновлення: 30.09.2016. URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/1767-17> (дата звернення: 03.09.2019).
31. Реабілітаційна педагогіка на рубежі XXI століття: наук.-метод. зб.: у 2 ч. / за ред. І. Г. Єрмакова. Київ: [б. в.], 1998. Ч. 1. 315 с.
32. Реабілітаційна педагогіка на рубежі XXI століття: наук.-метод. зб.: у 2 ч. / за ред. І. Г. Єрмакова. Київ: [б. в.], 1998. Ч. 2. 518 с.
33. Резолюція 48/96 Генеральної Асамблеї ООН від 20 грудня 1993 року «Стандартні правила забезпечення рівних можливостей для інвалідів». URL: https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/995_306
34. Фабро І. М. Реабілітаційна педагогіка: етимологія поняття і генезис науково-педагогічного напрямку. *Педагогіка, психологія та медико-біологічні проблеми фізичного виховання і спорту*. 2010. № 9. С. 105–107.
35. Фролов М. Реабілітаційний фактор життєвого становлення молодого покоління. *Кроки до компетентності та інтеграції в суспільство*: наук.-метод. зб. / редкол.: Н. Софій та ін. Київ: Контекст, 2000. С. 74–81.
36. Чередник А. А. Нормативно-правове забезпечення підготовки майбутнього вчителя-реабілітолога до роботи з дітьми з порушеннями інтелектуального розвитку. *Професійна підготовка вихователів закладів дошкільної освіти на засадах компетентнісного підходу в умовах вищої школи*. Умань, 2018. С. 78–81.
37. Шевців З. М. Основи інклюзивної педагогіки: підручник. Київ: Центр учбової літератури, 2016. 248 с.
38. Шевців З. М. Теорія і методика професійної підготовки майбутніх учителів початкової школи до роботи в інклюзивному середовищі загальноосвітнього навчального закладу: дис. ... доктора пед. наук. Рівне, 2017. 608 с.
39. Шевцов А. Г. Актуальні питання ортопедагогіки на сучасному етапі розвитку корекційно-реабілітаційної науки. *Актуальні проблеми ортопедагогіки та*

ортосихології: матеріали I Всеукр. наук.-практ. конф. (Київ, 1–2 лист. 2012 р.).
Київ: [б. в.], 2012. С. 7–19.

40. The Dakar Framework for Action: Education for All: meeting our collective commitments (including six regional frameworks for action) Adopted by the World Education Forum Dakar, Senegal, 26–28 April 2000. 82 p.

ПІСЛЯМОВА

Відомості про авторів

Малишевська

Ірина Анатоліївна

– доктор педагогічних наук, професор, завідувач науково-дослідної лабораторії інклюзивної педагогіки, професор кафедри спеціальної та інклюзивної освіти Уманського державного педагогічного університету імені Павла Тичини

Черніченко

Людмила Анатоліївна

– доктор філософії, старший викладач кафедри спеціальної та інклюзивної освіти, завідувач центру Сімейно-центрованих практик Уманського державного педагогічного університету імені Павла Тичини

Калиновська

Ірина Сергіївна

– кандидат педагогічних наук, доцент кафедри спеціальної та інклюзивної освіти Уманського державного педагогічного університету імені Павла Тичини

Слатвінська

Анна Анатоліївна

– кандидат педагогічних наук, доцент кафедри спеціальної та інклюзивної освіти Уманського державного педагогічного університету імені Павла Тичини

Наукове видання

**ТЕОРЕТИКО-МЕТОДОЛОГІЧНІ ЗАСАДИ
РОЗВИТКУ СПЕЦІАЛЬНОЇ
ТА ІНКЛЮЗИВНОЇ ОСВІТИ**

Колективна монографія

Том 3

За загальною редакцією доктора педагогічних наук, професора
Ірини Анатоліївни Малишевської

Видається в авторській редакції

Підписано до друку 26.04.2023. Формат 60x84/16.

Папір офсет. Друк цифров. Ум. друк. арк. 14,93

Тираж 300 пр. Зам. № 602 (781)

Видавець і виготівник «Сочінський М. М.»

20300, м. Умань, вул. Тищика, 18/19

Свідоцтво суб'єкта видавничої справи

ДК № 2521 від 08.06.2006.

тел. (04744) 4-64-88, (067) 104-64-88

vizavi-print.jimdo.com

e-mail: vizavi008@gmail.com