НАЦІОНАЛЬНА АКАДЕМІЯ ПЕДАГОГІЧНИХ НАУК УКРАЇНИ
ІНСТИТУТ СПЕЦІАЛЬНОЇ ПЕДАГОГІКИ І ПСИХОЛОГІЇ
ІМЕНІ МИКОЛИ ЯРМАЧЕНКА

Кваліфікаційна наукова праця
на правах рукопису

МАЛИШЕВСЬКА ІРИНА АНАТОЛІЇВНА

УДК 378:376–051(043.3)

ДИСЕРТАЦІЯ

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

13.00.03 – корекційна педагогіка

Подається на здобуття наукового ступеня доктора педагогічних наук.

Дисертація містить результати власних досліджень. Використання ідей, результатів і текстів інших авторів мають посилання на відповідне джерело.

І. А. Малишевська.

Науковий консультант: Колупаєва Алла Анатоліївна, доктор педагогічних наук, професор, член-кореспондент НАПН України.

Київ – 2018

АНОТАЦІЯ

Малишевська І. А. Теоретико-методичні основи підготовки фахівців психолого-педагогічного профілю до роботи в умовах інклюзивного освітнього середовища. – Кваліфікаційна наукова праця на правах рукопису.

Дисертація на здобуття наукового ступеня доктора педагогічних наук зі спеціальності 13.00.03 – корекційна педагогіка. – Інститут спеціальної педагогіки і психології імені Миколи Ярмаченка НАПН України. – Київ, 2018.

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, 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.). Сьогоденне 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 на основі формування професійної здатності виконувати функції наставника, тьютора, модератора й визначати індивідуальну освітню траєкторію дитини з особливими освітніми потребами.

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 інклюзивному освітньому середовищі.

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

– прискорене впровадження інклюзивного навчання упродовж останніх років;

– недостатня обізнаність фахівців з методологічними засадами інклюзивної освіти, технологічними та методичними засобами впровадження інклюзивного навчання;

– збільшення академічного компоненту при формуванні практичних професійних компетентностей студентів, необхідних для роботи з дітьми з особливими освітніми потребами в умовах інклюзивного освітнього середовища;

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

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. Деппелер, Р. Джордж, В. Засенко, Т. Зубарєва, 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. Татьянчикової, 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 особливими освітніми потребами 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 інклюзивного освітнього середовища на процес навчання дітей з особливими освітніми потребами, зокрема: С. Дерябо, Є. Клімов, В. Лебедєв, 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 особливими освітніми потребами в інклюзивному освітньому середовищі); Н. Борисова, Е. Данілавічютє, А. Колупаєва, Н. Компанець, С. Литовченко, М. Малофеєв, Л. Шипіцина та ін. (дослідження проблем взаємодії фахівців психолого-педагогічного профілю в межах інклюзивного освітнього середовища).

У вступі обґрунтовано актуальність дослідження; сформульовано мету, завдання, предмет, об’єкт; охарактеризовано теоретичні та методологічні основи дослідження; розкрито наукову новизну і практичне значення здобутих результатів; представлено дані про їхню апробацію та впровадження у практичну діяльність; висвітлено відомості про структуру та обсяг роботи.

У першому розділі – «Теоретико-методологічні засади дослідження» – представлено результати аналізу філософської та науково-педагогічної літератури з проблем дослідження; розкрито сутність дефініції «інклюзивне освітнє середовище»; проаналізовано законодавчі та нормативно-правові засади інклюзивної освіти.

У другому розділі – «Кадрове забезпечення підготовки фахівців до роботи з дітьми з особливими освітніми потребами» – здійснено компаравістичний аналіз системи підготовки психолого-педагогічних кадрів до роботи в умовах інклюзивної освіти у країнах Північної Америки, проаналізовано стан теорії та практики у розв’язанні проблеми забезпечення та підготовки фахівців психолого-педагогічного профілю до роботи в умовах інклюзивного освітнього середовища.

У третьому розділі – «Концептуальні засади професійної підготовки різнопрофільних фахівців до роботи з дітьми з особливими освітніми потребами в умовах інклюзивного освітнього середовища» – окреслено основні аспекти і розроблено систему підготовки фахівців психолого-педагогічного профілю до роботи в умовах інклюзивного освітнього середовища, запропоновано концептуальний підхід як методологічну основу їх реалізації; розроблено методику проведення початкового етапу формувального експерименту.

Концепція дослідження зумовлена процесом розвитку інклюзивної освіти в Україні та особливостями її впровадження. Головна ідея концепції полягає у проектуванні формування професійної компетентності майбутніх психолого-педагогічних фахівців для інклюзивної освіти у закладах вищої педагогічної освіти. Дослідження є науковою основою для розв'язання проблеми формування компетентного фахівця, спроможного ефективно реалізувати свій професійний потенціал у командній взаємодії в умовах інклюзивного освітнього середовища. Розв'язання окресленої проблеми можливе за умови впровадження в освітній процес курикулуму підготовки різнопрофільних психолого-педагогічних фахівців для потреб інклюзивної освіти. Курикулум повинен забезпечувати інтеграцію інклюзивно зорієнтованого змісту навчання, спрямованого на формування високого рівня сформованості професійної компетентності за рахунок методологічного узгодження педагогічних умов теоретичної і практичної підготовки.

Відповідно до концепції розроблено компетентнісно зорієнтовану систему підготовки фахівців психолого-педагогічного профілю до роботи в умовах інклюзивного освітнього середовища, у контексті якої окреслено основні її компоненти: концептуальний, цільовий, змістовий і процесуальний. Результативним показником системи підготовки є сформованість професійної компетентності. Професійна компетентність являє собою систему чотирьох складових, зокрема: соціально-громадської, комунікативно-інформаційної, психолого-педагогічної і предметно-спеціальної компетенцій, які, своєю чергою, визначаються ціннісно-мотиваційним, пізнавальним і операційно-діяльнісним критеріями.

У четвертому розділі – «Професійно зорієнтована стратегія підготовки фахівців до роботи в умовах інклюзивного освітнього середовища» – представлено методику організації професійно зорієнтованої теоретичної і практичної підготовки майбутніх фахівців психолого-педагогічного профілю до роботи в умовах інклюзивного освітнього середовища; проаналізовано результати педагогічного експерименту.

Теоретично обґрунтовано і розроблено методику підготовки фахівців психолого-педагогічного профілю до роботи в умовах інклюзивного освітнього середовища та впроваджено навчальні курси з проблем інклюзивного навчання. У процесі підготовки бакалаврів спеціальностей «Дошкільна освіта», «Початкова освіта», «Практична психологія», «Соціальна педагогіка» застосовано комбінований підхід (монопредметний і багатопредметний). За результатами педагогічного експерименту встановлено, що такий підхід був найбільш ефективним і забезпечував цілеспрямований, системний і послідовний процес підготовки майбутніх психолого-педагогічних фахівців упродовж чотирьох років навчання.

Формувальний експеримент мав лонгітюдний характер і проводився у три етапи: початковий етап – проведення діагностування з метою визначення початкового рівня сформованості професійної компетентності студентів перших курсів; основний етап – проведення експериментальної роботи, що спрямована на пошук шляхів удосконалення навчального процесу і впровадження курикулуму формування професійної компетентності студентів, яка б дозволила реалізувати психолого-педагогічний потенціал майбутнього спеціаліста в умовах інклюзивного освітнього середовища; заключний етап – проведення завершального діагностування з метою визначення рівня професійної компетентності бакалаврів, що сформований у ході експериментальної діяльності, а також проведення аналізу результатів формувального експерименту.

Експериментальна робота включала розробку і впровадження методики організації командної професійної діяльності різнопрофільних психолого-педагогічних фахівців в умовах інклюзивного освітнього середовища. Для забезпечення бакалаврів відповідними дидактичними матеріалами нами

розроблено й запроваджено до освітнього процесу закладів вищої педагогічної освіти навчально-методичні посібники та методичні рекомендації.

З метою отримання даних щодо рівня сформованості професійної компетентності на початковому і заключному етапах формувального експерименту було проведено діагностування з використанням авторського опитувальника. Структурно опитувальник складався з дванадцяти блоків питань анкети, спрямованих на вивчення ціннісно-мотиваційного, пізнавального й операційно-діяльнісного аспектів кожної з компетенцій професійної компетентності.

Отримані на початковому і заключному етапах формувального експерименту емпіричні дані дали змогу визначити рівні професійної компетентності бакалаврів досліджуваних спеціальностей. З метою підтвердження загальних положень нашого дослідження скористалися непараметричним критерієм згоди Пірсона χ^2. Опрацьовані у такий спосіб узагальнені експериментальні дані продемонстрували суттєві відмінності між показниками контрольних та експериментальних груп. Згідно з використаним нами методом математичної статистики емпіричне значення $\chi^2_{емп}$ перевищувало його критичний показник ($\chi^2_{емп} = 9{,}433 > 5{,}991 = \chi^2_0$ ($\alpha \leq 0{,}05$)). Це дає підстави стверджувати, що зміни забезпечено авторською системою підготовки фахівців психолого-педагогічного профілю до роботи в умовах інклюзивного освітнього середовища.

Практичне значення здобутих результатів полягає у тому, що: результати дисертаційного дослідження можуть стати науково-методологічною основою для розроблення та удосконалення освітньо-професійних програм підготовки майбутніх психолого-педагогічних кадрів для інклюзивної освіти; визначені, обґрунтовані та представлені у розроблених навчально-методичних посібниках та методичних рекомендаціях механізми командної взаємодії психолого-педагогічних кадрів розкривають потенційні можливості як для оптимізації освітнього процесу і підвищення якості професійної підготовки випускників закладів вищої освіти, так і для організації ефективного інклюзивного освітнього середовища в умовах закладів дошкільної та загальної середньої освіти; розроблена концепція фахової підготовки психолого-педагогічних кадрів до

роботи в умовах інклюзивного освітнього середовища дає змогу розв’язати проблему дефіциту компетентних фахівців; розроблене та впроваджене наукове та навчально-методичне забезпечення сприятиме підвищенню рівня професійної компетентності різнопрофільних психолого-педагогічних кадрів; отримані у ході дисертаційного дослідження результати можуть слугувати для розв’язання актуальних наукових теоретико-методичних проблем теоретичної і практичної підготовки різнопрофільних фахівців для інклюзивної освіти і технологій її реалізації в методичних системах вищої педагогічної освіти.

Ключові слова: інклюзивна освіта, інклюзивне освітнє середовище, діти з особливими освітніми потребами, компетентнісний підхід, підготовка фахівців психолого-педагогічного профілю, командна взаємодія різнопрофільних спеціалістів, інклюзивно зорієнтований зміст навчання.

Malyshevska I. A. Theoretical and Methodological Bases for Training Specialists in the Field of Psychology and Pedagogy for Work in an Inclusive Educational Environment. – Manuscript.

Thesis for obtaining a scientific degree of the doctor of pedagogical sciences in specialty 13.00.03 – correction pedagogy. – Mykola Yarmachenko Institute of Specialised Pedagogics and Psychology, National Academy of Sciences of Ukraine, Kyiv, 2018.

The current reform of the national education system in Ukraine addresses the problems of training staff capable of working in accordance with the new methodological guidelines outlined in the Concept of the New Ukrainian School. Among them, the inclusive education occupies the leading place. It acts as an educational paradigm based on ideological principles of social inclusion, since equality, accessibility and quality assurance are the fundamentals of its functioning.

Theoretical and methodological foundations for the development of inclusive education in Ukraine and the technological bases for the introduction of inclusive education were initiated by the scientists of the Yarmachenko Institute of Specialized Pedagogics and Psychology (V. Zasenko, A. Kolupayeva, O. Taranchenko,

E. Danilavichyute, O. Fedorenko, L. Koval, etc.). The inclusive education is defined as an educational system that ensures quality education at all levels for all children without any limitations and exceptions. Inclusive education is based on the recognition of equality and diversity on the basis of a learner-centered educational model through the introduction of inclusive education (A. Kolupaeva).

The development of an inclusive educational system requires the defining of methodological foundations for training specialists in the field of psychology and pedagogics who take direct part in organizing and ensuring the effective functioning of an inclusive educational environment, and who are able to perform the functions of a mentor, tutor, moderator and to determine the individual learning of a child with special educational needs.

At the same time, as practice shows, the teaching staff is not ready enough to work in an inclusive educational environment. One of the obvious reasons for it is the lack of their systematic training provided by higher education institutions.

Pre-service and in-service teacher training to work in an inclusive educational environment is determined by the following factors:

– quick introduction of inclusive education in recent years;

– insufficient knowledge of the methodological foundations of inclusive education, technological and methodological means of introducing inclusive education on the part of teaching staff;

– the increase of the academic component in developing students' practical professional competencies necessary for work with SEN children in an inclusive educational environment;

– lack of awareness of significance and peculiarities of teachers' work in an inclusive educational environment by the professors of higher educational institutions.

The peculiarities of teachers' professional training to work with SEN children, some theoretical and practical aspects of inclusive education are covered in the scientific works of foreign and Ukrainian researchers: V. Gladush, O. Globa, T. Degtyarenko, I. Demchenko, J. Deppeler, R. George, V. Zasenko, T. Zubareva, N. Enesteishen, S. Kirk, J. Clark, A. Kolupaeva, S. Lilly, S. Lytovchenko, T. Lorman, J. Lupart,

O. Martynchuk, L. Pryadko, L. Savchuk, T. Sak, O. Taranchenko, I. Tatianchikova, O. Fedorenko, D. Harvey, D. Chambers and others. The analysis of scientific and pedagogical literature shows a variety of approaches to solving the problem of training and developing the skills of specialists in the psychology and pedagogics for work with SEN children in an inclusive educational environment, that is based on the recognition and consideration of the diversity of university students and meeting their educational needs.

The study of various educational issues from the perspective of inclusion is becoming topical and raises great scientific interest. Having analyzed literature on psychology, pedagogics, history and philosophy, the woks of Ukrainian and foreign scientists which are especially important for our research were identified as they highlight various aspects of the organization and influence of the inclusive educational environment on the process of teaching children with special educational needs. These are the works by S. Deryabo, E. Klimov, V. Lebedev, V. Orlov, V. Panov, V. Rubtsov, N. Selivanov, V. Slobodchikov, S. Tarasov, V. Yasvin and others. (creation of various conceptual and structural models of the educational environment); A. Kolupayeva, G. Nikulin, L. Serdyuk, P. Talanchuk and others. (scientific substantiation of the conceptual bases for teaching learners with special educational needs in the inclusive educational environment); N. Borisova, E. Danilavichyute, A. Kolupayeva, N. Kompanets, S. Litovchenko, M. Malofeev, L. Shipitsina and others (research on teachers' collaboration within the framework of the inclusive educational environment).

The introduction substantiates the topicality of the research, its objectives, tasks, object and subject; the theoretical and methodological foundations of the research are described; the scientific novelty and practical value of the obtained results are revealed; the results data and their implementation into practice are presented; the information about the structure and scope of the research work is highlighted.

In the first section – «Theoretical and Methodological Principles of the Research» – the results of literature review on research issues are presented; the definition of «inclusive educational environment» is revealed; the legislative principles of inclusive education are analyzed.

In the second section – «Specialists Training for Working with SEN Children» – a comparative analysis of the system of teaching staff training for work in the conditions of inclusive education in the countries of North America was carried out, the existing state of solving the problem of pedagogical and psychological spesialists' training for working in an inclusive educational environment is analysed.

In the third section – «Conceptual Basis of Specialists' Professional Training for Working with SEN Children in the Conditions of an Inclusive Educational Environment» – the main aspects of specialists' professional training are outlined; the system of training specialists in the field of psychology and pedagogics for working in an inclusive educational environment is developed; a conceptual approach as a methodological basis for this system implementation is suggested; the methodology for conducting the initial stage of formative experiment is developed.

The research concept is determined by the process of the development of inclusive education in Ukraine and by the peculiarities of its implementation. The main idea of the concept is to design the formation of professional competence of future specialists in psychology and pedagogics for inclusive education in the institutions of higher pedagogical education. The research is a scientific basis for solving the problem of forming a competent specialist capable of effectively realizing his professional potential in team interaction in an inclusive educational environment.

The solving of the above problem is possible by introducing core curriculum on specialists in psychology and pedagogics training for the needs of inclusive education into the education process. The core curriculum should ensure the integration of the inclusive content of training focused on developing a high level of professional competence through proving balance between pedagogical conditions of theoretical and practical training.

In accordance with the concept, a competence-oriented system of training specialists in the field of psychology and pedagogics for working in an inclusive educational environment has been developed. Its main components: conceptual, target, content and procedural are outlined. An effective indicator of the training system is the formation of professional competence. The professional competence is a system of four

components, such as: social and public, communicative and informative, psychological and pedagogical, and subject and specific competencies. The latter, in their turn, are determined by value-motivational, cognitive and operational-activity criteria.

In the fourth section – «A Professionally Oriented Strategy of Training Specialists to Work in an Inclusive Educational Environment» – the methodology for organizing a professionally oriented theoretical and practical training of future specialists in the field of psychology and pedagogics to work in an inclusive educational environment is developed; the results of the pedagogical experiment are analyzed.

The methodology of training specialists in the field of psychology and pedagogics to work in the conditions of an inclusive educational environment is theoretically substantiated and developed. Educational courses on the problems of inclusive education have been introduced. A combined approach (single-subject and multi-subject) to training bachelors in specialties «Preschool education», «Primary education», «Practical psychology» and «Social pedagogy» has been applied. According to the results of the pedagogical experiment, this approach has been proved to be the most effective as it provided a purposeful, systematic and consistent process of training future specialists in the field of psychology and pedagogics during four-year-period of study.

The formative experiment was longitudinal in nature and was conducted in three stages. The initial stage was focused on diagnosing first-year students' initial level of professional competence development. The main stage covered the carrying out of the experiment focused on finding ways of improving educational process and introducing core curriculum for the formation of professional competence of students, which would allow to realize the psychological and pedagogical potential of a future specialist in an inclusive educational environment. The final stage was focused on making final diagnosis in order to determine the bachelors' level of professional competence developed as a result of formative experiment.

Experiment included the development and implementation of the methodology for organizing team professional activities for diverse psychological and pedagogical specialists in an inclusive educational environment. To provide bachelors with relevant

classroom documents, course books and guidelines have been designed and introduced into the educational process of institutions of higher pedagogical education.

In order to obtain data on the level of developing professional competence at the initial and final stages of the formative experiment, the developed by the researcher questionnaire was used. The questionnaire consisted of twelve blocks of questions focused on studying the value-motivational, cognitive and operational-activity aspects of each of constituents of the professional competence.

The empirical data obtained at the initial and final stages of the formative experiment made it possible to determine the levels of professional competence of the bachelors of the studied specialties. In order to confirm the general issues of the research, the nonparametric Pearson agreement χ^2 was used. Analysed in such a way experimental data showed significant differences between the control and experimental groups. According to the used method of mathematical statistics, the empirical value of χ^2_{emp} exceeded its critical index ($\chi^2_{emp} = 9.433 > 5.991 = \chi^2_0$ ($\alpha \leq 0.05$)). This suggests that changes are ensured by the researcher's system of training specialists in the field of psychology and pedagogics to work in an inclusive educational environment.

The practical value of the results obtained is the following: the results of the research can become a scientific and methodological basis for developing and improving university syllabus for training future specialists in the field of psychology and pedagogics for inclusive education; the mechanisms of team interaction of diverse specialists are defined, substantiated and presented in the designed course books and guidelines. They reveal potential opportunities for both optimization of educational process and improvement of the quality of professional training of graduates of higher education institutions and for the organization of an effective inclusive educational environment in the institutions of preschool and general secondary education; the concept of professional training of the specialists in the field of psychology and pedagogics for working in the conditions of the inclusive educational environment has been developed; it allows to solve the problem of a shortage of competent specialists; the developed and implemented scientific, educational and methodological support will increase the level of professional competence of diverse psychological and pedagogical

specialists; the results obtained during the research can serve as a basis for solving the topical scientific theoretical and methodological problems of training diverse psychological and pedagogical specialists for working in inclusive education environment. The techniques for introducing the research results into the system of higher pedagogical education are suggested.

Key words: inclusive education, inclusive educational environment, children with special educational needs, competence approach, training specialists in the field of psychology and pedagogics, team interaction of diverse specialists, inclusive oriented learning content.

СПИСОК ОПУБЛІКОВАНИХ ПРАЦЬ ЗА ТЕМОЮ ДИСЕРТАЦІЇ

Публікації, що відображають основні наукові результати

Монографії

1. Малишевська І. А. Теоретико-методичні основи підготовки фахівців психолого-педагогічного профілю до роботи в умовах інклюзивного освітнього середовища : Монографія. Умань : Видавець «Сочінський М. М.», 2018. 386 с.

2. Малишевська І. А. Використання інноваційних педагогічних технологій в умовах інклюзивної освіти. Теоретико-методологічні засади розвитку спеціальної та інклюзивної освіти : Монографія / І. І. Демченко, В. А. Білан, І. А. Малишевська [та ін.]. Умань : «ВІЗАВІ», 2018, Т. 1. С. 114–137.

Посібники

3. Малишевська І. А. Педагогічні технології інклюзивної освіти : Навч.-метод. посібник. Умань : «ВПЦ» Візаві, 2016. 112 с.

4. Малишевська І. А. Організація командної професійної діяльності психолого-педагогічних фахівців в умовах інклюзивного освітнього середовища : Навч.-метод. посібник. Умань : «ВПЦ» Візаві, 2017. 130 с.

5. Малишевська І. А. Професійна діяльність асистента вчителя в інклюзивному класі : Навч.-метод. посібник. Умань : «ВПЦ» Візаві, 2017. 150 с.

Статті у наукових періодичних виданнях інших держав

6. Малышевская И. А. Проблемы коррекционного образования в Украине. Азимут научных исследований: педагогика и психология. 2013. № 4(5). С. 25–27.

Статті у наукових фахових виданнях України,
які включені в міжнародні наукометричні бази

7. Малишевська І. А. Право на вищу освіту осіб з особливими освітніми потребами та інвалідністю у законодавстві України. Особлива дитина: навчання та виховання. 2015. № 2. С. 27–34.

8. Малишевська І. А. Міжнародне регулювання прав осіб з особливими освітніми потребами та інвалідністю. Педагогічні науки: теорія, історія, інноваційні технології. 2015. № 4(48). С. 24–33.

9. Малишевська І. А. Інтеграція як форма соціального буття дітей з особливими освітніми потребами. Педагогічні науки: теорія, історія, інноваційні технології. 2015. № 7(51). С. 368–375.

10. Малишевська І. А. Інклюзивне освітнє середовище: ґенеза поняття. Особлива дитина: навчання та виховання. 2016. № 3. С. 19–26.

11. Малишевська І. А. Підготовка спеціальних педагогічних фахівців до роботи в умовах інклюзивного освітнього середовища. Педагогічні науки: теорія, історія, інноваційні технології. 2016. № 8(62). С. 264–274.

12. Малишевська І. А. Стан підготовки психолого-педагогічних кадрів до роботи в умовах освітньої інклюзії. Вісник Черкаського університету. Серія Педагогічні науки. 2017. Випуск 10. С. 83–87.

13. Малишевська І. А. Забезпечення підготовки педагогічних фахівців до роботи в умовах інклюзивної освіти. Витоки педагогічної майстерності. 2017. Випуск 20. С. 178–182.

Статті у наукових фахових виданнях

14. Малишевська І. А. Організація корекційно-розвивального середовища для дошкільників з мовленнєвими порушеннями. Вісник Інституту розвитку дитини. Серія : Філософія, педагогіка, психологія. 2012. Вип. 24. С. 94–97.

15. Малишевська І. А. Законодавче забезпечення розвитку інклюзивної освіти в Україні. Освіта осіб з особливими потребами: шляхи розбудови. 2012. Вип. 3, Частина 2. С. 139–148.

16. Малишевська І. А. Роль педагогічних технологій в системі корекційної освіти. Психолого-педагогічні проблеми сільської школи. 2013. Випуск 45. С. 81–86.

17. Малишевська І. А. Природотерапевтичні методи у роботі з дітьми з особливими потребами. Сучасні інформаційні технології та інноваційні методики навчання у підготовці фахівців: методологія, теорія, досвід, проблеми. 2013. Випуск 34. С. 86–90.

18. Малишевська І. А. Сучасні проблеми корекційної педагогіки в Україні. Освіта осіб з особливими потребами: шляхи розбудови. 2014. Вип. 6. С. 100–105.

19. Малишевська І. А. Сучасні тенденції розвитку корекційної освіти в Україні. Збірник наукових праць Уманського державного педагогічного університету. 2014. Ч. 3. С. 215–220.

20. Малишевська І. А. Правове поле інклюзивної освіти. Освіта осіб з особливими потребами: шляхи розбудови. 2014. Вип. 7. С. 34–41.

21. Малишевська І. А. Право на освіту дітей з особливими освітніми потребами в Законі України «Про дошкільну освіту». Збірник наукових праць Уманського державного педагогічного університету. 2015. Вип. 1. С.230–238.

22. Малишевська І. А. Етомологія поняття «діти з особливими освітніми потребами». Освіта осіб з особливими потребами: шляхи розбудови. 2015. Вип. 9. С. 66–73.

23. Малишевська І. А. Сутність поняття «інклюзія» в освітньому просторі України. Збірник наукових праць Уманського державного педагогічного університету. 2015. Вип. 2, Ч. 2. С. 260–266.

24. Малишевська І. А. Інклюзивна освіта як соціально-педагогічний феномен. Освіта осіб з особливими потребами: шляхи розбудови. 2015. Вип. 10. С. 141–145.

25. Малишевська І. А. Розвиток національних систем спеціальної освіти в другій половині ХХ століття. Збірник наукових праць Уманського державного педагогічного університету. 2016. Вип. 1. С. 189–196.

26. Малишевська І. А. Актуальні аспекти впровадження інклюзивної освіти в Україні. Проблеми підготовки сучасного вчителя. 2016. Випуск 13. С. 205–212.

27. Малишевська І. А. Проблеми впровадження інклюзивної освіти в Україні. Освіта осіб з особливими потребами: шляхи розбудови. 2016. Вип. 11. С. 125–130.

28. Малишевська І. А. Гуманістична парадигма інклюзивної освіти. Вісник Черкаського університету. Серія Педагогічні науки. 2016. Випуск 3. С. 118–123.

29. Малишевська І. А. Зарубіжний досвід інклюзивних тенденцій в освіті. Вісник Черкаського університету. Серія Педагогічні науки. 2016. Випуск 10. С. 102–107.

30. Малишевська І. А. Підготовка психолого-педагогічних фахівців до роботи в умовах освітньої інклюзії. Наукові записки Вінницького державного педагогічного університету імені Михайла Коцюбинського. Серія: Педагогіка і психологія. 2016. С. 160–164.

31. Малишевська І. А. Аналіз системи підготовки педагогічних кадрів до роботи в умовах інклюзивної освіти в США. Освіта осіб з особливими потребами: шляхи розбудови. 2017. Вип. 13. С. 156–166.

Публікації, що додатково відображають наукові результати дисертації

Публікації апробаційного характеру

32. Малишевська І. А. Педагогічні технології в інклюзивній освіті // Василь Сухомлинський і школа 21 століття: традиція й інноваційність : Збірник матеріалів Всеукраїнської науково-практичної конференції (м. Умань, Україна, 5–6 квітня 2012 р.). Умань : ПП Жовтий, 2012. С. 34–35.

33. Малишевська І. А. Актуальні проблеми корекційної педагогіки на сучасному етапі розвитку України // Актуальні проблеми корекційної педагогіки : Матеріали регіонального науково-практичного семінару (м. Умань, Україна, 28 лютого 2013 р.). Умань : Видавничо-поліграфічний центр «Візаві», 2013. С. 6–7.

34. Малишевська І. А. Природотерапія як оздоровча технологія молодших школярів з особливими потребами // Вплив навколишнього середовища на формування особистості : Матеріали Всеукраїнської наукової конференції

молодих учених та студентів (м. Умань, Україна, 14 квітня 2014 р.). Умань : АЛМІ, 2014. С. 38–40.

35. Малишевська І. А. Сучасний розвиток корекційної освіти в Україні // Сучасні тенденції розвитку корекційної освіти в Україні : Матеріали регіонального науково-практичного семінару (м. Умань, Україна, 28 лютого 2014 р.). Умань : АЛМІ, 2014. С. 33–35.

36. Малишевська І. А. Впровадження інклюзивної освіти в Україні // Методичні аспекти інклюзивної педагогіки : Матеріали регіонального семінару (м. Умань, Україна, 14 травня 2014 р.). Умань : АЛМІ, 2014. С. 48–50.

37. Малишевська І. А. Міжнародне правове поле інклюзивної освіти // Інноваційний розвиток вищої освіти: глобальний та національний виміри : Матеріали ІІ Міжнародної науково-практичної конференції (м. Суми, Україна, 26–27 березня 2015 р.). Суми : СумДПУ імені А. С. Макаренка, 2015. Том 2. С. 322–323.

38. Малишевська І. А. Нормативно-правове забезпечення інклюзивної освіти // Вісник наукової лабораторії «Інклюзивна педагогіка» : За матеріалами І регіональної науково-практичної конференції «Інклюзивна освіта: теорія, методика, практика» (м. Умань, Україна, 26 квітня 2015 р.). Умань : УДПУ ПП «Мороз», 2015. Вип. І. С. 48–50.

39. Малишевська І. А. Роль педагогічних технологій в системі корекційної освіти // Корекційна та інклюзивна освіта очима молодих науковців : Матеріали ІІ Міжнародної науково-практичної конференції студентів та молодих учених (м. Суми, Україна, 16 квітня 2015 р.). Суми : СумДПУ імені А. С. Макаренка, 2015. Вип. 3. С. 21–26.

40. Малишевська І. А. Корекційно-реабілітаційна підтримка дітей з особливими освітніми потребами в системі дошкільної освіти // Актуальні проблеми збереження здоров’я в сучасних умовах реформування освіти : Матеріали Всеукраїнської наукової конференції (м. Умань, Україна, 16 квітня 2015 р.). Умань : АЛМІ, 2015. С. 59–62.

41. Малишевська І. А. Сутність поняття «діти з особливими освітніми потребами» // Корекційно-реабілітаційна діяльність: стратегії розвитку у

національному та світовому вимірі : Матеріали Міжнародного конгресу зі спеціальної педагогіки, психології та реабілітації (м. Суми, Україна, 15–16 жовтня 2015 р.). Суми : СумДПУ імені А. С. Макаренка, 2015. Частина І. С. 83–85.

42. Малишевська І. А. Інклюзивна освіта у світлі сучасних демократичних перетворень // Вісник наукової лабораторії «Інклюзивна педагогіка» : За матеріалами Всеукраїнської науково-практичної конференції «Інклюзивна освіта: теорія, методика, практика» (м. Умань, Україна, 24 березня 2016 р.). Умань : ФОП Жовтий О. О., 2016. Вип. ІІ. С. 35–37.

43. Малишевська І. А. Здоров'язберігаючі технології спеціальної освіти // Формування здоров'язберігаючих компетенцій дітей та молоді: проблеми, розвиток, супровід : Матеріали Всеукраїнської науково-практичної конференції (м. Умань, Україна, 21 квітня 2016 р.). Умань : ФОП Жовтий О. О., 2016. С. 59–61.

44. Малишевська І. А. Світові інноваційні підходи до освіти дітей з особливими освітніми потребами в другій половині ХХ століття // Корекційна та інклюзивна освіта очима молодих науковців : Матеріали ІІІ Міжнародної науково-практичної конференції студентів та молодих учених (м. Суми, Україна, 21 квітня 2016 р.). Суми : Вид-во СумДПУ імені А. С. Макаренка, 2016. Вип. 4, Т. 1. С. 30–35.

45. Малишевська І. А. Становлення та розвиток освітньої інклюзії у США та Канаді // Актуальные научные исследования в современном мире : XVII Междунар. научн. конф. (м. Переяслав-Хмельницкий, Україна, 26–27 сентября 2016 р.). Переяслав-Хмельницкий : ФЛП «Кравченко Я. О.», 2016. Вып. 9(17), Ч. 4. С. 123–128.

46. Малишевська І. А. Підготовка педагогічних кадрів до роботи в умовах інклюзії у контексті модернізації освітньої системи в Україні // Корекційно-реабілітаційна діяльність: стратегії розвитку у національному та світовому вимірі : Матеріали ІІ Міжнародної онлайн-конференції (м. Суми, Україна, 25 листопада 2016 р.). Суми : Вид-во СумДПУ імені А. С. Макаренка, 2016. Т. 2. С. 36–38.

47. Малишевська І. А. Розбудова інклюзивної освіти в українському суспільстві // Вісник науково-дослідної лабораторії «Інклюзивна педагогіка» : За матеріалами ІІІ Всеукраїнської науково-практичної конференції «Інклюзивна

освіта: теорія, методика, практика» (м. Умань, Україна, 22 березня 2017 р.). Умань : ФОП Жовтий О. О., 2017. Вип. ІІІ. С. 26–29.

48. Малишевська І. А. Модернізація дошкільної освіти у напрямі інклюзії // Дошкільна освіта в сучасному освітньому просторі: проблеми та перспективи : За матеріалами Всеукраїнської науково-практичної конференції (м. Умань, Україна, 23 листопада 2017 р.). Умань : ВПЦ «Візаві», 2017. С. 47–50.

49. Малишевська І. А. Роль педагога у впровадженні інклюзії в масових закладах освіти // Вісник науково-дослідної лабораторії інклюзивної педагогіки : За матеріалами IV Всеукраїнської науково-практичної конференції «Інклюзивна освіта: теорія, методика, практика» (м. Умань, Україна, 29 березня 2018 р.). Умань : ВПЦ «Візаві», 2018. Вип. IV. С. 104–106.

50. Малишевська І. А. Проблеми впровадження освітньої інклюзії в закладах освіти // Формування здоров'язберігаючих компетенцій дітей та молоді: проблеми, розвиток, супровід : Матеріали Всеукраїнської науково-практичної конференції (м. Умань, Україна, 19 квітня 2018 р.). Умань : ВПЦ «Візаві». 116 с.

Методичні рекомендації

51. Малишевська І. А. Професійна діяльність психолого-педагогічних фахівців в інклюзивному освітньому середовищі : Методичні рекомендації. Умань : «ВПЦ» Візаві, 2016. 52 с.

ЗМІСТ

ПЕРЕЛІК УМОВНИХ ПОЗНАЧЕНЬ 4
ВСТУП 5
РОЗДІЛ 1. ТЕОРЕТИКО-МЕТОДОЛОГІЧНІ ЗАСАДИ ДОСЛІДЖЕННЯ 17
1.1. Інклюзивна освіта як соціально-педагогічний феномен 17
1.1.1. Системотвірні чинники інклюзивної освіти 17
1.1.2. Синергетичні концепти інклюзивної освіти 33
1.1.3. Процесуально-змістові аспекти інклюзивного освітнього середовища 43
1.2. Законодавчі та нормативно-правові засади інклюзивної освіти 55
1.2.1. Міжнародні нормативно-правові акти щодо освіти дітей з особливими освітніми потребами 55
1.2.2. Урегулювання освіти дітей з особливими освітніми потребами в Україні сучасним законодавством 62
1.2.3. Нормативно-правові документи щодо кадрового забезпечення інклюзивного навчання в Україні 75
Висновки до першого розділу 90
РОЗДІЛ 2. КАДРОВЕ ЗАБЕЗПЕЧЕННЯ ПІДГОТОВКИ ФАХІВЦІВ ДО РОБОТИ З ДІТЬМИ З ОСОБЛИВИМИ ОСВІТНІМИ ПОТРЕБАМИ 93
2.1. Компаравістичний аналіз системи підготовки кадрів до роботи з дітьми з особливими освітніми потребами (на прикладі північноамериканських країн) 93
2.2. Кадрове забезпечення як умова розбудови національної системи освіти дітей з особливими освітніми потребами 126
2.3. Стан, проблеми та тенденції підготовки педагогічних фахівців у контексті модернізації освітньої системи в Україні 151
2.4. Сучасний стан підготовки фахівців психолого-педагогічного профілю до роботи у закладах з інклюзивним навчанням 193
2.4.1. Готовність майбутніх фахівців до роботи в умовах інклюзивного освітнього середовища 193

2.4.2. Програмне та методичне забезпечення підготовки фахівців психолого-педагогічного профілю до роботи з дітьми з особливими освітніми потребами 223
Висновки до другого розділу 234
РОЗДІЛ 3. КОНЦЕПТУАЛЬНІ ЗАСАДИ ПРОФЕСІЙНОЇ ПІДГОТОВКИ РІЗНОПРОФІЛЬНИХ ФАХІВЦІВ ДО РОБОТИ З ДІТЬМИ З ОСОБЛИВИМИ ОСВІТНІМИ ПОТРЕБАМИ В УМОВАХ ІНКЛЮЗИВНОГО ОСВІТНЬОГО СЕРЕДОВИЩА 239
3.1. Концепція фахової підготовки психолого-педагогічних кадрів до роботи в умовах інклюзивного освітнього середовища 239
3.2. Компетентнісний підхід: концептуальні засади 265
3.3. Напрями та зміст професійної підготовки різнопрофільних фахівців до роботи в умовах інклюзивного освітнього середовища 299
Висновки до третього розділу 320
РОЗДІЛ 4. ПРОФЕСІЙНО ЗОРІЄНТОВАНА СТРАТЕГІЯ ПІДГОТОВКИ ФАХІВЦІВ ДО РОБОТИ В УМОВАХ ІНКЛЮЗИВНОГО ОСВІТНЬОГО СЕРЕДОВИЩА 324
4.1. Формування єдиного технологічного поля при організації командної діяльності різнопрофільних фахівців інклюзивної освіти 324
4.2. Професійно зорієнтована підготовка фахівців психолого-педагогічного профілю до роботи в умовах інклюзивного освітнього середовища 339
4.3. Методика організації командної професійної діяльності різнопрофільних фахівців в умовах інклюзивного освітнього середовища 387
Висновки до четвертого розділу 410
ВИСНОВКИ 412
СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ 417
ДОДАТКИ 460

ПЕРЕЛІК УМОВНИХ ПОЗНАЧЕНЬ

ЗВО – заклад вищої освіти;

ЗДО – заклад дошкільної освіти;

ЗСО – загальна середня освіта;

ІО – інклюзивна освіта;

ІОС – інклюзивне освітнє середовище;

ІППО – Інститут післядипломної педагогічної освіти;

МСКО – міжнародна стандартна класифікація освіти;

НСКО – національна стандартна класифікація освіти;

ООП – особливі освітні потреби;

ПМПК – психолого-медико-педагогічна консультація.

ВСТУП

Актуальність теми. 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.). Сьогоденне 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. Деппелер, Р. Джордж, В. Засенко, Т. Зубарєва, 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. Татьянчикової, 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. Лебедєв, 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. Данілавічютє, А. Колупаєва, Н. Компанець, С. Литовченко, М. Малофеєв, Л. Шипіцина та ін. (дослідження проблем взаємодії фахівців психолого-педагогічного профілю в межах інклюзивного освітнього середовища).

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

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

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

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

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

Зв'язок роботи з науковими програмами, планами, темами. Дослідження виконано відповідно до тематичного плану науково-дослідних робіт Інституту спеціальної педагогіки і психології імені Миколи Ярмаченка НАПН України за напрямом «Теоретичні і методичні засади освіти дітей з особливими освітніми потребами» та комплексної теми лабораторії проблем інклюзивної освіти «Науково-методичне забезпечення інклюзивного навчання дітей з особливими освітніми потребами» (Державний реєстраційний номер 0112U000594) та відділу інклюзивного навчання «Теоретико-методичне забезпечення інклюзивного навчання в умовах модернізаційних змін в Україні» (Державний реєстраційний номер 0115U000206).

Тему дисертації затверджено вченою радою Інституту спеціальної педагогіки НАПН України (протокол № 6 від 26.06.2014 р.) узгоджено у Міжвідомчій раді з координації наукових досліджень з педагогічних і психологічних наук в Україні (протокол № 7 від 27.10.2015 р.).

Мета дослідження полягає в обґрунтуванні та розробленні теоретико-методичних основ та експериментальній перевірці ефективності системи підготовки фахівців психолого-педагогічного профілю до роботи в умовах ІОС.

Відповідно до поставленої мети, визначено **завдання дослідження**:

1. Провести системний теоретико-методологічний та історичний аналіз концептуальних понять дослідження.

2. Здійснити компаравістичний аналіз системи підготовки фахівців психолого-педагогічного профілю до роботи з дітьми з ООП.

3. Визначити сучасний стан та окреслити шляхи практичної підготовки фахівців психолого-педагогічного профілю до роботи в умовах ІОС.

4. Обґрунтувати і розробити концепцію фахової підготовки психолого-педагогічних кадрів до роботи в умовах ІОС.

5. Обґрунтувати, розробити і впровадити в освітній процес закладів вищої педагогічної освіти компетентнісно зорієнтовану систему підготовки фахівців психолого-педагогічного профілю до роботи в умовах ІОС.

6. Розробити методику підготовки фахівців психолого-педагогічного профілю до роботи в умовах ІОС, спрямовану на формування професійної компетентності майбутніх фахівців психолого-педагогічного профілю.

7. Експериментально перевірити ефективність системи підготовки фахівців психолого-педагогічного профілю до роботи в умовах ІОС.

Об'єкт дослідження – процес підготовки фахівців психолого-педагогічного профілю у закладах вищої педагогічної освіти.

Предмет дослідження – система підготовки фахівців психолого-педагогічного профілю до роботи в умовах інклюзивного освітнього середовища.

Теоретико-методологічну основу дослідження склали: концептуальні положення сучасної філософії національної освіти (В. Андрущенко, І. Зязюн, В. Кремень, В. Луговий, В. Огнев'юк та ін.); концептуальні положення розвитку освіти в Україні (концепція Нової української школи, Закони України «Про освіту» і «Про вищу освіту»); синергетичні концепти як основа методології інклюзивної освіти (А. Колупаєва, С. Курдюмов, Г. Хакен, М. Семаго, Н. Семаго); концептуальні ідеї розвитку нових напрямів в педагогічній компаративістиці (О. Огієнко, А. Сбруєва); теоретичні засади розвитку освітнього середовища (Ш. Амонашвілі, І. Лернер, А. Макаренко, В. Сухомлинський, В. Ясвін та ін.); концептуальні засади навчання осіб з ООП в умовах інклюзивного освітнього середовища (А. Колупаєва та ін.); теоретичні основи організації командної взаємодії психолого-педагогічних фахівців в умовах ІОС (Е. Данілавічутє, С. Єфімова, А. Колупаєва, С. Королюк, С. Литовченко, М. Малофеєв, Л. Шипіцина та ін.); методологічні і теоретичні засади особистісно зорієнтованої освіти (А. Алексюк, І. Бех, С. Гончаренко, В. Кремень, О. Савченко, В. Семиченко, Г. Троцко, І. Якіманська та ін.); теоретико-методичні засади професійної підготовки педагогів у вищій школі (Р. Гуревич, І. Зязюн, Н. Ничкало, І. Осадченко, О. Савченко та ін.); загальні принципи та категорії відбору змісту в

освіті (Б. Гершунський, І. Лернер, Б. Лихачов, І. Подласий, О. Савченко, І. Якіманська та ін.); концептуальні положення навчання дітей з ООП (В. Гладуш, О. Глоба, І. Дмітрієва, Н. Пахомова, М. Супрун, І. Татьянчикова та ін.).

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

Методи дослідження. Для розв'язання окреслених завдань та забезпечення достовірності положень і висновків дослідження використано комплекс взаємодоповнюючих методів:

теоретичні: ретроспективно-порівняльний логічний аналіз філософської, психолого-педагогічної, методичної літератури для розроблення теоретичних засад системи підготовки психолого-педагогічних фахівців до роботи в умовах ІОС; систематизація, синтез, узагальнення для порівняння та зіставлення філософських та педагогічних поглядів на різні аспекти досліджуваної проблеми, визначення понятійно-категоріального апарату.

емпіричні: діагностичні (бесіди, тестування, анкетування, опитування, інтерв'ю), обсерваційні (психолого-педагогічне спостереження, самооцінка) з метою з'ясування рівня сформованості професійної компетентності; педагогічний експеримент для підтвердження ефективності системи підготовки фахівців психолого-педагогічного профілю до роботи в умовах ІОС;

математичної статистики (статистична обробка емпіричних даних, графічне відображення результатів, критерій згоди Пірсона) для кількісного та якісного аналізу результатів, отриманих у ході педагогічного експерименту.

Вірогідність здобутих результатів забезпечується методологічним та теоретичним обґрунтуванням вихідних положень дослідження; застосуванням системи методів, адекватних меті, предметові та завданням дослідження, репрезентативністю вибірки; поєднанням кількісного та якісного аналізу емпіричних даних; ефективністю експериментальної роботи, що проведена в умовах реального освітнього процесу закладів вищої педагогічної освіти.

Експериментальна база дослідження. Дослідним майданчиком були заклади вищої педагогічної освіти, які здійснювали підготовку бакалаврів за спеціальностями «Дошкільна освіта», «Початкова освіта», «Соціальна педагогіка», «Практична психологія», зокрема: Полтавський національний педагогічний університет імені В. Г. Короленка, Сумський державний педагогічний університет імені А. С. Макаренка, Уманський державний педагогічний університет імені Павла Тичини. В експериментально-пошуковій роботі брали участь 176 психолого-педагогічних працівників (вихователі, вчителі початкової школи, соціальні педагоги, психологи), понад 40 викладачів закладів вищої педагогічної освіти, 673 студенти.

Наукова новизна здобутих результатів полягає в тому, що:

вперше:

– окреслено та обґрунтовано системотвірні чинники інклюзивної освіти;

– обґрунтовано синергетичні концепти впливу на розбудову інклюзивної освіти (ціннісний, змістовий, організаційний), які виконують роль основних системотвірних компонентів, окреслюють її практичне значення і дають змогу у повній мірі керувати динамікою і характером освітніх процесів;

– визначено та обґрунтовано інтеграційну природу фахової підготовки психолого-педагогічних кадрів до роботи в умовах ІОС, що створює передумови для реалізації ефективної командної взаємодії різнопрофільних спеціалістів;

– розроблено концепцію фахової підготовки психолого-педагогічних кадрів до роботи в умовах ІОС, що базується на пріоритетах забезпечення інтеграції інклюзивно зорієнтованого змісту навчання у компетентнісному форматі;

– науково обґрунтовано структуру і зміст курикулуму підготовки різнопрофільних психолого-педагогічних спеціалістів до роботи в умовах ІОС, що передбачає реалізацію компетентнісно зорієнтованої біполярної траєкторії професійного становлення майбутнього фахівця;

– спроектовано та апробовано систему підготовки фахівців психолого-педагогічного профілю до роботи в умовах ІОС;

– розроблено та впроваджено методику діагностування рівня сформованості професійної компетентності майбутніх психолого-педагогічних працівників;

– розроблено та впроваджено методичні рекомендації щодо удосконалення процесу теоретичної і практичної підготовки різнопрофільних психолого-педагогічних фахівців до роботи в умовах ІОС;

– розроблено та апробовано методику організації командної професійної діяльності різнопрофільних психолого-педагогічних фахівців в умовах ІОС;

поглиблено та уточнено:

– дефініції «інклюзивне освітнє середовище», «професійна компетентність»;

– сутність і зміст професійних компетенцій різнопрофільних психолого-педагогічних фахівців для роботи в умовах ІОС;

подальшого розвитку набули: науково-методологічні ідеї оптимізації теоретико-практичної підготовки студентів психолого-педагогічного профілю на засадах компетентнісного підходу та інтеграції інклюзивно зорієнтованого змісту в освітній процес.

Практичне значення здобутих результатів полягає у тому, що:

– результати дисертаційного дослідження можуть стати науково-методологічною основою для розроблення та удосконалення освітньо-професійних програм підготовки майбутніх психолого-педагогічних кадрів для ІО;

– визначені, обґрунтовані та представлені у розроблених навчально-методичних посібниках та методичних рекомендаціях механізми командної взаємодії психолого-педагогічних кадрів розкривають потенційні можливості як для оптимізації освітнього процесу і підвищення якості професійної підготовки випускників закладів вищої освіти, так і для організації ефективного ІОС в умовах закладів дошкільної та загальної середньої освіти;

– розроблена концепція фахової підготовки психолого-педагогічних кадрів до роботи в умовах ІОС дає змогу розв’язати проблему дефіциту компетентних фахівців;

– розроблене та впроваджене наукове та навчально-методичне забезпечення сприятиме підвищенню рівня професійної компетентності різнопрофільних психолого-педагогічних кадрів;

– отримані у ході дисертаційного дослідження результати можуть слугувати для розв’язання актуальних наукових теоретико-методичних проблем теоретичної і практичної підготовки різнопрофільних фахівців для ІО і технологій її реалізації в методичних системах вищої педагогічної освіти.

Результати дослідження впроваджено в освітній процес закладів освіти, що підтверджено відповідними документами: Верхняцької загальноосвітньої школи І–ІІІ ступенів № 2 Христинівської районної ради Черкаської області (довідка № 391/03 від 15.05.2018 р.); Вінницького державного педагогічного університету імені Михайла Коцюбинського (довідка № 06/19 від 14.03.2018 р.); Дошкільного навчального закладу ясла-садка комбінованого типу № 5 м. Умані (довідка № 01-06-01/35 від 21.05.2018 р.); Полтавського національного педагогічного університету імені В. Г. Короленка (довідка № 1791/01-60/19 від 01.06.2018 р.); Сумського державного педагогічного університету імені А. С. Макаренка (довідка № 1015 від 21.04.2018 р.); Уманського державного педагогічного університету імені Павла Тичини (довідка № 671/01 від

24.04.2018 р.), Центральноукраїнського державного педагогічного університету імені Володимира Винниченка (довідка № 68-н від 29.03.2018 р.).

Особистий внесок здобувача полягає у теоретико-методологічному обґрунтуванні системи підготовки фахівців психолого-педагогічного профілю до роботи в умовах ІОС, визначенні загального концептуального підходу до розв'язання проблеми. В навчально-методичному посібнику «Організація командної професійної діяльності психолого-педагогічних фахівців в умовах інклюзивного освітнього середовища» [171] розроблено дидактичні та методичні підходи щодо формування змісту фахової підготовки психолого-педагогічних кадрів у вищих педагогічних закладах освіти на засадах особистісно зорієнтованої моделі освіти, а також розроблено методику організації співпраці різнопрофільних фахівців в умовах ІОС на засадах інклюзивної освіти. У монографії «Використання інноваційних педагогічних технологій в умовах інклюзивної освіти. Теоретико-методологічні засади розвитку спеціальної та інклюзивної освіти» [68, С. 114–137], що виконано у співавторстві, та у навчально-методичному посібнику «Педагогічні технології інклюзивної освіти» [173] до особистого внеску здобувача належить теоретичне обґрунтування і методика впровадження інноваційних педагогічних технологій в умовах ІО.

Апробація результатів дослідження. Основні положення і висновки дисертаційного дослідження висвітлювалися у виступах та доповідях на: *міжнародних конгресах* – «Корекційно-реабілітаційна діяльність: стратегії розвитку у національному та світовому вимірі» (Суми, 2015), «Освіта дітей з особливими потребами: від інституціалізації до інклюзії» (Вінниця, 2016); *міжнародних наукових конференціях* – «Сучасні тенденції використання дидактичних ідей Яна Амоса Коменського» (Умань, 2012), «Інноваційний розвиток вищої освіти: глобальний та національний виміри змін» (Суми, 2015, 2016), «Корекційна та інклюзивна освіта очима молодих науковців» (Суми, 2015, 2016), «Актуальные научные исследования в современном мире» (Переяслав-Хмельницький, 2016), «Україна і Польща: минуле, сучасне, майбутнє» (Умань, 2018); *всеукраїнських наукових конференціях* – «Василь Сухомлинський і школа

XXI століття: традиція й інноваційність» (Умань, 2012), «Здоров'я дитини – основа майбутнього життя людини» (Умань, 2013), «Вплив навколишнього середовища на формування особистості» (Умань, 2014), «Соціалізація та виховання особистості в умовах сьогодення» (Умань, 2014), «Актуальні проблеми збереження здоров'я в сучасних умовах реформування освіти» (Умань, 2015), «Інклюзивна освіта: теорія, методика, практика» (Умань, 2016, 2017, 2018), «Інновації в сучасній логопедії» (Миколаїв 2017), «Формування здоров'язберігаючих компетенцій дітей та молоді: проблеми, розвиток, супровід» (Умань, 2016, 2018), «Дошкільна освіта в сучасному освітньому просторі: проблеми та перспективи» (Умань, 2017), «Актуальні проблеми професійної та технологічної освіти: досвід та перспективи» (Умань, 2018); «Сучасні тренінгові технології для розвитку особистості: еко-тренінг» (Умань, 2018); *регіональних конференціях та науково-практичних семінарах:* регіональній науково-практичній конференції – «Інклюзивна освіта: теорія, методика, практика» (Умань, 2015, 2016), міжвузівській науково-практичній конференції – «Формування професіоналізму фахівця у системі дошкільної освіти» (2018); *всеукраїнських науково-методичних семінарах* – «Психолого-педагогічний супровід гармонійного розвитку дитини в загальноосвітніх закладах» (Умань, 2014), «Особистість в умовах кризових викликів сучасності» (Київ, 2016), «Формування освітніх компетенцій дитини: проблеми, розвиток, супровід» (Умань, 2016), «Основні стратегії взаємодії із дітьми з особливими освітніми потребами в рамках підготовки фахівців до роботи у закладах освіти» (Умань, 2018); *регіональних науково-практичних семінарах* – «Актуальні проблеми корекційної педагогіки» (Умань, 2013), «Сучасні тенденції розвитку корекційної освіти в Україні» (Умань, 2014, 2015), «Методичні аспекти інклюзивної педагогіки» (Умань, 2014), «Психолого-педагогічний супровід формування особистості дитини в умовах взаємодії сім'ї та дошкільного закладу» (Умань, 2015, 2016), «Актуальні проблеми підготовки фахівців соціальної сфери» (Умань, 2016), «Монтессорі-терапія в комплексній реабілітації дітей з особливими потребами» (2017), «Організація індивідуального навчання учнів з особливими освітніми

потребами в умовах інклюзивної освіти» (Верхняцька ЗОШ І-ІІІ ступенів № 2 Христинівської районної ради Черкаської області, 2018).

Обговорення результатів дисертаційного дослідження здійснювалося на засіданнях лабораторії проблем інклюзивної освіти, відділу інклюзивного навчання та вчених радах Інституту спеціальної педагогіки і психології імені Миколи Ярмаченка НАПН України (2013–2018 рр.).

Матеріали дисертаційного дослідження використано у процесі організації теоретичного навчання та проведення педагогічних практик у Полтавському національному педагогічному університеті імені В. Г. Короленка, Сумському державному педагогічному університеті імені А. С. Макаренка, Уманському державному педагогічному університеті імені Павла Тичини для студентів, що навчалися за напрямами підготовки «Дошкільна освіта», «Початкова освіта», «Соціальна педагогіка», «Практична психологія».

Публікації. Основний зміст та результати дисертаційного дослідження висвітлено у 51 наукових працях, з них: 2 монографії (1 одноосібна); 3 посібники; 26 одноосібних статей, у тому числі – 1 у періодичному виданні інших держав; 25 у фахових виданнях України з педагогічних наук, з яких 7 – у виданнях, що включено до міжнародних наукометричних баз; 19 публікацій апробаційного характеру; 1 методичні рекомендації.

Структура та обсяг дисертації. Дисертаційна робота складається зі вступу, чотирьох розділів, висновків до розділів, загальних висновків, списку використаних джерел (433 найменування, у тому числі – 67 іноземною мовою) та додатків. Загальний обсяг дисертації складає 523 сторінки, з них основний текст викладено на 416 сторінках. У тексті роботи міститься 28 таблиць, 44 рисунки та 17 додатків на 64 сторінках.

РОЗДІЛ 1
ТЕОРЕТИКО-МЕТОДОЛОГІЧНІ ЗАСАДИ ДОСЛІДЖЕННЯ

1.1. Інклюзивна освіта як соціально-педагогічний феномен

1.1.1. Системотвірні чинники інклюзивної освіти

Під впливом світових гуманістичних вимог сучасна вітчизняна система освіти перебуває у стані реформування, обумовленого соціально-економічними, політичними і духовно-культурними перетвореннями. У сучасній освіті реалізують ідею, пов'язану зі зміною цільових установок в освітній галузі – від формування знань до формування 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 депривіації 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.

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

Феномен – рідкісне, надзвичайне, виняткове явище, єдине у своєму роді, взяте у його цілісності, в єдності з його сутністю й дане нам у досвіді [30, с. 1532]. Феномен будь-якого явища, за визначенням І. Канта, може бути пізнаний лише на основі досвіду [346, с. 471].

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

У контексті філософії інклюзії в зарубіжній педагогіці визнано екологічну парадигму, у якій провідну роль відведено соціальному оточенню дитини. На нашу думку, середовище являє собою не лише сукупність окремих чинників, а системну консолідацію, спрямовану на забезпечення дитини сприятливими умовами для розвитку. В інклюзивній освіті екологічний підхід забезпечує спрямування усієї педагогічної діяльності на створення комфортного життєвого простору для дитини з ООП. У контексті цієї парадигми проблеми дітей з ООП треба розглядати не окремо, а комплексно, враховуючи системний підхід до залучення дитини до складної системної організації соціуму. Особливого значення тут набуває перетворення системи цінностей і руйнування стереотипів. О. Шпек зазначав, що інклюзія відтворює спотворену соціальну екологію дитини з обмеженими можливостями, відновлюючи або створюючи заново цілісні життєві взаємозв'язки, які є частиною її світу [358].

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

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

«В ідеальному варіанті, інклюзія передбачає повне залучення всіх учнів в усі аспекти навчання і шкільного життя. Іншими словами, масові школи та класи мають бути чутливими до потреб усіх учнів; і для того, щоб їх задовольняти, вони повинні бути готові справді пристосовуватися. Крім того, вони мають шанувати й цінувати відмінність» [155, с. 16].

Для філософії як однієї з форм суспільної свідомості особливого значення набуває розробка світоглядного фундаменту ІО як нової соціокультурної реальності і формування методологічних засад пізнання закономірностей впровадження і розвитку інклюзивних процесів. Соціальні умови й умови освіти необхідно

спрямовувати на те, щоб буття дитини з обмеженими можливостями стало максимально самостійним, незалежним, а сама дитина, займаючи активну і відповідальну життєву позицію, стала рівноправним членом суспільства, реалізуючи себе у цьому суспільстві. Концепція самостійного і незалежного способу життя дітей з ООП визначає сьогодні підходи до формування цілей і змісту ІО.

Аксіологічні позиції деяких сучасних філософсько-педагогічних напрямів допомагають аналізувати проблеми ціннісного ставлення до самого феномену ІО і людини з обмеженими можливостями в умовах цієї освіти. Характер вирішення цих проблем визначає особливості соціально-філософського усвідомлення життєдіяльності й, у першу чергу, освіти, соціалізації і виживання людини з обмеженими можливостями в сучасному світі [8, с. 27; 48].

Сучасний етап розвитку ІО в Україні сповнений протиріч і проблем, вимагає відкритого професійного діалогу, конструктивного пошуку, вивчення зарубіжного й вітчизняного досвіду та узгодженості позицій. Важливим для цього процесу є готовність закладів освіти до змін. Для розвитку інклюзивної практики освіті потрібні системні інституційні зміни, а це не відбувається швидко. Але найскладніші зміни – це зміни у професійному мисленні і свідомості людей, починаючи з психології педагога, закінчуючи економічними і фінансовими основами функціонування усієї системи. Впровадження ІО стикається не стільки з проблемами організації безбар’єрного середовища, скільки з проблемами соціальними: стереотипи і забобони; готовність або відмова вчителів, дітей та їхніх батьків прийняти нові принципи освіти; нестача комплексних психолого-педагогічних знань і технологій, спеціальних моніторингових досліджень досвіду вітчизняної ІО.

Супротивники інклюзії наводять основні чинники які, на їхню думку, обґрунтовують недоцільність ІО: суспільство неготове до такої форми освіти; учитель неготовий до реалізації інклюзії [3]. Очевидним є той факт, що прибічники застарілої бюрократичної системи, у тому числі й системи освіти, прикриваючись демократичними гаслами й необхідністю розбудови нового інформаційного суспільства, шукають причини, які виправдали б небажання їх знайти місце особам з ООП у цьому суспільстві. Шукати ж потрібно не шляхи «очищення» держави перед

такими особами, а, перш за все, шляхи, що приведуть до розуміння основної ідеї інклюзії – усі ми різні і весь світ для нас, а не навпаки. Розв'язання цього першочергового завдання зведе нанівець проблему «неготовності» усіх рівнів освіти, і залишиться єдина проблема – «небажання», яку, у свою чергу, можуть вирішити керівники закладів освіти.

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

За даними звіту комплексної аналітичної оцінки стану впровадження інклюзії в Україні [111], проведеної у період з червня 2011 року до січня 2012 року «Європейською дослідницькою організацією» (ERA) у співпраці з дослідницькою компанією InMind, громадськими організаціями «Демократичні ініціативи молоді» та «Аліса» за фінансової підтримки фонду «Відродження», було визначено основні проблеми і бар'єри, що перешкоджають або ускладнюють процес впровадження інклюзії (див. додаток А).

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

Досліджуючи умови існування інклюзії в 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 [154]:

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 подумають 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.

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

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

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

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

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

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

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

Термін «інвалід» уперше задекларований на міжнародному рівні Декларацією ООН «Про права інвалідів» (1975 р.) як «особа, яка не може самостійно забезпечити повністю або частково потреби нормального особистого і/або соціального життя через порушення вроджене або ні, його або її фізичних чи розумових здібностей» [65].

«Інвалід (від лат. *invalidus* – слабий, безсилий, немічний) – особа, яка частково або зовсім нездатна виконувати певні дії, втратила працездатність остаточно чи на тривалий час» [83, с. 188]; особа, яка має порушення здоров'я зі стійким розладом функцій організму, обумовленим захворюваннями, наслідками травм чи дефектами, що призводить до обмеження життєдіяльності і викликає необхідність її соціального захисту [336, с. 61].

«…У країнах Західної Європи та Америки досить вживаним вважався термін «фізично або розумово неповноцінні особи» («*handicapped persons*»), «особи з порушеннями розвитку» («*disabled persons*») або просто «особи з порушеннями» («*the disabled*»)» [123, с. 29].

У державних законодавчих документах України використовується переважно термін «діти з особливими освітніми потребами». Однак у законах щодо дітей з ООП вживають і такі терміни, як «діти, які потребують корекції фізичного та (або) розумового розвитку» (Закон України «Про загальну середню освіту» ст. 21, п. 4 [264]; Закон України «Про дошкільну освіту» [260]); громадяни України «незалежно від… особливостей інтелектуального, соціального і фізичного розвитку особистості» (Закон України «Про загальну середню освіту»

ст. 6, п. 1 [264], «діти, які потребують тривалого лікування» (Закон України «Про загальну середню освіту» ст. 9, п. 2 [264]).

У науково-методичній літературі використовують такі дефініції: «діти з обмеженими можливостями здоров'я» (Л. Кобрина [120], О. Панферова [240], І. Хафізулліна [349], Г. Чигріна [351], Ю. Шуміловська [359], Р. Рейзер (R. Rieser) [411]), «особи з психофізичними порушеннями та/або інвалідністю» (Т. Дегтяренко [64]), «аномальні» («дефективні») діти (Л. Виготський [38], Г. Коберник [118], В. Синьов [118]), «аномальні люди» (А. Маллер [187], М. Малофєєв [189]), «діти з відхиленнями розвитку» [300], «діти з особливостями (порушеннями) психофізичного розвитку» [233].

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

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

Характеризуючи суб'єкт нашого дослідження під кутом соціології, виділено такі дефініції: «особи з обмеженими можливостями (життєдіяльності)», «особи з

обмеженою працездатністю» [28]. Ці терміни дозволяють розглядати цю категорію людей і як тих, що потребують різнобічну соціальну допомогу, юридичний захист, і, як рівноправних в соціумі.

О. Шеманов і Н. Попова обґрунтовують необхідність враховати «особливі культурні потреби» у роботі з дітьми з обмеженими можливостями здоров'я. Визнання таких потреб вимагає опису певних систем відносин, ідентифікацій, специфіки складових елементів, культурного середовища тощо. Такий підхід зміщує акцент на можливості людини (іноді унікальні), а не на її дефект [354].

Функції помічника у задоволенні названих вище потреб може виконувати соціальний робітник, наприклад, у службах соціального забезпечення, тобто людина без спеціальної педагогічної освіти. На думку А. Мудрика, усіх педагогів можна вважати соціальними робітниками, але не усі соціальні робітники є педагогами у професійному плані [206, с. 9].

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

Потреби – це стан браку чого-небудь в організмі [43, с. 311]; «те, без чого не можна обійтись; вимоги, які необхідно задовольнити; умови, необхідні для когось, чогось» [30, с. 1090].

Отже, сутність цього терміну «передбачає зміщення акцентів з недоліків і порушень у дітей, відхилень від норми до фіксації їхніх особливих потреб» [123, с. 29]. Термін «особливі потреби» використовують стосовно осіб, чия соціальна, фізична або емоційна особливість потребує спеціальної уваги та послуг, які дозволять їм розвинути свій потенціал [43, с. 256].

У 1978 р. в Англії Комітетом досліджень навчання дітей і молоді з відхиленнями у розвитку (Committee of Enquiry into the Education of Handicapped Children and Young People) опубліковано доповідь М. Уорнок (M. Warnock) [421], у якій окреслено перспективи розвитку ІО шляхом інтеграції дітей з ООП до системи ЗСО. У 1984 р. Акт про освіту [190, с. 118] затвердив цей напрям як пріоритетний. До цього часу в Англії щодо дітей з ООП використовувалися терміни «розумово відсталі» і «неспроможні до навчання», які були принизливими і помилковими. М. Уорнок

стверджувала, що невдачі у навчанні повинні розглядатися у тісній взаємодії і взаємообумовленості між вихідними характеристиками дитини і результатами педагогічної діяльності учителя, який відіграє пріоритетну роль у навчанні, а не спеціалістів-експертів, які ставили діагноз і лікували дітей. Комітет запропонував змінити термін «розумова відсталість» терміном «труднощі у засвоєнні навчального матеріалу». У 1981 р. Закон про освіту (Education Act 1981) [368], до змісту якого було включено багато рекомендацій М. Уорнок, замінив термін «діти-інваліди» поняттям «діти з особливими освітніми потребами» і зобов'язав заклади ЗСО забезпечити відповідними формами навчання цю категорію дітей.

У 1994 р. Саламанською декларацією на міжнародному рівні задекларовано термін «особливі потреби», який використовувався стосовно «дітей, молоді і дорослих» з фізичними і/чи розумовими вадами «з особливими освітніми потребами у межах звичайної системи освіти» [313].

В українських нормативно-правових документах термін «особливі потреби» використовують для означення тих потреб, які виникають у зв'язку з інвалідністю особи і спрямовані на відновлення або компенсацію порушених або втрачених здібностей до різного виду діяльності, у тому числі, у можливості оволодіння знаннями (Закон України «Про основи соціальної захищеності інвалідів України» [290]).

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

До дітей з ООП А. Колупаєва відносить «усіх учнів, чиї освітні потреби виходять за межі загальноприйнятої норми. Це стосується дітей з порушеннями психофізичного розвитку, у т. ч. дітей-інвалідів, обдарованих дітей, дітей із соціально вразливих груп (наприклад, вихованців дитячих будинків та ін.)» [233, с. 305].

Особливі потреби мають ті, хто за різних причин вимагає додаткової підтримки та застосування адаптивних педагогічних методів роботи. Причини можуть зумовлюватися (але не обмежуватися) фізичними та розумовими вадами. Освітні програми для дітей з ООП розробляються з урахуванням індивідуальних

потреб учнів, навчання яких потребує додаткових ресурсів (наприклад, спеціально підготовлений персонал, обладнання або простір) [197]. Такий підхід у тлумаченні досліджуваного терміну заслуговує на увагу, оскільки на фоні чітко вираженого освітнього контенту окреслено необхідні компоненти, без яких неможливо створити ІОС: кадрове забезпечення, навчально-методична складова і заклади освіти, спроможні надати учням додаткові спеціальні послуги.

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

Аналіз зарубіжного й вітчизняного досвіду, сучасних освітніх тенденцій дозволяє виокремити основні чинники впливу на становлення і розвиток ІО в Україні (рис. 1.1):

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

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

3. Законодавчий чинник виступає єдиним засобом законодавчих гарантів прав осіб з ООП. Основна функція цього чинника – удосконалити національне законодавство, упорядкувати його відповідно до міжнародних конвенцій, реалізувати права осіб з ООП, регламентувати обов'язки держави щодо людей цієї категорії.

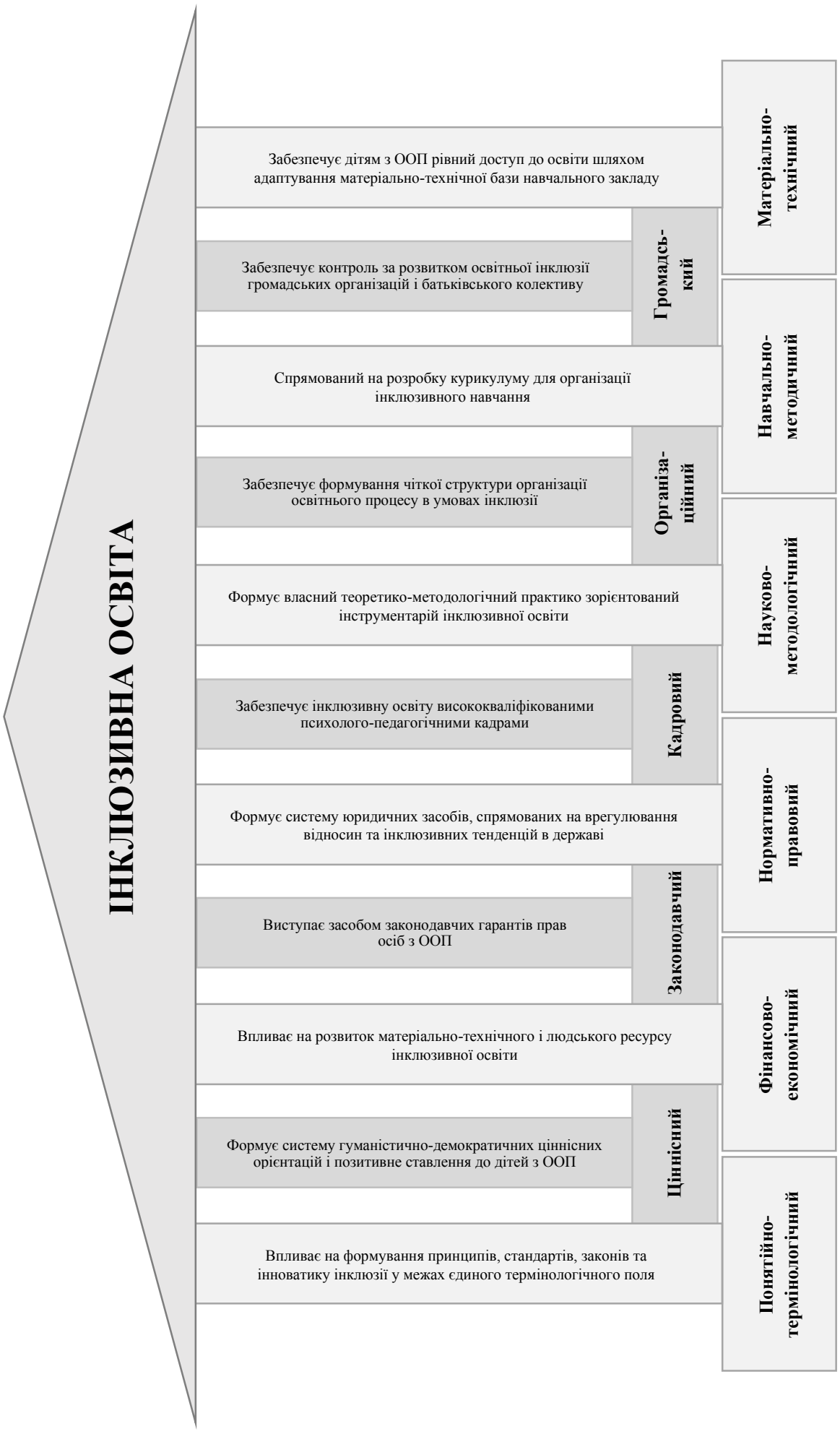


Рис. 1.1. Системотвірні чинники інклюзивної освіти

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

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

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

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

стан вітчизняної освіти й спрямовуватися на формування єдиного ефективного інклюзивного освітнього поля у країні.

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

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

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

11. Громадський чинник виконує регулятивну і контрольну функції. Громадські організації та батьківські асоціації впливають на розвиток інклюзивних процесів в освіті, здійснюють контроль за виконанням державою своїх зобов’язань щодо дотримання прав дітей з ООП на освіту. Батьки, які є замовниками інклюзивних послуг в освіті, разом з громадськими організаціями

можуть виступати як контролерами якості послуг, так і меценатами і спонсорами окремих закладів з інклюзивним навчанням.

Перераховані чинники впливу окреслюють широкий спектр різних аспектів розвитку ІО в Україні. Життєздатність і ефективність такої системи залежить не тільки від рівня реалізації кожної умови існування інклюзії, а й від системної, одночасної реалізації усіх вищеназваних чинників.

Враховуючи принципи й цінності, які лежать в основі соціальної інклюзії, а також наведені вище умови існування ІО, схарактеризовано ознаки інклюзивного суспільства, зокрема:

– наявність та виконання у країні відповідного законодавства, згідно з яким стане можливим впровадження ІО;

– економічна забезпеченість цих законодавчих актів;

– відсутність нормативно-бюрократичних перешкод для інновацій, пов’язаних з ІО;

– виховання і навчання осіб з обмеженими можливостями розглядають як окреме, самостійне завдання фахівців масової і спеціальної системи освіти;

– готовність і спроможність спеціалістів працювати в умовах закладу з інклюзивним навчанням;

– реалізація системи заходів щодо профілактики, раннього виявлення та ранньої комплексної допомоги дітям з обмеженими можливостями та їхнім сім’ям;

– проведення закладами ЗСО системного реструктурування освітнього процесу, завдяки чому стане можливим прийом до освітніх закладів дітей з ООП та повноцінна участь їх в освіті та в усьому житті закладу;

– диференціація освітніх потреб дітей як основа організації їхнього навчання, що передбачає ретельний та індивідуальний підбір освітнього середовища для упередження вторинних відхилень у розвитку дитини і необхідності його ізольованого навчання;

– сертифікування ІОС в освітніх закладах загального призначення;

– відкритість системи інклюзивної освіти;

– наявність соціальних та психолого-педагогічних умов для життя дитини з обмеженими можливостями в сім'ї та повноцінної участі сім'ї у її вихованні;

– дотримання права вибору батьками освітнього закладу для дитини з ООП та економічне забезпечення реалізації цього права;

– соціальне забезпечення ІО (транспорт, житлові умови і соціальні відносини, архітектура і близькість розташування освітньої установи та ін.);

– дотримання принципу добровільності: усі учасники інклюзивного навчання взаємодіють і співпрацюють один з одним добровільно.

Інклюзивне суспільство насамперед повинно вимагати, щоб освіта уникала соціальної сегрегації дітей з ООП і забезпечувала можливості їм брати участь у житті дитячого колективу закладів освіти.

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

1.1.2. Синергетичні концепти інклюзивної освіти

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

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

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

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

Особистісно-соціально-діяльнісний підхід (І. Ліпський, К. Молленхауер (K. Mollenhauer), Т. Томас (T. Thomas), Е. Гофман (E. Hofman) та інші) виражається в осмисленні природи дитини, досвіду її чуттєвого життя через соціально детерміноване просторово-часове мовленнєве середовище [209]. Запропонована інтегративна соціально-педагогічна парадигма є особливо цінною для вивчення й обґрунтування способів і механізмів побудови соціального простору відносин як чинника виховання і соціалізації дітей з урахуванням їхніх особливостей і можливостей. Таким оптимальним простором для розвитку дитини з ООП, на думку авторів, є інклюзивне освітнє середовище.

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

Якщо сенс демократії полягає у наданні людям права приймати усвідомлені рішення, то в галузі освіти демократія повинна означати надання такого ж права дітям. А. Маллер визначає про три способи надання дітям такого права: 1) право на прийняття рішень; 2) право на спробу; 3) право на дії [188]. Право дітей примати рішення реалізується упродовж усього дня, коли вчителі і вихователі надають їм можливість зробити власний вибір і поважають його. Право на спробу означає надавати дітям можливість бути самостійними, допомагати їм зробити щось для себе своїми силами (наприклад, самостійно одягатися). Право на дії означає засвоєння умінь і вільне володіння ними, що дозволяє дітям пишатися своїми досягненнями. Реалізуючи ці права, діти з ООП впевнюються у власних здібностях, у них формується почуття гідності.

Значний внесок у справу розвитку демократичного підходу в освіті, а відповідно й інклюзивних тенденцій, зробив Г. Фігдор [345]. Він вважав, що освіта повинна пристосовуватися до унікальних здібностей кожної дитини, і що дітям повинні бути надані необхідні засоби та уміння, які сприяли б їхньому індивідуальному зростанню і розвитку. Крім того, він був переконаним, що діти повинні бути активними учасниками у середовищі, яке виховує уяву, прагнення досліджувати, а також уміння міжособистісної взаємодії.

За демократичного підходу діти краще пізнають себе, на практиці знайомляться із соціальною та груповою динамікою, мають можливість відчути дух спільноти і єдності колективу. Сутність демократії в освіті полягає у тому, що кожен повинен бути визнаний (у будь-якому аспекті), використаний (зробити свій внесок у загальну справу) і нагороджений (плодами своєї праці, можливостями подальшої співпраці та вдячністю групи). Застосування демократичного підходу у роботі з дітьми, зокрема з ООП, допомагає: довіряти собі, будучи упевненим у здатності самостійно приймати усвідомлені рішення і навчитися довіряти іншим; відповідати за власні вчинки; усвідомити свою цінність у колективі; здобути

самостійність; виявити у собі і навчитися цінувати обдарованість і таланти, а також обдарованість і талант інших; поважати себе та інших тощо.

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

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

Сутність соціальної теорії аутопоези полягає у необхідності забезпечення кожної дитини індивідуальним освітнім маршрутом, зорієнтованим на активну комунікативну взаємодію із соціальним оточенням, що дозволяє адекватно перевірити отримані знання і навички. З позиції даних концепцій, ІО реалізується для кожної дитини через спеціально побудований індивідуальний освітній маршрут [209].

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

вирішувати завдання, пов’язані з організацією навчання і виховання усіх дітей, незалежно від специфіки їхніх освітніх потреб.

Поліфундаментальний підхід (Н. Назарова) дозволяє системно і з різних методологічних позицій осмислити специфіку інклюзії і знайти спосіб вирішення проблем, що гальмують і спотворюють процес упровадження інклюзивного навчання [209].

Гуманістична парадигма суспільної свідомості будується на уявленні про те, що сучасний світ базується на єдиній гуманістичній системі цінностей, де поважають традиції і приймають інновації, встановлюють діалогічні і рівноправні відносини між людьми незалежно від того, якими можливостями (інтелектуальними, фізичними та ін.) людина володіє. На формування сучасної гуманістичної соціокультурної парадигми значно вплинула етика життя (А. Швейцер (A. Schweitzer), Е. Левінас (E. Lévinas), О. Шпек (O. Speck)). Життя, за А. Швейцером, – це найпотаємніше з того, що створила природа, яка вимагає найбільшої поваги до себе. Дослідник був переконаний, що етика благоговіння перед життям не робить різниці між життям «вищим» або «нижчим», більш цінним чи менш цінним. Його визначення сутності етики лаконічне і вичерпне: те, що підтримує і продовжує життя, – добре; те, що шкодить життю – погано. «Ніхто з нас не має права пройти повз страждання, за які, ми, власне, не несемо відповідальності, і не запобігаємо їм», – писав учений [88]. Така етична концепція стверджує: цінність життя будь-якої людської істоти як єдиної і неповторної у цьому світі; її безумовне право на повноцінне життя незалежно від того, наскільки постраждала її людська сутність внаслідок дефекту чи порушення у розвитку; її безумовне право на освіту і спеціальну допомогу відповідно до її особливих потреб.

Важливим етичним аспектом в педагогіці інтеграції є характер допомоги. Якщо допомога є самоціллю, то це аморально, оскільки людина, яка отримує допомогу, стає залежною від неї. Тому допомогу необхідно спрямовувати на те, щоб людині створити умови, за яких вона змогла допомагати собі сама, допомогу варто здійснювати заради досягнення людиною самодопомоги [358].

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

Деякі науковці (Дж. Корбет (J. Corbett), М. Нинд (M. Nind), Н. Попова, О. Суворов, О. Шеманов) притримуються методологічного підходу, в основі якого лежить культурологічна перспектива: будь-яка освіта повинна вміщувати культуру; культура в освіті не засвоюється і не присвоюється, а відтворюється; в результаті освітнього процесу у кожної особистості виникає свій, власний варіант культури, і тим самим кожна особистість – співавтор людства [335].

У зарубіжній літературі зустрічається і досить радикальний підхід до залучення осіб з обмеженими можливостями здоров'я до культури і соціуму – соціально-конструктивістський (П. Бергер (P. Berger), Т. Лукман (T. Luckmann)). Суть цього підходу полягає у тому, що поняття «обмежені можливості здоров'я», «інвалідність», «неспроможність», «норма» розглядаються як результат «соціального конструювання реальності», тобто як соціальний конструкт, що може використовуватися для придушення тих осіб чи груп суспільства, до яких він застосовується [388]. Згідно такого підходу індивіди мають порушення (вважаються інвалідами), якщо перебувають у такому психолого-фізіологічному стані, який негативно оцінює суспільство. Констатація інвалідності передбачає певні соціальні обмеження, що призводить до дискримінації.

У межах соціально-конструктивістської моделі поняття «порушення» і «інвалідність» (чи «неспроможність») мають різні значення: якщо перше характеризує неприйнятні суспільством психофізичні особливості індивіда, то друге ставить людину з особливими потребами у ситуацію, коли її особливості є приводом для дискримінації. Отже, обидва поняття, виступають у цьому контексті як соціальні конструкції, утворені за законами визначеного суспільством дискурсу (соціальної взаємодії). Теоретики соціальної моделі вважають, що застосування поняття «інвалідність» (чи «неспроможність») до певного індивіда треба розцінювати як «дізеблізм» за аналогією до інших видів соціальної дискримінації [388].

Опоненти соціально-конструктивістського підходу (Д. Анастасиу (D. Anastasiou), Дж. Кауфман (J. Kauffmann), М. Фуко (M. Foucaul)) доводять, що взаємодія осіб з різними порушеннями висвітлює реальні проблеми і потреби таких людей та їхніх сімей. Однак, на думку дослідників, інклюзія не завжди сприяє включенню людини з особливими потребами до освітнього простору, у соціум у цілому. Крім того, інклюзія порушує право на освіту, яку вони спроможні реалізувати в системі спеціальної освіти [369].

Соціальну модель можна використовувати і з позиції критики інклюзії (А. Хикки-Муди (A. Hickey-Moody)). З цієї точки зору, інклюзивну освіту розглядають як продукт ідеології, заснованої на парних поняттях («норма» і «відхилення», «успіх» і «невдача», «нормальні» й «інваліди», «спроможні» й «неспроможні» та ін.), що спотворює ідею створення суспільства на засадах інклюзії [88].

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

Синергетика – науково-філософський принцип, що розглядає природу, світ як самоорганізовану комплексну систему [30, с. 1317]. Основоположник синергетики Г. Хакен (H. Haken) визначає її як науку про взаємодію [348, с. 14], як галузь міждисциплінарних досліджень [348, с. 5]. Синергетику можна розглядати як науку про колективну поведінку, організовану і самоорганізовану, до того ж поведінка ця керована спільними законами. Синергетика опирається на досить різні дисципліни, тому варто очікувати, що з’явиться можливість побачити появу у світлі синергетики нової, єдиної картини світу, складеної, подібно мозаїці, з великої кількості окремих, зібраних наукою фактів [348, с. 25].

В українській педагогіці методологію ІО у форматі інтегрування дітей з ООП до загальноосвітнього простору вперше запропонувала А. Колупаєва [123]. З позицій системно-синергетичного підходу пояснюють сутність інклюзивної освіти А. Колупаєва, М. Семаго, Н. Семаго, М. Семенович. Науковці оцінюють інклюзивну освіту як сучасну інноваційну систему, яка передбачає застосування синергетичної концепції при її моделюванні. У методології моделювання ІО передбачають

використання таких синергетичних концептів як «керуючі параметри», «параметри порядку», «принцип підпорядкування», «точки біфуркації» тощо [317].

Так, М. Семаго та Н. Семаго до рушійних чинників (у синергетиці – «керуючі параметри») відносять: 1) гуманістичний розвиток суспільства, міжнародні конвенції й акти, присвячені інклюзії як процесу цивілізованих змін в освіті; 2) суперечність між «традиційністю» освітньої системи і сучасними вимогами її значного перетворення [317].

Основою нашого дослідження стали синергетичні концепти, віднесені до «параметрів порядку», які в цілому визначають розвиток системи відповідно до «принципу підпорядкування». До цих концептів (за Семаго) відносять: ціннісний (зміна філософії самої освіти, прийняття філософії інклюзії усіма учасниками освітнього процесу, зміни відносин між ними); змістовий (обсяг інформації і знань, різнорівневі навчально-методичні комплекти, технології супроводу інклюзивних процесів, кадровий потенціал); організаційний (управління інклюзивним освітнім процесом, його організація, у тому числі внутрішні нормативні акти та накази) [316; 317]. Ціннісний концепт ми вважаємо основоположним. Погоджуємося з автором у тому, що синхронна зміна компонентів інклюзивної освіти за усіма трьома параметрами (організація, зміст, цінності), що володіють певним характером і динамічними закономірностями, дає можливість прогнозувати розвиток цілісної системи. У той же час, будь-яка неузгодженість у структуроутворенні системи, яка порушує синхронність перебудов і їхню міру (динаміку), може «перевести» всю систему на іншу траєкторію розвитку, що приведе до ряду негативних ефектів. Подібним прикладом може служити форсування інклюзивних процесів в освіті виключно за рахунок нарощування окремих інклюзивних освітніх установ, що не відповідатиме у своїй динаміці розвитку інших компонентів [317].

Основні синергетичні принципи, сформульовані Г. Хакеном, С. Курдюмовим, В. Будановим [27; 347] резонують і в інклюзивній освітній парадигмі, зокрема:

– визнання цінності розмаїтості дітей з ООП;

– цінність професійної співпраці (організація освітнього процесу у вигляді полілогу із залученням міжгалузевих психолого-педагогічних фахівців);

– спрямованість навчання не на результат, а на процес навчання (для кожної дитини траєкторія навчання буде різною);

– рівність і довіра до пізнавальних можливостей усіх дітей, віра в їхні творчі можливості (необхідним атрибутом професіоналізму стає любов до дитини);

– нова модель керування освітнім процесом за рахунок допомоги і забезпечення інклюзивного лідерства (відчуття постійної потреби у співпраці та самовдосконалення);

– навчальне середовище стає гнучким щодо організації у ньому навчання дітей з ООП;

– діти є продуктом своєї власної діяльності, розширюючи коло своїх інтересів, розвиваючи свої здібності;

– в освітньому процесі психолого-педагогічний фахівець виступає лідером, а дитина займає активну позицію;

– має місце інклюзивна синергія, тобто ефект підвищеної результативності спільної дії усіх чинників впливу на інклюзію.

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

– зміст інклюзивного навчання необхідно зорієнтовувати на задоволення освітніх потреб дітей з ООП і зону їхнього найближчого розвитку;

– освітній процес в ІОС повинен бути зорієнтований на саморозвиток, самоосвіту, самовдосконалення;

– для ефективного психолого-педагогічного впливу необхідно використовувати методи, що гуртуються на засадах міжгалузевої взаємодопомоги.

Таким чином, синергетична парадигма сучасної освітньо-педагогічної діяльності має спиратися на загальнонаукову тенденцію використання синергетики як методології в розвитку різних галузей наукового знання. Використання термінології синергетики у філософсько-освітньому і педагогічному аспектах

дозволяє осмислити спільні для різних галузей знань загальні процеси, розпізнати в них нові значення, осягнути перспективу розвитку нового педагогічного знання.

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

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

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

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

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

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

1.1.3. Процесуально-змістові аспекти інклюзивного освітнього середовища

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

Науковці визначають «інклюзію» з різних точок зору, однак кожне з тлумачень безпосередньо чи опосередковано торкається проблем організації інклюзивного навчання, а будь-яке навчання, у свою чергу, неможливе без існування відповідного освітнього середовища. Одним із ключових феноменів освітнього процесу є створення комфортного навчального середовища.

Дослідження різних аспектів освітнього середовища під кутом зору інклюзії набуває сьогодні актуальності і привертає науковий інтерес завдяки його поліструктурності та міждисциплінарності. У процесі аналізу психолого-педагогічної та історико-філософської літератури виокремлено особливо значущі для нашого дослідження праці вітчизняних і зарубіжних науковців, у яких висвітлено різні аспекти розвитку, навчання дітей, організації та впливу освітнього середовища, зокрема: Л. Виготський (дослідження впливу соціального оточення на розвиток дитини); С. Рубінштейн (дослідження впливу людської діяльності на середовище); Л. Виготський, Д. Маркович, Г. Щедровицький на ін. (дослідження проблем системи «людина – середовище»); І. Амонашвілі, Я. Буєва, Я. Корчак, І. Песталоцці та ін. (проблеми гуманізації середовища); М. Іорданський, С. Піменова, Л. Редько, Н. Сенченко та ін. (дослідження впливу середовища на розвиток особистості); В. Авдєєв, І. Баєв, Г. Беляєва, Н. Гонтаровська, Т. Гущина, А. Колупаєва, Д. Макгрегор, В. Межеріков, Г. Менг, С. Тарасова та ін. (дослідження змісту і умов освітнього середовища); Д. Дьюі, А. Колупаєва, А. Макаренко, М. Монтесорі, Ж.-Ж. Руссо, Л. Савчук, В. Сухомлинський, К. Ушинський та ін. (проблеми організації освітнього середовища); С. Дерябо, Є. Клімов, В. Лебедєв, В. Орлов, В. Панов, В. Рубцов, Н. Селіванова, В. Слободчиков, С. Тарасов, В. Ясвін та ін. (створення різних концептуально-структурних моделей освітнього середовища); Г. Балл, І. Бех, Дж. Гібсон, У. Мейс, Т. Менг, О. Пєхота, В. Сєріков,

М. Турвей, В. Ясвін та ін. (дослідження освітнього середовища як частини просторово-предметного оточення); І. Калініченко, А. Колупаєва, Г. Нікуліна, Л. Сердюк, П. Таланчук та ін. (наукове обґрунтування концептуальних засад навчання осіб з ООП в межах інклюзивного освітнього середовища); Н. Борисова, Е. Данілавічутє, С. Єфімова, А. Колупаєва, С. Королюк, С. Литовченко, М. Малофеєв, Л. Шипіцина та ін. (дослідження проблем взаємодії фахівців психолого-педагогічного профілю в межах інклюзивного освітнього середовища).

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

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

Подібне трактування поняття «середовище» подано і в лексикографічних працях: навколишні соціально-побутові умови, обстановка, сукупність людей, пов'язаних цими умовами [223]; «сукупність природних умов, у яких проходить життєдіяльність якого-небудь організму» [329, с. 137]; «сукупність людей, зв'язаних спільністю життєвих умов, занять, інтересів і т. ін.» [30, с. 1309].

У контексті нашого дослідження, уваги заслуговують погляди Г. Коджаспірової, О. Коджаспірова [121, с. 319], О. Мертенс [200], які розглядають особистість як активного учасника соціального середовища і характеризують соціальне середовища як багатопланову структуру, яка наповнює усе оточення, взаємодіє і актуалізується поведінкою особистості. Поняття «середовище», на думку науковців, – це безпосереднє оточення особистості, сукупність різних умов її життєдіяльності, міжособистісні відносини і контакти з іншими людьми, реальне оточення, в умовах якого відбувається розвиток людини.

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

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

У науковій і педагогічній літературі використовують велику кількість термінів, які ототожнюються з поняттям «освітнє середовище»: педагогічне середовище (Г. Коджаспірова, О. Коджаспіров [121]); педагогіка середовища (С. Шацький [193]); навколишнє середовище (А. Макаренко [217]); середовище колективу (А. Куракін [146; 147], Л. Новікова [220; 221]); освітній простір (О. Данилюк [59]); освітня або педагогічна система (Н. Кузьміна [236]); єдиний освітній простір (В. Биков [16], Ю. Жук [16], Н. Рибка [307], Є. Ямбург [364]). Однак, незважаючи на схожість, наведені поняття не є тотожними поняттю «освітнє середовище».

У педагогіці під терміном «освітнє середовище» розуміють сукупність умов, що впливають на формування й функціонування особистості в суспільстві, на її предметно-просторове оточення, здібності, потреби, інтереси і свідомість [327, с. 47–48; 366].

Характеризуючи роль і значення середовища у процесі соціалізації особистості, Т. Менг зазначає, що освітнє середовище – це багатомірне соціально-

педагогічне явище, пов’язане в єдине ціле різними комунікативними механізмами, яке здійснює ситуативний вплив на розвиток ціннісних орієнтацій особистості, відносин і способів поведінки, що актуалізуються у процесах освоєння, споживання й поширення соціокультурних цінностей [199].

В. Слободчіков відводить освітньому середовищу визначальне місце в освіті, оскільки саме воно об’єднує в собі і цілі, і зміст, й організацію освіти у конкретній освітній ситуації, визначає вектор і склад здібностей і якостей людини, становлення яких відбувається під час освіти [328]. Крім того, науковець вписує освітнє середовище у механізм розвитку дитини, визначаючи тим самим її цільове і функціональне призначення [109]. Такі підходи є досить цікавими і цінними для нашого дослідження.

Категорія «освітнє середовище» пов’язує розуміння освіти зі сферою соціального буття, а середовище як чинник освіти [336, с. 23].

У контексті нашого дослідження уваги заслуговують погляди на зміст освітнього середовища В. Панова. Він визначає його як систему освітніх умов, необхідних для практичної реалізації певної освітньої технології та місії певного освітнього закладу, включаючи просторово-предметні умови, систему міжособистісних (соціально-психологічних) взаємовідносин суб’єктів освітнього процесу та простір різноманітних видів діяльності, необхідних для соціалізації суб’єкта навчання відповідно до вікових особливостей розвитку та індивідуальних інтересів [239, с. 97].

Характеризуючи «освітнє середовище» як середовище соціокультурних інститутів, С. Колкова і В. Ясвін зазначають, що воно здатне забезпечити комплекс можливостей для саморозвитку усіх суб’єктів освітнього процесу [108; 366]. О. Васильєва розглядає освітнє середовище як впорядковану цілісну сукупність компонентів, взаємодія та інтеграція яких створенню умов і можливостей для цілеспрямованого та ефективного використання педагогічного потенціалу середовища в інтересах розвитку особистості [29].

Усе вищесказане характеризує освітнє середовище як інтегративне і поліструктурне поняття.

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

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

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

– цінність кожної дитини не залежить від її здібностей і досягнень;

– кожна дитина здатна відчувати і мислити;

– кожна дитина має право на освіту і вибір форми навчання;

– особливості кожної дитини – це не перепони, а стимул до навчання, каталізатор її всебічного розвитку;

– єдність освітнього простору на засадах консолідації парадигм і технологій спеціальної і загальноосвітньої підтримки кожної дитини та індивідуального і диференційованого підходів;

– наступність і комплексність у забезпеченні матеріальними, навчально-методичними, кадровими та іншими ресурсами, необхідними для ефективного функціонування ІОС;

– командний підхід – спільна робота державних і громадських організацій, кваліфікованих медичних і психолого-педагогічних фахівців на засадах взаємодопомоги і взаєморозуміння, забезпечуючи системність і цілісність середовища;

– варіативність навчально-розвиткового середовища;

– динамічність освітнього процесу за рахунок модульної організації навчальних програм і курикулумів;

– добровільність – усі учасники освітнього процесу в умовах ІОС навчаються, взаємодіють і співпрацюють один з одним добровільно;

– активність усіх учасників інклюзивного освітнього процесу.

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

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

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

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

дозволяє виокремити три складові ІОС: безбар'єрне фізичне і психологічне середовище й спеціальні умови навчання.

Змістова структура інклюзивного освітнього середовища повинна будуватися за принципом доступності, гуманності та ефективності, бути гнучкою, взаємозамінною, мотивувати до навчання й стимулювати до саморозвитку [127].

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

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

Таким чином, у вузькому розумінні, ІОС – це вид освітнього середовища, яким усім суб'єктам освітнього процесу забезпечено можливості для ефективного саморозвитку, передбачено вирішення проблеми освіти дітей з ООП за рахунок адаптації освітнього простору до потреб кожної дитини, включаючи реформування процесу навчання, методичну гнучкість і варіативність, сприятливий психологічний клімат, перепланування навчальних приміщень так, щоб вони відповідали потребам усіх без винятку дітей і забезпечували, повну участь їх в освітньому процесі.

Формування ІОС у широкому розумінні передбачає навчання зі своїми ровесниками дітей, які чимось відрізняються від них. Це можуть бути не тільки діти з ООП, а й обдаровані діти, діти, які належать до національних меншин, певних релігійних конфесій тощо. Такі діти також потребують ООП. У такому випадку філософія і принципи інклюзії розширюють свої межі. Кожен учасник освітнього процесу (насамперед це стосується психолого-педагогічного персоналу) повинен враховувати усі особливості кожної дитини і задовольняти її

освітні потреби. ІОС за таких умов є перспективою розвитку формування оновленої системи навчання.

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

В. Ясвін в освітньому середовищі виокремлює чотири компоненти: суб'єкти освітнього процесу, соціальний (соціальне оточення), просторово-предметний (просторово-предметне оточення) і психодидактичний (педагогічне оточення) [366, с. 172]. У контексті нашого дослідження особливої уваги заслуговують саме суб'єкти освітнього процесу. Очевидним є той факт, що ІОС формується педагогом, і не просто педагогом, а цілою командою психолого-педагогічних фахівців, яка працює у тісній співпраці на засадах взаємодопомоги і взаєморозуміння. Таким чином, проблема підготовки подібних фахівців визначається як гостро актуальна.

Г. Ковальов виділяє в освітньому середовищі такі складові: фізичне оточення (архітектура шкільної будівлі, розмір і просторова структура класних та інших приміщень у закладах освіти та ін.), людський фактор (просторові і соціальні відносини серед суб'єктів освітнього процесу, особистісні особливості й успішність дітей, розподіл статусів і ролей дітей та педагогічного персоналу тощо) і програма навчання (діяльнісна структура, стиль викладання і характер соціально-психологічного контролю, кооперативні чи конкурентні форми навчання, зміст програм навчання (традиційність, консерватизм або гнучкість) та ін.) [366, с. 170–171].

За С. Шацьким, освітнє середовище має такі структурні компоненти: внутрішнє середовище (вплив на ідейно-моральну орієнтацію, формування життєвих планів, стиль спілкування дітей тощо) і зовнішнє середовище (зв'язок закладу освіти з сім'ями дітей, шефами, громадськістю тощо) [353].

А. Вєряєв, В. Козирев, Ю. Кулюткін, С. Тарасов, І. Шалаєв трактують освітнє середовище як сукупність матеріальних і просторово-предметних факторів, соціальних компонентів і міжособистісних відносин; соціальних, культурних, а також спеціально зорганізованих в освітньому закладі психолого-

педагогічних умов, при взаємодії з якими в індивіда відбувається становлення особистості [26].

Аналізуючи взаємодію особистості в освітньому середовищі, О. Гора виділяє такі компоненти середовища: соціальний, мотиваційний, креативний, рефлексивний, аксіологічний, інтегративний [52].

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

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

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

– комунікативно-організаційний компонент (особистісна і професійна готовність педагогів до роботи у змішаній групі, сприятливий психологічний клімат у колективі, управління командною діяльністю фахівців) [336, с. 24–25].

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

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

забезпечити умови для оптимального навчання і набуття соціального досвіду, створити атмосферу піклування і поваги, що сприятиме всебічному розвиткові дітей.

Важливими характерними ознаками інклюзивних шкіл (як одного з типів ІОС), на думку С. Єфімової і С. Королюк, є навчальна (навчальні плани складають з урахуванням розмаїття дітей), соціальна (учні приймають соціальні ролі, що дає їм змогу виявити свої кращі риси) і фізична інклюзія (легкий доступ до закладу освіти, відповідне розташування меблів тощо). Для успішного втілення інклюзивної моделі освіти усі ці три складові необхідно гармонізувати [92, с. 54–55].

У контексті нашого дослідження чинники впливу на розвиток інклюзивної освіти виступають також і структурними компонентами інклюзивного освітнього середовища (рис. 1.2). Об'єктивними чинниками виступають умови, які повинна забезпечити держава, суб'єктивними – управлінські й науково-педагогічні кадри.

Рис. 1.2. Чинники впливу на інклюзивне освітнє середовище

Об’єктивні і суб’єктивні чинники необхідно розглядати в єдиному ціннісному й понятійно-термінологічному аспекті.

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

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

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

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

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

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

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

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

Беручи за основу наш підхід щодо визначення ІОС і враховуючи суб’єктивні чинники впливу на його успішну реалізацію (див. рис. 1.2), доцільно визначити базові компоненти такого середовища:

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

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

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

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

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

Важливо акцентувати на системній ролі у формуванні ІОС командної, корпоративної форми взаємодії фахівців освітнього закладу, які об’єднуються для психолого-педагогічного супроводу дітей з ООП.

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

1.2. Законодавчі та нормативно-правові засади інклюзивної освіти

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

Освіта сьогодення є одним із пріоритетних напрямів державної політики України, оскільки освіта – це стратегічний ресурс соціально-економічного, культурного і духовного розвитку суспільства, поліпшення добробуту людей, забезпечення національних інтересів, зміцнення міжнародного авторитету й іміджу нашої держави, створення умов для самореалізації кожної особистості [215].

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» [289]. 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 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.) [94] 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.) [66] 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.) [129]. У цьому документі наголошується: «дитині для повного і гармонійного розвитку необхідно зростати у сімейному оточенні»; дитина не має розлучатися з батьками всупереч їхньому бажанню; дитина має бути захищена від усіх форм дискримінації; «дитина має бути повністю підготовленою до самостійного життя в суспільстві та вихована в дусі гідності, терпимості, свободи, рівності і солідарності».

Крім того, Конвенцією визначено право неповносправної дитини на відновлення здоров'я, на особливе піклування та ефективний доступ до послуг у галузі освіти і професійної підготовки. Згідно Конвенції держава повинна сприяти, «щоб установи, служби і органи, відповідальні за піклування про дітей або захист їх, відповідали нормам з точки зору кількості і придатності персоналу, а також

компетентного нагляду». З огляду на тему нашого дослідження, це положення надзвичайно актуалізує пошук шляхів підготовки фахівців психолого-педагогічного профілю до роботи з дітьми з ООП в умовах інклюзивної освіти.

У Стандартних правилах забезпечення рівних можливостей для інвалідів (1993 р.) [332], 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.) [313], яка є визначальним документом у галузі освіти дітей з ООП, зокрема щодо впровадження 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 [313], 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 ЗСО 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 консультувати педагогічний персонал з питань інклюзії. Професійна підготовка педагогів повинна здійснюватися без відриву від роботи. Крім того, на рівні школи можна використовувати дистанційну освіту, організовувати спільні заходи з інструкторами та застосовувати інші методи самоосвіти.

На керівників шкіл покладають особливу відповідальність за формування позитивних поглядів на інклюзію серед шкільної громади, а також налагодження ефективної співпраці між учителями класів і допоміжним персоналом. Шляхом консультацій і переговорів необхідно передбачити відповідні заходи щодо підтримки та чіткої ролі, яку мають відігравати різні партнери в 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 [130]. 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» [125].

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» [98]. 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.

1.2.2. Урегулювання освіти дітей з особливими освітніми потребами в Україні сучасним законодавством

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

Основоположним законодавчим документом розвитку інклюзивної освіти в Україні є Конституція України (1996 р.) [133], у статті 53 якої гарантовано усім громадянам право на освіту.

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

Закон «Про освіту» [289] регулює суспільні відносини у галузі навчання, виховання, професійної, наукової, загальнокультурної підготовки громадян. З урахуванням основних статей закону, розробляються інші закони, які визначають нормативно-правові засади функціонування усієї структури освіти. Право

громадян України на освіту, у тому числі й для дітей з ООП, закріплене у ст. 3 «Право на освіту» Закону і «гарантується незалежно від віку, статі, раси, стану здоров'я, інвалідності». Це право забезпечується загальною вказівкою для осіб з ООП: «шляхом здобуття дошкільної, повної загальної середньої, позашкільної, професійної (професійно-технічної), фахової передвищої, вищої освіти», створенням умов «для здобуття освіти особами з ООП з урахуванням індивідуальних потреб, можливостей, здібностей та інтересів, а також забезпечує виявлення та усунення факторів, що перешкоджають реалізації прав і задоволенню потреб таких осіб у сфері освіти». Водночас, право на освіту реалізується шляхом упровадження різних форм здобуття освіти (ст. 9): інституційна (очна (денна, вечірня), заочна, дистанційна, мережева); «індивідуальна (екстернатна, сімейна (домашня), педагогічний патронаж» тощо.

У ст. 6 цього Закону прописано основні принципи освіти: людиноцентризм; забезпечення якості освіти та якості освітньої діяльності; забезпечення рівного доступу до освіти без дискримінації за будь-якими ознаками, у тому числі за ознакою інвалідності; розвиток ІОС, у тому числі у закладах освіти, найбільш доступних і наближених до місця проживання осіб з ООП; свобода у виборі видів, форм і темпу здобуття освіти, освітньої програми, закладу освіти, інших суб'єктів освітньої діяльності; гуманізм; демократизм; формування усвідомленої потреби у дотриманні Конституції та законів України, нетерпимості до їх порушення; формування поваги до прав і свобод людини, нетерпимості до приниження її честі та гідності, фізичного або психічного насильства, а також до дискримінації за будь-якими ознаками; доступність для кожного громадянина всіх форм і типів освітніх послуг, що надаються державою.

Згідно ст. 52 – «Категорії учасників освітнього процесу» – учасниками освітнього процесу є «здобувачі освіти, педагогічні, науково-педагогічні та наукові працівники; батьки здобувачів освіти; фізичні особи, які провадять освітню діяльність; інші особи, передбачені спеціальними законами та залучені до освітнього процесу у порядку, що встановлюється закладом освіти». На жаль, у

статті покликаються на інші «спеціальні закони» і чітко не називають фахівців для забезпечення інклюзивного навчання.

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

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

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

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

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

Закон України «Про загальну середню освіту» [264] визначає правові, організаційні та фінансові засади функціонування і розвитку системи загальної середньої освіти, що сприяє вільному розвитку людської особистості, формує цінності правового демократичного суспільства в Україні. Законодавство України про загальну середню освіту базується на Конституції України, Законі України «Про освіту» та інших нормативно-правових актах та міжнародних договорів України.

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

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

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

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

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

Ще одним недоліком Закону вважаємо відсутність у ст. 14. – «Наповнюваність класів закладів загальної середньої освіти» – чіткої вказівки щодо наповнюваності інклюзивних класів. Так, у п. 4 цієї статті зазначено: «Гранична наповнюваність класів у закладах загальної середньої освіти для дітей з особливими освітніми потребами визначається положеннями про такі заклади освіти». (ст. 14 п. 4 Закону «Про освіту» має ідентичний зміст.) У зверненні до «Положення про загальноосвітній навчальний заклад» (з урахуванням змін, внесених згідно з Постановами Кабінету Міністрів від 09.08.2017 р. № 576(576-2017-п)) [277], про яке згадується у законах, зазначено: «Класи у закладі формуються за погодженням з

відповідним органом управління освітою згідно з нормативами їх наповнюваності, встановленими законодавством…» Отже, у жодному законі не визначено граничних норм щодо наповнюваності учнями інклюзивних класів, що не дозволяє чітко планувати кадрове забезпечення закладів ЗСО, зокрема тих, у складі яких функціонують чи відкриватимуться відповідні класи.

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

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

Державна політика у сфері дошкільної освіти прописана у Законі України «Про дошкільну освіту» [260]. У ст. 3 – «Державна політика у сфері дошкільної освіти» – вказано, що держава «визнає пріоритетну роль дошкільної освіти та створює належні умови для її здобуття», «надає всебічну допомогу сім’ї у розвитку, вихованні та навчанні дитини», «забезпечує доступність і безоплатність дошкільної освіти в державних і комунальних закладах дошкільної освіти», «піклується про збереження та зміцнення здоров’я, психологічний і фізичний розвиток дітей», «сприяє розвиткові та збереженню мережі закладів дошкільної освіти незалежно від підпорядкування, типів і форм власності».

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

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

У змісті багатьох статей Закону «Про дошкільну освіту» зафіксовано високий рівень піклування держави про дітей дошкільного віку, проголошено рівність права усіх громадян на доступну і безоплатну дошкільну освіту, тобто відсутня дискримінація дитини. Згідно Закону держава не лише визнає і гарантує права дітей, але й забезпечує їхню практичну реалізацію шляхом визначення завдань, форм надання освітніх послуг та створення відповідних вимог до них. Загальні положення Закону відповідають міжнародним зобов'язанням щодо прав дітей взагалі і близькі за змістом до передових філософських ідей щодо підтримки дітей з ООП зокрема.

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

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

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

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

Цікавою для нашої роботи є ст. 30 – «Педагогічне навантаження, оплата праці, відпочинок педагогічних та інших працівників у сфері дошкільної освіти», – у якій чітко означено статус педагогічного працівника закладу дошкільної освіти (ЗДО) та встановлено його педагогічне навантаження з урахуванням фаху. Так, для «вихователя інклюзивної групи, групи компенсуючого типу» передбачено 25 годин

педагогічного навантаження; для «асистента вихователя інклюзивної групи – 36 годин»; для «соціального педагога – 40 годин»; для «практичного психолога закладу дошкільної освіти (ясел-садка) компенсуючого типу та з інклюзивними групами – 20 годин». Як бачимо, проблема підготовки різнопрофільних психолого-педагогічних працівників у контексті цієї статті є актуальною.

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

Отже, Закон України «Про дошкільну освіту» з урахуванням останніх редакцій у цілому відповідає міжнародному законодавству щодо освітніх послуг дітям з ООП і кадрового забезпечення їх навчання і виховання в умовах ІО.

У Законі України «Про вищу освіту» [252] визначено принципи Конвенції про права інвалідів і враховано провідну роль вищої освіти як ключового інструменту для досягнення успішного розвитку моделі соціальної інклюзії дорослих осіб з ООП.

Вища освіта у більшості країн світу відіграє важливу роль у сприянні розвитку соціально-гуманного суспільства, в якому реалізується соціальна

рівність, соціальна мобільність, розвиток особистості незалежно від рівня її психофізичних можливостей. Вищу освіту вважають відправною точкою усіх зусиль будь-якого цивілізованого суспільства щодо перетворення осіб з ООП на повноцінних членів спільноти, громади, суспільства.

Загальні положення Закону відповідають міжнародним зобов'язанням щодо прав осіб з ООП на здобуття якісної вищої освіти. Так, у п. 2 ст. 3 – «Державна політика у сфері вищої освіти» – зазначено, що «державна політика у сфері вищої освіти ґрунтується на принципах: сприяння сталому розвитку суспільства шляхом підготовки конкурентоспроможного людського капіталу та створення умов для освіти протягом життя; доступності вищої освіти; наступності процесу здобуття вищої освіти; державної підтримки підготовки фахівців з вищою освітою…; державної підтримки освітньої, наукової, науково-технічної та інноваційної діяльності університетів, академій, інститутів, коледжів…; відкритості формування структури і обсягу освітньої та професійної підготовки фахівців з вищою освітою» [252].

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

Згідно ст. 4 – «Право на вищу освіту» – кожен громадян має право на безкоштовну вищу освіту, вільний вибір закладу вищої освіти, форми здобуття вищої освіти і спеціальності. Крім того, право на вищу освіту гарантується «незалежно від

віку, громадянства, місця проживання, статі… соціального і майнового стану… стану здоров'я». Таке трактування права на вищу освіту усіх громадян має суперечливий характер, адже у змісті положення не відзначено право на вищу освіту громадян з ООП. На нашу думку, відповідно до міжнародних вимог забезпечення права на якісну вищу освіту особам з ООП слова «стану здоров'я» потрібно замінити словами «особливостей психофізичного розвитку особистості».

Водночас у ст. 4 прописано, що «для реалізації права на вищу освіту особами з особливими освітніми потребами заклади вищої освіти створюють їм необхідні умови для здобуття якісної вищої освіти». А в п. 7 ст. 33 – «Структура закладу вищої освіти» – зазначено, що структурним підрозділом закладу вищої освіти може бути спеціальний навчально-реабілітаційний підрозділ, який утворюється з метою організації інклюзивного освітнього процесу та спеціального навчально-реабілітаційного супроводу здобувачів вищої освіти з ООП, забезпечення їм доступу до якісної вищої освіти з урахуванням обмежень життєдіяльності». Це положення відповідає міжнародним домовленостям та корелює ст. 4 Закону, але тут не передбачена альтернатива спеціальному навчально-реабілітаційному підрозділу у формі створення інклюзивних груп для студентів з ООП, як це пропонується у Законах «Про дошкільну освіту» та «Про загальну середню освіту».

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

Важливе значення для забезпечення прав осіб з ООП має ст. 62 – «Права осіб, які навчаються у закладах вищої освіти». Згідно цієї статті особи з ООП, які навчаються у ЗВО, мають право на «вибір форми навчання під час вступу до закладу вищої освіти», «безоплатне забезпечення інформацією для навчання у доступних форматах з використанням технологій, що враховують обмеження життєдіяльності, зумовлені станом здоров'я (для осіб з особливими освітніми потребами)», «спеціальний навчально-реабілітаційний супровід та вільний доступ

до інфраструктури закладу вищої освіти відповідно до медико-соціальних показань за наявності обмежень життєдіяльності, зумовлених станом здоров'я». Зміст статті відповідає демократичним та гуманістичним засадам держави щодо розвитку соціальної інклюзії в Україні.

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

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

У контексті дисертаційного дослідження особливої уваги заслуговує ст. 60 – «Післядипломна освіта, підвищення кваліфікації та стажування педагогічних і науково-педагогічних працівників», – яка відповідає сучасним вимогам щодо

післядипломної підготовки та перепідготовки кадрів для роботи у закладах з інклюзивним навчанням. У статті зазначено, що післядипломна освіта – це спеціалізоване вдосконалення освіти та професійної підготовки особи шляхом поглиблення, розширення та оновлення її професійних знань, умінь та навичок або отримання іншої професії, спеціальності на основі здобутого раніше освітнього рівня та практичного досвіду. Аналізуючи вищеозначені положення, вважаємо, що законодавчі ініціативи цієї статті не мають належної термінології щодо професійної підготовки (перепідготовки) педагогічних та науково-педагогічних кадрів до роботи в умовах ІОС.

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

Підсумовуючи аналіз основних освітніх законів України через призму прав на освіту осіб з ООП та ефективного впровадження ІО в Україні, вважаємо, що вони потребують ретельного доопрацювання. Основні закони України у галузі освіти відповідають міжнародному законодавству щодо прав людини, дитини, адже вони гарантують право на рівний доступ до якісної освіти особам з ООП. Проте, розглядаючи їх у комплексі й порівнянні, зафіксовано певні протиріччя щодо окремих положень, термінології, системної неузгодженості, освіти осіб з ООП. Основним недоліком законодавчої бази, на нашу думку, є відсутність логічної вимоги щодо удосконалення системи підготовки та перепідготовки різнопрофільних

психолого-педагогічних кадрів до роботи в умовах ІОС шляхом модернізації системи вищої і післядипломної освіти.

Вищезазначені суперечності та декларативна відповідність міжнародному законодавству в галузі освіти дітей з ООП засвідчують необхідність удосконалення основних освітніх Законів, які б законодавчо визначили нормативно-правові основи, права, обов'язки і функції психолого-педагогічних працівників, що забезпечують якісну ІО.

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

Проведений аналіз підзаконних нормативно-правових актів засвідчує, що вони значною мірою доповнюють, а в деяких питаннях навіть і випереджають освітні закони України щодо кадрового забезпечення ІО у нашій державі.

Науково-теоретичним підґрунтям сучасних нормативно-правових актів в Україні у галузі інклюзивної освіти був Всеукраїнський науково-педагогічний експеримент «Соціальна адаптація та інтеграція в суспільство дітей з особливостями психофізичного розвитку шляхом організації їх навчання у загальноосвітніх навчальних закладах», ініційований Інститутом спеціальної педагогіки АПН України та Всеукраїнським фондом «Крок за кроком», який тривав десять років (2000–2010 рр.). Практична діяльність у цьому напрямі сприяла активізації підготовки нормативно-правової бази ІО в Україні: Наказ Міністерства освіти і науки України «Про проведення науково-педагогічного експерименту «Соціальна адаптація та інтеграція дітей з особливостями психофізичного розвитку шляхом організації їх навчання у загальноосвітніх навчальних закладах» (10.08.2001 р. № 586) [293], Постанова Кабінету Міністрів України «Про встановлення строку навчання у загальноосвітніх навчальних закладах для дітей, які потребують корекції фізичного та (або) розумового розвитку» (23.04.2003 р. № 585) [258] та інші. Основною метою цих документів була розробка і реалізація механізму інтеграції дітей з ООП до закладів ЗСО шляхом індивідуальної форми навчання за індивідуальним навчальним планом.

Це навчання здійснюють педагогічні працівники, які мають відповідну педагогічну освіту, а склад їх затверджується наказом директора.

Згідно указів Президента України «Про першочергові заходи щодо створення сприятливих умов життєдіяльності осіб з обмеженими фізичними можливостями» (01.06.2005 р. № 1009/2005) [292] та «Про невідкладні заходи щодо забезпечення функціонування та розвитку освіти в Україні» (04.07.2005 р. № 1013/2005) [285] протягом 2005 року необхідно вжити заходів щодо пристосування закладів ЗСО до потреб дітей з ООП і створити умови для інтегрованого навчання таких дітей шляхом розгортання мережі спеціальних класів у ЗСО.

На виконання цих указів та забезпечення рівного доступу до якісної освіти осіб з ООП було видано накази МОН України «Про створення умов щодо забезпечення права на освіту осіб з інвалідністю» (02.12.2005 р. № 692) [296], «Про забезпечення прав дітей-інвалідів та дітей, які потребують корекції фізичного та (або) розумового розвитку» (27.11.2007 р. № 1041) [262]. У цих документах намічено конкретні заходи щодо удосконалення організаційно-правового та науково-методичного забезпечення освіти осіб з ООП шляхом модернізації навчально-матеріальної бази закладів загальної середньої, професійно-технічної та вищої освіти. У Наказі Міністерства освіти і науки України «Про створення умов щодо забезпечення права на освіту осіб з інвалідністю» визначено основні завдання, зокрема:

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

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

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

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

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

– «запровадити щорічне обговорення на серпневих конференціях педагогічних працівників стану забезпечення права дітей та осіб з інвалідністю на якісну освіту, соціально-трудову реабілітацію через призму діяльності органів управління освітою, керівників загальноосвітніх, професійно-технічних, вищих навчальних закладів різних рівнів акредитації, залучивши до участі у конференціях керівників місцевих органів виконавчої влади та самоврядування, наукових установ, підприємств та організацій» [262; 296].

У Наказі Міністерства освіти і науки України «Про забезпечення прав дітей-інвалідів та дітей, які потребують корекції фізичного та (або) розумового розвитку» (27.11.2007 р. № 1041) [262] наголошено про необхідність «розробки моделі (план спільних заходів) щодо забезпечення рівного доступу до якісної освіти, соціалізації дітей, які потребують корекції фізичного та (або) розумового розвитку, за системою: обласне управління освіти і науки – районне (міське) управління (відділ) освіти – спеціальна загальноосвітня школа-інтернат – загальноосвітня школа (виконання до 01.01.2008 року)»; «активізувати роботу щодо забезпечення безперешкодного доступу до навчальних та інших приміщень загальноосвітніх навчальних закладів, учням (вихованцям) з урахуванням особливостей їх психофізичного розвитку»; «науково-педагогічним працівникам здійснювати науково-пошукові дослідження системної розробки та апробації комплексного психолого-педагогічного та соціального супроводу дітей, які потребують корекції фізичного та (або) розумового розвитку (виконання до 14.12.2007 р.)».

У контексті дослідження особливої уваги заслуговує «Комплексний план заходів з розвитку освіти в Україні на період до 2011 року» (16.10.2008 р. № 1352-р) [271], у якому передбачено окремі шляхи щодо організації підготовки психолого-педагогічних кадрів для роботи з дітьми з ООП та їх працевлаштування у закладах

ЗСО: «п. 41. Запровадження у вищих педагогічних навчальних закладах курсу «Основи корекційної педагогіки». п. 43. Вивчення питання щодо введення… у кожному загальноосвітньому навчальному закладі ставок медичного працівника, практичного психолога та соціального педагога».

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

Важливим нормативно-правовим документом є Наказ МОН України «Про затвердження Плану дій щодо запровадження інклюзивного навчання в загальноосвітніх навчальних закладах на 2009–2012 роки» (11.09.2009 р. № 855) [273], основні пункти якого узгоджувалися з результатами Всеукраїнського науково-педагогічного експерименту «Соціальна адаптація та інтеграція дітей з особливостями психофізичного розвитку шляхом організації їх навчання у загальноосвітніх навчальних закладах». Мета цього документу – реалізація державної політики щодо формування нової філософії ставлення до дітей з ООП, забезпечення їхніх конституційних прав і державних гарантій на здобуття якісної освіти відповідно до їхніх здібностей, індивідуальних, психічних та фізичних особливостей, культурних потреб; втілення міжнародної практики щодо збільшення кількості закладів з інклюзивним навчанням, готових надавати послуги дітям з обмеженими можливостями. У документі визначено шляхи розвитку ІО в Україні, зокрема, «удосконалення законодавчої та нормативно-правової бази, створення умов для безперешкодного доступу осіб з обмеженими можливостями до навчальних закладів, починаючи з дошкільних, збереження єдиного освітнього простору, приведення системи освітньої роботи у відповідність до потреб дитини, сім'ї, змісту сучасних корекційно-освітніх послуг». Згідно вищеназваного документа «ключовим фактором розвитку інклюзивної освіти має бути відповідна підготовка педагогів до роботи з дітьми з

особливими освітніми потребами… в контексті спільної взаємодії педагогів, батьків, психологів, медичних працівників, а також різних інституцій, котрі опікуються долею таких дітей» [273]. Це положення є ключовим, адже без підготовки відповідних різнопрофільних фахівців до роботи в закладах з інклюзивним навчанням неможливе якісне навчання осіб з ООП.

Окремого аналізу потребує реалізація «Плану дій», що сприятиме удосконаленню нормативних засад інклюзії, створенню ІОС, в якому дітям з ООП буде надаватися комплексна педагогічна, психологічна, соціальна, корекційно-розвиткова допомога, що забезпечить їм ефективну адаптацію та інтеграцію в соціум. Очевидною проблемою у цьому контексті є підготовка фахівців психолого-педагогічного профілю. Для впровадження «Плану дій» Кабінетом Міністрів України було затверджено розпорядження «Про затвердження плану заходів щодо запровадження інклюзивного та інтегрованого навчання в загальноосвітніх навчальних закладах на період до 2012 року» (03.12.2009 р. № 1482-р). Розпорядженням окреслено низку заходів, мета яких – забезпечити кадрами інклюзивну освіту в Україні, зокрема: включити у навчальні програми вищих навчальних закладів, які здійснюють підготовку фахівців за напрямом «Педагогічна освіта», курс «Дидактика інклюзивного навчання»; розробити науково-методичне та організаційне забезпечення для підготовки і підвищення кваліфікації педагогічних працівників з питань інклюзивного та інтегрованого навчання, зокрема шляхом створення в інститутах післядипломної педагогічної освіти відповідних кафедр (лабораторій); підготувати проект постанови Кабінету Міністрів України щодо внесення змін до переліку посад педагогічних та науково-педагогічних працівників, затвердженого постановою Кабінету Міністрів України від 14.06.2000 р. № 963, передбачивши посаду асистента вчителя в закладах з інклюзивним та інтегрованим навчанням; увести до штатного розпису закладів ЗСО з інклюзивним та інтегрованим навчанням посади вчителя-дефектолога, вчителя-логопеда, соціального працівника за наявності контингенту учнів з розрахунку одна посада на навчальний заклад [276]. Більшість заходів, передбачених розпорядженням, реалізовано, однак не у всіх

закладах освіти з інклюзивним навчанням було введено до штатного розпису посаду асистента вчителя інклюзивного класу, соціального працівника.

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

Вагомі зміни щодо впровадження інклюзивного навчання в Україні зафіксовано після ухвалення Закону «Про внесення змін до законодавчих актів з питань загальної середньої та дошкільної освіти щодо організації навчально-виховного процесу» (06.07.2010 р. № 2442-VI) [255]. Згідно ст. 9 цього закону заклади ЗСО можуть створювати у своєму складі «спеціальні та інклюзивні класи для навчання дітей з особливими освітніми потребами». У такий спосіб на законодавчому рівні було закріплено право на інклюзію в системі загальної середньої освіти, що додатково стимулювало успішне впровадження її.

Наказом МОН України «Про затвердження Положення про спеціальні класи для навчання дітей з особливими потребами у загальноосвітніх навчальних закладах» (09.12.2010 р. № 1224) [279] передбачено «створення спеціальних класів у загальноосвітніх навчальних закладах з метою реалізації права дітей з особливими освітніми потребами на здобуття загальної середньої освіти за місцем проживання, залучення сім'ї до участі у навчально-реабілітаційному процесі з урахуванням особливостей розвитку та потреб дитини, створення передумов для соціальної адаптації, подальшої інтеграції в суспільство дітей з особливими освітніми потребами». У загальних положеннях документа вказано про забезпечення спеціальних класів педагогічними кадрами та «підвищення кваліфікаційного рівня педагогічних працівників», які будуть працювати у цих класах. Для реалізації корекційно-розвиткової складової інваріантної частини навчального плану спеціальних класів та психолого-педагогічного супроводу учнів спеціальних класів документом передбачено залучення вчителів-дефектологів, педагогічних працівників, практичних психологів, соціальних педагогів закладів ЗСО [279]. Отже, в наказі чітко визначено різнопрофільних фахівців, які будуть брати участь в

освітньому процесі осіб з ООП, які навчатимуться у спеціальних класах закладів середньої спеціальної освіти.

Прогресивним змінам у кадровій політиці стосовно організації інклюзивного навчання в Україні сприяв наказ МОН України «Про затвердження Концепції розвитку інклюзивного навчання» (01.10.2010 р. № 912) [272]. Основними завданнями цього нормативного документа є «формування освітньо-розвивального середовища для дітей з особливими потребами шляхом забезпечення психолого-педагогічного, медико-соціального супроводу; впровадження інклюзивної моделі навчання у загальноосвітніх навчальних закладах з урахуванням потреби суспільства; удосконалення системи підготовки та перепідготовки педагогічних кадрів, які працюють в умовах інклюзивного навчання, що передбачає «спеціальну підготовку і перепідготовку педагогічних кадрів для роботи з дітьми з особливими освітніми потребами в умовах інклюзивного навчання, які володіють методиками інклюзивного навчання; спеціальна підготовка консультантів обласних та районних (міських) ПМПК з питань навчання та розвитку дітей з особливими освітніми потребами в умовах інклюзивного навчання; запровадження системної організаційно-методичної роботи серед керівників навчальних закладів, громадськості, батьків щодо забезпечення прав дітей з особливими освітніми потребами на освіту». Реалізація Концепції сприятиме впровадженню інноваційних демократичних підходів до організації освітнього процесу дітей з ООП та удосконаленню законодавчої бази України у частині забезпечення інклюзивного навчання різнопрофільними психолого-педагогічними працівниками.

Серед нормативно-правових документів варто відзначити Наказ МОН, молоді та спорту України «Про внесення змін до Положення про центральну та республіканську (Автономна республіка Крим), обласні, Київську та Севастопольську міські, районні (міські) психолого-медико-педагогічні консультації» (23.06.2011 р. № 623/61) [256], в якому внесено зміни щодо впровадження інклюзивного навчання дітей з ООП у систему загальної освіти. Ці зміни передбачають спрямування діяльності ПМПК на «надання науково-методичної допомоги педагогічним працівникам загальноосвітніх навчальних закладів з питань інклюзивного навчання та

створення оптимальних умов для реалізації потенційних можливостей, розвитку здібностей, обдарувань, здобуття якісної освіти дітьми з особливими освітніми потребами; системну психолого-педагогічну підтримку дітей з особливими освітніми потребами, які навчаються в умовах інклюзивного навчання». ПМПК здійснює «запровадження у дошкільних, загальноосвітніх навчальних закладах інклюзивного навчання в комплексі з реабілітаційною роботою; консультативно-методичну допомогу батькам, керівникам навчальних закладів, педагогам, практичним психологам, соціальним педагогам, медичним, соціальним працівникам, громадськості щодо виховання, навчання та соціально-трудової реабілітації дітей з вадами психофізичного розвитку, у тому числі раннього віку, розладами поведінки» тощо в умовах інклюзивного навчання. До складу ПМПК входять фахівці з корекційної педагогіки (за нозологіями), практичні психологи. Важливим є забезпечення співпраці ПМПК із закладами вищої освіти, інститутами післядипломної педагогічної освіти, відповідними відділами освіти, психолого-медико-педагогічною службою системи освіти, закладами дошкільної, загальної середньої освіти, громадськими та іншими організаціями, закладами охорони здоров'я, органами праці та соціального захисту, що зумовлює необхідність нового підходу до підготовки майбутніх різнопрофільних фахівців до роботи в умовах ІОС.

Надзвичайно важливим для забезпечення кваліфікованими кадрами інклюзивного навчання в Україні є «Положення про організацію інтегрованого навчання дітей з особливими потребами в загальноосвітніх (дошкільних) навчальних закладах», яке було першим нормативно-правовим документом щодо організації інклюзивного навчання в Україні. Це положення передувало Постанові Кабінету Міністрів України «Про затвердження Порядку організації інклюзивного навчання у загальноосвітніх навчальних закладах» (15.08.2011 року № 872) [281], у якій було визначено вимоги до організації інклюзивного навчання дітей з ООП у закладах ЗСО. Основні з них полягали у забезпеченні: психолого-педагогічного супроводу дітей з ООП практичним психологом, соціальним педагогом, кваліфікованим педагогічним працівником, асистентом вчителя; кабінетами для учителя-логопеда, психологічного розвантаження; навчально-методичними і наочно-дидактичними посібниками та

індивідуальними технічними засобами навчання; розробки індивідуального навчального плану для кожної дитини з ООП на основі робочого навчального плану закладу ЗСО з урахуванням висновку психолого-медико-педагогічної консультації; підвищення кваліфікації педагогічних працівників щодо надання освітніх послуг дітям з ООП у класах з інклюзивним навчанням.

З метою запровадження «Порядку організації інклюзивного навчання у загальноосвітніх навчальних закладах» Міністерством освіти і науки, молоді та спорту, було розроблено інструктивно-методичний лист «Організація інклюзивного навчання у загальноосвітніх навчальних закладах» (18.05.2012 р. № 1/9-384) [287], у якому зазначено, що передумовою успішного навчання дитини з ООП у закладі ЗСО є індивідуалізація освітнього процесу, яка має на меті розробку комплексної індивідуальної програми розвитку дитини з ООП, що допоможе педагогічному колективу закладу пристосувати середовище до потреб дитини; надання додаткових послуг та форм підтримки у процесі навчання; організація спостереження за динамікою розвитку дитини з ООП. Інструктивно-методичний лист містить загальну інформацію про учня, систему додаткових послуг, види необхідної адаптації та модифікації навчальних матеріалів, індивідуальну навчальну програму та індивідуальний навчальний план. У документі наголошено, що індивідуальну програму розвитку розробляє група фахівців (заступник директора з навчально-виховної роботи, вчителі, асистент учителя, психолог, учитель-дефектолог та інші), обов’язково залучаючи батьків для визначення конкретних навчальних стратегій і підходів щодо навчання дитини з ООП. Оформлення та ведення документації покладено на асистента вчителя. Інструктивно-методичний лист носить практичний характер, у якому подають додатки-зразки ведення індивідуальної програми розвитку та індивідуальної навчальної програми дитини з ООП, пристосування/модифікації освітнього середовища, що дасть можливість належно оцінити особливі потреби та можливості дітей з ООП.

Для покращення кадрового забезпечення інклюзивного навчання Кабінетом Міністрів України було прийнято низку важливих нормативних документів, зокрема Постанову «Про внесення змін до постанов Кабінету Міністрів України від

14 квітня 1997 р. № 346 і від 14 червня 2000 р. № 963» (18.07.2012 р. № 635) [257], в якій посаду асистента вчителя у закладах з інклюзивним навчанням було внесено до переліку педагогічних посад. Варто зауважити, що понад десять років діяльність асистента вчителя апробувалася в експериментальному режимі, після чого було доведено її необхідність і внесено до класифікатора професій. У зв'язку з цим розроблено лист МОН, молоді та спорту України «Щодо посадових обов'язків асистента вчителя» (25.09.2012 р. № 1/9-675) [362], у якому представлено кваліфікаційну характеристику асистента вчителя в класі з інклюзивним навчанням, та лист Міністерства освіти і науки молоді та спорту України «Щодо введення посади вихователя (асистента вчителя) у загальноосвітніх навчальних закладах з інклюзивним навчанням» (28.09.2012 р. № 1/9-694) [360], згідно з яким у «загальноосвітніх навчальних закладах з інклюзивним навчанням може вводитись додаткова посада вихователя (асистента вчителя) для роботи з учнями з особливими освітніми потребами з розрахунку 0,5 ставки на клас, у якому навчаються такі діти».

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

Не менш важливими є ряд нормативних документів, прийнятих Міністерством освіти і науки України з метою подальшого ефективного кадрового забезпечення інклюзивної освіти. Зокрема, Наказ МОН України «Про організацію діяльності психолого-медико-педагогічних консультацій» (04.06.2013 р. № 680) [286], Наказ МОН України «Про затвердження плану заходів щодо забезпечення права на освіту дітей з особливими освітніми потребами, у тому числі дітей-інвалідів» (14.06.2013 р. № 768) [274]. У цих документах акцентовано на необхідності забезпечення системного кваліфікованого психолого-педагогічного супроводу дітей з ООП, які навчаються у закладах ЗСО з інклюзивними класами

або групах, який полягає в організаційно-методичній допомозі та організації освітнього та корекційно-реабілітаційного процесів.

Зміст та основні завдання участі психологічної та соціальної служби щодо впровадження інклюзивного навчання визначено у листах Міністерства освіти і науки, молоді та спорту України «Про організацію психологічного і соціального супроводу в умовах інклюзивного навчання» (26.07.2012 р. № 1/9-529) [288], «Про визначення завдань працівників психологічної служби системи освіти в умовах інклюзивного навчання» (02.01.2013 р. № 1/9-1) [251]. У цих документах вказано конкретні завдання психолого-педагогічного супроводу дітей з ООП в умовах закладів з інклюзивним навчанням, визначено фахівців (практичні психологи, соціальні педагоги, педагогічні працівники), які здійснюватимуть психолого-педагогічний супровід дітей з ООП, розроблено напрями діяльності практичного психолога, соціального педагога у роботі з дітьми з ООП в умовах інклюзивного навчання.

Прогресивним та дієвим щодо удосконалення кадрової політики інклюзивного навчання є Наказ МОН України «Про затвердження заходів щодо впровадження інклюзивного навчання в дошкільних та загальноосвітніх навчальних закладах на період до 2015 року» (23.07.2013 р. № 1034) [270]. Наказом передбачено: забезпечення системної організаційно-методичної, консультативно-роз'яснювальної роботи серед керівників закладів освіти, педагогічних працівників, батьків, громадськості щодо права на освіту осіб з ООП разом з дітьми з типовим розвитком у закладах ЗСО за інклюзивною моделлю; запровадження системного кваліфікованого психолого-педагогічного супроводу дітей та їхніх батьків; залучення до роботи з дітьми з ООП, які навчаються в інклюзивних групах або класах, волонтерів з числа студентів; забезпечити проходження курсів підвищення кваліфікації педагогічними працівниками, які працюють з дітьми з ООП у закладах дошкільної та загальної середньої освіти; вирішити питання про уведення ставок асистентів вчителів до штатних розписів закладів ЗСО з інклюзивними класами; організувати вивчення досвіду роботи закладів з інклюзивним навчанням; вивчити питання щодо запровадження навчальних дисциплін з ІО та тем, що стосуються інклюзивного навчання учнів з ООП у навчальні програми закладів вищої освіти

навчальних дисциплін «Педагогіка», «Психологія», «Методика викладання шкільних предметів у загальноосвітніх навчальних закладах»; запровадити навчальну дисципліну «Основи інклюзивної освіти» у всіх ЗВО, які здійснюють підготовку педагогічних працівників.

Наказом МОН України від 31.12.2015 р. № 1436 «Про затвердження Плану заходів щодо забезпечення права на освіту дітей з особливими освітніми потребами в загальноосвітньому просторі» [275] доповнено положеннями щодо кадрової політики лише забезпеченням проходження курсів підвищення кваліфікації педагогічними працівниками закладів ЗСО з питань організації навчання дітей з розладами аутичного спектра в освітньому просторі. То всі інші нормативно-правові документи, прийняті в останні роки не передбачали суттєвих змін щодо покращення підготовки майбутніх психолого-педагогічних фахівців до роботи з дітьми з ООП в умовах ІОС.

Деякі законодавчі суперечності щодо забезпечення ІО психолого-педагогічними фахівцями в Україні було висвітлено на парламентських слуханнях 4 червня 2014 року у вступі на тему: «Освіта, охорона здоров'я та соціальне забезпечення дітей з порушеннями психофізичного розвитку: проблеми та шляхи їх вирішення» [229]. Відповідно до Постанови Верховної Ради України від 13.01.15 р. № 96-VIII затверджено «Рекомендації парламентських слухань» [294]. У цьому документі МОН України рекомендовано привести до світових стандартів систему підготовки та перепідготовки педагогічних працівників з урахуванням освітніх потреб дітей з ООП, запроваджуючи спеціальні навчальні програми; координувати діяльність місцевих органів управління освітою щодо запровадження інклюзивного навчання, реабілітації та соціальної адаптації дітей з ООП у соціум; привести до світових стандартів науково-методичне забезпечення інклюзивної освіти для педагогічних працівників закладів дошкільної і загальної середньої освіти та рекомендації для батьків дітей з ООП. МОЗУ рекомендовано вирішити питання про створення центрів ранньої діагностики для своєчасного виявлення порушень психофізичного розвитку у дітей та надання їм медичних та реабілітаційних послуг, забезпечити на ранньому етапі життя дитини високоякісних медичних,

психологічних та комплексних медико-психолого-педагогічних послуг. Крім того, забезпечити системну корекційно-розвиткову допомогу учням з ООП спеціальних та інклюзивних класів або груп, шляхом співпраці закладів дошкільної і загальної середньої освіти з навчально-реабілітаційними центрами.

Обговорення зазначених проблем сприяло удосконаленню законодавства, інших нормативно-правових актів, які визначають державну політику у сфері освіти осіб з ООП. Так, після парламентських слухань було прийнято Закон України «Про внесення змін до деяких законів України про освіту щодо організації інклюзивного навчання» (05.06.2014 р. № 1324) [253].

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

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

– внесення змін до законодавства України щодо реалізації ІО на усіх рівнях системи освіти України;

– включення питань інклюзивної освіти до навчальних програм підготовки педагогічних працівників;

– включення до загальних навчальних дисциплін питань, пов’язаних із правами осіб з ООП, з метою просвітницької діяльності про рівність їхніх прав з правами інших людей у суспільстві;

– розробку програм підвищення кваліфікації педагогів і асистентів педагога до роботи в ІОС;

– розробку навчальних програм з питань інклюзивної освіти для завідувачів закладів ДО, керівників закладів загальної середньої і професійної освіти;

– запровадження навчання з питань інклюзивної освіти до системи підвищення кваліфікації державних службовців і посадових осіб;

– створення на базі ЗВО інклюзивних ресурсних центрів для надання методичної, інформаційної і технічної підтримки студентам з ООП та викладачам, які працюють з такими студентами.

– розробку науково-методичного забезпечення ІО для педагогічних працівників закладів дошкільної і загальної середньої освіти та рекомендації для батьків дітей з ООП з урахуванням вітчизняного й міжнародного досвіду інклюзивної освіти;

– створення умов на базі закладів спеціальної освіти для надання підтримки (фахівці, обладнання тощо) педагогам, які працюють з дітьми з ООП в умовах інклюзивного навчання [298].

12 липня 2017 року в рамках реалізації державної політики щодо надання психолого-педагогічних послуг дітям з ООП Кабінетом Міністрів України затверджено «Положення про інклюзивно-ресурсний центр» [278], яким започатковано нову службу системної підтримки та супроводу дітей з ООП. У складі інклюзивно-ресурсних центрів передбачена команда психолого-педагогічних фахівців (вчитель-логопед, вчитель-дефектолог, практичний психолог та інші), які будуть: забезпечувати психолого-педагогічну допомогу дітям з ООП, що навчаються у закладах дошкільної та загальної середньої освіти; співпрацювати, надаючи консультативну, методичну допомогу педагогічним працівникам дошкільної, загальної середньої освіти з питань організації інклюзивного навчання дітей з ООП; проводити інформаційно-просвітницьку діяльність (конференції, семінари, круглі столи, тренінги, майстер-класи) з питань організації та надання психолого-педагогічної підтримки дітям з ООП.

Для забезпечення методичної та матеріально-технічної підтримки реалізації «Положення про інклюзивно-ресурсні центри» Державним бюджетом України на 2018 рік було вперше передбачено кошти (субвенцію на інклюзивну освіту) на

оснащення інклюзивно-ресурсних центрів (придбання сучасних методик оцінки розвитку дитини, зокрема Leiter-3, WISC-IV, Conners-3, CASD, PEP-3 та підготовки фахівців до використання цих методик, а також придбання предметів, матеріалів і обладнання) [227].

Прогресивні ідеї підготовки психолого-педагогічних фахівців до роботи в умовах ІОС закладено у Концепції Нової української школи. Документом визначено, що «у Новій школі буде заохочуватися інклюзивна освіта», для учнів з ООП «буде створено умови для навчання спільно з однолітками» та «запроваджено індивідуальні програми розвитку, зокрема корекційно-реабілітаційні заходи, психолого-педагогічний супровід і необхідні засоби навчання» [218, с. 29].

Новою шкільною реформою передбачено підготовку педагогічних фахівців, які вміють навчатися впродовж життя, критично мислити, ставити цілі та досягати їх, працювати в команді, спілкуватися в багатокультурному середовищі, виконувати нову роль (коуча, фасилітатора, тьютора, модератора) в індивідуальній освітній траєкторії дитини. Суттєві зміни заплановано у процесі та змісті підготовки педагогів, які полягають у вивченні особистісно зорієнтованого та компетентнісного підходів до управління освітнім процесом. Концепцією передбачено збільшення кількості моделей підготовки вчителя, диверсифікацію форми підвищення кваліфікації (курси при ІППО, семінари, вебінари, онлайн-курси, конференції, самоосвіта (визнання сертифікатів)).

У Концепції обґрунтовано організацію нового освітнього середовища, зорієнтованого на проектну, командну, групову діяльності, яке передбачатиме використання нових варіантів організації навчального простору (мобільні робочі місця, окремі приміщення з відкритим освітнім простором) та застосування нових ІТ-технологій, нових мультимедійних засобів навчання тощо [218, с. 28].

8 червня 2018 року Міністерством освіти і науки України затверджено «Примірне положення про команду психолого-педагогічного супроводу дитини з особливими освітніми потребами в закладі загальної середньої та дошкільної освіти». У Положенні зазначено склад психолого-педагогічних фахівців команди супроводу дитини з ООП у закладі загальної середньої та дошкільної освіти

(директор або заступник директора з навчально-виховної роботи/вихователь-методист, учитель початкових калсів/вихователь, асистент учителя, практичний психолог, соціальний педагог, учитель-дефектолог (з урахуванням освітніх потреб дитини з ООП), учитель-реабілітолог). Водночас, Положенням визначено завдання та основні функції психолого-педагогічних фахівців у ході організації надання психолого-педагогічних, корекційно-розвиткових послуг дітям з ООП у закладах загальної середньої та дошкільної освіти [282].

Реалізація проаналізованих вище реформ забезпечить стратегічний поштовх щодо удосконалення системи підготовки фахівців психолого-педагогічного профілю до роботи в умовах ІОС, а це, в свою чергу, вимагає необхідності вживання чітко визначеної термінології в усіх нормативних документах – від основних законів до галузевих наказів і постанов.

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

Висновки до першого розділу

Провідною стратегією розвитку сучасної спеціальної освіти в Україні вважаємо наукове обґрунтування ІО та пошук ефективних шляхів масового впровадження її в освітні заклади. У сучасній педагогічній науці немає єдиних підходів щодо навчання і успішної соціалізації дітей з ООП. Інклюзивні тенденції сучасної освіти резонують з демократичними процесами у суспільстві і створюють реальні умови для доступної освіти, пристосовують освітні послуги до різних особливостей психофізичного розвитку дітей.

Історико-філософський аналіз дозволив окреслити основні гуманістичні засади нової моделі суб’єкт-суб’єктних відносин в освіті і визначити загальні принципи ІО, сформульовані на засадах аксіології та синергії.

Обґрунтовано синергетичні концепти впливу на інклюзивну освіту (ціннісний, змістовий, організаційний), які виконують роль основних системотвірних компонентів, окреслюють їхнє практичне значення і дозволяють у повній мірі керувати динамікою і характером певних процесів в інклюзивній освіті, зокрема: зміст інклюзивного навчання повинен бути зорієнтований на задоволення освітніх потреб дітей з ООП і зону їхнього найближчого розвитку; освітній процес в ІОС повинен бути зорієнтований на саморозвиток, самоосвіту, самовдосконалення; для ефективного психолого-педагогічного впливу необхідно застосовувати методи, що базуються на засадах міжгалузевої взаємодопомоги.

Інклюзивна освіта як соціально-педагогічний феномен, обумовлений певними синергетичними концептами, передбачає формування в суспільстві особливої культури ставлення до дітей з ООП і забезпечення їхньої соціалізації і самореалізації. Основною умовою реалізації цього феномена є підготовка компетентних психолого-педагогічних фахівців для потреб інклюзивного навчання.

У ході аналізу науково-методичної та історико-філософської літератури сформульовано сутність дефініції «інклюзивне освітнє середовище», зокрема: інклюзивним є кероване інклюзивними принципами синергетичне освітнє середовище, здатне самовдосконалюватися й забезпечувати якісну психолого-педагогічну підтримку і задоволення індивідуальних освітніх потреб кожної дитини з ООП на засадах відкритості і професійної співпраці.

Враховуючи синергетичні чинники впливу на успішну реалізацію ІОС, встановлено його основні структурні компоненти: предметно-просторовий, науково-методичний, корекційно-розвитковий, психолого-педагогічний. Психолого-педагогічний компонент відіграє найважливішу роль, оскільки саме психолого-педагогічний супровід визначає специфіку і тип взаємодії різнопрофільних фахівців і забезпечує реалізацію організаційної, аналітико-проектувальної, діагностичної, консультативної і координуючої діяльності в освітньому середовищі.

Вивчення законодавчих документів, наукової і навчально-методичної літератури дозволяє стверджувати про неузгодженість термінології щодо дитини

як об’єкта психолого-педагогічного впливу в умовах ІО. У дослідженні підтверджено доцільність використання дефініції «діти з особливими освітніми потребами», оскільки саме цей термін чітко визначає галузевих фахівців, необхідних для розвитку таких дітей, і конкретизує державні відомства, які повинні виступати гарантами відповідного рівня освіти і подальшої соціалізації їх.

У ході аналізу міжнародної та вітчизняної нормативно-правової бази з’ясовано, що інклюзивне навчання є найбільш сприятливим для розвитку та соціалізації осіб з ООП, воно відповідає світовим демократичним та гуманістичним прагненням, а впровадження ІО повинно стати пріоритетним напрямом реформування системи сучасної освіти.

Аналіз вітчизняної законодавчої бази засвідчує загальну тенденцію державної політики на ефективну реалізацію інклюзії на усіх рівнях освіти й удосконалення системи підготовки фахівців психолого-педагогічного профілю до роботи в умовах ІОС. Нормативно-правовою базою для системних змін у цьому напрямі повинен стати Закон України «Про освіту», у змісті якого необхідно чітко визначити позицію держави щодо кадрового забезпечення ІОС.

Матеріали першого розділу дисертації відображено у таких публікаціях автора [162; 163; 167–170; 175–177; 184; 192].

РОЗДІЛ 2
КАДРОВЕ ЗАБЕЗПЕЧЕННЯ ПІДГОТОВКИ ФАХІВЦІВ ДО РОБОТИ З ДІТЬМИ З ОСОБЛИВИМИ ОСВІТНІМИ ПОТРЕБАМИ

2.1. Компаравістичний аналіз системи підготовки кадрів до роботи з дітьми з особливими освітніми потребами (на прикладі північноамериканських 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 [102, 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 створені 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 [60, с. 7]. Ґрунтуючись на ідеях індивідуального вдосконалення, зростання та підвищення самореалізації кожної особистості, міжнародна освітня система визначає таке навчання інклюзивним.

У дослідженні 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.

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. Ґалладет (T. Gallaudet), Дж. Ґаллахер (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. Осґуд (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 [103, с. 145]. Дж. Дей (G. Dei), Е. Джеймс (I. James), С. Джеймс-Вілсон (S. James-Wilson), Дж. Зайн (J. Zine) і Л. Каруманчері (L. Karumanchery), характеризуючи систему освіти, де рівність забезпечувалася для всіх дітей, стали використовувати у своїх дослідженнях нову термінологію – інтеграція, інклюзія, інклюзивне навчання [378].

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 [417; 433]. 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» [431]. 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 [395]. Вони запропонували включити дітей з ООП до звичайних класів, уникаючи категоризації та створюючи сприятливе навчальне середовище для їхнього навчання та виховання [429]. 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) [420]); наголошували на професійній співпраці педагогічних працівників загальних та спеціальних закладів освіти для забезпечення ефективного викладання в інклюзивних класах (К. Бос (C. Bos) [424], Ш. Вон (S. Vaughn) [424], А. Ґартнер (A. Gartner) [386], Д. Ліпскі (D. Lipsky) [386], Дж. Шумм (J. Schumm) [424]); вказували на важливість професійного удосконалення педагогів, які працюватимуть в умовах інклюзивної освіти (А. Дайсон (A. Dyson) [380].

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 XX 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 [415].

Жак Делор на Міжнародній комісії з освіти для XXI 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 [235].

Зміст професійної компетентності педагога виступає основною умовою становлення якісної інклюзії. Американські дослідники Дж. Оноско (J. Onosko) і К. Джоргенсен (C. M. Jorgensen) розглядають педагогічний компетентнісний аспект інклюзивного навчання як оволодіння сукупністю професійних знань, умінь і навичок для налагодження стосунків з кожною дитиною у класі. Для досягнення позитивних результатів інклюзії, вчителю необхідно постійно знаходитися в особистісній професійній динаміці, удосконалюючи рівень власної компетентності, здійснюючи пошук нетрадиційних шляхів навчання та виховання дітей з ООП [407]. С. Месік (S. Messick), К. Хеллер (K. Heller), В. Хольцман (W. Holtzman) наголошували усвідомленні педагогами необхідності вдосконалення професійного викладання у інклюзивному класі, що сприятиме задоволенню освітніх потреб дітей з ООП [408, с. 72].

Прикладом удосконаленого викладання у той час була методика мейнстримінгу [403] та модель адаптивних навчальних середовищ [427].

Освітній мейнстримінг означав надання якісних та необхідних освітніх послуг кожному учневі у сприятливому навчальному середовищі, беручи до уваги освітні потреби дитини, а не клінічні чи діагностичні показники [158]. Методика мейнстримінґу покликана об’єднати навчально-виховні напрацювання загальної та спеціальної освіти з метою створення рівних освітніх послуг для дітей з ООП [193]. Підтримуючи ідеї мейнстримінґу, 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 «потоку» всіх її членів», «шляхом об'єднання двох традиційних систем (спеціальної і масової освіти) в єдину освітню систему» [123, с. 94]. Враховуючи вищесказане, запровадження мейнстримінґу неможливе «без невизначеності ролей учителя» [367] та належної підготовки педагогів [432].

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 [426]. 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 [422]. Дж. Лупарт і Ч. Веббер вважають спільні консультації важливим засобом об'єднання кваліфікації педагогів спеціальної та загальної освіти, засобом консолідації освітньої кваліфікації на рівні загальної школи [158]. Л. Айдол (L. Idol) і Дж. Вест (J. West) зазначають, що спільні консультації педагогів – це не лише процес вирішення проблем у роботі з дітьми з 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 [428]. 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 XX ст. створено ряд експериментальних програм, в основу яких закладено ідеї професійної співпраці педагогічних працівників в умовах інклюзивного навчання. Наприклад, згідно розробленої науковцями Д. Малоуф (D. Malouf) і В. Пілато (V. Pilato) у 1991 р. «Адаптованої програми особливих потреб» (Special Needs Adapted Program (SNAP)) передбачено вивчення й апробацію педагогами методики освітнього мейнстримінґу та роботи мультидисциплінарної команди під час власної освітньої діяльності [393]. 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 [391]. Програма «Школи разом» дала поштовх до формування у педагогів поняття професійної співпраці.

У процесі дослідження американські учені Т. Хоббс (T. Hobbs) і Д. Вестлінг (D. L. Westling) довели, що успішність організації спільної діяльності в ІОС забезпечується рівнем сформованості ставлення працівників до співпраці та наявністю вихідних можливостей брати у ньому участь [390]. 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 [61, с. 47].

М. Барнз (M. Barnes) вважає, що співпраця надає учителям та працівникам відповідних служб можливості застосовувати свої знання, практичні уміння та підходи для покращення якості викладання [373].

Американські науковці М. Френд (M. Friend) та Л. Кук (L. Cook), вивчаючи проблему бар'єрів на шляху професійної співпраці, наголошують, що всі учасники співробітництва – педагог масової школи, 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» дослідники підкреслюють рівнозначність ролі усіх учасників інклюзії і зазначають, що на початку співпраці здається, що учителі зі спеціальної освіти та постачальники споріднених послуг мають перевагу перед учителями звичайних 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 [384]. 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» [373; 385; 400]. 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, М. Френд (M. Friend) визначив 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 дотримуються й американські дослідники В. Волоніно (V. Volonino) і Н. Зігмонд (N. Zigmond). Але, крім того, вони 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 [425].

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 ІОС є пріоритетним напрямом

розвитку освітньої політики країни. Так, у 2001 р. Американський конгрес прийняв перший нормативний документ – Закон «Жодної відстаючої дитини» [405], 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) та Р. Пармар (R. S. Parmar) вказують на проблеми кваліфікованої підготовки до роботи в умовах інклюзивного навчання: недостатній рівень знань у галузі спеціальної педагогіки, специфіки роботи з дітьми з ООП, а також особливостей професійного співробітництва [379].

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 [370]. Крім володіння фаховими знаннями і навичками педагогічні працівники, які працюватимуть в ІОС, повинні відповідати високим особистісним вимогам і, як наголошував американський дослідник С. Лейкок (S. Laycock), бути емоційно зрілими, щоб уникати дратівливості, поганого настрою, жалю до самого себе, конфліктів [430, 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 [410], 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.

Науковець-психолог А. Крафт (A. Kraft) визначив 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 [409]. 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 напрямами: 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) [397] 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. Скорджі (K. Scorgie) [416] 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 усвідомленому «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 зазначають американські науковці А. Де Боер (A. De Boer), С. Пайджел (S. J. Pijl), А. Міннаерт (A. Minnaert) [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 [102, с. 162].

Т. Брендон (T. Brandon) і Дж. Чарльтон (J. Charlton) [375] описують досвід США у створенні центрів удосконалення педагогічної майстерності. Такі центри засновані на партнерстві багатьох організацій, об'єднаних в єдине професійне співтовариство викладачів вищої школи, коледжів, курсів підвищення кваліфікації та педагогів, які працюють з дітьми з 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 [233, с. 58].

Для забезпечення професійної підтримки Ф. Джонс (Ph. Jones) [396] 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» [157].

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 (мейнстримінг), 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 [371]. 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 [371; 372].

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. Роуван (B. Rowan), називаючи учительську роботу складною професійною діяльністю [412]. Для зміни базової парадигми інклюзивного навчання необхідно приділяти увагу колегіальності та процесу групового розвитку (А. Ліберман (A. Lieberman) [398]), особистим цінностям (Г. Гоинс (G. Goens) [387]) та демократичним принципам (Т. М. Скртік (T. M. Skrtic) [419]). 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 [157]. 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» [123, 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 [123, с. 105].

У Канаді, де освітні 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» [123, 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 уміннями. 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» [123, 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 [158].

На думку Т. Лормана і Дж. Деппелер, «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» [155, с. 17].

«Багато вчителів звичайної школи вважають себе неготовими ефективно залучати до загального навчального процесу учнів з особливими освітніми потребами, оскільки не володіють необхідними знаннями й навичками. Очевидно, щоб бути компетентним в інклюзивній освіті, учитель має здобути відповідні знання, сформувати спеціальні вміння і якості. Такий специфічний набір традиційно вважався сферою фахівців, які здобули кваліфікацію у галузі спеціальної освіти, і, на думку педагогів, передбачені ним стратегії викладання значно відрізняються від тих, які застосовують у звичайному класі та розглядають в курсі педагогічної підготовки». Шляхом аналізу наукових джерел Т. Лорман з’ясував, якими видами знань, умінь і якостей повинні володіти учителі-початківці для успішної роботи в 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 [155, с. 20–21].

А. Форд (A. Ford), М. Пугач (M. C. Pugach) та А. Отіс-Уїлборн (A. K. Otis-Wilborn) [383] виокремили два взаємопов’язаних шляхи набуття знань, умінь і навичок учителя інклюзивного класу: допрофесійна підготовка та професійний розвиток

учителя-практика. Вони переконані, що учителі-початківці повинні мати ґрунтовні базові знання, які забезпечуватимуть фундамент для подальшого професійного самовдосконалення. Отже, неперервне професійне зростання і рефлексія учителя-практика є вирішальними для стійкого успіху інклюзивного навчання.

С. Філд (S. Field), М. Кучера (M. Kuczera) і Б. Понт (B. Pont) справедливо припускають, що, поліпшуючи якість шкільної освіти для всіх, ми насамперед маємо зосередитися на удосконаленні роботи учителя [382]. Однак, Л. Столл (L. Stoll) [423] 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 [155, с. 99].

У змісті підготовки кадрів для роботи в ІОС передбачено оволодіння психолого-педагогічними якостями та уміннями, що є підґрунтям для опанування майстерності професійного співробітництва. Під час інклюзивного навчання кожен із фахівців, володіючи вузькопрофільними навичками відчуває дефіцит знань умінь і навичок, що є у компетенції інших фахівців, а це викликає природну потребу об'єднати зусилля усіх причетних до освітнього процесу. Отже, інклюзію можна розглядати як сприятливе підґрунтя для становлення діяльності професійної співпраці, що закономірно веде до створення спільноти різнопрофільних фахівців, які постійно навчаються, з метою розробки та використання ефективних стратегій організації освітнього процесу [61, 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» [155, 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) [401].

Запропоновані форми педагогічної взаємодії демонструють варіативність командного підходу до підтримки дітей з ООП в інклюзивному навчанні. Відносну 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 [139].

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 [139].

Розвиток дошкільної освіти в країнах Північної Америки здійснюють двома шляхами – дитячі садки та підготовчі групи при школі, де дітей виховують до шести років. Крім того, за законом кожний дошкільник з 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 [54]. 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 [141, с. 113].

Досліджуючи розвиток інклюзивного навчання у системі дошкільної освіти, С. Одом (S. L. Odom), М. Гуральник (M. J. Guralnick) стверджують, що інклюзія дошкілля 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 [55].

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 [54].

Уваги заслуговує, на нашу думку, дослідження К. Брауна (C. Brown), який вимірював показники когнітивного розвитку «звичайних» дітей в інклюзивній групі. Дослідження проводилось на базі муніципального дитячого садка, який спочатку існував як спеціалізований заклад для дітей переддошкільного віку (3–4 р.), а потім – як інклюзивний. У 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. Ґарднера (H. Gardner), сутність якої полягала у створенні дітям з ООП таких умов проявити свої здібності у тій діяльності, яка їм найбільше подобається [55].

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 парапрофесіонал, який не є вчителем, але виконує деякі обов'язки учителя [352, с. 6], або «це особи, які отримали підготовку в галузі педагогіки, інклюзивної освіти та працюють під керівництвом учителя й підпорядковуються керівнику навчального закладу» [330, 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 здійснені 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» [330, 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 портфоліо; 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)» [352].

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 [53].

Для підготовки асистента педагога, який не має педагогічної освіти як у США, так і в Канаді на базі закладів вищої освіти, коледжів організовують 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 [330].

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 [140, с. 55–58].

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

Підготовку соціальних працівників в університетах США та Канади здійснюють у двох основних напрямах. 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 напряму передбачено підготовку організаторів та адміністраторів соціальної роботи. Фахівці другого напряму 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 [355].

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 [355].

Розробка та прийняття у 2004 році Міжнародною Асоціацією шкіл соціальної роботи та Міжнародною Федерацією соціальних працівників «Світових стандартів освіти з підготовки фахівців із соціальної роботи» стала базою для розробки національних стандартів соціальних працівників в усіх країнах світу [24]. Зміст підготовки фахівців соціальної галузі ґрунтується на стандартах професії соціального працівника, етичному кодексі професії, схваленому Національною Асоціацією соціальних працівників. У провідних університетах Північної Америки програми підготовки бакалаврів разом з профільними курсами (теорія соціальної роботи, методи соціальної роботи, основи загальної психології та вікової психології, соціології, політології, соціальної політики, юриспруденції, соціальна поведінка, розвиток практичних навичок соціальних працівників тощо) передбачено блок предметів за вибором студентів. До цього блоку включено, наприклад, такі курси, як «Критичний погляд на неповносправність» і «Соціальна робота та здоров'я», зміст яких безпосередньо спрямований на підготовку соціальних педагогів до роботи з дітьми з ООП [202].

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 [32]. Студенти мають більше можливостей вибирати і вивчати ті курси, які відповідають їхнім інтересам та обраній спеціалізації. Серед форм організації навчання соціальних працівників переважають: семінари, практичні заняття, самостійна робота, практикуми, тьюторство, робота у командах, проектне навчання, тестування, індивідуальне та групове консультування, консультування у спеціальних службах (центрах охорони здоров'я, центрах програм допомоги, центрах превентивної роботи) [50]. 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 професіональних реабілітаційних закладах або викладати психологію в масових школах, займатися тестуванням, надавати допомогу сім'ям, окремим особами чи групам у вирішенні проблемних питань під керівництвом кваліфікованого психолога [116, с. 48].

У 2002 році Комітет з питань освіти Американської психологічної асоціації ухвалив документ «Навчальні цілі і результати базової психологічної освіти», спрямований на розробку спільних підходів до підготовки бакалаврів з психології. У ньому наголошено, що рівень бакалавра у психології повинен засвідчувати, що

студент повинен міркувати над поведінкою та внутрішнім психічним життям як учений і розвивати уміння і цінності, які відображають психологію як науку і прикладну галузь [389].

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 [34].

Згідно наукових досліджень С. Ньюстед (S. E. Newstead) і С. Макінен (S. Makinen) 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 [404]. 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, спецсемінар, психологію пристосування, психологію здоров’я, психологію мотивації, шкільну психологію, педагогічну психологію, клінічну психологію, психологічну профілактику,

консультаційну психологію, процеси в малій групі, дитячу психопатологію, психологію юності, психологію дорослості [116, с. 96].

У процесі вивчення наукової літератури 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 [374; 381; 394]. Другим, більш доступним варіантом, є доповнення чинних навчальних програм короткостроковими (зазвичай практичними) курсами. У межах додаткових курсів організовують спільну роботу студентів різних спеціальностей з метою підготовки до професійної співпраці в умовах ІОС [413].

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 [376; 406].

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

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

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

Загальноцівілізаційні тенденції призвели до нової парадигми освіти, основні риси якої визначено міжнародною Декларацією прав людини, затвердженою Генеральною Асамблеєю ООН. «Трансформація освіти – це її переорієнтація з держави на людину, на фундаментальні загальнолюдські цінності, на послідовну демократизацію всього освітнього процесу й усієї освітньо-педагогічної ідеології загалом» [4, с. 8–9]. Отже, Україна як суверенна, демократична, соціальна держава зобов'язана розвивати вітчизняну освіту з орієнтацією на особистість, усебічне розкриття задатків та здібностей людини, задоволення її індивідуальних запитів та інтересів, тобто має відповідати найкращим сучасним міжнародним стандартам.

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

Останнім часом перед спеціальною освітою України постає складне завдання: з одного боку, забезпечити кожній дитині з ООП доступність навчання,

альтернативність форм та закладів освіти, здобуття у подальшому бажаного освітнього рівня і водночас необхідний корекційно-реабілітаційний та психолого-педагогічний супровід, а з другого, – запровадження для дітей цієї категорії ефективних інноваційних технологій навчання та виховання, що відповідають кращим міжнародним стандартам [4, с. 52]. Проблеми в організації й змісті форм навчання дітей з ООП доводять необхідність та доцільність дослідження процесу навчання й виховання таких дітей та підготовки психолого-педагогічних фахівців до роботи в умовах ІОС. У зв'язку з цим перед освітою у цілому постає важливе завдання запровадження інклюзивного навчання та формування нової філософії державної політики щодо дітей з ООП з урахуванням деінституалізації, соціальної адаптації та інтеграції їх у соціум.

Під впливом міжнародного руху, практичних напрацювань США і країн Європи та з ініціативи МОН, Інституту спеціальної педагогіки НАПН України, Всеукраїнського Фонду «Крок за кроком» інклюзивна освіта продовжує активно впроваджуватися в українське суспільство. Стратегічною місією цих організацій щодо розвитку освітньої інклюзії в Україні є сприяння втіленню освітніх реформ щодо інклюзивної освітньої моделі, ініціювання та реалізація проектів, спрямованих на забезпечення рівного доступу до якісної освіти дітей з ООП, створення ІОС, підготовку та перепідготовку фахівців психолого-педагогічного профілю. Ними ініційовано проекти, спрямовані на розвиток і поширення кращих педагогічних практик, формування громадської думки, лобіювання чинного законодавства у напрямі розвитку інклюзивної освіти [35] та розроблено програму «Інклюзивна освіта», спрямовану на підготовку ефективної моделі ІО, спроможної забезпечити успішне навчання дітей з ООП в умовах масових закладів освіти за належної підтримки різнопрофільних фахівців та батьків. Для досягнення цієї мети програмою було передбачено:

– тренінги для керівників і педагогів інклюзивних освітніх закладів (вихователів дошкільних закладів освіти й учителів початкових класів, які впроваджують інклюзивну форму навчання) щодо створення інклюзивного освітнього середовища в умовах масових закладів освіти;

– тренінги для викладачів вищих педагогічних закладів освіти та післядипломної педагогічної освіти;

– консультації, спрямовані на вирішення конкретних проблем чи питань, пов’язаних з реалізацією моделі інклюзивної освіти;

– розробка, видання методичних та інформаційних матеріалів, що базуються на потребах та інтересах дітей з ООП та їхніх сімей;

– розвиток партнерства з іншими організаціями, які працюють у соціальній і медичній галузях щодо задоволення потреб дітей з ООП.

За Наказом МОН України від 10.08.2001 р. № 586 [293] Інститутом спеціальної педагогіки АПН України та Всеукраїнським фондом «Крок за кроком» започатковано науково-педагогічний експеримент «Соціальна адаптація та інтеграція в суспільство дітей з особливостями психофізичного розвитку шляхом організації їх навчання у загальноосвітніх закладах» (2001–2011 р.р.). Основною метою експерименту була розробка та реалізація механізму інтеграції дітей з ООП у масові заклади освіти, ранньої інтеграції цих дітей у соціальне середовище з урахуванням їхніх індивідуальних особливостей, забезпечення нормативно-правової та навчально-методичної бази відповідно до Конвенції ООН про права дитини. Показовими для розвитку інклюзії в Україні є результати цього експерименту: 364 дітей з ООП були охоплені навчанням в інклюзивних класах/групах; 467 педагогічних працівників пройшли курс навчання за програмою «Залучення дітей з особливими потребами»; розроблено програму інклюзивного навчання (72 години) та тренінгів (18–36 годин) для підготовки вчителів та вихователів до роботи з дітьми з ООП; створено 7 тренінгових центрів інклюзивної освіти (Київ, Полтава, Львів, Івано-Франківськ, Біла Церква, Бучі); на базі чотирьох інститутів післядипломної педагогічної освіти у Полтаві, Львові, Івано-Франківську та Білій Церкві проведено проблемно-тематичні курси з питань інклюзії [212].

До запланованих завдань експериментального дослідження увійшли розробка та реалізація механізму командного підходу щодо забезпечення освітнього процесу інклюзивного навчання та методичних рекомендацій для педагогічних працівників закладів з інклюзивним освіти щодо змісту та

технологій навчання дітей з ООП. Суспільно-гуманістична значущість інклюзивного навчання для педагогів полягала у тому, що робота з дітьми з ООП сприяла самовдосконаленню, поглибленню знань про закономірності розвитку таких дітей, розумінню специфіки їхніх функціональних та потенційних можливостях, формуванню власної позиції щодо використання ефективних навчальних технологій у роботі в умовах інклюзії, розробці стратегії і тактики психолого-педагогічної підтримки дітей з ООП та нових шляхів виховання особистості, нівелювання проблемних аспектів дитини.

У межах програми «Інклюзивна освіта» фондом «Крок за кроком» з 2001 р. реалізовано низку проектів, зокрема: «Реалізація прав людини через рівний доступ до якісної освіти» (2001–2002 рр.), «Змінимо світ для дітей з особливими потребами – кроки до партнерства» (2002 р.), «Адвокатство батьків – обстоювання права на інклюзивну освіту для дітей з особливими потребами» (2003 р.), «Створення на базі загальноосвітніх навчальних закладів модельних центрів інклюзивної освіти для дітей з особливими потребами» (2003–2005 рр.), «Створення ресурсно-інформаційних центрів інклюзивної освіти для батьків дітей з особливими потребами» (2005–2007 рр.), «Впровадження інклюзивної освіти в Україні» (2007 р.), «Створення сприятливого законодавчого поля для подальшого розвитку інклюзивної моделі освіти в Україні» (2008 р.), «Створення сприятливого інформаційного поля для розбудови інклюзивної моделі освіти в Україні» (2008–2009 рр.), «Розробка базової концепції інклюзивної освіти в Україні» (2009–2010 рр.), «Інклюзивне оцінювання, розвиток альтернативних моделей та здійснення впливу на політику» (2010–2011 рр.), «Використання індексу інклюзії для розвитку інклюзивної школи» (2011 р.), «Використання «індексу інклюзії» як інструменту моніторингу навчального закладу» (2012 р.), українсько-канадський проект «Інклюзивна освіта для дітей з особливими освітніми потребами в Україні» (2008–2013 рр.). Відповідно до програми функціонують проекти: «Розвиваємо інклюзивну школу разом: партнерство між інклюзивними та спеціальними навчальними закладами» (2012–2015 рр.) та «Інклюзивна освіта: крок за кроком» (2013–2015 рр.).

За період реалізації програми її учасникам вдалося створити різні інклюзивні моделі освіти для дітей з ООП. Головними досягненнями зазначених проектів вважають:

– покращення освітніх можливостей для дітей з ООП відповідно до Конвенції ООН про права інвалідів;

– створення сприятливого інформаційного поля для розбудови інклюзивної моделі освіти в Україні з метою донесення до соціальної спільноти переваг інклюзивного навчання;

– удосконалення законодавчої бази та розробка механізмів упровадження моделі інклюзивної освіти з широким залученням громадськості;

– покращення якості навчання дітей з ООП шляхом об'єднання зусиль державних, громадських організацій і батьків;

– формування позитивного ставлення до людей з обмеженими можливостями та участь їх у житті суспільства;

– підвищення рівня компетентності батьків дітей з ООП;

– здійснення якісного впровадження інклюзивної моделі навчання на базі масових закладів освіти з урахуванням трансформаційного підходу;

– підвищення якості надання освітніх послуг у масових закладах освіти, які працюють за інклюзивною моделлю освіти;

– покращення рівня підготовки соціальних та психологічних кадрів до роботи в умовах ІОС;

– покращення рівня професійної підготовки педагогів масових закладів освіти до роботи в умовах ІОС;

– посилення ролі системи післядипломної педагогічної освіти у професійній підтримці педагогів;

– розробка рекомендацій щодо використання ресурсів спеціальних закладів освіти у розвитку інклюзивної освітньої моделі;

– підготовка якісного навчально-методичного забезпечення для психолого-педагогічних фахівців у галузі інклюзивної освіти та успішного розвитку інклюзивних освітніх середовищ.

Незважаючи на якісні зрушення у розбудові інклюзивної освіти в Україні, все ще залишається багато нерозв'язаних питань, які негативно впливають на хід упровадження інклюзивного навчання. У процесі аналізу законодавчої бази, матеріалів круглих столів, семінарів, конференцій, тренінгів та наукових досліджень стану та проблем української соціальної інклюзії встановлено головні перешкоди розвитку її, зокрема: недосконаліть законодавства України, відсутність фінансування ІО, відсутність належного кадрового забезпечення, відсутність змістового наповнення сучасної освіти інклюзивною практикою, непристосованість масових закладів освіти до навчання дітей з ООП, наявність соціально-психологічних проблем прийняття дітей з ООП в соціально-освітнє середовище, неузгодженість міжвідомчої співпраці Міністерства освіти і науки України, Міністерства охорони здоров'я, Міністерства соціальної політики щодо моніторингу статистичних даних та ефективного психолого-медико-педагогічного супроводу дітей з ООП [99; 111; 124].

Соціальна підтримка дітей з ООП вважається одним із гуманістичних завдань усіх країн міжнародної спільноти. Показник інвалідності дітей вважають концентрованим відображенням успішності суспільства, соціальної захищеності та рівня і якості здоров'я підростаючого покоління. Інвалідність як соціальне явище притаманна кожній державі, а рівень інвалідизації жителів планети становить сьогодні 15 %. В усьому світі спостерігається тенденція до зростання кількості осіб з ООП. За даними ООН, кількість їх у 2014 р. сягнула близько 450 млн, що становить майже десяту частину населення світу [291]. Згідно із Всесвітньою доповіддю про інвалідність, опублікованою Всесвітньою організацією охорони здоров'я у 2011 р., від 15 % до 19,4 % усіх повнолітніх осіб у світі живуть з інвалідністю, при цьому від 2,2 % до 3,8 % серед них мають складні форми захворювання. Дитяча інвалідність становить 5,1 % осіб, при цьому 0,7 % дітей-інвалідів мають складні порушення [135]. За даними Європейської академії дитячої інвалідності, у країнах Центральної та Східної Європи чисельність хворих дітей становить 2,5 %, з них 1 % – діти з тяжким ступенем інвалідності, 10–20 % дітей і підлітків мають обмежені можливості здоров'я і вимагають постійного медико-педагогічного супроводу [229, с. 15].

В Україні за останні десятиріччя кількість повнолітніх і неповнолітніх осіб з інвалідністю у загальній чисельності населення збільшилася майже удвічі з 1,6 млн осіб у 1991 р. до 2788226 осіб на початок 2013 р. і досягла показника понад 6,1 %. Особи з інвалідністю працездатного віку складають 54 % від загальної кількості осіб відповідної категорії, або 6,5 % у загальній структурі економічно активного населення [135].

Найпоширенішими хворобами, що призводять до інвалідності, є: хвороби системи кровообігу (24,4 %); новоутворення (20,0 %); хвороби кістково-м'язової системи та сполучної тканини (11,1 %); хвороби ока та його придаткового апарату (3,7 %); ендокринні хвороби, розлади харчування та порушення обміну речовин (4,2 %). Збільшилися випадки хронічної та поєднаної патології, що призводить до поглиблення інвалідизації населення [295, с. 12].

Загальна чисельність дітей-інвалідів щорічно збільшується на 0,5 %. Так, у 2013 р. в Україні зареєстровано 168280 дітей-інвалідів (2,1 %) (див. додаток Б) [104, с. 57; 294, с. 22], а в 2014 р. показник дитячої інвалідності (дітей віком від 0 до 18 років) становить 210,6 на 10 тис. дитячого населення [229, с. 14], тобто за останні роки він зріс на 4,0 %.

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

У віковій структурі дітей-інвалідів основну групу становлять діти шкільного віку від 7 до 14 років – понад 49,0 %, на другому місці – діти віком від 15 до 17 років – понад 23,7 %, на третьому – діти від 3 до 6 років – близько 20 %. Серед причин інвалідності у дітей: на I місці – вроджені аномалії, деформації та хромосомні порушення – 30,0 % (2002 р. – 22,7 %); на II місці – хвороби центральної нервової системи – 17,9 % (2002 р. – 16,7 %); на III місці – розлади психіки й поведінки – 13,9 % (2002 р. – 15,4 %) [295, с. 22].

Згідно з розрахунками Європейської Академії Дитячої Інвалідності в Україні очікується понад 200 тисяч дітей-інвалідів віком до 18 років, з них до 80 тисяч з тяжкою інвалідністю, а також близько 1 млн дітей вимагатиме постійного медико-

педагогічного супроводу [135]. Зростання кількості осіб з обмеженими можливостями відбувається на фоні тривалого зменшення загальної чисельності населення України.

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

Найважливішим актом національного законодавства вважають є Закон України «Про реабілітацію інвалідів в Україні» (2005 р.). Важливе місце у забезпеченні правового регулювання у зазначеній сфері посідає Державна цільова програма «Національний план дій щодо реалізації Конвенції ООН про права інвалідів на період до 2020 р.» [268].

З прийняттям Закону України «Про реабілітацію інвалідів в Україні» кардинально змінилися підходи до вирішення проблем, пов'язаних з інвалідністю, що дало змогу сформувати основи сучасних систем медико-соціальної експертизи, реабілітації дітей з обмеженнями життєдіяльності і реабілітаційної індустрії. У контексті державної політики в галузі охорони здоров'я, важливе значення надається розвитку медико-організаційних технологій, що сприяють удосконаленню медико-соціальної допомоги дітям-інвалідам. Система медичної реабілітації дітей-інвалідів в Україні представлена такою схемою: заклад охорони здоров'я за місцем проживання дитини – обласна дитяча лікарня – профільний інститут і реабілітаційний центр (дитячий санаторій).

Загалом у системі охорони здоров'я для надання своєчасної та якісної медичної допомоги дітям з інвалідністю зареєстровано 29 обласних дитячих лікарень, 58 дитячих поліклінік, 94 міські дитячі лікарні, 136 дитячих санаторіїв, 42 спеціалізовані будинки дитини, 3 профільних інститути НАМН України. Крім того, у системі

Міністерства охорони здоров'я України функціонує 45 центрів медико-соціальної реабілітації дітей з органічним ураженням нервової системи. Найпотужнішими вважають Державний заклад «Український медичний центр реабілітації дітей з органічним ураженням нервової системи Міністерства охорони здоров'я України» та приватну Міжнародну клініку відновного лікування. Рішенням Вченої медичної ради МОЗУ з 1998 р. у роботу центрів медико-соціальної реабілітації дітей упроваджено сучасну модель реабілітації дітей з обмеженнями життєдіяльності «Тандем-партнерство» «дитина – сім'я – фахівець», що забезпечило підвищення ефективності реабілітаційних заходів та надало можливість скоротити витрати з бюджету у зв'язку із започаткуванням стаціонарзамінювальних технологій реабілітації. Основними стратегічними напрямами системи медичної реабілітації є профілактика, подальше удосконалення спеціалізованої медичної допомоги [135].

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

Послуги для дітей з інвалідністю у сфері соціального захисту населення в Україні надають: 224 центри та відділення соціальної реабілітації дітей-інвалідів; 15 центрів соціальних служб для сім'ї, дітей та молоді; 15 центрів соціально-психологічної реабілітації дітей та молоді з функціональними обмеженнями; 55 дитячих будинків-інтернатів [135]. На виконання розпорядження Кабінету Міністрів України від 3.12.1999 р. у системі Міністерства соціальної політики створена мережа центрів ранньої соціальної реабілітації дітей з інвалідністю. Координатором організації та діяльності мережі реабілітаційних центрів для дітей з інвалідністю є відкритий Державний комплекс соціальної реабілітації у м. Миколаїв. Робота таких центрів спрямована на збереження сімейних і соціальних зв'язків. У середньому, впродовж року в таких установах отримують реабілітаційні послуги близько 14 тисяч дітей з інвалідністю [229, с. 22].

Водночас в Україні зареєстровано понад 130000 громадських об'єднань, з них 62 об'єднання працюють для дітей з інвалідністю. Упродовж оздоровчого сезону відкривається близько 18000 дитячих закладів для оздоровлення [135].

Формування та реалізація соціальної політики стосовно таких дітей будується за трьома принципами: соціальне сприйняття (усі діти однакові, але мають свої особливості); формування безбар'єрного середовища; від ізоляції до соціалізації. Унаслідок цього відбулося ряд важливих змін, що заслуговують схвалення, зокрема:

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

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

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

– для забезпечення матеріальної допомоги урядом країни здійснюється виплата кожній дитині з інвалідністю пенсії чи держаної соціальної допомоги у розмірі не меншому за прожитковий мінімум для дитини відповідного віку [214; 229, с. 20].

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

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

Освітні послуги для дітей з обмеженнями життєдіяльності надаються у різних закладах та установах, зокрема: 2524 заклади компенсаторного типу, 690 закладів санаторного типу, 68 – навчально-реабілітаційні центри для дітей з порушеннями розвитку, 104 дитячі будинки, 72 школи-інтернати [135].

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

Законом України «Про дошкільну освіту» затверджено державні гарантії дошкільної освіти дітей з ООП. Згідно ст. 33 Закону України «Про дошкільну освіту» [260] держава забезпечує соціальний захист та підтримку дітям дошкільного віку з ООП, гарантує право на відвідування ними державних і комунальних закладів дошкільної освіти. Направлення таких дітей до закладу дошкільної освіти (ясел-садка) компенсуючого типу здійснює відповідна ПМПК, діяльність якої регламентується «Положенням про психолого-медико-педагогічну консультацію».

В Україні для дітей з ООП працюють близько двох тисяч дошкільних навчальних закладів компенсуючого (санаторні, спеціальні) та комбінованого типів, де, крім дошкільної освіти, діти отримують корекційно-реабілітаційну допомогу (див. додаток В, рис. В.1) [78–82; 295, с. 83–84].

Статистичні дані у період з 2010 до 2014 року [78–82] свідчать про стійку тенденцію щодо зменшення кількості груп комбінованого і компенсуючого типів й відповідно дітей у них (див. додаток В, рис. В.2–3). Аналіз поданих у рисунках даних дозволяє констатувати, що частка комбінованих і компенсуючих груп у 2014 р. (28,6 %) зменшилася у порівнянні з 2010 р. (31,9 %) на 3,3 %. Відповідно й частка дітей у цих групах з 2010 р. (32 %) до 2014 р. (29 %) зменшилася на 3 %.

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

Щороку зростає кількість дітей дошкільного віку з ООП. Так, у 2012 р. вона становила 7,9 тис., у 2013 р. – 8,5 тис. У зв'язку з цим збільшується мережа дошкільних закладів із групами спеціального призначення (2012 р. – 5050 груп, 2013 р. – 5147 груп). Отже, до 3 тисяч збільшилась кількість дітей з ООП дошкільного віку, охоплених навчанням та корекційно-розвивальною роботою, загалом це близько 85 тис. дітей різної категорії порушень [229, с. 8].

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

У ході дослідження встановлено, що найбільше груп спеціального призначення у дошкільних навчальних закладах створено для дітей з порушеннями мовлення та опорно-рухового апарату, із затримкою психічного розвитку. Динаміку кількості дошкільних навчальних закладів спеціального призначення за видами груп у них, кількості груп спеціального призначення і чисельності дітей у цих групах наведено додатку В (рис. В.5–7) [78–82; 295, с. 85].

У ході дослідження встановлено, що у сільській місцевості діти з ООП не повною мірою охоплені дошкільною освітою через майже повну відсутність дошкільних груп спеціального призначення (компенсуючого типу). У 2015 р. згідно Закону України «Про внесення змін до деяких законів України про освіту щодо організації інклюзивного навчання» (від 05.06.2014 р. № 1324) [253] було прийнято Наказ МОНУ та МОЗУ «Про порядок комплектування інклюзивних груп у

дошкільних навчальних закладах» (від 06.02.2015 р. № 104/52) [280], яким передбачено єдині вимоги до комплектування інклюзивних груп у ЗДО незалежно від підпорядкування та форми власності з метою задоволення соціальних та освітніх умов дітям дошкільного віку з ООП.

Педагогічну діяльність у дошкільних начальних закладах, у тому числі й в інклюзивних групах, повинні забезпечувати різнопрофільні фахівці. Статистичні дані облікової кількості психолого-педагогічних працівників дошкільних навчальних закладів [78–82] засвідчують щорічну позитивну динаміку педагогів, які закінчили вищі навчальні заклади I–IV рівнів акредитації (див. додаток Г), проте відсоток педагогів з вищою освітою в дошкільних навчальних закладах ще не достатній. Так, у 2014 р.: частка вихователів, що мають вищу освіту, здобуту у ВНЗ III–IV р.а. становила 52,73 %; учителів-дефектологів – 96,85 %; практичних психологів – 94,47 %; соціальних педагогів – 85,23 %; інших педагогів – 61,75 %, однак, збільшення цих показників ще не засвідчують того, що усі випускники закладів вищої освіти готові до роботи в умовах інклюзивного навчання.

Сьогодні у галузі дошкільної освіти впроваджують значну кількість інноваційних педагогічних технологій різного характеру, зокрема: удосконалення організаційних засад, змісту, методик, технологій навчання, здійснення соціально-педагогічного патронату дітей з ООП, особливо раннього віку. Так, уперше в Україні постановою Кабінету Міністрів України від 13.04.2011 р № 629 затверджено Державну цільову соціальну програму розвитку дошкільної освіти на період до 2017 р. [269], якою передбачено: розширення мережі дошкільних навчальних закладів різних типів і форм власності; удосконалення нормативно-правової бази з метою забезпечення якості дошкільної освіти для дітей з ООП; оновлення матеріально-технічної бази; збільшення частки дітей з ООП, які здобули дошкільну освіту; здійснення експериментальної та інноваційної діяльності; удосконалення системи перепідготовки та підвищення кваліфікації педагогічних кадрів дошкільних навчальних закладів, особливо у галузі інклюзивної освіти.

Цільова державна політика щодо розвитку загальної середньої освіти подібна до сучасних тенденцій у дошкільній освіті, що дозволяє забезпечити як

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

Сьогодні в системі освіти функціонує розгалужена мережа закладів освіти з різними формами навчання, діяльність яких спрямована на забезпечення рівного доступу до якісної освіти дітей з ООП шляхом здійснення комплексу навчально-реабілітаційних та корекційних заходів. До них належать спеціальні школи з продовженим днем, школи-інтернати, спеціальні навчально-виховні комплекси, навчально-реабілітаційні центри, спеціалізовані класи для обдарованих дітей-інвалідів, заклади ЗСО зі спеціальними й інклюзивними класами (рис. 2.1) [113].

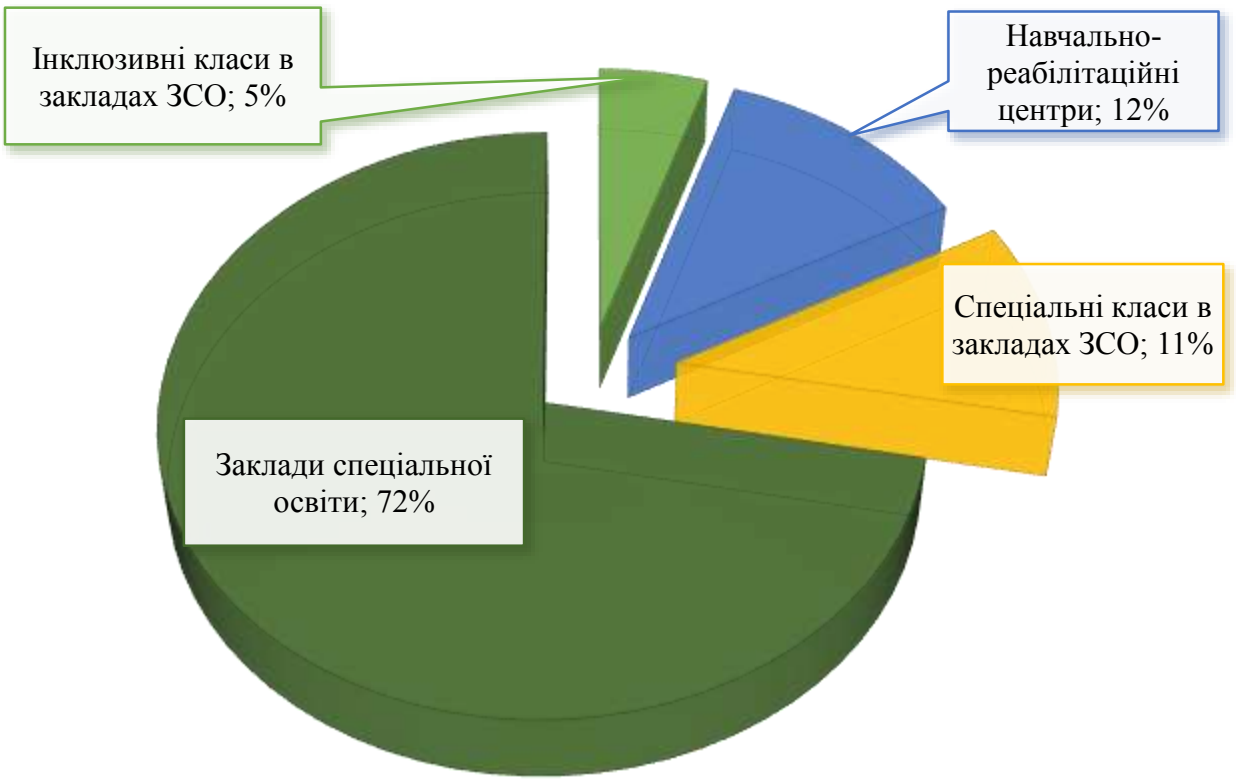


Рис. 2.1. Охоплення навчанням дітей з особливими освітніми потребами у різних типах закладів освіти

За даними офіційної статистики, кількість спеціальних загальноосвітніх шкіл для дітей з ООП становила: у 2009/2010 та 2010/2011 навчальних роках – 289 (47497 і 46480 учнів відповідно) [113, с. 87], у 2011/2012 навчальному році – 382 (46327 учнів); у 2012/2013 навчальному році – 380 (45357 учнів); у 2013/2014 навчальному році – 382 (44666 учнів), у 2014/2015 навчальному році – 338 (38396 учнів) [214], у 2015/2016 навчальному році – 334 (38962 учнів). У системі освіти України для дітей з ООП, що потребують тривалого лікування та реабілітації функціонують санаторні школи (школи-інтернати), які також відносять до спеціальних загальноосвітніх ш кіл. Так, у 2014/2015 н. р. їх було 64 (14840 учнів) [95], у 2015/2016 навчальному році – 66 (15140 учнів) [228].

За даними Міністерства освіти і науки України, починаючи з 2009/2010 н. р. спостерігається тенденція до зменшення кількості спеціальних загальноосвітніх шкіл та відповідно дітей з ООП у них (див. додаток В, рис. В.8 і табл. 2.1) [95; 214; 228; 295, с. 87–88].

Таблиця 2.1

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

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

За статистичними даними [72–77], загальна кількість дітей з ООП у віці з 6 до 18 років щорічно зростала (див. додаток Д). Дані таблиці свідчать про те, що частка таких дітей у масових школах у 2015/2016 н. р. складала 1,63 %. У порівнянні з 2010/2011 н. р. (1,41 %), цей показник зріс на +0,22 %.

Завдяки розвитку ІО в Україні кількість дітей з ООП, інтегрованих у загальноосвітні школи, збільшується (рис. 2.2). На рис. 2.2 чітко прослідковуємо тенденцію до зростання кількості учнів з ООП, інтегрованих до загальноосвітніх шкіл у період з 2010/2011 до 2013/2014 н. р.

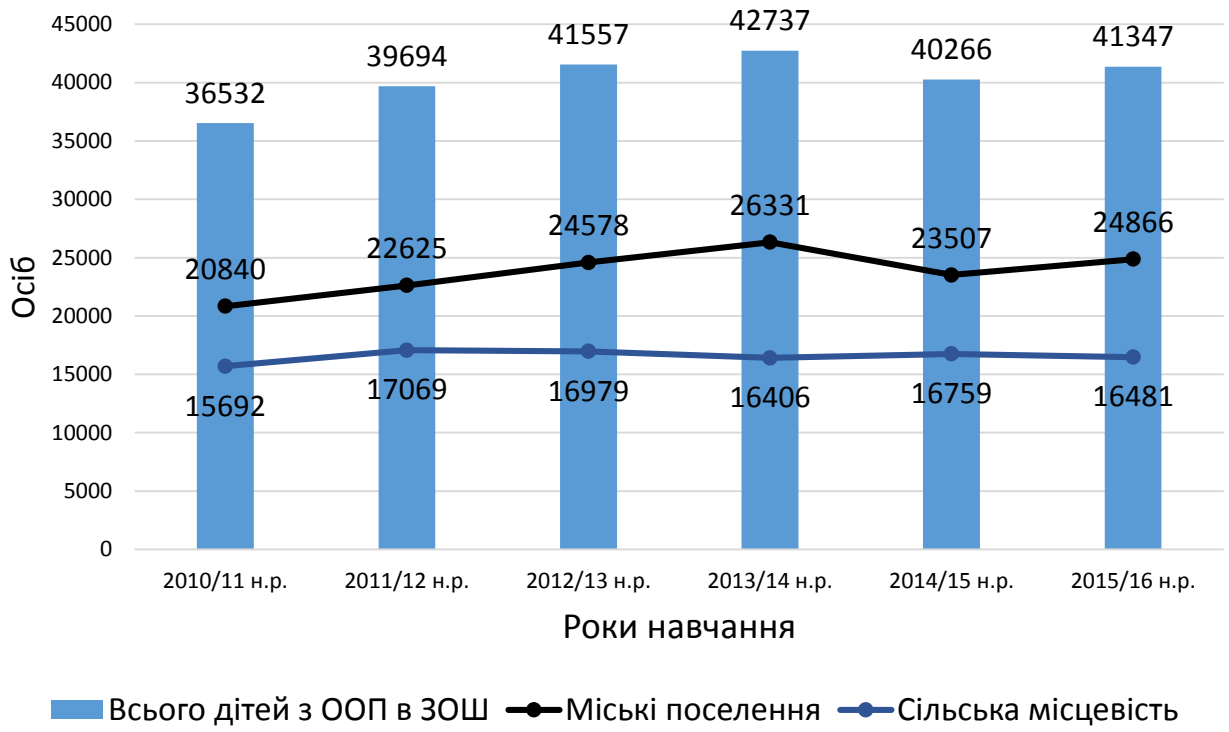


Рис. 2.2. Динаміка охоплення осіб з особливими освітніми потребами загальноосвітніми школами

Разом зі спеціальними класами у загальноосвітніх школах формують й інклюзивні. За статистичними даними, у 2012/2013 н. р. кількість класів з інклюзивною формою навчання становила 841. У цьому ж році найбільше загальноосвітніх навчальних закладів з інклюзивним навчанням було відкрито в: Дніпропетровській області – 59, Київській – 41, Рівненській – 29, Автономній Республіці Крим – 27, Чернівецькій – 27, Чернігівській – 26, Полтавській – 25, Херсонській – 22, Сумській – 17 [295, с. 91].

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

Кількість інклюзивних класів у 2013/2014 н. р. становила – 1350, що на 600 більше, ніж у минулому навчальному році. В інклюзивних класах навчалося 2,5 тисячі дітей з ООП, що, у порівнянні з минулим роком, на 700 дітей більше. Найбільше таких дітей у цьому році навчалося в інклюзивних класах Донецької (283 дитини), Хмельницької (247 дитини), Київської (227 дитини) областей і в місті Києві (253 дитини). Найменше у Севастополі (4 дитини), Івано-Франківській (5 дітей), Запорізькій (6 дітей) областях [229, с. 9–10].

У 2014/2015 н. р. в загальноосвітніх навчальних закладах навчалося 59,6 тис. дітей з ООП [214], з них 2165 учнів навчалося в інклюзивних класах і 4955 учнів – у спеціальних класах масових шкіл [95]. У 2015/2016 н. р. у загальноосвітніх навчальних закладах в інклюзивних класах навчалося 2720 учнів, у спеціальних класах – 5265 учнів [228].

Незважаючи на збільшення відсотка охоплення інклюзивним навчанням дітей з ООП, залишається досить високим показник навчання таких дітей за індивідуальною формою: в Луганській області – 997 дітей, у Київській – 838, у Кіровоградській – 854, у Запорізькій – 824 дитини. Слід зауважити, що на індивідуальній формі навчання сьогодні перебуває найбільша кількість дітей з розумовою відсталістю – близько 33 %, із затримкою психічного розвитку – до 20 %) [229, с. 10].

Крім того, існує категорія дітей віком від 6 до 18 років, які взагалі не здобувають загальну освіту (див. додаток Е) [72–77]. Узагальнені дані додатків Д і Е подано у табл. 2.2. Зведені дані засвідчують стабільне зростання частки осіб з ООП. Таблиця 2.2 демонструє тенденцію до зменшення кількості дітей шкільного віку з ООП, які внаслідок різних причин не спроможні здобувати загальну середню освіту. На нашу думку, така статистика свідчить про позитивні наслідки політики інклюзивного навчання в Україні.

Таблиця 2.2

Кількість дітей шкільного віку, охоплених і не охоплених освітою

Навчальний рік	Кількість учнів віком від 6 до 18 років	З них з ООП		Кількість дітей віком від 6 до 18 років, які не навчаються з різних причин	З них з ООП	
		осіб	%		осіб	%
2010/11	4636859	65163	1,41	41926	28623	68,27
2011/12	4586712	67119	1,46	41975	27414	65,31
2012/13	4504079	68773	1,53	44147	27205	61,62
2013/14	4480713	69823	1,56	47949	27065	56,45
2014/15	3914951	63954	1,63	43997	23652	53,76
2015/16	3968182	64659	1,63	46234	23281	50,35

Щодо доступності до навчальних закладів дітей з ООП не вирішено проблему залучення їх до інклюзивного навчання, хоч відповідну законодавчу базу сформовано: Закон України «Про основи соціальної захищеності інвалідів в Україні» (від 21.03.1991 р. № 875-XII) [290], Указ Президента України «Про заходи щодо розв’язання актуальних проблем осіб з обмеженими фізичними можливостями» (від 19.05.2011 р. № 588/2011) [86, с. 149–151], Постанова Кабінету міністрів України про прийняття Державної цільової програми «Національний план дій з реалізації Конвенції про права інвалідів» на період до 2020 року (від 1.08.2012 р. № 706) [268], Наказ МОНУ «Про заходи МОН на виконання завдань, визначених розпорядженням Кабінету Міністрів України від 3 грудня 2009 року № 1482-р «Про затвердження плану заходів щодо запровадження інклюзивного та інтегрованого навчання у загальноосвітніх навчальних закладах на період до 2012 року» (від 12.12.2009 р. № 1153) [86, с. 235–236], Інструктивно-методичний лист МОН України «Про забезпечення безперешкодного доступу до навчальних закладів» (від 13.08.2014 р. № 1/9-414) [261] та інші.

Архітектурна доступність підвищує шанси цих дітей здобути освіту, бути активними членами суспільства. Статистичні данні, подані у табл. 2.3, дозволяють простежити позитивну динаміку (+3,94 % упродовж чотирьох років) чисельності

навчальних закладів, спроможних забезпечити дітям з ООП елементарні зручності щодо безперешкодного доступу до освітніх послуг [74–77].

Таблиця 2.3

Кількість закладів, в яких організовано безперешкодний доступ дітей з ООП до приміщень

Навчальний рік	Кількість навчальних закладів	у тому числі закладів, в яких організовано доступ дітей з ООП до:				
		першого поверху	другого поверху	третього і наступних поверхів	всього	%
2012/13	19117	14041	63	18	14122	73,87
2013/14	18744	14099	69	17	14185	75,68
2014/15	17121	13044	69	22	13135	76,72
2015/16	16867	13034	69	21	13124	77,81

Варто зазначати, що повністю або частково доступними є чверть дошкільних, 40 % загальноосвітніх та 37 % позашкільних навчальних закладів. Більше архітектурно доступних закладів освіти зафіксовано у таких областях України: Хмельницькій (80 %), Івано-Франківській (63 %), Одеській (53 %), Вінницькій (48 %), Житомирській (55 %). Найменше архітектурно доступних навчальних закладів виявлено в Луганській (8%), Дніпропетровській (9 %), Харківській (6 %), Чернігівській (48 %) областях [229, с. 11].

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

З метою надання додаткової педагогічної допомоги дітям з ООП, які навчаються в інклюзивних класах законодавством України передбачено у типових штатних розписах шкіл посаду асистента вчителя. Сьогодні в інклюзивних класах

працюють 635 асистентів учителів, але їх кількість з кожним роком зростає. Найбільше ставок асистентів учителів уведено у Житомирській (32), Чернівецькій (34) областях і в місті Києві (42), найменше – у Харківській, Одеській, Запорізькій областях України [229, с. 10]. Це пояснюється тим, що окремі директори шкіл не використовують наявні можливості щодо надання якісних освітніх послуг дітям з ООП у зв'язку з недостатнім або взагалі відсутнім фінансуванням ІО та істотною проблемою неготовності психолого-педагогічних фахівців до роботи в умовах ІОС.

З урахуванням основних тенденцій упровадження інклюзивної освіти в Україні визначено пріоритетні напрями діяльності психологічної служби, які потребують підвищеної професійної уваги щодо психологічного та соціально-педагогічного забезпечення інклюзивного навчання. Листами Міністерства освіти і науки, молоді та спорту України «Психологічний і соціальний супровід дітей з особливими освітніми потребами в умовах інклюзивного навчання» (від 26.07.12 р. № 1/9-529) [299], «Про визначення завдань працівників психологічної служби щодо запровадження інклюзивного навчання» (від 02.01.13 р. № 1/9-1) [251] окреслено діяльність працівників психологічної служби та їхню роль у командній взаємодії усіх учасників освітнього процесу щодо надання допомоги дітям з ООП в умовах інклюзивного освітнього середовища.

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

зафіксовано у Миколаївській області 133 особи – (37,5 %) та Житомирській області 108 осіб – 41 %. Найменший показник ставок працівників психологічної служби відповідно до нормативів виявлено, у Тернопільській області – 29,8 %.

На кінець 2011/2012 н. р. 16463 закладів освіти усіх типів забезпечено практичними психологами та 6928 – соціальними педагогами. Слід відзначити, що міські заклади освіти забезпечені практичними психологами краще (68,9 %) ніж сільські (31,3 %). Найкращі показники забезпечення у м. Києві – 70,13 % та Івано-Франківській області – 64,6 %. Серед закладів освіти найкраще забезпечені практичними психологами спецшколи – 96,8 %, загальноосвітні навчальні заклади – 95,6 % та спеціальні дошкільні навчальні заклади – 76,6 %, які знаходяться у містах. Середній показник забезпеченості соціальними педагогами закладів освіти усіх типів в Україні становить 34,6 %. Лише 23,8 % навчальних закладів різних типів, що знаходяться у сільській місцевості, забезпечені соціальними педагогами [112].

Станом на 1.06.2013 р. у системі освіти налічували 24546 працівників психологічної служби, що на 1011 працівників більше, ніж у попередньому році та на 4012 осіб більше у порівнянні із 2010 р. з них 16266 – практичні психологи закладів освіти, 7362 – соціальні педагоги. Заслуговує на увагу значне збільшення кількісного складу цієї категорії педагогічних працівників у Дніпропетровській, Львівський, Донецькій, Запорізькій і Одеській областях. Суттєвою проблемою залишається значний дефіцит ставок практичних психологів та соціальних педагогів відносно затверджених нормативів чисельності, особливо це стосується сільської місцевості. Наприклад, якщо у містах відсоток забезпечення практичними психологами навчальних закладів України складає у середньому 70–80 %, то у сільській місцевості – від 20 до 40 %. Найнижчі показники забезпеченості психологами міських закладів освіти мають Херсонська (46 %) і Житомирська області (50 %), сільських – Волинська, Дніпропетровська, Донецька, Кіровоградська, Луганська і Тернопільська області (20–25 %) [259].

У психологічний службі системи освіти України на кінець 2013/2014 н. р. нараховували 22559 працівників. У порівнянні з минулим навчальним роком

кількість практичних психологів та соціальних педагогів зменшилась, а у порівнянні з 2012/2013 н. р. – збільшилась на 695 працівників. Це свідчить, що загалом у країні продовжується позитивна тенденція збільшення кількості працівників психологічної служби (на 3,86 % з травня 2013 до травня 2014) [331].

На Київщині чисельність таких фахівців зросла на 124 одиниці, Львівщині – на 73, Закарпатті – на 67. 14694 практичні психологи та 7042 соціальні педагоги обіймають 11154,5 і 4798,5 ставок відповідно, що складає лише 54,1 % від нормативної потреби. Найкраще забезпеченні фахівцями Івано-Франківська (72,5 %), Чернівецька (67,6 %), Сумська (67,4 %), Київська (65,2 %) області. Найнижчі показники забезпеченості закладів освіти практичними психологами і соціальними педагогами у Тернопільській (36,3 %), Миколаївській (43,3 %) і Вінницькій (43,4 %) областях. У Сумській області та у м. Києві у минулому навчальному році кількість працівників психологічної служби зменшилась на 12 і 19 осіб, незначне збільшення працівників зафіксовано у Дніпропетровській (6 осіб), Житомирській (8 осіб), Кіровоградській (9 осіб), Полтавській (11 осіб), Тернопільській (9 осіб), Черкаській (15 осіб) та Чернівецькій (3 особи) областях [331].

У контексті нашого дослідження уваги заслуговує статистика нормативної потреби навчальних закладів у практичних психологах (табл. 2.4 і рис. 2.3) та соціальних педагогах (табл. 2.5 і рис. 2.4) [331].

Таблиця 2.4

Динаміка нормативної потреби навчальних закладів у ставках практичних психологів та їх наявність (станом на кінець 2013/2014 н. р.)

	Типи навчальних закладів				Всього
	ДНЗ загального типу	Спеціальні ДНЗ	Загальноосвітні навчальні заклади	Спеціальні школи	
Нормативна потреба	6329	1185	6960	509	14983
Наявні ставки	2198	878	5052,5	493,5	8622
Відсоток забезпеченості	34,73	74,09	72,59	96,95	57,55

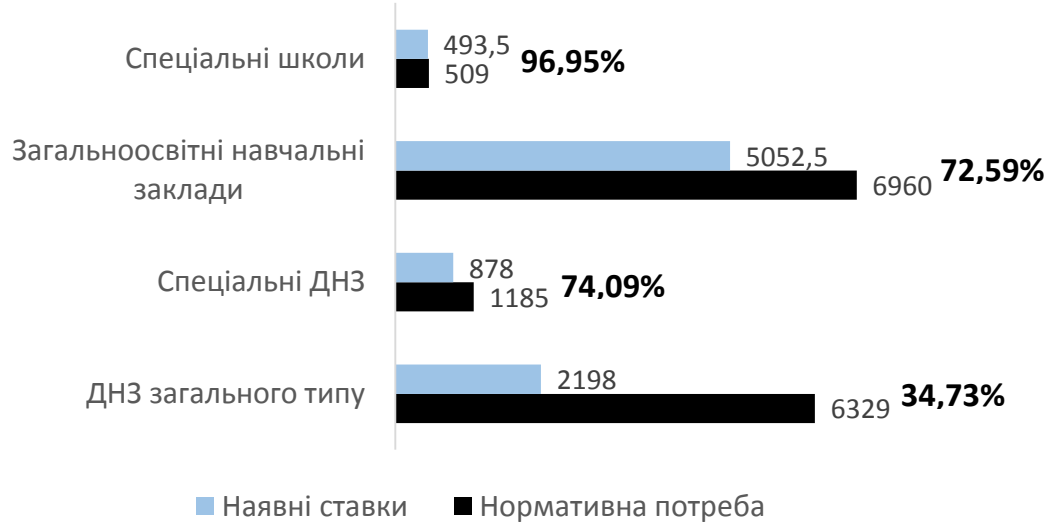


Рис. 2.3. Забезпеченість навчальних закладів практичними психологами станом на кінець 2013/2014 н. р.

Таблиця 2.5

Динаміка нормативної потреби навчальних закладів у ставках соціальних педагогів та наявність їх (станом на кінець 2013/14 н. р.)

	Типи навчальних закладів			Всього
	Спеціальні ДНЗ	Загальноосвітні навчальні заклади	Спеціальні школи	
Нормативна потреба	155	7944	509	8608
Наявні ставки	81	3930	355,25	4366,25
Відсоток забезпеченості	52,26	49,47	69,79	50,72

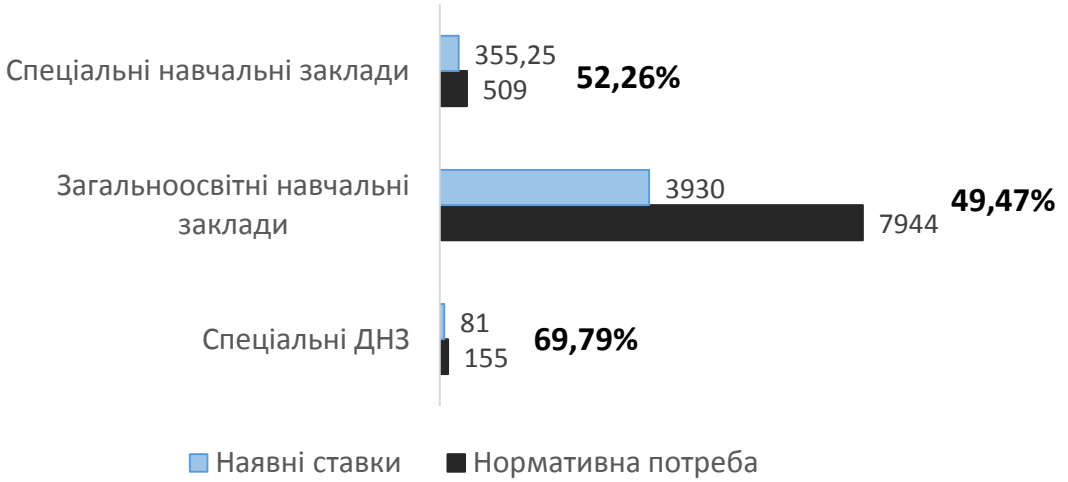


Рис. 2.4. Забезпеченість навчальних закладів соціальними педагогами станом на кінець 2013/2014 н. р.

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

Порівняльні дані кадрового забезпечення працівниками психологічної служби станом на кінець 2014/2015 н. р. подано у додатку Ж [263].

За даними МОНУ, до основних причин ситуації, щодо кадрового забезпечення закладів освіти фахівцями, які, у першу чергу, спроможні реалізувати інклюзивне навчання, належать: обмеженість місцевого бюджету, недостатність фінансування, недостатність кошторисних призначень, невідповідність кількості дітей нормативам чисельності практичних психологів та соціальних педагогів. Основною причиною, за даними дослідження, є ставлення керівників різних рівнів освіти до організації соціально-педагогічної і психологічної допомоги усім учасникам освітнього процесу. Водночас мають місце випадки, коли зростання кількості спеціалістів не завжди призводить до підвищення ефективності функціонування системи освіти у цілому. За наявності такої ситуації необхідно розробляти та впроваджувати систему моніторингу й оцінювання ефективності діяльності практичних психологів та соціальних педагогів.

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

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

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

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

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

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

Науковці (В. Андрущенко, Р. Гуревич, О. Дубасенюк, В. Кремінь, В. Луговий, Н. Ничкало, С. Сисоєва та інші) оцінюють стан сучасної вищої освіти в Україні як кризовий. Кризу освітньої галузі пов’язують насамперед із відставанням педагогічної системи освіти від темпів розвитку суспільства. Сучасна система вищої освіти в Україні, на жаль, ще не спроможна забезпечити випереджального розвитку професійно зорієнтованої вищої освіти. Сьогодні спостерігається слабка компетентнісна спрямованість освіти, невідповідність змісту освіти засадам орієнтації на майбутню професію та потребам ринку праці. Серед причин, що призвели до такої ситуації, називають цілий комплекс, зокрема: стандарти вищої освіти перебувають у стані безперервного трансформування і модернізації, навчальні програми перевантажені фактичним матеріалом, відсутній вибір необхідних навчальних програм, неефективно відбуваються процеси освітніх інновацій, потребують удосконалення методи навчання, недостатня робота проводиться у напрямі удосконалення «Переліків напрямів та спеціальностей» підготовки конкурентоспроможних фахівців. Потреба забезпечити відповідність освіти вимогам сучасності набула нового звучання і належить до низки невідкладних завдань, головне з яких полягає у переосмисленні місії вищої освіти, з огляду на потреби суспільства в організації неперервної освіти. Ідея неперервної освіти – одна з найбільш прогресивних ідей початку XXI століття. Її головний сенс – постійне творче вдосконалення, оновлення і розвиток

кожної людини протягом усього життя. Темпи технологічного й науково-технічного прогресу сьогодні такі, що більшість знань втрачають актуальність упродовж 3–5 років. На думку науковців, жодний ЗВО не в змозі підготувати спеціаліста на весь період його професійної діяльності. Фахівці будь-якої галузі повинні бути готовими постійно підвищувати або змінювати свою кваліфікацію протягом усієї професійної діяльності. Водночас виникає потреба, щоб нові знання надходили до системи освіти безпосередньо у процесі навчання. Особливо гостро ця проблема стосується підготовки психолого-педагогічних кадрів, спроможний забезпечувати якісну інклюзивну освіту дітям з ООП.

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

Професійна підготовка майбутніх педагогічних фахівців у вищій школі є предметом багатьох наукових досліджень, що висвітлюють різні підходи до реалізації якісного та ефективного її забезпечення, зокрема: проблеми філософії вищої школи (В. Андрущенко, І. Зязюн, В Кремень та ін.); теоретичні та методичні засади неперервної професійної освіти (С. Гончаренко, Н. Ничкало, С. Сисоєва та ін.); різні аспекти підготовки майбутнього учителя в умовах ступеневої освіти (І. Бех, О. Біда, С. Власенко, М. Гриньова, П. Гусак, О. Дубасенюк, І. Зязюн, А Кузьмінський, С. Малих, С. Мартиненко, Л. Пєтухова, В. Рубцова та ін.); проблеми дидактики та методики навчання у вищій школі (А. Алексюк, В. Краєвський, І. Лернер, О. Мороз, В. Олійник та ін.); проблеми формування й розвитку загальнопедагогічних умінь майбутнього педагога (С. Гончаренко, О. Коберник, Н. Кузьміна, В. Кузь, О. Мороз, О. Плахотник, О. Пометун, О. Савченко, В. Сластьоніна та ін.); проблеми формування професійно значущих якостей педагога (Б. Ананьєв, В. Безпалько, Н. Кузьміна, О. Леонтьєв, В. Ломов, Л. Рубінштейн та ін.); проблеми педагогічної діяльності (О. Абдуліна, Ю. Бабанський, Л. Кондратенко та ін.); теоретико-методологічні засади формування і розвитку особистості вчителя з метою реалізації ним педагогічних функцій у процесі професійної діяльності (В. Беспалько,

Н. Кузьміна, В. Кушнір, О. Мороз, С. Сисоєва, В. Сластьоніна, О. Щербакова та ін.); проблеми формування професійних умінь та особистісних якостей майбутніх педагогів, що визначають їхню готовність до педагогічної діяльності, науково-теоретичні засади професійного становлення, підвищення рівня професійної кваліфікації шляхом удосконалення освітнього процесу (М. Євтух, І. Зязюн, А. Маркова, П. Решетніков, Л. Спірін та ін.); закономірності формування професійних та особистісних якостей фахівця (В. Андрущенко, О. Дубасенюк, І. Зязюн, М. Кухарєва та ін.); можливості інтерактивного навчання для розвитку у майбутніх педагогів творчих здібностей, пізнавальних інтересів, комунікативної компетенції та спілкування, нових форм навчальної взаємодії (С. Бізяєва, М. Винокурова, О. Комар, Л. Пироженко, О. Пометун, Р. Рафікова, Г. Селевко, О. Сорочинська, І. Сімаєва, Н. Суворова та ін.).

Ринкова економіка та демократичні зміни у системі національної освіти України висувають нові вимоги до освіти дітей з ООП. Мова йде про забезпечення рівних можливостей для здобуття освіти й подальшої активної участі у житті суспільства дітей з ООП. Для цього, на думку науковців (Н. Будяк, Е. Данілавічютє, Т. Дегтяренко, В. Засенка, А. Колупаєвої, З. Ленів, С. Литовченко, О. Мартинчук, Л. Найди, Л. Савчук, Т. Сак, О. Таранченко, О. Федоренко та ін.), у першу чергу, необхідно забезпечити системну підготовку психолого-педагогічних кадрів для роботи з дітьми з ООП в умовах запровадження інноваційної ІО. Сьогодні активно генерують педагогічні ідеї щодо підвищення ролі й функцій вищої освіти, її впливу на становлення фахівця загальної педагогічної освіти у цілому та спеціальної освіти як її невід'ємної частини.

Праці сучасних науковців присвячені різним аспектам підготовки спеціалістів з дефектології, зокрема: підготовка корекційних педагогів у закладах вищої освіти України (В. Гладуш, Т. Дегтяренко, І. Дмитрієва, В. Засенко, І. Єременко, А. Колупаєва, В. Липа, Н. Пахомова, Ю. Пінчук, Т. Сак, В. Синьов, Є. Синьова, В. Тарасун, О. Таранченко, І. Татьянчикова, Л. Федорович, С. Федоренко, А. Шевцов та ін.); концептуальні основи системності професійної підготовки дефектологів (Н. Пахомова, В. Синьов та ін.); гуманістичний напрямок професійної діяльності

вчителя-дефектолога (Р. Агавелян, Н. Засенко, Н. Назарова, Т. Сак, Н. Строгова та ін.); професійно-особистісна готовність корекційного педагога (А. Гонєєв, І. Єременко, Г. Коберник та ін.); підвищення кваліфікації вчителів-дефектологів у галузі спеціальної освіти та корекційно-розвивального навчання (О. Глоба, Т. Дегтяренко, В. Засенко, С. Змєєв, А. Колупаєва, О. Таранченко, І. Татьянчикова, Ю. Пінчук, А. Шевцов, І. Яковлєва та ін.); теоретико-методичні засади підготовки педагогів дошкільної та початкової освіти для забезпечення психолого-педагогічного супроводу дітей з ООП у масових закладах освіти (Е. Данілавічютє, Т. Дегтяренко, І. Демченко, В. Засенко, А. Колупаєва, С. Литовченко, І. Луценко, О. Мартинчук, Н. Назарова, Л. Савчук, Т. Сак, В. Синьов, М. Супрун, О. Таранченко, О. Федоренко, Н. Шматко та ін.).

Система підготовки психолого-педагогічних кадрів до роботи з дітьми з ООП на нинішньому етапі реформується з урахуванням прогресивних світових тенденцій і характеризується інноваційною стратегією – від інституціалізації до інклюзії. Інноваційна методологічна парадигма такого реформування заснована на принципах дитиноцентризму, що передбачає виявлення природних нахилів кожної дитини, створення умов для успішного її розвитку, сприяння самореалізації спочатку в навчанні, а потім і в житті. Принципи дитиноцентризму зумовлюють перехід від стратегії надання освітніх послуг за нозологічним спрямуванням у сегрегативних осередках, якими донедавна були спеціальні школи-інтернати – до стратегії задоволення освітніх потреб у закладах, які обирають батьки дітей з ООП з урахуванням особливостей організаційно-педагогічного, навчально-методичного та корекційно-розвивального супроводів» [99].

Нова методологія спеціальної освіти базується на демократичних, антидискримінаційних цінностях і характеризується «забезпеченням рівного доступу до якісної освіти, права вибору особами з інвалідністю різних типів навчальних закладів, форм навчання; трансформацією шкіл-інтернатів у заклади інноваційного типу; зростанням навчально-реабілітаційних центрів, у яких дітям з особливими потребами… надається відповідна комплексна допомога, зокрема психолого-педагогічна…; розширенням практики інтегрованого та інклюзивного

навчання осіб з особливостями психофізичного розвитку у загальноосвітніх школах та дошкільних установах, вищих навчальних закладах» тощо [122].

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

– єдиної категоріальної класифікації дітей з ООП;

– міжвідомчої статистики щодо кількості дітей з ООП;

– ранньої діагностики розвитку дитини з ООП та переддошкільної системи допомоги дітям та їхнім родинам;

– «системної співпраці центральних та місцевих органів виконавчої влади, громадських організацій з питань медичного, психолого-педагогічного та соціального супроводу дітей з особливими освітніми потребами, у тому числі дітей-інвалідів, починаючи з раннього віку»;

– «використання ресурсів спеціальної освіти при наданні корекційно-розвиткової допомоги дітям з особливими потребами, які перебувають в інклюзивних умовах, консультативної фахової допомоги їхнім батькам та педагогам»;

– «корекційних пунктів як окремих структурних підрозділів при міських, районних, обласних… психолого-медико-педагогічних консультаціях та на базі окремих дошкільних та загальноосвітніх навчальних закладів для надання корекційно-реабілітаційної допомоги дітям з особливими освітніми потребами, які навчаються в інклюзивних групах/класах у дошкільних та загальноосвітніх закладах»;

– «достатньої кількості дитячих лікарів-психіатрів, кваліфікованих педагогічних, медичних та соціальних працівників, спеціальних психологів для роботи з дітьми-інвалідами»;

– «у штатних розписах дошкільних та загальноосвітніх закладів ставок соціального працівника, який має супроводжувати дитину-інваліда…, що ускладнює її інтеграцію у загальноосвітній простір» [99].

На сучасному етапі розвитку спеціальної освіти в Україні «ідея інклюзії набуває адекватних обрисів і перетворюється на основоположну категорію

дидактики» [122]. Вона поєднує у собі поняття комплексності, предметності та визначається вченими і практиками як принцип організації спеціальної освіти в умовах загальноосвітнього простору. На думку багатьох наукових дослідників, ІО є «найвищим щаблем інтеграційних процесів» і визначається як «найбільш значущий інноваційний рух в освіті 20 століття» [122].

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

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

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

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

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

– в умовах інклюзивної освіти вкрай значущим є застосування мультидисциплінарного підходу при організації психолого-педагогічного супроводу учнів, залучення місцевої громади до вирішення питань інтегрування такої дитини у соціокультурний простір» [124].

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

Для цього, як зазначає В. Засенко, необхідно насамперед привести до міжнародних стандартів систему підготовки та перепідготовки педагогічних працівників з урахуванням освітніх потреб дітей з ООП, розробляючи та запроваджуючи відповідні навчальні програми та залучаючи профільні установи, громадські організації, які опікуються цими проблемами; поширити практику впровадження у навчальні плани підготовки корекційних педагогів та спеціальних психологів навчальних програм та модулів з корекційної допомоги дітям з ООП; з метою просвітницької діяльності у навчальні дисципліни закладів освіти вводити завдання, пов’язані із забезпеченням прав осіб з ООП, нарівні з правами інших людей у суспільстві; координувати діяльність місцевих органів управління освітою щодо забезпечення інклюзивного навчання, реабілітації та соціальної адаптації дітей з ООП [99].

А. Колупаєва стверджує, що інклюзивне навчання, як інноваційна форма освіти для дітей з ООП «можливе лише за умови спеціальної підготовки і перепідготовки педагогічних кадрів» [124], метою якої є «оволодіння педагогами загальноосвітніх шкіл та дошкільних закладів основними методами навчання, виховання і корекції розвитку дітей з особливостями психофізичного розвитку» [122] та «основними методами диференційованого навчання, сучасними методиками оцінювання навчальних досягнень та розвитку дітей тощо» [124]. Запровадження інклюзивного навчання, на думку науковця, «має здійснюватися поступово, у міру підготовки кваліфікованих кадрів і зміни ставлення суспільства до дітей означеної

категорії», а «реалізація інклюзивного навчання потребує узгоджених і невідкладних дій з боку відповідних Міністерств, місцевих громад» [122].

Вітчизняні науковці наголошують, що підготовка педагогічних фахівців до інклюзивного навчання дітей з ООП повинна здійснюватися системно шляхом підготовки психолого-педагогічних кадрів масових закладів освіти, дефектологічних фахівців з орієнтацією на систему спеціальної освіти, навчально-реабілітаційні центри на надання консультативних послуг в інклюзивних ресурсних центрах, які почали створюватися в Україні [46; 124].

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

У процесі аналізу сучасної загальної освіти виявлено, що у психолого-педагогічних кадрів відсутня спеціальна підготовка та мотивація до роботи з дітьми з ООП. Отже, традиційної вузівської загальної педагогічної підготовки фахівцям, які працюватимуть або вже працюють в умовах ІОС недостатньо. Слушною є думка Н. Назарової про те, що педвузи не володіють нині технологіями підготовки до роботи в у мовах інклюзивної освіти ні вчителів масової школи, ні спеціальних педагогів [208]. Практичні фахівці зауважують, що інформаційна обізнаність педагогічних фахівців про основні положення ІО є основою для їхньої професійної діяльності. Нині 74,4% педагогів заявляють про недостатню поінформованість щодо проблем соціальної інклюзії та визнають власний дефіцит знань про форми і методи

роботи з дітьми з ООП в умовах ІОС. Переважна більшість спеціалістів знайома з основами корекційної педагогіки і спеціальної психології у межах навчального плану педагогічних вишів, а з основами ІО незнайомі взагалі або вивчали їх на курсах підвищення кваліфікації. На їхню думку, для розвитку у педагогів інклюзивного підходу до освіти дітей з ООП необхідна розробка інноваційних педагогічних технологій, моделей змістової та організаційної сторони освітнього процесу, технологій психолого-педагогічної підтримки дітей під час навчального процесу, уміння працювати творчо в міждисциплінарному середовищі, де немає меж між педагогами спеціальної і загальної освіти [308].

Як зазначають вчителі-практики, нагальною проблемою впровадження інклюзивного навчання дітей з ООП є недосконале кадрове забезпечення. Вони зауважують, що звичайні педагоги не мають досвіду інклюзивного навчання. Крім того, вчителя, котрий за 36-годинний навчальний курс пройшов перекваліфікацію, фахівцем у галузі інклюзивної освіти назвати важко. Практики вказують на те, що, крім учителів-дефектологів, дитину з ООП під час перебування у масових освітніх закладах мають супроводжувати психолог, соціальний педагог, логопед, асистент учителя. Досить часто таких означених посад не передбачено у штатному розписі закладу освіти. Для підтримки фахівців масових шкіл, які працюють в умовах ІОС, пропонують використовувати заклади спеціальної освіти у якості консультативних центрів [2].

В аналітичному звіті «Інклюзивна освіта в Україні: здобутки, проблеми та перспективи» (2012 р.) громадських організацій «Європейська дослідницька асоціація» (ERA), «Демократичні ініціативи молоді» та «Аліса» зазначено, що однією з найважливіших проблем на шляху впровадження інклюзивного навчання в Україні є розв’язання кадрових проблем системи загальної освіти. У звіті наголошується, що сучасний стан підготовки фахівців і спеціалістів в Україні для роботи в ІОС не відповідає суспільним запитам і потребам. Комплексні дослідження засвідчили, що навіть у пілотних закладах не вистачає логопедів, дефектологів, психологів, асистентів вчителя; у більшості вчителів та вихователів бракує теоретичних знань та практичних навичок роботи з дітьми з ООП; підтримка інклюзії з боку керівників масових освітніх

закладів дуже слабка; у педагогічних працівників має місце методологічна та психологічна неготовність до роботи з дітьми з ООП; мотивація педагогів до впровадження інклюзивної освіти низька через невідповідну їхній роботі зарплатню, перевантаженість (наповнюваність класів становить 30–34 учнів); методичне забезпечення дошкільної та початкової ланки освіти є напрацюванням окремих педагогів у пілотних школах і оцінюється на рівні 30% середньої і старшої школи. Оцінюючи перспективи та рівень готовності до широкого впровадження інклюзії в Україні, більшість педагогів переконані, що інклюзія – це «не просто модне нововведення, а виклик часу», який змушує переглянути традиційні уклади класичної системи освіти, орієнтуючи її на «індивідуалізований та персоналізований підходи, роблячи загальну стандартну програму доступною для всіх». А це, у свою чергу, вимагає від педагогічних фахівців «перетворення середовища у доступне середовище» для навчання дітей з ООП, «пошуку та розробки нових педагогічних методик» урахуванням особливих освітніх потреб кожної дитини, використовуючи здобутки вітчизняної дефектології та спеціальної освіти. Для цього передусім необхідні кардинальні зміни в законі України «Про освіту» щодо інклюзивного навчання, проведення спеціальних курсів та обмін досвідом з учителями-дефектологами. Для вирішення зазначених вище питань у Звіті запропоновані наступні рекомендації: включити курс з практики впровадження ІО в Україні до програми підвищення кваліфікації вчителів; будувати співпрацю з фахівцями спеціальних шкіл, залучаючи їх до процесу інклюзії; створити спеціальні факультети для підготовки вчителів та вихователів до роботи в умовах інклюзії; створити спеціальні центри для фахової допомоги вчителям, які працюють у масових школах з дітьми з ООП; створити корекційно-реабілітаційні центри на базі спеціальних закладів освіти [111].

Визначаючи перспективність закладів інклюзивного спрямування, О. Таранченко застерігає від руйнування системи спеціальної освіти. Науковець вважає за необхідне «паралельно зі створенням нових закладів удосконалювати вже існуючі, надаючи їм нових функцій, розбудовуючи якісно нову взаємодію спеціальних та загальноосвітніх закладів». На її думку, «спеціальні навчальні заклади мають трансформуватися таким чином, аби стати багатофункціональними та

виступати ресурсними центрами для загальноосвітніх шкіл і їх педагогів», які забезпечать: практичний досвід, матеріальні (спеціальна техніка, апаратура, комп'ютерні програми тощо) та кадрові ресурси, специфічні матеріали і методи викладання, індивідуальні заняття, спеціальну психолого-педагогічну допомогу (вчителя-дефектолога та спеціального психолога) дитині з ООП, яка навчається у масовому закладі, та психолого-педагогічним фахівцям цих закладів [339, с. 394].

А. Обухівська, Т. Ілляшенко, І. Луценко наголошують на необхідності підготовки масових закладів освіти до інклюзії, тобто забезпечення психолого-педагогічного супроводу дітей з ООП [22]. С. Глазунова, О. Василькова, Е. Данілавічютє, О. Єрьоменко, В. Кобильченко, Т. Калініна, С. Литовченко, Т. Скрипник, О. Федоренко та інші кваліфікують психолого-педагогічний супровід як цілісну педагогічну діяльність, як командну взаємодію різнопрофільних фахівців в умовах ІО.

О. Таранченко, О. Федоренко вважають невирішеною проблему організації системи кваліфікованого психолого-педагогічного супроводу інклюзивного навчання дітей з ООП у масових закладах освіти. О. Таранченко наголошує, що складність цієї проблеми зумовлена відсутністю спеціальної підготовки педагогів масового закладу освіти. Зважаючи на це, одним із першочергових завдань науковець вважає підготовку та перепідготовку педагогічних кадрів та профільних фахівців для забезпечення надання якісної освіти та послуг супроводу осіб з ООП в умовах інклюзії [339, с. 391]. Для розв'язання цього завдання О. Федоренко розробила організаційно-педагогічні умови забезпечення ефективного психолого-педагогічного супроводу дітей з порушенням слуху в умовах інклюзивного навчання, зокрема: «фаховість педагогів та асистента вчителя; специфічна організація навчального середовища; організація педагогічної діяльності на основі міждисциплінарного підходу; функціональна підтримка педагогів фахівцями зі спеціальної освіти» [343].

Досліджуючи особливості психолого-педагогічного супроводу в умовах інклюзивного навчання, Ю. Мельник наголошує на недосконалості базової підготовки психологів, соціальних педагогів, неузгодженості завдань супроводу

інклюзивного навчання з основною діяльністю практичного психолога та соціального педагога, неефективній взаємодії цих фахівців з ПМПК [198].

Для вирішення кадрових проблем в інклюзивній освіті Т. Дегтяренко пропонує введення нових об'єднаних спеціальностей та спеціалізацій, які забезпечать універсальні знання майбутнім спеціалістам масових навчальних закладів та кваліфікацію «вчитель інклюзивної освіти» на рівні бакалавра, що передбачає модифікацію підготовки фахівців у системі вищої освіти і дозволяє забезпечити наступність її та безперервність. При поєднанні спеціальності, наприклад, «Початкова освіта» та спеціалізації «Корекційна освіта (за нозологіями)», випускник за основною спеціальністю здобуває академічну освіту і кваліфікацію «Вчитель початкової школи», за спеціалізацією – кваліфікацію «Вчитель інклюзивної освіти початкової школи». Т. Дегтяренко зазначає, що фахівця освітньо-кваліфікаційного рівня бакалавр готують упродовж чотирьох років, і за новою спеціалізацією поглиблена підготовка має здійснюватися відповідно до віку дітей з різними нозологіями: вчителі інклюзивної освіти дошкільного закладу; вчителі інклюзивної освіти початкових класів; вчителі інклюзивної освіти старших класів тощо. В обов'язки майбутнього фахівця масового закладу поруч із наданням освітніх послуг буде входити корекційно-реабілітаційний супровід дітей з різними нозологіями залежно від віку їх [62, с. 332].

О. Таранченко в авторській «Концепції розвитку національної системи освіти осіб з порушеннями слуху в Україні» розробила шляхи впровадження державної системи підтримки дітей з порушенням слуху, враховуючи інклюзивні тенденції, які є фундаментальними і для інших нозологій дітей з ООП. Стратегічними вважають інноваційні ініціативи науковця щодо створення комплексної державної системи супроводу дітей з ООП, зокрема і в ІОС. Цією системою передбачено: «адресне фінансування послуг супроводу незалежно від місця проживання дитини та закладу освіти, в якому вона перебуває; розроблення кодового класифікатора порушень розвитку; «визначення та унормування переліку супровідних послуг для певної нозології (відповідно до класифікатора); здійснення обліку всіх осіб з психофізичними порушеннями від народження та створення відповідної електронної бази даних (єдиного реєстру) для забезпечення

комплексної допомоги та супроводу; забезпечення міжгалузевого координування та узгодження взаємодії ключових відомств (МОЗУ, МОНУ, Мінсоцполітики); здійснення комплексного регулювання міжструктурної діяльності закладів, установ, організацій; надання спектра послуг супроводу чи делегування таких послуг іншим структурам з подальшим моніторингом щодо їх надання».

Модернізацію та розвиток національної системи освіти в напрямі інклюзивних тенденцій дослідниця вбачає у необхідності удосконалення вищої педагогічної системи і системи підвищення кваліфікації психолого-педагогічних кадрів, якою передбачено: «забезпечення спеціальної підготовки і перепідготовки педагогічних кадрів для впровадження інклюзивної практики; забезпечення спеціальної підготовки і перепідготовки психолого-медико-педагогічних фахівців для кадрового забезпечення державної служби супроводу (окружних служб супроводу); запровадження системної організаційно-методичної, консультативної, просвітницької роботи серед освітян, батьків, громадськості стосовно можливостей забезпечення варіативності освітніх маршрутів для дітей з особливими освітніми потребами за умови надання певного спектра супровідних послуг» [339, с. 420–421].

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

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

яка визначає нові підходи до проектування системи освіти, до змісту педагогічного процесу, наступності його рівнів.

Кадрова політика в галузі інклюзивної освіти може бути успішно реалізованою, якщо розроблені стратегії ґрунтуватимуться на науковій концепції реформування та механізмах її реалізації. Наукові розвідки Т. Дегтяренко передбачають кілька варіантів змін у підготовці психолого-педагогічних кадрів для інклюзивного навчання – від перепідготовки фахівців масових закладів освіти у системі післядипломної освіти до введення нових об'єднаних спеціальностей, які забезпечать випускникам універсальні знання. На думку науковця, у цьому і полягають наступні суперечності: усі стануть учителями-дефектологами і залишиться відповідний напрям підготовки «Корекційна освіта»; ЗВО готують вузьких спеціалістів за спеціальністю «Корекційна освіта» або педагогів з універсальними знаннями; достатньо підготовки кадрів у межах вишів або лише перепідготовки кадрів [63].

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

На думку, О. Мартинчук, недостатній рівень професійної компетентності фахівців масових освітніх закладів у сфері інклюзивного навчання свідчить про існування серйозної проблеми в сучасній вищій освіті, яку неможливо розв'язати за рахунок кадрів спеціальної освіти та використання існуючих традиційних технологій. Зазначена проблема підкреслює важливість підготовки та перепідготовки психолого-педагогічних кадрів масових закладів освіти України для ІО [194].

У зв'язку з інтенсифікацією інклюзивних тенденцій в нашій державі і необхідністю удосконалити систему підготовки психолого-педагогічних кадрів для забезпечення якісного навчання та виховання дітей з ООП в умовах загальноосвітніх навчальних закладів МОНУ було видано наказ від 02.12.2005 р.

№ 691 «Про створення умов щодо забезпечення права на освіту осіб з інвалідністю» [296], за вимогою якого у вищих педагогічних закладах освіти введено навчальний курс «Основи корекційної педагогіки». У пояснювальній записці до цього курсу вказано, що програма дисципліни «Основи корекційної педагогіки» розрахована на студентів недефектологічних спеціальностей педагогічної та психологічної освіти, які в умовах масових закладів освіти навчатимуть дітей з ООП. Метою курсу було «ознайомлення студентів з підходами держави і суспільства до організації освіти дітей, які мають суттєві недоліки психофізичного розвитку (інклюзивної освіти в тому числі), основними поняттями корекційної педагогіки і спеціальної психології, особливостями і закономірностями розвитку різних категорій осіб з ООП (глухих, сліпих, розумово відсталих, з порушеннями мовлення, емоційно-вольової сфери, соціальної поведінки, опорно-рухового апарату), диференційованими та індивідуальними механізмами і прийомами корекційного навчання та виховання кожної із категорій дітей в умовах спеціальної та інтегрованої освіти» [234].

Треба зауважити, що період, коли був запроваджений навчальний курс «Основи корекційної педагогіки», вважали перехідним етапом від інтеграції до інклюзії. Тому він відігравав важливу роль у вирішенні початкової проблеми підготовки психолого-педагогічних кадрів до роботи з дітьми з ООП в умовах масових освітніх закладів: по-перше, розуміння того, хто такі діти з ООП, і, що кількість їх невпинно зростає; по-друге, дав можливість ознайомитися зі специфікою педагогічних підходів до навчання дітей з ООП і психологічно налаштуватися до роботи з ними. У контексті реформування сучасної спеціальної освіти у напрямі інклюзії, цей курс недоречний, оскільки він налаштовує психолого-педагогічних фахівців на роботу з дітьми різної категорії порушень, тобто на дефект, а не на особисті навчальні та виховні досягнення дітей з ООП. Крім того, на методичному рівні майбутні психолого-педагогічні фахівці неготові до роботи в умовах ІОС. Це підтверджує необхідність визначення стратегії професійної підготовки психолого-педагогічних фахівців до роботи у нових умовах.

Науково-теоретичну базу інклюзивного навчання в нашій країні розробляє Інститут спеціальної педагогіки, який є науковою установою у складі НАПН України. Інститут здійснює дослідження з проблем освіти дітей з ООП. На базі

Інституту функціонує наукова школа інклюзивної освіти, до складу якої входять провідні фахівці з інклюзивної освіти в Україні – Л. Будяк, Е. Данілавічютє, Т. Дегтяренко, В. Засенко, А. Колупаєва, О. Таранченко, О. Федоренко. Науковцями Інституту обґрунтовано стратегічні напрями розвитку системи спеціальної освіти, визначено концептуальні складові ІО й організаційно-методичні підходи щодо її впровадження в Україні та розроблено на цій основі навчально-методичне забезпечення для підготовки психолого-педагогічних кадрів. У 2010–2012 роках Інститутом спеціальної педагогіки НАПН України було затверджено МОНмолодьспорту навчальні курси (а також навчально-методичні посібники до кожного з курсів) для студентів закладів вищої освіти і закладів післядипломної педагогічної освіти та слухачів курсів підвищення кваліфікації: «Професійне співробітництво в інклюзивному навчальному закладі» [126], «Стратегії викладання в інклюзивному навчальному закладі» [61], «Диференційоване викладання в інклюзивному класі» [340], «Індивідуальне оцінювання навчальних досягнень учнів з особливими освітніми потребами в інклюзивному класі» [312]. «Лідерство та інклюзивна освіта» [92], «Основи інклюзивної освіти» [233].

На виконання розпорядження Кабінету Міністрів України від 3.12.2009 р. № 1482 «Про затвердження плану заходів щодо запровадження інклюзивного та інтегрованого навчання у загальноосвітніх навчальних закладах на період до 2012 року» [276], постанови Кабінету Міністрів України від 15.08.2011 р. № 872 «Про затвердження Порядку організації інклюзивного навчання у загальноосвітніх навчальних закладах» [281], Наказу МОНмольдьспорту України від 18.06.2012 р. № 1/9-456 «Про запровадження навчальної дисципліни «Основи інклюзивної освіти» [265] з 2012/2013 навчального року було запроваджено в освітньому процесі закладів вищої освіти, які здійснюють підготовку педагогічних працівників за спеціальностями «Дошкільна освіта», «Початкова освіта», «Практична психологія», «Соціальна педагогіка», навчальну дисципліну «Основи інклюзивної освіти». Водночас інститутам післядипломної педагогічної освіти рекомендовано ввести до навчальних програм для слухачів курсів підвищення кваліфікації навчальний курс «Основи інклюзивної освіти».

Навчальний курс «Основи інклюзивної освіти» вважають інноваційним і прогресивним. Він складається з модулів п’яти вищеназваних навчальних курсів, вивчення яких є важливим для системної підготовки психолого-педагогічних фахівців до роботи в умовах ІОС. У порівнянні з навчальним курсом «Основи корекційної педагогіки», у ньому закладено методологію стратегічного спрямування на впровадження інклюзивної освіти в Україні.

Навчальна дисципліна «Основи інклюзивної освіти» розроблена провідним фахівцем з інклюзивного навчання професором А. Колупаєвою і базується на матеріалах сучасних вітчизняних та зарубіжних наукових досліджень з інклюзивного навчання. Її вивчення спрямовано на вдосконалення професійної майстерності студентів педагогічних та психологічних спеціальностей, які навчаються у закладах вищої освіти та закладах післядипломної педагогічної освіти. Метою навчальної дисципліни «Основи інклюзивної освіти» є засвоєння теоретико-методологічних, нормативно-правових та організаційно-методичних засад ІО. Згідно з вимогами освітньо-професійної програми студенти повинні «ґрунтовно засвоїти теоретико-методологічні та нормативно-правові засади інклюзивної освіти; уміти використовувати ефективні стратегії взаємодії з різнопрофільними фахівцями та батьками дітей з ООП; здійснювати необхідні адаптації/модифікації курикулуму й методики викладання; розробляти індивідуальні навчальні плани та програми для дітей з ООП з урахуванням їхніх потреб; реалізовувати підходи диференційованого викладання та оцінювання навчальних досягнень та розвитку дітей з ООП». Важливим елементом навчального курсу є те, що під час вивчення окремих тем пропонується аналіз практичних ситуацій через використання досвіду педагогів-практиків. Програму укладено відповідно до вимог кредитно-модульної системи організації освітнього процесу. Вона вміщує систему академічних кредитів, змістові модулі курсу, завдання для самостійної роботи студентів, систему індивідуально-дослідних завдань, шкалу оцінювання навчальних досягнень студентів. Навчальна програма складається з двох модулів, зміст яких розкрито у 12 темах. На вивчення дисципліни відводиться 54 години. Розподіл годин за модулями здійснюється ЗВО з урахуванням специфіки базових програм підготовки фахівців. Програма розроблена

для вишів, які здійснюють підготовку кадрів за освітнім ступенем бакалавра (спеціаліста, магістра педагогічного спрямування) та перепідготовку фахівців у закладах післядипломної педагогічної освіти [232]. Отже, основна мета навчального курсу – забезпечити теоретико-методичну підготовку психолого-педагогічних кадрів до роботи з дітьми з ООП в умовах ІОС.

У теорії і практиці професійної підготовки психолого-педагогічних кадрів України до роботи в умовах ІОС накопичено певний позитивний досвід. Окремої уваги заслуговує досвід Львівського національного університету імені Івана Франка, у складі якого функціонує педагогічний коледж як структурний підрозділ університету, який одним із перших долучився до впровадження інклюзивної освіти в Україні. З 2007 р. педагогічний коледж розпочав підготовку кадрів до роботи в умовах інклюзії шляхом адаптації та апробації спецкурсів, розроблених українськими та канадськими науковцями: «Вступ до інклюзивного навчання», «Основи інклюзивної освіти», «Стандартизоване оцінювання та диференційоване викладання в інклюзивному процесі», «Лідерство в інклюзивному просторі». Ці спецкурси викладалися на всіх напрямах підготовки педагогічних кадрів у коледжі. Крім того, теми окремих курсів було інтегровано у змістові модулі психолого-педагогічних дисциплін з підготовки психологів та вчителів середньої ланки у Львівському національному університеті імені Івана франка [149].

З вересня 2012 р. на виконання листа МОН України від 07.10.2011 р. № 43-20/3923 у педагогічному коледжі у межах підготовки студентів за спеціальностями «Початкова освіта» та «Корекційна освіта» вперше в Україні розпочато підготовку студентів за додатковою кваліфікацією «асистент вчителя класу з інклюзивним навчанням». У зв’язку з цим, у навчальні плани цих спеціальностей введено дисципліну «Асистування в інклюзивному середовищі». Цей курс вивчався у шостому семестрі та розрахований на 54 аудиторних години, форма контролю – залік. Мета дисципліни – ознайомити студентів із нормативно-правовими актами щодо запровадження та регламентації роботи асистента вчителя, із закордонною практикою асистування, завданнями та обов’язками асистента вчителя у процесі організації інклюзивного навчання, кваліфікаційними вимогами до асистента та

особливостями організації корекційно-розвиткової роботи у процесі асистування. Відповідно до листа МОН України від 18.06.2012 р. № 1/9-456 [265] у коледжі та університеті з 2012–2013 н. р. до навчального плану підготовки фахівців за спеціальностями «Дошкільна освіта», «Початкова освіта», «Соціальна педагогіка» офіційно введено дисципліну «Основи інклюзивної освіти». У Львівському національному університеті імені Івана Франка функціонує кафедра початкової та корекційної освіти, науковці якої плідно працюють над пошуком нових науково-методологічних та практично-методичних підходів до реалізації інклюзії у вітчизняній освіті. З метою підготовки фахівців за освітнім ступенем «магістр» до роботи в інклюзивному середовищі розроблено і викладаються нові спецкурси «Філософія інклюзії», «Управління школою з інклюзивним навчанням», «Інноваційні технології діяльності інклюзивних шкіл».

Педагогічну практику студенти коледжу проходять на базі масових шкіл у класах з інклюзивною формою навчання, закладах дошкільної освіти, у закладах соціальних служб, органах опіки та соціального захисту, логопедичних пунктах, навчально-реабілітаційних центрах, спеціальних закладах освіти, ПМПК [150].

Важливо, що в університеті функціонує науково-дослідна педагогічна лабораторія «Інклюзивний арт-терапевтичний центр творчого розвитку дітей «Калинонька»» (функціонує з 2008 р.) та Ресурсний центр інклюзивної освіти (функціонує з 2010 р.), які поширюють принципи ІО в академічному середовищі, створюють належні умови для задоволення освітніх потреб студентів з обмеженими можливостями, підготовкою психолого-педагогічних фахівців до професійної діяльності в умовах інклюзивного навчання. На базі лабораторії та центру проводяться семінари, конференції, круглі столи, тренінги майстер-класи з питань підготовки кадрів для ІО, крім того, систематично організовуються культурно-мистецькі акції, виховні заходи та арт-терапевтичні заняття для дітей з ООП, влаштовуються благодійні свята, вечори, аукціони з метою допомоги особам з обмеженими можливостями [203].

Досвід педагогічного коледжу Львівського національного університету імені Івана Франка у підготовці психолого-педагогічних кадрів до роботи в умовах

ІОС було представлено на Парламентських слухання «Освіта, охорона здоров'я та соціальне забезпечення дітей з порушеннями психофізичного розвитку: проблеми та шляхи їх вирішення» науковцем З. Ленів. Для забезпечення масових навчальних закладів психолого-педагогічними фахівцями, компетентними у галузі інклюзивної освіти, дослідниця пропонує:

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

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

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

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

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

– започаткувати та вдосконалювати підготовку фахівців у галузі аутології, ортопсихопедагогіки, реабілітології» [229, с. 94–95].

В умовах сьогодення, коли з кожним роком збільшується кількість дітей з ООП, варто більше уваги приділяти професійній універсальності та гнучкості у підготовці вихователів до роботи в умовах ІОС. Зміст професійної підготовки майбутнього вихователя постійно розширюється і поглиблюється. Першочерговими чинниками впливу тут виступають практика дошкільного виховання й удосконалення його

нормативно-правової бази. У «Базовому компоненті дошкільної освіти» [10], «Базовій програмі розвитку дитини дошкільного віку «Я у Світі» [9] та національній програмі «Діти України» [284] зазначено, що забезпечення повноцінного розвитку здорових дітей та дітей з ООП залежить від рівня компетентності фахівців. У процесі аналізу освітньо-професійної програми бакалавр зі спеціальності «Дошкільна освіта» на предмет фахової підготовки майбутніх вихователів закладів дошкільної освіти до інклюзивного навчання встановлено необхідність вивчення ряду дисциплін, зокрема: основ дефектології та логопедії (цикл математичної, природничо-географічної підготовки) та інклюзивної освіти (цикл професійної та практичної підготовки).

Дослідження Г. Косаревої доводять, що надзвичайно важливо здійснювати підготовку кадрів дошкільної освіти до корекційної роботи в інклюзивному середовищі, оскільки вихователі неповністю усвідомлюють її сутність, недостатньо володіють відповідними знаннями й уміннями. Такий висновок зроблено за результатами аналізу навчальних планів та програм підготовки майбутніх вихователів, у яких корекційна робота та методика її здійснення не представлена ні окремим курсом, ні жодним модулем в курсах різних методик. Крім того, програма педагогічної практики не спрямована на корекційно-розвиткову роботу з дітьми з ООП в умовах інклюзії [138].

Проблема удосконалення процесу підготовки майбутніх учителів початкової школи до роботи в умовах інклюзивної освіти постійно у центрі уваги науковців, які опікуються проблемами навчання дітей з ООП (Е. Данілавічютє, І. Демченко, А. Колупаєва, С. Литовченко, Ю. Найда, Н. Назарова, О. Таранченко, А. Шевцов, та ін.). О. Мартинчук зазначає, що, незважаючи на значущість отриманих науковцями результатів і наявної бази навчально-методичної літератури з цієї проблеми, «система вищої освіти залишається інертною щодо використання наявних можливостей з формування професійної компетентності майбутніх вчителів у сфері забезпечення інклюзивної форми навчання дітей молодшого шкільного віку з особливими освітніми потребами» [194]. Це прослідковується в освітньо-професійній програмі бакалавра за спеціальністю «Початкова освіта». Так, для підготовки майбутніх учителів початкових класів до

роботи в умовах ІОС у циклі математичної, природничо-географічної підготовки передбачено вивчення дисципліни «Основи інклюзивного навчання».

Аналіз навчальних планів спеціальностей «Дошкільна освіта» та «Початкова освіта» освітньо-кваліфікаційного рівня «бакалавр» Київського університету імені Бориса Грінченка, Сумського державного педагогічного університету імені А. С. Макаренка, Уманського державного педагогічного університету імені Павла Тичини, Полтавського національного педагогічного університету імені В. Г. Короленка та інших засвідчив, що з метою формування у студентів професійних навичок роботи з дітьми з ООП викладають навчальні курси «Основи логопедії та дефектології», «Основи корекційної педагогіки», «Основи інклюзивної освіти» або «Основи інклюзивного навчання».

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

Однією із передумов успішної розбудови ІОС є введення до масових освітніх закладів з інклюзивним навчанням посади асистента вчителя, тобто фахівця, допомога якого є вкрай необхідною в організації освітнього процесу дітей з ООП. Посада

асистента вчителя у класі з інклюзивним навчанням визначена «Порядком організації інклюзивного навчання у загальноосвітніх навчальних закладах», затвердженим постановою Кабінету міністрів України від 15.08.2011 р. № 872 [281], де зазначено, що особистісно орієнтоване спрямування освітнього процесу в інклюзивному середовищі забезпечує асистент учителя. Постановою Кабінету Міністрів України від 18.07.2012 р. № 635 [257] посаду «асистент вчителя загальноосвітнього навчального закладу з інклюзивним та інтегрованим навчанням» внесено до «Переліку посад педагогічних та науково-педагогічних працівників», чим забезпечено конституційні права і державні гарантії педагогічних працівників, які працюватимуть у закладах з інклюзивним навчанням на посаді асистента вчителя. Отже, зміст діяльності асистента вчителя регламентується відповідними правовими документами.

За вищеназваними нормативно-правовими актами посаду асистента вчителя може обіймати особа, яка має педагогічну освіту та пройшла курсову перепідготовку щодо роботи в умовах інклюзії. Основні завдання асистента вчителя полягають: в адаптації змісту та методів навчання до можливостей і потреб дитини з ООП; у здійсненні у складі групи фахівців організаційної, навчально-розвиткової, діагностичної, прогностичної, консультативної функцій соціально-педагогічного супроводу; підвищенні професійного рівня, педагогічної майстерності, етики та загальної культури. Для цього асистент учителя повинен знати: основи законодавства України про освіту та соціальний захист; міжнародні документи про права людини і дитини; державні стандарти освіти; нормативні документи з питань навчання та виховання; сучасні досягнення науки і практики у галузі педагогіки; психолого-педагогічні дисципліни; особливості розвитку дітей з ООП різного віку; ефективні методики роботи з дітьми, що функціонують на засадах індивідуального та диференційованого підходах; рівні адаптації навчального та фізичного навантаження; методи використання сучасних технічних засобів та обладнання; основи роботи з громадськістю та сім’єю; етичні норми і правила; форми організації навчання та виховання дітей з ООП; норми та правила ведення педагогічної документації. Крім того, асистент вчителя повинен уміти застосовувати професійні знання на практиці [362].

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

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

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

Наукові дослідження доводять, що система підготовки асистента вчителя у ЗВО здійснюється на низькому рівні, або зовсім відсутня, а підготовка асистента вихователя знаходиться тільки на законодавчому рівні. Отже, закладам вищої педагогічної освіти, які готують бакалаврів, терміново необхідно забезпечити підготовку таких кадрів шляхом введення додаткових спеціалізацій і кваліфікацій до відповідних педагогічних спеціальностей, зокрема: до спеціальності 01012

«Дошкільна освіта» – «асистент вихователя інклюзивної групи»; до спеціальності 01013 «Початкова освіта» – «асистент учителя інклюзивного класу»; до спеціальності 23231 «Соціальна робота» – «асистент учителя з інклюзивного навчання»; до спеціальності 05053 «Психологія» – «асистент учителя з інклюзивного навчання».

Реалізація принципів ІО потребує вдосконалення підготовки кваліфікованих кадрів соціально-психологічної сфери. Така вимога закріплена Наказом МОН України від 11.11.2009 р. № 855 «Про затвердження Плану дій щодо запровадження інклюзивного навчання у загальноосвітніх навчальних закладах на 2009–2012 роки» [273], листом МОНмолодьспорту України від 02.01.2013 р. № 1/9-1 «Про визначення завдань працівників психологічної служби системи освіти в умовах інклюзивного навчання» [251], листом МОН України від 25.07.2014 р. № 1/9-374 «Стан та особливості діяльності психологічної служби системи освіти у 2014–2015 навчальному році» [331]. У цих документах йдеться про максимальне забезпечення освітніх закладів практичними психологами та соціальними педагогами з метою налагодження належного психологічного та соціального супроводу всіх учасників освітнього процесу, особливо дітей з ООП, які будуть навчатися у закладах з інклюзивним навчанням.

Підготовкою соціальних педагогів в Україні передбачено багаторівневий характер освіти: допрофесійна, професійна, післядипломна, підвищення кваліфікації, перепідготовка кадрів. Соціальних педагогів готують у закладах вищої освіти протягом 4–5,5 років, після отримання диплома бакалавра/магістра вони мають право займатися навчально-педагогічною діяльністю. Особи, які мають вищу освіту, можуть навчатися на спеціальних факультетах післядипломної освіти від 1 до 3 років. Перепідготовка і підвищення кваліфікації працюючих спеціалістів здійснюється у вигляді системи різноманітних курсів, стажувань, тренінгів тощо [205]. Отже, система фахової підготовки соціальних педагогів в Україні характеризується наступністю та безперервністю.

Підготовка психологів в Україні здійснюється за такою ж схемою. У ЗВО їх готують на факультетах психології або соціальної та психологічної освіти, де спеціальності і спеціалізації інколи поєднуються (наприклад, спеціальність

«соціальна педагогіка» зі спеціалізацією «практична психологія» або навпаки), що певною мірою зближує функції соціального педагога та психолога. Практика засвідчує, що більшість соціальних педагогів не працюють у масових закладах освіти, а влаштовуються у школи-інтернати для дітей сиріт, дитячі притулки, центри соціальних служб для молоді і неповнолітніх тощо. У масових освітніх закладах функції соціального педагога виконують переважно психологи. Така взаємозаміна різних за фахом і рівнем підготовки фахівців призводить до порушення соціально-педагогічної підтримки дітей, яка зводиться головним чином до бесід.

У школах України з 1994 р. офіційно введено посаду соціального педагога, а у більшості вишів педагогічного профілю почали функціонувати кафедри соціальної педагогіки і здійснювати підготовку соціально-педагогічних фахівців. Поняття «соціальний педагог» тлумачать як «спеціаліст, що має фахову підготовку певного кваліфікаційного рівня (бакалавр, спеціаліст, магістр) і здійснює соціально-педагогічну діяльність у соціумі». Крім того, «соціальний педагог виступає… експертом у постановці «соціального діагнозу» і визначенні методів педагогічного впливу у вирішенні проблемної ситуації людини» [87, с. 179]. Базовими документами для визначення функцій соціального педагога у школі є Державні стандарти освіти зі спеціальності «Соціальна педагогіка» та Наказ МО України від 28.12.2006 р. № 864 «Про планування діяльності та ведення документації соціальних педагогів, соціальних педагогів по роботі з дітьми-інвалідами системи Міністерства освіти і науки України», в якому затверджено кваліфікаційні характеристики соціального педагога щодо роботи з дітьми з типовим розвитком та дітьми-інвалідами, визначено посадові обов’язки і функції фахівця [117].

Особливого значення сьогодні набуває педагогічна діяльність соціального педагога у закладі з інклюзивним навчанням, в якому він має надавати освітні послуги дітям з ООП. Таким спеціалістам доводиться розв’язувати завдання дещо відмінні від тих, що стоять перед його колегами у звичайному освітньому закладі. Це пов’язано з тим, що у закладах з інклюзивним навчанням формується специфічний тип особистості, для соціалізації якої необхідне своєчасне подолання кризових ситуацій та розв’язання проблем щодо самоусвідомлення самого себе, оточення,

навколишнього середовища. У центрі уваги соціального педагога постійно має перебувати соціалізація дітей з ООП, інтеграція їх у суспільство, як альтернатива відособлення, випадання із унормованих соціальних стосунків. Наслідком такого впливу повинна стати впевненість дитини у майбутньому, здатність її виявляти повагу та довіру не лише до самого себе, а й до усього світу [6, с. 29].

Організаційне та науково-методичне забезпечення освітнього процесу у системі інклюзивного навчання необхідністю спрямовувати на підвищення якості підготовки соціальних педагогів. Інститут соціальної роботи та управління Національного педагогічного університету імені М. П. Драгоманова є провідним закладом освіти з питань професійної підготовки соціальних педагогів за спеціальністю «Соціальна педагогіка», яка вміщує спеціалізації: «практична психологія», «соціально-правовий захист населення». У процесі підготовки соціальних педагогів основну увагу зосереджують на вивченні специфіки роботи у масових освітніх закладах; формуванні вміння розробляти та впроваджувати соціальні проекти у практику шкільного навчання; формуванні професійних умінь соціального виховання та навичок діагностично-корекційної та консультативної роботи; набутті досвіду роботи з дітьми з ООП; формуванні управлінських умінь. Професійно-практичні навчальні курси допомагають студентам оволодівати конкретними уміннями: моделювати соціальні проекти, власну поведінку, взаємодію з різними інституціями і різними категоріями дітей, виступати консультантом, захисником інтересів дітей [365].

Для формування готовності майбутніх соціальних педагогів до інклюзивного навчання дітей з ООП у середовищі масового закладу освіти в Інституті психології та соціальної педагогіки Київського університету імені Бориса Грінченка для студентів спеціальності «Соціальна педагогіка» (освітній ступінь «бакалавр») у межах курсу «Соціально-педагогічна робота в закладах освіти» науковцями інституту розроблено окремий змістовий модуль «Зміст соціально-педагогічної роботи в інтегрованому середовищі загальноосвітнього навчального закладу». У ньому розглядають такі питання: функції професійної діяльності соціального педагога в інтегрованому закладі; види роботи соціального педагога у масовому освітньому закладі щодо

інтеграції дітей з ООП; соціально-педагогічний супровід та соціально-педагогічна підтримка дітей з ООП в освітньому закладі; планування роботи щодо інтеграції дітей з ООП до середовище масового закладу освіти; форми та методи роботи з дітьми, які мають ООП; взаємодія соціального педагога з батьками дітей з ООП; посередництво між учнями, батьками та педагогічними працівниками; партнерство з установами та організаціями, які опікуються дітьми з ООП. Крім того, для студентів 4 курсу запроваджено спецкурс «Основи інклюзивної освіти», мета якого полягає у розкритті психолого-педагогічних засад інклюзивної освіти, особливостей соціально-педагогічної роботи з дітьми з ООП в умовах ІОС [244].

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

У Ніжинському державному педагогічному університеті імені Миколи Гоголя науковцями кафедри соціальної педагогіки та соціальної роботи навчальний курс «Соціальна педагогіка» адаптовано до вимог ІО. Зміст дисципліни перебудовано таким чином, що студенти мали можливість проаналізувати сутність процесу соціалізації, його форми, дію різних факторів на особистість дитини з типовим розвитком та з ООП. Студенти знайомилися з поняттям норми і аномалії у психофізичному розвитку особистості, впливом відхилень від норми на процес соціалізації та інтеграції її в суспільство. Майбутні соціальні педагоги розглядали міжнародні та вітчизняні законодавчі акти щодо захисту прав дитини у тому числі з ООП, нормативно-правову базу соціальної політики дитячого розмаїття. Програмою курсу передбачено введення до змісту тем щодо проблем впровадження ІО в Україні [337]. Отже, навчальний курс розширює професійний світогляд, загальну педагогічну підготовку майбутніх соціальних педагогів у галузі інклюзивної освіти, що сприяє формуванню готовності брати активну участь в інноваційних процесах сьогодення.

У ході аналізу навчальних планів ЗВО щодо підготовки соціальних педагогів до роботи в умовах ІОС встановлено, що деякі навчальні курси лише знайомлять

студентів з особливостями розвитку дітей з ООП. Так, у Глухівському державному педагогічному університеті імені Олександра Довженка на кафедрі соціальної педагогіки і соціальної роботи для підготовки майбутніх соціальних педагогів до роботи в умовах інклюзії викладають навчальні дисципліни «Основи дефектології та логопедії», «Основи корекційної педагогіки»; в Уманському державному педагогічному університеті імені Павла Тичини на факультеті соціальної та психологічної освіти для підготовки соціальних педагогів до роботи в умовах ІОС передбачено вивчення дисциплін «Основи дефектології», «Основи корекційної педагогіки»; в Сумському державному педагогічному університеті імені А. С. Макаренка – «Основи корекційної педагогіки»; у Полтавському національному педагогічному університеті імені В. Г. Короленка – «Основи корекційної педагогіки», «Основи інклюзивної освіти».

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

Актуальність дослідження проблеми підготовки психологів до професійної діяльності в умовах інклюзивної освіти зумовлена соціальним замовленням суспільства на підготовку фахівців, які повинні мати фундаментальні професійні знання, необхідні для відповідної роботи. З формуванням гуманістичної освіти, яка тяжіє до інклюзивного спрямування, психологічний супровід дітей з ООП освіченими фахівцями є необхідною умовою. На думку М. Бітянова, психологічний супровід являє собою систему професійної діяльності психолога, спрямовану на забезпечення психолого-педагогічних умов, що сприяють успішному навчанню й психологічному розвитку кожної дитини в конкретному освітньому середовищі [17]. В. Кобильченко розглядає «психологічний супровід як систему професійної діяльності практичного психолога з розвитку і формування особистості з використанням різноманітних форм індивідуальної та групової психологічної роботи, що може мати елементи психологічного навчання та корекції, включаючи підтримку суб’єктів супроводу та допомогу їм у подоланні проблем і труднощів

соціальної взаємодії й особистісного розвитку» [119]. А це означає, що майбутні психологи повинні навчитись: проводити диференційовану діагностику дітей з ООП; складати психологічну характеристику дитини з ООП; визначати психологічні критерії ефективного навчання і розвитку дитини з ООП; співпрацювати з різнопрофільними педагогами та фахівцями ПМПК; створювати позитивне ІОС; розробляти індивідуальну програму розвитку дитини з ООП; використовувати інноваційні форми і методи роботи, які є передумовою успішного навчання, виховання й розвитку дітей з ООП.

Аналіз освітньо-професійних програм та практики вищої освіти показав, що у вишах ще недостатньо уваги приділяють змісту та технологіям підготовки майбутніх психологів до роботи в умовах ІОС. У навчальних планах підготовки бакалаврів багатьох вишів України немає системних інклюзивних курсів, а зміст окремих навчальних дисциплін носить опосередковане інклюзивне спрямування. Наприклад, у Кам'янець-Подільському національному університеті імені Івана Огієнка на факультеті корекційної і соціальної педагогіки та психології кафедра загальної та практичної психології та кафедра психологічної освіти забезпечують викладання навчальних дисциплін, які частково сприяють підготовці майбутніх психологів до роботи в умовах ІОС. До них належать: «Клінічна психологія», «Психологія інтелекту», «Психокорекція», «Психомоторика», «Діагностика і корекція», «Патопсихологія», «Основи психотерапії», «Диференціальна психологія», «Психологія травмуючих ситуацій», «Моделі психолого-педагогічного супроводу дітей у сім'ях», «Клінічна психодіагностика», «Психологія страху», «Психологія аномального розвитку», «Психологічна реабілітація сім'ї», «Основи психологічного консультування», «Психологічні особливості вихованців закладів інтернатного типу», «Психологія сім'ї та психокорекція сімейних відносин», «Соціальна психологія».

У Глухівському державному педагогічному університеті імені Олександра Довженка кафедра психології забезпечує викладання навчальних курсів, які передбачають опосередковане знайомство з дітьми з ООП, зокрема: «Психодіагностика», «Практикум з групової психокорекції», «Основи патопсихології», «Психолого-педагогічна терапія», «Основи психологічного

консультування», «Основи психологічної корекції», «Психологія девіантної поведінки», «Основи психодіагностики», «Арт-терапія».

У Дніпропетровському національному університеті імені Олеся Гончара на факультеті психології на кафедрі загальної та медичної психології і педагогічної та вікової психології забезпечують викладання навчальних дисциплін, які знайомлять майбутніх психологів з особливостями розвитку дітей з ООП («Клінічна психологія», «Психологія здоров'я», «Психофізіологія», «Медико-соціальна і психологічна реабілітація хворих та інвалідів», «Нервові і психічні хвороби», «Практикум з клінічної психології», «Основи нейропсихології», «Основи патопсихології», «Психотерапія», «Психодіагностика», «Основи психологічного консультування», «Спецпрактикум», «Практика роботи шкільного психолога»). Важливо, що при кафедрі загальної та медичної психології зазначеного вишу функціонує Центр медико-психологічної допомоги дітям та батькам (дитяча міська клінічна лікарня № 5 м. Дніпропетровськ). Кафедра здійснює керівництво та підготовку слухачів Центру післядипломної освіти за спеціальністю «Корекційна освіта (за нозологіями)». На клінічних базах кафедри здійснюють консультативно-діагностичну роботу. Так, на базі дитячої міської клінічної лікарні № 5 фахівцями кафедри та лікарями створено Центр медичної психології та психотерапії, у складі якого функціонує кабінет психологічної діагностики та консультування, який надає психолого-педагогічну допомогу дітям, у тому числі з ООП, їхнім батькам, студентам університету. Проведення спецпрактикумів на клінічних базах (Навчально-реабілітаційний центр для дітей з вадами фізичного та розумового розвитку та дітей-сиріт, Дитяча міська клінічна лікарня № 5, Психоневрологічний диспансер СМСЧ-6, Дніпропетровський навчально-реабілітаційний центр для часто хворіючих дітей та дітей з важкими розладами мови дошкільного віку, Обласна спеціальна загальноосвітня школа-інтернат № 2 з поглибленим професійно-трудовим навчанням та інші) забезпечує формування у студентів необхідних практичних навичок з психодіагностичної та корекційної роботи з різним дитячим розмаїттям та їх батькам. При цьому студенти мають змогу

проводити експериментально-психологічне обстеження хворих різного профілю та віку, дітей з ООП, проходити навчальну та навчально-виробничу практики.

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

Сьогодні більшість ЗВО, які готують психологічні кадри для масових освітніх закладів, розробили заходи відповідно до Наказу «Про затвердження заходів щодо впровадження інклюзивного навчання в дошкільних та загальноосвітніх навчальних закладах на період до 2015 року» (наказ МОН України від 23.07.2013 р. № 1034). Згідно Наказу необхідно «вивчити питання щодо запровадження навчальних дисциплін з інклюзивної освіти та тем з питань інклюзивного навчання учнів з особливими освітніми потребами у навчальні програми вищих навчальних закладів при викладанні дисциплін «Педагогіка», «Психологія», «Методика викладання шкільних предметів у загальноосвітніх навчальних закладах»; «запровадити навчальну дисципліну «Основи інклюзивної освіти» у всіх вищих навчальних закладах, які здійснюють підготовку педагогічних працівників» [270]. У процесі вивчення змісту наведених вище навчальних дисциплін не зафіксовано інклюзивної складової.

Отже, у процесі підготовки психологічних фахівців необхідно враховувати суспільні зміни, які впливають на сутність психолого-педагогічної діяльності і на систему вимог, що висувають до професійних працівників цих галузей. Враховуючи важливість нової освітньої практики інклюзивного навчання, актуальним постає питання удосконалення змісту психолого-педагогічної підготовки майбутніх психологів шляхом введення змістових модулів соціальної

інклюзії до навчальних дисциплін усіх освітніх рівнів підготовки спеціальності «Психологія», а також введення нових інклюзивних курсів, розроблених науковцями НАПН України і затверджених Міністерством освіти і науки України.

Особливої уваги заслуговує теоретичний та практичний аналіз перепідготовки психолого-педагогічних фахівців до інклюзивного навчання, який здійснюється у закладах післядипломної освіти. В. Олійник визначає післядипломну педагогічну освіту як «галузь освіти дорослих, яка забезпечує неперервне вдосконалення професійних знань, умінь та навичок, педагогічних, науково-педагогічних та керівних кадрів освіти шляхом підвищення кваліфікації, перепідготовки, спеціалізації та стажування на основі новітніх технологій, досягнень науки і виробництва» [224]. А. Гулеватий післядипломну педагогічну освіту педагогів інклюзивного навчання розглядає «як систему навчання і розвитку фахівців відповідного профілю, спрямовану на приведення їхнього професійного рівня у відповідність до соціокультурних вимог часу, державних освітніх стандартів, індивідуальних і професійних потреб. Таке навчання передбачає удосконалення професійного (психолого-педагогічного), фахового і загальнокультурного потенціалу особистості педагога і реалізується переважно у діяльності інститутів післядипломної педагогічної освіти» [56]. В. А. Гладуш і Я. Ю. Баранець вважають, що проблему професійних компетентностей психолого-педагогічних фахівців для ІО можна вирішити за допомогою перегляду й удосконалення системи післядипломної педагогічної освіти, яка передбачає впровадження відповідного навчально-методичного забезпечення, різних форм міжкурсового навчання, курсі перепідготовки та підвищення кваліфікації кадрів [45].

Провідною науковою установою, яка забезпечує післядипломну педагогічну освіту психолого-педагогічним фахівцям в галузі інклюзії, є Інститут спеціальної педагогіки Національної академії педагогічних наук України, у якому функціонує лабораторія проблем інклюзивної освіти та «Школа інклюзивної освіти», що забезпечує курсову підготовку та перепідготовку психолого-педагогічних кадрів до роботи в умовах ІОС [361]. Науковцями школи розроблено низку ключових курсів для закладів вищої освіти та закладів системи післядипломної освіти. Крім того,

ними розроблено низку навчально-методичних посібників для психолого-педагогічних фахівців та батьків, у змісті яких висвітлено особливості навчання дітей різних нозологій в інклюзивних школах, принципи, методи, прийоми роботи в умовах інклюзивного навчання та репрезентовано інноваційні форми запровадження ІО. Учені постійно здійснюють експериментальну та консультативну роботу у закладах, які обрали інклюзивну форму навчання та подальші теоретичні і прикладні дослідження щодо впровадження інклюзивної освіти в Україні.

Курсова підготовка у системі післядипломної освіти, як відомо, відбувається з урахуванням пріоритетних професійних потреб і запитів. Заслуговує на увагу досвід науковців Хмельницького обласного інституту післядипломної освіти, в якому слухачі з інклюзивного навчання поділені на дві категорії: безпосередньо педагоги інклюзивного навчання та асистенти вчителів інклюзивного навчання за різними освітніми рівнями. В інституті курсову підготовку педагогів інклюзивного навчання організували за андрагогічною моделлю, запропонованою Л. Масолом, фундаментом якої є галузевий та компетентнісний підходи. Модель вміщує соціально-цільову (кваліфікація педагога, рівень його професійних знань, умінь, компетентності й ерудованості) та індивідуально-особистісну складові (загальна культура, творчий потенціал, здатність до самореалізації і саморозвитку) [196]. До основних структурних блоків моделі входить навчання у курсовий і міжкурсовий періоди, а також самоосвіта педагога. На основі моделі розроблені навчальна програма та навчально-тематичний план підвищення кваліфікації. Програма розрахована на 144 години, розподіл яких здійснюють за чотирма модулями: соціально-гуманітарним, професійним (психолого-педагогічним), фаховим (методичним) і діагностико-аналітичним. Враховуючи принципи навчання вікової категорії дорослих, передбачено поєднання лекцій і семінарів, групових видів роботи та індивідуальних завдань. У процесі вивчення інклюзивних тем здійснюють аналіз конкретних практичних ситуацій та досвіду педагогів-практиків [56]. Підготовка та перепідготовка педагога має враховувати специфіку навчання певної категорії дорослих, тобто має бути персоніфікованою. З позицій акмеології, метою післядипломної педагогічної освіти педагога є не лише його фахове удосконалення,

а й цілісний розвиток індивідуальності, що є найвищою цінністю [196]. Отже, акмеологічна позиція педагога (прагнення до самовдосконалення, до професіоналізму, духовної зрілості) сприяє створенню такого ІОС, в якому освітні потреби дітей з ООП будуть задовольняти висококваліфіковані психолого-педагогічні фахівці.

Наприклад, у Харківській академії неперервної освіти для забезпечення спеціальної підготовки та підвищення кваліфікації різнопрофільних психолого-педагогічних працівників (вихователів шкіл-інтернатів, закладів дошкільної освіти, логопедів, учителів початкових класів, практичних психологів, соціальних педагогів) до роботи в ІОС у змісті окремих курсів передбачено теми з освітньої інклюзії, до робочих навчальних планів різнопрофільних фахівців внесено нові навчальні курси та спецкурси щодо методики інклюзивного навчання. Наприклад, курс «Законодавство з охорони дитинства» доповнено темами: міжнародна політика і законодавча база ІО (Саламанкська декларація, документи ООН та ЮНЕСКО), сучасна державна нормативно-правова база щодо запровадження інклюзивного та інтегрованого навчання дітей у закладах ЗСО, особливості впровадження інклюзивного навчання в національну систему освіти; курс «Використання особистісно зорієнтованих технологій при формуванні основних компетентностей учнів» – темами: формування у педагогічних працівників стратегій ефективної взаємодії з іншими педагогами, спеціалістами, батьками учнів з ООП, реалізація принципів диференційованого навчання; курс «Нестандартна дитина. Гуманно-особистісний підхід» – темами: роль співпраці з учителями, психологами, логопедами, адміністрацією освітнього закладу, асистентами вчителів та іншими фахівцями, необхідність реалізації командного підходу для забезпечення успішної інклюзії.

У результаті аналізу змісту нових навчальних курсів та модулів з інклюзії встановлено, що саме такий підхід до навчального планування слухачів післядипломної освіти забезпечує системність у перепідготовці психолого-педагогічних кадрів до роботи в умовах ІОС.

Важливо, що в академії вводять нові спецкурси («Організаційно-педагогічні умови впровадження інклюзивної освіти», «Особливості роботи з соціально-дезадаптованими дітьми», «Практичні засади професійної діяльності соціального педагога в умовах сучасності», «Моделювання корекційної роботи логопеда» та інші), на вивчення яких відводять різну кількість годин (від 12 до 36), що дає змогу слухачам обирати тривалість курсу відповідно до власних потреб. Особливу увагу приділяють розробці навчальних дисциплін з інклюзивного навчання для керівників освітніх закладів. Так, для заступників директорів закладів ЗСО, заплановано навчальний курс «Психогігієна навчально-виховної діяльності. Інклюзивна освіта», для завідувачів закладів дошкільної освіти та вихователів-методистів – «Інклюзивна освіта», «Педагогіка підтримки в умовах навчального закладу», для директорів та заступників директорів закладів спеціальної освіти та масових освітніх закладів – «Управління розвитком соціальних умінь у дітей з особливими освітніми потребами», «Інклюзивна освіта в Україні», «Особливості інтеграції дітей з порушеннями у розвитку в освітній простір» [325]. Такі інноваційні зміни у перепідготовці психолого-педагогічних кадрів для інклюзивної освіти мають бути прикладом для кардинальних змін у підготовці таких спеціалістів у закладах вищої освіти.

Окремої уваги заслуговує досвід перепідготовки та підвищення кваліфікації педагогів до роботи в умовах ІОС Інституту післядипломної педагогічної освіти Київського університету імені Бориса Грінченка. На базі Науково-методичного центру інклюзивної освіти Інституту післядипломної педагогічної освіти (ІППО) університету створено Інклюзивний ресурсний центр (ІРЦ), основні завдання якого зосереджено на: організації просвітницької роботи щодо інклюзивної освіти; розробці методичних рекомендацій для педагогів, психологів, соціальних педагогів, які працюють в інклюзивних класах/групах; забезпечені змісту курсів підвищення кваліфікації для педагогічних працівників, які працюють в інклюзивних класах/групах; організації та проведенні науково-методичних та науково-практичних конференцій, семінарів, вебінарів, круглих столів, тренінгів, майстер-класів для педагогічних працівників, які працюють в інклюзивних класах/групах; рецензуванні психокорекційних програм для дітей, що навчаються в умовах інклюзії;

організації діяльності районних методичних об'єднань педагогів спеціального та інклюзивного навчання; вивченні, узагальненні та впровадженні досвіду інклюзивної моделі освіти в масових закладах дошкільної освіти і школах; наданні методично-консультативної та інформаційної підтримки керівникам закладів освіти, педагогам-дефектологам, практичним психологам, що працюють в умовах спеціального та інклюзивного навчання [357].

В Інклюзивному ресурсному центрі ІППО функціонує школа «Інклюзивна освіта», у якій щомісяця проводять навчально-практичні семінари: «Правова основа інклюзивної освіти», «Чинне законодавство України», «Професійна діяльність асистента вчителя в інклюзивному класі», «Особливості роботи з дітьми з порушенням слуху в умовах інклюзивного навчання», «Індивідуальна програма розвитку (ІПР) як умова надання якісних освітніх послуг учням з особливими освітніми потребами», «Диференціація викладання в інклюзивному класі: здійснення адаптацій і модифікацій», «Особливості оцінювання навчальних досягнень учнів в інклюзивному класі».

Важливим завданням ІППО Київського університету імені Бориса Грінченка є надання психолого-педагогічним фахівцям методичної допомоги. Курси підвищення кваліфікації педагогів з інклюзивного навчання зосереджено працюють над вивченням та аналізом основних тенденцій розвитку ІО у нашій країні та за кордоном; системним аналізом професійної діяльності педагогів інклюзивної освіти; науково-методичним забезпеченням процесу підвищення кваліфікації педагогів, що працюють з дітьми в умовах інклюзивного навчання. Планом курсів підвищення кваліфікації педагогічних працівників передбачено опрацювання таких змістових модулів: «Концептуальні засади інклюзивної освіти та організація діяльності інклюзивної школи», «Корекційно-педагогічна робота з дітьми із синдромом Дауна», «Діти з особливостями психофізичного розвитку в освітньому просторі України», «Включення дітей з особливостями психофізичного розвитку в загальноосвітні навчальні заклади». У процесі навчання педагоги знайомляться з нормативно-правовою базою спеціальної та інклюзивної освіти; з теоретичними і практичними аспектами спеціальної педагогіки та психології; перспективним досвідом у галузі

навчання і виховання дітей з ООП; новими педагогічними технологіями ІО тощо. Для досягнення поставлених завдань курсова підготовка передбачає інноваційні форми (заняття в групах, конференції з обміну досвідом, круглі столи) та методи навчання (інтерактивні лекції, тренінги, дискусії, рольові ігри, обговорення проблемних ситуацій). У роботі з педагогами в міжкурсовий період використовують різні форми, зокрема: індивідуальні (консультації); групові (робота творчих груп, майстер-класи, тренінги, тематичні дискусії); масові (конференції, круглі столи, науково-практичні та методичні семінари, семінари-практикуми). Інститутом надається методична та консультативна допомога психолого-педагогічним фахівцям, які працюють з дітьми з ООП, проводиться робота з підготовки вчителів та керівників масових освітніх закладів до інклюзивного навчання, поширюється передовий досвід кращих педагогів, які працюють з дітьми з ООП в умовах інклюзії, формується толерантне ставлення до осіб з обмеженими можливостями, поширюються ідеї інклюзивного навчання серед населення.

З метою актуалізації проблем інклюзивного навчання, науково-методичного та організаційного забезпечення підготовки і підвищення кваліфікації педагогічних працівників з інклюзивного навчання в Рівненському обласному ІППО створено науково-дослідницьку лабораторію інклюзивної освіти (завідувач Л. Чухрай), наукове керівництво досліджень якої здійснюють науковці кафедри корекційної освіти Л. Савчук, І. Юхимець та ін. Тематика досліджень лабораторії «Формування готовності педагогічних кадрів до роботи з дітьми з ООП в умовах інклюзивного навчання». Метою досліджень є розробка та теоретичне обґрунтування експериментальної методики формування готовності педагогів до роботи з дітьми з ООП в умовах інклюзивного навчання. До складу лабораторії інклюзивної освіти входять різнопрофільні фахівці: директор спеціального закладу, заступник директора спеціального закладу, завідувачі ПМПК, методист районного методичного кабінету, вихователь-методист ЗДО, тифлопедагог, учителі початкових класів, соціальний педагог, практичний психолог. У лабораторії досліджують особливості запровадження інклюзивного навчання на базі закладів, які практикують різні напрями інклюзивної діяльності та надають

допомогу у підготовці психолого-педагогічних кадрів до роботи з дітьми з ООП в умовах ІОС. Так, районний методкабінет працює над проблемою готовності педагогів району до роботи з дітьми з ООП; районна ПМПК – над формуванням у психолого-педагогічних кадрів умінь здійснювати діагностичну, консультативну та корекційну роботу в умовах індивідуальної та інклюзивної форми навчання дітей з ООП; навчально-реабілітаційний центр забезпечує педагогічних кадрів знаннями і методикою інтерактивних технологій в умовах інклюзії; спеціальні заклади освіти надають консультативну та ресурсну допомогу вчителям масових шкіл у корекційно-відновлювальній роботі та організації комплексної реабілітації та соціальної адаптації дітей з ООП в умовах ІОС; масові освітні заклади практикують інклюзивне навчання дітей з ООП.

З метою підготовки психолого-педагогічних фахівців до роботи з дітьми з ООП в умовах ІОС лабораторією організовуються:

– «круглі столи», на засіданнях яких розглядають проблеми соціальної адаптації та інтеграції в суспільство дітей з ООП, шляхи формування готовності педагогів масових освітніх закладів до роботи з дітьми з ООП, визначають завдання практичних психологів та соціальних педагогів у роботі з дітьми з ООП, теоретико-експериментальне моделювання інклюзивного навчання дітей з ООП;

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

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

– виїзні засідання на базі експериментальних закладів освіти, де на практиці характеризують роботу педагогів з дітьми з ООП, здійснюють виступи-презентації з проблем системи роботи з такими дітьми, демонструють командний підхід та інклюзивні технології навчально-виховної роботи з дітьми з ООП, психолого-педагогічний супровід таких дітей у закладі ЗСО [40].

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

Як засвідчують сучасні дослідження, розвинуті країни розпочинають реформування в освіті з вишів, удосконалюючи державні стандарти, зміст навчання, навчальні плани, програми дисциплін тощо, а перепідготовку кадрів здійснюють на курсах підвищення кваліфікації, шляхом уведення нових дисциплін, які висвітлюють інновації стратегічних курсів. Вивчення сучасного досвіду країн Північної Америки доводить, що без радикальних змін у системі підготовки кадрів для інклюзивного навчання дітей з ООП не можна очікувати позитивних результатів у впровадженні інклюзії. Законодавчі документи МОН України, прийняті з метою реформування спеціальної освіти, формально реалізували право на здобуття освіти дітьми з ООП в умовах інклюзивної освіти. Очевидним є те, що галузь не забезпечена кваліфікованими психолого-педагогічними фахівцями, а це порушує права дітей з ООП на здобуття якісної освіти, положення Державної цільової програми «Національний план дій з реалізації Конвенції ООН про права інвалідів до 2020 року», яка була ратифікована Україною 16.12.2009 р.

У процесі вивчення науково-педагогічної та навчально-методичної літератури з’ясовано, що вітчизняна професійна підготовка психолого-педагогічних кадрів до роботи в умовах ІОС у закладах вищої освіти знаходиться на низькому рівні. У процесі аналізу фахової підготовки психолого-педагогічних кадрів за спеціальностями «Дошкільна освіта», «Початкова освіта», «Соціальна педагогіка», «Практична психологія» до роботи в умовах ІОС зафіксовано відсутність у

навчальних планах цих спеціальностей дисциплін інклюзивного спрямування, які забезпечували б системність у підготовці відповідних фахівців. Дослідження освітньо-кваліфікаційних характеристик вищеназваних спеціальностей засвідчило відсутність у змістових модулях загальних навчальних курсів (наприклад, «Педагогіка», «Психологія», «Основи екології», «Історія України», «Нові інформаційні технології», «Технічні засоби навчання», «Основи охорони праці», «Вікова фізіологія», «Валеологія», «Безпека життєдіяльності» тощо) та методик фахових дисциплін тем з ІО.

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

– введення нових спеціалізацій, які забезпечать універсальні знання і здобуття відповідної кваліфікації майбутнім випускникам закладів вищої освіти (вихователям, учителям початкової школи, соціальним педагогам, психологам тощо);

– введення інклюзивно зорієнтованих змістових модулів, тем, питань у загальні навчальні курси та методики фахових дисциплін спеціальностей «Дошкільна освіта», «Початкова освіта», «Соціальна педагогіка», «Практична психологія»;

– введення до навчальних планів спеціальностей «Дошкільна освіта», «Початкова освіта», «Соціальна педагогіка», «Практична психологія» нових навчальних курсів («Основи інклюзивної освіти», «Професійне співробітництво в інклюзивному навчальному закладі», «Диференційоване викладання в інклюзивному класі», «Індивідуальне оцінювання навчальних досягнень учнів з особливими освітніми потребами в інклюзивному класі», «Лідерство та інклюзивна освіта»), розроблених науковцями НАПН України та затверджених Міністерством освіти і науки України;

– удосконалення перепідготовки психолого-педагогічних фахівців (вихователів, учителів початкової школи, соціальних педагогів, психологів та ін.) масових освітніх закладів у напрямі ІО.

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

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

Актуалізувалася проблема якісної підготовки психолого-педагогічних кадрів, які повинні забезпечувати ефективний інклюзивний освітній процес дітям з ООП. Сучасні психолого-педагогічні фахівці повинні бути готовими до змін та нових суспільних відносин, відповідати вимогам часу, що можна реалізувати за умови постійного професійного розвитку на принципах педагогіки співпраці та толерантності, мультиперспективної освіти, інноваційних підходів до організації ІОС, шляхом посилення полікультурного, особистісно зорієнтованого, фасилітативного компонентів в оновлених освітніх програмах вищих педагогічних університетів.

2.4. Сучасний стан підготовки фахівців психолого-педагогічного профілю до роботи у закладах з інклюзивним навчанням

2.4.1. Готовність майбутніх фахівців до роботи в умовах інклюзивного освітнього середовища

Аналіз зарубіжного і вітчизняного досвіту засвідчує, що підготовка психолого-педагогічних кадрів завжди є рушійною силою у розвитку та впровадженні ІО. Соціологічне дослідження на основі методики визначення стану готовності освітян до реалізації інклюзивних новацій і пошук шляхів удосконалення системи освіти у цілому з метою адаптації її для потреб дітей з ООП було проведено у державних закладах ЗСО упродовж 2010–2012 років науковцями лабораторії проблем інклюзивної освіти Інституту спеціальної педагогіки НАПН України спільно з фахівцями Альбертського університету (Канада). Основу соціального опитування склали оригінальні анкети аналізу РІРД (розмаїття індивідуального розвитку та диференціації (англ. *Diversity, Individual Development Differentiation surveys, DIDD*)), розроблені й апробовані у 2006 р. канадськими фахівцями в галузі інклюзивної освіти [399]. Ці анкети були первинним інструментом кількісної оцінки практичного досвіду психолого-педагогічних працівників з питань практичного впровадження ІО у масові освітні заклади.

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

Дані, отримані у ході такого педагогічного експерименту, засвідчують загальну тенденцію щодо зростання інтересу педагогів до проблем впровадження інклюзії у практику масових закладів освіти. Водночас було зафіксовано і негативні результати. У процесі опитування виявлено, що переважна більшість педагогічних кадрів недостатньо обізнана з інклюзивною освітою та проблемами

її впровадження. Крім того, тлумачення окремих понять і розуміння інклюзивних підходів мають досить широкий спектр оцінок від повного розуміння і сприйняття до цілком негативного й упередженого ставлення до інклюзивних процесів.

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

Означений експеримент був одним із перших в Україні, у ході якого було вивчено практичне значення впровадження інклюзії до масових закладів освіти. Оскільки соціальним опитуванням було охоплено тільки вчителів закладів ЗСО, це не дозволило сформувати об'єктивну картину практичних аспектів запровадження інклюзії у дошкільній і початковій школі. Для отримання більш детальної інформації про стан готовності психолого-педагогічних кадрів до роботи в умовах інклюзії у 2014–2015 н. р. нами було організовано констатувальний експеримент. У ході цього експерименту було проведено соціальне опитування серед психолого-педагогічних працівників, які є об'єктом нашого дослідження: вихователів закладів дошкільної освіти, учителів початкової школи, соціальних педагогів і практичних психологів ЗДО і закладів ЗСО. Опитуванням було охоплено освітні заклади Черкаської області.

У ході анкетування було опитано 176 штатних психолого-педагогічних працівників. З метою спрощення обрахунків і внаслідок виявлення порівняно малої частки практичних психологів (10,2 %) і соціальних педагогів (6,3 %)

результати їхніх анкет були об'єднані з результатами опитування вихователів і вчителів тих закладів освіти, у яких вони працювали.

Основу нашого опитування склали адаптовані для кожного з типів респондентів запитання анкет РІРД (див. додаток И). Для більшості анкетних запитань використано п'ятирівневу шкалу Лайкерта [246, с. 190], де «1» – «повністю не погоджуюсь», «2» – «не погоджуюсь», «3» – «не можу відповісти», «4» – «погоджуюсь» і «5» – «повністю погоджуюсь». Відповіді, сформульовані у формі негативного твердження, кодувались у зворотному порядку, щоб не порушувати кількісний аналіз отриманих даних при оцінюванні інклюзії. Чим вищий отриманий бал, тим кращою була відповідь респондента, незалежно від того, як було сформульоване питання – у формі негативного чи позитивного твердження.

Щоб отримати дані різних вікових груп опитуваних (за педагогічним стажем) до анкети були введені відповідні питання. Вікові групи респондентів було диференційовано таким чином: до 35 років (до 15 років педагогічного стажу) – до цієї групи увійшли психолого-педагогічні кадри, які розпочали свою практичну діяльність разом із активізацією інклюзивних тенденцій в освіті України та початком запровадження їх у масові освітні заклади; понад 35 років (більше 15 років педагогічного стажу) – до цієї групи увійшли респонденти, які здобули освіту у радянських вишах або у закладах освіти України на етапі переходу її до демократичного розвитку («доінклюзивний» період). Загальна кількість респондентів зі стажем до 15 років становила 37,5 % від загальної кількості опитаних.

До даних, отриманих від кожної групи респондентів, застосовували факторний аналіз для виявлення основних складових (тематичних категорій) інклюзивної освіти. Залежно від специфіки груп респондентів питання анкет було дещо змінено, що зумовило незначні варіації у тематичних категоріях, визначених через факторний аналіз. Для інтерпретації отриманих даних нами були створено певні тематичні категорії. До ключових категорій, результати яких цікавили нас у першу чергу, відносимо ті, питання яких були спрямовані на визначення компетенції респондентів у галузі ІО та їхнього особистісного ставлення до інклюзивних тенденцій в сучасній освіті.

Висвітлимо результати проведеного опитування більш детально.

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

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

Отже, дані опитування цієї категорії свідчать про те, що більше третини психолого-педагогічних кадрів (36,8 %) не володіють міцними теоретичними знаннями щодо основних тенденцій, підходів, принципів ІО (рис. 2.5). 28,8 %

Рис. 2.5. Результати тематичної категорії
«Обізнаність в галузі інклюзивної освіти»

педагогів ЗДО не виявили достатніх знань з інклюзії, а серед учителів початкової школи цей показник становив 44,8 % (табл. 2.6, рис. 2.6).

Таблиця 2.6

Дані тематичної категорії «Обізнаність в галузі інклюзивної освіти» за групами респондентів, %

	Усі опитувані	Вихователі	Учителі
Повністю погоджуюсь	19,5	22,2	16,9
Погоджуюсь	43,7	49,0	38,3
Не можу відповісти	11,7	9,1	14,3
Не погоджуюсь	17,5	13,6	21,4
Повністю не погоджуюсь	7,6	6,1	9,1

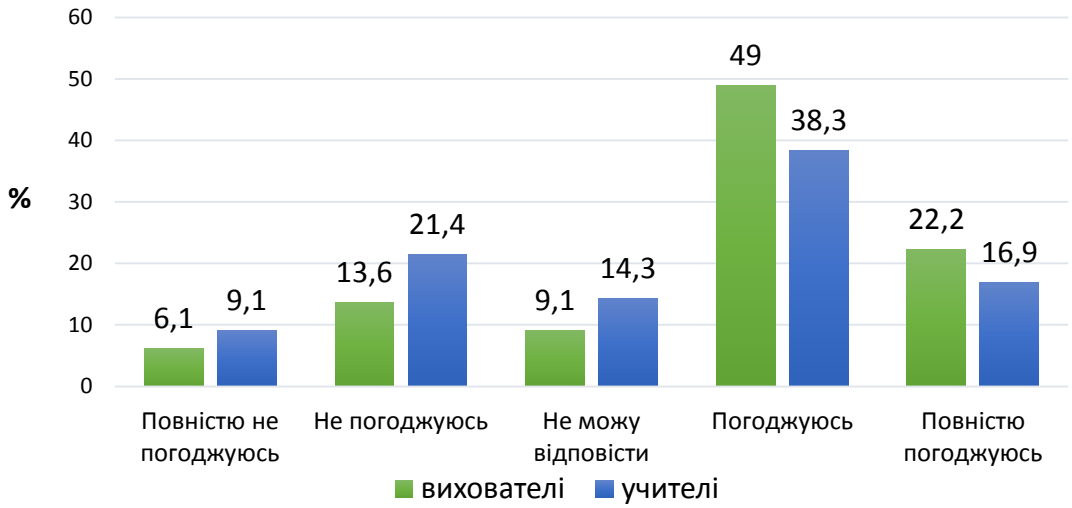


Рис. 2.6. Рівень обізнаності вихователів й учителів в галузі інклюзивної освіти

Враховуючи той факт, що держава вже понад 15 років робить конкретні кроки щодо удосконалення нормативно-правової бази, наукового обґрунтування методик навчання дітей з ООП, отримані результати дещо шокують. Аналіз цієї тематичної категорії за віковими групами (рис. 2.7) засвідчує майже однаковий результат. Важливо, педагоги до 35 років продемонстрували кращі знання в галузі ІО (67,4 %), що на 5,1 % вище, ніж у групі понад 35 років.

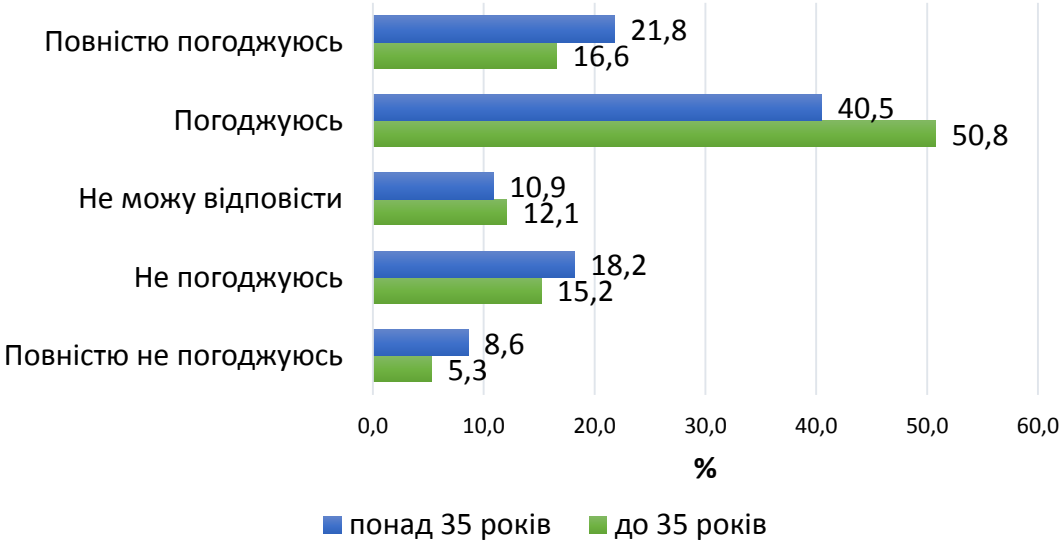


Рис. 2.7. Результати тематичної категорії «Обізнаність в галузі інклюзивної освіти» за віковими групами

Результати опитування продемонстрували, що переважна більшість респондентів (81,3 %) визнає щорічне зростання кількості дітей з ООП. Серед осіб, які підтримують таку думку майже третина (31,3 %) належать до вікової групи «до 35 років».

Водночас 78 % психолого-педагогічних фахівців зазначають, що володіють інформацією про ІО. Переважна більшість з них (53,1 %) є працівниками ДНЗ. Аналіз цього питання за віковими ознаками респондентів показує, що 34,3 % вихователів і 43,8 % педагогів початкової школи засвідчили свою обізнаність у галузі інклюзивної освіти. Однак відповіді на питання, метою яких було визначення якості знань щодо особливостей навчання дітей з ООП у масових освітніх закладах, про розуміння поняття «інклюзія» та її можливостей в сучасній освіті, виявили великий відсоток суперечностей, що ставить під сумнів вищенаведені дані. Так, у близько третини осіб до 35 років (31 %) й у чверті випадків їхніх старших колег було зафіксовано певну суперечність у трактуванні окремих інклюзивних понять і підходів.

Цікавими були результати опитування щодо вибору закладу освіти (спеціального чи інклюзивного) для досягнення максимальних результатів навчання дітей з ООП. Так, переважна більшість опитаних (69,8 %) (з них понад дві третини працівників початкової школи) зазначають, що у цьому питанні більш перспективними є заклади спеціальної освіти. Загальна кількість осіб до 35 років,

які підтримують таку думку, становила 28,1 %, а частка їхніх більш досвідчених колег склала 40,1 %.

Заклади з інклюзивним навчанням обрали 65,6 % (з них вихователі – 43 % й учителі початкових класів – 58 %). Аналіз цього питання за віковими ознаками засвідчив, що заклади з інклюзивним навчанням підтримало майже 28 % респондентів до 35 років, частка їхніх старших колег становила 37,8 %.

У результаті критичного аналізу відповідей на два взаємовиключні питання виявлено суперечності у 53,6 % опитаних (з них до 35 років – 25 %). Респонденти цієї групи висловилися за навчання дітей з ООП і в закладах спеціальної освіти, і в закладах з інклюзивним навчанням.

Крім того, у 18,8 % (6,3 % віком до 35 років) відповідей було відзначено відповіді на користь закладів спеціальної освіти але повністю проти інклюзивних. Трактування таких відповідей не може бути обґрунтоване лише відсутністю знань про ІО. Такі результати свідчать про вкрай консервативну особистісну позицію педагогів щодо інклюзивних новацій.

Щодо оцінювання джерел отримання інформації з проблем інклюзії переважна більшість освітян ЗДО і початкової школи обрали: доповіді/практичні семінари без відриву від занять – 46,8 % і 31 % відповідно; доповіді/практичні семінари під час педагогічних конференцій – 45,4 % і 30,7 % відповідно; індивідуальне навчання (курси, публічні лекції тощо) – 49,4 % і 25 % відповідно; майстер-класи, педагогічні ради, методичні об’єднання, вебінари – 37,5 % і 12,5 % відповідно.

Важливим для нашого дослідження було запитання про необхідність підвищення компетентності у сфері ІО. Як показує опитування, перевагу навчанню у ЗВО для підвищення власної обізнаності з питань інклюзії обрали 83,3 % усіх вихователів і 67,3 % психолого-педагогічних працівників початкової школи. Вибір на користь інститутів післядипломної освіти, курсів підвищення кваліфікації і т. п. зробили 68 % опитаних в ЗДО й 58,1 % педагогів початкової школи. Дистанційне навчання обрали 38,9 % і 15,4 % освітян. 16,7 % усіх опитаних фахівців визнали потребу у додатковій вищій освіті за спеціальністю «Спеціальна

освіта». Близько 15 % усіх педагогів вважають, що підвищення кваліфікації у галузі ІО їм взагалі непотрібне.

За результатами аналізу тематичної категорії «Обізнаність в галузі інклюзивної освіти», переважна більшість педагогів визнають наявність нагальної потреби у подальшій освіті в галузі інклюзії, що повинно привернути увагу і працівників відповідних департаментів МОНУ, і методистів обласних, районних і міських відділів освіти, і науковців вищих навчальних і дослідних інститутів.

2. *Впровадження інклюзивних підходів.* Питання, об'єднані в цю категорію, дозволяють визначити, наскільки методика викладання респондентів задовольняє потреби усіх дітей. Зокрема, питання стосувалися з'ясування рівня впевненості психолого-педагогічних фахівців щодо опанування у процесі роботи нових навчальних програм, а також того, наскільки їхні методичні підходи відображають різні рівні здібностей дітей, і як різноманітні підходи в організації освітнього процесу допомагають дітям. Окремі питання дозволяли з'ясовувати, наскільки респонденти враховують попередній досвід та особливості дітей у власній практичній діяльності.

Забезпечення комфортності дитині з ООП у масових освітніх закладах вимагає від фахівця знання відповідних педагогічних технологій та проблемних аспектів ІО. Педагог повинен бути активним учасником інклюзивних процесів, уся його професійна діяльність повинна бути просякнута демократичними принципами й базуватися на інклюзивних підходах. Він повинен мати бажання індивідуалізувати процес навчання й уміти адаптувати власні методики й навчальні засоби до індивідуальних потреб кожної дитини. Саме тому питання цієї тематичної категорії відіграють велику роль для оцінки практичної готовності сучасного психолого-педагогічного фахівця до роботи в умовах ІОС.

Отримані у ході опитування дані свідчать, що третина респондентів (33,8 %) неготова до роботи з дітьми з ООП у закладах з інклюзивним навчанням (рис. 2.8). Серед педагогів ЗДО проти впровадження інклюзивних підходів у масові освітні заклади висловилися 16,7 % респондентів. З-поміж учителів початкової школи таку думку підтримують 40,8 % (табл. 2.7, рис. 2.9).

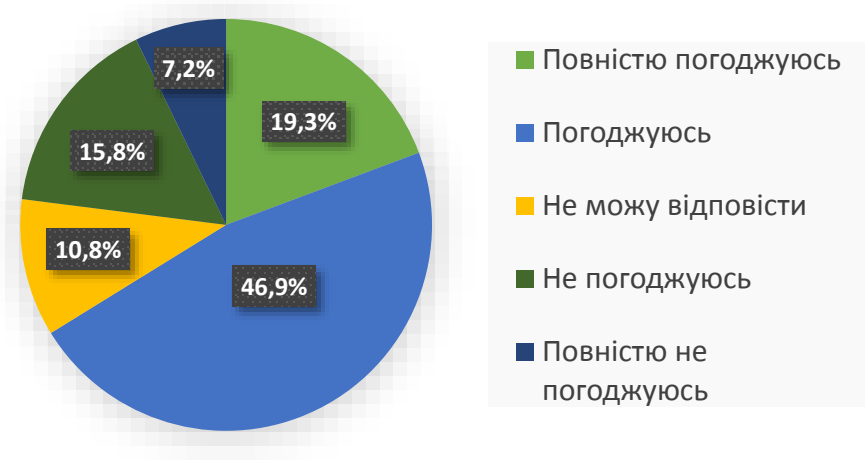


Рис. 2.8. Результати тематичної категорії «Впровадження інклюзивних підходів»

Таблиця 2.7

Дані тематичної категорії «Впровадження інклюзивних підходів» за групами респондентів, %

		Усі опитувані	Вихователі	Учителі
Повністю погоджуюсь		19,3	21,2	17,6
Погоджуюсь		46,9	52,1	41,6
Не можу відповісти		10,8	11,4	10,1
Не погоджуюсь		15,8	11,4	20,2
Повністю не погоджуюсь		7,2	3,9	10,5

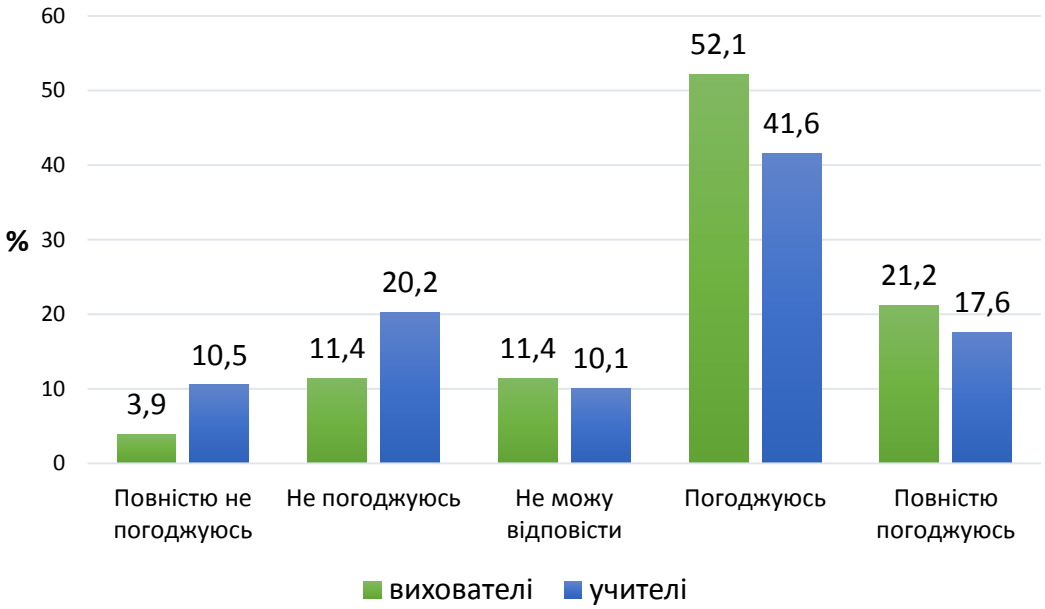


Рис. 2.9. Рівень готовності до впровадження інклюзивних підходів

Аналіз тематичної категорії «Впровадження інклюзивних підходів» за віковими ознаками засвідчує майже однаковий результат (рис. 2.10), проте, педагоги до 35 років продемонстрували дещо кращі показники щодо готовності до впровадження інклюзивного навчання у масові заклади освіти (71,6 %), а для їхніх старших колег цей показник становив 65 %.

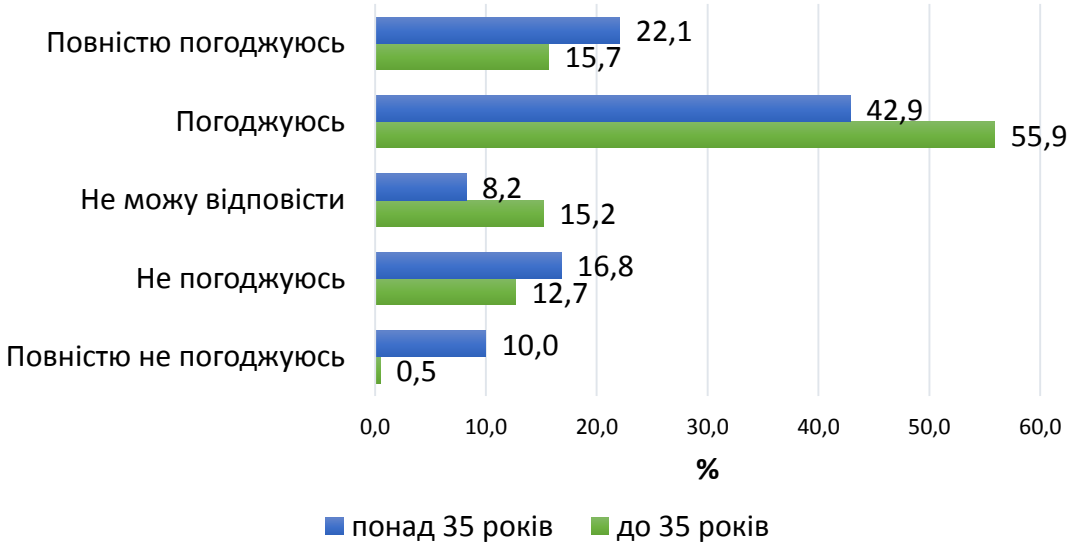


Рис. 2.10. Результати тематичної категорії «Впровадження інклюзивних підходів» за віковими групами

На думку респондентів, практика роботи з дітьми з ООП у цілому запроваджується у заклади освіти, однак вони переконані, що це відбувається внаслідок реалізації різноманітних методик, які забезпечують диференційований та індивідуальний підходи до роботи з дітьми, а це вказує не на рівень впровадження інклюзії у закладі освіти, а на особистий рівень фахової підготовки педагога до роботи зі здоровими дітьми.

Використання адаптованих методик і навчальних матеріалів, спроможних допомогти дітям з ООП, на думку освітян, реалізується лише на 12,3 %. Не змогли дати відповідь на питання використовують чи не використовують подібні методики в освітньому закладі 19,3 %, що свідчить і про відсутність знань щодо відповідних засобів й шляхів впровадження їх у практику, і про неготовність до роботи в умовах ІОС.

Крім того, за даними опитування, впровадження інклюзивного навчання у досліджуваних закладах освіти відбувається за рахунок співпраці: з дітьми

(вихователі – 88,9 %; учителі – 78,6 %); з педагогами (вихователі – 48,4 %; учителі – 28,6 %); з батьками (вихователі – 78,3 %; учителі – 54,1 %); з громадськістю (вихователі – 33,5 %; учителі – 6,7 %). Отже, співпраця відбувається переважно з дітьми й батьками.

Прикро зазначати, що 14,4 % опитаних освітян взагалі не впроваджують інклюзивні підходи в практику своєї педагогічної діяльності, що підтверджують дані наведених вище діаграм (див. рис. 2.8 і рис. 2.9).

Уваги заслуговує аналіз точки зору опитуваних щодо визначення шляхів підвищення ефективності впровадження ІО (табл. 2.8). Дані цієї таблиці показують, що до пріоритетних напрямів, які забезпечують позитивну динаміку інклюзивного навчання, психолого-педагогічні працівники відносять: залучення спеціалістів для обміну досвідом (61,4 %); проведення тренінгів і практикумів з дітьми, спрямованих на формування адекватного ставлення до дітей з ООП (45,6 %); організація стажування педагогів у закладах, де успішно реалізується інклюзивне навчання (35,6 %); створення консультаційних пунктів на базі закладу освіти щодо проблем інклюзивного навчання (30,2 %). Незважаючи на те, що майже всі освітяни зазначили у своїх анкетах невідповідність архітектури освітніх закладів інклюзивним вимогам, тільки 10,6 % з них обрали проблему архітектурної доступності.

Таблиця 2.8

Тематичний перелік потреб освітян у науково-методичних консультаціях, (у % від загальної кількості респондентів)

Потреби освітян	Всього	Вихователі	Учителі
1	**2**	**3**	**4**
Залучення спеціалістів для обміну досвідом	61,4	65,6	57,2
Створення консультаційних пунктів на базі закладу з питань інклюзивної освіти	30,2	38,9	21,4
Проведення практикумів, практикумів з дітьми, спрямованих на формування адекватного ставлення до осіб з ООП	45,6	61,3	29,6
Проведення тренінгів, семінарів-практикумів, творчих груп, «круглих столів» тощо для педагогів щодо розвитку, навчання і виховання дітей з ООП	26,5	28,7	24,3

Продовження табл. 2.8

1	2	3	4
Стажування педагогів у закладах, де успішно реалізується інклюзивне навчання	35,6	38,8	31,7
Організація курсів підвищення кваліфікації	15,6	11,11	20,4
проведення семінарів, зустрічей з батьками дітей з ООП і здорових дітей	21,4	28,3	14,5
Розробка теоретичних та практичних матеріалів на допомогу педагогам	11,1	22,2	–
Створення архітектурної доступності	10,6	13,5	7,4
Не можу вплинути на впровадження інклюзивного навчання в ЗНЗ	11,3	7,2	15,4

У результаті аналізу відповідей на питання, метою яких було з'ясування стилю організації навчальної діяльності, встановлено, що близько 20 % психолого-педагогічного персоналу є прихильниками авторитарного стилю і не залучають дітей до вибору форм навчальної діяльності і визначення правил поведінки в групі чи класі, що є обов'язковим у роботі з дітьми з ООП. Кількісний показник вихователів й учителів початкової школи, які увійшли до цієї категорії педагогів, становив майже рівні частки (47,5 % і 52,5 % відповідно), проте за віковим складом переважну більшість педагогів з авторитарним стилем організації навчання (65,2 %) склали працівники, яким понад 35 років і відповідно стаж педагогічної діяльності понад 15 років.

Крім того, 3,7 % усіх респондентів не враховують у своїх методиках особисті інтереси і потреби дітей. Водночас понад 85 % опитаних застосовує індивідуальний підхід до дітей і враховує рівень підготовки їх та здібності.

Уваги заслуговують результати аналізу анкет щодо особистого вкладу й відповідальності респондентів за впровадження ІО. Отримані дані засвідчують, що 78,6 % вихователів і 60,7 % педагогів початкової школи застосовують у своїй професійній діяльності диференційований підхід до дітей, проводять серед них просвітницьку діяльність з метою уникнення ізоляції тих, хто має певні психофізичні порушення, спонукають усіх членів навчального процесу врахувати загальні принципи інклюзії. Прикро відзначати, що майже четверта частина

учителів і близько 10 % вихователів не виконують такої роботи і висловлюють своє негативне ставлення до такого виду діяльності взагалі. Аналіз цього питання за віковим критерієм свідчить про подібну ситуацію – 7,7 % педагогів до 35 років і 21,2 % їхніх старших колег не приймають інклюзії і не впроваджують її у практику.

Особисту відповідальність за підвищення рівня обізнаності в галузі ІО в освітньому закладі готові нести 56,3 % усіх респондентів, неготові – 31,2 %. У групі до 35 років особисту відповідальність готові нести 84,6 % педагогів, їхні більш досвідчені колеги – 52,6 %. Водночас у старшій віковій групі неготові особисто відповідати за інклюзивні процеси 47,4 % респондентів.

У результаті порівняння відповідей окремих анкет виявлено близько 15 % байдужих до досліджуваної проблеми педагогів: у них майже в усіх запитаннях цього блоку вибрано відповідь «не можу відповісти». Крім того, виявлено частину респондентів з досить суперечливими відповідями. Одні, за даними анкет, виконують і підтримують усі підходи й принципи ІО, проте не бажають нести особисту відповідальність за підвищення рівня інклюзії у своєму закладі освіти. Другі навпаки готові нести відповідальність, але водночас не вибрали у жодному із питань позитивну відповідь. Частка таких відповідей становила 28,8 % (з них учителі початкової школи – 77,3 %).

Очевидно, основні побоювання психолого-педагогічних працівників щодо виконання професійного обов’язку щодо дітей з ООП пов’язані з розумінням власного дефіциту знань в галузі інклюзії. 100 % опитаних потребують додаткових науково-методичних консультацій з теоретичних і практичних питань навчання дітей з ООП у масових освітніх закладах. За даними табл. 2.9, разом із загальною зацікавленістю у проблемах ІО, – зафіксовано лише 25 % осіб, які потребують консультацій у налагодженні якісної професійної співпраці різнопрофільних фахівців. Трохи більше третини респондентів (34,4 %) вбачають перспективи для навчання дітей з ООП в ІОС й потребують науково-методичної підтримки щодо розробки і впровадження.

Таблиця 2.9

Тематичний перелік потреб освітян у науково-методичних консультаціях, (у % від загальної кількості респондентів)

Теми	Всього	Вихователі	Учителі
Інклюзивна освіта: сутність, реалії та перспективи	31,3	25,0	6,1
Діти з ООП: навчання та виховання	62,5	43,8	18,4
Міжнародний досвід запровадження інклюзивного навчання	53,1	37,5	17,9
Законодавча база інклюзивної освіти	31,3	25,0	6,5
Проблеми у роботі з дітьми з ООП	56,3	37,5	18,0
Підготовка педагога до роботи з ООП	43,8	28,1	15,4
Професійна співпраця різнопрофільних фахівців для успішного інклюзивного навчання	25,0	33,0	5,8
Створення інклюзивного освітнього середовища для дітей з ООП	34,4	18,6	15,6

До основних причин, що гальмують і навіть перешкоджають позитивну динаміку ІО респонденти відносять: проблему фінансування і матеріальної забезпеченості – 69,1 %; негативне та стереотипне ставлення людей до дітей з ООП (на жаль, педагоги також входять у це число) – 60,2 %; відсутність відповідних знань у галузі інклюзивної освіти – 53,1 %.

Отже, проблема впровадження ІО у масові освітні заклади має як об’єктивні, так і суб’єктивні чинники негативного впливу. Подолання висвітлених вище проблем потребує потужної державної підтримки як фінансової, спрямованої на обладнання закладів з інклюзивним навчанням, розробку реальних державних програм, стимулювання наукових і психолого-педагогічних кадрів, так і науково-методичної, яка забезпечить просвітницьку діяльність і систематичну підготовку різнопрофільних фахівців, спроможних виконувати професійні обов’язки в умовах ІОС.

3. *Орієнтація на професійний розвиток.* Питання, згруповані у цій категорії, спрямовані на аналіз професійного розвитку психолого-педагогічного персоналу освітніх закладів щодо практичних підходів в інклюзивній освіті. Були питання, які стосувалися визначення якості організації освітнього процесу, а також зусиль респондентів у пошуках ресурсів і підтримки для застосування інклюзивних

практичних методик. У цілому аналіз відповідей на питання цієї тематичної категорії засвідчує високий рівень професійного розвитку респондентів (рис. 2.11).

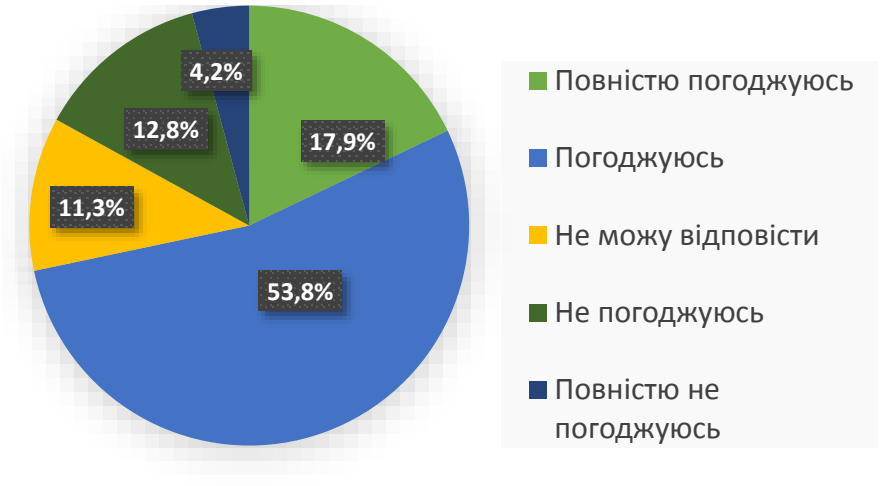


Рис. 2.11. Результати тематичної категорії «Орієнтація на професійний розвиток»

Крім того, дослідження зведених даних засвідчує, що психолого-педагогічні кадри закладів дошкільної освіти дещо краще зорієнтовані на виконання своїх фахових обов'язків в умовах інклюзивного навчання, аніж їхні колеги початкової школи (рис. 2.12).

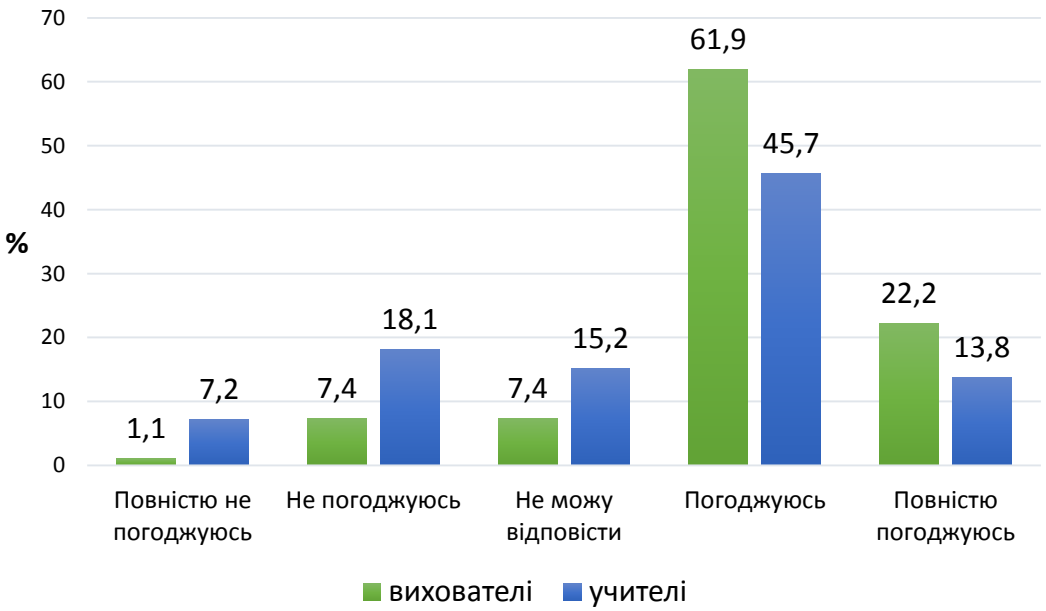


Рис. 2.12. Рівень орієнтації на професійний розвиток вихователів і вчителів

З наведених наочних матеріалів видно, що сумарний кількісний показник позитивних відповідей вихователів (61,9 % і 22,2 %) значно вищий за аналогічні показники учителів початкової школи (45,7 % і 13,8 %).

Аналіз даних категорії «Орієнтація на професійний розвиток» під кутом вікових груп опитуваних респондентів відзначає майже однакову кількість позитивних відповідей в обох вікових групах (рис. 2.13): до 35 років – 13,9 % і 62,2 %; понад 35 років – 21,4 % і 50,3 %. Отже, у другій віковій категорії сумарний показник лише на 4,4 % нижчий. У групі до 35 років відзначаємо більшу невпевненість у відповідях на окремі питання (15 %). Очевидним є і той факт, що кількість негативних відповідей в групі понад 35 років значно вища, що дозволяє зробити висновок про неготовність (або небажання) респондентів цієї групи працювати в умовах інклюзії.

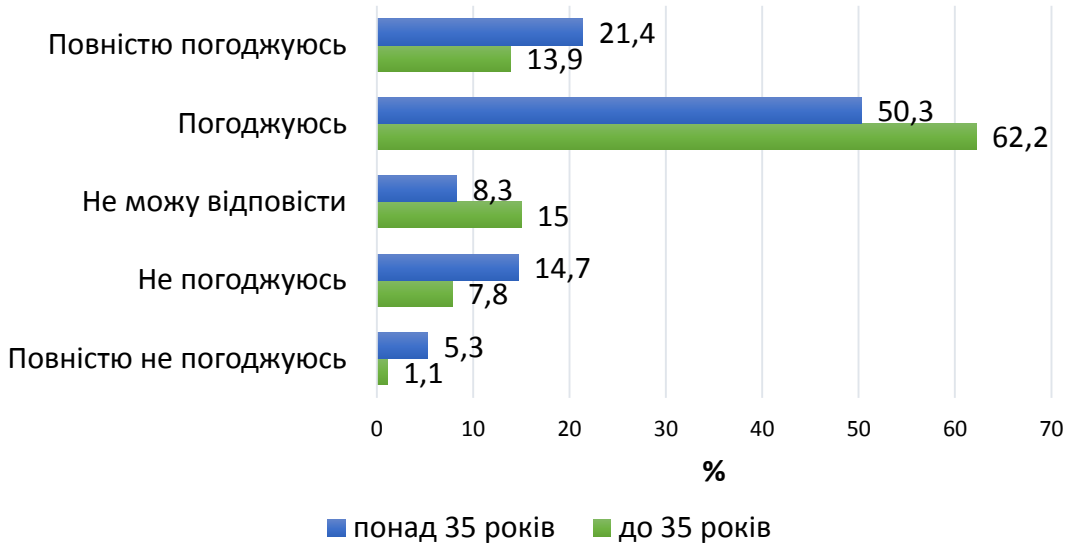


Рис. 2.13. Результати тематичної категорії «Орієнтація на професійний розвиток» за віковими групами

Рівень науково-методичного забезпечення щодо запровадження інклюзивного навчання у закладі освіти вихователі ЗДО оцінюють як посередній (72,2 %), більшість учителів початкової школи вважає, що таке забезпечення взагалі відсутнє (57,1 %).

Відповідаючи на питання анкети чи мають педагоги відповідну підготовку для розробки і впровадження методик роботи з дітьми з ООП, педагоги закладів дошкільної і загальної освіти переважно засвідчили свою готовність до подібного виду діяльності (44,5 % і 57,1 % відповідно).

Аналіз цього питання за віковими групами показав неготовність (25 %) і невпевненість у своїх можливостях (50 %) фахівців віком до 35 років, педагоги віком понад 35 років продемонстрували максимальну готовність. Зазначені цифри свідчать

або про нещирість відповідей більш досвідчених фахівців, або про надмірну самовпевненість їх, оскільки вони виявили свою некомпетентність у питаннях ІО, упередженість і вкрай негативну оцінку впровадженню інклюзивних підходів.

4. *Поведінка у навчальному закладі та дисципліна.* Питаннями, об'єднаними в цю тематичну категорію, намагалися оцінити проблему дисципліни у повсякденній діяльності освітнього закладу. Зокрема, питання були спрямовані на аналіз того, наскільки узгодженими і єдиними є вимоги щодо дисципліни серед різних психолого-педагогічних фахівців, наскільки послідовно та чітко респонденти визначають правила повсякденного життя у групі/класі.

У результаті аналізу відповідей зафіксовано досить високу оцінку загальної дисципліни в освітніх закладах – 81,5 %, проте наявність проблеми неузгодженості вимог педагогів до поведінки дітей як упродовж занять, так і в позаурочний час відзначають 9,8 % опитаних (з них 78,6 % віком старше 35 років). З-поміж них вихователі ЗДО становили 38,7 %, а вчителі початкової школи – 61,3 %.

5. *Надання підтримки та визнання досягнень.* До цієї тематичної категорії належало ряд питань, спрямованих на аналіз того, яку підтримку респонденти надають дітям. Важливо визначити, наскільки легко і комфортно діти можуть звернутися до психолого-педагогічних працівників за допомогою, як відбувається співпраця між педагогами й дітьми, а також яку відповідальність відчувають респонденти за реалізацію завдання перетворити школу на заклад з інклюзивним навчанням.

Переважна більшість респондентів цієї тематичної категорії підтвердила свою відкритість до дітей і готовність допомагати їм як у навчанні, так і у побуті. Частка таких відповідей становила 84,6 %. Байдужість до проблем дітей, на жаль, зафіксовано на рівні 8,2 %. З-поміж цих респондентів учителів початкової школи – 75,8 %, а педагогів віком понад 35 років – 82,8 %.

За результатами аналізу двох останніх тематичних категорій визначено чинники, що впливають на велику кількість негативних відповідей, зокрема: специфіка контингенту освітніх закладів (міські, сільські), низька внутрішня мотивація і матеріальна зацікавленість педагогів.

Крім того, домінує спрямованість педагогів на якісний показник навчання. Проте окремі відповіді свідчать і про те, що вже сьогодні формується група освітян (переважно молодої генерації), спільна діяльність яких з дітьми і конструктивний діалог з колегами спрямовані на організацію власне освітнього процесу й різнобічний розвиток дітей з ООП та їхніх здорових однолітків в умовах ІОС.

6. *Співпраця психолого-педагогічного персоналу.* За допомогою питань, об'єднаних в цю категорію, намагалися з'ясувати ефективність співпраці всіх категорій педагогічного колективу освітнього закладу. Конкретні питання стосувалися співпраці педагогів з іншими фахівцями. Деякі питання сприяли визначенню рівня готовності респондентів до роботи у команді для забезпечення оптимальної, цілеспрямованої психолого-педагогічної діяльності, спрямованої на подолання чи послаблення недоліків психофізичного розвитку дітей з ООП в умовах закладу з інклюзивним навчанням. Крім того, підготовлено питання і для визначення того, наскільки органічно нові колеги інтегруються в життя закладу освіти і педагогічний колектив.

Аналіз цієї тематичної категорії засвідчив, що переважна більшість (87,2 %) визнає наявність плідної співпраці членів педагогічних колективів, у яких працюють опитані фахівці (рис. 2.14). Негативна відповідь на це питання зафіксована у 7,9 % учителів початкової школи (рис. 2.15).

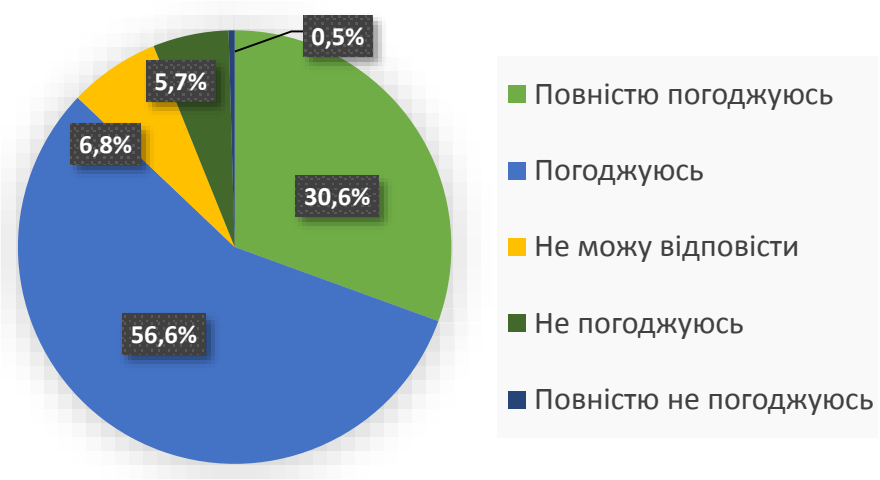


Рис. 2.14. Результати анкетування в межах тематичної категорії «Співпраця психолого-педагогічного персоналу»

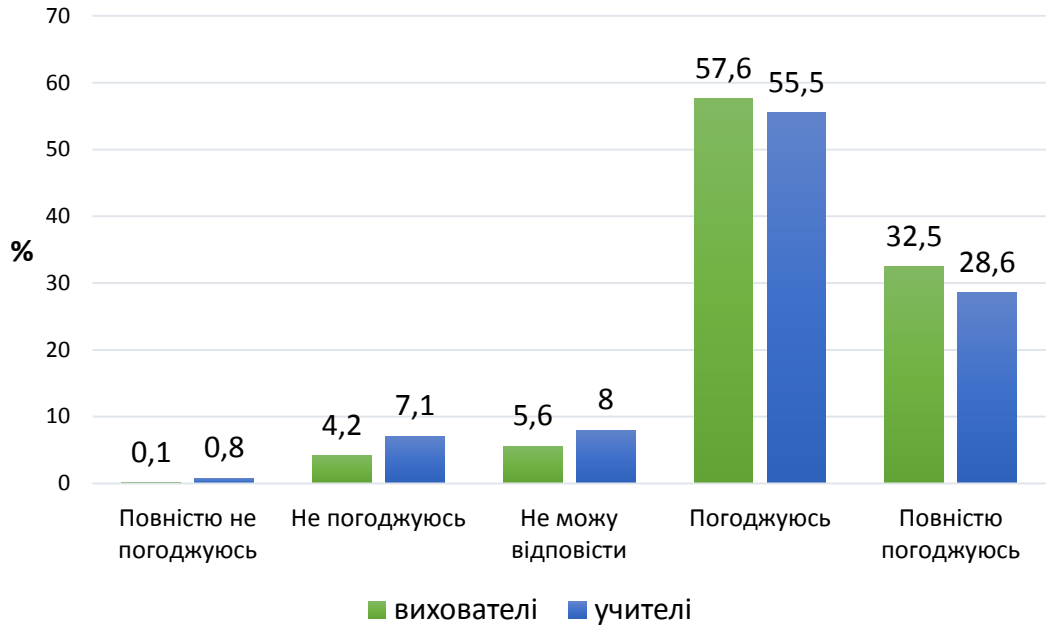


Рис. 2.15. Рівень співпраці психолого-педагогічних кадрів

За результатами аналізу відповідей за віком респондентів встановлено, що більше половини позитивних відповідей склали анкети фахівців, яким понад 35 років (30,6 % і 58,1 %), їхні молодші колеги загалом набрали 85,4 % позитивних відповідей (рис. 2.16).

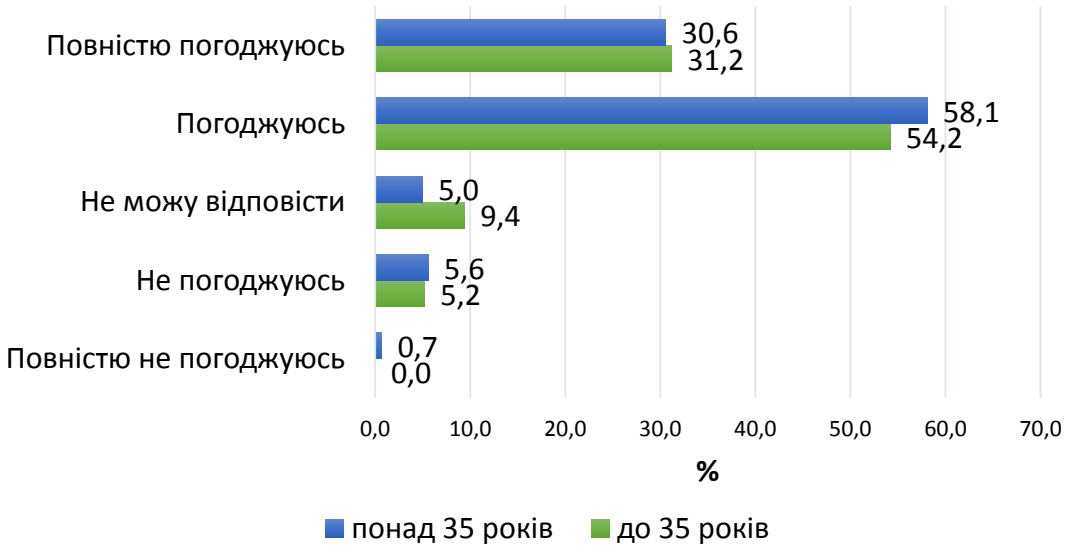


Рис. 2.16. Результати тематичної категорії «Співпраця психолого- педагогічного персоналу» за віковими групами

У результаті аналізу цієї тематичної категорії за окремими питаннями у цілому підтверджено вказані показники, наприклад, щодо співпраці з адміністрацією закладів освіти, взаємодопомоги між психолого-педагогічними працівниками.

Майже усі фахівці підтримують тезу про те, що розвиток дружньої атмосфери у педагогічному колективі не менш важливий, ніж якість навчання і виховання дітей. Привертають увагу відповіді на питання про обмін інформацією про дітей між педагогами, у тому числі й про перспективи їхнього розвитку і можливі результати навчання. У цілому 51,4 % усіх респондентів визнають той факт, що майже не надають таку інформацію своїм колегам, що свідчить про низьку оцінку можливостей колективної роботи. З бесід з психолого-педагогічними працівниками різних закладів освіти можна виокремити один із чинників, який, на нашу думку, суттєво впливає на високий відсоток супротивників співпраці – це конкуренція. У колективах скоріше обмінюються позитивними досягненнями, ніж недоліками чи проблемами вихованців і учнів. На думку деяких педагогів, прилюдне визнання подібних фактів у групі/класі може сприйматися як некомпетентність фахівця і може стати причиною «навішування ярликів» на самого педагога, що, у свою чергу, може вплинути на його подальшу кар'єру. На жаль, подібні стереотипи ще виявляють в сучасній педагогічній практиці. Крім того, 7,3 % опитаних визнають, що в освітньому закладі не створено умови для адаптації молодих спеціалістів.

Наведені вище негативні прояви у педагогічних колективах різних освітніх закладів дозволяють зробити висновок про те, що не усі працівники готові до спільної командної роботи, у тому числі в умовах ІОС.

Результати анкетування свідчать, що мінімальна частка відповідей (34,6 %) висловлюється про необхідність супроводу дітей з ООП самим педагогом; у 26,2 % випадках були вибрані усі фахівці, крім звичайного педагога, тобто, освітяни самоусуваються і не бажають брати участь в інклюзивних процесах. 7,2 % опитаних не вибрали жодного з перерахованих у таблиці 2.10 фахівців. Були анкети, у яких переважав однин спеціаліст: медичний працівник – 9,4 %; соціальний педагог – 12,6 %. 18,8 % відповідей зафіксували усіх фахівців, що, напевно, свідчить про усвідомлення необхідності об'єднання зусиль різнопрофільних спеціалістів у єдиній команді з метою підвищення ефективності навчання і виховання дітей з ООП в умовах ІОС. Відповіді на окремі питання свідчать про те, що освітяни все таки потребують допомоги інших фахівців. Так, аналіз відповідей на питання «Хто із спеціалістів у ЗНЗ має здійснити супровід дітей з ООП в інклюзивному класі/групі?»

дозволив визначити, що максимальної допомоги педагоги потребують від вчителя-дефектолога (64,1 %) і медичного працівника (62,3 %) (табл. 2.10).

Таблиця 2.10

Результати анкетування щодо вибору фахівців для супроводу дітей з ООП, (у % від загальної кількості респондентів)

Фахівець	Всього	Вихователі	Учителі	у тому числі	
				до 35 років	понад 35 років
логопед	62,6	73,2	52,0	39,0	61,0
звичайний педагог (вихователь/учитель)	34,6	41,4	27,8	31,6	68,4
психолог	59,6	61,1	58,1	36,8	63,2
вчитель-дефектолог	64,1	84,3	43,9	57,2	42,8
асистент учителя	40,0	58,5	21,5	38,5	61,5
соціальний педагог	36,2	55,2	17,2	54,5	45,5
медичний працівник	62,3	77,8	46,8	48,1	51,9

7. *Особиста готовність до командної роботи в умовах інклюзії.* Окрему категорію сформували запитання, метою яких було визначення потенціалу респондентів до професійної співпраці в умовах закладу з інклюзивним навчанням. Запитання спрямовані на визначення досвіду виконання спільної навчально-виховної діяльності, прагнень поділитися власними спостереженнями і педагогічними здобутками, а також на готовність відповідати особисто за наслідки колективної діяльності, спрямованої на забезпечення комфортного навчання дітей з ООП разом зі своїми здоровими однолітками.

У результаті аналізу відповідей на питання цієї тематичної категорії виявлено серед усіх опитаних 80,4 % педагогів з високим рівнем готовності до виконання своїх професійних обов’язків в умовах ІО (рис. 2.17). З них: вихователі закладів дошкільної освіти – 88,6 %, учителі початкової школи – 72,1 % (табл. 2.11). За віковим складом у групу до 35 років увійшло 88,6 % респондентів, їхні старші колеги становили 78,6 % (рис. 2.18).

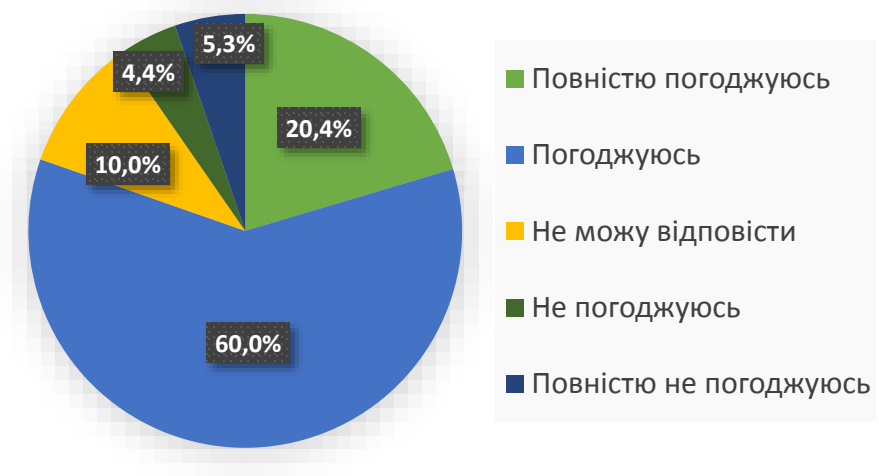


Рис. 2.17. Результати анкетування в межах тематичної категорії «Особиста готовність до командної роботи в умовах інклюзії»

Таблиця 2.11

Дані тематичної категорії «Особиста готовність до командної роботи в умовах інклюзії» за групами респондентів, %

Варіант відповіді	Усі опитувані	Вихователі	Учителі
Повністю погоджуюсь	20,4	17,4	23,4
Погоджуюсь	60,0	71,2	48,7
Не можу відповісти	10,0	8,3	11,7
Не погоджуюсь	4,4	2,3	6,5
Повністю не погоджуюсь	5,3	0,8	9,7

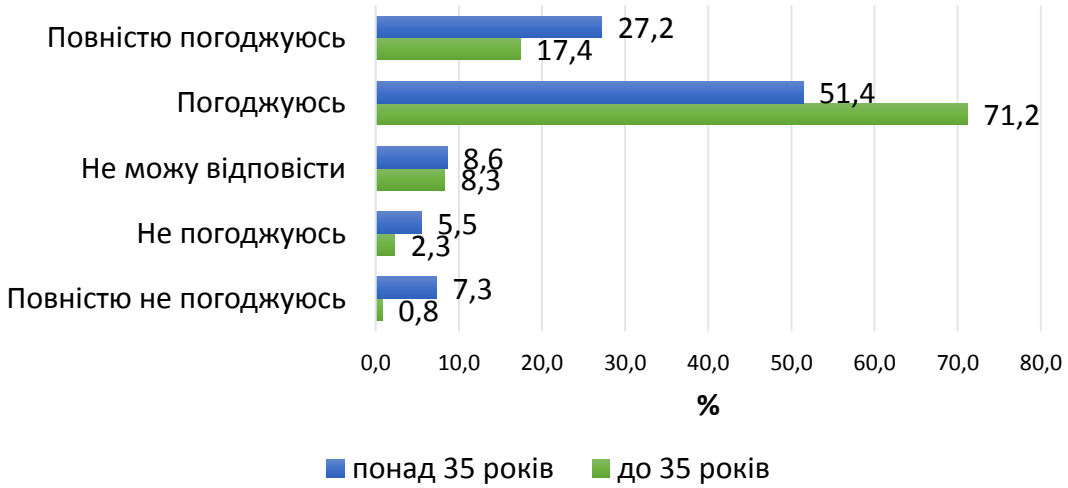


Рис. 2.18. Результати тематичної категорії «Особиста готовність до командної роботи в умовах інклюзії» за віковими групами

Аналіз відповідей на окремі питання досліджуваної тематичної категорії свідчить, що, на жаль, 24,2 % психолого-педагогічних працівників не приймають інклюзивних підходів і не шукають шляхів адаптування умов і власних методик до роботи з ООП, а також не прагнуть до самовдосконалення і визначення своєї ролі й місця в ІО. Так, високий відсоток (73,7 %) серед цих респондентів сформувала група педагогів з великим стажем практичної роботи.

У таблиці 2.12 продемонстровано результати аналізу анкет про готовність педагогів до роботи в умовах ІОС та про якість необхідної допомоги.

Таблиця 2.12

Готовність педагогів до роботи в умовах інклюзивного освітнього середовища, (у % від загальної кількості респондентів)

Готовий працювати в умовах ІОС, але потрібна:	Всього	Вихователі	Учителі	у тому числі	
				до 35 років	понад 35 років
співпраця з психологом	39,6	51,9	27,6	46,2	53,8
співпраця з соціальним педагогом	22,9	38,9	6,8	44,9	55,1
співпраця з учителем-дефектологом	46,4	67,7	25,0	50,0	50,0
співпраця з асистентом учителя	21,3	21,2	21,4	28,6	71,4
допомога спецкурсів, семінарів тощо	35,0	49,5	20,5	33,5	66,7
забезпечення відповідної матеріально-технічної бази	58,7	60,1	57,2	31,2	68,8
навчально-методичне забезпечення	65,8	60,1	71,4	42,9	57,1
співпраця з директором	–	–	–	–	–
співпраця з колегами	–	–	–	–	–

Отже, за даними опитування можна окреслити такі потреби психолого-педагогічних кадрів в порядку пріоритету: розробка навчально-методичного забезпечення (65,8 %); обладнання відповідної матеріально-технічної бази (58,7 %); співпраця з учителем-дефектологом (46,4 %); співпраця з психологом (39,6 %); підвищення кваліфікації на спецкурсах, семінарах тощо (35 %); співпраця з соціальним педагогом (22,9 %); співпраця з асистентом учителя (21,3 %).

Цікавим є факт, що 21,2 % опитаних респондентів у ЗДО потребують допомоги асистента. Оскільки посада асистента учителя введена в штат лише у школах, проблема введення аналогічної штатної одиниці у заклади дошкільної освіти стає наразі актуальною.

Як засвідчує табл. 2.12, жоден із педагогів не вбачає користі у співпраці адміністрації й колег. Колегами, очевидно, опитувані вважають педагогів своєї спеціальності (вихователів чи учителів початкової школи). Відсутність довіри респондентів до адміністрації закладів освіти дещо насторожує, адже саме директори та їхні заступники повинні відігравати вирішальну роль у формуванні педагогічного колективу, спроможного працювати в умовах інклюзивної освіти, саме вони повинні вимагати через галузеві відомства необхідне обладнання й навчально-методичне забезпечення і залучати до розбудови закладу й організації освітнього процесу батьків, громадські організації, спонсорів, меценатів та інших небайдужих до проблем ІО.

Як показало опитування, серед основних причин, які назвали педагоги для виправдання власної неготовності, знову обрано «відсутність матеріально-технічної бази» (14,3 %) (табл. 2.13).

Таблиця 2.13

Неготовність педагогів до роботи в умовах інклюзивного освітнього середовища, (у % від загальної кількості респондентів)

Не готовий працювати в умовах ІОС, тому що:	Всього	Вихователі	Учителі	у тому числі	
				до 35 років	понад 35 років
не знаю, що це і навіщо це роботи	–	–	–	–	–
вважаю, що такі діти повинні навчатися у спецзакладах	5,2	5,6	4,8	69,2	30,8
відсутня матеріально-технічна база, фінансування	14,3	21,9	6,7	44,4	55,6
не знаю, як працювати з такими дітьми, і не володію відповідними методиками	7,0	6,6	7,4	15,5	84,5
це додаткове навантаження для мене	8,1	6,8	9,4	16,4	83,6

Не бажають додаткового навантаження для себе 8,1 % опитаних. Водночас зазначають власну некомпетентність у роботі з дітьми з ООП 7 % педагогів. Зафіксовано також певну кількість опитаних, які взагалі не бачать перспективи в ІО і пропонують навчати дітей з ООП у закладах спеціальної освіти (5,2 %).

Паралельно з анкетуванням психолого-педагогічних працівників ЗДО і ЗСО у межах констатувального експерименту здійснили опитування студентів освітньо-кваліфікаційного рівня «спеціаліст» спеціальностей «Дошкільна освіта», «Початкова освіта», «Практична психологія», «Соціальна педагогіка» Уманського державного педагогічного університету імені Павла Тичини. Загальна кількість п’ятикурсників становила 159 осіб. Студентам було подано спрощений варіант анкети для психолого-педагогічних працівників (див. додаток К). Питання в анкеті для студентів були умовно розбиті на чотири групи. Проаналізуємо кожну з них.

1. *Обізнаність в галузі інклюзивної освіти.* Аналіз відповідей засвідчив що більшість респондентів (88,1 %) визнають щорічне збільшення кількості дітей з ООП, користь ІО для всіх учнів (62,3 %), а також необхідність залучення таких дітей до закладів ЗСО для розвитку їхніх комунікаційних функцій і загальної соціалізації (93,7 %). Водночас 68,7 % студентів упевнені, що діти з ООП спроможні проявити свій навчальний потенціал і зможуть досягти кращих результатів, навчаючись із здоровими однолітками (65,4 %).

П’ятикурсники не змогли чітко визначити сутність понять «інклюзивна освіта» (55,3 %), «інклюзивне навчання» (50,1 %), «діти з особливими освітніми потребами» (53,5 %), «інклюзивне освітнє середовище» (78,6 %). Насторожує також вибір студентами освітнього закладу для дітей з ООП. Так, 56,6% респондентів віддали перевагу спеціальним групам/класам при масових закладах освіти, 25,8 % – спеціальним ЗНЗ, і лише 8,8 % опитаних обрали навчання разом із здоровими дітьми. Крім того, більшість студентів (55,3 %) переконана, що перебування дітей з ООП у звичайних групах/класах ускладнить процес навчання інших дітей.

Отже, відповіді досліджуваного блоку питань продемонстрували досить суперечливі результати щодо обізнаності студентів у галузі інклюзивної освіти.

2. *Орієнтація на роботу в умовах інклюзії.* Аналіз цього блоку свідчить про те, що майже половина опитаних (48,4 %) не визначилися у своєму ставленні до дітей з ООП. Водночас 94,3 % респондентів потребують поглиблення своїх знань з організації інклюзивного навчання (79,2 % студентів вважають це необхідним), чітко окресливши тематику інклюзивно зорієнтованих освітніх потреб (табл. 2.14).

Таблиця 2.14

Тематичний перелік потреб студентів у науково-методичних консультаціях, (у % від загальної кількості респондентів)

Тема	Всього
Інклюзивна освіта: сутність, реалії та перспективи	46,5
Діти з ООП: навчання та виховання	86,2
Міжнародний досвід запровадження інклюзивного навчання	64,2
Законодавча база інклюзивної освіти	20,8
Проблеми у роботі з дітьми з ООП	62,9
Підготовка педагога до роботи з ООП	74,8
Професійна співпраця різнопрофільних фахівців для успішного інклюзивного навчання	6,5
Створення інклюзивного освітнього середовища для дітей з ООП	70,4

Отже, тільки 6,5 % п’ятикурсників, які потребують консультацій у налагодженні якісного професійного співробітництва різнопрофільних фахівців. Переважна більшість потребують науково-методичної підтримки щодо особливостей навчання і виховання дітей з ООП (86,2 %), проблем методичної підготовки фахівця до роботи з такими дітьми (74,8 %) та створення ІОС (70,4 %).

У контексті нашого дослідження уваги заслуговує той факт, що п’ятикурсники готові сприймати ООП своїх вихованців (83 %), але усі 100 % опитаних засвідчили відсутність методичної підготовки для організації навчальної діяльності з дітьми з ООП, що корелює з аналізом, поданим вище.

73,6 % опитаних старшокурсників продемонстрували готовність до роботи з дітьми з ООП в умовах ІОС і визначилися з допомогою, якої вони потребують (табл. 2.15).

Таблиця 2.15

Готовність студентів до роботи в умовах інклюзивного освітнього середовища, (у % від загальної кількості респондентів)

Готовий працювати в умовах ІОС, але потрібна:	Всього
співпраця з психологом	55,3
співпраця з соціальним педагогом	10,1
співпраця з учителем-дефектологом	18,2
співпраця з асистентом учителя	7,5
допомога спецкурсів, семінарів тощо	47,2
забезпечення відповідної матеріально-технічної бази	54,7
навчально-методичне забезпечення	44,7
співпраця з директором	1,3
співпраця з колегами	13,2

Враховуючи дані таблиці, встановлено, що максимальної користі при роботі в ІОС студенти очікують від психологів (55,3 %), від інших фахівців (у т.ч. й адміністрації) старшокурсники не чекають ефективної співпраці.

До основних причин, які назвали студенти, обравши пункт «неготовий» до роботи в умовах ІОС, віднесено: не знаю, що це і навіщо це роботи (6,9 %); вважаю, що такі діти повинні навчатися у спецзакладах (48,4 %); відсутня матеріально-технічна база, фінансування (15,1 %); не знаю, як працювати з такими дітьми, не володію відповідними методиками (77,4 %); це додаткове навантаження для мене (3,1 %).

Основна причина неготовності студентів брати участь в інклюзивних процесах – це відсутність належної методичної підготовки та несформованість компетенцій, необхідних для роботи в умовах ІОС.

Як засвідчив аналіз, готовність до роботи з дітьми з ООП, продемонстрована студентами, має різні мотиви (табл. 2.16).

Таблиця 2.16

Мотивація діяльності студентів щодо роботи в умовах інклюзивного освітнього середовища, (у % від загальної кількості респондентів)

Мотив	Всього
допомогти таким дітям адаптуватися до життя	69,8
підготувати дітей з ООП до життя в суспільстві	74,2
виховати у здорових дітей співчуття та гуманність до інших дітей та дорослих людей	59,1
переконатися у своїх силах	14,5
проявити соціальну активність	11,3
набути досвіду роботи з дітьми з ООП	41,5

Аналіз даних табл. 2.16 у цілому демонструє мотиви, достойні сучасних освітян, однак мотивація «переконатися у своїх силах» (14,5 %) і «проявити соціальну активність» (11,3 %) для роботи з дітьми з ООП, на нашу думку, є досить сумнівною. Основною умовою своєї роботи в умовах ІОС студенти вважають необхідність створення сприятливих умов (61 %). Категорично відмовилися брати участь в інклюзивному навчанні 18,2 % випускників.

3. *Співпраця психолого-педагогічного персоналу.* Студенти п’ятих курсів у цілому продемонстрували позитивне ставлення до співпраці різнопрофільних психолого-педагогічних спеціалістів і засвідчили у 92,5 % випадків необхідність запровадження командної співпраці для забезпечення ефективного ІОС. Водночас, привернув увагу аналіз фаху спеціалістів, які, на думку студентів, повинні увійти до складу таких команд (табл. 2.17).

Таблиця 2.17

Результати анкетування студентів щодо вибору фахівців для супроводу дітей з ООП, (у % від загальної кількості респондентів)

Фахівець	Всього
1	2
логопед	56,6
звичайний педагог (вихователь/учитель)	–

Продовження табл. 2.17

1	2
психолог	27,0
вчитель-дефектолог	88,7
асистент учителя	–
соціальний педагог	28,9
медичний працівник	25,2

Аналіз поданої вище таблиці засвідчує факт, що 88,7 % респондентів віддають місце в команді різнопрофільних фахівців учителям-дефектологам, проте, жоден із опитаних не ввів до складу такої команди звичайного учителя/вихователя чи асистента учителя.

4. *Роль закладу вищої освіти у підготовці спеціалістів для інклюзивної освіти.* Цікавими і важливими для нашого дослідження були результати аналізу цього блоку, основна мета якого визначити шляхи підвищення ефективності підготовки фахівців для ІО.

Так, на питання, на питання про потреби випускників у методичній допомозі при організації роботи з дітьми з ООП під час практик у закладах освіти. Так, потребу у методичних рекомендаціях щодо організації навчальної діяльності з такими дітьми виявили 79,9 % опитаних, у навчально-методичних посібниках з інклюзивно зорієнтованим змістом – 58,5 %, у матеріалах тренінгових занять з дітьми з ООП – 32 %.

Цікавими є відповіді на питання чи у достатній кількості у закладі освіти проводять заходів для підвищення рівня обізнаності студентів у галузі інклюзивної освіти, 15,1 % опитаних дали позитивну відповідь, проте 46,5 % не змогли дати чіткої відповіді, у 38,4 % випадках зафіксовано негативну відповідь. Корелюють з поданими цифрами і результати відповідей на питання «Чи забезпечується, на Ваш погляд, необхідний обсяг інклюзивних знань навчальними дисциплінами Вашого ВНЗ?» Відповідь «ні» на це запитання дали 52,8 % випускників і 22,6 % респондентів не змогли дати чіткої відповіді.

65,4 % опитаних висловили думку про те, що інтегрування інклюзивних знань у зміст інших навчальних дисциплін і методик є доцільним, однак, для

підвищення кваліфікації в галузі ІО студенти обрали різні шляхи (табл. 2.18). Схвалення заслуговує той факт, що більшість студентів (69,8 %) для підвищення кваліфікації обрали варіант «під час навчання у вищих навчальних закладах».

Таблиця 2.18

Шляхи підвищення кваліфікації у галузі ІО за результатами анкетування студентів, (у % від загальної кількості респондентів)

Шляхи підвищення кваліфікації у галузі ІО	Всього
дистанційно	11,3
під час навчання у вищих навчальних закладах	69,8
в Інституті післядипломної освіти (курси підвищення кваліфікації)	44,0
повинен бути додатково диплом за спеціальністю «Спеціальна освіта»	20,8

Аналіз отриманих у ході соціального опитування суб'єктивних суджень студентів, вихователів ЗДО й учителів початкової школи дозволяє не лише визначити загальні тенденції розвитку сучасної ІО і вивчити настрої її адептів, а й сформулювати нагальні проблеми та окреслити шляхи їх розв'язання. Дані анкетування дозволяють зробити наступні висновки:

1. Результати аналізу анкет освітян і студентів фіксують недостатній рівень обізнаності їх у галузі інклюзивної освіти.

2. Результати опитування констатують загальне піднесення і позитивне ставлення до дітей з ООП, проте мотивація та рівень фахової підготовки усіх опитуваних не дозволяє їм виконувати професійні обов'язки в умовах ІОС.

3. За свідченням опитуваних, навчально-методичне забезпечення, яке використовують в освітніх закладах, досить уніфіковане і не враховує індивідуального та диференційованого підходів у навчанні дітей з ООП. Крім того, виявлено застарілі, стереотипні, авторитарні підходи педагогів щодо організації освітнього процесу дітей з ООП, прихильники яких пропонують навчання таких дітей тільки у спеціальних закладах освіти.

4. Результати анкетування окреслюють шляхи підвищення професійної компетентності майбутніх психолого-педагогічних фахівців інклюзивної освіти. До пріоритетних напрямів, що допоможуть у підготовці кваліфікованих

спеціалістів, можна віднести інтегрування інклюзивно зорієнтованого змісту навчання у систему фахової підготовки кадрів для ІО, удосконалення освітніх програм підготовки різнопрофільних фахівців і змісту навчальних дисциплін.

5. Занепокоєння викликає відсутність у респондентів перспективного бачення практичної реалізації командної діяльності різнопрофільних фахівців в ІОС. Для розв'язання цієї проблеми необхідним є пошук шляхів створення умов для залучення різнопрофільних фахівців до командної діяльності у процесі педагогічних практик, а також при реалізації аудиторних і позааудиторних видів навчальної роботи. Крім того, пропагування і реалізація кожним членом такої команди диференційованого та індивідуального підходів в інклюзивному навчанні виведе їх на якісно новий рівень педагогічної діяльності.

2.4.2. Програмне та методичне забезпечення підготовки фахівців психолого-педагогічного профілю до роботи з дітьми з особливими освітніми потребами

У контексті проведеного аналізу готовності працівників дошкільних закладів освіти і педагогів початкової школи до роботи в умовах ІОС, актуальності набуває дослідження нормативної навчальної документації вишів щодо визначення стану теоретичної і практичної підготовки майбутніх психолого-педагогічних кадрів до виконання професійних обов'язків в умовах ІО. Об'єктом нашого аналізу стали такі напрями підготовки «6.010101 Дошкільна освіта» («01012 Дошкільна освіта»), «6.010102 Початкова освіта» («01013 Початкова освіта»), «6.030103 Практична психологія» («01053 Психологія»), «6.010106 Соціальна педагогіка» («23231 Соціальна робота») Уманського державного педагогічного університету імені Павла Тичини (УДПУ) та Сумського державного педагогічного університету імені А. С. Макаренка (СДПУ).

З метою виявлення впливу інклюзивних інновацій на систему вищої педагогічної освіти, а також для з'ясування динаміки розвитку інклюзивно зорієнтованої фахової підготовки психолого-педагогічних кадрів проаналізовано

освітньо-професійні програми (ОПП), освітньо-кваліфікаційні характеристики (ОКХ) і навчальні плани (НП) досліджуваних напрямів підготовки (спеціальностей), які були чинними до 2016–2017 н. р., і нормативні документи, розроблені з урахуванням НСКО, які набули чинності з 2016–2017 н. р.

Аналізом було охоплено кваліфікації, фахові компетенції, виробничі функції, а також зміст навчальних дисциплін вищеназваних напрямів підготовки. Одним із завдань аналізу було виявлення потенційних знань, умінь і навичок майбутніх фахівців до роботи в умовах ІОС, які декларувалися нормативними документами. Крім того, звертали увагу на дисципліни, у процесі вивчення яких студенти знайомляться з особливостями розвитку, навчанням та вихованням дітей з ООП, а також на дисципліни, у ході вивчення яких такі знання можуть подаватись опосередковано.

Потенціал навчальних дисциплін, які повинні готувати майбутнього фахівця до роботи в умовах ІОС, ми представили у відсотковому еквіваленті по відношенню до загальної кількості кредитів напряму підготовки. Цей відсоток названо коефіцієнтом інклюзивно зорієнтованого змісту навчання (ІОЗН), який вважаємо досить умовною величиною, оскільки анотації та кваліфікаційні характеристики навчальних дисциплін не дають чіткого розуміння змісту їх. Сподіваємося, що окремі змістові модулі містять інформацію про специфіку розвитку, навчання і виховання осіб з ООП, про методику навчання їх в умовах інклюзивних закладів освіти й відповідного освітнього середовища. Крім того, на наше переконання, коефіцієнт ІОЗН безпосередньо залежить від суб'єктивного ставлення викладача до інклюзії у цілому й до одночасного навчання дітей з ООП та їхніх здорових однолітків у масових закладах освіти зокрема. Таким чином, відсоток, поданий у наведеному нижче аналізі, значно завищує частку інклюзивно зорієнтованого змісту навчання в межах кожної спеціальності.

Дошкільна освіта. Аналізуючи підготовку фахівців для дошкільних закладів освіти (див. додаток Л) брали до уваги три спеціалізації цього напряму: початкова освіта, практична психологія, корекційна / спеціальна освіта (логопедія).

Додаток Л демонструє значну відмінність у підготовці фахівців різних спеціалізацій. Так, аналіз нормативної документації, чинної до 2016–2017 н. р.,

засвідчує найменше значення коефіцієнта ІОЗН для спеціалізації «Початкова освіта» – 5 %. Середнє значення цього коефіцієнта для спеціалізації «Корекційна освіта (логопедія)» становить 16,6 %. Найвищий показник зафіксовано для спеціалізації «Практична психологія» – 20,2 %. Враховуючи усі припущення щодо формування коефіцієнту ІОЗН, можна говорити про те, що найкраще підготовлені майбутні фахівці напряму підготовки «Дошкільна освіта», які здобувають спеціалізацію «Практична психологія».

Дані, отримані зі спеціальності «Дошкільна освіта», засвідчують медико-дефектологічний підхід до підготовки фахівців у цілому. Аналіз теоретичної підготовки бакалаврів свідчить, що в її змісті акцент робиться на ознайомленні студентів з вадами і порушеннями дітей з ООП, з клінічними і психологічними основами виникнення їх і діагностики. Теоретична підготовка бакалаврату забезпечена такими дисциплінами: «Основи медичних знань», «Педіатрія», «Основи дефектології та логопедії», «Психодіагностика», «Основи патопсихології», «Клінічні основи РВД, ЗПР, РДА, ДЦП, осіб з вадами слуху», «Неврологічні основи логопедії» та інші. Навчальні дисципліни, що знайомлять майбутніх фахівців з методиками психолого-педагогічної діагностики, навчання і виховання дітей з ООП, своїм змістовим наповненням тяжіють до спеціалізованих закладів освіти.

У контексті демократичних тенденцій у державі та переходу національної освіти до стандартів НСКО, цікавим для нашого дослідження був порівняльний аналіз нормативної документації, згідно якого забезпечували підготовку фахівців для закладів дошкільної освіти з 2016–2017 н. р.

Порівняльний аналіз навчальних планів до і після 2016 року констатує невелику зміну в назвах навчальних дисциплін та загальну кількість кредитів та аудиторних годин, що у цілому не змінює загальної тенденції підготовки бакалаврів спеціальності «Дошкільна освіта». Так, порівняльний аналіз засвідчив позитивну динаміку коефіцієнта ІОЗН, однак, зафіксовано незначне зростання значень показника. Як засвідчує додаток Л, для спеціалізації «Початкова освіта» досліджуваний коефіцієнт зріс лише на 0,4 %, для спеціалізації «Практична

психологія» – на 0,8 % і для спеціалізації «Спеціальна освіта (логопедія)» – у середньому на 1,3 %.

Частка навчальних курсів, які повинні готувати бакалаврів до роботи в умовах ІОС, за даними аналізу, досить мала: «Інклюзивна освіта», «Психологічна служба в системі освіти». Крім того, остання з наведених дисциплін зафіксована лише у навчальному плані спеціалізації «Практична психологія». За результатами аналізу ОКХ і ОПП, навіть ці дисципліни не дають теоретичних знань, не формують практичних умінь виконувати свої професійні обов'язки в умовах ІОС. Крім того, зміст загальних фахових методик навчання і виховання дітей також орієнтований тільки на масові заклади дошкільної освіти.

Отже, теоретична підготовка бакалаврів спеціальності «Дошкільна освіта» забезпечує майбутніх фахівців лише опосередкованими знаннями стосовно фізіологічних, клінічних і психологічних особливостей дітей з ООП, не торкаючись проблем методики навчання їх в умовах ІО.

Паралельно досліджено навчально-методичне забезпечення практичної підготовки майбутніх фахівців у галузі дошкільної освіти. У навчально-методичній літературі увага приділяється різним аспектам організації та проведення різних видів педагогічних практик. Як відомо, педагогічна практика є важливим компонентом професійного зростання педагогів і поєднує теоретичну підготовку і майбутню самостійну професійну діяльність бакалавра дошкільної освіти. Педагогічна практика покликана доповнити і збагатити теоретичну підготовку майбутнього дошкільного педагога, створити умови для поглиблення набутих знань, реалізації та удосконалення основних теоретичних положень опанованих навчальних курсів у ході розв'язування психолого-педагогічних завдань у ЗДО. Саме практика є першою серйозною перевіркою готовності майбутніх освітян сприяти розвитку сучасної дитини як особистості, у тому числі й дитини з ООП.

У контексті вищесказаного та того факту, що для організації практик відводиться значна кількість годин (за новими навчальними планами бакалавра – 24 кредити), цікавим для нашої наукової роботи є пошук і аналіз змісту практичної підготовки, зорієнтованого на ІО.

Одним із основних аспектів організації практик є заклади освіти, що утворюють бази для проведення їх. Детальний аналіз навчально-методичної документації свідчить про те, що студенти у ході практик мають змогу долучитися до процесу впровадження в освітній процес ЗДО інноваційних технологій дошкільної освіти, зокрема: технології М. Монессорі і Г. Домана, ідеї Вальдорфського дитячого садка, природовідповідні технології М. Єфіменка і В. Сухомлинського та інші [250, с. 5–6]. Акцентуємо увагу на тому, що заклади з інклюзивним навчанням та ті ЗДО, у яких вивчаються чи поширюються ідеї інклюзивного навчання, не вносять до реєстру баз практик.

Наступним етапом нашого педагогічного експерименту був аналіз цілей і завдань педагогічних практик. У результаті аналізу цього аспекту організації практичної підготовки майбутніх дошкільних педагогів виявлено стандартний алгоритм проведення педагогічної практики: «поглиблення знань студентів з фахових дисциплін», «оволодіння сучасними методами та формами організації педагогічного процесу», «формування умінь проектувати та реалізовувати оздоровчу, розвивальну, навчально-виховну діяльність в групах», «навчання забезпечувати процес адаптації дітей», розвиток відповідального ставлення до охорони і зміцнення здоров’я дітей тощо [250, с. 20]. Щоправда, у навчальних матеріалах та методичних рекомендаціях зовсім немає завдань, покликаних сформувати у студентів навички роботи з дітьми з ООП. Аналіз окремих задач, окреслених практикантам методистами з педагогіки, психології, дошкільної педагогіки, також засвідчив відсутність інклюзивно зорієнтованих практичних завдань.

Крім того, у ході аналізу навчально-методичного забезпечення засвідчив не зафіксовано як у змісті методичних рекомендацій, так і в завданнях практики термінології, яка сприяла б формуванню практичних навичок роботи з дітьми з ООП в умовах закладу дошкільної освіти. Напевно, відсутність орієнтації практичної складової фахової підготовки на реалізацію інклюзії в умовах масового освітнього закладу є наслідком відповідної теоретичної підготовки.

Початкова освіта. У ході дослідження номенклатурної і навчально-методичної документації щодо організації процесу підготовки бакалаврів початкової

освіти зафіксовано найгірший показник коефіцієнта інклюзивно зорієнтованого змісту навчання серед усіх досліджуваних спеціальностей. Серед спеціалізацій початкової освіти найкраще виглядає «Практична психологія» з показником 10,4 % для навчальних планів чинних з 2016–2017 н. р., що забезпечується переважно дисциплінами психологічного спрямування. Для спеціалізацій «Англійська мова та література» і «Дошкільна освіта» значення коефіцієнта ІОЗН майже удвічі гірше. Однак, якщо в УДПУ зафіксовано незначне покращення в документації різних часових зрізів (до 2016–2017 н. р. – 2,3 %; після – 5,8 %), то для СДПУ має місце певна регресія (значення досліджуваного коефіцієнта до і після 2016–2017 н. р. становить 2,7 % і 2,5 % відповідно) (див. додаток М). Зазначена ситуація в підготовці молодих спеціалістів для початкової школи, є, очевидно, першопричиною описаних у попередньому параграфі результатів соціологічного опитування й у черговий раз підтверджує гіршу підготовку вчителів початкових класів у порівнянні з вихователями ЗДО. На нашу думку, низький рівень підготовки вчителів до роботи в умовах ІОС може бути виправданий великою кількістю спеціальних і методичних дисциплін, які студент бакалаврату повинен опанувати (наприклад, основи усіх дисциплін, які викладатиме майбутній фахівець, та методики викладання цих дисциплін). Актуальною стає у цьому випадку проблема інтегрування основ конкретних дисциплін з їхніми методиками, які, у свою чергу, готують випускників ЗВО до роботи в умовах ІОС.

Проблему практичної підготовки майбутніх спеціалістів початкової школи до роботи з дітьми з ООП взагалі не порушують у жодному із завдань різних видів практик [243], під час проходження яких студенти акцентують увагу лише на формуванні умінь і навичок учнів з різних навчальних дисциплін. Оскільки практична підготовка взагалі не містить інклюзивного компонента, у додатку М відсутня інформація про практики для спеціалізацій напряму підготовки «Початкова освіта».

Практична психологія. Дані, отримані у ході аналізу нормативної документації щодо підготовки бакалаврів у галузі практичної психології, демонструють дещо кращі показники інклюзивно зорієнтованого змісту навчання у порівнянні з вищеназваними спеціальностями (див. додаток Н). Так, у

навчальних планах до 2016–2017 н. р. зафіксовано наступні значення коефіцієнта ІОЗН: для УДПУ – 27,4 %, для СДПУ – 24,8 %.

Порівнюючи результати, отримані у ході аналізу нових навчальних планів (з 2016–2017 н. р.), у цілому прослідковуємо позитивну динаміку: для УДПУ значення коефіцієнта ІОЗН становила – 27,1 %, для СДПУ – 28,1 %.

Важливо, що у навчальні плани вводять нові специфічні для галузі дисципліни, які ознайомлюють студентів з основами психологічної діяльності, у тому числі з особами з ООП: «Психологічна служба в системі освіти», «Психодіагностика», «Основи психокорекції», «Методика роботи практичного психолога», «Спеціальна психологія», «Психологія дітей з вадами», «Реабілітаційна психологія» та інші.

Крім позитивних тенденцій у теоретичній підготовці практичних психологів, у ході аналізу виявлено деякі порушення.

Одне із зауважень стосується термінології, що зустрічається у нормативних документах організації навчальної діяльності. Так, у СДПУ одна із навчальних дисциплін називається «Психологія дітей з вадами». Особливо прикро фіксувати такий факт у документах, що планують фахову підготовку з 2016–2017 н. р. Доцільно у цьому випадку, на нашу думку, використати термін «діти з особливими потребами» або «діти з особливими освітніми потребами».

У ході порівняльного аналізу відповідної документації досліджуваних закладів освіти встановлено два різних підходи щодо підготовки майбутніх психологів. Так, в УДПУ простежується зорієнтованість на медико-дефектологічний напрям підготовки, про що свідчать такі навчальні курси та їхній зміст: «Основи дефектології», «Патопсихологія», «Психологія девіантної поведінки» та інші. Щоправда, навчальні дисципліни, задекларовані в ОКХ і ОПП СДПУ («Психологічна служба в системі освіти», «Спеціальна психологія», «Психологія дітей з вадами», «Реабілітаційна психологія» та інші), більше відповідають запитам ІО, а зміст їх сприяє формуванню цілісної системи знань про специфіку роботи з дітьми з ООП в умовах масових освітніх закладів.

Порівняння навчальних планів до і після 2016–2017 н. р. засвідчує необґрунтоване, на нашу думку, зникнення окремих навчальних дисциплін або

зменшення кредитів, виділених на вивчення їх. Знання про основні тенденції інклюзивного навчання, про особливості роботи практичного психолога з дітьми з ООП у звичайних освітніх закладах повинні стати базою у формуванні професійних компетенцій сучасного психолого-педагогічного працівника. Однак, в УДПУ не зафіксовано у нових навчальних планах таких дисциплін, як «Психологічна служба в системі освіти» і «Спеціальна психологія», а в СДПУ – «Інклюзивна освіта». Крім того, зменшена загальна кількість кредитів і, відповідно, аудиторних годин для вивчення «Основ психологічного консультування» і «Методики роботи практичного психолога».

Отже, деякі аспекти організації теоретичної підготовки практичних психологів потребують ще доопрацювання та удосконалення.

У процесі дослідження стану організації практичної підготовки бакалаврів-психологів брали до уваги ті види практик, у ході яких студенти здобувають практичний досвід застосування прикладних психологічних знань, аналізу та інтерпретації психологічних явищ у специфічних умовах освітнього процесу. У ході практик майбутні психологи мають можливість закріпити теоретичні знання на базі масових закладів освіти, а також на базі психолого-педагогічних реабілітаційних центрів. Хоч не в усіх таких центрах передбачено навчання дітей з ООП, практиканти отримують шанс ближче познайомитися з дітьми цієї соціальної групи і набути досвіду психологічного діагностування їх і супроводу. У змісті програми стажерської практики для студентів IV курсу УДПУ чітко окреслено контингент і типи закладів освіти – учні 5–9 класів, НВК, гімназій тощо [69, с. 152].

Враховуючи зазначене, можна припустити, що при розподілі студентів на практику не усі мають можливість одночасно (чи хоча б у різних семестрах) спробувати свої сили і в ЗДО, і в початковій школі, і в реабілітаційних центрах. Щоправда, інклюзивні групи/класи чи заклади у якості базових для практик знову не розглядаються.

Аналіз цілей, завдань і змісту практик фіксує низку як позитивних, так і негативних чинників, що сприяють, чи, навпаки, гальмують поступ професійного зростання майбутніх практичних психологів для закладів з інклюзивним

навчанням. Незважаючи на те, що у досліджуваній навчально-методичній документації щодо організації і проведення практик немає будь-якої термінології інклюзивного спрямування, зміст окремих завдань спрямований на організацію індивідуальної діагностично-корекційної діяльності. Крім того, у навчальних планах УДПУ зафіксовано певну невідповідність у плануванні практичної підготовки. Наприклад, навчально-технологічна практика запланована на 5–6 семестри, її змістом передбачено різноаспектні види діяльності практичного психолога, однак ознайомлення студентів з методиками роботи психолога відбудеться лише у 7 семестрі.

Соціальна педагогіка. Аналіз нормативної документації щодо організації навчального процесу для бакалаврів цієї спеціальності засвідчує зростання коефіцієнта ІОЗН. Для нових навчальних планів (з 2016–2017 н. р.) він становить для УДПУ – 25 % і для СДПУ – 17,5 %.

Позитивним є той факт, що з навчальними курсами, які знайомлять із особливостями майбутньої професійної діяльності соціального педагога («Основи соціалізації особистості», «Соціально-педагогічна робота в закладах освіти», «Соціально-правовий захист особистості» та інші), введено дисципліни, що вивчаються разом із бакалаврами-психологами («Основи психологічного консультування», «Методи соціально-педагогічної роботи» та інші). Очевидно, це сприяє підготовці соціальних педагогів і практичних психологів до роботи в одній команді в умовах ІОС, адже різнопрофільні спеціалісти володітимуть однаковими знаннями про об’єкти психологічного чи соціального впливу, що, у свою чергу, дозволить фахівцям краще розуміти один одного і разом добирати найбільш ефективні методики психологічної корекції й шляхи успішної соціалізації дітей з ООП.

Крім того, зафіксовано нові «модні» навчальні курси, у назві яких використовується інклюзивна лексика. Так, у нових навчальних планах УДПУ введено дисципліну «Інклюзивний туризм» (див. додатки Н, П). «Інклюзивний туризм» («безбар’єрний туризм», «паратуризм») – це «турпродукт, який передбачає доступність цього виду відпочинку для всіх, включаючи пристосування інфраструктури туристичних центрів і об’єктів туристичної

індустрії до різних потреб людей, у тому числі інвалідів» [213]. У проекті Закону України «Про внесення змін до деяких Законів України щодо інклюзивного реабілітаційно-соціального туризму» названо цей вид туризму терміном, ужитим у назві Закону. Згідно з цим проектом, інклюзивний реабілітаційно-соціальний туризм – «це сучасний вид туризму, який дозволяє включити у туристичну діяльність будь-яку людину, незалежно від її фізичних можливостей, з урахуванням особливостей її фізично-психологічного стану і забезпеченням доступності до об'єктів туристичної інфраструктури» [254]. Отже, вищеназваний навчальний курс є дійсно актуальним, але для іншої галузі, наприклад, туристичної. Отже, доцільність цієї навчальної дисципліни у системі фахової підготовки соціальних педагогів і психологів, зорієнтованих на освітні заклади, вважаємо сумнівною.

У ході аналізу документації з організації практичної діяльності зафіксовано низку закладів, що виступають базовими для різних видів практик у системі підготовки соціальних педагогів, зокрема обласні міжрегіональні центри соціально-психологічної реабілітації дітей, навчально-реабілітаційні центри, центри ранньої соціальної реабілітації дітей-інвалідів, заклади ЗСО. Прикрим є той факт, що відвідування закладів дошкільної освіти і класів початкової школи передбачено тільки для студентів першого курсу під час проходження ознайомлювальної практики [128].

Як і у всіх попередніх випадках у навчально-методичній документації з організації практик для соціальних педагогів не використовують інклюзивну термінологію, і це, на нашу думку, свідчить про те, що майбутні соціальні педагоги практично неготові до роботи в умовах ІОС.

Порівнявши графіки навчального процесу досліджуваних спеціальностей в межах ЗВО, зафіксовано, що різнопрофільні бакалаври у часі майже не перетинаються під час практик – виявлено відмінності в межах семестру у тривалості або в індексах тижнів, відведених для практик. Якщо брати до уваги, що кожна спеціальність має різні базові заклади для проведення практик і що частина студентів проходить практичну підготовку за місцем проживання, то

вірогідність одночасно перебувати навіть в одному освітньому закладі представникам усіх досліджуваних спеціальностей майже відсутня. Щоправда, цей аспект варто враховувати під час планування навчального процесу підготовки бакалаврів спеціальностей «Дошкільна освіта», «Початкова освіта», «Практична психологія», «Соціальна робота». Зрозуміло, що, у зв'язку з великою кількістю різних педагогічних спеціальностей в межах кожного ЗВО, планування одночасного проходження практики з метою формування команд із представників різних психолого-педагогічних спеціальностей є досить складним, а в окремих випадках неможливим. Перспективним, на нашу думку, є пошук шляхів організації практичної підготовки майбутніх фахівців, які б забезпечували співпрацю з колегами різних педагогічних спеціальностей.

Отже, підготовка майбутніх фахівців у галузі дошкільної і початкової освіти, психології і соціальної педагогіки до роботи з дітьми з ООП в умовах інклюзії не відповідає чинним вимогам. До основних чинників, що призвели до такого стану, ми відносимо:

1. Неузгодженість політики освітніх закладів із загальнодержавною стратегією впровадження інклюзії.

2. Відсутність дієвих стандартів щодо підготовки майбутніх фахівців досліджуваних спеціальностей до виконання професійних обов'язків, які б враховували особливості роботи у закладах з інклюзивним навчанням.

3. Надання вишам автономії щодо розробки освітніх програм і навчальних планів на основі їх для усіх рівнів підготовки і спеціальностей.

Вищеназвані чинники є досить тривожними, проте, сподіваємося, що реформи, які відбуваються в освіті позитивно вплинуть на процес підготовки психолого-педагогічних кадрів для потреб ІО.

Занепокоєння викликає той факт, що спеціалістів для інклюзивної освіти готують незацікавлені професорсько-викладацькі кадри. У ході організації і проведення педагогічного експерименту досить часто фіксували упередженість до інклюзії як серед адміністрації, так і серед педагогічного складу ЗВО. Крім того, зміст ОКХ, ОПП і навчальних планів формують саме такі фахівці. Наслідки такого

ставлення до проблем дітей з ООП та підготовки фахівців для навчання їх зафіксовано у результатах нашого дослідження, описаного вище.

У процесі дослідження зафіксовано також, що планування навчального процесу зорієнтоване переважно на можливості і потенціал кадрового складу закладу вищої педагогічної освіти, хоч розробники такої документації повинні враховувати не лише інтереси освітнього закладу і професорсько-викладацького складу, який забезпечує фахову підготовку психолого-педагогічних кадрів, у тому числі і для ІО, а й, у першу чергу, інтереси тих, кому будуть надаватися відповідні освітні послуги, у тому числі й інтереси і права осіб з ООП.

Висновки до другого розділу

У ході теоретичного дослідження проведено аналіз досвіду навчання дітей з ООП у США та Канаді, результати якого засвідчили стійку тенденцію до злиття двох систем, загальної та спеціальної, в єдину уніфіковану систему освіти. Цей процес потребує реформування як вищої, так і загальної освіти у філософському, педагогічному, організаційному і теоретичному вимірах на засадах підвищення стандартів та вимог щодо рівня підготовки майбутніх психолого-педагогічних кадрів.

Аналіз північноамериканського досвіду дозволив виокремити два основні напрями підготовки педагогічних кадрів для інклюзивної освіти: 1) реорганізація і модифікація програм вищої освіти з урахуванням ідей ІО; 2) удосконалення програм підвищення кваліфікації фахівців педагогічного профілю. Доведено, змістовою базою такої підготовки, основою відповідних компетенцій повинні стати знання фахових предметів, основи знань спеціальної педагогіки, основи сучасних методик навчання. Результатом дослідження різних шляхів підготовки кваліфікованих кадрів для ІО у закладах вищої освіти стало виокремлення трьох типів навчальних програм освіти: загальний професійний тип навчання, що не забезпечує додаткової кваліфікації зі спеціальної педагогіки; роздільний тип, в межах якого передбачено збереження програм загальної та спеціальної педагогіки

окремо на відповідних факультетах; комбінований тип, що об'єднує навчальні курси факультетів загальної і спеціальної педагогіки.

Дослідження міжнародного досвіду впровадження інклюзії в освіту свідчить про наявність великої кількості заходів та форм проведення їх для підвищення кваліфікації педагогів до роботи в інклюзивному освітньому середовищі: центри удосконалення педагогічної майстерності, ресурсні центри інклюзивної освіти, он-лайн курси, робота у форматі творчих груп, майстер-класів, науково-практичних семінарів, семінарів-практикумів, «круглих столів», педагогічних читань, конференцій тощо.

Крім того, зміст підготовки кадрів для ІО, як засвідчує аналіз практичного досвіду США та Канади, культивує майстерність професійної співпраці. Інклюзивне навчання за своєю природою створює передумови для створення спільноти вузькоспеціалізованих фахівців, склад команди яких може постійно змінюватись у кожному конкретному випадку. Однією з найважливіших компетенцій успішної співпраці вважають ефективну комунікацію.

У ході теоретичного дослідження здійснено аналіз статистичних показників, що характеризують динаміку загальної кількості дітей з ООП, стан забезпечення процесу навчання таких дітей відповідними кадрами. За даними МОЗУ, МОНУ і Мінсоцполітики України, встановлено, що кількість дітей з ООП віком до 18 років щорічно зростає, а у закладах дошкільної освіти інклюзивних груп не зафіксовано взагалі, а в школах виявлено чітку тенденцію щодо зменшення кількості спеціальних класів за рахунок появи інклюзивних.

У результаті, аналізу статистичних даних зафіксовано низький рівень забезпечення освітніх закладів практичними психологами і соціальними педагогами. Ситуація, що стосується кадрового забезпечення закладів освіти відповідними фахівцями, унеможливлює організацію будь-якої співпраці різнопрофільних фахівців, не говорячи вже про реалізацію інклюзивного навчання. Отже, сучасна освіта потребує консолідованої моделі узгоджених міжвідомчих дій щодо організації ІОС і його забезпечення командою висококваліфікованих психолого-педагогічних фахівців. Перспективною довготривалою стратегією

закладів вищої педагогічної освіти у цьому контексті повинна стати підготовка різнопрофільних спеціалістів, спроможних у майбутньому забезпечити ефективне впровадження ІО.

Теоретичний аналіз досліджень вітчизняних науковців дозволяє окреслити основні проблеми кадрового забезпечення ІО. До однієї з них відносимо низький рівень професійної підготовки у вишах психолого-педагогічних кадрів до роботи в умовах ІОС.

У ході аналізу фахової підготовки психолого-педагогічних кадрів за спеціальностями «Дошкільна освіта», «Початкова освіта», «Соціальна педагогіка», «Практична психологія» до роботи в умовах ІОС не виявлено у навчальних планах цих спеціальностей дисциплін інклюзивного спрямування, які б забезпечували системність у підготовці відповідних фахівців. Дослідження освітньо-кваліфікаційних характеристик вищеназваних спеціальностей засвідчило відсутність у змістових модулях загальних навчальних курсів тем з питань освітньої інклюзії.

Враховуючи дані дослідження, вважаємо за необхідне визначити низку перспективних завдань щодо удосконалення підготовки майбутніх фахівців для інклюзивної освіти:

– введення нових спеціалізацій, які забезпечать універсальні знання майбутнім спеціалістам і здобуття ними відповідної кваліфікації;

– включення інклюзивно зорієнтованих змістових модулів до загальних навчальних курсів та методик фахових дисциплін спеціальностей «Дошкільна освіта», «Початкова освіта», «Соціальна педагогіка», «Практична психологія»;

– введення до навчальних планів вищеназваних спеціальностей нових навчальних дисциплін, зокрема: «Основи інклюзивної освіти», «Професійне співробітництво в інклюзивному навчальному закладі», «Диференційоване викладання в інклюзивному класі», «Індивідуальне оцінювання навчальних досягнень учнів з особливими освітніми потребами в інклюзивному класі», «Лідерство та інклюзивна освіта».

У ході дисертаційного дослідження проведено констатувальний етап педагогічного експерименту серед студентів, вихователів ЗДО і вчителів початкової школи.

У ході аналізу емпіричних даних зафіксовано недостатній рівень обізнаності респондентів у галузі ІО. Водночас дані констатувального експерименту дозволяють визначити шляхи підвищення професійної компетентності майбутніх психолого-педагогічних фахівців інклюзивної освіти. Так, опитування психолого-педагогічних кадрів засвідчує зорієнтованість їхньої діяльності на роботу з дітьми різних категорій, акцентуючи увагу на дефекті дитини з ООП. Встановлено, що у ході організації навчання психолого-педагогічні працівники не враховують особливості процесу засвоєння знань такими дітьми, особистісний прогрес дитини у навчальній діяльності, не забезпечують диференційоване навчання. До пріоритетних напрямів, що допоможуть підготувати кваліфікованих спеціалістів, можна віднести, на нашу думку, інтегрування інклюзивно зорієнтованого змісту навчання у систему фахової підготовки кадрів для ІОС, удосконалення освітніх програм підготовки різнопрофільних фахівців і змісту навчальних дисциплін.

Дані експериментального дослідження засвідчують відсутність у респондентів бачення перспективи практичної реалізації командної діяльності різнопрофільних фахівців в ІОС. Для розв’язання цієї проблеми необхідно створити умови для залучення різнопрофільних фахівців до командної діяльності під час проходження педагогічних практик, а також аудиторних і позааудиторних видів навчальної роботи. Крім того, пропагування і реалізація кожним членом такої команди диференційованого та індивідуального підходів в інклюзивному навчанні виводить їх на якісно новий рівень педагогічної діяльності.

Проведений у ході теоретичного дослідження аналіз номенклатурної і навчально-методичної документації щодо організації освітнього процесу у закладах вищої педагогічної освіти дає підстави стверджувати, що підготовка майбутніх фахівців у галузі дошкільної і початкової освіти, практичної психології і соціальної педагогіки до роботи з дітьми з ООП в умовах ІОС не достатньою мірою відповідає чинним вимогам. До основних чинників, що призвели до такого

стану, належать: 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.

Матеріали другого розділу містяться у таких публікаціях автора [159; 160; 164–166; 179; 181; 183; 185; 186].

РОЗДІЛ 3
КОНЦЕПТУАЛЬНІ ЗАСАДИ ПРОФЕСІЙНОЇ ПІДГОТОВКИ РІЗНОПРОФІЛЬНИХ ФАХІВЦІВ ДО РОБОТИ З ДІТЬМИ З ОСОБЛИВИМИ ОСВІТНІМИ ПОТРЕБАМИ В УМОВАХ ІНКЛЮЗИВНОГО ОСВІТНЬОГО СЕРЕДОВИЩА

3.1. Концепція фахової підготовки психолого-педагогічних кадрів до роботи в умовах інклюзивного освітнього середовища

Аналіз науково-теоретичних джерел, нормативно-правової бази та теоретико-методологічних засад феноменології інклюзивної освіти, а також стану її впровадження в Україні дозволив окреслити концептуальну базу фахової підготовки психолого-педагогічних кадрів до роботи з дітьми з ООП в умовах ІОС. Основні концептуальні положення узгоджено із сучасною рамкою НСКО.

Формулювання концепції виходило з переконання у необхідності використання компетентнісного і технологічного підходів у досліджуваній проблемі, необхідності теоретичного обґрунтування її основних аспектів, які б, у свою чергу, визначали напрями практичної діяльності. Запропонована концепція є системою поглядів на проблему підготовки у закладах вищої освіти кваліфікованих психолого-педагогічних кадрів для ІО, визначає чіткі підходи щодо розуміння її ключових понять, а також засоби, види діяльності і шляхи її реалізації.

У концепції виокремлюють три структурні компоненти: методологічний (визначає рушійні чинники й особливості концепції), теоретичний (визначає теоретичні засади, головні ідей і, власне, модель системи фахової підготовки різнопрофільних кадрів для інклюзивної освіти), прикладний (визначає умови й інструментарій, а також функції і траєкторію реалізації теоретичного аспекту) (рис. 3.1).

Методологічний аспект. Закономірності, що виступають першопричиною і рушійними чинниками концепції:

– становлення і розвиток світового демократичного інклюзивного суспільства;

– поширення інклюзивних ідей у вітчизняній спільноті;

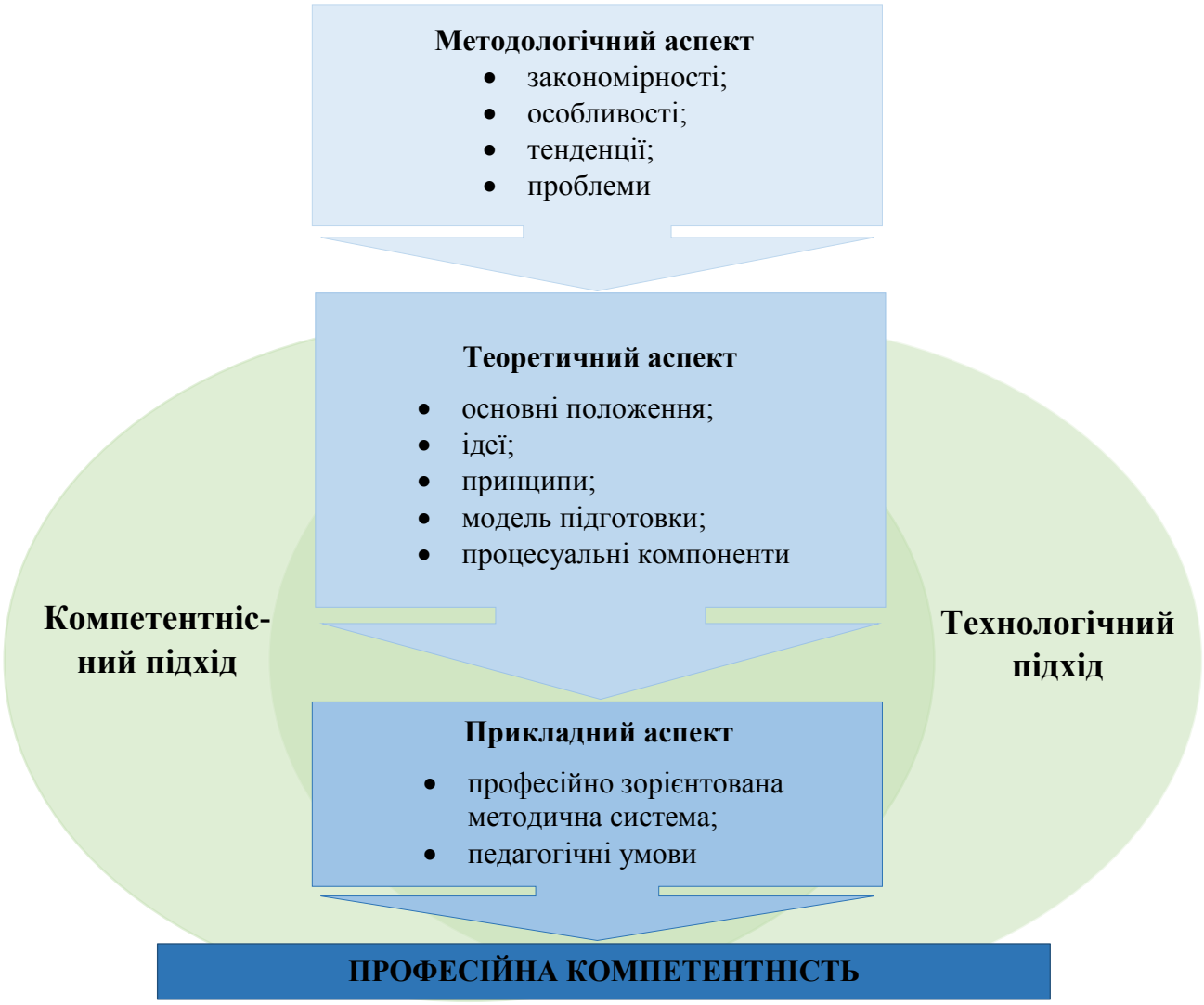


Рис. 3.1. Основні концептуальні аспекти фахової підготовки психолого-педагогічних працівників для потреб інклюзивної освіти

– імплементація міжнародних і укладання вітчизняних нормативно-правових актів щодо забезпечення прав осіб з ООП і впровадження інклюзивного навчання;

– збільшення чисельності дітей з ООП;

– функціональне значення кількості інклюзивних груп, класів, масових освітніх закладів;

– зростання попиту на різнопрофільних психолого-педагогічних фахівців, спроможних виконувати свій професійний обов'язок в умовах ІОС, а також закладів освіти й відповідно кадрів, що здійснюють підготовку таких спеціалістів;

– недостатня освіченість психолого-педагогічного персоналу масових закладів освіти в галузі ІО, а також загальне зниження готовності до роботи з

дітьми з ООП у масових освітніх закладах пропорційно до зменшення мотивації педагогічних кадрів до такого виду діяльності;

– виникнення суперечностей між розумінням освітян необхідності впровадження інклюзії і неспроможністю надавати якісні освітні послуги дітям з ООП в умовах масових освітніх закладів;

– недостатнє матеріально-технічне та навчально-методичне забезпечення інклюзивної освіти;

– недостатнє кадрове забезпечення, що зумовлюється відсутністю системної підготовки психолого-педагогічних фахівців для ІО.

Особливостями цієї концепції є складність, багаторівневість та ієрархічність її структури, зорієнтованість на технологічний і компетентнісний підходи у навчанні, а також на підготовку висококваліфікованого фахівця, готового реалізувати себе в інклюзивному суспільстві, спроможного до роботи в умовах ІОС. Специфікою такої підготовки є планування навчального процесу з урахуванням вимог освітніх і професійних стандартів, інноваційних психолого-педагогічних теорій та інклюзивних підходів в освіті.

Щоправда, планування й організацію фахової підготовки кадрів для потреб ІО забезпечує професорсько-викладацький персонал закладів вищої освіти, який здобув освіту ще за радянських часів, що зумовлює гострий дефіцит неупереджених і компетентних у галузі інклюзивної освіти викладачів ЗВО.

Крім того, сучасна вища освіта перебуває у стані кардинального переформатування, переходу до державної рамки НСКО, що також надає процесу підготовки психолого-педагогічних працівників для ІО певної специфіки.

Усе вищесказане дає підстави окреслити чіткі тенденції, спрямовані на розвиток вітчизняного інклюзивного суспільства, удосконалення відповідної нормативно-правової бази; становлення системи інклюзивної освіти і зростання попиту на освічених спеціалістів, які не лише виконують свої професійні обов’язки на високому рівні, а й приймають інклюзію в освіті і розуміють реальні потреби кожної дитини з ООП; реструктуризацію системи підготовки фахівців у

закладах вищої освіти на усіх освітніх рівнях; трансформацію змісту підготовки кадрів для потреб ІО на засадах інтеграції.

Крім позитивних тенденцій у вищій освіті, зафіксовано низку проблем, які є гальмівним фактором, і розв'язання їх іноді потребує вирішення проблем державного рівня:

– сформульовані в освітніх стандартах предметні компетенції майбутніх психолого-педагогічних кадрів недостатньо забезпечують підґрунтя для викладання в умовах ІОС;

– відсутність особистісної вмотивованості студентів для участі в інклюзивних процесах;

– недостатність теоретичної і практичної підготовки випускників ЗВО для реалізації власного потенціалу при роботі з дітьми з ООП у закладах з інклюзивним навчанням;

– неусвідомленість значення командної діяльності в умовах інклюзивного навчання;

– необхідність розробки теоретичної моделі формування професійної компетентності випускника закладу вищої педагогічної освіти, спроможного працювати в умовах ІО.

Теоретичний аспект. Вихідними ідеями концепції підготовки різнопрофільних фахівців до роботи в умовах ІОС вважаємо: цілісність, єдність і взаємодоповнюваність системи освіти – дошкільної, загальної середньої, вищої педагогічної; специфіку, динамічний характер і стрімкий розвиток світових інклюзивних процесів; розуміння пріоритетного впливу освіти на соціалізацію особистості.

Розроблена нами концепція ґрунтується на принципах, які являють собою систему фундаментальних теоретичних положень і вимог щодо організації і забезпечення ефективного освітнього процесу, а також визначають основні його цілі й завдання. Усі базові концептуальні принципи умовно поділяємо на декілька груп.

1. Методологічні принципи:

– *принцип системності* полягає у необхідності формування у студентів цілісної системи знань і умінь, до яких входять і ті, що стосуються організації і впровадження інклюзивного навчання;

– *принцип неперервності і взаємодоповнюваності.* Перший аспект цього принципу розглядаємо як зв'язок між окремими етапами освіти – дошкільної, шкільної, вищої, перепідготовки тощо, як комплекс заходів, спрямованих на організацію і забезпечення наступності усіх ланок освіти. Другий аспект окреслює не тільки міцний вертикальний зв'язок між усіма елементами освітньої мережі, а й визначає правила переміщення запитів і ресурсів, а також умови використання їх. Зокрема, вища й післядипломна освіта виступають для нижніх ланок джерелом висококваліфікованих кадрів, теоретично обґрунтованих педагогічних інновацій і технологій. Дошкільна і загальна освіта, у свою чергу, є замовником наукових і методичних концептів і новацій, а також виступає полігоном для апробації їх, впровадження і підготовки власних кадрів;

– *принцип цілеспрямованості* окреслює чіткі цілі й результати підготовки різнопрофільних фахівців до ІО, сприяє трансформації цілей у внутрішні мотиви студентів;

– *принцип демократичності* забезпечує зв'язок вищої освіти з основними демократичними ідеалами і правами людини. Згідно цього принципу, студенти на засадах рівності не тільки мають право скористатися основними науковими цінностями й реалізувати освітні прагнення, уся їхня діяльність упродовж навчання повинна бути спрямована на формування комплексу особистих якостей і преференцій, які б у майбутньому забезпечили своїм вихованцям рівні права на освіту;

– *гуманістичний принцип* охоплює усі структурні компоненти системи підготовки кадрів до роботи з дітьми з ООП в умовах масових освітніх закладів: зміст освіти, шляхи її отримання, проміжні й кінцеві цілі, концептуальні й безпосередні завдання навчання тощо. У контексті нашого дослідження гуманізацію розглядаємо як кодекс нового педагогічного мислення, пов'язаного з особистісним прийняттям і пропагуванням прогресивних світових тенденцій, що поверне освіту на гуманістичний шлях, відродить її первинний сенс, приверне увагу спільноти до

індивідуального розвитку кожної дитини. Особливого значення набуває проникнення і поширення ідей ІО на усіх рівнях підготовки педагогічних фахівців;

– *принцип випереджального навчання:* у вузькому значенні передбачає передачу молодому поколінню засобами освіти накопиченого культурного, наукового, методичного досвіду; у широкому – формування нового світогляду, нової свідомості, які б забезпечили не лише адаптацію молодих педагогів у швидкоплинному суспільстві, а й допомогли у цьому учням і вихованцям, у тому числі й з ООП.

2. Синергетичні принципи. Синергетичні принципи є методологічно значущими, оскільки синергія є сутністю інклюзивних явищ, зокрема:

– *принцип саморозвитку.* Дидактичне проектування процесу підготовки психолого-педагогічних працівників для ІО відповідно до розробленої концепції передбачає відкритість систем навчання різнопрофільних фахівців, що робить їх універсальними, динамічними, гнучкими, здатними до структурних змін і перебудови з урахуванням різних умов впровадження їх;

Одним із шляхів реалізації цього принципу є модульний підхід. Модуль як логічно завершена одиниця навчального матеріалу містить пізнавальну і навчально-професійну частини, що дозволяє ефективно організувати формування теоретичних знань і фахових умінь і навичок. При плануванні оптимального співвідношення теоретичного і практичного аспектів модуля повинні враховуватися усі загальнодидактичні принципи навчання. Модульна інтерпретація навчальних дисциплін дозволяє визначити найбільш доцільну кількість модулів, черговість їх, відповідність фаховим компетенціям, які дозволяють реалізувати майбутнього педагога в інклюзивній освіті, а також ускладнити чи спростити змістове наповнення курсу відповідно до вимог спеціальності чи спеціалізації;

– *принцип людиноцентризму* – один з провідних принципів концепції, орієнтований на суб’єкт навчання. Проектовані навчальні системи, педагогічні процеси і технології повинні враховувати реальні потреби, підпорядковуючись інтересам і можливостям студентів. Усі навчальні проекти і конструкти повинні бути динамічними, зорієнтованими на педагогічну творчість та імпровізацію,

передбачати і враховувати усі чинники зовнішнього впливу. Реалізація такого підходу дозволяє адаптувати навчальний процес до можливостей і прагнення майбутніх фахівців. Водночас студент має відчувати наслідки відповідного педагогічного впливу, бачити його зсередини, що робить організований у такий спосіб навчальний процес взірцем для його майбутньої психолого-педагогічної діяльності в умовах інклюзії, метою власного педагогічного становлення;

– *принцип цінності професійної співпраці.* Основною метою цього принципу є формування комунікативних компетенцій різнопрофільних педагогічних кадрів, зорієнтованих на конструктивну командну роботу в умовах інклюзії. Він дозволяє організувати навчальних процес у вигляді полілогу із залученням міжгалузевих педагогів, методистів, вихователів закладів дошкільної освіти, вчителів початкової школи. Реалізація принципу можлива за умови: залучення вищеназваного контингенту до теоретичної і практичної підготовки фахівців інклюзивної освіти; організації кооперативної міжгалузевої командної психолого-педагогічної практики і науково-дослідницької діяльності, результатом якої можуть бути курсові і кваліфікаційні роботи;

– *принцип інклюзивної синергії* передбачає досягнення максимального ефекту усіх чинників психолого-педагогічного впливу на процес підготовки різнопрофільних кадрів для ІО. В основу цього принципу покладено ефективну взаємодію усіх учасників навчального процесу, зорієнтованість їх на самоосвіту, самовдосконалення, а також єдність та інклюзивну спрямованість усіх стратегій планування, підходів і технологій підготовки фахівців.

3. Принципи оптимізації навчального процесу:

– *принцип цілісності навчального процесу.* Відповідно до цього принципу навчання трактується як цілісний процес, керований єдиними законами і принципами, що означає досягнення єдності і взаємозв’язку між усіма компонентами процесу підготовки педагогів, єдності усіх умов та спрямованість їх на забезпечення становлення молодого фахівця. Звідси витікають принципи цілісності і взаємодоповнюваності технологій навчання, які окреслюють закономірності розвитку системи підготовки різнопрофільних фахівців;

– *принцип фундаментальності.* Фундаментальність у навчанні передбачає науковість, повноту, глибину знань, вимагає системності й систематичності змісту й оптимального співвідношення теоретичного і практичного компонентів у фаховій підготовці психолого-педагогічних кадрів. Система фундаментальних знань виконує роль стрижневої, системотвірної, методологічно значущої основи для формування висококваліфікованого спеціаліста у галузі ІО, стає дієвим засобом для пошуку нових знань, умінь і навичок;

– *принцип інтеграції.* Виходячи із фундаментальних засад освіти, цей принцип передбачає глибоке усвідомлення студентами зв'язків між навчальними дисциплінами, інтеграція яких забезпечує основну базу їхньої професійної підготовки, що дозволить майбутньому фахівцеві розв'язувати різні проблеми, у тому числі й ті, що висуває інклюзивне суспільство. Інтеграція правових, соціально-економічних, морально-етичних, науково-методичних аспектів інклюзивних взаємодій в суспільстві й освіті водночас забезпечує міцний взаємозв'язок усіх сфер теоретичної і практичної свідомості студента і різних видів його діяльності.

Інтеграція стає і процесом, і результатом об'єднання знань, способів пізнання й діяльності, сприяє цілісному сприйманню навколишнього середовища, формуванню науково-пізнавальних відносин, становленню відповідних ціннісних орієнтацій і компетенцій, розвитку бажання захищати права дітей з ООП і практичних умінь надавати їм якісні освітні послуги. За визначенням Н. Пахомової, «інтегративна підготовка фахівця до роботи в умовах інклюзивної освіти частіше здійснюється на інтегративно-предметній основі» [241]. Принцип інтеграції виконує функцію оптимального системотворного чинника формування змісту предметного матеріалу усіх спеціальностей і спеціалізацій для підготовки педагога інклюзивної освіти.

У межах нашої концепції цей принцип можна реалізувати у трьох підходах, зокрема: *монопредметному* – реалізація міжпредметності шляхом вивчення проблем ІО та впровадження її в межах окремих навчальних курсів без інтеграції інклюзивно зорієнтованого змісту до фахових дисциплін та їхніх методик; *багатопредметному* – зміст інклюзивно зорієнтованої підготовки різнопрофільних фахівців

запроваджується до основних предметних курсів і методик у різних пропорціях на засадах інтеграції; *комбінованому* – поєднання двох попередніх;

– *принцип варіативності* вважаємо однією з необхідних умов організації вищої освіти. Варіативність освіти – складне, багатовимірне соціально-педагогічне явище, в основу якого покладено диференційований підхід до організації освітнього процесу, а також динамічність і варіативність навчальних програм. Ці властивості варіативності відображають загальні тенденції нової освітньої парадигми, характеризують сучасний етап її реформування і водночас відіграють роль принципу підвищення якості й оптимізації шляхів отримання вищої педагогічної освіти. Крім того, ознаками варіативності освіти є її багаторівневість, різноманітність, розширення видів освітніх послуг. Варіативність для нашої концепції – це , у першу чергу, новизна, інновація, реакція на нові зовнішні умови, спрямування на отримання нового досвіду. Очевидним, у цьому контексті, є спрямування усіх компонентів системи на адаптацію освітнього процесу для підготовки фахівців для суспільної новації, роль якої відіграє ІО.

4. Принципи відбору змісту навчання:

– *принцип універсальності* передбачає повноту набору навчальних дисциплін, які складають основу базової підготовки бакалавра у єдності з професійним і загальнокультурним аспектами і забезпечують можливість професійної діяльності в умовах ІОС. Цей принцип відтворює універсальність інноваційних підходів (у тому числі й інклюзивних), педагогічних теорій і технологій, що використовуються у ході підготовки різнопрофільних педагогічних фахівців. Принцип універсальності впроваджується через реалізацію запитів інклюзивного суспільства на різних спеціалістів і забезпечує повний набір спеціальностей і спеціалізацій, необхідних для задоволення в масових закладах освіти різних освітніх потреб дітей з ООП. Крім того, система підготовки кадрів для педагогічної галузі, на нашу думку, повинна орієнтуватися на ІО;

– *принцип науковості* є базисом змісту навчання з урахуванням світового досвіду й рівня розвитку науки і техніки. Цей принцип передбачає розкриття причинно-наслідкових зв’язків науково аргументованих і перевірених явищ, процесів,

законів тощо і має пряме відношення до змісту стандартів, навчальних планів, навчальних програм, підручників. Згідно цього принципу педагогічна взаємодія повинна спрямовуватися на розвиток пізнавальної активності студентів, формування у них умінь і навичок наукового пошуку і наукової організації професійної діяльності.

В основу принципу науковості покладено ряд базових положень, зокрема: людина може пізнати світ; знання, перевірені практикою, формують об'єктивне уявлення про розвиток світу; наука в житті людини відіграє важливу роль; науковість навчання забезпечується його структурою і змістом. Науково обґрунтована побудова процесу підготовки педагогічних фахівців передбачає його орієнтацію на забезпечення єдності знань і умінь, тому необхідне планування такого виду діяльності, при якій студенти перевіряли б істинність наукових знань, ідей, підходів і оволодівали б навичками соціально цілісної поведінки;

– *принцип зв'язку теорії і практики* безпосередньо пов'язаний з принципом науковості, оскільки він забезпечує гармонійний зв'язок навчальної діяльності та наукових знань з практикою педагогічної роботи, упереджуючи недоліки, які можуть виявитися при відриві навчального процесу від практики чи теорії: без практики навчальний процес стає енциклопедичним, абстрактним, а без теорії – утилітарно-прагматичним. Цей принцип демонструє співвідношення між теорією і практикою, доводить, що наукові теорії виникають внаслідок практичних зусиль суспільства. Крім того, теоретичні дослідження створюють необхідний ґрунт для удосконалення практичної діяльності.

В основі принципу зв'язку теорії і практики покладено такі ключові тези: практика – це джерело пізнання і критерій істини; практикою перевіряється якість теоретичного навчання; чим більше на практиці використовуються отримані знання, тим вища внутрішня мотивація й рівень свідомості навчання. При реалізації цього принципу розвивається суто науковий погляд на суспільні явища, формується науковий світогляд;

– *принцип прогностичності* обумовлений природою педагогічного проектування, зорієнтованого на кінцевий результат, і спрямований на підвищення ефективності процесу підготовки різнопрофільних фахівців для ІО.

Специфіка нашого дослідження дає можливість сформулювати два підходи щодо визначення ролі цього принципу в нашій концепції. У широкому розумінні прогнозування об'єднує у собі всі дидактичні принципи, отже, принцип прогностичності відіграє роль основного інтегруючого принципу нашої концепції, необхідного і достатнього для сприйняття і використання у педагогічному процесі інноваційних ідей, у нашому випадку – ідей інклюзивних. У вузькому розумінні цей принцип також має ключове значення: для окреслення стратегії і створення інноваційної системи підготовки психолого-педагогічних кадрів; для визначення взаємодії цієї структури з внутрішніми освітніми і галузевими тенденціями і зовнішніми чинниками ІОС. Крім того, прогностичність у будь-якій педагогічній технології передбачає не лише наявність окремих взаємопов'язаних елементів цієї технології, а й реалізацію чіткого алгоритму запровадження їх;

– *принцип комплементарності* передбачає виокремлення інклюзивного компонента у кожній навчальній дисципліні на засадах інтеграції і взаємодоповнюваності;

– *принцип інтерактивної взаємодії.* Інтерактивність у навчальному процесі передбачає застосування інтерактивних технологій, ознаками яких є: організація кооперативної навчальної діяльності студентів як на аудиторних заняттях, так і під час проходження педагогічних практик; багатостороння комунікація і взаємодія усіх учасників освітнього процесу (вихованців, учнів, студентів, викладачів, методистів, методистів від баз практик, адміністрації). Крім того, у межах нашої концепції цей принцип передбачає організацію умов для забезпечення інтерактивної взаємодії студентів різних спеціальностей і спеціалізацій. Підготовка різнопрофільних психолого-педагогічних фахівців у такий спосіб дозволить підвищити внутрішню мотивацію, здобути навички командної роботи, що особливо корисно для організації якісного інклюзивного навчання. Для реалізації принципу інтерактивної взаємодії доцільним є використання принципу проблемності при відборі змісту теоретичного матеріалу, розгортанні його у формі діалогічної взаємодії на лекційних та семінарських заняттях. Ефективним для підвищення якості педагогічної взаємодії є впровадження проблемних ділових

ігор, у процесі яких навчання максимально наближається до реальних умов, зімітувати будь-яку проблемну ситуацію, що може виникнути у ході практики чи майбутньої професійної діяльності в умовах ІОС.

Визначені та обґрунтовані концептуальні принципи окреслюють відповідні наукові підходи, а саме технологічний підхід, який ґрунтується на використанні та впровадженні педагогічних інновацій, що об'єднуються в педагогічні технології.

Поняття «технологія» походить від грецького *techne* – мистецтво, майстерність і *logos* – наука, закон, тобто «наука про майстерність». Наукові пошуки оптимізації та вдосконалення організації освітнього процесу на різних рівнях освіти свідчать про суттєву трансформацію терміну «педагогічна технологія» [324, с. 246].

Так, у науково-педагогічній літературі дефініцію «педагогічна технологія» розглядають як сукупність прийомів і методів [238; 242], як моделі навчання [97; 306], як алгоритм процесу досягнення запланованого результату [153], як сукупність знань про способи і засоби організації навчальної діяльності [305] тощо.

За визначенням В. Сєрікова, технологія навчання – це законовідповідна педагогічна діяльність, яка реалізує науково обґрунтований проект дидактичного процесу і якій притаманний вищий ступінь ефективності, надійності та гарантованості результату, ніж традиційним способам навчання [318]. На думку Б. Гершунського, педагогічна технологія є не тільки інформаційною, комп'ютерною, вона покликана розв'язувати цільові, змістово-процесуальні і контрольно-оцінювальні (результативні) педагогічні проблеми: структурування і конкретизацію цілей педагогічного процесу, перетворення системи наукових знань у зміст освіти, навчальний матеріал тощо [42].

Педагогічна технологія – це науково обґрунтована педагогічна (дидактична) система, яка гарантує досягнення певної навчальної мети через чітко визначену послідовність дій, спроектованих на розв'язання проміжних цілей і наперед визначений кінцевий результат [338, с. 8].

Регулятивний вплив педагогічних технологій, вважає В. Бєляєв, полягає у спонуканні знаходити нові регулятивні чинники результативності діяльності; мобілізовувати кращі досягнення науки і досвіду для досягнення очікуваного

результату; будувати діяльність на інтенсивній основі; приділяти більше уваги прогнозуванню і проектуванню діяльності [14].

За визначенням академіка І. Зязюна, педагогічна технологія – це сфера знання, яка вміщує методи, засоби навчання і теорію їх використання для досягнення цілей освіти [106]. Поняття «педагогічна технологія» вміщує матеріально-технічне і правове забезпечення освітнього процесу, просторово-часові фактори, методи, засоби і форми роботи, педагогічну майстерність усіх учасників освітнього процесу, набір обов'язкових видів діяльності, що виконує кожен учасник [1, с. 205]. Це система найбільш раціональних способів досягнення поставленої педагогічної мети, наукова організація освітнього процесу, що визначає найбільш раціональні й ефективні способи досягнення кінцевих освітньо-культурних цілей. В. Безпалько зазначає, що будь-яка дидактична задача розв'язується за допомогою адекватної технології навчання, цілісність якої забезпечується взаємопов'язаними компонентами: організаційної форми, дидактичного процесу і кваліфікації вчителя [15, с. 95].

Проаналізувавши тлумачення поняття «педагогічна технологія», вважаємо, що технологія навчання пов'язана з оптимальним плануванням і реалізацією навчального процесу з урахуванням раціональних шляхів гарантованого досягнення дидактичних цілей. Саме технологічний підхід змістовно окреслив основні концептуальні напрями, зокрема:

– ієрархію цілей навчання, цілей навчальних курсів, цілей кожного заняття логічно представляти у формі чітко окреслених очікуваних результатів навчання;

– наявність трьох ознак: поділ навчального процесу на окремі взаємопов'язані етапи; поетапна реалізація координованого педагогічного алгоритму, спрямованого на досягнення очікуваного результату; однозначність виконання окреслених процедур і операцій педагогічного впливу;

– цілісність і взаємозв'язок усіх компонентів технології з чітким окресленням основних змістових ліній і орієнтацією на кінцевий результат, у нашому випадку, на високий рівень сформованості базових професійних компетенцій;

– узгодження змісту і характеру навчальної предметної діяльності з урахуванням загальної динаміки галузі й майбутньої професійної діяльності.

Технологічний підхід виконує роль проміжної ланки між педагогічною ідеєю, теорією і процесом підготовки студента, формуванням його конкретної якості (або сукупності їх), і являє собою відповідні проекції педагогічних інновацій на діяльність педагогів і студентів.

Оскільки метою педагогічної технології є підвищення ефективності процесу навчання, варто підкреслити значення професійного розвитку педагога, його самовдосконалення, рівня його педагогічної майстерності. Науковці визначають майстерність як: найвищий рівень педагогічної діяльності, який виявляється у тому, що у відведений час педагог досягає оптимальних наслідків; інтегрований показник ступеня готовності конкретної людини до виконання професійних обов'язків учителя і вихователя [12]; високий рівень мотивації до практичної діяльності [144]; найвищий рівень педагогічної діяльності, що проявляється у творчості вчителя, у постійному вдосконаленні мистецтва навчання, виховання, розвитку особистості [11]; найвищий рівень педагогічної технології, синтез особистісно-ділових якостей і властивостей, які визначають високу ефективність педагогічного процесу [326]; «максимально повний прояв педагогом свого індивідуального творчого потенціалу, його творчої самореалізації в професійній діяльності» [237].

У контексті нашого дослідження важливою є думка академіка І. Зязюна про те, що майстерність завжди розкривається в ефективній діяльності. Учений наголошує, що педагогічна майстерність – це комплекс властивостей особистості, який забезпечує самоорганізацію високого рівня професійної діяльності на рефлексивній основі [107].

Отже, у сучасних умовах пошуку нових освітніх концепцій педагогічну майстерність розглядають як систему професійних компетентностей учителя, сформованих на методологічному, теоретичному і прикладному рівнях. Майстерність педагога – це певний рівень його професійної свободи, що здійснюється за рахунок здатності обирати стратегію виховного впливу на учня, наявності волі, сили духу, осмисленого володіння засобами і прийомами педагогічної взаємодії.

Це визначення набуває особливого значення в умовах ІО, оскільки в межах технологічного підходу система професійної підготовки психолого-педагогічних фахівців для інклюзивної освіти інтегрує в собі: проектування траєкторії цієї підготовки; проектування системи навчання; проектування педагогічних умов. Результатом функціонування такої системи є сукупність професійних компетенцій, які дозволяють реалізувати здобуті знання, уміння й навички в умовах інклюзії.

Цей підхід являє собою теоретичну базу і концепцію проектної діяльності щодо формування системи фахової підготовки випускників вишів для потреб ІО. Система професійної підготовки психолого-педагогічних кадрів спрямована на реалізацію концептуальних принципів і вміщує такі основні компоненти:

– цільовий – комплекс цілей загальної підготовки, цілей окремих її етапів, цілей навчальних курсів, модулів, окремих занять;

– змістовий – впровадження науково-предметного і навчально-професійного аспектів засобами традиційних навчальних предметів, курсів відповідної спеціалізації, практик;

– процесуальний – сукупність науково-предметних, навчально-методичних і технічних засобів, різних форм організації навчальної діяльності, а також дидактичних методів навчання, адекватних цілям і засобам.

Основоположною складовою цієї комплексної структури є *курикулум*. У вітчизняній науково-педагогічній літературі цей термін відносно новий. Вживається він переважно відносно шкільної освіти і, в широкому сенсі, інтегрує в собі чотири основні компоненти: цілі й очікувані результати, переважно у явній формі обсягу й послідовності певних навичок; конкретні методичні підходи; навчально-методичні матеріали і засоби навчання; причини, наслідки й шляхи вимірювання якості навчальних досягнень учнів.

У зв’язку з реформуванням національної вищої освіти, поняття «курикулум» набуває нового забарвлення. Курикулум – це загальна концепція, всеосяжна за змістом і складна на практиці. Курикулум «визначає знання, уміння, установки та методи їх формування. Він охоплює такі сфери, як зміст предметів, педагогічні методи і підходи, поточне й підсумкове оцінювання, а також відповідні ресурси для

організації, впровадження та викладання навчальних програм» [155, с. 143]. Під курикулумом розуміють також формалізований пакет курсів, запропонований і затверджений закладом освіти [302]. На думку О. Жижко, курикулум вміщує в себе такі аспекти, як навчальна програма, навчальний план, визначення мети, завдань, змісту навчання, управління навчальним процесом на різних рівнях [93, с. 8].

Для професійної підготовки психолого-педагогічного персоналу для закладів з інклюзивним навчанням курикулум окреслює чітке визначення цілей навчання та співвідношення концептуально нових принципів й інклюзивно орієнтованого змісту навчання, а також сучасних підходів, технологій і моделей. Зокрема, курикулум більшості бакалаврських програм складається з «розширеної компоненти» («основної» чи «базової»), до якої входять дисципліни загальної підготовки, та «поглибленої компоненти» («спеціалізованої»), яка містить дисципліни професійного й вибіркового для спеціалізацій циклів [155].

У нашому розумінні, курикулум підготовки різнопрофільних фахівців для потреб ІО спрямований на формування свідомої особистості як основної рушійної сили розвитку інклюзивного суспільства, а також на забезпечення відповідного рівня професійних компетенцій, необхідних для розв’язання проблем навчання та виховання дітей з урахуванням їхніх особливостей і здібностей в умовах ІОС. Курикулум повинен сприяти безпосередній реалізації таких функцій, як:

– забезпечення національних освітніх стандартів;

– забезпечення взаємозв’язку і наступності етапів загальної і професійної підготовки, навчальних курсів, передбачених на кожному етапі й зорієнтованих на інклюзію;

– постійне оновлення й удосконалення змісту навчальних дисциплін відповідно до потреб інклюзивного суспільства;

– забезпечення гнучкості, технологічності, комплексності навчального процесу, спрямованого на формування інклюзивно значущих професійних компетенцій;

– розробку предметних курикулумів, зорієнтованих на досягнення високих результатів навчання;

– забезпечення ефективності педагогічних умов, навчального середовища і викладацької діяльності;

– забезпечення об’єктивного оцінювання і заохочення навчальних досягнень.

Розробка курикулуму – це плановий, цілеспрямований, прогресивний, систематичний процес, метою якого є забезпечення динаміки розвитку системи вищої освіти.

У контексті нашої концепції (див. рис. 3.1) дефініція «курикулум» не належить до методологічного, теоретичного чи прикладного аспектів, а має властивості й виконує функції кожного з них. Так, у межах теоретичного аспекту концепції фахової підготовки психолого-педагогічних кадрів курикулум відіграє роль процесуального компонента і забезпечує взаємодію студента і викладача через реалізацію бакалаврських навчальних програм, а також шляхом запровадження відповідних прийомів, методів, засобів і організаційних форм навчання. Реалізація курикулуму в умовах різних педагогічних підходів, його персоніфіковане спрямування на підвищення ефективності й надійності процесу формування професійної компетентності різнопрофільних психолого-педагогічних фахівців, гарантує позитивний результат і формування готовності до роботи в умовах ІОС, надає йому прикладного забарвлення. У цьому контексті освітній процес набуває чітких ознак педагогічної технології.

Згідно методологічного і теоретичного аспектів поданої концепції прикладний характер системи підготовки психолого-педагогічних фахівців проявляється і на етапі проектування навчального процесу в межах кожної спеціальності («Дошкільна освіта», «Початкова освіта», «Практична психологія», «Соціальна педагогіка»), і фактично закладено у зміст такої підготовки.

Зміст фахової підготовки психолого-педагогічних кадрів до роботи в умовах ІОС забезпечується шляхом ефективного проектування курикулуму підготовки бакалавра відповідної спеціальності. Відповідно до вищесказаного інклюзивно зорієнтований зміст фахової підготовки може інтегруватися до традиційної системи підготовки окремими модулями, або може бути реалізований окремими

навчальними курсами у складі вибіркових дисциплін для досліджуваних спеціалізацій. До навчальних планів, зорієнтованих на вивчення конкретних напрямів ІО і формування комплексу професійних компетенцій щодо роботи з дітьми з ООП в умовах масових освітніх закладів, пропонуємо ввести такі методично вивірені і доцільні, на нашу думку, для підготовки різнопрофільних фахівців навчальні дисципліни, розроблені колективом науковців Інституту спеціальної педагогіки НАПН України, зокрема:

– «Основи інклюзивної освіти» [233], яка передбачає засвоєння студентами теоретико-методологічних, нормативно-правових та організаційно-методичних засад ІО;

– «Професійне співробітництво в інклюзивному навчальному закладі» [126], у процесі вивчення якої студенти повинні оволодіти компетенціями реалізації інноваційних стратегій і тактик використання професійної співпраці в умовах ІОС;

– «Диференційоване викладання в інклюзивному навчальному закладі» [340] – навчальний курс, спрямований на формування у студентів умінь розробки та реалізації ефективних технологій диференційованого викладання з урахуванням індивідуальних потреб дітей з ООП;

– «Індивідуальне оцінювання навчальних досягнень учнів з особливими освітніми потребами в інклюзивному класі» [312] – курс, спрямований на формування у студентів умінь оцінювати особистісний прогрес дитини з ООП в умовах інклюзивно зорієнтованого навчального процесу, керованого командою психолого-педагогічних фахівців;

– «Лідерство та інклюзивна освіта» [92], навчальний курс, у ході вивчення якого формуються організаційні та комунікативні компетенції, необхідні для ефективної організації командної діяльності різнопрофільних фахівців в умовах ІОС.

Теоретична підготовка в межах вищеназваних навчальних дисциплін (курсів) повинна бути завершена до початку проходження педагогічної виробничої практики.

Прикладний характер системи підготовки психолого-педагогічних кадрів підкреслює її вузько спрямовану профільність щодо забезпечення суто

професійних компетенцій і, таким чином, висуває підвищені вимоги до конкретної професійної діяльності щодо формування у студентів різних спеціальностей специфічних прикладних утилітарних умінь і навичок, необхідних для організації навчання/виховання дітей з ООП у масових закладах освіти.

Вивчення прикладних вимог професії до спеціаліста дозволяє виокремити значущі й характерні для кожного типу психолого-педагогічної діяльності якості, прикладні знання, уміння й навички. Це дозволить чітко окреслити професійні компетенції кожного фахівця, задіяного в організації інклюзивного навчання, і визначити, як мінімум, цілі й зміст, що стануть в основі курикулуму підготовки бакалавра кожної окремої спеціальності. Врахування специфіки майбутньої професії має принципове значення для теорії і методики підготовки різних фахівців для інклюзії як у плані індивідуалізації навчального процесу, так і концентрації уваги на формуванні провідних здібностей професії, які сприятимуть ефективній командній роботі.

Всебічне формування особистості майбутнього педагога, систематичний розвиток унікальних умінь і навичок гарантують загальні передумови продуктивності будь-якої діяльності, у тому числі й професійної. Враховуючи вищесказане, сформульовано завдання, які повинна розв’язати система підготовки психолого-педагогічних кадрів: цілеспрямоване формування специфічних для обраного фаху знань; формування й удосконалення унікальних прикладних умінь і навичок; виховання важливих для майбутньої професії особистісних якостей; забезпечення належних умов для застосування отриманих теоретичних знань у процесі трудової діяльності; забезпечення високої мотивації майбутнього фахівця до ефективної реалізації набутих знань, умінь і навичок в умовах ІОС.

Перераховані задачі необхідно конкретизувати відповідно до своєрідності фаху. Принципова особливість підготовки різнопрофільних кадрів для інклюзії полягає у її спрямованості на досягнення у ході навчання прикладних результатів для обраної професійної діяльності. Така спрямованість повинна чітко проявлятися у характерному змісті, логіці й методиках, охоплених курикулумом підготовки.

Отже, навчальний процес, що має специфічний прикладний характер, набуває чіткого професійного спрямування, а система підготовки як основа такого процесу є професійно зорієнтованою.

З результатами аналізу нормативно-правової бази інклюзивної освіти, науково-методичних джерел та реалій формування професійних компетенцій бакалавра для потреб ІО виділено низку суперечностей, зокрема:

– суперечність між інклюзивними тенденціями в країні, спрямованими на підтримку й задоволення особливих освітніх потреб осіб з ООП й відсутністю у програмах підготовки майбутніх педагогів відповідного змісту;

– суперечність між цілями, змістом, умовами організації навчальної діяльності студентів педагогічних ЗВО і реальними вимогами професії щодо компетенцій спеціаліста;

– суперечність між традиційним характером навчання, зорієнтованого на застосування готових знань і алгоритмів дій окремих навчальних дисциплін, і необхідністю практичного використання інтегрованих знань у професійній діяльності;

– суперечність між необхідністю використання сучасних технологій підготовки педагогічних кадрів для інклюзивної освіти і фактичним станом теорії і методики професійного навчання у закладах вищої педагогічної освіти.

Технологізацією систем професійної підготовки різнопрофільних кадрів для ІО передбачено не тільки пошук ефективних методів і засобів педагогічного впливу, а й забезпечення відповідних умов успішної реалізації їх.

Особливу роль у формуванні професійних компетенцій психолого-педагогічних кадрів для інклюзії повинна відігравати сукупність чинників, що впливають на цей процес, сприяють творчій самореалізації майбутнього педагога. Ефективність навчального процесу залежить, у першу чергу, від умов, у яких він проходить.

Поняття «умова» тлумачиться як необхідна обставина, яка уможливлює здійснення, створення, утворення чого-небудь, або сприяє чомусь [30, с. 1506]. У психології термін «умова» трактують як сукупність явищ зовнішнього та внутрішнього середовища, що, ймовірно, впливають на стан і розвиток психічного

явища [136, с. 206]. Отже, умови – це зовнішні й внутрішні обставини, від яких залежить результат цілеспрямованого впливу, які є передумовою виникнення певного явища. Педагогічні умови – це педагогічні обставини, які забезпечують навчальний процес і сприяють позитивному (чи негативному) прояву педагогічних закономірностей під час формування професійних компетенцій фахівця. Педагогічні умови у комплексі повинні слугувати одній меті, бути тісно пов'язаними між собою змістовими та функціональними зв'язками у єдине ціле. Крім того, педагогічні умови повинні забезпечувати комплексний підхід до вивчення методик, зорієнтований на міжпредметні зв'язки та інтеграцію інклюзивно зорієнтованого матеріалу до змісту навчання, враховувати індивідуально-психологічні особливості студентів; забезпечувати оптимальні норми, методи, прийоми, форми підготовки.

Науковий аналіз психолого-педагогічної та філософської літератури розкриває різні аспекти дефініції «педагогічні умови». Зокрема, педагогічні умови розглядають, як:

– сукупність об'єктивних можливостей змісту навчання, методів, організаційних форм і матеріальних можливостей її здійснення, що забезпечують успішне вирішення поставленого завдання [210; 211; 344];

– сукупність об'єктивних можливостей і обставин, що супроводжують навчальний процес, які певним чином структуровані та спрямовані на досягнення визначеної педагогічної мети [148];

– сукупність взаємопов'язаних умов, необхідних для організації цілеспрямованого освітнього процесу, що забезпечує формування особистості з визначеними якостями [41];

– структурну оболонку педагогічних технологій чи педагогічних моделей [57];

– принципову основу для об'єднання різних видів діяльності щодо управління процесом формування професійної педагогічної культури особистості [314];

– певні обставини, від яких залежить і на основі яких відбувається цілісний продуктивний педагогічний процес професійної підготовки фахівців, що опосередковується активністю особистості [96, с. 291].

Уваги заслуговує, на нашу думку, тлумачення досліджуваного терміну М. Мальковою, яка характеризує педагогічні умови як сукупність зовнішніх та внутрішніх обставин (об'єктивних заходів) освітнього процесу, від реалізації яких залежить досягнення поставлених дидактичних цілей [191, с. 98].

Вважаємо, що педагогічні умови мають «внутрішні» і «зовнішні» компоненти. Педагогічна діяльність повинна відбуватися за схемою: суб'єкт – суб'єкт. Перший суб'єкт – особистість як активний початок, і другий – те, що спонукає і спрямовує його активність.

До «внутрішніх» відносимо компоненти, необхідні для саморозвитку, самореалізації, самоствердження внутрішніх рушійних сил особистості, її здібностей і талантів. Ці умови визначаються потребами людини і формують її мотиваційну сферу. Отже, цілеспрямоване формування внутрішньої активності й мотивації, на нашу думку, сприятиме формуванню сукупності інклюзивно спрямованих психолого-педагогічних адекватних установок, що, у свою чергу, формуватиме готовність до реалізації фахових компетенцій в умовах інклюзивного навчання. «Внутрішня» компонента педагогічних умов формування будь-якої якості майбутнього педагога пов'язана суб'єкт-суб'єктними зв'язками із «зовнішньою», яка має безпосередній вплив на її розвиток.

У контексті нашого дослідження, педагогічні умови визначаємо як сукупність елементів навчального середовища, що існує на суб'єкт-суб'єктних засадах, має чітко окреслений професійно спрямований характер підготовки фахівця і забезпечує високу працездатність учасників навчального процесу і, як результат, високий рівень сформованості професійних компетенцій.

Враховуючи комплексну структуру, суперечності та аспекти характеризують ознаки педагогічних умов, ми визначили суб'єкт-суб'єктну взаємодію їхніх зовнішніх та внутрішніх компонентів, що представлено на рис. 3.2.

До першої групи увійшли педагогічні умови, що безпосередньо впливають на збудження внутрішніх мотивів професійно зорієнтованого навчання. Зовнішній вплив характеризується реальними можливостями навчального середовища, використання яких сприяє підвищенню ефективності цілісного педагогічного

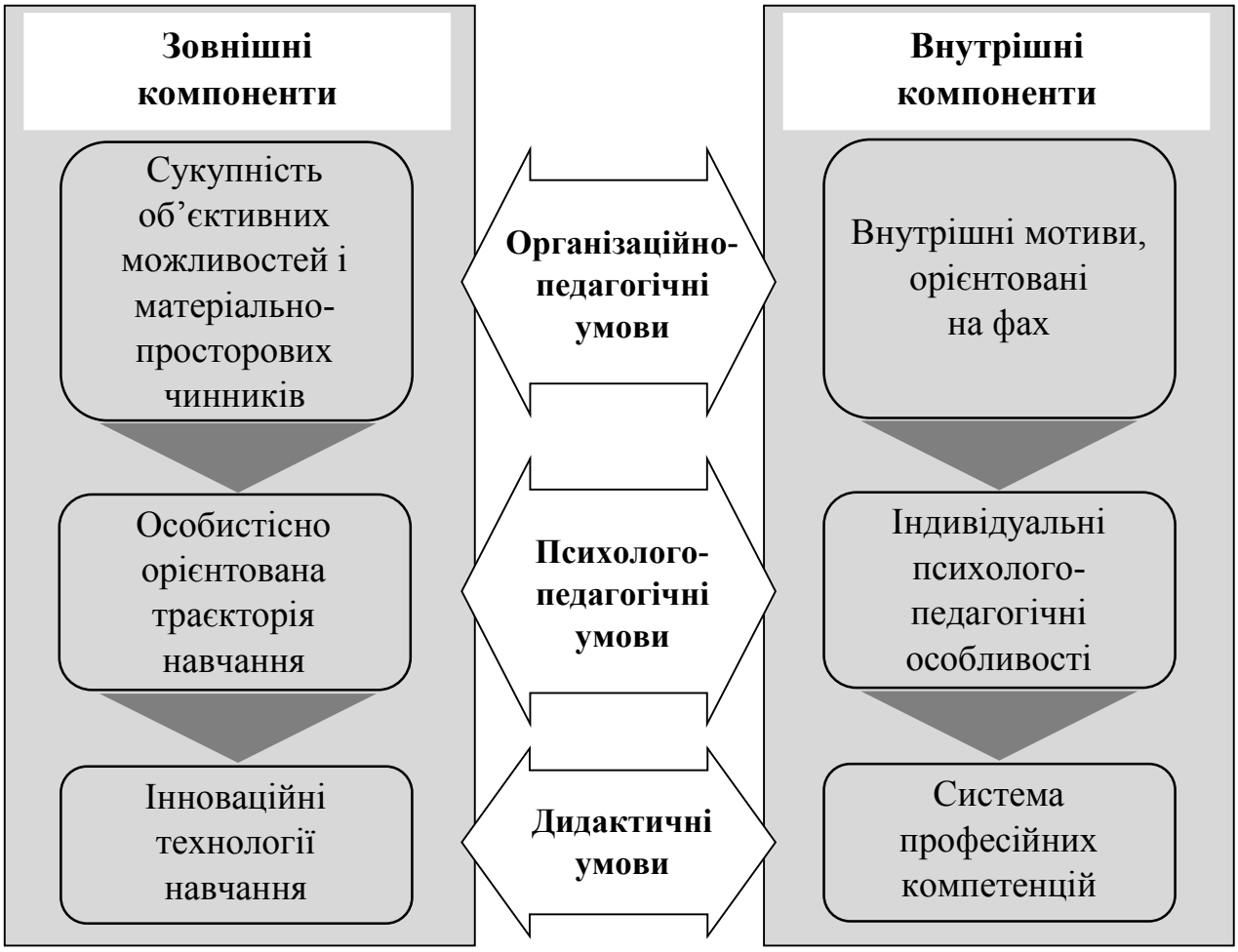


Рис. 3.2. Суб'єкт-суб'єктна взаємодія основних компонентів педагогічних умов підготовки психолого-педагогічних фахівців

впливу. Для успішного досягнення кінцевого результату навчальної діяльності важливі такі компоненти організаційно-педагогічних умов:

– високий рівень матеріально-технічного і науково-методичного забезпечення організації аудиторної і самостійної роботи студентів;

– високий рівень професійної підготовки викладачів, які приймають інклюзію й відкриті для реалізації інтегрованого навчання на її основі;

– співпраця випускових кафедр із закладами з інклюзивним навчанням та закладами спеціальної освіти з метою проведення на їхній базі практик;

– організація взаємодії викладачів і студентів з науковцями, методистами, колегами, випускниками щодо удосконалення інклюзивно орієнтованої підготовки фахівців у ході науково-практичних конференцій, методичних об'єднань, круглих столів тощо.

Результатом такого суб'єкт-суб'єктного зв'язку є формування інклюзивного світогляду, стійких інклюзивних установок, орієнтація внутрішніх мотивів на соціально-гуманістичну спрямованість, визнання психофізичного здоров'я учнів найвищим професійним пріоритетом.

Сукупність заходів зовнішнього впливу, що характеризуються як психолого-педагогічні умови, спрямована передусім на розвиток особистості суб'єктів педагогічної системи. Важливою характеристикою психолого-педагогічних умов є забезпечення особистісно зорієнтованої траєкторії навчання студентів. Умови цієї групи забезпечують когнітивний вплив на внутрішній світ студента системою таких професійних знань і умінь, які підготують їх до використання інклюзивно зорієнтованих технологій у майбутній професійній діяльності. Основною метою педагогічних умов цієї групи є формування у студентів особистісних якостей, створення індивідуального портфоліо результатів діяльності студентів, прагнення студентів до поглибленого вивчення професійних дисциплін, бажання працювати за спеціальністю.

Оскільки теоретичну і методичну підготовку в суб'єкт-суб'єктному педагогічному середовищі забезпечує технологічний вплив на особистість студента, до третьої групи педагогічних умов відносимо ті, які забезпечують такий вплив. Важливою дидактичною умовою формування фахових компетенцій є використання у навчальному процесі інклюзивно зорієнтованих технологій, лекцій і семінарів проблемного характеру, ділових ігор, що імітують професійні дії у логічній послідовності.

Особливістю дидактичних умов є те, що педагогічні технології й дидактичні прийоми, використані у ході становлення особистості молодого фахівця, можуть сформувати основу майбутньої професійної діяльності та унікального стилю й форми її.

Враховуючи різні підходи до визначення поняття «педагогічні умови», виділено сукупність таких умов, які сприятимуть ефективній підготовці різнопрофільних кадрів для ІО:

– спрямованість навчального процесу на формування у студентів внутрішньої професійно зорієнтованої мотивації;

– забезпечення теоретичної, методичної і практичної готовності професорсько-викладацького колективу до спільної діяльності з метою формування у студентів особистісних якостей, установок і компетенцій, необхідних для роботи в умовах інклюзивного навчання;

– залучення до навчального процесу сучасного технічного і науково-методичного інструментарію і технологій;

– цілеспрямоване створення професійно зорієнтованих ситуацій у теоретичній і практичній підготовці студентів;

– створення позитивного мікроклімату в навчально-пізнавальній діяльності студентів;

– забезпечення трансформації навчальних курсів з метою інтеграції їх до змісту інклюзивної компоненти;

– побудова індивідуальних освітніх траєкторій для кожного студента;

– здійснення моніторингу процесу підготовки різнопрофільних фахівців до роботи в умовах ІОС.

Педагогічні умови в нашій концепції мають праксиологічний характер і забезпечують її цілісність і завершеність, розкривають перспективи технологічно-компетентнісного підходу у системі підготовки професіонала для ІО, надають їй універсальності шляхом організації індивідуальної траєкторії навчання студента.

Педагогічні умови інтегрують технологічне й науково-методичне забезпечення інклюзивно орієнтованої підготовки майбутніх психолого-педагогічних кадрів, роблять навчальний процес оптимальним, стійким до зовнішніх і внутрішніх впливів, і водночас гнучким і динамічним з урахуванням тенденцій і течій певної предметної галузі.

Професійна підготовка забезпечується впровадженням у навчальний процес закладу вищої освіти сучасних педагогічних технологій, створенням єдиного інклюзивно зорієнтованого навчально-методичного забезпечення, розвитком потенціалу науково-педагогічного персоналу ЗВО, організацією сумісної

педагогічної діяльності з педагогами закладів з інклюзивним навчанням на засадах міжгалузевої кооперації.

Моніторинг організаційно-управлінської діяльності професорсько-викладацького складу в нових педагогічних умовах дозволяє своєчасно отримати інформацію про готовність і спроможність педагогічного колективу брати участь у процесі підготовки різнопрофільних фахівців до роботи в умовах ІОС. Технічно і технологічно моніторинг може бути організований у межах відповідних факультетів.

Аналіз одного з найважливіших компонентів концепції – компетентнісного підходу щодо формування майбутнього фахівця для потреб інклюзивної освіти, який відкриває можливості подальшої технологізації професійної підготовки – подано у наступному пункті.

3.2. Компетентнісний підхід: концептуальні засади

Реформування системи вищої освіти перебуває у стані переходу від знаннєвої парадигми до компетентнісної [145]. Очевидним є той факт, що для різних закладів освіти, на забезпечення кадрами яких спрямована вища педагогічна освіта, більш значущими є не розрізнені знання молодих фахівців з окремих навчальних дисциплін, а їхні узагальнені уміння розв'язувати проблеми побутового і професійного характеру. Отже, у контексті компетентнісного підходу найважливішою є особистість педагога, зокрема: його соціальна позиція, моральні якості, професійні здібності. Саме ці риси майбутніх психолого-педагогічних фахівців відіграють вирішальну роль у навчанні й вихованні учнівської молоді, у тому числі й з ООП.

У нашій концепцій компетентнісний підхід визначає пріоритетні цілі професійної підготовки психолого-педагогічних кадрів для інклюзивної освіти, основні шляхи організації та управління такою підготовкою, основні чинники впливу на її результати, а також дозволяє розкрити структуру професійної компетентності й окреслити методи і засоби моніторингу рівня її сформованості.

Для конкретизації вищеназваних компонентів доцільно дослідити основні конструкти компетентнісного підходу. Відповідно до концепції підготовки різнопрофільних кадрів для ІО до основних положень компетентнісного підходу належать:

1) компетентність – відкрита система, що характеризується всебічним розвитком особистості, формується у діяльності й зорієнтована на задоволення запитів інклюзивного освітнього середовища;

2) професійно значущі знання, уміння і навички, особистісні якості та досвід, необхідні для виконання професійної діяльності;

3) встановлення тісного зв'язку вищої педагогічної освіти з вимогами інклюзивного суспільства з метою формування у майбутніх фахівців професійної компетентності.

В основі компетентнісного підходу визначають два ключових поняття: «компетенція» і «компетентність». У науковій літературі багато досліджень

присвячено визначенню сутності цих понять і пошуку співвідношень між ними, однак аналіз засвідчує відсутність одностайного підходу до розуміння їх.

Так, сучасні науковці розуміють «компетенцію», як:

– узагальнену здібність, що базується на знаннях, досвіді, цінностях, нахилах, набутих у ході навчання [356];

– сукупність знань, навичок, умінь, сформованих у ході вивченні тієї чи іншої дисципліни, а також здібності до виконання певної діяльності [222, с. 107];

– галузь знань, коло питань, в яких хтось добре обізнаний [89];

– знання й уміння у певних галузях науки, культури, техніки [7];

– сукупність професійних знань і умінь, а також способи виконання професійної діяльності [105, с. 45];

– сукупність взаємопов’язаних якостей особистості, що задаються у відповідності до певного кола предметів і процесів [350];

– відношення між знанням та дією у практичній та професійній діяльності [13];

– знання і розуміння (теоретичне знання академічної галузі, здатність знати й розуміти), знання як діяти (практичне й оперативне застосування знань до конкретних ситуацій), знання як бути (цінності як невід’ємна частина способу сприйняття й життя з іншими в соціальному контексті) [13];

– вимоги, які висуваються до викладача, посади чи ролі у суспільстві, професії, сфері діяльності, та очікувані якості, здібності, властивості [216].

Отже, у кожному з тлумачень визначаються ресурси (досвід, знання), що використовуються людиною для здійснення діяльності у конкретній ситуації та актуалізуються у діяльнісному та організаційному контексті.

У науковій літературі поряд із терміном «компетенції» вживаються близькі за значенням поняття «ключові кваліфікації» (Д. Мертенс (D. Mertens) [402], А. Шелтон (A. Schelten) [414, с. 140–159]), «базові навички» (Б. Оскарссон [231, с. 42], С. Шо (S. Shaw) [418]), «ключові компетенції» (А. Петров [245], У. Хатмачер (W. Hutmacher) [392]).

Останню категорію розглядають як загальну спроможність людини мобілізувати у ході професійної діяльності набуті знання й уміння, а також використовувати загальні способи виконання дій [25]. Західноєвропейські науковці виокремлюють п’ять ключових компетенцій: політичні і соціальні компетенції; компетенції саморозвитку; комунікативні компетенції; міжкультурні компетенції; соціально-інформаційні компетенції. Досліджуючи проблеми впровадження компетентнісного підходу, А. Петров окреслює групи компетенцій, без яких людина не може успішно існувати й ефективно діяти в умовах сучасного суспільства: компетенції у соціально-громадській галузі; компетенції у галузі соціальної комунікації; компетенції у соціально-індивідуальній галузі; компетенції в інформаційній галузі; системні компетенції; компетенції у професійно-трудовій галузі [245]. Вищеназвані компетенції не є вичерпними, їх може бутим нескінченна кількість, і систематизувати їх можуть за різними критеріями.

Прикладним питанням запровадження компетентнісного підходу в освіті та осмислення засадничих проблем взаємозв’язку системотворних категорій компетентнісного підходу присвячено дослідження Н. Бібік, М. Вашуленка, О. Пометун, О. Савченко та інших. У результаті багаторічної дискусії щодо адекватності узгодження базових категорій «компетенція» та «компетентність» в українській педагогіці було розкрито їхню основну сутність. Так, академік Н. Бібік розглядає компетенцію як відчужену від суб’єкта наперед задану соціальну норму освітньої підготовки спеціаліста, яка необхідна для його якісної продуктивної діяльності в певній галузі [20]. Компетентність, на його думку, «виводить універсальний метарівень, що в інтегрованому вигляді представляє освітні результати» [18].

На думку О. Савченко, компетентність – «складне інтегративне утворення зрілої психіки, яке виконує такі функції: 1) інтеграція знань, умінь, навичок, особистісних властивостей, які придбані в ході засвоєння досвіду особистості; 2) формування адекватної моделі ситуації, розуміння її суті, винесення суджень щодо всієї проблеми та способів її розв’язку за рахунок актуалізації необхідних когнітивних ресурсів (декларативних і процедурних знань, когнітивних структур, операцій, процедур); 3)

регулювання активності суб'єкта в ході розв'язання проблеми чи завдання (контроль і розподіл зусиль, здійснення моніторингу, підтримка зацікавленості, високого рівня активності, працездатності особистості в ході виконання діяльності та ін.); 4) розширення мережі смислових зв'язків за рахунок підключення нових елементів, осмислення нових об'єктів, явищ, ситуацій у контексті більш загальних змістів» [310].

Розуміючи складність професійної компетентності як особистісного новоутворення, науковці виокремлюють її основні структурні компоненти та характеристики. Так, до структури професійної компетентності Н. Бібік вводить спеціальну, методичну та психолого-педагогічну складові [19], О. Савченко виділяє базові характеристики її, зокрема: використання компетентності завжди відбувається у певному контексті; компетентність завжди є результатом; для вимірювання здатності індивіда користуватися компетентністю потрібні чітко визначені та затверджені стандарти; компетентність є мірою того, що індивід може зробити у конкретно визначений час [309].

Дефініція «компетентність», на нашу думку, є ключовою для розуміння компетентнісного підходу. У компетентнісній моделі підготовки будь-якого фахівця компетентність дозволяє простежити становлення кваліфікованого спеціаліста. Якщо «компетенцію» розглядати як мету підготовки, а «кваліфікацію» – як професію, фах [30, с. 532], як офіційний результат оцінювання і визнання дипломованого спеціаліста, то «компетентність» виступає індикатором готовності людини до виконання професійних обов'язків.

У методичних матеріалах, підготовлених у межах проекту Європейського Союзу «Національний Темпус-офіс в Україні», компетентності визначають як динамічне поєднання знань, розуміння, навичок, умінь і здатностей, які формуються в різних навчальних дисциплінах і оцінюються на різних етапах [101, с. 8].

Компетентність – це сукупність особистісних якостей викладача, обумовлених досвідом його діяльності у певній соціально й особистісно значущій галузі [216].

Компетентність – інтегрована характеристика якостей особистості, що виступає як результат підготовки випускника для виконання діяльності у певних галузях [320].

Крім того, компетентність розглядається, як:

– найвищий рівень майстерності у плані системного розуміння усіх проблем, пов'язаних з діяльністю [131];

– рівень умінь особистості, який визначає ступінь відповідності певній компетенції [67];

– реальна демонстрація знань і відповідних умінь в конкретній діяльності [7];

– здатність успішно задовольняти індивідуальні і соціальні потреби, виконувати поставлені завдання [334, с. 31–34];

– спеціально структуровані набори знань, умінь, навичок, спроможностей і ставлень, що дають змогу майбутньому фахівцю визначати і вирішувати незалежно від контексту проблеми, які є характерними для певного напряму професійної діяльності [247];

– специфічну здатність людини, необхідну для ефективного виконання конкретної діяльності в певній предметній галузі, що передбачає наявність загальних і вузькоспеціальних знань, особливого роду предметних навичок, способів мислення, розуміння відповідальності за свої дії [303, с. 6];

– синонім професіоналізму [58; 151; 204];

– інтегральна здатність особистості, яка виявляється в її загальній здатності та готовності до діяльності, що ґрунтується на знаннях і досвіді, що набуті в процесі навчання і соціалізації та орієнтовані на самостійну й успішну участь у діяльності [315];

– достатню міру, ступінь якості компетенцій, які повинні реалізовуватися у певній професії [201].

Отже, трактування дефініції «компетентність» має відношення до певної професійної діяльності. У контексті нашого дослідження під професійною компетентністю розуміємо інтегровану характеристику якостей фахівця психолого-педагогічного профілю, яка проявляється у його спроможності і готовності до виконання професійної діяльності в умовах ІОС. Спроможність і готовність бакалавра до професійної діяльності в умовах інклюзивного освітнього середовища означає, що у випускника закладу вищої педагогічної освіти сформована

професійна компетентність, яка може бути представлена структурними компонентами і відповідними системами компетенцій. Таким чином, насамперед необхідно визначити й охарактеризувати структуру професійної компетентності психолого-педагогічних кадрів для роботи в умовах інклюзивного навчання, рівнів її сформованості та пошуку засобів для організації моніторингу динаміки цієї категорії в умовах навчального процесу ЗВО.

У сучасних наукових працях загальноприйнято поділяти компетентності на дві групи: загальні (*generic competences, transferable skills*) та фахові (*subject specific competences*) [101, с. 9]. Від варіативності компетентностей другої групи залежить профіль і кваліфікація випускника закладу вищої освіти.

Дослідженню загальних компетентностей присвячено проект «Гармонізація освітніх структур у Європі», який отримав назву «Тьюнінг» (від англ. *tuning* – настройка, регулювання, гармонізація). Він був започаткований за ініціативи європейських університетів і мав на меті запропонувати конкретний підхід до впровадження Болонського процесу на рівні закладів вищої освіти та предметних галузей. В основу цього проекту було покладено компетентнісний підхід. Згідно проекту «Тьюнінг» «кінцеві результати навчання формулюються як рівень компетентності, якого повинен досягти студент. Компетентності являють собою динамічне поєднання когнітивних та мета-когнітивних вмінь, навичок, знань та розуміння, міжособистісних, розумових та практичних вмінь та навичок і етичних цінностей. Розвиток цих компетентностей є метою всіх навчальних програм, які ґрунтуються на багатовіковій спадщині знань і розумінь. Компетентностей набувають в усіх навчальних дисциплінах й оцінюють на різних етапах програми. Деякі компетентності належать до предметної галузі (є специфічними для галузі, в якій проводиться навчання), інші є загальними (спільними для всіх курсів програми). Зазвичай, набуття компетентності відбувається комплексно і циклічно впродовж всієї програми» [297].

У ході проекту «Тьюнінг» було отримано список із 85 різних найважливіших компетентностей широкого попиту, який класифікували за трьома категоріями: інструментальні, міжособистісні й системні [101, с. 10].

Отже, професійна компетентність є складним особистісним утворенням, яке формується у процесі фахової підготовки, проявляється, удосконалюється у ході практичної діяльності, є інтегративною єдністю особистісних якостей, необхідних для успішного здійснення професійної діяльності та досвіду роботи в ІОС, що передбачає не лише володіння необхідними теоретичними засадами і практичними уміннями, а й наявність у фахівця широкого спектру професійних сенсів – відповідного сприйняття цілей, цінностей, змісту та особливостей діяльності.

У нашій концепції професійна компетентність є системною, інтегративною єдністю: соціально-громадської, комунікативно-інформаційної, психолого-педагогічної і предметно-спеціальної компетенцій, – які, у свою чергу, визначаються ціннісно-мотиваційним, пізнавальним і операційно-діяльнісним компонентами.

Сукупність вищезазначених складових професійної компетентності формують «вертикаль» потенційного розвитку фахівця для ІО і дозволяє досягнути високих результатів у своїй професійній діяльності. У межах кожної компетенції виділяють «горизонтальний розвиток», що характеризує рівень їх сформованості. Так, пропедевтичний рівень формується на етапі усвідомлення майбутнім педагогом основ професійної діяльності і реалізується ціннісно-мотиваційним компонентом. Базовий понятійний рівень формується у процесі отримання відомостей, що надходять з різних навчальних дисциплін, і вважаються теоретичною основою розвитку фаху. Досягнення цього рівня забезпечує пізнавальний компонент. Подальший розвиток складових відбувається у ході реалізації засвоєних знань та особистісних якостей шляхом виконання практичної діяльності на семінарських, лабораторно-практичних заняттях, а також під час проходження практики. Це формується операційно-діяльнісним компонентом і є достатнім для випускника ЗВО, оскільки забезпечує його кваліфікацію. Наступний (високий) рівень професійної компетентності фахівця у галузі інклюзивної освіти виходить за межі впливу закладу вищої педагогічної освіти і формується у ході його фахової діяльності. Саме на цьому рівні педагог відкритий для потенційної творчості.

У контексті нашого дослідження важливо розглянути складові професійної компетентності більш детально.

Соціально-громадська компетенція характеризує якості студента, пов'язані з його соціалізацією. У широкому розумінні ця складова є важливою в діапазоні професійної компетентності майбутнього педагога і дає йому можливість: побудувати стосунки із суспільством через дітей, батьків, громадські організації, соціальні (у т. ч. й соціально-реабілітаційні), культурні й освітні заклади тощо. У межах бакалаврської підготовки, випускник повинен вільно будувати стосунки з відомствами, організаціями та ін., які несуть відповідальність за професійне самовизначення і соціалізацію учнів, і насамперед учнів з ООП.

У вузькому розумінні соціально-громадська компетенція базується на компетенціях, пов'язаних передусім із загальнолюдськими цінностями, культурою, активною громадською позицією, морально-естетичними устоями, високою інтелігенцією і манерою поведінки, відданою любов'ю до дітей і професії, гуманною, толерантною поведінкою, милосердям, визнанням рівних прав усіх дітей і багато інших.

Формування соціально-громадської компетентності починається у сім'ї і продовжується у дитячому садочку, школі і виші. Крім того, на соціальне становлення молодого педагога впливає державний устрій, політика, побутові умови, оточення, друзі, його психофізичний стан тощо. У ході формування цієї компетенції необхідно звертати увагу на розвиток моральних принципів студента, його ділових якостей, готувати до професійної самореалізації в умовах мінливої соціальної та економічної ситуації в країні.

Соціально-громадські компетенції базуються на істотних засадах, які визначають їхні характерні ознаки, зокрема: гуманістична спрямованість майбутнього педагога, особистісна вмотивованість педагогічної діяльності, особистісні установки й відповідальність; здатність сприймати оточуючих, у тому числі й дітей, як рівних; стійка усвідомлена професійна «Я-концепція», спрямована на позитивну взаємодію з дітьми з ООП.

Враховуючи названі характерні особливості, визначимо компоненти соціально-громадської компетенції:

1. *Ціннісно-мотиваційний компонент* – це фундамент для розвитку будь-якого молодого педагога, рушійна сила, що штовхає його до саморозвитку, формує соціальні цінності, пріоритети, мотиви, професійні орієнтири. Саме цей компонент є основою життєвих принципів майбутнього спеціаліста. Ціннісно-мотиваційний компонент виступає показником внутрішнього стану педагога, його мотивів, поведінки і вчинків. До основних якісних характеристик цього компонента можна віднести вихованість, толерантність, емпатію, уміння співпереживати, мобілізуватися. Ціннісно-мотиваційний компонент виступає також основним профорієнтаційним чинником.

З позицій інклюзії, у майбутнього педагога повинні сформуватися особисті концепти стосовно дітей з ООП: «я хочу», «я можу», «я повинен». Розвиток ціннісно-мотиваційного компонента у такому руслі дозволить сформувати у бакалаврів інклюзивно зорієнтований вектор навчання, підготувати їх до роботи в умовах ІОС.

2. *Пізнавальний компонент*. Усі результати педагогічної діяльності пов’язані з адекватним пізнанням навколишнього середовища, взаємовідносин особистості і суспільства у всій своїй повноті і складності. Соціальне пізнання пов’язане з аналізом поведінки усіх суб’єктів інклюзивного суспільства, починаючи від державних органів і закладів, які уособлюють державну інклюзивно зорієнтовану політику і виступають гарантами рівних демократичних прав і свобод, закінчуючи дітьми з ООП, на яких спрямована державна, громадська і соціальна підтримка.

Іншим аспектом пізнавального процесу майбутніх педагогів є спрямованість на самопізнання, отримання нових знань з метою усвідомлення, розуміння і керування власною поведінкою. Отримані соціальні знання підвищують активність пізнавальних процесів педагога, спрямованих на пошук таких переваг і позитивних якостей дітей з ООП, які дозволять їм максимально зрівнятися у розвитку зі здоровими однолітками і стати соціально значущими членами суспільства. Відповідно до цього, встановлено низку характерних ознак випускника закладу вищої педагогічної освіти, зокрема:

– здатність бути уважним до дітей з ООП та спроможним аналізувати їх вчинки, мотиви і розвивати найкращі з них;

– здатність бачити в будь-якій дитині особистість, підносити їх людську гідність;

– спроможність розвивати соціальне уявлення, ідентифікувати себе з іншими, уміння бачити себе, свою діяльність, оточення чужими очима.

Пізнавальний компонент соціально-громадської компетенції вказує на глибинний і складний розвиток особистості майбутнього педагога. У когнітивно складних суб'єктів багатий досвід прямої і непрямої взаємодії з різними людьми, достатньо проаналізований, систематизований і узагальнений і по відношенню до проявів, які несуть у собі ці люди, і по відношенню до особистісних якостей, що за ними стоять, і по відношенню до переживань, які вони визивають [23, с. 92].

Отже, педагог, як когнітивно складний суб'єкт, маючи відповідні знання, спроможний сприймати багатогранність оточуючих, що впливає на глибину його позитивно зарядженої мотивації на пізнання інших, на формування стійкого інтересу до кожної окремо взятої дитини.

3. *Операційно-діяльнісний компонент* – здатність критично мислити, сприймати нові соціально значущі знання (закони, закономірності, механізми міжособистісного пізнання, особливості психофізичного розвитку дітей) і перетворювати їх у соціально значущу діяльність. Цей компонент містить систему навичок, що дозволяють майбутньому педагогу:

– пізнавати власні індивідуальні особливості й співставляти їх з потребами і прагненнями дітей з ООП;

– оцінювати свою роль у розвитку інклюзивного суспільства й допомагати у соціальному становленню дітям з ООП;

– використовувати відповідні методи, форми і засоби для організації ефективної взаємодії з дітьми з ООП, спрямованої на соціалізацію їх, розвиток почуття власної гідності і значущості.

Операційно-діяльнісний компонент спрямований на пошук шляхів і способів вирішення конфліктних ситуацій у різних системах: дитина – дитина; дитина –

педагог; педагог – педагог; дитина – суспільство. Крім того, він повинен надати усі інструменти для розв'язання будь-якої соціальної проблеми в умовах інклюзивного освітнього середовища.

Помилки у виборі професії внаслідок низької соціальної мотивації ведуть, у кращому випадку, до відмови від обраного шляху і перекваліфікації, у гіршому – до появи молодого покоління авторитарних, соціально убогих, упереджених педагогів.

На жаль, в умовах низької якості профорієнтаційної роботи і внаслідок відбору студентів за наслідками незалежного тестування немає механізмів перевірки майбутніх психолого-педагогічних кадрів щодо соціальної компетенції. Тестовий відбір абітурієнтів для педагогічної галузі, незважаючи на переваги, має низку об'єктивних та суб'єктивних чинників, що впливають на якість майбутньої підготовки фахівців. Недоліками тестового відбору вважаємо:

– стресогенність усієї процедури тестування;

– апелювання тестових завдань до стандартних ситуацій реалізації готових знань і досвіду;

– нівелювання особистісних якостей вступника, його унікальності;

– небезпека «сліпих» (механічних) помилок;

– бажання вступника вплинути на результат шляхом «прорахування» методики оцінювання і вибору соціально (чи психологічно, чи педагогічно) схвалюваних варіантів відповідей;

– надання переваги кількісній оцінці й ігнорування якісної характеристики досягнень і потенційно необхідних для майбутньої спеціальності знань та умінь тощо.

Враховуючи вищесказане, тестування, на нашу думку, не повинно домінувати у процесі відбору майбутнього кадрового потенціалу для ІО, а виконувати лише роль допоміжного методу. Оскільки відбір до закладів вищої педагогічної освіти ще недосконалий, процес «вирівнювання» базової мотивації, знань і умінь покладено на навчальний процес вишів. В умовах оновлення галузевих стандартів і освітніх програм підготовки бакалаврів для потреб інклюзивного навчання основне навантаження щодо формування соціально-

громадської складової фахової компетентності покладено на дисципліни соціально-гуманітарного циклу.

Комунікативно-інформаційна компетенція. Реалізація сучасних особистісно зорієнтованих освітніх методик і технологій неможлива без достатнього рівня комунікативно-інформаційної компетенції, коли педагог у ході освітнього процесу неспроможний організувати гнучку взаємодію і не сприяє взаєморозумінню і взаємодопомозі в умовах ІОС. Від комунікативно-інформаційної компетенції психолого-педагогічних кадрів в інклюзивних закладах освіти залежить благодатний морально-психологічний клімат освітнього середовища, гуманізм і демократизм спілкування, ефективність спілкування усіх членів ІОС, задоволеність потреб дітей з ООП, колективна співпраця педагогів і дітей.

Успішна педагогічна діяльність в ІОС є запорукою взаємодії усіх учасників освітнього процесу. Отже, успіх чи невдача визначається умінням майбутнього педагога знаходити контакт з вихованцями, учнями, колегами, адміністрацією, умінням будувати стосунки на засадах довіри і взаємодопомоги. Таким чином, комунікативно-інформаційна компетенція – невід'ємна характеристика будь-якого педагога, а особливо педагога закладу з інклюзивним навчанням. Уміння взаємодіяти на гуманній основі у багатьох випадках впливає не тільки на результати особистісних досягнень педагога, а й на ефективність командної роботи, спрямованої на самовизначення і соціалізацію дитини з ООП. Крім того, досліджувана складова професійної компетентності входить до інформаційної і технологічної культури фахівця і виконує інтегративну роль в об'єднанні соціальних, психолого-педагогічних і спеціальних знань і умінь.

Сутність комунікативно-інформаційної компетенції, на нашу думку, можна розглядати як здатність і готовність випускника закладу вищої педагогічної освіти вступати у різні контакти (комунікативна діяльність) з метою розв'язання комунікативних задач і проблем (інформаційна діяльність). Уміння майбутнього педагога технологічно мислити, а також наявність у нього проективних, прогностичних, аналітичних і рефлекторних умінь реалізації інформаційних

процесів (пошук, передавання, опрацювання тощо) у власній педагогічній діяльності визначається інформаційною складовою.

Відповідно до компетентнісного підходу щодо підготовки психолого-педагогічних кадрів для ІО комунікативно-інформаційну складову розглядаємо як синтез особистісних характеристик, інтелектуальних навичок і досвіду, що дозволяють майбутньому педагогу використовувати свій комунікативний потенціал у молодому інклюзивному суспільстві. У контексті нашого дослідження їх потрібно охарактеризувати більш детально.

1. *Ціннісно-мотиваційний компонент* містить у собі установки і якості, необхідні для ефективної взаємодії в ІОС, готовність до професійного самовдосконалення, потребу у професійному зростанні та самореалізації. Характеризують його: зовнішні і внутрішні передумови оволодіння випускником комунікативно-інформаційною компетентністю; достатній рівень комунікативної толерантності і культури спілкування; конструктивна діалогічна спрямованість у командній роботі і професійній співпраці; розвиток прогностичних здібностей в комунікативній, інформаційній і технологічній діяльності.

2. *Пізнавальний компонент* передбачає сукупність: уявлень про основні закони спілкування, принципи і правила ефективної взаємодії, про комунікативний процес у цілому і про його особливості в інклюзивному освітньому середовищі зокрема; знань про структуру, функції, типи і закономірності спілкування, про основні комунікативні моделі, особливості ефективного спілкування з дітьми і колегами в умовах ІО. Усі ці індикатори спрямовані на формування об’єктивних знань сутності змісту комунікативної компетентності і пов’язані з пізнанням іншої людини.

Основними показниками пізнавального компонента вважаємо: знання сутності ролі комунікативної компетентності у побудові і розвитку ефективної взаємодії в ІОС; знання різних технік ефективного спілкування; спроможність аналізувати конкретну ситуацію і вибирати оптимальний стиль спілкування; усвідомлення можливих реакцій партнера (колеги чи дитини) і побудова траєкторії взаємодії з урахуванням його індивідуальних емоційних чи психофізичних особливостей;

усвідомлення власної ролі й відповідальності за наслідки комунікативного процесу у різних системах: педагог – колеги; педагог – вихованець/учень.

3. *Операційно-діяльнісний компонент* – спрямованість до особистісно зорієнтованої взаємодії з усіма учасниками навчального процесу в ІОС. Зміст операційно-діяльнісного компонента спрямований на формування системи компетенцій, пов'язаних з усним і писемним мовленням, з міжособистісним сприйняттям і стосунками, а також з управлінням комунікативними процесами різних типів. Враховуючи вищесказане, окреслимо основні показники досліджуваного компонента:

– сукупність умінь, що забезпечують продуктивний інформаційний обмін;

– уміння грамотно вести діалог і монолог, вербальне і невербальне спілкування з колегами і дітьми з урахуванням особливостей їхнього психофізичного розвитку, а також правил нормативності мови і мовлення;

– уміння використовувати педагогічну майстерність, міміку, жести, невербальні засоби для підсилення впливу мовлення;

– уміння забезпечувати сприятливу атмосферу в ІОС, налагоджувати міцний контакт з учасниками навчального процесу і адаптуватися до особливостей кожного;

– уміння розвивати і підтримувати педагогічно доцільні стосунки, працювати у команді, взаємодіяти на засадах професійної співпраці і взаємодопомоги;

– здатність прислухатися до думки інших, брати їхні погляди до уваги і захищати власну точку зору без негативних наслідків для співрозмовників;

– уміння корегувати негативну поведінку учасників педагогічної взаємодії, у тому числі й власну;

– уміння шукати і використовувати оптимальні методи, засоби і техніки комунікативної діяльності в умовах інклюзії;

– уміння зберігати емоційну рівновагу й конструктивно розв'язувати конфліктні ситуації.

Психолого-педагогічна компетенція – це єдність теоретичної і практичної готовності педагога проводити освітню діяльність і забезпечувати її високу

ефективність. Цей тип компетенції визначає рівень підготовки педагога у галузі педагогіки й психології, його умінь враховувати індивідуально-особистісні характеристики, потреби і здібності дітей, а також уміння надавати їм психолого-педагогічну підтримку, використовуючи різні методи, прийоми, засоби і форми взаємодії, адекватні конкретній ситуації. Психолого-педагогічна компетенція передбачає постійну готовність фахівця підвищувати кваліфікацію у різних видах освітньої діяльності.

У структурі психолого-педагогічної компетенції виділяють такі компоненти:

1. *Ціннісно-мотиваційний компонент*, який містить у собі установки на удосконалення особистісних якостей педагога, що імпонують дітям, викликають відчуття захопленості і поваги. Цей компонент характеризують такі особливості:

– здатність до неупередженої, толерантної психолого-педагогічної підтримки дітей;

– готовність вислухати кожного й уміння дотримуватися власного слова;

– зацікавленість роботою в освітній галузі;

– усвідомлення значення психолого-педагогічних знань у професійній діяльності;

– розуміння пріоритетності суб’єкт-суб’єктних стосунків у навчальному середовищі і власної ролі й місця у ньому;

– до взаєморозуміння і дотримання принципів професійної етики;

– готовність до саморозвитку й самоудосконалення як педагога;

– здатність до самоконтролю і самокритики;

– уміння керувати власними емоціями і поведінкою;

– педагогічний оптимізм, упевненість у собі, педагогічна відповідальність.

2. *Пізнавальний компонент* спрямований на формування системи психолого-педагогічних знань, необхідних для забезпечення ефективного освітнього процесу. До основних його характеристик відносимо:

– володіння загальними психолого-педагогічними знаннями, зокрема: основними теоріями і концепціями навчання і виховання та розвитку дітей;

різними формами організації освітньої діяльності; закономірностями всебічного розвитку особистості дитини у ході психолого-педагогічної взаємодії;

– розуміння і дотримання науково обґрунтованих принципів організації освітньої діяльності;

– здатність до безперервного оволодіння і реалізації прогресивних технологій і методик навчання і виховання, а також пошуку нових оптимальних шляхів розв'язання нагальних психолого-педагогічних проблем і задач;

– володіння методами психолого-педагогічного дослідження.

3. Операційно-діяльнісний компонент полягає у готовності педагога виконувати свої професійні функції, пов'язані з організацією освітньої діяльності та системою практичних дій. Цей компонент передбачає передусім сформованість у педагога здатності до рефлексивного аналізу, конструювання і професійно грамотного проведення занять і уроків різної цільової спрямованості. Операційно-діяльнісний компонент проявляється:

– в умінні реалізовувати чинні освітні програми шляхом запровадження нових педагогічних технологій і сучасних засобів навчання;

– у здатності практично розв'язувати складні психолого-педагогічні проблеми, які вимагають інтеграції знань, умінь і навичок з педагогіки, психології і суміжних їм наук;

– у здатності проектувати методичну систему навчання та її критично оцінювати;

– у спроможності організовувати освітню діяльність з кожного навчального предмета і використовувати для цього відповідні методи, прийоми і засоби;

– у вмінні проектувати і вести класну і позакласну роботу;

– в умінні розробляти навчально-методичні і дидактичні матеріали, а також організовувати навчально-дослідну роботу;

– у створенні і підтримці психологічно безпечного навчального середовища;

– у навичках організації спільної міжособистісної взаємодії суб'єктів навчального процесу.

Предметно-спеціальна компетенція. Предметні та спеціальні компетенції не можна сформувати повною мірою однією навчальною дисципліною чи практикою. Процес формування їх інтегрований і циклічний. У ньому мають значення як зміст кожної фахової навчальної дисципліни, так й інноваційні технології навчання і викладання, зорієнтовані на ІО. Отже, до предметно-спеціальної компетенції входять уміння і навички володіння певними специфічними для кожної спеціальності методами і засобами навчання і виховання в умовах інклюзії. Предметно-спеціальні компетенції, засвоєні студентами, сприятимуть формуванню у них активної педагогічної позиції, стимулюватимуть розвиток і підтримку позитивної взаємодії в умовах ІОС як з дітьми, так і з усіма членами педагогічного колективу. У поєднані з соціально-громадськими, комунікативно-інформаційними і психолого-педагогічними складовими володіння предметно-спеціальними компетенціями дозволить майбутньому педагогу сформувати власний методичний стиль й успішне виконання професійних задач в умовах ІОС.

Предметно-спеціальна компетенція – категорія багатогранна, тому важливо окреслити основні її компоненти відповідно до компетентнісного підходу щодо підготовки майбутнього фахівця у галузі інклюзивної освіти.

1. *Ціннісно-мотиваційний компонент* пов’язаний з ціннісними орієнтирами студента, із здатністю самопозиціонуватися у професійній діяльності психолого-педагогічного фахівця в умовах інклюзивної освіти. Від цього компонента залежить індивідуальна освітня траєкторія бакалавра і внутрішня програма його становлення як фахівця у галузі ІО. Компетенції досліджуваного компонента характеризуються глибокою особистісною зацікавленістю, позитивним психолого-педагогічним впливом на дітей (у тому числі й на дітей з ООП) в умовах інклюзивного освітнього процесу масових освітніх закладів. За допомогою ціннісно-мотиваційного компонента визначають низку компетенцій, які окреслюють уміння використовувати власні індивідуальні цінності і потреби для розв’язання освітніх і побутових проблем, адекватних цілям інклюзивного навчання. До таких компетенцій відносимо:

– формування системи власних ціннісних орієнтирів, які корелюють з основними принципами ІО;

– володіння засобами самовизначення у практиці надання психолого-педагогічних послуг в умовах ІОС;

– проектування індивідуальної освітньої траєкторії з урахуванням норм і вимог інклюзивного навчання;

– усвідомлення гуманістичної цінності професійної діяльності, розуміння власної ролі в удосконаленні інклюзивних процесів сьогодення, прагнення до професійного самоудосконалення і майстерності, розвитку власної педагогічної активності.

2. *Пізнавальний компонент.* Компетенції цього блоку спрямовані на опанування і розвиток інтелектуального зростання у галузі самостійної пізнавальної діяльності, пов'язаної із суб'єктами ІО. Складовими цієї діяльності є елементи логічної, методологічної, навчальної і дослідницької діяльності. Пізнавальний рівень характеризується здатністю студентів реалізовувати різні способи організації цілепокладання, планування, аналізу, самоаналізу, рефлексії. Крім того, він визначає рівень володіння креативними навичками, необхідними педагогу при організації інклюзивного навчання, а зокрема: отримання знань безпосередньо з навколишнього середовища та від суб'єктів освітнього процесу; спроможність планувати власну діяльність у нестандартних ситуаціях; володіння прийомами розв'язування навчально-побутових проблем тощо.

Отже, компетенції цього компонента характеризують здатність педагогічно мислити на основі системи знань і досвіду усіх складових пізнавальної діяльності, необхідних для організації і забезпечення якісного інклюзивного навчання. В основу пізнавального компонента покладено: наукові професійно-педагогічні знання інноваційних процесів у галузі інклюзивної освіти; психолого-педагогічні засади навчання і виховання дітей в умовах інклюзії; знання про психофізичні, вікові та індивідуальні особливості дітей з різними порушеннями; знання основ педагогічної взаємодії та управління в умовах ІОС.

Пізнавальний компонент характеризують:

– знання міжнародних і вітчизняних документів про права дітей з ООП і готовність втілювати їх у власну професійну діяльності;

– володіння знаннями про специфіку діяльності педагога в умовах інклюзивного навчання;

– володіння знаннями про психофізичні особливості дітей з ООП;

– володіння інтегрованими предметними знаннями про теоретичні, методологічні, технологічні засади змісту, організації і забезпечення інклюзивного освітнього процесу відповідно до вікових та особистісних ознак дітей;

– уміння виконувати пошук, збір і первинну обробку інформації про стан розвитку дітей з ООП;

– навички збору і підготовки інформації про дитину для обговорення її проблем у ході командної роботи психолого-педагогічних працівників;

– уміння добирати необхідні методи і технології для здійснення діагностичної і корекційно-розвивальної діяльності, а також проектувати профілактичні та індивідуальні траєкторії навчання дітей;

– здатність проектувати ІОС та її дидактичне наповнення.

3. Операційно-діяльнісний компонент забезпечує виконання певних видів діяльності в умовах ІОС. Компетенції цього блоку характеризують здатність до виконання конкретних професійних задач в освітньому процесі, окреслюють досвід психолого-педагогічної діяльності і забезпечують його творчу спрямованість, що є необхідним для успішної організації і забезпечення інклюзивного навчання.

Відповідно до основних цілей і задач професійної діяльності психолого-педагогічних працівників інклюзивної освітньої галузі студент повинен володіти такими компетенціями:

– спроможність організовувати освітню діяльність дітей з ООП в умовах інклюзивного освітнього середовища;

– здатність грамотно застосовувати індивідуальний та диференційований підхід до кожної дитини;

– уміння використовувати інноваційні методики і технології інклюзивного навчання з урахуванням особливостей розвитку й освітніх потреб дітей;

– спроможність конструктивно взаємодіяти з суміжними спеціалістами з питань розвитку здібностей дітей;

– уміння організовувати і координувати діяльність міждисциплінарної команди різнопрофільних фахівців, а також брати участь у її роботі;

– здатність вивчати й аналізувати педагогічні явища і коригувати хід освітнього процесу з урахуванням результатів діагностики на різних його етапах;

– спроможність проводити просвітницьку і консультативну роботу серед вихованців, учнів, батьків, членів психолого-педагогічного колективу, адміністрації та громадських організацій щодо удосконалення й оптимізації освітнього процесу в закладах з інклюзивним навчанням.

Беззаперечно, усі вищезазначені знання, здатності й потенційні дії майбутнього педагога не зможуть забезпечити успішного навчання в умовах інклюзії, якщо учитель існує поза соціумом, не володіє спеціальними і психолого-педагогічними компетенціями і неспроможний налагодити міцні суб'єкт-суб'єктні стосунки з учнями, батьками та колегами.

Формування усіх складових професійної компетентності виходить за межі окремих навчальних предметів і можливе за умови розробки і впровадження відповідних технологій. Професійна компетентність, у контексті нашого дослідження, стосується особистісних якостей педагога.

Виходячи з аналізу складових професійної компетентності та їхніх компонентів, вважаємо, що дефініції «компетенція» і «компетентність» використовуються для розмежування загального та індивідуального. Компетенції, у цьому контексті, як наперед окреслені вимоги до професійної підготовки бакалавра являють собою закладену до навчальних предметів і процесів інтегративну систему певних установок, орієнтацій, знань, умінь, навичок, досвіду діяльності, які визначають здатність особистості інтегрувати у своїй свідомості й діяльності знання з різних навчальних дисциплін, досвід, у тому числі й власний, пізнання теорії і практики.

У контексті вищезазначеного вплив компетентнісного підходу на процес підготовки різнопрофільних фахівців для інклюзивної освіти стрімко зростає. Оновлення галузевих стандартів вищої освіти, вимоги сучасного ринку освітніх послуг визначають стратегічну роль компетентнісного підходу у розвитку ІО в

Україні, за допомогою якого забезпечать системну трансформацію суб'єкта учіння на суб'єкт ІОС.

Поняття «компетентність» та «компетенція», на думку А. Висоцької, І. Гладченко, М. Супруна, – поняття взаємообумовлені: підвищення рівня компетентності призводить до розширення сфери компетенції, та навпаки, розширення сфери компетенції зумовлює необхідність підвищення рівня компетентності [47].

Отже, компетентність розглядаємо як особистісну якість, як особистісно засвоєну установку, ціннісну зорієнтованість, в основі якої лежать окремі компетенції. У контексті нашого дослідження, «компетентність» – поняття більш широке, ємке у порівнянні з поняттям «компетенція». Отже, професійну компетентність фахівця, спроможного працювати в умовах ІОС, ми розглядаємо як інтегральну характеристику особистості, яка розпадається на спектр окремих (але взаємодоповнюваних) компетенцій з відповідними рівнями їх сформованості. Характерні особливості взаємодії окремих компетенцій професійної компетентності наочно демонструє діаграма Венна (рис. 3.3).

Використання діаграми Венна у контексті нашого дослідження дозволило проаналізувати точки перетину усіх досліджуваних компетенцій:

1. Ділянка перетину усіх складових засвідчує ідеально сформовану професійну компетентність на базі усіх чотирьох компетенцій.

2а. Демонструє спроможність майбутнього педагога створювати загально-дидактичні соціально значущі методики з урахуванням сучасних інформаційних технологій.

2б. Засвідчує розвиток компетенцій, які дозволяють здійснювати інклюзивне навчання з використанням ресурсів як психолого-педагогічних кадрів закладів з інклюзивним навчанням, так і потенціалу суспільних громадських організацій, об'єднань, фондів тощо.

2в. Демонструє спроможність застосовувати креативний творчий підхід до створення й розробки інноваційних методик, зорієнтованих на впровадження у закладах з інклюзивним навчанням.

Рис. 3.3. Структура професійної компетентності майбутнього фахівця (діаграма Венна)

2г. Засвідчує здатність до реалізації власного професійного потенціалу в умовах ІОС за підтримки команди різнопрофільних психолого-педагогічних фахівців.

3а. Свідчить про розвиток інформаційної культури педагога і рівень його соціалізації.

3б. Засвідчує особистісний розвиток педагога-наставника.

3в. Демонструє розвиток комунікативних і проектувальних компетенцій, зорієнтованих на організацію інклюзивного навчання.

3г. Засвідчує розвиток методичної компетентності, спроможність щодо розробки і впровадження окремих методик навчання в умовах ІОС.

На нашу думку, максимальної ефективності професійна компетентність набуде тоді, коли усі її структурні елементи будуть гармонійно розвинені, тісно

пов’язані між собою, будуть взаємодоповнюватися і взаємозбагачуватися. Очевидним є те, що одні компетенції мають узагальнений характер, інші ж відіграють важливу роль для забезпечення інклюзивного навчання. З урахуванням структури і змісту вищої педагогічної освіти елементи професійної компетентності мають чітку ієрархічну залежність і відіграють роль рівнів її сформованості:

– соціально-громадський – рівень володіння загальним (метапредметним) змістом вищої педагогічної освіти;

– комунікативно-інформаційний – рівень володіння комунікативним інструментарієм, який носить міжпредметний характер і відіграє інтегративну роль;

– психолого-педагогічний – рівень володіння чітко окресленими знаннями й уміннями, які мають безпосередній вплив на освітні галузі й низку відповідних їм навчальних дисциплін;

– предметно-спеціальний – рівень володіння компетенціями, які мають чітко визначений інклюзивно-прикладний характер і повинні бути сформовані у межах навчальних предметів професійного спрямування.

У контексті нашого дослідження взаємозв’язок окремих компетенцій досліджено за допомогою методів математичного моделювання, зокрема структуру професійної компетентності фахівця інклюзивної освітньої галузі представлено у вигляді сегментованого трикутника (рис. 3.4). Така модель дозволяє детально продемонструвати фундаментальні особливості усіх компетентностей, притаманних психолого-педагогічному працівникові закладу з інклюзивним навчанням. При аналізі цієї моделі враховано лише окремі її властивості, зокрема: правильність форми, симетричність фігури, цілісність ліній фігури. Усі сегменти моделі, які відповідають чотирьом складовим професійної компетентності фахівця в галузі ІО, мають чіткі точки дотику між собою, що символізує взаємозв’язки між ними. Як видно з рисунка, основою усієї моделі служать соціально-громадська і психолого-педагогічна компетенція, які є особливо значущими для особистості педагога будь-якої галузі. Комунікативно-інформаційна компетенція є ключовим сегментом для моделі, оскільки саме вона визначає якість професійної співпраці

Рис. 3.4. Сегментована модель професійної компетентності фахівця у галузі інклюзивної освіти

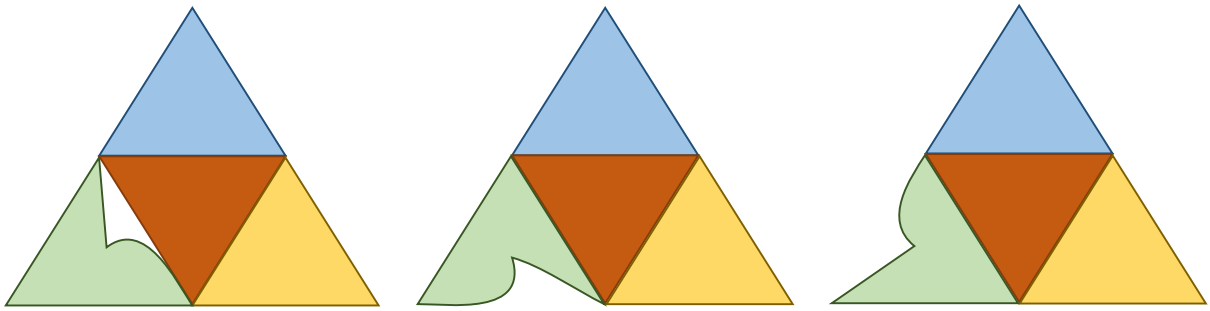
психолого-педагогічних фахівців і об'єднує фундаментальні соціальні і педагогічні засади зі змістом предметно-спеціальної підготовки.

На нашу думку, оптимальна модель повинна зберігати не тільки правильність форми і симетрії трикутника, а й цілісність об'єму його сегментів, однак практика засвідчує, що окремі елементи моделі можуть бути викривлені, і навіть, зникнути внаслідок недостатньої розвиненості однієї зі складових професійної компетентності. Порушення взаємозв'язків і несформованість окремих складових може призвести до деформацій різних компонентів моделі. Змоделюємо деформаційне перетворення різних компонентів моделі.

1. Вплив на модель суспільно-громадської складової професійної компетентності (рис. 3.5):

1. На рис. 3.5.1 зображено розвиток неадекватного соціального пізнання усіх суб'єктів освітнього процесу, неспроможність ідентифікувати себе з іншими. Можна передбачити: формування когнітивно простої особистості фахівця.

2. Рис. 3.5.2 свідчить про недоліки у соціалізації фахівця (відсутність соціально ціннісних пріоритетів, проблеми у поведінці, особистісних якостях,



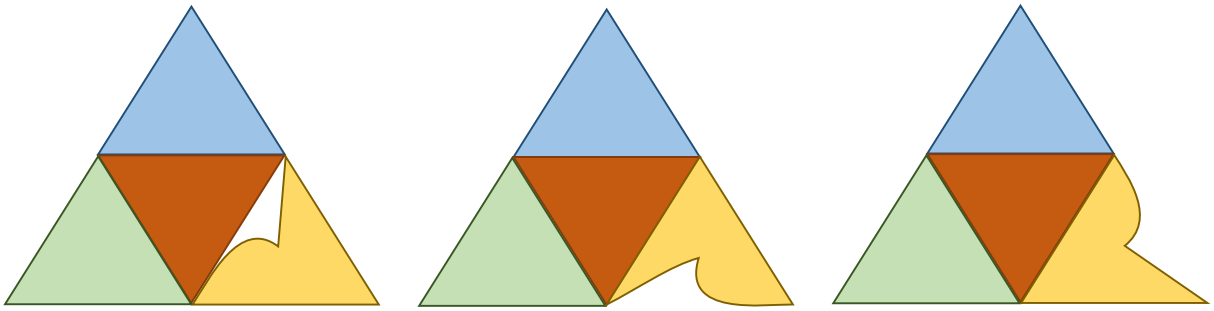
1). 2). 3).

Рис. 3.5. Вплив на модель суспільно-громадської складової

відсутність симпатії до дітей з ООП та інклюзії у цілому тощо). У результаті формується асоціальна особистість, нездатна до роботи з дітьми з ООП.

3. На рис. 3.5.3 продемонстровано втрату цілісності лінії, що поєднує соціально-громадську і предметно-спеціальну складові, тобто порушення взаємозв'язку між предметними і спеціальними знаннями із практикою застосування їх у суспільстві. За таких умов професійна підготовка втрачає соціальну зорієнтованість, а значить і мету, й одну із базисних основ майбутньої професії.

2. Вплив на модель психолого-педагогічної складової професійної компетентності (рис. 3.6):



1). 2). 3).

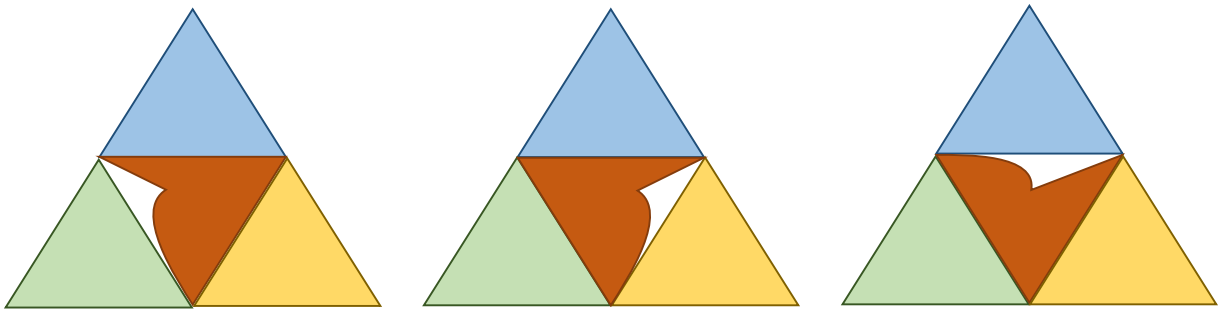
Рис. 3.6. Вплив на модель психолого-педагогічної складової

1. Рис. 3.6.1 засвідчує низький рівень використання суб'єкт-суб'єктних ресурсів у реалізації педагогічної взаємодії, прогресивних технологій і методик розв'язання нагальних психолого-педагогічних проблем, а також командної роботи на результат. За таких умов може сформуватися авторитарний консервативний фахівець.

2. На рис. 3.6.2 продемонстровано низький рівень загальної психолого-педагогічної підготовки, тенденції до втрати потреб у самовдосконаленні. Можна передбачити: формування депресивної особистості фахівця внаслідок негативних результатів власного педагогічного впливу на суб'єкти навчання.

3. Рис. 3.6.3 засвідчує втрату взаємозв'язку фахових знань з методиками застосування їх у практичній професійній діяльності. Можна передбачити: формування методичної незрілості, неспроможності фахівця до творчої діяльності в умовах ІОС.

3. Вплив на модель комунікативно-інформаційної складової професійної компетентності (рис. 3.7):



1). 2). 3).

Рис. 3.7. Вплив на модель комунікативно-інформаційної складової

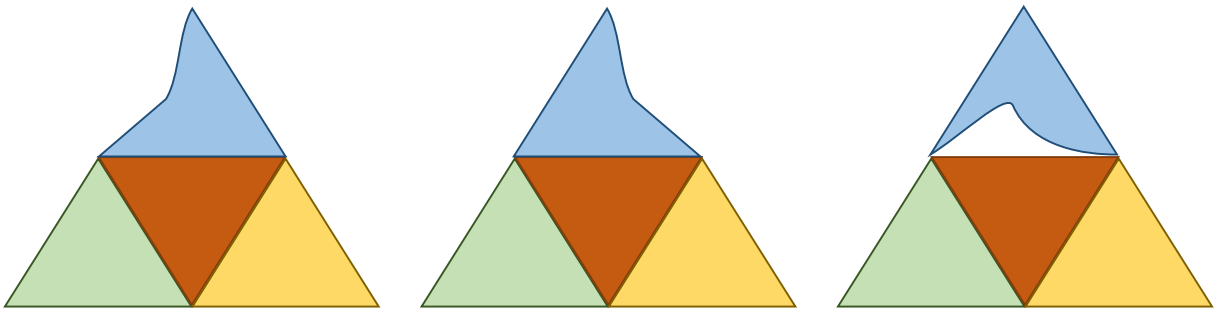
1. На рис. 3.7.1 зображено низький рівень комунікативної толерантності, культури спілкування, зниження інформаційного обміну із зовнішнім середовищем, погано налагоджені професійні зв'язки з батьками, суспільними і громадськими організаціями. За таких умов можна спостерігати інформаційну деградацію культури особистості фахівця, неспроможного налагодити будь-які корисні професійні зв'язки.

2. На рис. 3.7.2 продемонстровано низький рівень діалогічного і монологічного спілкування з колегами і дітьми, відсутність прагнень до педагогічної взаємодії. За таких умов прогнозуємо формування замкненої у собі особистості фахівця, неспроможного прислухатися й приймати точку зору інших.

3. Рис. 3.7.3 демонструє відсутність уміння брати участь у командній роботі, неспроможність налагодити необхідний контакт з колегами і дітьми.

Можна передбачити: формування безвідповідального фахівця, нездатного до ефективної професійної командної діяльності в умовах ІОС.

4. Вплив на модель предметно-спеціальної складової професійної компетентності (рис. 3.8):



1). 2). 3).

Рис. 3.8. Вплив на модель предметно-спеціальної складової

1. На рис. 3.8.1 зображено низький рівень кореляції предметних і спеціальних компетентностей з інклюзивними тенденціями у суспільстві. Можна передбачити: формування соціально пасивного фахівця для інклюзивної галузі.

2. Рис. 3.8.2 засвідчує низький рівень інтеграції фахових і психолого-педагогічних знань. Можна передбачити: формування некомпетентного в інклюзивній галузі фахівця.

3. Рис. 3.8.3 демонструє низьку педагогічну взаємодію з усіма суб'єктами ІОС, що зумовлено низьким рівнем фахових знань. Можна передбачити: формування особистості фахівця, неспроможного використовувати фахові знання в командній роботі в умовах ІОС.

Характерними ознаками вищеподаної сегментованої моделі професійної компетентності фахівця у галузі ІО виступають:

– об'єм сегмента – відповідає рівню сформованості окремих складових досліджуваної моделі;

– цілісність ребер – відображає наявність і якість зв'язків між сусідніми елементами.

Оскільки усі складові моделі утворюють єдину систему і формуються у комплексі, функціональна сутність сегментованої моделі зводиться до визначення

конкретних компетенцій та їх взаємозв'язку. Гармонійний розвиток усіх складових професійної компетентності та забезпечення міцної їх взаємодії вимагають розробки чіткої системи підготовки фахівців психолого-педагогічного профілю до роботи в умовах ІОС (рис. 3.9).

Система, яка б враховувала вищезазначені теоретичні концепти, повинна містити такі структурні компоненти:

– концептуальний у якості теоретико-методологічної основи;

– цільовий як визначник цілепокладання, задач і функцій;

– змістовий як визначник типу інтеграції інклюзивно орієнованого змісту (на засадах реалізації монопредметності, багатопредметності чи комбінованого типу);

– процесуальний, який, власне, визначає траєкторію якісного перетворення професійної свідомості першокурсника у професійну компетентність випускника-бакалавра.

Якщо концептуальний і змістовий компоненти розглядалися нами раніше (див. п. 3.1), то інші елементи поданої системи потребують ґрунтовного аналізу і конкретизації. Отже, у контексті нашого дослідження важливо окреслити ключові аспекти її.

Метою вищеподаної системи є підготовка майбутнього фахівця до роботи в умовах ІОС.

До основних задач ми відносимо гармонійний розвиток у бакалавра усіх компонентів професійної компетентності: соціально-громадського, комунікативно-інформаційного, психолого-педагогічного та предметно-спеціального.

Функціональним аспектом системи підготовки фахівців психолого-педагогічного профілю до роботи в умовах ІОС передбачено:

– визначення проблем та основних напрямів навчальної діяльності з урахуванням специфіки підготовки різнопрофільних спеціалістів (проблемно зорієнтовна функція);

– цільову орієнтацію на інклюзивно зорієнтований зміст теоретичної та практичної підготовки різнопрофільних фахівців (прогностична функція);

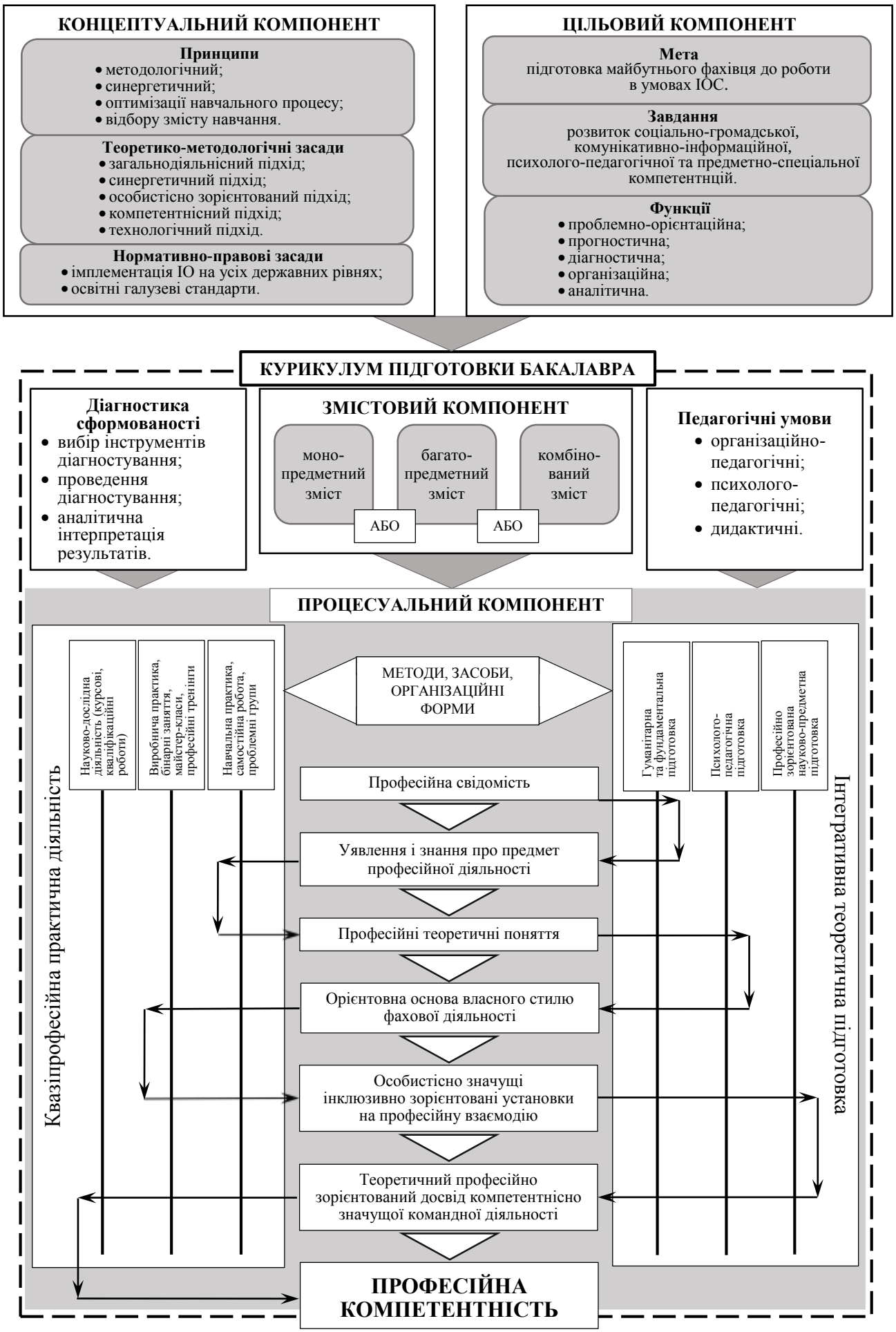


Рис. 3.9. Система підготовки фахівців психолого-педагогічного профілю до роботи в умовах інклюзивного освітнього середовища

– забезпечення моніторингу теоретичної і практичної діяльності бакалаврів у ході навчання (діагностична функція);

– вибір і реалізація адекватних методів, форм і технологій навчання (організаційна функція);

– аналіз результатів навчальної діяльності бакалаврів (аналітична функція).

Процесуальний компонент представленої системи слугує інструментом і технологією, що забезпечує ефективне функціонування її.

Траєкторія підготовки бакалавра, тобто організація освітнього процесу, за нашою системою, має біполярний характер. Як видно з рис. 3.9, один із «полюсів» навчального процесу становить теоретична підготовка, наступний – практична. Ця траєкторія побудована за класичною схемою теоретико-практичної підготовки. Теоретичний і практичний аспекти формування професійної компетентності різнопрофільних фахівців передбачають реалізацію інклюзивно зорієнтованого змісту навчання на інтегративних засадах.

У педагогічній освіті перехід від теоретичного навчання до практичного і навпаки передбачає формування певних уявлень, отримання нових знань, емпіричних понять і досвіду, особистісних установок тощо. Результатом системи таких переходів є утворення умовно нового знання чи досвіду, які формуються на основі отриманих знань і з урахуванням власного досвіду. Якісна зміна новоутворюваних знань і досвіду, послідовне і системне структурування їх призводить до поступового розвитку професійного мислення, до якісної заміни професійної свідомості, з якою першокурсник прийшов до закладу вищої освіти, комплексом професійно значущих компетенцій.

На нашу думку, у межах представленої системи керований логічний перехід від теоретичного до практичного навчання є передумовою для інтенсифікації процесу формування професійної компетентності майбутніх різнопрофільних фахівців. Сутність пропонованої траєкторії навчання полягає у тому, що формування професійної компетентності можливе шляхом здійснення студентом (самостійно чи за підтримки викладача) послідовної серії умовних переходів від однієї форми діяльності до другої. Такі переходи («теорія – практика» чи

«практика – теорія») можуть мати місце як у межах однієї навчальної дисципліни, так і в межах навчального процесу упродовж I–IV курсів. Крім того, система демонструє, що чим більше циклів охоплює логічний перехід, тим більший об'єм теоретичних знань отримує студент і тим більше компетенцій здобуває.

Теоретичною підготовкою на інтегративній основі передбачено засвоєння студентом теоретичних знань, змістом яких є походження і розвиток певних понять, а метою – пошук нового інструментарію для особистісного становлення фахівця. Здатність формувати теоретичне поняття виводить мислення студента на новий рівень, коли відкриваються можливості охопити проблеми інклюзії у цілому, побачити перспективи реалізації теоретичних знань у майбутній професійній діяльності.

Теоретична підготовка представлена в системі циклами підготовки бакалаврів, назви яких відповідають чинним навчальним планам: гуманітарної та фундаментальної підготовки, психолого-педагогічної підготовки, професійно зорієнтованої науково-предметної підготовки.

Припускаємо, що в межах кожного з циклів формується окремий компонент професійної компетентності. Так, соціально-громадський компонент формується переважно в межах циклу гуманітарної та фундаментальної підготовки, психолого-педагогічний – у циклі з відповідною назвою, а предметно-спеціальний – у циклі професійно зорієнтованої науково-предметної підготовки. Комунікативно-інформаційний компонент формується переважно під час здійснення квазіпрофесійної практичної діяльності.

Безперечно, наше припущення матиме сенс за умови реалізації монопредметного підходу у формуванні інклюзивно зорієнтованого змісту навчання. При багатопредметному чи комбінованому підході за рахунок міжпредметності межі формування кожного з компонентів професійної компетентності будуть варіюватися.

Узгодження змісту навчальних предметів при реалізації багатопредметного підходу на засадах інтеграції утворює єдиний інклюзивно зорієнтований контент, на фоні якого відбувається систематичне навчання. Одна проблема може

розглядатися студентом з різних точок зору, з позицій різних навчальних предметів. Логічні межі професійного становлення вводять інклюзивно зорієнтовану фахову підготовку в єдине освітнє поле, надаючи освітньому процесу єдиний сенс і спрямованість. Від кожної навчальної дисципліни студент обиратиме особистісно значущий конструктив (гіпотезу, уявлення, теоретичні поняття, точки зору, течії тощо), який визначатиме мету його навчання, стане основою для здійснення майбутньої практичної діяльності.

Зміст теоретичної підготовки в межах нашої системи структурно розділяється на низку тем, розділів, окремих навчальних курсів, які символізують ідеальні моделі окремих теоретичних понять, науково-значущих процесів і явищ, актуальних проблем ІО. Теоретичне навчання на інтегративній основі готує студента до умовного переходу «теорія – практика» і окреслює нагальні задачі, розв’язати які можна тільки у ході емпіричної перевірки.

Практична підготовка різнопрофільних фахівців здійснюється за допомогою системи практичних заходів, компетентнісна значущість яких зростає з кожним новим умовним переходом. З першого до останнього курсу підготовки бакалаврів практичне навчання передбачає: різні види педагогічних практик (навчальну, виробничу); різні види самостійної діяльності; відвідування чи участь у бінарних заняттях, тренінгах, майстер-класах; виконання емпіричного наукового дослідження у ході написання курсових і кваліфікаційних робіт тощо.

У ході виконання вищеназваних видів діяльності студент знову працює з теоретичним матеріалом, поданим на лекціях, але у цьому випадку теоретичні знання виступають інструментом, засобом розв’язання практичних задач. Використовуючи теорію на практиці, студент пропускає окремі теоретичні положення крізь власний досвід практичної реалізації.

Крім того, у ході виконання практичних задач студент виконує певні дії, що виходять за межі його теоретичних знань, а неусвідомлена діяльність втрачає ефективність. Це, у свою чергу, спонукає майбутнього фахівця до пошуку теоретичного матеріалу, до залучення знань педагога, колеги тощо. Таким чином, створюються передумови для умовного переходу «практика – теорія».

Відповідно до нашої системи відправною точкою навчальної діяльності є внутрішня професійна свідомість студента. Саме цей внутрішній мотив привів колишнього абітурієнта на перший курс. Освітній процес, як зазначалося вище, це чітко визначена послідовність умовних переходів між різними видами діяльності студента, яка забезпечує системне стійке формування усіх компонентів професійної компетентності. Професійна компетентність як продукт розвивального навчання формується у результаті теоретичних і практичних понять. Компетентна діяльність неможлива без чіткого уявлення про предмет професійної діяльності, без усвідомлення відповідних їх теоретичних понять і категорій. Внутрішня мотивація, підсилена теоретичними знаннями, наповнює діяльність особистісно значущими цілями, формуванням власного стилю педагогічної діяльності і власного досвіду організації ефективної командної роботи в умовах ІОС.

Отже, професійна компетентність являє собою досвід становлення фахівця шляхом якісного перетворення особистісно значущих інклюзивно зорієнтованих теоретичних знань, розвитку критичного професійно спрямованого мислення.

За допомогою аналізу системи підготовки фахівців психолого-педагогічного профілю до роботи в умовах ІОС встановлено певну закономірність, зокрема: процес формування професійних компетенцій відбувається у ході умовних переходів від однієї форми діяльності до другої і має інтегративних характер.

Зазначене дозволяє стверджувати про те, що по-перше, жодна компетенція не може формуватися в межах одного навчального предмету, а по-друге, дидактичною умовою формування професійної компетентності виступає чітко організована система умовних «теоретико-практичних»/«практико-теоретичних» переходів, що забезпечується відповідним плануванням змісту навчальних дисциплін і практик, форм проведення самостійної та науково-дослідної роботи студентів. Крім того, формування професійної компетентності неможна розглядати як алгебраїчну суму усіх здобутих знань чи прочитаних текстів, як кількісний приріст певних нових умінь. З кожним умовним переходом у майбутнього фахівця перебудовується вся структура свідомості, з кожним

наступним кроком з’являється нова його якість, нова внутрішня установка, новий сенс практичної діяльності, що призводить весь процес до логічного завершення і досягнення основної мети – підготовки майбутнього фахівця до роботи в умовах ІОС і формування у нього комплексу компетенцій, необхідних в системі його багатоаспектних професійних стосунків.

Розроблена нами система підготовки фахівців психолого-педагогічного профілю до роботи в умовах ІОС потребує наступного етапу розвитку, а саме – емпіричного підтвердження її дієвості та ефективності. Експериментальну перевірку й апробацію системи підготовки здійснювали у ході педагогічного експерименту, усі етапи і результати якого подано нижче.

3.3. Напрями та зміст професійної підготовки різнопрофільних фахівців до роботи в умовах інклюзивного освітнього середовища

Проведений змістовний аналіз процесу формування професійної компетентності, з точки зору технологічного підходу, зумовлює розробку ще одного модуля системи підготовки – модуля діагностування сформованості досліджуваної якості. Діагностика якості сформованості будь-якого педагогічного новоутворення передбачає розробку відповідної інформаційно-аналітичної системи, організацію і проведення. Така система повинна об'єднувати різні методи спостереження, збору, аналізу та обробки інформації про динаміку розвитку професійної компетентності студента. Діагностування – невід'ємна частина педагогічного експерименту. Діагностику професійної компетентності використано на початковому і заключному етапах педагогічного експерименту, проведеного в умовах реального навчального процесу ЗВО.

У ході проведення теоретичного дослідження розроблено різні діагностичні засоби і форми проведення їх, що були використані у процесі діагностування, яке передбачало такі етапи:

1. Етап визначення інструментів діагностування: а) визначення змісту компонентів, що характеризують сформованість окреслених основних компетенцій професійної компетентності студентів: ціннісно-мотиваційний, пізнавальний та операційно-діяльнісний компоненти; б) визначення критеріїв для оцінювання рівня сформованості кожного з компонентів професійної компетентності; в) розробка змісту тестів і запитань для опитувальника, що використовуватимуться для діагностування сформованості професійної компетентності респондентів; г) складання індивідуальних аналітичних карт сформованості досліджуваної якості респондентів.

2. Етап проведення діагностування.

3. Етап аналітичної інтерпретації результатів діагностування: а) збір, обробка та узагальнення отриманих результатів; б) вибір і обґрунтування математичного інструментарію для статистичного опрацювання отриманих даних; в) аналітичне опрацювання результатів методами математичної статистики.

Очевидним є той факт, що підготовка інструментальної бази для організації і проведення діагностування рівня сформованості професійної компетентності є найбільш трудомістким і являє собою один із підготовчих етапів проведення емпіричної частини педагогічного експерименту. Отже, виникає потреба у більш детальному висвітленні його.

Оскільки окреслені в п. 3.2 компоненти досліджуваних компетенцій є окремими характеристиками особистості майбутнього фахівця, то необхідно встановити чіткі критерії для вимірювання їх.

Критерій – це підстава для оцінки, визначення чогось [30, с. 588]. Оскільки професійну компетентність різнопрофільних фахівців ми розглядаємо як нерозривну і взаємодоповнювану сукупність чотирьох компетенцій, сформованість яких визначають за допомогою основних складових (ціннісно-мотиваційна, пізнавальна, операційно-діяльнісна), то доцільно розглядати наведені компоненти як концептуальні визначники сформованості компетенцій.

Крім того, для проведення діагностування вибрано методи оцифрування непараметричних якісних характеристик респондентів та оцінювання рівня сформованості професійної компетентності.

Враховуючи різні підходи щодо оцінювання результатів досягнень студентів, вважаємо за доцільне уніфікували систему оцінювання рівнів сформованості окремих компонентів. В основу системи оцінювання було покладено непорівнюваний метод шкалювання за Лайкертом. Основним засобом моніторингу сформованості окремих компонентів був опитувальник, питання якого повністю корелюють зі шкалою Лайкерта (див. додаток Р). Вибір зазначеної шкали зумовлений тим, що ця методика дозволяє визначити установки, ступінь відношення респондента до певного об’єкта дослідження. В основі цього методу є припущення, що кожне твердження – це певна ідеальна установка. Процедура вимірювання відношення респондента передбачає вибір ступеня згоди чи незгоди з набором пропонованих установок. У нашому опитувальнику використано семантичний ряд, який досить легко можна замінити числовим еквівалентом. У контексті дослідження шкалювання здійснювалось у такий спосіб: «повністю не

погоджуюсь» – 0 балів, «не погоджуюсь» – 1 бал, «не можу відповісти» – 2 бали, «погоджуюсь» – 3 бали, «повністю погоджуюсь» – 4 бали.

Структурно опитувальник складався з дванадцяти блоків питань анкети, спрямованих на вивчення ціннісно-мотиваційного, пізнавального й операційно-діяльнісного аспектів кожної з компетенцій професійної компетентності (табл. 3.1)

Таблиця 3.1

Таблиця відповідності питань опитувальника критеріям оцінювання компетенцій професійної компетентності

Критерій	№№ запитань опитувальника	Критерій	№№ запитань опитувальника
Соціально-громадська компетенція		Психолого-педагогічна компетенція	
Ціннісно-мотиваційний	4, 41, 46, 56, 104, 110, 111, 118, 130	Ціннісно-мотиваційний	24, 37, 39, 44, 72, 75, 98, 106, 117,
Пізнавальний	31, 38, 69, 88, 113	Пізнавальний	11, 14, 33, 51, 67, 119, 124, 126, 128
Операційно-діяльнісний	5, 17, 23, 34, 70, 71, 78, 100, 133	Операційно-діяльнісний	2, 15, 25, 29, 32, 36, 48, 58, 60, 64, 76, 77, 86, 101, 103, 109
Комунікативно-інформаційна компетенція		Предметно-спеціальна компетенція	
Ціннісно-мотиваційний	13, 16, 18, 21, 26, 30, 45, 57, 62, 92, 95, 108, 122, 121, 131, 134, 136, 139, 140	Ціннісно-мотиваційний	9, 19, 35, 47, 73, 84, 99, 115, 129
Пізнавальний	3, 12, 22, 27, 40, 50, 85, 105, 116, 120, 127, 138	Пізнавальний	6, 20, 42, 43, 49, 54, 63, 65, 66, 80, 81, 87, 91, 94, 102, 107, 123, 132, 137,
Операційно-діяльнісний	8, 28, 66, 79, 82, 83, 89, 93, 97, 112, 114, 125, 135	Операційно-діяльнісний	1, 7, 52, 53, 55, 59, 61, 68, 74, 90, 96,

У зв’язку з тим, що кожен із критеріїв, як видно з табл. 3.1, має різну кількість відповідних йому питань, критеріальна оцінка розраховувалась як середнє арифметичне усіх оцінок кожного критерію, заокруглене до більшого цілого.

Як було зазначено, у теоретичному дослідженні ми розглядаємо професійну компетентність як гармонійну єдність усіх її компетенцій і компонентів, тому при її оцінюванні беремо за основу сумарну сукупність усіх критеріальних балів, отриманих у ході опитування. Такий підхід щодо діагностування професійної

компетентності дозволяє чітко прослідкувати алгоритм накопичення балів кожним респондентом. Оскільки кожен компонент (критерій) може бути оцінений від 0 до 4 балів, то вага кожної компетенції за сумою трьох компонентів складатиме число в діапазоні від 0 до 12. Отже, при оцінюванні професійної компетентності кожен респондент може накопичити від 0 до 48 балів (табл. 3.2).

Таблиця 3.2

Оцінювання рівнів сформованості професійної компетентності

<table>
<tr><th colspan="3">Оцінювання компетенцій</th><th colspan="3">Оцінювання компетентності</th></tr>
<tr><td>Критерій</td><td>Критеріальна оцінка в балах</td><td>Оцінка компе-тенції</td><td>Оцінка компетент-ності</td><td>Числовий індикатор рівня</td><td>Рівні сформованості професійної компетентності</td></tr>
<tr><td colspan="3">Соціально-громадська компетенція</td><td rowspan="15">0..48</td><td rowspan="5">0..16</td><td rowspan="5">початковий</td></tr>
<tr><td>Ціннісно-мотиваційний</td><td>0..4</td><td rowspan="3">0..12</td></tr>
<tr><td>Пізнавальний</td><td>0..4</td></tr>
<tr><td>Операційно-діяльнісний</td><td>0..4</td></tr>
<tr><td colspan="3">Комунікативно-інформаційна компетенція</td></tr>
<tr><td>Ціннісно-мотиваційний</td><td>0..4</td><td rowspan="3">0..12</td><td rowspan="5">17..32</td><td rowspan="5">середній</td></tr>
<tr><td>Пізнавальний</td><td>0..4</td></tr>
<tr><td>Операційно-діяльнісний</td><td>0..4</td></tr>
<tr><td colspan="3">Психолого-педагогічна компетенція</td></tr>
<tr><td>Ціннісно-мотиваційний</td><td>0..4</td><td rowspan="3">0..12</td></tr>
<tr><td>Пізнавальний</td><td>0..4</td></tr>
<tr><td>Операційно-діяльнісний</td><td>0..4</td><td rowspan="5">33..48</td><td rowspan="5">достатній</td></tr>
<tr><td colspan="3">Предметно-спеціальна компетенція</td></tr>
<tr><td>Ціннісно-мотиваційний</td><td>0..4</td><td rowspan="3">0..12</td></tr>
<tr><td>Пізнавальний</td><td>0..4</td></tr>
<tr><td>Операційно-діяльнісний</td><td>0..4</td></tr>
</table>

Змістовний аналіз досліджуваного педагогічного новоутворення дає право розглядати формування професійної компетентності як процес багаторівневий. Ця теза потребує розвитку у визначенні рівнів сформованості особистісного вияву професійної компетентності майбутніми фахівцями галузі інклюзивної освіти. Дані

опитувальника дозволяють розподілити усіх респондентів за рівнями сформованості досліджуваної якості, характеристики яких подано нижче.

Достатній рівень характеризується: сформованістю та систематичним використанням усіх компетенцій; повнотою виявів усіх критеріїв; стійкою інклюзивною спрямованістю особистісного розвитку, що визначає психологічну і педагогічну готовність виконувати фахові обов'язки в умовах ІОС. Достатній рівень професійної компетентності дозволяє використовувати і розуміти різні способи вербального і невербального спілкування, швидко формувати точні судження про дітей з ООП і колег, успішно прогнозувати їхні реакції у певних умовах. Особисті якості сприяють продуктивній взаємодії з дітьми з ООП і конструктивній співпраці з різнопрофільними психолого-педагогічними працівниками. Високий рівень розвитку емпатії, толерантність. Спрямованість на успішне розв'язання будь-якої психолого-педагогічної чи побутової ситуації з урахуванням індивідуальних особливостей дітей з ООП. Соціальна обумовленість і висока когнітивна гнучкість у навчальній діяльності. Альтруїстичні установки на продуктивну творчу психолого-педагогічну діяльності, спрямовану на врахування індивідуальних особливостей дітей з ООП. Здатність до креативної адаптації освітнього середовища і навчального матеріалу до особливих потреб усіх учнів. Спрямованість на успіх командної роботи різнопрофільних фахівців в умовах ІОС. Високий вплив на професійне становлення і самовизначення передового досвіду і досягнень своїх колег.

Середній рівень характеризується: сформованістю основних індивідуальних якостей; базовим рівнем сформованості основних компетенцій; нестійкістю інклюзивно зорієнтованих мотивів і установок на реалізацію власного фахового потенціалу. Середній рівень професійної компетентності сприяє достатній комунікативній адаптації, але недостатній для побудови правильних суджень про поведінку колег чи учнів у конкретній ситуації. Поєднання позитивних (відкритість, висока свідомість, емоційна стабільність) і негативних (відсутність самоконтролю, егоїстичність, слабохарактерність) якостей не завжди сприяє продуктивній взаємодії з дітьми з ООП, а іноді гальмує розвиток конструктивних стосунків з різнопрофільними психолого-педагогічними працівниками. Нестабільність рівня

толерантності може стати причиною конфлікту під час спілкування з колегами чи учнями. Рівень емпатії межує з раціональністю. Невпевненість у правильності прийнятого рішення при розв'язанні проблемних ситуації психолого-педагогічного характеру. Нестабільні соціальні установки і професійна мотивація. Формальний підхід до процесу навчання, зорієнтованого на результат. Суперечливе ставлення до майбутньої професійної діяльності в умовах ІОС. Спроможність адаптувати навчальний матеріал до особливостей дітей з ООП. Прагнення до розвитку в колективі дружніх стосунків, але суперечливе ставлення до професійної співпраці.

Початковий рівень характеризується: наявністю окремих компонентів різних компетенцій; епізодичністю і безсистемністю знань, відсутністю спрямованості професійної ідентифікації з ІО. Низький рівень професійної компетентності не дозволяє швидко і точно побудувати правильні судження про поведінку колег чи учнів у конкретній ситуації, розуміти їхню невербальну поведінку, прогнозувати реакції і наслідки комунікативної взаємодії. Байдужість до майбутньої професійної діяльності, зокрема й в умовах ІОС. Відкрита інтолерантність особливо до дітей з ООП. Особисті якості не сприяють розвитку успішних взаємовідносин у дитячому і педагогічному колективах: егоїзм, замкненість, емоційна нестабільність, неврівноваженість, відсутність самоконтролю. Низька мотивація навчання і відсутність усталених професійних поглядів на власне майбутнє, пов'язане з ІО. Спрямування навчальної і будь-якої практичної діяльності на престиж, кар'єру, матеріальну компенсацію. Відсутність будь-якої соціальної установки на ІО. Формальний підхід до процесу навчання, зорієнтованого на отримання диплома. Низький рівень умінь адаптувати освітнє середовище для дітей з ООП. Егоїстична спрямованість діяльності в колективі. Страх бути непотрібним, непочутим ізгоєм у колективі внаслідок завищеної або заниженої самооцінки.

Визначивши критерії і рівні сформованості професійної компетентності майбутніх психолого-педагогічних працівників інклюзивної освіти, розробивши зміст опитувальника та засоби для проведення діагностування досліджуваної якості, педагогічний експеримент дійшов до завершальної фази – формувального етапу.

У ході формувального етапу педагогічного експерименту було перевірено ефективність авторської системи підготовки, що ґрунтується на гіпотетичних припущеннях дисертаційної роботи.

Формувальний експеримент мав лонгітюдний характер і проводився у три етапи:

– *початковий етап* – проведення діагностування з метою визначення початкового рівня сформованості професійної компетентності студентів перших курсів;

– *основний етап* – проведення експериментальної роботи, спрямованої на пошук шляхів удосконалення навчального процесу і впровадження курикулуму формування професійної компетентності студентів, яка б дозволила реалізувати психолого-педагогічний потенціал майбутнього спеціаліста в умовах ІОС;

– *заключний етап* – проведення завершального діагностування з метою визначення рівня професійної компетентності бакалаврів, сформованого у ході експериментальної діяльності, а також проведення аналізу результатів формувального експерименту.

Дослідним майданчиком на формувальному етапі педагогічного експерименту були заклади вищої педагогічної освіти, які здійснювали підготовку бакалаврів за спеціальностями «Дошкільна освіта», «Початкова освіта», «Соціальна педагогіка», «Практична психологія», зокрема: Полтавський національний педагогічний університет імені В. Г. Короленка (ПНПУ), Сумський державний педагогічний університет імені А. С. Макаренка (СумДПУ), Уманський державний педагогічний університет імені Павла Тичини (УДПУ).

На початку формувального експерименту було сформовано експериментальні та контрольні групи студентів першого курсу денної форми навчання досліджуваних напрямів підготовки. У дослідно-експериментальній роботі брали участь 478 студентів, з них 252 студенти входили до контрольних груп (КГ), а 226 студентів до експериментальних груп (ЕГ).

З метою забезпечення максимальної достовірності результатів формувального експерименту у ході його організації і проведення ми керувалися загальними принципами проведення педагогічних досліджень такого типу [51]:

– визначення мінімально доцільної кількості учасників формувального етапу педагогічного експерименту;

– забезпечення репрезентативності учасників контрольної та експериментальної груп шляхом рандомізації індексів груп у межах спеціальності;

– забезпечення однорідності контингенту першокурсників: умовно однаковий рівень знань, що підтверджено сертифікатами Українського центру оцінювання якості освіти з дисциплін, визначених для професійного відбору відповідних спеціальностей; вибір вступниками закладу вищої педагогічної освіти для професійного становлення;

– забезпечення ідентичних умов навчання для контрольних та експериментальних груп у межах ЗВО: матеріально-технічна база, бази практик, однакові педагоги тощо.

З метою отримання даних щодо початкового рівня професійної компетентності нами було проведено діагностування з використанням розробленого опитувальника (див. додаток Р). Отримані результати опрацьовано і внесено до індивідуальної аналітичної карти сформованості професійної компетентності студента (див. додаток С).

Укладені індивідуальні аналітичні карти студентів дозволили провести ґрунтовний якісний та кількісний аналіз усіх критеріїв сформованості професійної компетентності респондентів на початковому етапі формувального експерименту, основні аспекти якого подано нижче.

Соціально-громадська компетентність

Вивчаючи ціннісно-мотиваційний критерій соціально-громадської компетентності за результатами опитування, встановлено, що студенти першого курсу отримали переважно низькі бали (рис. 3.10). Як видно з рисунку, у контрольних та експериментальних групах переважають респонденти, які отримали 0 балів (21,8 % і 23 % відповідно), 1 бал (44 % і 38,9 % відповідно) та 2

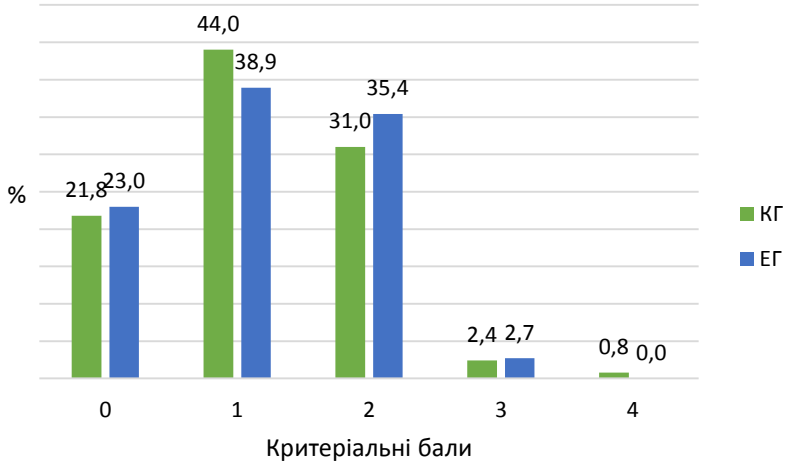


Рис. 3.10. Розподіл балів, що характеризують ціннісно-мотиваційний критерій соціально-гуманітарної компетенції на початковому етапі формувального експерименту

бали (31 % і 35,4 % відповідно). Якісний аналіз відповідей на запитання досліджуваного критерію засвідчує, що лише 7 % усіх респондентів проявляють емпатію до дітей з ООП. Майже половина опитуваних (КГ – 49,7 % і ЕГ – 50,1 %) з песимізмом ставляться до освітніх можливостей дітей з ООП. Крім того, близько 63 % усіх респондентів дають згоду на освітню допомогу дітям з ООП у майбутній професійній діяльності, переважають відповіді на питання цього блоку, у яких зафіксовано певні протиріччя і сумнівні мотиви. Так, близько 71 % усіх респондентів виявили невпевненість у власних силах, відсутність оптимізму щодо власної майбутньої діяльності в інклюзивній освіті 65,7 %. Основним мотивом п'ятої частини респондентів була висока стипендія (20,3 %).

Результати спостережень за пізнавальним критерієм досліджуваної компетенції засвідчують, що значна частка респондентів (КГ – 59,1 %, ЕГ – 55,3 %) отримали середні показники – 2 бали (рис. 3.11). Великий відсоток низьких балів контрольних та експериментальних груп (0 балів – 15,5 % і 15 % та 1 бал – 22,2 % і 27 % відповідно) свідчить, на нашу думку, про відсутність достатньої кількості соціальних знань першокурсників та низький вплив їх на активізацію пізнавальних процесів, спрямованих на діяльність з дітьми з ООП. На жаль, тільки 3 % усіх респондентів пов'язують свою майбутню професійну діяльність з ІО. Переважна більшість респондентів (68 %) звертають увагу насамперед на недоліки у психофізичному розвитку дитини.

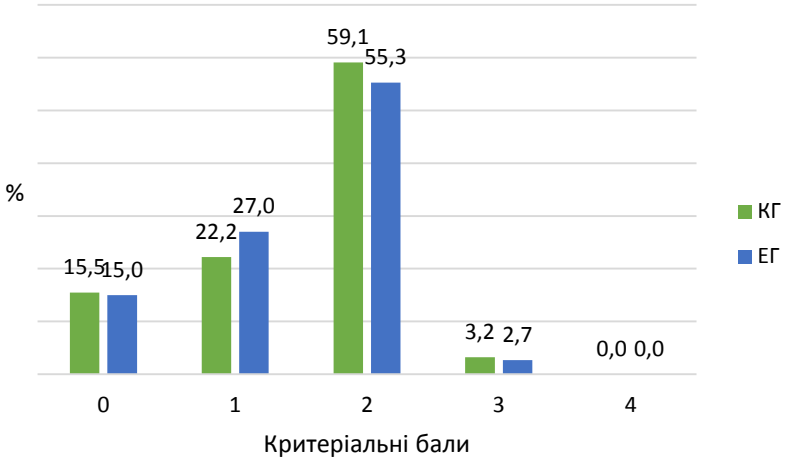


Рис. 3.11. Розподіл балів, що характеризують пізнавальний критерій соціально-гуманітарної компетенції на початковому етапі формувального експерименту

Дещо кращі результати засвідчує аналіз відповідей на питання, що характеризують операційно-діяльнісний критерій соціально-гуманітарної компетенції, однак, низький відсоток високих балів контрольної та експериментальної груп (4 бали – 8,7 % і 8 % та 5 балів – по 4 % відповідно) демонструє неготовність і неспроможність першокурсників позитивно розв'язувати соціальні проблеми в умовах інклюзії (рис. 3.12). Так, 28,4 % респондентів відзначили, що вини потрібні дітям з ООП, проте майже 70 % опитаних студентів намагаються уникати людей, які б могли спровокувати у них негативні емоції. Недостатній рівень знань першокурсників про ІО, її основні

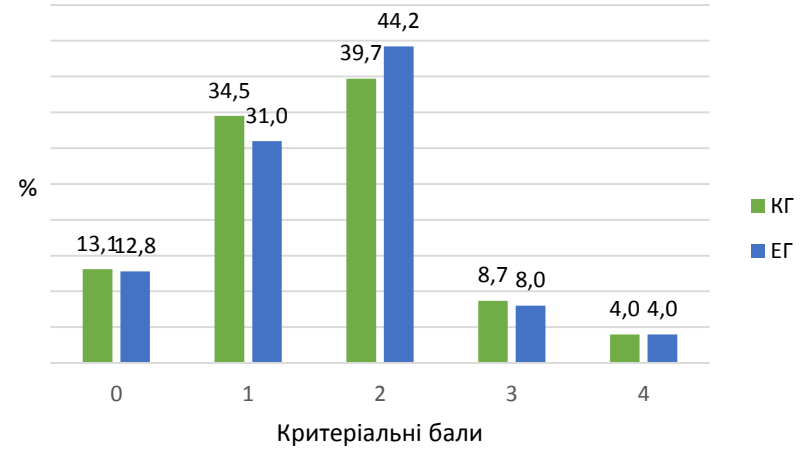


Рис. 3.12. Розподіл балів, що характеризують операційно-діяльнісний критерій соціально-гуманітарної компетенції на початковому етапі формувального експерименту

принципи і концепти вплинув, очевидно, на упевненість опитуваних у необхідності адаптації дітей з ООП до існуючих умов навчання (57,3 %), і в тому, що особливі потреби дітей не дозволяють їм бути успішними у навчанні (44,4 %).

Комунікативно-інформаційна компетенція

Результати опитувальника, що характеризують ціннісно-мотиваційний критерій досліджуваної компетенції, фіксують високий відсоток відповідей, оцінених у 2 бали (КГ – 63,9 %, ЕГ – 62,4 %), що свідчить про невизначеність особистісних установок респондентів стосовно ІО (рис. 3.13).

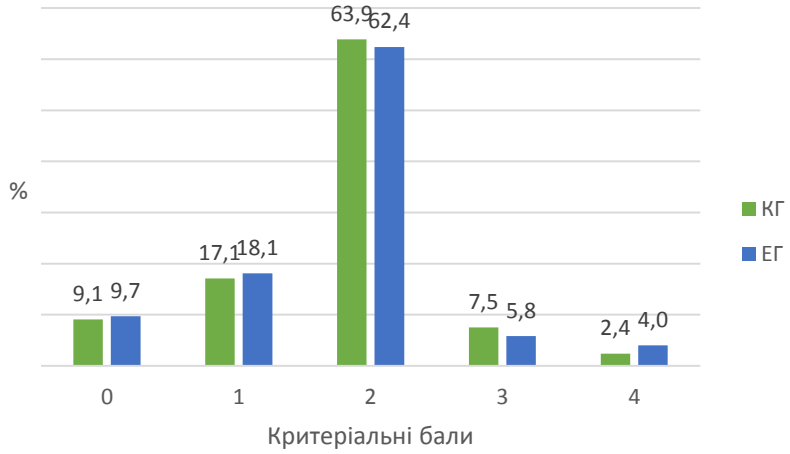


Рис. 3.13. Розподіл балів, що характеризують ціннісно-мотиваційний критерій комунікативно-інформаційної компетенції на початковому етапі формувального експерименту

Якісний аналіз цього блоку демонструє високі показники відповідей на запитання загального характеру. Так, тезу про необхідність формування високої комунікативної культури педагога та її позитивний вплив на адаптацію кожної дитини у колективі підтримало майже половина усіх першокурсників (49,7 %). Необхідність розвитку дружньої атмосфери у педагогічному колективі позитивно оцінили 95,2 % студентів. Однак, за питання, що передбачали мінімальну обізнаність у галузі інклюзивної освіти, у першокурсників були низькі бали. Так, недооцінюють або не розуміють сутність командної роботи переважна більшість опитуваних: 64,1 % респондентів контрольної групи і 59 % експериментальної позитивно оцінили переваги традиційного одноосібного навчання над командним підходом.

Невизначеними можна оцінити установки студентів щодо будь-якої співпраці з батьками, колегами, адміністрацією. По два бали на питання цієї категорії отримали 47,4 % опитуваних контрольної і 49 % – експериментальної групи. Варті уваги і водночас насторожують відповіді, у яких стверджують можливість формування у здорових дітей різних комплексів при спілкуванні з дітьми з ООП (86 % усіх респондентів) і заперечують можливість спілкування таких дітей в інклюзивному класі (45 %).

У ході аналізу відповідей, які характеризують пізнавальний аспект комунікативно-інформаційної компетенції, встановлено, що першокурсники мали порівняно високі бали. Майже половина опитаних (КГ: 4 бали – 39,3 %, 5 балів – 9,9 %; ЕГ: 4 бали – 38,1 %, 5 балів – 7,5 %) продемонстрували знання основних законів і правил ефективної взаємодії (рис. 3.14). Позитивно характеризують студентів високі бали у відповідях на питання про оцінку наслідків прийняття рішень і результатів комунікативної взаємодії (до 90 % усіх респондентів), про володіння ефективними техніками спілкування (близько 85 % усіх студентів).

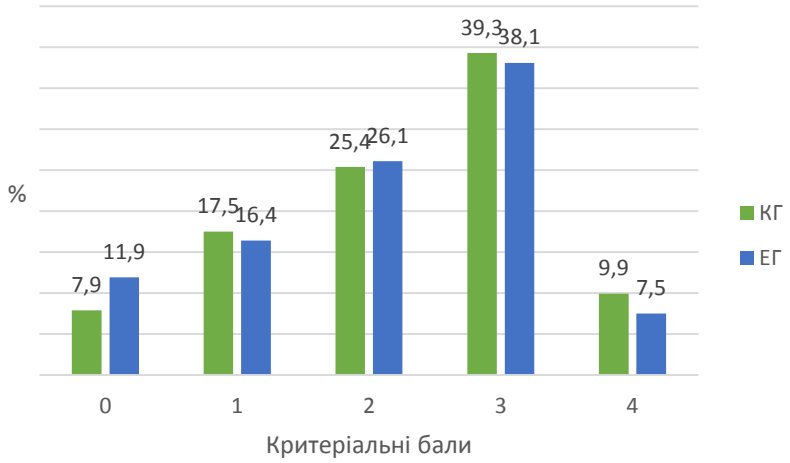


Рис. 3.14. Розподіл балів, що характеризують пізнавальний критерій комунікативно-інформаційної компетенції на початковому етапі формувального експерименту

У деяких відповідях зафіксовано нещирість або нерозуміння сутності питань. Так, у тезах «Я завжди знаходжу слова, щоб колектив прислухався до мене» і «Я не завжди правильно добираю стиль спілкування відповідно до ситуації» (остання теза інверсійна) 14,7 % усіх студентів одночасно отримали високий бал, хоч зазначені

твердження знаходяться в антитезі. Насторожує і той факт, що тільки 12,6 % усіх першокурсників читають літературу взагалі. Як і в попередніх критеріях, студенти отримали низькі бали за питання, що стосуються інклюзивної освіти.

Вивчаючи результати діагностування операційно-діяльнісного критерію досліджуваної компетенції, було встановлено, що респонденти контрольної та експериментальної груп отримали по 3 бали відповідно у 46,8 % і 46 % випадках (рис. 3.15). Частка студентів, які отримали 1 і 3, бали майже однакова. Так, по 1 балу за цей критерій отримали 21,4 % опитаних контрольної групи і 21,7 % – експериментальної, а 3 бали в контрольній групі отримали 21,4 % першокурсників і 19 % в експериментальній.

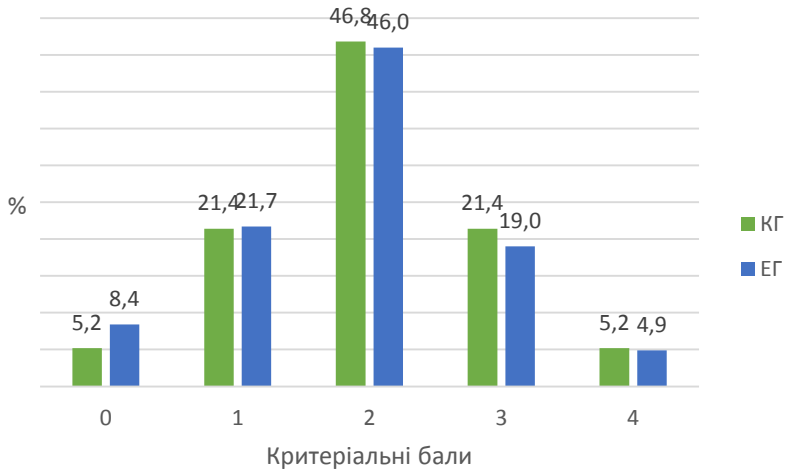


Рис. 3.15. Розподіл балів, що характеризують операційно-діяльнісний критерій комунікативно-інформаційної компетенції на початковому етапі формувального експерименту

Високий відсоток студентів засвідчили позитивну установку на уникнення проблем у спілкуванні (76,4 %) і залучення батьків до роботи навчальних команд (48,1 %). Однак, значна частка респондентів не вміє використовувати у спілкуванні чітко аргументовані факти (35,3 %), недооцінюють роль міміки і жестів у комунікативній діяльності (32 %), не проявляють ініціативи у розв'язанні проблем (28,8 %). Деякі студенти (близько 11 % усіх опитаних) виявили авторитарні установки, позитивно оцінивши тезу про те, що прислухатися до думки інших – це прояв слабкості і невпевненості. У цілому негативні відповіді відносилися переважно до характеристики комунікативної діяльності з дітьми з ООП та роботи команди різнопрофільних фахівців.

Психолого-педагогічна компетентність

Результати спостережень за ціннісно-мотиваційним аспектом досліджуваної компетенції засвідчують високий відсоток респондентів, які отримали 1 (КГ – 39,7 %; ЕГ – 42,5 %) і 2 (КГ – 39,3 %; ЕГ – 35,4 %) бали (рис. 3.16), що свідчить про несформованість психолого-педагогічних установок у цілому.

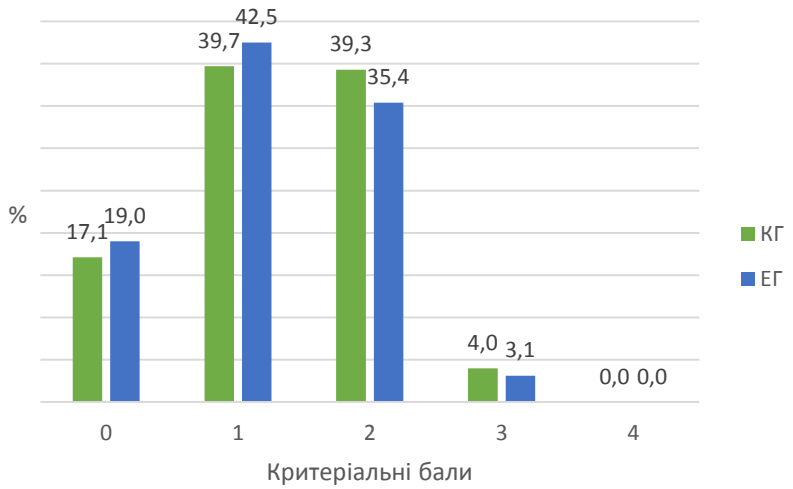


Рис. 3.16. Розподіл балів, що характеризують ціннісно-мотиваційний критерій психолого-педагогічної компетенції на початковому етапі формувального експерименту

У ході якісного аналізу відповідей цього блоку зафіксовано певні суперечності в анкетах. Так, 65,2 % усіх опитаних упевнені в успіху і користі навчання у педагогічному ЗВО, водночас, понад 45 % усіх студентів не планують у майбутньому працювати в освіті. Крім того, п’ята частина респондентів засвідчила, що вони неспроможні контролювати власні емоції і бути об’єктивними при спілкуванні з дітьми з ООП (19,7 %).

Аналіз відповідей також фіксує великий відсоток першокурсників, які не розуміють загальних тенденцій організації навчального процесу та неспроможні забезпечити міцні суб’єкт-суб’єктні стосунки у колективі. Так, 64,3 % опитаних вважають пріоритетним бажання працювати з дітьми з ООП, нехтуючи накопиченням знань про них. Щоправда, для організації ефективної навчальної діяльності у 41 % випадків відзначено основною умовою знання основ педагогіки й змісту деяких навчальних дисциплін, знання ж про особливості розвитку дітей з ООП було віднесено на другий план.

Очікувано низькими виявилися результати аналізу пізнавального критерію психолого-педагогічної компетенції. Рис. 3.17 демонструє велику частку респондентів, відповідь яких оцінено одним балом (КГ – 48 %; ЕГ – 53,1 %), що свідчить про низький рівень психолого-педагогічних знань у першокурсників. Судження про ті чи інші твердження досліджуваного блоку ґрунтувалися, головним чином, на досвіді, отриманому у школі чи вдома, внаслідок чого на суто специфічні питання переважна більшість студентів отримали низькі бали. Засудили авторитарну поведінку вчителя 60 % опитаних, а близько 73 % вважають, що учитель повинен постійно професійно та духовно розвиватися.

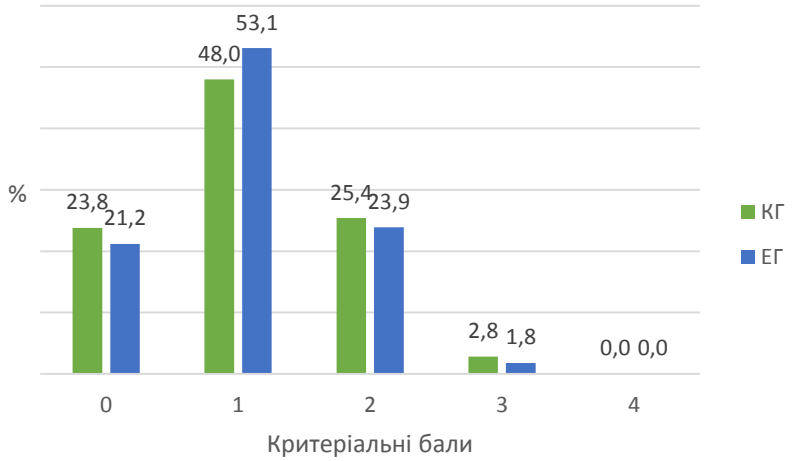


Рис. 3.17. Розподіл балів, що характеризують пізнавальний критерій психолого-педагогічної компетенції на початковому етапі формувального експерименту

Дослідження результатів діагностування операційно-діяльнісного аспекту досліджуваної компетенції демонструють, що першокурсники неготові виконувати професійні функції педагога. Отримані цифри повністю корелюють з результатами попереднього (пізнавального) критерію: відсутність знань не дозволяє ефективно працювати в освіті. Як засвідчив аналіз, максимальна частка респондентів контрольної та експериментальної груп припадає на тих, хто отримав один (40,5 % і 33,2 %) і два бали (42,1 % і 46 %) (рис. 3.18).

Отримані результати підтверджує і якісний аналіз відповідей студентів. Так, для обговорення результатів навчання дітей з ООП пріоритетними співрозмовниками обрано адміністрацію закладу, а не батьків у 71 % випадків. Для багатьох респондентів стимулом у навчанні дітей з ООП є оцінка, а не їхній

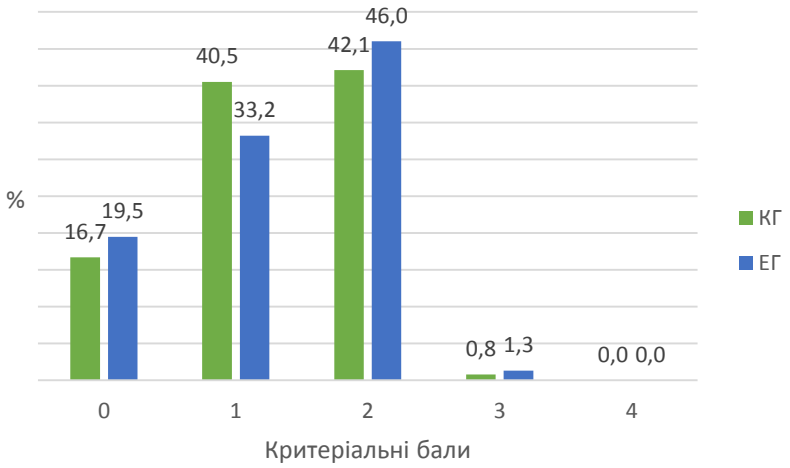


Рис. 3.18. Розподіл балів, що характеризують операційно-діяльнісний критерій психолого-педагогічної компетенції на початковому етапі формувального експерименту

індивідуальний розвиток (64,7 % усіх респондентів). Використовувати контрольні роботи для спостереження за станом розвитку дітей пропонують 84 % опитаних, а за постійне використання учителями лише однієї вдосконаленої методики навчання для забезпечення стабільності результатів віддали свої голоси 76,7 % першокурсників. Щоправда, студенти розуміють, що діяльність педагога повинна спрямовуватися на створення ситуації успіху для кожної дитини (85,5 %).

Предметно-спеціальна компетенція

У ході аналізу відповідей опитувальника, що характеризують ціннісно-мотиваційний критерій досліджуваної компетенції, з'ясовано, що невелика частка першокурсників позиціонує своє майбутнє з ІО. Загальний відсоток опитаних, які отримали 3 і 4 бали становить у контрольній групі 8,7 %, в експериментальній – 8 % (рис. 3.19). У значної кількості студентів, які отримали низький бал, зафіксовано відсутність або невизначеність ціннісних орієнтирів, що корелюють з інклюзивною освітою. Так, категорично не пов'язують своє майбутнє з ІО близько 55 % першокурсників. За навчання дітей з ООП у закладах спеціальної освіти віддали свої голоси 46,8 % респондентів. 94 % усіх опитаних засвідчили невпевненість або відсутність чітких установок на роботу з дітьми з ООП. У 43,3 % анкет було зазначено, що респондент погодився б працювати в інклюзивному класі/групі лише для того, щоб переконатися у своїх силах.

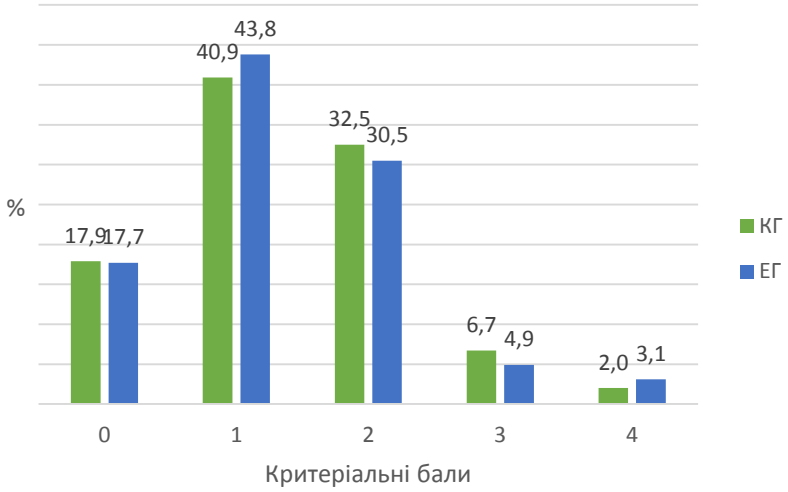


Рис. 3.19. Розподіл балів, що характеризують ціннісно-мотиваційний критерій психолого-педагогічної компетенції на початковому етапі формувального експерименту

У ході дослідження відповідей пізнавального критерію предметно-спеціальної компетенції не зафіксовано високих балів, але зросла кількість анкет з низьким балом. Як видно з рис. 3.20, найнижчі бали (0 і 1) у цілому отримали 73,8 % студентів контрольної групи і 75,7 % студентів експериментальної. Якісний аналіз відповідей демонструє відсутність в опитаних знаннєвої нормативно-правової бази щодо ІО (93 %), нерозуміння сутності таких дефініцій, як «інклюзивне навчання» (78,1 %), «інтеграція дітей з особливими освітніми потребами» (75,4 %), «диференційоване навчання» (83,1 %). Першокурсники не розуміють також функцій і не знають складу різнопрофільної команди фахівців, необхідної для

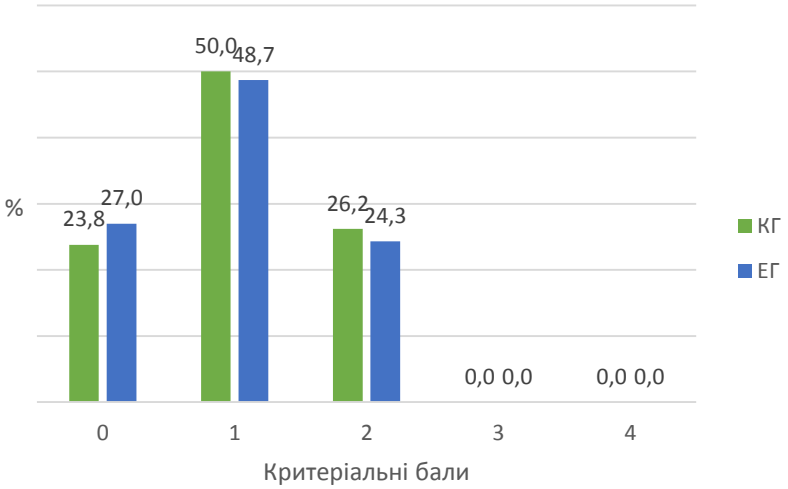


Рис. 3.20. Розподіл балів, що характеризують пізнавальний критерій предметно-спеціальної компетенції на початковому етапі формувального експерименту

роботи в умовах інклюзії. Суперечливими у 39 % випадків були відповіді стосовно джерел інклюзивних знань, з яких би студенти більше дізнавалися про галузь: у межах однієї навчальної дисципліни чи за рахунок інтеграції інклюзивно зорієнтованої інформації до різних навчальних курсів.

Аналіз діагностування операційно-діяльнісного аспекту досліджуваної компетенції засвідчив цілком очікуваний результат – відсутність високих балів. Частки відповідей, оцінених у 0, 1 і 2 бали були майже однаковими. Так, у контрольній групі зафіксовано такі кількісні показники: 0 – 29,4 %; 1 – 34,5 %; 2 – 36,1 %, а в експериментальних – 23,6 %, 43,8 % і 29,9 % (рис. 3.21). Аналіз окремих питань анкети, віднесених до операційно-діяльнісного критерію, підтверджує отримані дані. Оскільки у твердженнях цього блоку вживалася специфічна термінологія, то для отримання високих балів необхідний був відповідний рівень знань і досвід роботи з дітьми з ООП, чого не було виявлено у процесі аналізу попереднього аспекту предметно-спеціальної компетенції.

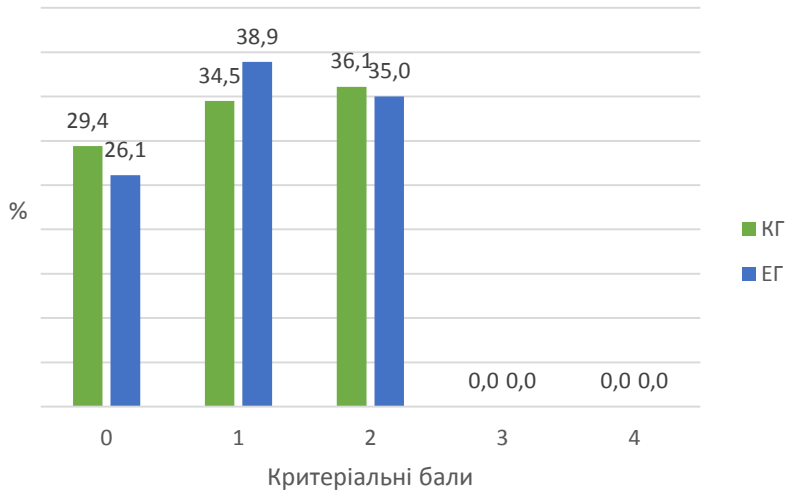


Рис. 3.21. Розподіл балів, що характеризують операційно-діяльнісний критерій психолого-педагогічної компетенції на початковому етапі формувального експерименту

Аналізуючи відповіді опитувальника, можна припустити, що велика кількість низьких балів за окремі критерії різних компетенцій може бути виправдана тільки низьким рівнем пропаганди ІО та необхідності її впровадження на усіх рівнях освіти, недостатньою профорієнтаційною діяльністю загальних середній і вищих закладів освіти, зниженням авторитету педагога та неадекватною матеріальною зацікавленістю працівників освіти у цілому та інклюзивної зокрема.

Звичайно, якісна характеристика отриманих першокурсниками критеріальних балів і аналіз їхніх відповідей не дають вичерпної інформації щодо рівнів сформованості професійної компетентності майбутніх фахівців інклюзивної освіти на початковому етапі формувального експерименту. Для визначення рівнів сформованості досліджуваної компетентності звернемося до методів математичної статистики.

Для подальшого статистичного опрацювання дані, отримані з індивідуальних аналітичних карт, узагальнено і занесено до табл. 3.3 й унаочнено на рис. 3.22.

Таблиця 3.3

Кількісні показники розподілу рівнів сформованості професійної компетентності студентів на початковому етапі формувального експерименту

ВНЗ	Групи	Всього осіб	Рівні, %		
			початковий	середній	достатній
ПНПУ	КГ	69	34,8	56,5	8,7
	ЕГ	53	37,7	54,7	7,5
СумДПУ	КГ	68	36,8	55,9	7,4
	ЕГ	70	38,6	52,9	8,6
УДПУ	КГ	115	36,5	55,7	7,8
	ЕГ	103	37,9	53,4	8,7
Разом	КГ	252	**36,1**	**56,0**	**7,9**
	ЕГ	226	**38,1**	**53,5**	**8,4**

З метою перевірки наявності або відсутності статистичних розбіжностей між параметричними значеннями досліджуваної якості респондентів контрольної та експериментальної груп нами було сформульовано дві гіпотези:

1. H_0 : різниця рівнів сформованості професійної компетентності майбутніх психолого-педагогічних працівників інклюзивної освіти несуттєва.

2. H_1 : різниця рівнів сформованості професійної компетентності майбутніх психолого-педагогічних працівників інклюзивної освіти достатньо значима.

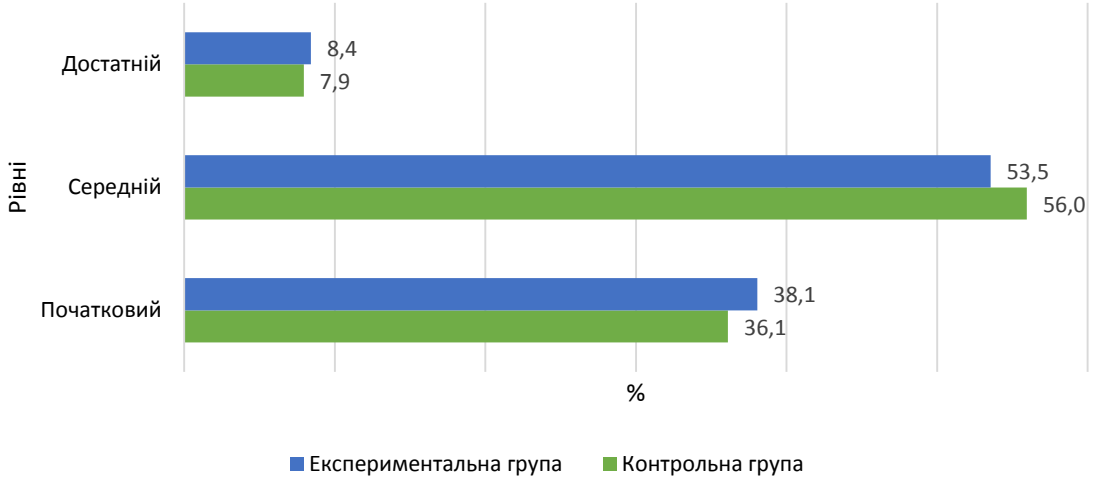


Рис. 3.22. Розподіл студентів контрольних та експериментальних груп за рівнями сформованості професійної компетентності студентів (початковий етап формувального експерименту)

Для перевірки висунутих гіпотез ми скористалися непараметричним критерієм згоди Пірсона χ^2 (хі квадрат). Вибір зазначеного статистичного методу зумовлений виконанням основних умов його реалізації: наша вибірка значно перевищує граничний об'єм у тридцять осіб; визначені рівні охоплюють весь діапазон варіативності ознак; діапазони накопичених респондентами балів чітко закріплені за рівнями і не перетинаються [319, с. 117]. Інші вимоги щодо теоретичної частоти та кількості розрядів також дотримані.

Для обчислення χ^2 використано формулу [33, с. 155]:

$$\chi^2 = \sum_{i=1}^{k} \frac{(m_i^* - m_i)^2}{m_i}, \quad (3.1)$$

де χ^2 – є середньою зваженою квадратів відхилень емпіричних і теоретичних частот;

k – кількість рівнів досліджуваної якості (у нашому випадку $k = 3$);

m_i^* – емпіричні частоти;

m_i – теоретичні частоти.

Теоретичну частоту розраховуємо за формулою:

$$m_i = dm_i^*. \quad (3.2)$$

У зв'язку з тим, що кількість осіб, які входять до контрольної та експериментальної груп різна, необхідно знайти частку їх (d) за формулою:

$$d_i = \frac{N_i}{N}, \qquad (3.3)$$

де N_i – кількість студентів в контрольній (чи в експериментальній) групі,

N – загальна кількість студентів, що брали участь в експерименті.

Для зручності виконання обчислень зведемо дані табл. 3.3 і результати обчислень за формулами 3.2 і 3.3 у вигляді табл. 3.4. За даними табл. 3.4 знаходимо теоретичні частоти і значення критерію згоди Пірсона (табл. 3.5).

Таблиця 3.4

Узагальнені результати діагностики рівнів сформованості професійної компетентності студентів (на початку формувального експерименту)

Групи	Всього осіб	Частка, d_i	Рівні					
			початковий m_1^*		середній m_2^*		достатній m_3^*	
			осіб	%	осіб	%	осіб	%
КГ	N_k=252	0,527	91	36,1	141	56,0	20	7,9
ЕГ	N_e=226	0,473	86	38,1	121	53,5	19	8,4

Таблиця 3.5

Розрахунки обчислення критерію згоди Пірсона (на початку формувального експерименту)

Рівні	Емпіричні частоти m_i^*	Теоретичні частоти m_i	$m_i^* - m_i$	$(m_i^* - m_i)^2$	$\chi^2_{емп}$
КГ (початковий)	91	93,3	–2,31	5,35	0,057
ЕГ (початковий)	86	83,7	2,31	5,35	0,064
КГ (середній)	141	138,1	2,87	8,26	0,060
ЕГ (середній)	121	123,9	–2,87	8,26	0,067
КГ (достатній)	20	20,6	–0,56	0,31	0,015
ЕГ (достатній)	19	18,4	0,56	0,31	0,017
Сума	478	478,0	0,00	–	**0,280**

Процедура перевірки нуль-гіпотези, підтвердження якої буде свідчити про відсутність статистично значимої різниці між показниками контрольної та експериментальної груп, зводиться до порівняння знайденого критерію χ^2 з його

критичним значенням. Щоб встановити критичне значення χ_0^2, потрібно визначити число ступенів вільності v за формулою [319, с. 129]:

$$v = (k - 1)\cdot(c - 1), \quad (3.4)$$

де c – кількість розподілів, що порівнюються. У нашому випадку (для контрольних та експериментальних груп) $c = 2$;

k – кількість рівнів досліджуваної якості (у нашому випадку $k = 3$).

Отже, для нашого експерименту:

$$v = (3 - 1) \cdot (2 - 1) = 2.$$

Враховуючи знайдене число ступенів вільності ($v = 2$), знаходимо з таблиць [319, с. 328] значення χ_0^2:

$$\chi_0^2 = \begin{cases} 5{,}991\ (\alpha = 0{,}05) \\ 9{,}210\ (\alpha = 0{,}01) \end{cases}, \quad (3.5)$$

де α – рівень статистичної значимості, імовірність відхилення правильної гіпотези.

Отже, якщо показник критерію згоди Пірсона, отриманий емпіричним шляхом, буде за своїм числовим значенням більшим за критичне значення (3.5), то представлені розподіли рівнів сформованості професійної компетентності майбутніх психолого-педагогічних спеціалістів ІО в контрольних та експериментальних групах мають суттєві відмінності.

Дані табл. 3.5 свідчать про те, що емпіричний критерій згоди Пірсона:

$$\chi^2_{\text{емп}} = 0{,}280.$$

Таким чином:

$$\chi^2_{\text{емп}} < \chi_0^2,$$
$$0{,}280 < \begin{cases} 5{,}991\ (\alpha = 0{,}05) \\ 9{,}210\ (\alpha = 0{,}01) \end{cases}. \quad (3.6)$$

Як видно з формули (3.6), на початку формувального експерименту спостерігаються незначні відмінності між контрольними та експериментальними групами, що підтверджує нуль-гіпотезу і засвідчує ідентичність двох вибірок.

Висновки до третього розділу

У третьому розділі розглянуто концепцію професійної підготовки різнопрофільних психолого-педагогічних фахівців до роботи в умовах ІОС,

основні закономірності, зміст і технології проектування навчального процесу закладу вищої педагогічної освіти, а також розкрито систему фундаментальних принципів, що забезпечують його ефективність.

У межах концепції основним компонентом системи підготовки психолого-педагогічних кадрів є курикулум. У нашому розумінні, курикулум підготовки різнопрофільних фахівців для потреб ІО спрямований на формування свідомої особистості як основної рушійної сили розвитку інклюзивного суспільства, а також на забезпечення відповідного рівня професійних компетенцій, необхідних для розв'язання проблем навчання та виховання дітей з урахуванням їхніх особливостей і здібностей в умовах ІОС.

Характеристика курикулуму в компетентнісному форматі має тенденцію до інтеграції. Саме у напрямі інтеграції інклюзивно зорієнтованого змісту повинна відбуватися трансформація сучасного процесу психолого-педагогічної підготовки бакалаврів до роботи в умовах ІОС. Залежно від умов, інтеграція може бути реалізована шляхом запровадження монопредметного, багатопредметного чи комбінованого підходів. Розуміння цього привело нас до висновку, що інклюзивно зорієнтований зміст навчання корелює з усіма навчальним предметами, але не зводиться до них. Організовувати інтегроване навчання необхідно шляхом змістового і методологічного узгодження теоретичної і практичної підготовки, забезпечуючи відповідні педагогічні умови. У контексті нашого дослідження педагогічні умови визначаємо як сукупність елементів навчального середовища, що функціонує на суб'єкт-суб'єктних засадах, має чітко окреслений професійно спрямований характер підготовки фахівця й забезпечує високу працездатність учасників навчального процесу та високий рівень сформованості професійних компетенцій. Педагогічні умови в нашій концепції мають праксиологічний характер і забезпечують її цілісність і завершеність, розкривають перспективи і можливості технологічно-компетентнісного підходу щодо системи підготовки фахівців психолого-педагогічного профілю для інклюзивної освіти, надають їй універсальності шляхом організації індивідуальної траєкторії навчання студента.

За результатами теоретичного дослідження і з урахуванням специфіки нашої наукової роботи було конкретизовано сутність основних дефініцій. Так, у вузькому розумінні, компетенцію ми розглядаємо як мету підготовки, а компетентність – як ідентифікатор її досягнення. У широкому розумінні, професійна компетентність є складним особистісним утворенням, яке формується у процесі фахової підготовки, проявляється, удосконалюється у ході практичної діяльності, є інтегративною єдністю особистісних якостей, необхідних для успішного здійснення професійної діяльності та досвіду роботи в ІОС, що передбачає володіння не лише необхідними теоретичними засадами і практичними уміннями, а й наявність у фахівця широкого спектру професійних сенсів – відповідного сприйняття цілей, цінностей, змісту та особливостей діяльності. У нашій системі професійна компетентність являє собою системну, інтегративну єдність чотирьох складових: соціально-громадської, комунікативно-інформаційної, психолого-педагогічної і предметно-спеціальної компетенцій, – які, у свою чергу, визначаються ціннісно-мотиваційним, пізнавальним і операційно-діяльнісним компонентами.

Зазначене покладено нами в основу авторської системи підготовки фахівців психолого-педагогічного профілю до роботи в умовах ІОС, у межах якої окреслено основні її компоненти: концептуальний, цільовий, змістовий і процесуальний (останні два входять до курикулуму підготовки бакалаврів).

Змістом курикулуму визначено біполярну траєкторію професійного становлення майбутнього фахівця для ІО з урахуванням компетентнісного підходу щодо підготовки випускника бакалаврату. Зазначена траєкторія є системою керованих логічних переходів від теоретичного до практичного навчання і навпаки, що створює передумови для систематичного навчання на засадах інтеграції інклюзивно зорієнтованого змісту. Такий підхід дозволяє трактувати професійну компетентність як досвід становлення фахівця шляхом якісного перетворення особистісно значущих інклюзивно зорієнтованих теоретичних знань, розвитку критичного професійно спрямованого мислення.

З метою перевірки ефективності впровадження авторської системи підготовки фахівців психолого-педагогічного профілю до роботи в умовах ІОС розроблено методику діагностування досліджуваної якості. У межах цієї методики було визначено критерії і рівні сформованості професійної компетентності бакалаврів, а також створено інструментарій для її реалізації.

Результати діагностування, покладеного в основу початкового етапу формувального експерименту, репрезентували низький рівень сформованості професійної компетентності першокурсників. Отримані результати свідчать про необхідність впроваджувати до навчального процесу закладів вищої педагогічної освіти авторської системи підготовки різнопрофільних психолого-педагогічних фахівців до роботи в умовах ІОС.

Матеріали третього розділу дисертації відображено у таких публікаціях автора [159; 164; 168; 171; 174; 179; 180; 186].

РОЗДІЛ 4
ПРОФЕСІЙНО ЗОРІЄНТОВАНА СТРАТЕГІЯ ПІДГОТОВКИ ФАХІВЦІВ ДО РОБОТИ В УМОВАХ ІНКЛЮЗИВНОГО ОСВІТНЬОГО СЕРЕДОВИЩА

4.1. Формування єдиного технологічного поля при організації командної діяльності різнопрофільних фахівців інклюзивної освіти

У сучасному світі, який увійшов у третє тисячоліття, освіта належить до найважливіших напрямів державної політики. За означенням, прийнятим XX сесією Генеральної конференції ЮНЕСКО, освіту вважають процесом і результатом удосконалення здібностей і поведінки особистості, при якому вона досягає соціальної зрілості та індивідуального зростання [39]. Науковці стверджують, що освіта на сучасному етапі розвитку України набуває значення провідного чинника, який забезпечує соціальну мобільність молодої людини, її здатність протидіяти негативним соціальним процесам. «Основна мета освіти полягає у тому, щоб засобами різних форм і методів навчання і виховання підготувати людину до активної участі у соціальному житті; створити умови для розвитку особистості, здатної критично оцінювати ситуацію, адаптуватися до соціальних змін, оригінально мислити, генералізувати і реалізувати ідеї, продукувати власні, намічати шляхи позитивних перетворень, виявляти ініціативу та творчість» [225, с. 11].

Національна доктрина розвитку освіти в Україні передбачає такі пріоритетні напрями державної політики у галузі освіти: особистісна орієнтація освіти; формування національних і загальнолюдських цінностей; створення для громадян рівних можливостей у здобутті освіти; постійне підвищення якості освіти, оновлення її змісту та форм організації освітнього процесу; розвиток системи неперервної освіти та навчання упродовж життя; забезпечення економічних і соціальних гарантій для професійної самореалізації педагогічних, науково-педагогічних працівників, підвищення їхнього соціального статусу; органічне поєднання освіти та науки, розвиток педагогічної та психологічної науки, дистанційної освіти; запровадження

освітніх інновацій та інноваційних технологій; створення індустрії сучасних засобів навчання і виховання, повне забезпечення ними освітніх закладів; створення ринку освітніх послуг та його науково-методичне забезпечення; підготовку людей високої освіченості і моралі, кваліфікованих спеціалістів, здатних до творчої праці, професійного розвитку, мобільності та конкурентоспроможності їх на ринку праці; інтеграцію вітчизняної освіти до світового освітнього простору [283].

Національна стратегія розвитку освіти в Україні на 2012–2021 роки визначає основні напрями і шляхи реалізації ідей та положень Національної доктрини розвитку освіти. У документі зазначено, шо «освіта – це стратегічний ресурс соціально-економічного, культурного і духовного розвитку суспільства, поліпшення добробуту людей, забезпечення національних інтересів, зміцнення міжнародного авторитету й формування позитивного іміджу нашої держави, створення умов для самореалізації кожної особистості»; «найважливішим для держави є виховання людини інноваційного типу мислення та культури, проектування акмеологічного освітнього простору з урахуванням інноваційного розвитку освіти, запитів особистості, потреб суспільства і держави»; «якісна освіта є необхідною умовою забезпечення сталого демократичного розвитку суспільства, консолідації усіх його інституцій, гуманізації суспільно-економічних відносин, формування нових життєвих орієнтирів особистості». Метою Національної стратегії розвитку освіти на наступне десятиріччя є: «підвищення доступності якісної, конкурентоспроможної освіти для громадян України відповідно до вимог інноваційного сталого розвитку суспільства, економіки, кожного громадянина; забезпечення особистісного розвитку людини згідно з її індивідуальними, здібностями, потребами на основі навчання упродовж життя» [215]. Отже, стратегія розвитку національної системи освіти має формуватися адекватно сучасним інтеграційним і глобалізаційним процесам, вимогам переходу до постіндустріальної цивілізації.

Потреби інтеграції України до європейського та світового простору зумовлюють розв’язання ряду складних проблем щодо концептуального переосмислення та модернізації професійно-педагогічної підготовки фахівців та освітньої системи у цілому.

З метою реалізації стратегічного курсу України на інтеграцію до Європейського Союзу важливого значення набуває модернізація вищої освіти. Як зазначається у стратегічних документах, трансформація кількісних показників освітніх послуг у якісні має базуватися на таких засадах: зміст національної ідеї вищої освіти полягає у збереженні і примноженні національних освітніх традицій; розвиток вищої освіти повинен підпорядковуватись законам ринкової економіки, тобто закону розподілу праці, закону змінності праці та закону конкуренції, оскільки економічна сфера є винятково важливою у формуванні логіки суспільного розвитку; розвиток вищої освіти слід розглядати у контексті тенденцій розвитку світових освітніх систем, зокрема європейських [ЗЗЗ, с. 230–233].

Проведений аналіз науково-теоретичних досліджень та стратегічних освітніх документів засвідчив, що основними завданнями педагогічної освіти в Україні є:

– «забезпечення кваліфікованими педагогічними і науково-педагогічними кадрами дошкільних, загальноосвітніх, позашкільних, професійно-технічних та вищих навчальних закладів, науково-методичних установ і закладів післядипломної педагогічної освіти; забезпечення навчальних закладів усіх типів і форм власності практичними психологами і соціальними педагогами (як мінімум, одна ставка на заклад незалежно від кількості дітей, учнів);

– приведення змісту фундаментальної, психолого-педагогічної, науково-методичної, інформаційної, практичної та соціально-гуманітарної підготовки педагогічних і науково-педагогічних працівників до вимог інформаційного суспільства та змін, що відбуваються в соціально-економічній, духовній та гуманітарній сферах;

– модернізація навчальної діяльності вищих педагогічних навчальних закладів, які здійснюють підготовку педагогічних і науково-педагогічних працівників, на основі інтеграції традиційних педагогічних та новітніх інформаційно-комунікаційних технологій навчання; запровадження двоциклової підготовки педагогічних працівників за освітньо-кваліфікаційними рівнями бакалавра і магістра та забезпечення мобільності українських педагогів і викладачів з вищою освітою на європейському просторі;

– реформування та оптимізація мережі вищих навчальних закладів та закладів післядипломної педагогічної освіти, перебудова їх діяльності на основі запровадження компетентнісно та особистісно зорієнтованих підходів до організації процесу неперервної освіти педагогів;

– розширення практики підготовки педагогічних працівників для роботи у дошкільних, загальноосвітніх, позашкільних та професійно-технічних навчальних закладах за поєднаними спеціальностями або спеціальністю і спеціалізацією» та інші [215].

У практиці ІО існує нагальна потреба у забезпеченні кількісної відповідності фахівців з професійною підготовкою до наявних та потенційних робочих місць. На нашу думку, забезпечення психолого-педагогічними спеціалістами масових закладів освіти, в яких здійснюється інклюзивне навчання дітей з ООП, має стати одним із пріоритетних завдань соціально-економічного розвитку країни.

Підтримуємо думку Т. Дегтяренко про те, що автономні заклади вищої освіти мають своєчасно реагувати на зміни у зовнішньому середовищі й змінювати свою стратегію підготовки фахівців відповідно до потреб ринку праці. Створюючи у своїй структурі наукові лабораторії, деякі виші вивчатимуть проблеми регіону в галузі кадрової політики, що дасть змогу своєчасно вирішувати проблеми модернізації підготовки фахівців у самому освітньому закладі. На рівні кожного регіону має бути розроблена кадрова політика, яка визначатиме стратегію підготовки майбутніх спеціалістів. Від превентивного планування обсягів підготовки фахівців відповідно до потреб практики буде залежати державне замовлення обсягу їх підготовки [64, с. 80–84].

Сучасна стратегія інтеграції України у європейський освітній простір ставить завдання привести зміст національної системи освіти у відповідність до Міжнародної стандартної класифікації освіти (МСКО). МСКО, як частина міжнародної системи економічних і соціальних класифікації ООН, є еталонною класифікацією, що слугує організації та упорядкуванню освітніх програм і відповідних кваліфікацій за рівнями та галузями освіти. МСКО класифікує освітні програми та відповідні кваліфікації за змістом з використанням двох основних

наскрізних класифікаційних змінних – рівні освіти та галузі освіти. Чинна редакція документа (МСКО) представляє оновлений перелік рівнів освіти, а також вводить класифікацію рівнів освітніх досягнень із використанням визнаних освітніх кваліфікацій. Оновлені галузі освіти та їх кодифікацію підготовлено для схвалення 37-ю Генеральною конференцією країн-членів ЮНЕСКО у листопаді 2013 р. МСКО ґрунтується на трьох компонентах: погоджених на міжнародному рівні поняттях та визначеннях; системах класифікацій; класифікаціях освітніх програм і відповідних кваліфікацій. Аналогічно до місця та ролі МСКО у системі класифікацій ООН, Національна стандартна класифікація освіти (НСКО) має слугувати Національним класифікатором України [134].

В Україні розроблено Національну стандартну класифікацію освіти (НСКО) відповідно до Міжнародної стандартної класифікації освіти. НСКО відповідає завданням реалізації «Стратегії державної кадрової політики на 2012–2020 роки» та «Національної стратегії розвитку освіти в Україні на період до 2021 року», впровадження «Національної рамки кваліфікацій», європейської та світової інтеграції вітчизняної освітньої сфери. Створення НСКО є стратегічним інноваційним поступом України, який сприятиме усвідомленню національної освітньої теорії та практики і стане орієнтиром для перегляду системи вітчизняного освітнього законодавства, що потребує оновлення.

Основними базовими одиницями класифікації в НСКО є національна освітня програма та визнана освітня кваліфікація, що відповідає цій програмі. «Освітня програма (англ. *educational program)* визначається як узгоджений комплекс видів освітньої діяльності, що розроблений та організований для досягнення навчальних цілей упродовж певного тривалого і безперервного часу… Освітня кваліфікація (англ. *educational qualification)* – це офіційне підтвердження, зазвичай у формі документа, успішного завершення освітньої програми або її етапу… У НСКО відповідно до МСКО розглядають визнані кваліфікації, що відповідають певній освітній програмі та складають основу інформації про освітні досягнення. Як правило, одна освітня програма передбачає одержання однієї кваліфікації. У деяких випадках кілька програм можуть призводити до одержання однакової кваліфікації,

а одна програма – до одержання різних кваліфікацій… Освітні програмами та освітні кваліфікації співвідносяться з рівнями Національної рамки кваліфікацій, що слугує інструментом для диференціації знань, умінь, інших компетентностей і дає змогу громадянам мати уявлення про можливості щодо освітніх досягнень» [134].

Варто зазначити, що суттєві зміни відбуваються і в стандартах вищої освіти, які удосконалюють науковці згідно міжнародних стандартів. У межах закону «Про вищу освіту» (ст. 10) стандарти вищої освіти розробляються для «кожного рівня вищої освіти в межах кожної спеціальності відповідно до Національної рамки кваліфікацій і використовуються для визначення та оцінювання якості змісту та результатів освітньої діяльності ЗВО. Стандарт вищої освіти визначає такі вимоги до освітньої програми: обсяг кредитів ЄКТС, необхідний для здобуття відповідного ступеня вищої освіти; перелік компетентностей випускника; нормативний зміст підготовки здобувачів вищої освіти, сформульований у термінах результатів навчання; форми атестації здобувачів вищої освіти; вимоги до наявності системи внутрішнього забезпечення якості вищої освіти; вимоги професійних стандартів (у разі їх наявності). Заклад вищої освіти на підставі відповідної освітньої програми за кожною спеціальністю розробляє навчальний план, який визначає перелік та обсяг навчальних дисциплін у кредитах ЄКТС, послідовність вивчення дисциплін, форми проведення навчальних занять та їх обсяг, графік навчального процесу, форми поточного і підсумкового контролю… Заклад вищої освіти у межах ліцензованої спеціальності може запроваджувати спеціалізації, перелік яких визначається закладом вищої освіти» [252].

Отже, сучасна система вищої освіти постійно удосконалюється, стає динамічною і багатовимірною завдяки розширенню її масштабів, становленню та розвитку нових навчальних курсів, удосконаленню технологічного оснащення освітнього процесу. Потреба забезпечити відповідність вищої освіти сучасним вимогам набуває нового значення і належить до низки невідкладних завдань сьогодення. Особливої уваги потребує переосмислення місії вищої освіти з урахуванням суспільних потреб в організації неперервної освіти. Ідея неперервної освіти – одна з найбільш прогресивних ідей початку XXI століття. Її головна мета –

постійне творче удосконалення, оновлення і розвиток кожної людини протягом усього життя. Темпи технологічного й науково-технічного прогресу сьогодні такі, що більшість знань застарівають упродовж 3–5 років. Тому жоден ЗВО неспроможний підготувати спеціаліста на весь період його професійної діяльності. Фахівці будь-якої галузі повинні постійно підвищувати або змінювати свою кваліфікацію. Так, сучасна система вищої освіти покликана забезпечити формування педагога, здатного всебічно розвивати особистість дитини, зорієнтованого на особистісний та професійний саморозвиток і готового працювати творчо у закладах різного типу. Особливо це стосується підготовки психолого-педагогічних кадрів, які будуть забезпечувати якісне навчання і виховання дітей з ООП в умовах ІОС.

Згідно аналізу державних освітніх документів встановлено чинники, які в сучасних умовах реорганізації вищої освіти гальмують теоретичну підготовку різнопрофільних фахівців до роботи з дітьми з ООП в умовах ІОС, зокрема:

– перевантаження навчальних планів навчальними курсами, в яких не закладено формування основних професійних компетенцій педагогів до ІО;

– змістове повторення окремих навчальних дисциплін;

– відсутність системи, недостатність та невизначеність порядку вивчення навчальних курсів;

– недостатня компетентність кадрів, які забезпечують теоретичну і практичну підготовку майбутніх фахівців для інклюзивної освіти.

Розв’язання вищезазначених проблем стане можливим лише за умови впровадження галузевих стандартів, зорієнтованих на формування таких компетентностей, які б дозволили випускникові успішно виконувати професійні функції в умовах ІОС.

Професійна підготовка фахівців психолого-педагогічного профілю до роботи в умовах ІОС може бути реалізована шляхом запровадження авторської системи на засадах:

– монопредметного підходу – впровадження до процесу підготовки психолого-педагогічних фахівців нових навчальних курсів («Основи інклюзивної освіти», «Професійне співробітництво в інклюзивному навчальному закладі»,

«Диференційоване викладання в інклюзивному класі», «Індивідуальне оцінювання навчальних досягнень учнів з особливими освітніми потребами в інклюзивному класі», «Лідерство та інклюзивна освіта»);

– багатопредметного підходу – зміст ІО інтегрується у загальні навчальні курси та методики фахових дисциплін спеціальностей «Дошкільна освіта», «Початкова освіта», «Соціальна педагогіка», «Практична психологія»;

– комбінованого підходу – паралельне впровадження нових навчальних курсів («Основи інклюзивної освіти», «Професійне співробітництво в інклюзивному навчальному закладі», «Диференційоване викладання в інклюзивному класі», «Індивідуальне оцінювання навчальних досягнень учнів з особливими освітніми потребами в інклюзивному класі», «Лідерство та інклюзивна освіта») і наповнення новим інклюзивно зорієнтованим змістом загальних навчальних дисциплін та фахових методик спеціальностей «Дошкільна освіта», «Початкова освіта», «Соціальна педагогіка», «Практична психологія».

Оскільки формувальний етап педагогічного експерименту мав лонгітюдний характер, його основний і заключний етапи проводилися на базі ЗВО, в яких відбувалося початкове діагностування рівнів сформованості професійної компетентності студентів перших курсів (Уманський державний педагогічний університет імені Павла Тичини, Полтавський національний педагогічний університет імені В. Г. Короленка, Сумський державний педагогічний університет імені А. С. Макаренка), і тривали упродовж чотирьох навчальних років з 2013 р. до 2017 р.

Проведений аналіз навчальних планів, навчально-методичного забезпечення навчального процесу та практики досліджуваних спеціальностей у вищеназваних вишах дозволив нам обрати комбінований підхід. Комбінований підхід, на нашу думку, є найбільш ефективним і спроможним забезпечити цілеспрямований навчальний процес підготовки психолого-педагогічних фахівців до роботи в умовах ІОС. Він передбачав системне та послідовне вивчення навчальних дисциплін інклюзивного спрямування упродовж чотирьох років навчання одночасно на всіх спеціальностях («Дошкільна освіта», «Початкова освіта», «Соціальна педагогіка», «Практична психологія»), враховуючи специфіку

підготовки психолого-педагогічних фахівців. Так, інноваційні навчальні курси вивчали у такій послідовності: «Основи інклюзивної освіти», «Диференційоване викладання в інклюзивному класі», «Індивідуальне оцінювання навчальних досягнень учнів з особливими освітніми потребами в інклюзивному класі», «Професійне співробітництво в інклюзивному навчальному закладі», «Лідерство та інклюзивна освіта». Не завжди була можливість внести до навчальних планів усі вищеназвані навчальні дисципліни. У цьому випадку інклюзивно зорієнтований зміст (зміст вищеназваних курсів) інтегрувався до навчальних дисциплін у вигляді змістових модулів, окремих тем або окремих питань.

Організація освітнього процесу на засадах інтеграції змісту навчання дозволяла вивчати кожну окрему навчальну дисципліну як засіб розв'язання освітніх інклюзивних проблем, як базу для становлення і розвитку професійної компетентності майбутнього фахівця інклюзивної освіти. Оскільки кожна педагогічна ситуація – це завжди міждисциплінарна проблема, то і процес підготовки спеціалістів для ІО мав комплексний інтеграційний характер. Враховуючи особливості такого підходу, ми по-новому підійшли до розробки цілей і змісту кожної освітньої дисципліни, що входить до навчального плану.

Механізм насичення інклюзивно зорієнтованим контентом передбачав інтерпретацію і проектування навчальної інформації різних наук крізь призму інклюзивної освіти, перетворення їхнього наукового апарату в інтегрований теоретико-методологічний і технологічний засіб для побудови комплексних моделей розв'язання професійних проблем в умовах ІОС. Необхідною умовою реалізації цього механізму є цілісний і наскрізний характер міждисциплінарної інтеграції, тобто спроможність кафедр закладу вищої освіти забезпечити відповідний зміст і якість навчальних курсів на усіх рівнях підготовки в межах кожного з циклів навчальних планів. У контексті вищезазначеного процес підготовки різнопрофільних фахівців для ІО, в основу якого закладено професійний розвиток на засадах інтеграційного підходу, розглядався нами як послідовна сукупність трьох взаємопов'язаних інтегрованих освітніх циклів, що відповідають циклам чинних навчальних планів професійної підготовки

бакалаврів, зокрема: цикл загальної підготовки, цикл професійної підготовки, цикл дисциплін вільного вибору студентів (спеціалізації). Цикл загальної підготовки вміщує два блоки дисциплін гуманітарної та фундаментальної підготовки, цикл професійної підготовки – два блоки дисциплін психолого-педагогічної та науково-предметної підготовки, цикл дисциплін вільного вибору студентів вміщує таку кількість блоків дисциплін, щоб забезпечити студентам освітню альтернативу в межах спеціальності чи спеціалізації.

Метою вивчення кожної окремої навчальної дисципліни є отримання наукових знань певної галузі. Зміст дисципліни, зберігаючи свою системно-наукову організацію, забезпечує автономність навчальних курсів. Зорієнтованість змісту навчальної дисципліни на впровадження інклюзивного контенту надає дисципліні нового сенсу. Метою інтегрованого таким чином навчального курсу (як системотворного компонента кожного освітнього блоку) є розвиток професійної свідомості студента шляхом формування у нього потреб і умінь використовувати науковий потенціал кожної навчальної дисципліни для розв’язання професійних задач в умовах ІОС. Інтегрований інклюзивно зорієнтований навчальний матеріал стає за таких умов ґрунтом, на якому студенти культивують професійне бачення змісту окремих курсів як засобу розв’язання фахових задач. У результаті цього майбутній спеціаліст отримує можливість побачити сенс тієї чи іншої навчальної дисципліни в аспекті майбутньої професії, а уявлення про майбутнє виступає потужним внутрішнім мотиватором, який керує процесом навчання і спрямовує його на пошук, отримання знань і професійне зростання. Отже, метою підготовки різнопрофільних кадрів до роботи в умовах ІОС у межах інтеграційного підходу є не просто засвоєння знань, а й формування активної, творчої, дослідницької позиції бакалавра. Викладач має виконувати роль не стільки провідника знань, скільки менеджера технологій, організатора творчої, професійно зорієнтованої діяльності студента.

Інтеграція в межах гуманітарного блоку виступає проекцією української та світової культури на освітній процес і є основою становлення загальної культури майбутніх психолого-педагогічних кадрів, яка передбачає не тільки формування гуманітарних знань і відповідних умінь, а й використання їх у майбутній професійній

діяльності. У межах нашої моделі комбінований підхід щодо формування змісту навчальних курсів гуманітарного освітнього блоку вирішував наступні завдання: 1) розвиток демократичного, гуманістичного мислення студентів; 2) становлення світогляду і таких ціннісних орієнтацій, які б забезпечили відповідність особистісних моральних якостей і творчих здібностей студентів запитам сучасного інклюзивного суспільства; 3) формування у свідомості бакалавра розуміння того, що людина – це єдина цінність суспільства; 4) залучення студентів до загальнокультурних цінностей, закладених в інклюзивному суспільстві; 5) формування концептуальних засад інклюзивної освіти, які відображають одну із головних ідей – усі діти цінні й активні члени суспільства.

У межах інтеграційного підходу щодо формування професійних компетенцій особливого значення набувають фундаментальні знання. Основною метою інтеграцій предметів фундаментального освітнього блоку є формування фундаментальних знань, розвиток творчого мислення, усвідомлення місця майбутньої професійної діяльності в системі фундаментальних знань і загальнолюдської практики. Фундаментальним освітнім блоком дисциплін у межах комбінованого підходу розв’язувалися такі задачі: 1) розвиток у студентів креативного теоретичного мислення; 2) формування у студентів здатності опановувати досягнення та інструментарій фундаментальних наук і творчо їх використовувати у плануванні майбутньої психолого-педагогічної діяльності; 3) формування у студентів уявлень про єдину картину світу, про роль і місце особистості у ньому; 4) формування наукового світогляду й умінь знаходити і використовувати фундаментальні знання як методологічні засоби розв’язання психолого-педагогічних проблем.

Теоретичні знання дисциплін фундаментального освітнього блоку, трансформовані в науково-практичну форму використання їх в умовах інклюзивно зорієнтованої інтеграції, набувають якісно нових властивостей і виконують визначну роль у процесі проектування психолого-педагогічної діяльності, прогнозування кінцевих результатів, отримання їх, аналізу й корекції. Отже, такі знання стають повноцінним засобом пізнання і реалізації професійної діяльності в умовах інклюзії.

Навчальні курси, віднесені до психолого-педагогічного освітнього блоку втілюють у собі весь потенціал професійної психолого-педагогічної підготовки, окреслюючи специфічні задачі в межах комбінованого підходу до засвоєння інклюзивних категорій, зокрема:

1) формування педагогічної і комунікативної культури студента в системі інклюзивної освіти;

2) усвідомлення специфіки особливостей педагогічної діяльності в умовах інклюзивного освітнього середовища;

3) формування теоретичних і практичних умінь, спрямованих на проектування інклюзивного освітнього процесу з використанням спеціального психолого-педагогічного інструментарію з урахуванням принципів інклюзії та аналіз й діагностику його стану;

4) системне оволодіння методологією організації інклюзивної освітньої діяльності, контролю і корекцій навчання і виховання.

Отже, інтеграція дисциплін психолого-педагогічного блоку виконувала функцію і методу нового педагогічного пізнання в галузі інклюзії, і засобу перетворення освітньої практики на інклюзивну. За допомогою інтегрованих дисциплін цього освітнього блоку вдалося уникнути у ході педагогічної практики дублювання, оптимізувати освітній процес, створити нові об’єкти психолого-педагогічного впливу: концепції, теорії, моделі, методики, технології, нові навчальні курси, дидактичні засоби, наповнені інклюзивним змістом тощо.

Дисципліни, що входять до складу науково-предметного освітнього блоку, забезпечують студентів профільними знаннями з фахових методик. Профілюючі дисципліни визначають відповідно до спеціальності (дошкільна чи початкова освіта, практична психологія, соціальна педагогіка) і виконують прикладну функцію. Для педагога у межах його компетенцій важливими є як предметні знання, так і методики, для яких ці знання є основою. Метою інтеграції в межах цього освітнього блоку було продовження особистого професійного становлення психолого-педагогічного фахівця в умовах інклюзії, що означало опанування інтегрованими інклюзивно зорієнтованими знаннями в межах фахових методик.

Опанування спеціальними профільними дисциплінами (дисципліни блоку за вибором студентів у межах спеціалізації) озброює студентів знаннями цілеспрямованої, планомірної, систематичної роботи в межах подвійного фаху, що сприяє оволодінню якісними навичками роботи майбутніх випускників в умовах ІОС. Міжпредметна інтеграція дисциплін науково-предметної підготовки та педагогічних спеціалізацій окреслювала такі задачі:

1) інтелектуальний саморозвиток студентів з проблем інклюзії;

2) вивчення специфіки предмета як бази для оволодіння методиками їх викладання в умовах ІО;

3) формування у студентів системи науково-предметних знань, умінь і навичок, у тому числі й таких, які необхідні для організації науково-дослідної діяльності в умовах ІО;

4) системне оволодіння методологією і методами організації наукової роботи в умовах інклюзії;

5) оволодіння інклюзивними технологіями навчання, враховуючи специфіку підготовки психолого-педагогічних фахівців;

6) формування професійних компетенцій щодо використання технологій диференційованого викладання в умовах ІОС;

7) формування умінь професійної співпраці команди різнопрофільних фахівців у різних навчальних умовах із запровадженням технологій інклюзивного навчання;

8) моделювання й апробація інклюзивних практик.

Отже, інтегрований зміст профілюючих дисциплін складає основу для майбутньої фахової інклюзивної діяльності випускника закладу вищої педагогічної освіти, відповідно до якого визначають стратегічну концепцію формування професійної культури майбутнього педагога в умовах ІОС.

Використання системності у процесі планування підготовки різнопрофільних фахівців для інклюзивної освіти на засадах інтеграції окреслює низку переваг, зокрема:

– основа інтеграції визначається загальними ідеями, теоріями, підходами (у нашому випадку, інтеграційну основу, яка визначає логіку і зміст підготовки фахівців, відіграє інклюзія);

– інтегрований зміст навчання виявляється більш ємким і спрямований на професійний розвиток студента у галузі інклюзії;

– інтеграція сприяє реалізації ціннісного підходу до навчання, підвищенню рівня особистісної і професійної мотивації студента до роботи в умовах ІОС.

У контексті нашого дослідження завдання комбінованого підходу реалізували на базі системотвірних технологій навчання, зорієнтованих на підготовку психолого-педагогічних фахівців до роботи з дітьми з ООП в умовах ІОС, що передбачало добір ефективних видів методик проведення лекційних, семінарських, практичних занять та педагогічних практик. Так, під час педагогічного експерименту ми надавали перевагу таким методам і формам навчання, які:

– стимулювали студентів до постійного поповнення теоретичних знань з ІО (прес-конференції, круглі столи, дискусії, дебати, бесіди, доповіді студентів, ділові ігри, диспути, тренінги, акції тощо);

– сприяли опануванню ефективних педагогічних, психологічних, соціальних технологій в умовах ІОС (колоквіуми з технологій передових педагогів-аматорів, презентації інтерактивних технологій навчання, майстер-класи тощо);

– сприяли формуванню навичок диференційованого викладання в умовах ІОС (презентації досвіду, майстер-класи, методичні ради, складання портфоліо тощо);

– сприяли формуванню знань, умінь та навичок професійної співпраці у команді різнопрофільних фахівців (майстер-клас спільного проведення заняття/уроку, спільні консультації фахівців, консиліуми, методичні ради, консультації для батьків тощо);

– забезпечували розвиток дослідницьких навичок, умінь отримувати нові знання в галузі інклюзивного навчання (моделювання педагогічних ситуацій, проектування проблемних ситуацій під час освітнього процесу);

– залучали студентів до практичної діяльності (майстер-класи занять/уроків, спільні консультації під час проходження практики).

У межах реалізації процесуального компонента авторської системи підготовки фахівців психолого-педагогічного профілю до роботи в умовах ІОС квазіпрофесійна практична діяльність студентів була організована у декілька етапів (див. рис. 3.9). У ході навчальних і виробничих практик увагу акцентували на формуванні особистісних компетенцій бакалаврів досліджуваних спеціальностей, на розвитку умінь і навичок впровадження сучасних інтерактивних технологій, знайомство з якими відбувалося на етапі теоретичної підготовки. Розвиток квазіпрофесійної практичної підготовки мав своє логічне продовження у ході проходження бакалаврами переддипломної педагогічної практики.

4.2. Професійно зорієнтована підготовка фахівців психолого-педагогічного профілю до роботи в умовах інклюзивного освітнього середовища

У процесі фахової підготовки психолого-педагогічних кадрів до роботи з дітьми з ООП в умовах ІОС ми дотримувалися принципу поетапного засвоєння професійної діяльності.

Початковий етап підготовки був зумовлений формуванням у студентів усіх досліджуваних спеціальностей соціально-громадської та комунікативно-інформаційної компетенцій в галузі інклюзивної освіти. На цьому етапі значну увагу приділяли: формуванню у студентів усвідомленого розуміння та знань основних положень та нормативно-правових засад ІО, внутрішньої готовності до позитивного сприймання дітей з ООП; визнанню цінності особистості дитини незалежно від її порушень та спільного навчання і виховання розмаїтого дитячого колективу в умовах масових освітніх закладів; становленню стійкої професійної мотивації та інтересу до роботи з дітьми з ООП під час інклюзивного навчання; набуттю теоретичних основ професійної співпраці різнопрофільних фахівців в умовах ІОС. Цьому сприяло впровадження навчального курсу «Основи інклюзивної освіти». Організацію освітнього процесу на засадах інтеграції змісту інклюзії здійснювали на базі загальних навчальних курсів «Історія України», «Педагогіка», «Історія педагогіки», «Психологія», «Вікова фізіологія», «Вступ до спеціальності», які викладалися одночасно на усіх спеціальностях, залучених до експерименту.

Так, до програми дисципліни «Історія України» при вивченні теми «Київська Русь. Галицько-Волинська держава» було додано питання «Історія розвитку соціально-педагогічної допомоги особам з ООП на території України». До теми «Соціально-економічні та суспільно-політичні процеси в УРСР в 1950-1980-х роках» було внесено питання «Історичний розвиток інклюзивної освіти», матеріал яких було розглянуто на лекціях у вигляді презентацій. До семінарських занять студенти готували реферативні доповіді на теми: «Благодійний напрям допомоги блаженним за часів Київської Русі», «Напрями допомоги особам з ООП», «Історичні періоди розвитку інклюзивної освіти» та інші. У доповідях пропонували

варіанти завдань, наприклад: «Дайте характеристику напрямів допомоги особам з ООП, порівняйте благодійний напрям допомоги із сучасним напрямом благодійної допомоги особам з ООП, проаналізуйте історичні періоди розвитку інклюзивної освіти» тощо. З метою визначення особливостей уявлень про дітей з ООП зі студентами на семінарських заняттях проводили інтерактивні вправи. Наприклад, завдання вправи «Торбинка асоціацій» – виявити асоціації, що виникають у студентів, коли вони говорять про дітей з ООП. Так, на дошці було записано словосполучення «дитина з особливими освітніми потребами». Студентам пропонували написати на стікерах слова, що асоціюються із вищеозначеним словосполученням і прикріпити їх на «Торбинці асоціацій». Кожен студент пропонував свою асоціацію, аргументуючи її. Треба зазначити, що переважали такі асоціації, зокрема: інвалідний візок, лупа, слуховий апарат, жаль, закритість, не така як усі, сум, горе, невпевненість у собі, самотність тощо.

Мета вправи «Роздуми про життя дітей з особливими освітніми потребами» – проаналізувати ставлення оточуючих до таких дітей і висловити свою думку з цього приводу. Студентам роздавали висловлювання про дітей з ООП, наприклад: «Це маленькі люди, які потребують допомоги від зовнішнього світу»; «Це велике горе для сім'ї»; «Такі діти потребують толерантного ставлення з боку держави»; «Таким дітям важко адаптуватися в суспільстві, бо кожну хвилину вони відчувають свою непотрібність. Було б краще, якби вони не народжувалися, адже в наш час кожен дбає про себе»; «Діти, яким не пощастило в житті, які обділені природою»; «Дітей з особливими освітніми потребами треба вважати такими людьми як і всі»; «Це діти які своїм існуванням, своєю присутністю виховують усіх нас. Поряд з ними ми вчимося співчувати, бути людяними, толерантними» тощо. Потім обговорювали висловлювання у вигляді дискусії. Студенти поділились на дві групи, кожна з яких відстоювала позитивне або негативне ставлення до дітей з ООП, доводячи опонентам, яке твердження викликало обурення, а з яким вони погоджуються.

Вправу «Незакінчені речення» використовували на етапі закріплення знань про осіб з ООП, сутність її полягала у тому, щоб з'ясувати особисте ставлення до

людей з ООП з точки зору педагогів, громадськості, батьків, дітей (студенти вибирали запропоновані ролі на свій розсуд). Так, кожному студенту пропонувалася картка з реченням, яке необхідно закінчити: «Коли я зустрічаюсь з людьми з обмеженими можливостями, то переживаю такі почуття…»; «Коли я бачу дитину з особливими освітніми потребами, мені хочеться…»; «Я хотів би допомагати дітям з ООП, тому що…»; «Діти з особливими освітніми потребами потребують…»; «Щоб працювати з дітьми з особливими освітніми потребами необхідні такі якості…» та інші. Потім студенти за бажанням коментували складені речення. Отже, використовуючи ці вправи ми виявляли, які особистісні установки щодо осіб з ООП переважають у майбутніх психолого-педагогічних фахівців. Треба зауважити, що не завжди можна було констатувати позитивне налаштування бакалаврів до осіб з обмеженими можливостями, що свідчило про низький рівень обізнаності їх у проблемах і особливостях життєдіяльності осіб цієї категорії.

Тему «Педагогіка в системі наук про людину» навчальний курс «Педагогіка» змістового модуля «Загальні основи педагогіки» було доповнено питаннями «Інклюзивна освіта як модель соціального устрою: генезис, понятійно-термінологічні визначення, основні принципи», тему «Розвиток, соціалізація і виховання особистості» – питанням «Інклюзія – стратегія міжнародного та українського законодавства», тему «Педагогічний процес як система і цілісне явище. Закономірності і принципи педагогічного процесу» – питаннями «Соціально-гуманістична функція інклюзивної освіти», «Роль батьків у впровадженні інклюзивної освіти». Тему «Предмет і основні категорії дидактики. Процес навчання, його структура. Різні підходи до навчання» змістового модуля «Теорія освіти і навчання» було доповнено питанням «Різні підходи до впровадження інклюзивного навчання в Україні», а змістовий модуль «Управління педагогічними системами» розширено темою «Науково-методичні основи професійної співпраці різнопрофільних фахівців в інклюзивному навчальному закладі».

З метою формування професійно-ціннісних орієнтацій, розв’язання комунікативних задач та проблем, пов’язаних з інклюзією, під час вивчення навчального курсу «Педагогіка» використовувалися інтерактивні методи, які були

спрямовані на формування професійної співпраці майбутніх психолого-педагогічних фахівців, наприклад: ділова гра, круглий стіл, дискусія, прес-конференція, дебати.

Наприклад, під час семінарського заняття обговорення питання «Різні підходи до впровадження інклюзивного навчання в Україні» здійснювали у вигляді круглого столу. Студенти вибирали ролі представників органів управління освітою, охороною здоров'я, соціальною політикою, керівників закладів освіти, психологів, соціальних педагогів, учителів, вихователів, батьків і готували повідомлення згідно вибраних ролей про ефективні підходи впровадження ІО в Україні. Завдання такої роботи – формування усвідомлення необхідності об'єднати усі відомства, спеціальну та загальну освіту, спрямовуючи спільні зусилля на максимальну адаптацію осіб з ООП в суспільстві. Готуючись до дискусії на тему «Відмінності між «державоцентристською» та «дитиноцентристською» освітніми системами», студенти визначали власну позицію щодо вищеозначених освітніх систем, готували аргументи щодо захисту тієї чи іншої. У ході дискусії студенти робили висновки про перевагу «дитиноцентристської» освітньої системи, суть якої полягає у визнанні цінності особистості дитини незалежно від її порушень, в утвердженні в системі вітчизняної освіти нової філософії ставлення до осіб з ООП. При проведенні на семінарському занятті ділової гри «Парламентські слухання» студенти готували доповіді про нормативно-правове забезпечення ІО. У ході заняття вони аналізували проблеми реалізації права на освіту дітей з ООП, вносили пропозиції щодо максимального залучення держави до системного вирішення проблем забезпечення цим дітям рівного доступу до якісної освіти, ураховуючи їхні індивідуальні освітні потреби. При проведенні дебатів на тему «Чому впровадження інклюзії в навчальних закладах може бути неефективним?» студенти ділилися на мікрогрупи, кожна з них відстоювала свою думку щодо проблем та перешкод у визначеній темі. Так, готуючись до дебатів, студенти шукали інформацію (факти) на підтвердження своєї думки за такими напрямами: відсутність належної підготовки психолого-педагогічних кадрів для інклюзивного навчання; відсутність відповідної матеріально-технічної бази закладу для створення доступного ІОС, архітектурні

бар’єри на шляху впровадження інклюзії; неспроможність дітей з ООП навчатися в інклюзивних класах/групах.

На семінарських заняттях з курсу «Педагогіка» на етапі мотивації навчальної діяльності і з метою формування у студентів комунікативної толерантності проводились вправи, які навчали їх співпрацювати в команді в умовах ІОС. Наприклад, під час виконання вправи «Розплутати клубок» студенти ставали у коло близько один до одного і протягували обидві руки до центру кола. За командою всі намагалися схопити своїми руками чиюсь руку, бажано, щоб це була рука людини, яка знаходиться подалі від вас. Коли руки були з’єднані попарно, студентам пропонувалося «розплутатися», не рознімаючи рук, після чого ставилося запитання: «Що можна було зробити по-іншому при виконанні завдання?» У ході обговорення студенти усвідомлювали, що доброзичливе ставлення один до одного, терпимість і підтримка ідей, які висловлюють інші учасники, допомагає швидкому та якісному виконанню поставленого завдання.

У змістовому модулі «Особистість у діяльності і спілкуванні» навчального курсу «Психологія» до плану теми «Особистість» було внесено питання «Особливості психічного розвитку дітей з особливими освітніми потребами», до теми «Спілкування» – питання «Особливості спілкування з дітьми з особливими освітніми потребами в умовах інклюзивного навчання», «Культура спілкування у ході професійної співпраці команди різнопрофільних фахівців в умовах інклюзивного освітнього середовища». У кожній темі модуля «Пізнавальна діяльність особистості» розглядали питання щодо особливостей уваги, уяви, сприймання, пам’яті, мислення тощо дітей з ООП. До семінарських занять студенти готували повідомлення, відеосюжети, у яких демонстрували коментарі психологів щодо особливостей психічного розвитку дітей ООП.

Формування у студентів здатності бачити в кожній дитині особистість, індивідуальність, бути уважним до проблем дітей, до культури спілкування під час професійної співпраці в умовах інклюзивного навчання відбувалося на семінарських заняттях у процесі інтерактивних вправ та ділових ігор («Картопля», «Бути поруч», «Сліпий і поводир» та інших). Наприклад, мета вправи «Картопля» –

продемонструвати на практиці, що всі діти незалежно від ООП рівні між собою і водночас унікальні. У процесі виконання вправи студентам необхідно було проілюструвати унікальність кожної особистості. Їм роздавали в руки по картоплині, яку вони розглядали одну хвилину, щоб детально з'ясувати її «особливі» прикмети. Потім картоплю змішували і давали завдання студентам відшукати свою картоплину й описати її. Після виконання вправи відбувалося її обговорення за питаннями: «Чи важко було впоратися із завданням? Які уміння і здібності знадобилися для його виконання? (спостережливість, концентрація уваги, зосередженість, аналітичні уміння, творчі уміння, уміння порівнювати, виокремлювати, застосовувати уяву, фантазію, гнучкість мислення). Які з цих якостей особливо важливі у взаємодії педагогів з дітьми з особливими освітніми потребами? Чому?».

Під час виконання вправи «Бути поруч» студентам пропонували подумати, що є найважливішим у їхньому житті й уявити, що все це знаходиться поруч. Потім необхідно було написати на аркуші паперу свої відчуття. У ході обговорення такої ситуації студенти дійшли висновку, що дитині з ООП, напевно, також важливо бути поруч із тими, хто розуміє і підтримує її, що кожен зможе стати цією людиною, якщо сам цього забажає.

Ділова гра «Сліпий і поводир» сприяла формуванню уміння слухати і чути співрозмовника у процесі спілкування. Так, студентам пропонували розділитися на пари, вибрати ролі «сліпого» та «поводиря» за бажанням і виконати завдання: «Поводир» веде «сліпого», пояснюючи йому дорогу словами». Після програвання ролей і виконання завдання студентам ставили запитання: «Як себе почували «сліпі»? Чи важко було йти за поводирем? Як себе почували поводирі? Чи важко пояснювати словами куди треба рухатися?» Студенти зробили висновок, що спілкування передбачає знання того, що сказати; у якій формі висловити свою думку; необхідно розуміти, як інші будуть сприймати сказане; потрібно уміти слухати і чути співрозмовника. Внаслідок того, що не всі люди вміють слухати один одного виникають проблеми: неправильне розуміння, почуття образи, засмучення, втрата інформації, конфлікти. Уміння слухати – це розумовий процес, активна діяльність, розуміння пропозицій і власних думок, а спілкування із зацікавленістю

породжує увагу, активує мислення, що так необхідно майбутнім психолого-педагогічним фахівцям у роботі з дітьми з ООП в умовах інклюзивного навчання.

Змістовий модуль «Загальні закономірності розвитку людини» навчального курсу «Вікова фізіологія» було доповнено темою «Діти з ООП як суб'єкт інклюзивної освіти», у ході вивчення якої розглядали питання сутності, причин та класифікації порушень психофізичного розвитку дітей з ООП. З метою формування базових знань та умінь із зазначеної теми студенти готували до семінарських занять доповіді та реферативні повідомлення з тем «Етіологія та класифікація затримки психічного розвитку», «Роль слуху в розвитку людини», «Психолого-педагогічна характеристика дітей з порушенням мовлення», «Класифікація порушень зорової функції та причини їхнього виникнення», «Причини аутизму» та інші, презентації «Таланти українських дітей з особливими потребами», «Відомі постаті осіб з особливими потребами», а також відео сюжети про нові методи лікування та профілактику психофізичних порушень.

Під час семінарських занять особливу увагу зосереджували на інтерактивних вправах, які сприяли проектуванню конкретної проблемної ситуації, що передбачала емпатію до дітей з ООП. Наприклад, під час виконання вправи «Уявіть ситуацію» студентам пропонували уявити, що вони, маючи хворобу дитячий церебральний параліч (їх рухи, рівновага та положення тіла порушені, рухатися важко), увійшли в автобус і почули насмішки у свою адресу, а на те місце де можна було сісти, сіла маленька дівчинка. Студенти, застосовуючи «мозковий штурм», описували свої відчуття від цієї ситуації. Їм поставили питання: «Чи важко було на душі? Чи змінилось Ваше ставлення до навколишнього світу? Чи правильно вчинила маленька дівчинка в цій ситуації? Чому дівчинка так вчинила?» Потім відбувалося обговорення проблеми за питаннями: «Чи важко уявити себе людиною з обмеженими можливостями? Чи змінилося Ваше ставлення до таких осіб?»

Під час виконання вправи «Ідемо наосліп» студентів ставили у пари або трійки. Одному зав'язували очі, другий допомагав подолати маршрут по аудиторії. Потім мінялися ролями.

З урахуванням завдання вправи «Розмова через скло» студентів поділено на мікрогрупи. У кожній групі обирали двох учасників, яким давали завдання порозмовляти через скло, яке їх розділяє. Розмовляти уголос заборонено, тому що партнер все одно не чує. Не домовляючись з партнером про зміст розмови, треба передати «через скло» інформацію й отримати відповідь на неї. Студенти спілкувалися за допомогою жестів, міміки, пантоміми тощо. Після виконаних завдань відбувалося обговорення відчуттів виконавців щодо труднощів при виконанні поставленого перед ними завдання.

Мета вищеназваних вправ – сформувати у студентів уміння відчувати себе на місці осіб з ООП, які постійно переживають певні проблеми через свою особливість.

Змістовий модуль «Загальні основи педагогічної діяльності» навчальної дисципліни «Вступ до спеціальності» було розширено темою «Роль педагога у впровадженні інклюзивного навчання», яка вміщувала питання: передумови успішного створення ІОС у закладах ЗСО; поради фахівцям психолого-педагогічного профілю, які навчають або виховують дітей з ООП; педагог як провідник змін у закладі з інклюзивним навчанням. Тему «Основи педагогічної діяльності та вимоги до особистості педагога» доповнено питаннями: особистісні якості педагога закладу з інклюзивним навчанням; особливості педагогічної діяльності з дітьми з ООП в умовах інклюзивного навчання та виховання; кваліфікаційні обов’язки фахівців в умовах ІОС; педагогічна діяльність навчальної команди різнопрофільних фахівців в умовах ІОС. Сутність цих питань розглядалась з урахуванням специфіки кожної із спеціальностей («Дошкільна освіта», «Початкова освіта», «Соціальна педагогіка», «Практична психологія»).

На семінарському занятті питання «Усвідомлення ролі педагога у роботі з дітьми з ООП в умовах інклюзивного навчання та виховання» розглядалося у вигляді ділової гри «Крапки». Гра передбачала кооперативне навчання студентів у парах. Один студент виступав у ролі педагога і, загадавши якийсь образ, малював його на аркуші паперу у вигляді крапок. Другий виступав у ролі дитини з ООП, завданням якого було з’єднати крапки, спробувати відтворити задуманий образ. Завдання виконували невербально, а після його виконання обговорювали задумані образи. У

кінці обговорення ставили питання на рефлексію: «Чи вдалося дитині з особливими освітніми потребами відтворити задумане Вами? Які труднощі виникали під час виконання завдання?» Студенти зробили висновок: якби відобразити задумане у вигляді контуру, то дитині з ООП було б легше виконати завдання й успіх її роботи був би гарантованим. Отже, якість навчання та виховання дітей з ООП повністю залежить від якісної підтримки їх психолого-педагогічними фахівцями.

Формуванню уміння забезпечити сприятливу атмосферу в ІОС, встановити міцний контакт з учасниками навчального процесу й адаптуватися до особливостей кожного сприяли, наприклад, такі завдання: скласти список умінь психолого-педагогічних фахівців, які працюють з дітьми з ООП і виокремити ті, які розвинені недостатньо; із загальних педагогічних принципів керівництва інклюзивним класом/групою вибрати найефективніші; розробити етичний кодекс спілкування учнів, педагогів з дітьми з ООП. Наприклад, розробка етичного кодексу спілкування психолого-педагогічних фахівців з дітьми з ООП відбувалася під час організованого круглого столу між студентами спеціальностей «Дошкільна освіта», «Початкова освіта», «Соціальна педагогіка», «Практична психологія». Наведемо зміст етичного кодексу, який був розробили студенти:

«1. Ніколи не обговорюйте у присутності дитини її хворобу та зовнішній вигляд.

2. Ніколи не підвищуйте голос і не нервуйтеся.

3. Ніколи не говоріть дитині, що вона хвора.

4. Постійно підбадьорюйте дитину, збуджуйте у неї впевненість у собі. Будьте їй другом.

5. Створюйте атмосферу поваги, доброзичливості та взаєморозуміння.

6. Якщо дитина чогось не зрозуміла, поясніть знову без підвищення інтонації. Будьте терплячими.

7. Нікому не дозволяйте говорити про дитину погані речі.

8. Будьте вимогливими, але враховуйте індивідуальні особливості дитини.

9. Будьте толерантними до інтересів дитини. Проявляйте доброчинність та повагу до її гідності.

10. Поважайте та цінуйте особистісну спрямованість та ініціативу дитини».

Уміння працювати в команді для виконання функціональних обов'язків різнопрофільних фахівців щодо ефективного психолого-педагогічного супроводу дітей з ООП в умовах ІОС студенти відпрацьовували на занятті, побудованому у вигляді педагогічної ради. Студентам необхідно було поділитися на мікрогрупи і вибрати ролі учасників психолого-педагогічного супроводу дітей з ООП в умовах інклюзивного навчання. Наприклад, перша мікрогрупа – адміністрація масового закладу освіти; друга – педагоги (вихователі або вчителі початкових класів), третя – психологи, четверта – соціальні педагоги. Завдання мікрогруп – скласти список функціональних обов'язків, які має виконувати кожен із зазначених суб'єктів навчального процесу у роботі з дітьми з ООП в умовах ІОС. Один зі студентів мікрогрупи презентував виконане завдання, яке обговорювали усі студенти групи (учасниками педагогічної ради). За підсумками педради ухвалено рішення про затвердження професійних обов'язків психолого-педагогічних фахівців масових закладів освіти у роботі з дітьми з ООП. Такий підхід до організації навчального процесу сприяв формуванню у студентів уміння розмежовувати сфери діяльності вищеназваних спеціалістів з метою уникнення перевантаження, дублювання їхніх послуг. Це, у свою чергу, підвищує рівень мобільності команди фахівців, а також ступінь її адаптації до незвичайних ситуацій. Розподіл обов'язків (корекційно-розвиткової допомоги) дозволяє кожному члену команди відчути свою значущість, що вкрай важливо, адже команда – це співтовариство «рівних». Майбутні фахівці мали чітко усвідомити, що: вихователь чи вчитель початкових класів у ході освітнього процесу надає дитині з ООП педагогічну допомогу у розвитку, вихованні та навчанні, використовуючи інноваційні педагогічні технології; психолог – психологічну допомогу, використовуючи технології психологічної корекції особистості; соціальний педагог – соціальну допомогу, використовуючи соціальні технології налагодження сімейного клімату, надання можливості соціалізуватися тощо. Отже, у студентів досліджуваних спеціальностей формували здатність виконувати свою роль в ІОС, злагоджено професійно співпрацювати, обмінюватися знаннями

та інформацією з метою якісного супроводу дитини з ООП в умовах інклюзивного навчання.

Формуванню загальнокультурних цінностей, закладених в інклюзивному суспільстві, та навичок професійної співпраці в умовах ІОС сприяли тренінгові заняття «Цінність і унікальність кожного», «Різні можливості – рівні права», «Особисті якості та уміння психолого-педагогічного фахівця у роботі з дітьми з особливими освітніми потребами», організовані для студентів досліджуваних спеціальностей в позаудиторний час.

Для формування особистісних цінностей, емпатії, доброчинності, відповідальності за дітей з ООП, гуманістичної спрямованості щодо соціального становлення їх студентів залучали до організації та участі у фестивалях творчості, які проводилися для таких дітей, зокрема: «Я вірю, що я можу!», «Творчість без меж», соціальних програмах «Волонтер», «Без бар'єрів», благодійних акціях «Подаруй дітям свято», «Казковий вернісаж» та ін.

Отже, використання системності у плануванні та організації освітнього процесу на засадах комбінованого підходу сприяло формуванню у студентів соціально-громадської та комунікативно-інформаційної компетенцій.

Процес формування психолого-педагогічної компетенції передбачав опанування студентами ефективними педагогічними технологіями у контексті інклюзивного навчання та ознайомлення з організаційно-методичними умовами використання їх у процесі професійної співпраці в умовах ІОС. Реалізували поставлені завдання за допомогою нових навчальних курсів «Диференційоване викладання в інклюзивному класі», «Індивідуальне оцінювання навчальних досягнень учнів з особливими освітніми потребами в інклюзивному класі» та навчального процесу на засадах інтеграції на базі навчальних дисциплін науково-предметного блоку циклу професійної підготовки досліджуваних спеціальностей. У ході вивчення нових дисциплін увагу акцентували на формуванні усвідомленого розуміння студентами, що для впровадження інклюзії в масовому освітньому закладі психолого-педагогічні кадри мають змінюватися. Це означає, що вони повинні: прийняти й усвідомити нову освітню парадигму, нові способи та форми організації

освітнього процесу в умовах ІОС; навчитися розробляти новий курикулум навчального, виховного та корекційно-розвиткового процесів ІО; опанувати ефективні педагогічні технології навчання і виховання, методики диференційованого викладання та особистісно зорієнтованого навчання залежно від індивідуальних потреб дітей з ООП; озброїтися знаннями, уміннями і навичками оцінювання навчальних досягнень дошкільників та учнів початкових класів з ООП; сформувати уявлення про професійну співпрацю різнопрофільних фахівців як умови реалізації диференційованого викладання та оцінювання навчальних досягнень дітей з ООП в умовах ІОС. Отже, майбутні психолого-педагогічні фахівці повинні уміти створити єдину систему освіти на засадах оптимальних методів для всіх дітей, у якій педагогічний колектив закладу освіти виконував би спільне завдання – підтримував усіх дітей та допомагав готуватися їм до самостійного життя.

Крім того, формування психолого-педагогічної компетенції досліджуваних різнопрофільних фахівців полягало у набутті ними знань змісту чинних державних стандартів, виховних і навчальних програм дошкільної та початкової освіти та умінь реалізовувати їх з урахуванням впровадження інклюзивного навчання у масові заклади освіти.

У зв’язку з цим до програми навчального курсу «Дошкільна педагогіка» (для спеціальності «Дошкільна освіта»), зокрема тему «Програма виховання в дошкільному закладі» (змістовий модуль «Загальні засади дошкільної педагогіки. Розвиток теорії і практики дошкільної педагогіки») введено питання: модернізація «Базового компонента дошкільної освіти» у напрямі впровадження інклюзивного навчання та виховання; інклюзивні тенденції «Освітньої програми для дітей від двох до семи років «Дитина» (2016 р.).

Лекційні заняття були спрямовані на формування знань студентів про те, що: «Базовий компонент дошкільної освіти» ґрунтується на основних положеннях Міжнародної конвенції ООН про права дитини, Законах України «Про освіту», «Про дошкільну освіту», «Про охорону дитинства» та інших нормативних актах стосовно освіти дітей з ООП, які сьогодні активно приймаються на державному рівні; «Базовий компонент дошкільної освіти» спрямовує зусилля педагогічних фахівців на

розвиток фізичного, психічного, морально-духовного здоров'я усього розмаїття дітей, їхньої індивідуальності, творчого потенціалу та формування у них навичок практичного життя. Крім того, майбутні вихователі були ознайомлені з новою «Освітньою програмою для дітей від двох до семи років «Дитина» (рекомендованою Міністерством освіти і науки України) [84]. Увагу студентів зосереджено на тому, що зміст програми відповідає інклюзивним тенденціям дошкільної освіти. На лекції студенти отримали знання про те, що у програмі визначено основну мету, завдання та принципи організації роботи з дітьми з ООП в інклюзивних групах; передбачено розділи «Діти з особливими освітніми потребами» до характеристики кожного вікового періоду дошкільника; запропоновано вибудовувати освітній процес з урахуванням індивідуальних можливостей, здібностей і потреб дітей кожного вікового періоду та варіювати зміст залежно від темпу індивідуального розвитку як дитини з типовим розвитком, так і з ООП; сформульовано освітні завдання та зміст педагогічної роботи, яку вихователі мають здійснювати для якісного спільного виховання і навчання усього дитячого розмаїття. Студенти усвідомили, що особливістю змісту програми є «дешколяризація», тобто розвиток дітей, а «не цілеспрямована підготовка їх до школи».

На семінарському занятті з теми студенти у формі колоквіуму аналізували «Базовий компонент дошкільної освіти» , зміст розділів програми «Дитина» («Особистість дитини», «Мовлення дитини», «Дитина в соціумі», «Гра дитини», «Дитина в природному довкіллі», «Дитина в сенсорно-пізнавальному просторі», «Дитина у світі культури»), здійснювали порівняльний аналіз програм для дошкільників «Дитина» та «Я у світі», доводили актуальність та переваги їх для інклюзивної практики. На переконання переважної більшості досліджуваних, програма «Дитина» побудована так, що завдання, методи, методики, техніки, технології, які має добирати вихователь для якісного освітнього процесу носять комплексний характер та передбачають оптимальний рівень складності, доступний усім дітям, у тому числі і з ООП. Студенти дійшли висновку, що згідно програми сучасний вихователь має відійти від традиційної системи занять, інтегрувати різні види діяльності (інтеграцію завдань розділів), використовуючи

диференційований та індивідуальний підхід у спільній роботі з дітьми з ООП та однолітками із типовим розвитком. Заняття як традиційна форма роботи повинні бути органічно включені до процесу життєдіяльності дітей дошкільного віку, але не мають розглядатися вихователями як єдино можлива дидактична одиниця дошкільної освіти. У ході аналізу програм майбутні спеціалісти переконалися, що залучення дітей з ООП до освітнього процесу ЗДО змінює установки вихователів щодо психофізичних особливостей дітей та врахування їхніх ООП і потенційних можливостей розвитку в освітній діяльності.

Підготовка майбутнього вчителя початкових класів на етапі формування психолого-педагогічної компетенції передбачала набуття знань змісту Державних стандартів початкової загальної освіти та спеціальної початкової освіти, навчальних програм початкових класів для масових та закладів спеціальної освіти і умінь реалізовувати їх з урахуванням інклюзивних тенденцій в освіті.

У зв’язку з цим до програми навчального курсу «Дидактика» спеціальності «Початкова освіта» до плану теми «Зміст освіти» (змістовий модуль «Загальні основи теорії освіти і навчання») введено питання: модернізація Державного стандарту початкової освіти та навчальних програм початкових класів щодо впровадження інклюзивного навчання. Лекція з теми зосереджувала увагу студентів на тому, що окреслені питанням документи реалізують ідею дитиноцентризму, орієнтують учителя початкових класів на визнання пріоритету розвитку молодшого школяра як особистості. У ході лекції студенти ознайомилися зі змістом навчально-нормативних документів [207; 267] і переконалися, що вони розроблені відповідно до мети початкової школи з урахуванням пізнавальних можливостей і потреб учнів початкових класів, визначають зміст початкової загальної освіти, який ґрунтується на загальнолюдських цінностях та принципах науковості, полікультурності, світського характеру освіти, системності, інтегративності, єдності навчання і виховання на засадах гуманізму, демократії, громадянської свідомості, взаємоповаги між націями і народами в інтересах людини, родини, суспільства, держави. Студентам було наголошено, що програмні документи початкової ланки масової школи ґрунтуються на засадах особистісно

зорієнтованого і компетентнісного підходів, а такий підхід пропонує вчителю початкових класів змістити акценти з педагога як організатора освітнього процесу на молодшого школяра як предмет основної турботи, його життєдіяльність, соціалізацію та адаптацію в соціумі. Крім того, у ході лекції студенти розглядали навчально-нормативні документи спеціальної початкової освіти [266], необхідні майбутньому вчителю початкових класів масової школи для врахування основних напрямів корекційно-розвиткової роботи з дітьми з ООП в умовах інклюзивного навчання. Цю роботу необхідно спрямовувати на розвиток пізнавальної діяльності, соціально-побутового орієнтування, навичок саморегуляції та саморозвитку шляхом взаємодії з навколишнім природним середовищем з урахуванням знань, умінь і навичок соціальної комунікації, самостійності та життєвоважливих компетенцій в умовах соціуму; формування компенсаційних способів діяльності як важливої умови підготовки дітей з ООП до навчання у масовій школі; створення умов для соціальної реабілітації та інтеграції дітей з ООП в суспільство.

Під час семінарського заняття обговорення нововведеного питання відбувалося у формі круглого столу. Аналізуючи навчально-нормативні документи початкової загальної та спеціальної освіти, студенти вносили свої рекомендації, щодо удосконалення чинних освітніх програм початкової ланки у напрямі визначення освітніх завдань та змісту педагогічної роботи вчителя початкових класів в умовах інклюзивного навчання дітей молодшого шкільного віку з ООП. У результаті круглого столу студенти дійшли висновку, що учитель початкових класів масової школи повинен бути готовим одночасно до професійно-педагогічної діяльності з учнями з типовим розвитком та до корекційно-педагогічної роботи з дітьми з ООП; педагог початкової освіти як суб’єкт педагогічної діяльності, враховуючи основні напрями корекційно-педагогічного процесу дітей з ООП, повинен виконувати свою роль в інклюзивному навчанні – управляти розвитком, навчанням і вихованням такої дитини під час навчального процесу в інклюзивному класі, використовуючи при цьому різноманітні ефективні педагогічні технології.

Підготовка майбутніх психологів та соціальних педагогів на етапі формування психолого-педагогічної компетенції передбачала набуття ними знань

про освітні завдання психологічного та соціального супроводу дітей з ООП в умовах ІОС, реалізація яких вимагала знання чинних навчальних програм дошкільної та початкової загальної та спеціальної освіти. Так, програму навчальної дисципліни «Психологічна служба в системі освіти» спеціальності «Практична психологія», зокрема тему «Основні види діяльності практичного психолога», було доповнено питанням «Особливості психологічного супроводу дітей з особливими освітніми потребами в умовах інклюзивного освітнього середовища». Програму навчальної дисципліни «Соціально-педагогічна робота в закладах освіти» спеціальності «Соціальна педагогіка», зокрема тему «Основні види діяльності соціального педагога», було доповнено питанням «Особливості соціального супроводу дітей з особливими освітніми потребами в умовах інклюзивного освітнього середовища».

Готуючись до семінарських занять, майбутні психологи та соціальні педагоги опрацьовували чинні державні стандарти, навчальні програми дошкільної, початкової загальної та спеціальної освіти. Під час семінарських занять студенти ділилися на мікрогрупи, вибирали ролі психолога, соціального педагога. У формі прес-конференції, керуючись навчальними програмами дошкільної (наприклад освітня програма «Дитина») та початкової освіти, вони визначали головні освітні завдання педагогічної роботи цих фахівців в інклюзивних групах/класах. Висновки щодо роботи психолога, соціального педагога з дітьми з ООП в умовах інклюзивного навчання презентувалися у вигляді короткої доповіді. Наприклад, фрагмент доповіді майбутнього психолога: «Педагогічна робота психолога з учнями початкових класів із особливими освітніми потребами може реалізуватися з урахуванням загальноосвітніх навчальних програм для 1–4 класів. Головними освітніми завданнями психологічної роботи є: формування в учнів знань про здоров’я, здоровий спосіб життя, взаємозв’язок організму людини з природним, техногенним і соціальним оточенням; набуття учнями власного здоров’язбережувального досвіду з урахуванням стану здоров’я; виховання в учнів свідомого прагнення до ведення здорового способу життя; сприяння особистісному всебічному розвитку; надання необхідної допомоги з адаптації до освітнього середовища. Навчальні програм для

1–4 класів побудовані за концентричним принципом, тобто в кожному класі зміст і обсяг пропонованої учням інформації та організація її засвоєння змінюються відповідно до пізнавальних і психологічних особливостей учнів. Крім того, зазначені навчальні дисципліни забезпечують змістові та мотиваційні зв'язки предмета з навчальним матеріалом інших предметів початкової школи («Математика», «Українська мова», «Основи здоров'я», «Я у світі» тощо), що дає можливість психологу на уроках з різних предметів надавати одночасно корекційну допомогу і дітям з ООП і дітям з типовим розвитком.

Приклад доповіді майбутнього соціального педагога: «Зміст педагогічної роботи соціального педагога із дошкільниками з особливими освітніми потребами в умовах інклюзивного освітнього середовища за програмою «Дитина» полягає: у формуванні уявлень такої дитини про саму себе, трудових навичок самообслуговування (одягання, зав'язування шнурків, застібання, умивання тощо), адекватної самооцінки, висловлювань і вчинків, власних можливостей і досягнень дитини у різних видах діяльності (розвиток самостійності і незалежності, прояв ініціативи); у вихованні навичок продуктивної взаємодії дитини з ООП зі своїми однолітками з типовим розвитком, педагогами та іншими дорослими людьми у процесі спільної діяльності; у розвитку соціальних умінь здійснювати вибір, бути щирим і доброзичливим у стосунках, допомагати одне одному, ділитися, співпрацювати, співчувати, підбадьорювати, розраджувати, захищати товаришів, брати на себе відповідальність, робити корисні для всіх справи, з повагою і розумінням ставитися до особливостей людей. Соціально-педагогічна та корекційна діяльність соціального педагога у дошкільній інклюзивній групі здійснюється з урахуванням навчального розділу програми «Дитина в соціумі», що розкриває зміст роботи з ознайомлення дітей із суспільним довкіллям та трудовим вихованням та формує навички самообслуговування й долучення до господарсько-побутової праці. Розділ структуровано за напрямами: «Предметний світ» та «Соціальний світ». Відповідно до принципу концентричності знання дітей від першої молодшої до старшої групи поступово розширюються й ускладнюються. У своєму пізнанні дитина має рухатися від розуміння назв і призначення предметів,

що її оточують, та явищ до розуміння причинно-наслідкових зв'язків у предметному та соціальному світі. У результаті взаємодії дитини з предметним та соціальним світом вона повинна набути життєвого досвіду, сформувати відповідальне ставлення до життя, що є основою активної громадянської позиції».

Наступний етап формування психолого-педагогічної компетенції різнопрофільних фахівців досліджуваних спеціальностей передбачав здобуття знань про ефективні педагогічні, психологічні, соціальні технології навчання та застосування технології диференційованого викладання у процесі реалізації їх в умовах ІОС. Знання, уміння й навички застосування технологій майбутні психолого-педагогічні спеціалісти відпрацьовували під час вивчення методик фахових дисциплін.

Для студентів спеціальності «Дошкільна освіта» навчальний курс «Теорія та методика фізичного виховання та валеологічної освіти» був доповнений інклюзивним змістом. Так, теми «Особливості педагогічних технологій супроводження рухливих ігор», «Фізичне виховання дітей раннього віку», «Фізкультурно-оздоровчі заходи в режимі дня», «Заняття з фізичної культури», що входили до змістового модуля «Педагогічні технології супроводження фізичного виховання дошкільників», були розширені питаннями: інклюзивні педагогічні технології фізичного виховання дошкільників, технології диференційованого фізичного виховання в умовах інклюзивного навчання дошкільників з ООП; диференційоване фізичне виховання дітей раннього віку з ООП; фізкультурно-оздоровчі заходи в режимі дня інклюзивної групи; застосування диференційованого викладання на заняттях з фізичної культури в інклюзивній групі.

У ході лекційних занять студенти набували знання: про виховання у дошкільників, у тому числі і з ООП, відповідального ставлення до власного здоров'я як найвищої індивідуальної і суспільної цінності; про процес оволодіння основними, загальнорозвивальними руховими вправами дошкільників залежно від їхніх психофізичних можливостей; про те, що навчання рухів спрямоване на морфологічне і функціональне вдосконалення дитячого організму, формування і поліпшення основних життєвоважливих рухових умінь та навичок; про те, що рух

є біологічною потребою організму будь-якої дитини, природною необхідністю у розвитку дихальної, серцево-судинної, нервової системи, опорно-рухового апарату, мовленнєвої системи тощо; про те, що в період оволодіння різноманітними рухами удосконалюються психомоторні та вегетативні функції організму, розвивається зорово-моторна координація, поліпшується якість навчальної діяльності (інтелектуальний розвиток) та розвиваються фізичні можливості як типових дошкільників, так і з ООП; про технології диференційованого викладання в умовах інклюзивної дошкільної групи.

У ході семінарських та практичних занять у майбутніх вихователів формували знання, уміння і навички, необхідні для моделювання педагогічного процесу в умовах ІОС з використанням ефективних педагогічних технологій у вигляді диференційованого викладання, яке було спрямоване на дитяче розмаїття. Наприклад, під час семінарського заняття «Фізкультурно-оздоровчі заходи в режимі дня» питання «Фізкультурно-оздоровчі заходи в режимі дня інклюзивної групи» студенти розглядали за допомогою презентацій практичного досвіду педагогічних працівників або майстер-класів. Кожний студент готував до семінарського заняття одну із педагогічних технологій і доводив її ефективність для інклюзивного навчання дошкільників з ООП. У ході заняття розглядалися, аналізувалися та порівнювалися традиційні та інноваційні технології рухів, які можна використовувати в інклюзивних групах. Наприклад, традиційні:

– вправи для розвитку координації рухів та рівноваги (ходіння по лавці, дошці, колоді тощо; кидання м’яча в обруч, кільце, скриньку, між парами та у колі; котіння м’яча (по прямій, між кеглями, попадання у кеглі тощо); стрибки на одній нозі, через кубики, мотузки, палиці та ін.);

– ігри на розвиток основних рухів: ходьби, бігу, стрибків, метання, лазіння («Кіт та миші», «У ведмедика в бору», «Лисиця і зайці», «Горобчики і кіт», «Стрибуни», «Влучи в ціль», «Птахи в клітці» та ін.);

– танцювальні рухи на розвиток гнучкості («пружинка», «каблучок») [31; 70].

До інноваційних студенти віднесли:

– технологію М. Єфіменка (програма «Театр фізичного виховання дошкільників»); загальні вправи для фізкультхвилинок під час тривалої роботи сидячи (гімнастика «Сидячи на стільці»);

– елементи ритмічної гімнастики із музичним супроводом; гімнастику «Зіркість» для профілактики короткозорості; дихальну гімнастику (в основу цієї методики покладено використання спеціальних дихальних вправ з тривалим та сильним видихом, наприклад, вимова голосних (ааа, ууу, ооо), шиплячих (ш, щ, ж), поєднання звуків (ах, ох, ух) або вимова у вигляді гри – звук бджоли, літака тощо);

– використання дихальних тренажерів: склянка з водою – видування води через трубочку (за С. Хрущовим), гра на дудочці, сопілці (за М. Лазарєвим), надування гумових іграшок, м'ячів, шарів;

– технологію звукової гімнастики (за М. Лазарєвим), в основі якої лежить вплив вимовляння різних звуків на організм дитини; дихальні вправи для шиї та горла («Коник», «Ворона», «Кільце», «Ситий лев», «Навчитись позіхати», «Трубочка», «Мені смішно»);

– комплекси вправ із системи «Хатха-йога» – ігри на дихання для вентиляції легень, дихання через праву ніздрю (для активізації лівої півкулі та процесу збудження центральної нервової системи));

– ігри-медитації під музичний супровід (наприклад, «Квіти», «Сонечко», «Поза кішки», «Стрибки жаби», «Равлик») тощо [71; 180].

Під час практичних занять студенти навчалися визначати основні напрями диференційованого викладання для дітей з ООП (на рівні складності завдання), використовуючи ефективні педагогічні технології збереження і зміцнення здоров'я та забезпечення повноцінного фізичного розвитку усіх дітей інклюзивної групи, враховуючи загальну мету заняття.

Наприклад, педагогічна технологія «Театр фізичного розвитку та оздоровлення дітей» (за М. Єфіменком) [90] була адаптована студентами до умов ІОС. Використовуючи адаптовану технологію горизонтальний пластичний балет («пластик-шоу»), якою передбачено музичний та хореографічний супровід, майбутні вихователі навчалися збуджувати фізичну активність дітей з ООП таким

чином, щоб вони не сприймали себе хворими, а відчували рівноправними членами дитячого колективу. Для цього усім дітям інклюзивної групи планувалися три етапи цієї методики: рухово-танцювальна наслідувальна діяльність (діти роблять те, що робить вихователь, наслідуючи його рухи); частково-наслідувальна рухова танцювальна діяльність (діти частково наслідують вихователя, а також імпровізують); вільний стиль (цілковите музичне і пластичне самовираження дітей відповідно до музичної композиції). Залежно від фізичних можливостей дітей з ООП студенти навчалися планувати частково-наслідувальну танцювальну діяльність або вільний стиль «пластик-шоу».

Навчальну дисципліну «Дошкільна лінгводидактика» у змістовому модулі «Методи і прийоми розвитку та навчання дітей рідної мови» було доповнено темою «Технології розвитку та корекції мовлення дітей з особливими освітніми потребами в умовах інклюзивного навчання». Завдання щодо мовленнєвого розвитку дітей з ООП студенти виконували на практичних заняттях за допомогою технології ігрової діяльності, адже основним і головним видом діяльності для дітей дошкільного віку є гра, характером якої визначаються мовленнєві функції, зміст і засоби спілкування дошкільників.

Формуванню у майбутніх вихователів умінь використовувати ефективні педагогічні технологій із застосуванням диференційованого викладання в умовах інклюзивного навчання сприяли заняття, що проводилися у вигляді майстер-класів і демонстрували різні види ігрової діяльності. Наприклад, для правильного формування або корекції у дітей з ООП мовленнєвого дихання, фонематичного слуху та сприймання, звуковимови, корекції моторних відхилень, спілкування та взаємодії з навколишнім світом студенти презентували елементи логоритмічних вправ.

Для покращення інтелектуальної та мовленнєвої діяльності, розвитку та координації дрібної моторики пальців рук та рухливості артикуляційного апарату студенти демонстрували елементи біоенергопластики [301]. Ця технологія вміщує техніки з’єднання рухів артикуляційного апарату з рухами рук та передбачає: комплекс вправ пальчикової гімнастики; пальчикових ігор; пальчикових віршів; віршів-загадок з елементами пальчикової гімнастики; пальчикових міні-вистав;

пальчикового масажу долоней кам'яними, металевими, скляними різнокольоровими кульками, прищіпками, горіхами, каштанами, трав'яними мішечками тощо.

З метою корекції мовленнєвих порушень студенти презентували дидактичні ігри за методикою І. Марченко [195]: розмова з іграшкою (наприклад, з логопедичною лялькою, наслідування голосів птахів, тварин, комах, звуків транспорту, явищ природи тощо); настільно-друковані ігри (пазли, кубики, лото, доміно, парні картинки); ігри-передбачення («що було б, якби…»); ігри-бесіди, які розвивають мовленнєву активність, збагачують словник, навчають змінювати та утворювати слова та зв'язні висловлювання, спрямовані на оволодіння предметними діями; рухливі ігри з промовлянням (з музичним супроводом або без нього); ігри-драматизації та інсценівки, що сприяють формуванню виразності дитячого мовлення, правильного темпу, дихання і дикції, художньо-мовленнєвій діяльності; навчають спостережливості, кмітливості; допомагають уникати конфліктів; виховують емоційно-вольові якості, взаєморозуміння та самоствердження.

Опанувавши інноваційні технології дошкільної освіти, майбутні вихователі вчилися розробляти нетрадиційні заняття в інклюзивних групах з використанням інтеграції різних видів діяльності. Так, студентам запропоновано було зміст образотворчої, музичної, театралізованої, фізичної та літературної діяльності інтегрувати в ігрову, навчальну, дослідницьку, пошукову діяльність дітей, насичуючи її інноваційними педагогічними технологіями та технологіями диференційованого викладання.

Наприклад, заняття з навчального блоку теми дидактичні ігри «Спосіб пересування живих істот» студенти підготували у формі гри-подорожі. Мета заняття – сформувати у дітей поняття «рух» як зміни положення тіла у довкіллі, уявлення про значення руху для живої істоти (для збереження життя, добування їжі, порятунку від ворогів тощо), вдосконалити рухи дітей, розуміння залежності та взаємозв'язку між руховою діяльністю людини та становищем у природному середовищі. Дітям пропонували провести пошуковий експеримент: поспостерігати за довкіллям, здійснити пошук живих істот (комах, свійських тварин, птахів) і визначити, хто рухається поряд з нами та навколо нас у дитячому

садку, на вулиці, в лісі, полі тощо (учитель демонструє слайди комп'ютерної презентації). Порівняння різних живих істот за способом пересування, імітація їхніх рухів, голосів планувалося за методикою біоенергопластики (пальчикова гімнастика). Якщо дитина з ООП не могла зімітувати рухи або відтворити голос певної живої істоти, то студенти планували диференціювати зміст навчального матеріалу шляхом зачитування пальчикових віршиків («Їжачок», Коники», «Равлик», «Гуси-гусенята») про ту істоту, яку імітували діти з типовим розвитком. Для дітей з типовим розвитком планували складніші наслідування рухів або голосів живих істот (наприклад, їжачка, зайця, вовка тощо), а дітям з ООП простіші (свійських тварин – корови, курочки, півня, кози).

Дидактичну гру «Хто швидше рухається?» планували провести у формі змагання. У ході заняття студенти планували диференціювати процес навчання поділом дітей на мікрогрупи. Кожній групі треба було вибрати картинку із зображенням якоїсь тварини, назвати її, описати і довести, як вона рухається – швидко чи повільно. Щоб усі діти могли виконати завдання, студентів навчали диференціювати дітей: дитині з ООП пропонували описати тваринку, використовуючи опорні слова чи речення, а дитині з типовим розвитком потрібно було довести твердження. Відтворення образів живих істот (на етапі закріплення знань) здійснювали засобами мистецтв (арт-терапевтичні техніки адаптували для дітей з ООП: пальчиковий живопис, малювання долонями тощо). Розробивши заняття, студенти робили висновок: інноваційні педагогічні технології у поєднанні з диференційованим викладанням в інклюзивній групі дають можливість працювати одночасно з усім дитячим розмаїттям; вони також сприяють творчому розвиткові дітей з ООП, дозволяють проявляти індивідуальність на противагу якості техніки виконання й отримати задоволення від процесу та результату діяльності.

Формування психолого-педагогічної компетенції майбутніх учителів початкових класів на етапі набуття знань про диференційоване викладання відбувалося під час вивчення методик фахових дисциплін початкової освіти.

Навчальний курс «Дидактика» (спеціальність «Початкова освіта»), зокрема тему «Педагогічні інновації в навчальному процесі початкової школи. Форми та

методи інтерактивного навчання» (змістового модуля «Теорія організації навчального процесу») було доповнено питаннями: інклюзивні педагогічні технології початкової освіти, технології диференційованого викладання в умовах інклюзивного навчання учнів початкових класів з ООП. Під час лекцій особливу увагу студентів акцентували на необхідності добирати такі традиційні та інноваційні технології навчання, які базуються не на принципі корекції дефекту, а, у першу чергу, зорієнтовані на пошук та активізацію компенсаторних зон розвитку дітей з ООП, тобто технологій, в основі яких лежить особистісно зорієнтована педагогіка.

Під час семінарських занять майбутні вчителі початкових класів презентували інноваційні зарубіжні та вітчизняні педагогічні технології, кращі ідеї яких пропонували використовувати для ефективного спільного навчання дітей інклюзивного класу. Серед домінуючих в сучасній теорії та практиці інноваційних особистісно зорієнтованих педагогічних технологій студенти виділяли:

– педагогічну технологію М. Монтессорі (педагогіка розвитку потенційних здібностей та індивідуальних потреб дитини у спеціально організованому середовищі) [91; 132];

– Вальдорфську педагогічну технологію за Р. Штайнером (педагогіка вільного та творчого самовизначення індивідуальності, врахування внутрішніх потреб особистості на основі евритмії) [363];

– технологію розвивального навчання молодших школярів Д. Ельконіна, В. Давидова (визначення навчально-пізнавальних можливостей учнів, зони найближчого розвитку та допомоги формуванню ще нерозвинених здібностей дитини, а не на вдосконалення умінь і навичок) [323; 324];

– педагогічну технологію Ш. Амонашвілі (створення нестандартних ситуацій у педагогічному процесі, що сприяє саморозвитку, самодіяльності, розвитку творчості, винахідливості, фантазії дітей; використання цікавих прийомів: мовленнєві ігри; вчитель стає учнем; хорова відповідь; нашіптування на вухо; завдання у темряві; помилки вчителя; виконання учням творчих завдань; участь учнів у виборі видів занять на уроці та ін.) [323; 324];

– педагогічну технологію С. Лисенкової (виховання успіхом – новаторська техніка, сутність якої полягає у стимулюванні творчої уяви молодших школярів, розвитку їхніх потреби у творчості, підтримці позитивних емоцій до навчання, виховання вольових рис характеру, використовуючи коментоване читання або опорні схеми (для невстигаючих дітей), дидактичні, сюжетно-рольові ігри, придумування рим, загадок, казок тощо) [323; 324];

– технологію диференційованого навчання на різних етапах уроку за С. Логачевською (ключовими елементами підходу є прийом багаторазового пояснення нового матеріалу (наприклад, способу дій), вибір учнями завдань за варіантами для самостійної роботи на основі самооцінки своїх можливостей, завершення уроку виконанням спільної роботи) [311];

– методику раннього навчання читання М. Зайцева («складовий підхід») [321];

– ейдотехніку (ігрова система, яка покращує сприймання та дає можливість відтворити навчальну інформацію, спираючись на властиве кожній дитині уміння уявляти та фантазувати (зором, рухами, дотиком, нюхом, смаком), використовуючи виняткові можливості, «резерви», наявні у кожної дитини [5];

– інтерактивні технології навчання в початковій школі за О. Пометун (колективне та групове навчання у співпраці, шляхом постійної активної взаємодії учнів і вчителя та учнів між собою, які є рівноправними суб’єктами навчання, розуміють, що вони роблять, рефлексують, з приводу того, що вони знають, уміють і здійснюють; використання у навчальному процесі проектів, дискусій, експериментальних вправ, моделювання, соціологічних і польових досліджень, технології роботи в малих групах і парах тощо [23];

– інформаційно-комунікаційні технології (універсальний комп’ютерний тренажер з корекційно-розвитковою програмою «Живий звук» для дітей з порушенням слуху та мовлення різного ступеню тяжкості та походження, яку використовують для постановки, диференціації та автоматизації звуків, представлених малюнками, віршами, ігровими матеріалами, текстовими завданнями, мовленнєвими вправами; комп’ютерний навчально-програмний

комплекс «Адаптація-Лого», призначений для корекції мовленнєвих порушень та розвитку мовлення молодших школярів в умовах шкільного навчання [110; 115].

Треба зазначити, що зміст кожної теми дисциплін з фахових методик початкової освіти було доповнено двома питаннями, зокрема: педагогічні технології в умовах ІОС та диференційоване викладання в умовах інклюзивного навчання молодших школярів з ООП. Так, навчальну дисципліну «Методика навчання української мови», зокрема тему «Основні методи, прийоми та види робіт з навчання грамоти», змістового модуля «Методика навчання грамоти» було доповнено питанням «Інноваційні технології навчання грамоти в умовах інклюзивного освітнього середовища». Під час практичних занять студенти навчалися застосовувати різні види педагогічних технологій навчання грамоти, використовуючи засоби диференційованого викладання в ІОС. Студентам було поставлено завдання дібрати ефективну технологію для вирішення навчальної проблеми, яка полягала, наприклад, у тому, що під час вивчення букв у букварний період навчання грамоти дітям інклюзивного класу іноді важко засвоїти назви букв, запам’ятати конфігурації їх. У зв’язку з цим студенти навчалися використовувати метод піктограм техніки ейдетики (піктограми – маленькі прості малюночки, в яких виділяються суттєві ознаки предмета або поняття), диференціюючи його зміст з метою якісного засвоєння навчального матеріалу усіма учнями інклюзивного класу. Сутність методу полягає у тому, що букви асоціювали з предметами навколишньої дійсності та групували за істотними ознаками (на що схожа, до чого подібна буква тощо). Наприклад: букви-колеса, або сонечка – О, С, З, Ф, Ю, Р, В; букви-драбинки – Н, Е; букви-гриби, молотки – Г, Т; букви-паркани – Ш, Ц, Щ, И; букви-жуки – Ж, Х тощо.

На етапі ознайомлення з буквою «же» студенти моделювали ситуацію навчального процесу в інклюзивному класі й обирали для себе ролі вчителя початкових класів, типових учнів і учнів з ООП. Студент-учитель давав усім учням завдання визначити, на що схожа буква. Студенти-учні з типовим розвитком самостійно асоціювали букву з навколишньою дійсністю, наводили наприклад предмета, на який схожа ця буква, знаходили букву у заголовках, малювали її олівцем на папері, перебудовували одну букву на іншу тощо. Студентам-учням з

ООП пропонували із готових піктограм-підказок (малюнки жуків) вибирати на що схожа буква. Потім учитель-студент, використовуючи інтерактивну технологію роботи в парах «Працюємо разом», ділив студентів-учнів на пари за бажанням, після чого вони демонстрували ігрове конструювання предмета, схожого на букву «же» із різних матеріалів (паличок, мотузочок, природних предметів тощо). Студенти-учні мали однакову кількість матеріалів і по черзі складали з них жука. Студентам-учням з ООП на допомогу пропонували схему покрокового конструювання цього предмета.

На етапі автоматизації ізольованої вимови звука «ж» студентів навчали використовувати кубики О. Зайцева (методика навчання читання), диференціюючи зміст навчального матеріалу на рівні форми (у вигляді гри), прийоми ейдотехніки (оживлення символу, перевтілення у символ, активізація відчуттів, зацікавлення). Так, студент-учитель пропонував пограти в гру «Веселий жук», використовуючи кубики О. Зайцева. Студенти-учні з типовим розвитком знаходили кубик із зображеним звуком «ж», а студенти-учні з ООП – кубик із зображеним звуком «ж» та наклеєними малюнками великих та маленьких жуків. Потім їм пропонували уявити себе жуком (прийом оживлення символу) і, виконуючи певні дії (політати, поповзти, полежати, посидіти, як жук), поспівати його пісеньку (перевтілення у символ): «ж-ж-ж-ж» голосно, сердито, твердо і протяжно як великий жук; потім «ж»-«ж»-«ж»-«ж» тихо, лагідно, ніжно, м’яко і коротко, як маленький жук, що перелітає з однієї пелюсточки квітки на іншу. Емоційний стан підсилювався мультимедійними засобами (на фоні природного середовища, звучить природній звук жуків). Студентам-учням з ООП пропонували виконати дії жука, тобто проспівати протяжно та коротко пісеньку жука за опорною схемою або за допомогою комп’ютерної корекційно-розвиткової програми «Живий звук» тощо.

Використовуючи прийом активізації відчуттів, студентам пропонували пограти в гру «Потяг». Студенти працювали у парах і, співаючи пісню жука, будували поїзд із кубиків на звук «ж». Наприклад, студент-учень з типовим розвитком вибирав кубики, а студент-учень з ООП викладав поїзд, потім вони мінялися ролями, допомагаючи один одному.

Виконавши завдання, студенти ділилися досвідом, звертали увагу на труднощі, які виникали у процесі добору педагогічних технологій згідно мети уроку, диференційованого викладання в умовах інклюзивного класу (диференціація змісту, форм педагогічної технології на рівні складності завдань, максимальна кількість опорних завдань, схем, малюнків, які необхідно підготувати до уроку тощо). Майбутні фахівці робили висновок, що для якісної роботи з дітьми з ООП під час підготовки та проведення уроку вчителю початкових класів необхідна підтримка різнопрофільних фахівців.

Отже, опанування ефективними педагогічними технологіями в умовах ІОС сприяло формуванню у майбутніх учителів початкових класів здатності проектувати елементи методичної системи навчання та критично оцінювати її з метою якісного навчання дітей інклюзивного класу.

Формування психолого-педагогічної компетенції майбутніх психологів щодо застосування ефективних психологічних технологій в умовах інклюзивного навчання дітей дошкільного та молодшого шкільного віку відбувалося під час вивчення дисципліни «Практикум з групової психокорекції». ЇЇ змістовий модуль «Групова психологічна корекція в системі освіти як сфера діяльності практичного психолога», зокрема тему «Методики психологічної корекції та особливості їх застосування в системі освіти» було доповнено питанням психологічні технології ІОС. На лекціях засобами аудіо-відеотехніки подавали ефективні комплекси вправи для корекції у дітей з ООП пізнавальних процесів (уваги, пам’яті, мислення, сприймання, уяви), емоційно-вольової сфери (емоції почуттів, переживань, бажань, самоконтролю тощо), невротичних станів (страх, заїкання, депресія, перевтома тощо), агресивної поведінки, аспектів спілкування (невміння налагоджувати контакт) з метою покращення їхньої навчальної діяльності [137; 142]. Наприклад, у ході лекцій студенти вивчали, що для загального психічного розвитку дітей ефективними є вправи, спрямовані на корекцію дрібної моторики рук, адже між розвитком дрібної моторики рук та розумовим і мовленнєвим розвитком дітей існує пряма кореляційна залежність. Психокорекційні вправи з малювання, ліплення, аплікації, конструктором, мозаїкою, кубиками, ґудзиками, кільцями, шнурками,

нитками, кульками, піском, «пальчикові ігри» (гімнастика для пальців) [322] та інші допомагають сформувати точність рухів, підготувати руку і зір дитини до письма, сформувати спостережливість, уміння наслідувати зразок, сприяють розвитку мислення, налагоджують контакт з дитиною.

Для корекції емоційно-вольової та мотиваційної сфери, невротичних станів, агресивної поведінки, міжособистісного спілкування в умовах інклюзивного навчання ефективними є психогімнастичні вправи, розроблені М. Чистяковою [342] та система занять щодо послаблення тривожності, зниження агресивності дітей з ООП за методикою І. Татьянчикової [341]. Студенти ознайомлювалися з методикою психогімнастичних етюдів, спрямованих:

– на довільне відтворення виразних рухів, що дає можливість переживати минулі емоції і має велике значення для знаходження першопричини нервового напруження у дитини (мімічні та пантомімічні вправи на виразність жесту – «Пантоміма», «Я не знаю», «Дружна сім'я», «Візьми і передай», на тренування та розслаблення окремих груп м'язів – «Роздум», «Пилосос і порошини», «Цікавий», «Сонечко, парканчик, камінці», «Море хвилюється»);

– на вираження подиву, радості, суму, відрази, презирства, що сприяє активній розрядці емоцій та запобігає переростанню окремих у патологію, допомагає навчитися усвідомлювати свій емоційний стан, розуміти почуття інших та адекватно взаємодіяти з ними («Круглі очі», «Зустріч із другом», «Попелюшка», «Бруд», «Нічні звуки», «Лимон», «Муха»);

– на відтворення моделей рис характеру та поведінки, подолання агресії, позбавлення емоційної напруги (розслаблення через рухливі ігри, що досягається чергуванням протилежних за характером рухів: напружених – розслаблених, різких – плавних, швидких – повільних тощо («Капітан», «Уважний учень», «Нахаба», «Боязкий учень», «Подаруй посмішку», «Жучок»)).

Майбутні фахівці переконалися, що імітація різних емоційних станів має психопрофілактичний та корекційний характер та сприяє розслабленню та відпочинку, психологічному налаштуванню на виконання навчальних завдань як дітьми з типовим розвитком, так і з ООП.

Під час практичних занять студенти презентували майстер-класи ефективних психологічних технології, які можна використовувати у процесі інклюзивного навчання як дошкільників, так і молодших школярів: технології релаксації дихальної системи та м'язового розслаблення, ігротерапію, терапію мистецтвом (ізотерапія), музикотерапію, танцювальну терапію, псамотерапію та інші. У межах цієї теми студенти опановували техніку релаксації дихальної системи [143], сутність якої полягала у повільному, ритмічному диханні з глибоким видихом, з подальшим глибоким вдихом, що тонізує організм. Спеціальні нескладні вправи (заспокійливе, тонізуюче дихання) на фоні класичної музики ритмізують дихання, роблять його глибшим, підвищують внутрішню стабільність і стійкість психічних процесів, підвищують тонус головного мозку та працездатність. Виконавши вправу, студенти стверджували, що метод дихальних вправ відіграє важливу роль під час освітнього процесу, адже він сприяє заспокоєнню нервової системи та відновлює навчальну діяльність усіх дітей.

Майбутні психологи були ознайомлені з релаксаційними вправами («Природа лікує», «До природи за здоров'ям», «Зміни свій настрій», «Відчуй світ природи», «Лікування піском») природотерапевтичної технології [173; 180]. Вправи сприяли зміцненню психофізичного здоров'я, покращенню настрою та загального м'язового розслаблення. Наприклад, під час виконання вправи-релаксації «Природа лікує» студенти брали участь у сеансі звукотерапії «Голоси лісу» у поєднанні з ароматичною терапією. Студенти слухали аудіозапис пташиного співу, шелесту листочків, жеботіння джерельця, дзижчання комах і вдихали запахи трав лаванди, хвої, ромашки, рути, м'яти тощо (подушечки із трав студенти вибирали індивідуально). Аналізуючи значення засобів природотерапії (звукотерапії, аромотерапії), студенти переконували, що вони знімають роздратованість, головний біль, покращують емоційний стан. Отже, проведення релаксаційних вправ під час занять дає змогу усім дітям, а особливо з ООП, керувати своїми емоціями, знімати перевтому, переносити стреси (нерозв'язане навчальне завдання, непорозуміння з однолітками тощо) з найменшими нервовими втратами.

Технологію ізотерапії [230] бакалаври відпрацьовували, використовуючи різноманітні техніки малювання. Для цього студентам пропонували побути в ролі дітей з ООП та з типовим розвитком. Так, якщо хтось із студентів не міг виконати техніку предметного, або сюжетного малюнка, то вони вибирали інші техніки ізотерапії: кляксографію; відтиск пробками або ватою; пальчиковий живопис; малювання долонями, крейдою, глиною, м'ятим папером, листям, паличками, камінчиками, на склі, на піску тощо. Тематика малюнків була різноманітною, наприклад: «Звільнення через малювання», «Вільне малювання», «Спільне малювання», «Парне малювання», «Малювання настрою», «Малювання емоції», «Портрет друга», «Автопортрет» тощо.

Важливим аспектом, що підвищував корекційний ефект зображувальної терапії, було подальше обговорення малюнків, вигадування історій за малюнками та поєднання малювання з прослуховуванням музичних творів. Аналізуючи зображувальну терапію, студенти робили висновок, що мистецтво формує і розвиває всебічно будь-яку дитину, впливає на її духовний світ у цілому: розвиває окомір, пальцеві м'язи, поглиблює і спрямовує емоції, збуджує фантазію, спонукає працювати думку, розширює світогляд, формує моральні принципи, сприяє розвиткові емпатії, звільненню від конфліктів і сильних переживань, дає можливість вільному самоспостереженню, самовираженню, самоусвідомленню, самопізнанню, саморозвитку, самоствердженню, тобто відіграє важливе значення під час навчальної діяльності усього розмаїття дітей в умовах ІОС.

Отже, уміння володіти ефективними технологіями психологічної корекції в умовах інклюзивного навчання, сприяло формуванню у майбутніх психологів здатності створювати і підтримувати психологічно безпечне навчальне середовище для усіх дітей.

Формування у майбутніх соціальних педагогів знань, умінь та навичок щодо використання ефективних соціальних технологій в умовах інклюзивного навчання дітей дошкільного та молодшого шкільного віку з ООП відбувалося під час вивчення навчального курсу «Технології соціально-педагогічної роботи». У контексті викладання змістових модулів дисципліни, студентам було

запропоновано ознайомитися з питанням «Соціально-педагогічні технології інклюзивного освітнього середовища». У межах цього питання на теоретичному і практичному рівнях було з'ясовано, що соціальний педагог у своїй роботі має акцентувати увагу не на сумі заучених знань, умінь та навичок, а на здатності усіх дітей інклюзивного класу взаємодіяти між собою відповідно до різних життєвих ситуацій. Це вимагає від соціального педагога оволодіння такими соціально-педагогічними технологіями, які допомагають дітям визначити власну позицію, сформувати незалежність від зовнішнього впливу, навчитися керувати собою і покладатися на себе (самоактуалізуватися) у подоланні перешкод у становленні соціально повноцінної особистості.

Під час лекцій у ході конструктивного діалогу студенти акцентували увагу на найбільш ефективних соціальних технологіях у роботі з дітьми з ООП дошкільного та молодшого шкільного віку на заняттях/уроці в умовах ІОС. Їхня увага була зосереджена на груповій ігротерапії, казкотерапії, пісочній терапії, трудотерапії, навчальних проектах тощо, які інтегрували у собі різноманітні методи соціально-педагогічної діяльності соціального педагога (дидактичні ігри, проблемні ситуації, дискусії, творчі завдання, організовані у вигляді діалогу та співробітництва) і сприяли кращому засвоєнню навчального матеріалу.

На практичних заняттях майбутні соціальні педагоги моделювали систему соціальних міжособистісних стосунків в інклюзивному класі/групі у наочно-образній формі засобами ефективних соціальних технологій. Так, під час ознайомлення з етапами групової ігротерапії за О. Захаровим [100; 152] (об'єднання дітей у групу, розповіді, ігри, обговорення) студенти обирали ролі різнорівневих дітей та психолога, ставили навчальну мету (наприклад, розвивати толерантність, дружбу, формувати дитячий колектив в умовах ІОС та інші), добирали навчальні методи соціально-педагогічної роботи, диференціюючи їх на рівні змісту та процесу, враховуючи індивідуальні можливості кожного.

З метою гуртування колективу на етапі об'єднання в групу студенти демонстрували для дітей молодшого шкільного віку вправи «Вітання», «Посмішка по колу», «Добре серце», «Я хочу з тобою потоваришувати», «Подарунок другу»

та інші, а для дітей дошкільного віку рухливо-експресивні ігри («Піжмурки», «Котики-мишки» тощо), ігри-жарти, ляльковий театр. Такі вправи та ігри сприяли згуртованості колективу. Показником успішного об'єднання у групу стала спільна діяльність без стимуляції педагога.

На наступному етапі студенти ділилися на мікрогрупи і складали розповіді заздалегідь підготовленими «картками життєвими історіями» (тематичні картки, що мають сюжетні зображення, до змісту яких входять історії з реального досвіду дітей) за методикою О. Рассказова та Н. Тарасенко [304]. Мета складання карток – імітація життєвих ситуації для корекції поведінки, міжособистісних стосунків, прищеплення первинних побутових навичок та навичок поведінки у колективі тощо. Тематика соціальних життєвих історій складалася із проблем, що хвилюють дітей, – здоров'я, хвороби, тривоги й страхи, образи, добро або зло, сни і фантазії, спілкування з дорослими чи з однолітками тощо. Наприклад: «Чого я найбільше боюся?» «Що мене найбільше турбує?» «Коли мене ображають…», «Коли мені погано…», «Які ти знаєш правила поведінки друзів?» «Які ти знаєш правила поведінки у природі, на дорозі?», «Чи є у тебе обов'язки удома?» та інші. Один із членів кожної мікрогрупи презентував свою розповідь. Студент-педагог разом із студентами у ролі дітей з ООП готували опорні слова, питальні або незакінчені речення тощо за змістом картки-історії, демонструючи диференційоване викладання матеріалу.

Уваги заслуговує процес підготовки соціальних педагогів, під час якого відтворювали розповіді в умовних ситуаціях, в яких відображалися життєві історії дітей. Для цього студенти використовували корекційно-розвивальну програму соціалізації дітей з ООП за методикою І. Татьянчикової (соціально-рольові ігри «Я їду у транспорті», «Чарівне слово», «Три бажання», «Я прийшов у бібліотеку», «Дідусь хворіє») [341, с. 206–208]. Майбутні фахівці під час ігор розподіляли між собою ролі, враховуючи ООП дітей, з метою впливу на них через характер зображувального персонажа. На цьому етапі групової ігротерапії зміст рольових ігор поступово змінював спрямування, зокрема з терапевтичного на навчальний. Мета терапевтичних ігор – зняти афективні перешкоди у міжособистісних стосунках. Навчальні ж ігри спрямовували на перебудову стосунків між

різнорівневими дітьми, розширення діапазону спілкування їх й життєвого світогляду, адаптації та соціалізації в умовах інклюзивного навчання.

Під час заключного етапу групової ігротерапії обговорювали результати закріплення та подальший розвиток світогляду та самосвідомості. Використовуючи інтерактивні технології (наприклад, «Мікрофон», «Два-чотири-всі разом», «Навчаючи учусь» та інші) [21], студенти обговорювали питання ставлення до дітей з ООП, визнання їх, міжособистісні стосунки з різнорівневими дітьми, залежність від інших, дружбу, зло, добро, толерантність тощо. Отже, під час групової ігротерапії студенти ідентифікувалися з дітьми з типовим розвитком та дітьми з ООП, відкривали для себе нові можливості тісних взаємин, оцінювали свою поведінку через реакцію інших, вчилися брати участь у різноманітних видах спільної діяльності.

Майбутні соціальні педагоги дійшли висновку, що пріоритетну роль в умовах ІОС необхідно надавати таким соціальним технологіям, які сприяють залученню дитини з ООП під час навчального процесу до активної пізнавальної та дослідницької діяльності, яка створює умови для комунікативного спілкування з використанням елементів дискусії. Це, у свою чергу, дає поштовх до самовираження особистості, підвищення її соціального статусу та залучення до всіх сфер суспільного життя.

Формування предметно-спеціальної компетенції майбутніх психолого-педагогічних фахівців досліджуваних спеціальностей передбачало набуття ними знань про основні складові організаційно-методичної діяльності професійної співпраці в умовах ІОС, розвитку умінь працювати в команді різнопрофільних психолого-педагогічних фахівців, використовуючи технології інклюзивного навчання, формування усвідомленого зростання професійної майстерності. Важливу роль на цьому етапі відіграло введення навчальних курсів «Професійне співробітництво в інклюзивному навчальному закладі» [126], «Лідерство та інклюзивна освіта» [92] у навчальні плани усіх досліджуваних спеціальностей. Як відомо, предметні та спеціальні компетенції не можуть бути сформовані повною мірою однією або двома навчальними дисциплінами, тому методики їх

формування були інтегровані у зміст окремих навчальних курсів, зокрема, «Психодіагностики», «Основ психологічного консультування», «Педагогічної творчості», «Педагогічної майстерності», та методик фахових дисциплін науково-предметного блоку циклу професійної підготовки. Організація навчального процесу в межах експериментальних ЗВО сприяла формуванню знань, умінь і навичок професійної співпраці майбутніх психолого-педагогічних фахівців в умовах ІОС як на практичних заняттях, так і в позааудиторний час (майстер-класи, тренінги тощо), а також під час педагогічної практики.

Уміння здійснювати пошук, збір і первинну обробку інформації про стан розвитку дитини з ООП, добирати необхідні методи для здійснення діагностичної діяльності студенти опановували під час вивчення дисципліни «Психодіагностика». Кожну тему змістового модуля «Психодіагностика індивідуального розвитку особистості» було доповнено питанням «Психолого-педагогічне обстеження дітей з особливими освітніми потребами в умовах інклюзивного навчання».

Проектувати корекційно-розвиткову програму, яка є важливою складовою індивідуальної програми розвитку дитини з ООП, студенти навчалися у процесі вивчення навчальних курсів «Педагогічна творчість» і «Педагогічна майстерність» (спеціальності «Дошкільна освіта» та «Початкова освіта»); «Методика роботи практичного психолога» (спеціальність «Практична психологія»); «Методи соціально-виховної роботи» (спеціальність «Соціальна педагогіка»). Зміст цих дисциплін було доповнено темами «Співпраця психолого-педагогічних фахівців в розробці корекційно-розвиткової програми дитини з особливими освітніми потребами в умовах інклюзивного навчання», «Методика організації професійної співпраці в умовах інклюзивного освітнього середовища». Важливо, що теоретичні засади професійної співпраці в умовах ІОС студенти вивчали на усіх досліджуваних спеціальностях вищезазначених вишів.

З метою формування професійної співпраці в умовах ІОС практичні та позааудиторні заняття проводили зі студентами у вигляді тренінгів, майстер-класів, спільних консультацій, педагогічних консиліумів, методичних педагогічних рад тощо. У ході цих занять студенти обговорювали проблеми, обмінювалися ідеями

щодо особливостей психофізичного розвитку дітей з ООП, проектували корекційні програми розвитку дитини дошкільного та молодшого шкільного віку з ООП в умовах інклюзивного навчання, моделювали командну взаємодію різнопрофільних фахівців під час занять/уроків та проектної діяльності в умовах ІОС.

На етапі формування організаційних умов командної взаємодії різнопрофільних фахівців в умовах ІОС вагоме значення відігравали тренінгові заняття. У процесі тренінгів виконували вправи, які сприяли розвитку емпатії, відповідальності, відкритості, щирості у роботі з колегами; активізації творчого підходу до вирішення проблем; налагодженню психологічного комфорту; набуттю організаторських умінь колективної професійної діяльності. Так, мета вправи «Побажання» – налаштувати до професійної співпраці під час колективного розв'язання навчальних проблем. Студентам пропонували побажати щось приємне один одному. Викладач підходив до одного із студентів, тиснув йому руку і вголос говорив своє побажання. Той, у свою чергу, підходив до свого товариша і говорив своє побажання і т.д. Вправа не закінчувалася, поки кожен не висловив і не отримав у відповідь приємне слово. Останній висловлював побажання викладачу. Закінчивши висловлювати побажання, студенти відповідали на питання: «Як ви себе почували, коли пропонували і коли отримували побажання на сьогоднішній день? Які труднощі були у виконанні завдання?» У процесі обговорення студенти краще усвідомлювали бар'єри, які заважали їм бути відвертими, щирими. Вони робили висновок, що вправа сприяла створенню у групі розкутої атмосфери, психологічного комфорту, який вкрай потрібен для ефективної співпраці.

Вправа «Змійка» сприяла згуртуванню групи і передбачала тісний фізичний контакт. Викладач пропонував одному із студентів вийти з аудиторії і почекати, поки його покличуть. Інші бралися за руки, визначали де буде «хвіст» і «голова» «змії». Потім частина студентів скручувалися у кільце, а решта заплутувалися (підлазили під руками, переступали через них). Коли умовна «змія» була готова, запрошували студента, який чекав за дверима, і пропонували розплутати «змію», наголошуючи, що у неї є «голова» і «хвіст». Студент виконував завдання. У

процесі обговорення студенти стверджували про те, що вправа давала можливість відчути себе у проблемній ситуації, сприяла розумінню потреби у допомозі.

Вправа «Вміле керування» сприяла формуванню у майбутніх психолого-педагогічних спеціалістів уміння приймати колективні рішення в умовах ІОС. Студентам необхідно було визначити принципи керівництва класом, у якому навчається дитина з ООП. Студенти ділились на групи досліджуваних спеціальностей. Кожна група на ватмані фіксувала принципи, потім вони зачитували і порівнювали, після чого обговорювали, відповідаючи на питаннями: «Які з названих вами принципів є найважливішими? Що ви отримуєте в результаті дотримання їх?» Студенти досліджуваних спеціальностей наголошували на ефективності дотримання принципів доброзичливості, співпраці, підтримки тощо.

Вправа «Дитина з особливими освітніми потребами і соціум» передбачала усвідомлення бакалаврами значення командного психолого-педагогічного супроводу дітей з ООП в умовах інклюзивного навчання. Кожній групі студентів досліджуваних спеціальностей пропонували на ватмані з намальованим колом, у центрі якого знаходиться дитина з ООП, визначити фахівців, які найбільше взаємодіють з дитиною під час освітнього процесу. Потім кожна група порівнювала відповіді, доводила важливість підтримки дітей з ООП кожним із психолого-педагогічних фахівців та робила висновок про необхідність взаємодії їх в умовах інклюзивного навчання.

Вагомого значення у формуванні професійної співпраці набуває уміння усвідомленого надання різнопрофільної підтримки педагогам у роботі з дітьми з ООП. Це сприяє організації взаємодії фахівців для задоволення освітніх потреб широкого дитячого розмаїття в умовах ІОС. Уваги заслуговує практичне заняття, яке проводилося студентам спеціальностей «Початкова освіта», «Практична психологія», «Соціальна педагогіка» у формі колективної консультації різнопрофільних фахівців.

Мета заняття – створити команду психолого-педагогічних спеціалістів для обговорення освітніх проблем дітей з ООП. Так, на етапі мотивації навчальної діяльності студентам пропонували інтерактивну вправу «Знайди однодумця», у

ході якої вони за бажанням обирали ролі вчителя початкової школи, психолога чи соціального педагога. Викладач роздавав студентам картки, на яких були написані назви трьох тварин. Завдання студентів – відшукати назву улюбленої тварини (наприклад, кішки, собаки, коня) і, користуючись виразними засобами (але не характерними звуками тварини), відтворити зображення її. У ході виконання вправи студенти об'єдналися у три групи. Вправа сприяла покращенню настрою, розкутості, стимулювала пошук засобів виразної поведінки. Коли ролі були розподілені, студенти-вихователі розглядали різні проблемні ситуації, наприклад: «У мене в групі є проблемні діти, вони мляві, неуважні, без моєї допомоги нічого не починають робити, постійно мовчать». Студенти у ролі психологів та соціальних педагогів за допомогою цілеспрямованих питань (методом «сократівського діалогу») створювали умови, за яких студенти-вихователі починали бачити проблему не в дитині, а у своїй неспроможності зрозуміти її і надати кваліфіковану підтримку. Питання стосувалися дітей з ООП і мали такий зміст: «Діти плачуть, коли приходять у дитячий садочок? Коли і як вони радіють? Чого або кого бояться? Такі діти граються разом з дітьми з типовим розвитком в сюжетні ігри? Чи спілкуються з іншими дітьми під час гри? Вони можуть самі себе обслуговувати? Чи є у них друзі? Яке в них мовлення? Як реагують на зауваження? Як вирішуєте виявлені проблеми у дітей? Чи знаходите індивідуальний підхід до таких дітей? Чи хочете взаємодіяти з дитиною? Що це дасть дитині? Що це дасть Вам? З якими дітьми найскладніше взаємодіяти?» Відповідаючи на поставлені питання, студенти-вихователі відчували багато емоцій, які переживають діти, особливо з ООП, адже вони неспроможні через свої обмежені можливості розв'язати певні проблеми у навчанні чи спілкуванні. Студенти-вихователі починали розуміти необхідність професійної підтримки з боку інших фахівців і висловлювали у цьому потребу. Студенти у ролі психологів та соціальних педагогів пропонували таку підтримку у вигляді пропозицій та рекомендацій щодо роботи з дітьми з ООП в умовах інклюзивного навчання. Проблемні питання вирішували майбутні фахівці колективно. Так, студенти-вихователі пропонували застосовувати до дітей з ООП індивідуальний підхід, диференційоване викладання, залучати різнопрофільних

фахівців на заняття для надання їм якісного психолого-педагогічного супроводу. Студенти-психологи наголошували на необхідності корегувати психічні процеси (увагу, уяву, емоції тощо), а студенти соціальні педагоги вважали, що корегувати необхідно міжособистісні стосунки з метою адаптації дітей з ООП у соціумі. Отримуючи різнопрофільну педагогічну підтримку, студенти-вихователі робили висновок, що професійні проблеми можна розв'язати тільки співпрацюючи з психолого-педагогічними спеціалістами у команді. Так, починала формуватися команда різнопрофільних фахівців.

Наступний етап формування професійної співпраці у бакалаврів полягав у набутті ними знань, умінь та навичок розробляти індивідуальну програму розвитку дитини з ООП, яка навчається в умовах ІОС. Наведемо приклад заняття-консиліуму, яке проводилося з майбутніми психолого-педагогічними фахівцями спеціальностей «Дошкільна освіта», «Практична психологія», «Соціальна педагогіка».

Студентам пропонували скласти індивідуальну програму розвитку для дитини дошкільного віку із затримкою психічного розвитку, яку виховують в інклюзивній групі. Спочатку студенти-«фахівці» знайомилися із загальною інформацією та психодіагностичним заключенням на дитину. Потім студенти-психологи на основі психодіагностичного обстеження констатували рівень її психічного розвитку і вносили пропозиції щодо корекції її психічних процесів (уваги, сприйняття, мислення, пам'яті) та використання для цього ефективних психологічних технологій в умовах інклюзивного навчання. До них вони відносили: технології релаксації дихальної системи та м'язового розслаблення, вправи-ігри на корекцію уваги («Викладання візерунка», «Знайди помилку», «Порахуй предмети», «Нісенітниці»), сприймання («Пізнай на дотик», «Розклади на групи», «Розрізнення кольорів», «З яких геометричних фігур складений малюнок», «Визначення розміру на дотик»), мислення («Малюнки, які розмовляють» (піктографія), «Класифікація геометричних фігур», «Склади з букв слово», «Складання розповіді за серією картинок», «Знайди однакові предмети»), пам'яті («Повтори слова», «Запам'ятай і розкажи», «Чи таке буває?»). Враховуючи

рекомендації студентів-психологів щодо сформованості стану психічних процесів у дитини, студенти-вихователі визначали форми роботи (наприклад, на початковому етапі індивідуальна форма роботи, потім чергування індивідуальної та групової), потім пропонували ігровий вид навчальної діяльності та ефективні педагогічні технології для покращення пізнавальної та мовленнєвої діяльності (біоенергопластика, логоритміка, лялькотерапія тощо) з використанням технології диференційованого викладання в умовах ІОС.

Студенти в ролі вихователів та психологів планували напрями індивідуальної та групової роботи згідно індивідуальної програми розвитку з урахуванням стану сформованості психічних процесів дошкільника із затримкою психічного розвитку. Так, на основі колективних пропозицій майбутні різнопрофільні фахівці складали картки індивідуальної роботи дитини в умовах інклюзивного навчання відповідно до її можливостей. Кожна картка передбачала три рівні складності і складалася з трьох видів роботи. Наприклад, карткою для розвитку:

– дрібної моторики та підготовки руки до письма передбачено: 1) обведення трафаретів, штрихування; 2) викладання з паличок геометричних фігур за зразком і без зразка; 3) копіювання малюнка «Повторити візерунок»);

– корекції психічних процесів (уваги) передбачено: 1) вправу «Чим відрізняються малюнки?»; 2) вправу «Знайди пару до рукавички»; 3) вправу «Лабіринт»);

– сприйняття довкілля (закріплення вивченого на групових заняттях) передбачено: 1) закріплення навичок лічби (вправа «Предметні цифри»); 2) закріплення навички лічби (вправа «Математичне доміно»); 3) складання речень за предметним малюнком.

Групову роботу планували за освітньою програмою «Дитина», спрямовуючи її на розвиток мовленнєвих навичок, логіко-математичних знань, аналітичних спостережень за довкіллям, знань з рідної природи. Крім того, роботу дитини із затримкою психічного розвитку у мікрогрупах з дошкільниками з типовим розвитком планували додатково супроводжувати підтримкою не тільки

вихователя, а й психолога. Корекційно-розвиткова робота передбачала оцінку когнітивної сфери дитини (динаміки розвитку психічних процесів).

З метою подолання у дитини із затримкою психічного розвитку невпевненості в собі та труднощів міжособистісного спілкування та формування позитивних рис характеру, поняття «дружби», «добра» і «зла» студенти у ролі соціальних педагогів пропонували проводити заняття соціально-побутового спрямування у вигляді гри, використовуючи соціально-педагогічну технологію ігротерапії.

Наступний етап підготовки студентів полягав у набутті ними знань, умінь і навичок розробляти фрагменти занять із командною взаємодією різнопрофільних спеціалістів в умовах ІОС. Наведемо приклад проектування інклюзивного заняття, яке проводилося з бакалаврами спеціальностей «Дошкільна освіта» та «Практична психологія» у вигляді майстер-класу. Студентам заздалегідь давали завдання спланувати заняття за освітньою програмою «Дитина». Відповідно до розділу програми «Особистість дитини» заняття проводилося у формі казки «Ріпка». Студентами були вибрані ролі вихователів та психологів. Згідно ролей майбутні фахівці добирали ефективні технології корекції психічних процесів у дошкільників з ООП з різною категорією психофізичних порушень та застосовували диференційоване викладання в умовах інклюзивного навчання. Мета заняття-казки – розвиток та корекція у дітей уваги, мислення, дрібної моторики рук, розширення та збагачення активного словника, навчання самостійно будувати речення, виховання упевненості у собі, уміння співчувати. У ході майстер-класу студенти демонстрували ефективні техніки корекції психічних процесів, форми роботи різнорівневих дітей, застосовували диференційоване викладання, а викладач допомагав спланувати варіанти професійної співпраці (почергове викладання, паралельне викладання тощо) з урахуванням етапів заняття. Так, студенти-психологи розпочинали заняття релаксаційною вправою «Посмішка по колу», яка мала на меті налаштування на позитивний настрій. Згідно завдання вправи необхідно взятися за пояс, як це робили персонажі у казці «Ріпка», і рухатися кімнатою з усмішкою на обличчі. Для правильного виконання вправи деяким дітям планували дати підказки у вигляді

сюжетної картинки казки «Ріпка», на якій герої тримаються один за одного. На етапі актуалізації опорних знань студенти-психологи рекомендували загадати загадку, наприклад: «Тягне баба, тягне дід, і онука, й пес, і кіт. Тільки мишка, хоч мала, всім ураз допомогла». Дітям з ООП підготували опорні малюнки за сюжетом казки, які допомагали відгадувати загадку. На цьому ж етапі планували вправи-ігри для корекції та розвитку зорової, слухової уваги («Знайди за контуром», «Хто заховався?», «Розклади в ряд»). Наприклад, дидактична вправа «Розклади в ряд» передбачала викласти з роздаткового матеріалу ряд ріпок у порядку зростання і навпаки та показати ту, яку тягнув дід. Дітям з ООП завдання диференціювали з урахуванням обсягу матеріалу. Студенти-психологи запропонували вправу для розвитку дрібної моторики рук, динамічні паузи у вигляді фізкультхвилинок або дихальних вправ під спокійний музичний супровід.

Відповідно до теми заняття студенти-вихователі пропонували розповісти казку «Ріпку» з використанням настільного театру. Вони обирали ролі казкових героїв і за бажанням – відповідні атрибути (шапочки, елементи костюмів, фігурки персонажів). Використовуючи технологію диференційованого викладання, студенти пропонували дітям з типовим розвитком самостійно розповісти казку з виставлянням фігурок настільного театру. Дітям з ООП давали питання-підказки. У ході заняття студенти-вихователі планували вправи на розвиток лексичної та граматичної будови мовлення (гра-інсценізація «Станемо так, як у казці», дидактична вправа «Подарунки героям казки» та інші).

У процесі майстер-класу професійної співпраці студенти спеціальностей «Дошкільна освіта» та «Соціальна робота» демонстрували на прикладі заняття-гри «Будуємо дім дружби». Мета заняття – формування у дітей з ООП навичок спілкування та позитивних взаємин, усвідомлення соціальної ролі й соціального статусу. Студенти-вихователі та студенти-соціальні педагоги планували почергову педагогічну взаємодію у ході заняття. Так, студенти-соціальні педагоги демонстрували вступну частину заняття і пропонували вправу «Для друга», яка стимулювала до дружніх стосунків і передбачала виготовлення подарунка для друга – паперову каску будівельника. Студенти-соціальні педагоги показували етапи

виготовлення паперової каски, а студенти-вихователі допомагали дітям з ООП у виготовленні її. Потім студенти у ролі вихователів демонстрували вправу «Я вмію ділитися», використовуючи технологію комунікативного малювання. Дітям пропонували поділитися на пари і малювати на одному аркуші одним олівцем «дім дружби», потім кожна пара розповідала про свій проект, який вони створили разом. Дітям з ООП мав допомагати товариш, який сидів з ним за партою.

Наступну вправу гри «Будуємо будинок разом» демонстрували студенти-соціальні педагоги. За допомогою цеглин, на яких були наклеєні фотокартки з різними емоціями людей (кожен поверх – однакова емоція), студенти будували дім емоцій. Заключну частину заняття проводили студенти-вихователі, які демонстрували рефлексивну вправу «Будемо дружити»: діти клали кулаки один на одний, промовляли тематичний вірш, підіймаючи руки вгору. У кінці заняття студенти робили висновок: психолого-педагогічні фахівці в умовах ІОС повинні створювати простір для творчого використання педагогічних, психологічних, соціальних технологій навчання; необхідно проявляти гнучкість у підході до кожної дитини інклюзивної групи і зосереджуватися не на дефекті дитини, а враховувати її особистий прогрес у навчанні, стан сформованості психічних процесів, стан поведінки тощо.

Аналогічний алгоритм формування професійної співпраці в умовах інклюзивного навчання здійснювався і в межах спеціальностей «Початкова освіта», «Практична психологія». Наведемо приклад практичного заняття, яке проводилось у формі методичної ради з участю вчителя початкових класів та психолога. Для цього студентам заздалегідь було запропоновано назву навчального предмета («Природознавство», 1 клас) та форму проведення інклюзивного уроку (урок-милування). До заняття студенти готували технології інклюзивного навчання, які добирали відповідно до навчальної теми «Природа навесні» і мети уроку (корекція психічних процесів у дітей). На початку практичного заняття спільно обговорювали найбільш ефективні прийоми, методи роботи та педагогічні технології інклюзивного навчання, а також планування

моделей командної взаємодії (паралельне, почергове викладання тощо) та етапів уроку, на якому їх можна застосувати.

У ході заняття, яке проводилося у парку, студенти демонстрували фрагменти уроку-милування серед природи. Наприклад, з метою позитивного налаштування молодших школярів на роботу початок уроку студенти-психологи розпочинали грою-медитацією «Сонечко» за системою «хатха-йога» (китайської оздоровчої гімнастики). Суть її полягала у тому, що, стоячи у колі, треба протягнути руки до сонця і подумки уявити, як воно дарує кожному «сонячного зайчика». Цей «зайчик» переміщується до серця, а потім посилається у Всесвіт сонячним світлом.

Для зміцнення психічного здоров'я (зняття нервової напруги, агресії, переживань) під час терапевтичної фізкультхвилинки студенти-психологи використовували природотерапевтичну вправу-релаксацію «Відчуй світ природи». На початку вправи необхідно лягти на землю головою один до одного так, щоб утворилася ромашка, торкнутися долонями землі, дивитися на небо, розслабитися, послухати звуки природи (спів пташок, дзижчання комах, шум води тощо), вдихати свіже повітря. Студенти робили висновок: така близькість з природою дає змогу розслабитись, відчути зв'язок із Землею, уявити себе частиною природи.

Активізувати та корегувати увагу дітей, їх відчуття, емоції, підготувати руку до письма студенти-психологи пропонували засобами пісочної терапії. Вони демонстрували техніку вільного малювання паличками, камінчиками, долонями, пальцями на піску, створюючи різноманітні малюнки квітів, дерев, зигзагоподібних ліній, кіл. Дітям з ООП вибрали засоби та сюжети для малювання (наприклад, малювання «хаосу», через який відбувається поступове «проживання» негативного психоемоційного стану тривоги, страху, невпевненості тощо та звільнення від нього). Студенти-психологи робили висновок, що звільнення пригніченої енергії призводить до трансформації її і дозволяє спрямувати її на розвиток особистості та навчання.

З метою корекції та розвитку мовлення у молодших школярів студенти-вчителі початкових класів демонстрували артикуляційну гімнастику «Веселий

язичок» з елементами логоритміки: продовжити речення і рухами або мімікою зімітувати явище природи чи тваринку. Наприклад: вітерець у лісі – ш-ш-ш; струмочок весело біжить – хлюп-хлюп-хлюп; тріщать сухі гілочки – трісь-трісь-трісь; прилетів комарик – з-з-з, заспівав жучок – ж-ж-ж; бджілка квітку обіймає – дз-дз-дз; дятел лікує дерева – тук-тук-тук. Для дітей з ООП, які не можуть вимовляти звуки або звукосполучення планували послухати звуки природи, спостерігаючи за жуком, слухаючи дзюрчання джерельця, спів пташок тощо.

Для розвитку творчих здібностей дітей на етапі закріплення знань студенти підготували інтерактивну вправу «Мозковий штурм». Дітям пропонували порівняти берізку з кимось (чимось) та пограти у гру «Розмова з берізкою». Перед виконанням цього завдання для актуалізації творчої уяви учнів студенти пропонували: обійняти дерево, вдихнути його запах, відчути силу і позитивні емоції; погладити кору та порівняти зі своєю шкірою на руках; уявити, на що схожі сережки і листочки. Потім ділилися на три різнорівневі мікрогрупи і відпрацьовували заплановані завдання. Для виконання кожного із завдань дітям з ООП підбирали картки-підказки з опорними словами, реченнями або незакінченими реченнями, навідними питаннями.

У кінці заняття студенти робили висновок: командна взаємодія психолога і вчителя початкових класів сприяє доброзичливому, відкритому спілкуванню різнорівневих учнів інклюзивних класів один з одним, з учителем, активізації спільної освітньої діяльності та особистісного зростання кожного.

Успішному формуванню професійної співпраці в умовах ІОС бакалаврів спеціальностей «Початкова освіта» та «Соціальна педагогіка» сприяла проектна діяльність у початковій школі [226]. Спроможність конструктивно взаємодіяти із суміжними спеціалістами встановлено у ході заняття, яке проводили студенти у форматі моделювання соціально спрямованого проекту «Уроки толерантності» для 1 класу, передбаченого навчальною програмою предмета «Основи здоров’я». У ході заняття студенти спільно визначали: мету, актуальність та практичне значення проекту; форми організації проектної діяльності; джерела збору інформації та способи її опрацювання; методи та етапи виконання проекту; обов’язки командної

взаємодії фахівців; результати та висновки проекту; презентацію та оцінку одержаних результатів, аналіз успіхів.

Мета проекту була спрямована на розвиток соціальної толерантності, елементів комунікативної культури, виховання поваги до індивідуальних особливостей, емпатії, дружніх стосунків, почуття відповідальності та взаємодопомоги в учнівському розмаїтті, що сприятиме адаптації дітей до умов ІОС. Програма проекту була запланована на один місяць і передбачала введення завдань для розвитку толерантності у всі навчальні предмети початкової ланки освіти. Форми організації проекту, джерела збору інформації та способи її опрацювання, методи та етапи проекту були зорієнтовані на потреби, інтереси, здібності усіх молодших школярів, що забезпечувало чітку орієнтацію на кінцевий результат діяльності – створення єдиного для всіх інклюзивного освітнього середовища.

Під час заняття студенти спільно розробляли методичні рекомендації щодо сценарію проекту. Студенти у ролі вчителів початкових класів планували застосовувати під час уроків такі методи навчання толерантності, які відповідали навчальній меті і були спрямовані на розвиток навичок спілкування та групової взаємодії дітей між собою, зокрема короткі інформаційні повідомлення у вигляді відео-сюжетів про здібності людей з особливими потребами; інтерактивні вправи («Будьмо знайомі», «Вітання», «Разом краще», «Іноземець», «Місяць», «Добре серце», «Закінчи речення»); вправи для групової дискусії («Що таке толерантність», «Чи вмію я миритися?», «Чи потрібно бути ввічливим?» «Компліменти», «Чим ми схожі?»); комунікативні ігри («Місточок», «Хто я?» «Що добре – що погано», «Торбинка добрих справ», «Будуємо місто», «Яка людина нам приємна», «Перетворення слів», «Закінчи думку», «Який біль сильніший?»); тестові завдання «Зрозумій світ іншого»; індивідуальні та групові бесіди («Толерантність», «Що таке доброта?», «Розмова з другом») тощо. Студенти у ролі соціальних педагогів розробляли збірку творчих та проблемних завдань з розвитку соціальної толерантності: програвання проблемних ситуацій у вигляді соціально-рольових ігор («Сім’я», «Школа», «Дружба»), імітаційно-

рухливі ігри на стимулювання ідентифікації («Стань на моє місце», «Заплющ очі», «Зіпсований телефон», «Діти з особливими освітніми потребами, хто вони?» «Пантоміма толерантності»); театралізовані ігри («Колосок», «Рукавичка», «Семеро козенят»); емоційні ігри («Музика емоцій», «Покажи почуття», «Дружба починається з усмішки»); колективне малювання («Мій настрій», «Емоції»); проективне малювання («Намалюй себе», «Моя найголовніша проблема», «Кращі друзі») тощо.

Вагомого значення студенти надавали дослідницьким завданням, які активізували самостійну пошукову діяльність, упевненість, креативність, критичне мислення учнів, допомагали наблизити навчальний процес до потреб життя. Наприклад, майбутні вчителі початкових класів пропонували учням з типовим розвитком дібрати і вивчити вірш або пісню про дружбу, скласти розповідь про толерантні стосунки в сім'ї тощо, а дітям з ООП – виписати прислів'я про дружбу, дібрати сюжетні малюнки про дружбу тощо. Майбутні соціальні педагоги пропонували учням з типовим розвитком придумати емблему толерантності, під час екскурсії містом дослідити висоту пандуса, допомогти товаришеві з ООП перейти дорогу, спуститися східцями, не обладнаними перилами тощо. Дітям з ООП – відшукати пандуси, порахувати і вказати, біля яких приміщень їх найбільше.

Заключним етапом роботи над проектом була його презентація та групове обговорення майстерності викладання. На думку студентів, проектна робота забезпечує можливість усім дітям інклюзивного класу: оволодіти базовими навичками і фундаментальними процесами (читання, письма, мовлення, лічби) та навчитися застосовувати їх на практиці; долучитися до активного пізнання світу у різноманітних видах діяльності; виявляти свої бажання, інтереси, здібності, проблеми у процесі кооперативної діяльності; формувати навички пошукової та дослідницької діяльності; розвивати критичне, креативне мислення та творчі здібності; формувати толерантне спілкування, доброзичливість у стосунках з розмаїтим колективом дітей та педагогів; регулювати свою поведінку та оцінювати власні дії. Студенти дійшли висновку, що проектна діяльність робить

навчання цікавим і змістовним, а процес набуття знань – простішим і доступнішим.

Залучення майбутніх психолого-педагогічних фахівців до проектної діяльності сприяло підвищенню рівня їхньої теоретичної та практичної підготовки з актуальних проблем професійної співпраці в умовах інклюзивного навчання, розширенню досвіду самостійної дослідницько-творчої педагогічної діяльності, розвитку аналітичних, рефлексивних та комунікативних умінь.

Отже, послідовне та цілеспрямоване набуття знань та умінь щодо використання організаційно-методичних прийомів професійної співпраці в ІОС сприяло формуванню пізнавального компонента предметно-спеціальної компетенції майбутніх психолого-педагогічних фахівців.

Логічним продовженням теоретичної фахової підготовки майбутніх психолого-педагогічних кадрів є реалізація її практичного аспекту. Розробку індивідуальних програм розвитку дитини дошкільного та молодшого шкільного віку з ООП в умовах інклюзивного навчання, моделювання занять/уроків, навчальних проектів з участю команди різнопрофільних фахівців здійснювали студенти усіх досліджуваних спеціальностей паралельно із проходженням педагогічної практики. Це давало можливість бакалаврам застосувати набуті знання, уміння і сформувати навички професійної співпраці на практиці, на власному професійному досвіді відчути специфіку моделювання командної діяльності в умовах ІОС. Саме педагогічна практика як невід’ємна частина освітнього процесу повноцінно формувала професійні компетентності вищеназваних спеціалістів. Методику організації педагогічної практики подано у наступному пункті роботи.

4.3. Методика організації командної професійної діяльності різнопрофільних фахівців в умовах інклюзивного освітнього середовища

Результати аналізу передового зарубіжного та вітчизняного досвіду (науковців, педагогів-новаторів минулого та сучасного століття, вчителів-методистів) особистісно зорієнтованої педагогіки, інноваційних педагогічних технологій дошкільної, початкової, психологічної та соціальної освіти, диференційованого викладання в у мовах інклюзивної освіти стало основою для розроблених нами технологічних засад професійної співпраці команди різнопрофільних фахівців в умовах ІОС.

Запровадження професійної співпраці в інклюзивний освітній процес вимагає перетворень масових закладів освіти. Воно полягає у тому, що відповідальність за навчання дітей з ООП покладають на команду різнопрофільних фахівців (вихователя, вчителя початкових класів, психолога, соціального педагога, асистента вчителя та інших), які чітко, системно і послідовно повинні виконувати свої професійні функції, співпрацювати в різних навчальних умовах, забезпечуючи дітям з ООП та їхнім однолітам з типовим розвитком якісний командний психолого-педагогічний супровід в умовах ІОС.

Командний підхід, на думку І. Дмітрієвої, сприяє системній інтеграції професійних зусиль для усвідомлення усіма членами команди потреб дитини з ООП у комплексі, а не лише під кутом зору окремого фахівця, та для більш ефективної реалізації його соціально-психолого-педагогічного супроводу [85].

Професійна співпраця команди різнопрофільних фахівців в ІОС, як зазначають А. Колупаєва, Е. Данілавічютє, С. Литовченко, передбачає два основні напрями підтримки дітей з ООП: «зміна підходів (застосування педагогом спеціальних методик, адаптація методів та засобів викладання тощо) у навчально-виховному процесі для задоволення освітніх потреб всіх дітей, тому числі з особливими потребами; реалізація психолого-педагогічного, корекційно-розвивального супроводу дітей з особливими потребами, що здійснюється відповідними фахівцями» [126].

Науковці вважають, що перший напрям передбачає насамперед підтримку педагога масового закладу освіти під час роботи одночасно з дітьми різного рівня розвитку. Другий напрям стосується реалізації психолого-педагогічного супроводу конкретної дитини з ООП в умовах інклюзивного навчання. Ці напрями є основоположними для нашої методики командної діяльності психолого-педагогічних фахівців і забезпечують організацію поетапної підтримки дітей з ООП в умовах ІОС. Згідно нашої методики робота команди різнопрофільних фахівців в умовах ІОС полягає у:

– створенні в освітньому закладі психолого-педагогічної команди різнопрофільних фахівців, яка приймає рішення про залучення до інклюзивного навчання інших фахівців та батьків;

– систематичному вивченні можливостей і освітніх потреб дітей з ООП та оцінюванні динаміки розвитку їх;

– наданні консультативно-методичної допомоги психолого-педагогічним фахівцям, які працюють з дітьми з ООП, а також батькам;

– розробці індивідуальної програми розвитку дитини з ООП;

– диференційованому викладанні (наприклад: модифікація методів та прийомів, адаптація навчальних завдань, використання сучасних підходів, методик, технологій, які сприяють залученню дітей з ООП до різних видів діяльності, підвищуючи ефективність засвоєння ними навчального матеріалу);

– використанні ефективних педагогічних, соціальних, психологічних технологій навчання та виховання;

– взаємовідвідуванні занять/уроків та проведенні спільних спостережень з метою покращення педагогічної діяльності та вирішенні завдань, які стоять перед командою різнопрофільних фахівців;

– спільних обговореннях та обміні ідеями щодо навчальних досягнень дітей з ООП;

– спільній розробці та проведенні занять/уроків в інклюзивних групах/класах.

Проаналізуємо різні види діяльності на різних етапах практичної підготовки майбутніх психолого-педагогічних спеціалістів в умовах ІОС. Так, під час проходження навчальних і виробничих практик студенти опановували практичні навички використання технологій особистісно зорієнтованого навчання, диференційованого викладання та інших інноваційних психолого-педагогічних та соціальних технологій навчання, адаптуючи їх для забезпечення особливих освітніх потреб дітей/учнів.

Під час педагогічної практики майбутні різнопрофільні фахівці організовували спільне навчання однолітків з типовим розвитком та з ООП, намагаючись створити їм ІОС. Першочерговим завданням такого середовища було особистісно зорієнтоване спілкування на занятті/уроці студентів-практикантів з усіма дітьми. Мета особистісно зорієнтованого спілкування – створити позитивний мікроклімат та врахувати актуальні індивідуальні проблеми розмаїтого дитячого колективу в інклюзивних групах/класах.

Особливості особистісно зорієнтованого спілкування розкрито у працях Ш. Амонашвілі. Він пропонував доступні для кожного педагога прийоми, які допомагають скоротити надмірну дистанцію між ним і дітьми: прийом індивідуальних відповідей на вушко; запитання і ситуації, що дають змогу висловитися дитині негайно, виявити особисте ставлення до того, що її схвилювало; вчитель стає учнем; помилки вчителя. Педагог-новатор приділяв велику увагу емоційному стану дітей, вважав, що без живого, емоційного спілкування педагога неможливо зацікавити дітей, зробити їх активними учасниками і творцями освітнього процесу [323, с. 243].

Використовуючи прийоми педагога-новатора у ході педагогічної практики, студенти задовольняли першочергові освітні потреби усіх дітей через особистісний контакт з ними шляхом схвалення та підтримки певних їхніх дій. Наприклад, до дітей з типовим розвитком, які правильно виконували завдання або намагалися, однак у них ще не все виходило, зверталися: «молодець», «Олена старанна», «сьогодні краще», а до дітей з ООП – «Тарас старанно пише», «сьогодні ти доклав більше зусиль, читаючи текст», «я не задоволена, що ти не розв’язав

задачу», тощо. Студенти передбачали, що дитина з ООП має розглядати оцінку як показник рівня його знань і вмінь, розуміти, що оцінюються його конкретні дії. Іноді звернення студентів носило опосередковану форму зауваження, наприклад: «Антон, зроби для мене приємне – починай виконувати вправу»; «Іринка, ти почала дуже дрібно писати, а я вже погано бачу»; «Олег, хочу попросити, щоб ти не забував користуватися опорною схемою для виконання завдання» та інші.

У ході практики майбутні психолого-педагогічні фахівці переконалися, що розумна вимогливість педагога має поєднуватися з гуманністю – умінням не пропустити момент, коли дитині особливо потрібні допомога й увага. Так, студенти намагалися приділити увагу дитині, яка прийшла після хвороби або має психофізичні вади (допомогти рухатися, організувати робоче місце тощо), вчасно помітити засмучену дитину, якій важко дається навчання та інше. Студенти усвідомили, що зустрічати дитину після хвороби необхідно словами: «Як добре, що ти видужала. Ми тебе згадували і чекали. На перерві розкажеш, як себе почуваєш, які труднощі виникли у навчанні. Як у тебе пройшов день? Чим тобі допомогти?» Це сприяло тому, що усі діти наслідували майбутніх педагогів, проявляли увагу до тих, хто хворів, до дітей з ООП, пропонували свою допомогу, активно контактуючи між собою. Ми спонукали практикантів використовувати такі засоби педагогічного спілкування у роботі з дітьми як: приємне слово («дякую», «вибачте», «я був не правий», «я впевнена, що в тебе все вийде» тощо), інтонацію, жест, міміку, погляд, дотик.

Неодмінною умовою особистісно зорієнтованого спілкування педагогічних фахівців з дітьми, на переконання О. Савченко, є вміння володіти словом (точність, доступність, однозначність запитань). На думку науковця, «це незамінні, але недостатні характеристики педагогічного мовлення. Без емоційно-стимулюючого впливу слова не можна створити на уроці сприятливий клімат, викликати інтелектуальні почуття: здивування, захоплення, сумнів, очікування нового. Однак найголовніше, щоб учитель враховував внутрішній стан дитини. Наприклад, якщо вчитель хоче зробити дитині серйозне зауваження, домогтися, щоб його слово було належно сприйняте, краще, щоб очі вчителя і вихованця були на одному рівні, щоб розмову було зосереджено не на тому, який він поганий учень, а чому так невдало

вийшло. Отже, мета спілкування у цьому випадку – досягти спільності поглядів, оцінок учителя й учня. А від такого взаєморозуміння найкоротший шлях до оптимальної моделі навчального спілкування – ділового співробітництва вчителя й учнів у конкретних навчальних справах» [311, с. 145–146]. Дослідниця виділяє таким чином типові ознаки особистісно зорієнтованого спілкування педагогів з дітьми, які доречно врахувати в умовах ІОС. Так, майбутні фахівці, готуючись до професійної діяльності в інклюзивних групах/класах використовували поради науковця. Наприклад, завдання уроку визначали через діалог з дітьми; заохочували вияв особистісного ставлення дітей до виконуваної роботи; приймали варіативні рішення; у будь-яких ситуаціях зберігали особисту гідність дитини; дозволяли дітям звертатися до себе для одержання додаткових матеріалів, завдань; шукали причини непорозуміння з дітьми у своїх діях.

Практика показала, що створення в інклюзивних групах/класах сприятливої психологічної атмосфери залежить від взаємодії усіх дітей, адже навчання разом є одним з найбільш ефективних способів засвоєння знань. Застосування багатосторонньої комунікації дозволяло залучати до процесу навчання різних дітей. На початковому етапі такої взаємодії студенти-практиканти проводили інтерактивні вправи «Знайомство». Прийоми проведення «знайомства», що побудовані на інтерактивних технологіях, сприяли залученню дітей з ООП до спільної роботи, давали можливість згуртуватися колективу. Увага студентів спрямовувалася на те, щоб знайомство між дітьми проходило в умовах довіри без будь-якого суперництва. Студенти пересвідчились, якщо перше враження від співпраці пов’язано з позитивними емоціями, то дітям було легше забезпечити ефективну роботу в умовах інклюзивного навчання. Це дозволяло уникнути розподілу на «ми» і «вони», проявів неповаги дітей один до одного. У ході практики студенти переконалися, що «знайомство» варто використовувати не тільки в новому колективі, але і для встановлення більш відкритих взаємостосунків між дітьми з різним рівнем розвитку.

Під час практики студенти проводили багато різних інтерактивних вправ «Знайомство», які залежали від складу інклюзивних груп/класів та психолого-дидактичної мети заняття/уроку, наприклад:

1. Попросіть кожного назвати своє ім’я, коротко в кількох реченнях розповісти про себе. Почніть знайомство за бажанням, а потім рухайтеся по колу. Не пропускайте нікого, у тому числі педагогів, та дайте кожному висловитися і переходьте далі.

2. Запропонуйте кожній дитині назвати своє ім’я та розповісти історію свого імені, дотримуючись вимог першого варіанту щодо порядку проведення.

3. Кожна дитина називає своє ім’я та рису характеру, яка починається на першу літеру імені. Можна продемонструвати рису за допомогою пантоміми. Слід не забувати про порядок проведення, зазначений у першому варіанті.

4. Нехай кожна дитина назве своє ім’я та продовжить речення «Я пишаюсь...» Поясніть, що пишатися можна будь-якими своїми рисами. Дотримуйтеся правил добровільності висловлювання та правил роботи в загальному колі. Якщо хтось із дітей відмовиться висловитися, пропустіть їх, однак поверніться до них після того, як завершите коло, – зазвичай, їм вже буде що сказати.

5. Кожна дитина у колі називає своє ім’я та розповідає, яка улюблена іграшка чи гра була у нього чи неї у дитинстві, і пояснює чому. Початок висловлювання має бути добровільним, а продовження обов’язково по колу [249].

Для підтримки дружніх стосунків дитячого розмаїття у ході спільної навчальної діяльності майбутні психолого-педагогічні фахівці важливого значення надавали діагностиці їхнього психоемоційного стану. Діагностика психоемоційного стану особливо дітей з ООП допомагала виявити проблеми і труднощі в соціально-психологічному аспекті та побудувати професійну діяльність з урахуванням її результатів. Навіть самі діагностичні вправи змінювали настрій усіх дітей та позитивно налаштовували їх на навчання.

Так, для зняття емоційного напруження, виховання привітності, доброзичливості у дитячому колективі студенти-психологи на початку заняття/уроку проводили вправу «Посмішка по колу». Стоячи у колі, діти повертались праворуч, потім ліворуч, посміхалися один одному і промовляли до своїх сусідів «Вітаю». Діти віталися, спочатку торкаючись долоньками один

одного, потім – по черзі пальчиками рук, промовляючи при цьому різні форми привітання: «Добрий день!» «Привіт!» «Добрий ранок!» «Вітаю!» «Радий бачити» тощо. Отже, такі вправи стимулювали позитивний психоемоційний стан дітей, сприяли згуртуванню їх та налаштовували на позитивну взаємодію.

У ході практики студенти переконалися, що діти в інклюзивних групах/класах мають різні індивідуальні психологічні особливості, інтереси, здібності, різняться за поведінкою і стилем діяльності, рівнем розвитку. Основне завдання майбутніх психолого-педагогічних фахівців – навчити різних дітей співпрацювати у процесі навчання, що допоможе дітям з ООП соціалізуватися та адаптуватися в соціумі, шляхом оптимального розвитку їхніх потенційних можливостей. Цьому сприяла диференціація процесу викладання в умовах ІОС.

Диференціація процесу викладання в умовах ІОС, за дослідженнями О. Таранченко, Ю. Найди, А. Колупаєвої та інших, полягає у послідовному використанні гнучкої системи поділу групи/класу на мікрогрупи під час освітнього процесу. Дуже важливо, на думку науковців, застосовувати гнучкі методи формування мікрогруп. Дослідники наголошують, що, у міру опанування нових знань, діти мають взаємодіяти один з одним і спільно працювати у мікрогрупах. Педагоги, організовуючи навчальний процес, можуть проводити попереднє обговорення головних ідей змісту нового матеріалу з усіма дітьми, після чого слідує робота в малих групах або в парах. При виконанні окреслених завдань малі групи дітей можуть самостійно спрямовувати свою роботу або виконувати її під керівництвом педагогів. Порядок створення малих груп не повинен бути усталеним. Формування малих груп як один із базових елементів диференційованого викладання має бути динамічним процесом і змінюватися залежно від змісту і результатів періодичного оцінювання [340, с. 60].

Диференціацію процесу викладання в умовах ІОС майбутні психолого-педагогічні фахівці успішно здійснювали, використовуючи інтерактивні методи навчання, які лежать в основі технології інтерактивного навчання, розробленої українськими дослідниками О. Пометун та Л. Пироженко [248].

Розробка елементів інтерактивного навчання висвітлена у працях В. Сухомлинського, вчителів-новаторів 70–80-х років (Ш. Амонашвілі, Є. Ільїн, С. Лисенкова, С. Логачевська В. Шаталов та ін.), в теорії розвивального навчання (Д. Ельконін, В. Давидов). Наприкінці ХХ ст. інтерактивні технології набули поширення в теорії та практиці американської школи, де їх використовували під час викладання різноманітних предметів. Дослідження, проведені Національним тренінговим центром (США) у 80-х роках, доводять, що інтерактивне навчання дозволяє збільшити відсоток засвоєння матеріалу, оскільки впливає не лише на свідомість дитини, а й на її почуття.

Нові підходи до організації навчання учнів початкових класів засобами інтерактивних технологій визначено вітчизняними науковцями, зокрема, О. Бідою, О. Кравчук, О. Комар, Г. Коберник, І. Осадченко, Л. Пироженко, О. Пометун, І. Шевчук та іншими. Вони зазначають, що інтерактивне навчання – це діалогове навчання, в ході якого здійснюється взаємодія педагога і дитини та дітей між собою. Метою інтерактивного навчання є створення комфортних умов навчання, при яких дитина відчуває свою успішність, інтелектуальну досконаліть, це те що робить продуктивним сам освітній процес [21, с. 6]. Отже, інтерактивна взаємодія є надзвичайно важливою для всебічного розвитку усіх дітей, особливо з ООП.

Введення до інклюзивної практики інтерактивних технологій навчання сприяло постійній та активній взаємодії усього дитячого розмаїття. Таке спільне навчання, при якому усі суб’єкти освітнього процесу є рівноправними, сприяло розвиткові цінностей, формуванню у всіх дітей навичок і вмінь, створенню атмосфери дитячої співпраці, а також формуванню професійної співпраці різнопрофільних фахівців в умовах ІОС.

У результаті аналізу інтерактивних технологій навчання встановлено ефективне використання деяких технологій в умовах ІОС. Адаптуючи сучасні інтерактивні технології кооперативного навчання для організації інклюзивного освітнього процесу, студенти-практиканти обирали для реалізації її роботу в парах та мікрогрупах. Пара є різновидом навчального колективу, де відбувається взаємонавчання. За механізмами впливу на розвиток дітей робота в парах є подібною

до групової діяльності, хоча має і свої особливості в організації навчальної діяльності. Робота в парах застосовується і як окрема самостійна технологія навчання, і як підготовчий етап до роботи в мікрогрупах, який допомагає розвинути в дітей спільну діяльність, навчальну активність та комунікативність. У ході педагогічної практики студенти використовувати методичні рекомендації кооперативної технології «Робота в парах» для молодших школярів, розроблені О. Бідою, О. Комар, Г. Коберник, І. Осадченко [21, с. 52–54].

Під час практики в інклюзивних групах/класах студенти апробували кооперативне навчання у парах. Пару формували за принципом – дитина з ООП і дитина з типовим розвитком, яка бажає працювати з нею. Потім поступово змінювали склад пари, залучаючи всіх дітей групи/класу. Прикладом парної взаємодії була перевірка дітьми виконання навчальних завдань у ході заняття/уроку. Наприклад, дитина з типовим розвитком перевіряє роботу товариша з ООП виконану письмово або усно, виправляє помилки, дає свої вказівки. Якщо робота письмова, то дитина з ООП читає роботу дошкільника/учня з типовим розвитком, бачить правильну відповідь усвідомлює свої помилки. У процесі усного взаємоконтролю дошкільник/учень з типовим розвитком допомагає дитини з ООП сформувати правильну відповідь. За потреби студенти контролювали виконання завдання дітьми з ООП шляхом перевірки процесу виконання завдання або визначенням наступного аналогічного завдання для самостійного виконання.

У своїй педагогічній діяльності студенти-практиканти використовували технологію роботи в парах «Працюємо разом». Наведемо приклад технології роботи в парах в інклюзивній групі. Суть її полягає у тому, що дітям з типовим розвитком і з ООП під час заняття пропонували виконати певне завдання разом. Наприклад, побудувати звукову схему слова. Для цього на середину парти викладали набірну касу і пропонували викласти фішками слово. Виконавши завдання, діти разом піднімали касу. Букви розподіляли так, щоб у дитини з ООП лежали усі голосні, а в дитини з типовим розвитком – усі приголосні. Студент-вихователь диктував слова, а діти викладали їх по черзі, зокрема, один ставив голосні, другий – приголосні. Дитині з ООП, якщо це було необхідно,

пропонували сюжетні малюнки тих слів, які називали. Якщо дитина з ООП не могла визначити, яку картку поставити, то дитина з типовим розвитком допомагала їй. Отже, використання інтерактивної технології «Працюємо разом» під час інклюзивного навчання сприяло успішному взаємонавчанню, ефективному засвоєнню навчального матеріалу усіма дітьми, слугувало соціальній взаємодії, безбар'єрному залученню дітей з ООП до звичайного дитячого колективу.

Під час педагогічної практики студенти активно використовували технологію кооперативного навчання, зокрема, роботу в мікрогрупах. Вони вчилися об'єднувати дітей в мікрогрупи на добровільних засадах, за результатами жеребкування, за власним вибором, шляхом складання списків груп дітей, завданням розрахуватися на «перший, другий...», об'єднанням за тематичними картками (пори року, квіти тощо).

Науковці зазначають, що при навчанні у малих групах педагог керує роботою кожного опосередковано, через завдання, якими він спрямовує діяльність групи. Кооперативне навчання відкриває для дітей можливості співпраці зі своїми ровесниками, дозволяє реалізувати природне прагнення до спілкування, сприяє досягненню високих результатів у засвоєнні знань та формуванні вмінь. Почуття належності групі дає змогу дітям подолати труднощі у навчанні. Коли діти навчаються разом, вони відчувають реальну емоційну та інтелектуальну підтримку. Колективна діяльність об'єднує дітей і спрямовує на досягнення спільної мети. Навчальна мета може бути спільною в тому випадку, коли, крім засвоєння нових знань, умінь і навичок кожним, відбувається взаємонавчання. Це передбачає систематичну участь кожної дитини в навчанні всіх [21, с. 29].

Ідея спільної діяльності (співпраці) дітей в умовах ІОС є сьогодні актуальною й ефективною для якісного навчання і виховання дітей з ООП. Основи педагогіки співробітництва визначено у працях Л. Виготського. Він уперше ввів у психологію поняття «співробітництво» і розкрив його сутність, зазначаючи, що у співробітництві діти стають сильнішими у своїх інтелектуальних рішеннях, що співробітництво, особливо для маленьких дітей, більш плідне, ніж самостійна робота.

До важливих компонентів співробітництва у процесі інтерактивного навчання науковці відносять: позитивну взаємозалежність; особистісну взаємодію, що стимулює діяльність; індивідуальну і групову підзвітність; міжособистісне спілкування і спілкування в мікрогрупах [21]. Структурне систематичне введення таких компонентів у практику нашого педагогічного експерименту сприяло ефективній співпраці усього колективу дітей та майбутніх різнопрофільних фахівців. Розвиток навичок міжособистісного спілкування і спілкування в мікрогрупах було важливим завданням психолого-педагогічного супроводу дітей з ООП.

Наведемо приклад вправи «Склади квітку», яку проводили студенти (майбутні психологи, соціальні педагоги) для формування навичок спілкування в мікрогрупі на початку уроку природознавства під час вивчення теми «Рослини навесні» (за підручником «Природознавство» 2 клас [44]). Студенти готували до уроку наочний матеріал: розрізали малюнки різних квітів (проліски, ряст, проліски, мати-й-мачуха, сон) за кількістю груп, на 4–5 частин залежно від кількості учасників у кожній групі. Учні брали ці частинки і з них складали квіти, утворюючи таким чином мікрогрупи. Потім кожна мікрогрупа розповідала про те, що знає про свою квітку, чому і які з них треба охороняти. Далі командир групи розповідав усі відомості про їхню квітку. Студент-практикант (у ролі соціального педагога або психолога) допомагав учневі з ООП зробити свій внесок у роботу групи. Наприклад, він пропонував скласти коротку розповідь про особливості квітки, використовуючи сюжетні малюнки, запахи цих квітів, опорні слова, питальні речення, або короткі речення для побудови тексту тощо.

Наведемо приклад інтерактивної вправи «Гав», яку проводили студенти для формування навичок взаємозалежності та особистісної взаємодії в мікрогрупі, вивчаючи тему «Які рослини і тварини допомагають людям передбачати погоду» з навчального предмета «Природознавство» (за підручником «Природознавство» 2 клас [44]). До уроку на аркушах паперу студенти готували записи назв однакових тварин, скручували їх у трубочки і складали у скриньку. Спочатку усі учні класу по черзі брали свою трубочку. Всі ставали посередині класу й імітували голоси тварин або показували сюжетні малюнки тварин (учні з ООП), назви яких записані на листочках.

Потім учні приєднувалися до певної групи, у якій хтось гавкає, нявчить, мукає, квокче тощо. Поділившись на мікрогрупи за типом тварин, діти обговорювали, як тварини передбачають погоду, порівнювали природні звуки тварин і штучні звуки, які чути з вулиці, міркували про те, як вони впливають на самопочуття та здоров'я людини. Потім діти самостійно обирали одного учасника від групи, який розповідав про тварину, яку обрала група. Якщо першу частину презентації відповіді доручали учневі з ООП, то командир мікрогрупи допомагав дитині скласти коротку розповідь про те, як тварини передбачають погоду (використовували роздатковий матеріал: сюжетні малюнки, план розповіді, опорні слова, питальні речення, короткі речення для побудови розповіді або початок речень, з яких складається розповідь, тощо).

Після виконання таких вправ основним завданням майбутніх психолого-педагогічних фахівців при кооперативному навчанні було обговорення якості роботи мікрогрупи. Студенти спонукали усіх дітей мікрогрупи аналізувати свою колективну роботу. Підвищення ефективності процесу навчання відбувалося завдяки ретельному аналізу співпраці членів мікрогрупи і визначенню способів поліпшення ефективності цієї роботи. Важливо, що студенти залучали дітей до обговорення можливого складу мікрогруп, процедур групової діяльності, очікуваних результатів і досягнення демократичної згоди на всіх етапах освітнього процесу.

У ході педагогічної практики студенти об'єднували дітей в однорівневі мікрогрупи (за однаковим рівнем знань з предмета тобто за однаковим рівнем пізнавальної діяльності) та різнорівневі (сильні, середні діти і з ООП). Склад групи не був постійним протягом тривалого часу. Він змінювався залежно від змісту і характеру навчальних завдань. Ми спонукали студентів об'єднувати усіх дітей у різнорівневі групи, що стимулювало творче мислення й інтенсивний обмін знаннями та ідеями.

Отже, під час практики студенти переконалися, що кооперативне навчання дітей з різним рівнем розвитку є одним з найбільш цінних інструментів у роботі різнопрофільних фахівців в умовах ІОС. Крім того, заняття/уроки в інклюзивних групах/класах необхідно організувати таким чином, щоб усі діти працювали в режимі співпраці, розуміючи її механізми. На думку студентів, важливо, щоб

організацію кооперативного навчання реалізували в межах чинних навчальних програмам початкової та дошкільної ланок освіти, перебудову заняття/уроку здійснювали на засадах кооперативного навчання з урахуванням дидактичної мети, конкретної навчальної ситуації і спрямовували її на забезпечення відповідних освітніх потреб кожної дитини.

Важливого значення майбутні психолого-педагогічні фахівці під час розробки заняття/уроку в інклюзивних групах/класах надавали диференціації змісту навчання особливо для дітей з ООП, що є найважливішим елементом диференційованого викладання в умовах ІОС.

На думку сучасних науковців, зокрема А. Колупаєвої, Ю. Найди, О. Таранченко, для дітей з ООП інклюзивних груп/класів доступність змістового наповнення навчальної діяльності вважається ключовим елементом диференціації. Диференціація на рівні змісту поєднує цілі, завдання та очікувані (навчальні, розвивальні, соціальні) результати. Саме баланс між цілями та завданнями визначає рівень диференціації змісту. Для підтримки змісту навчання видозмінюють певні елементи і матеріали (дії, поняття, узагальнення, принципи, установки і навички). «Зміни найчастіше виявляються в тому, яким чином учні отримують доступ до навчання… Завдання часто формулюються як послідовність етапів наростаючої складності, внаслідок чого виникає континуум завдань з формування навичок… Вчителі мають концентрувати увагу на поняттях, принципах і навичках, якими повинні оволодіти учні. Зміст навчання має містити одні і ті ж самі поняття для всіх учнів, проте міру їх складності необхідно варіювати відповідно до можливостей різних учнів» [340, с. 59].

Наведемо фрагмент заняття, яке проводили студенти-практиканти в інклюзивному класі з використанням технології диференційованого викладання на рівні змісту. Так, на уроці української мови (2 клас), метою якого було узагальнення і систематизація знань з теми «Прикметник», організовували чотири мікрогрупи, у кожній була дитина з ООП. Кожній мікрогрупі давали завдання, яке було частиною загальної навчальної роботи. Дитина з ООП отримувала конкретну частину групової роботи за своїми можливостями.

Наприклад, завдання першої мікрогрупи – записати прикметники, які характеризували б дітей майбутнього, і скласти з ними речення. Дитині з ООП пропонували опорні слова, з яких необхідно вибрати правильні прикметники (на картці записані прикметники – впевнений, розгублений, сірий, сумний, талановитий, усміхнений, яскравий, червоний, успішний тощо). Завдання другої групи – переглянути фрагмент відеофільму «Музика природи», підібрати і записати прикметники, які учні «побачили» під час перегляду. Дитині з ООП пропонували дидактичну опору у вигляді пейзажних малюнків, які демонстрували у відеофільмі (весняні квіти, зелений ліс, швидкі струмки тощо). Завдання третьої групи – записати народні прикмети весни та підкреслити прикметники. Дитині з ООП пропонували картку із записаними на ній прикметами весни, їй треба було підкреслити прикметники. Четвертій групі необхідно було скласти і записати словосполучення з прикметниками (дитина газета – …, відкрий двері – …, жінка пальто – …, зачини вікно – …, вулиця сонце – … тощо). Дитині з ООП пропонували опорну схему за зразком (наприклад, дитина газета – дитяча газета і т. д.) або словосполучення з прикметниками (готова схема), де потрібно було тільки підкреслити прикметники. Та дитина з ООП, яка не могла самостійно виконати завдання, отримувала індивідуальну допомогу від майбутнього психолого-педагогічного фахівця або керівника групи (дитини з типовим розвитком). Такою організацією роботи студенти стимулювали дітей з типовим розвитком не лише до самостійного опановування знань, а й залучали до цього процесу дитину з ООП.

Отже, плануючи під час педагогічної практики диференційовані завдання, майбутні психолого-педагогічні фахівці дійшли висновку, що необхідно зіставляти мету і зміст завдань з рівнем знань і розвитку усіх дітей, шукати спільне у змісті й характері завдань.

Позитивний результат інклюзивного навчання повністю залежав від командної професійної діяльності різнопрофільних психолого-педагогічних фахівців в умовах ІОС. На формування навичок організації такого типу діяльності та розвиток відповідних компетенцій спрямовано наступний етап експериментальної практичної

діяльності – переддипломна педагогічна практика, у ході якої запроваджено авторську методику організації її. Згідно авторської методики підготовлено:

– методичні рекомендації щодо організації професійної діяльності команди різнопрофільних фахівців (психологів, соціальних педагогів, учителя початкових класів, вихователя дошкільної групи) для розробки та проведення спільних занять/уроків в інклюзивних групах/класах;

– навчально-методичне забезпечення (плани-конспекти занять, уроків тощо) для підготовки команди різнопрофільних фахівців до роботи в умовах ІОС.

До складу навчальної команди різнопрофільних фахівців інклюзивної групи/класу, які перебувають одночасно на одному занятті/уроці і здійснюють супровід дітей з ООП, за нашою методикою, вводили вихователя/вчителя початкових класів і психолога, вихователя/вчителя початкових класів і соціального педагога. Команда різнопрофільних фахівців може формуватися на розсуд членів команди, інших педагогів та адміністрації освітнього закладу і залежить від освітніх потреб дітей з ООП та дидактичної мети заняття/уроку.

За нашою методикою, команда різнопрофільних фахівців під час розробки заняття/уроку в інклюзивній групі/класі передбачає:

– формування складу психолого-педагогічних фахівців для проведення заняття/уроку, враховуючи індивідуальні особливості навчальної діяльності не тільки дітей з ООП, а й дітей з типовим розвитком;

– спільне планування заняття/уроку;

– застосування технології диференційованого викладання (адаптації та модифікації змісту, процесу, продукту, навчального середовища);

– планування педагогічних, психологічних, соціальних технологій навчання під час заняття/уроку (традиційних, інноваційних або поєднання їх).

Однією з цілей організації навчання в умовах ІОС було визначення командою майбутніх фахівців дидактичної мети, змісту, форм проведення занять/уроків. Студенти-практиканти аналізували загальні та індивідуальні об’єкти корекції у дітей з ООП (наприклад, когнітивну, емоційно-волову сфери, фізичний та мовленнєвий розвиток тощо), добирали на кожен урок такі

педагогічні, психологічні та соціальні технології навчання, які б гарантували усім дітям інклюзивних груп/класів успіх у навчальній діяльності.

Одним із основних напрямів діяльності психолога в початковій школі в умовах ІОС є корекційно-розвиткова робота, спрямована на корекцію когнітивної сфери усіх дітей, а особливо з ООП. Основним корекційним чинником пізнавальних процесів (сприймання, відчуття, уваги, пам'яті, мислення) молодших школярів з ООП, які перебувають разом на одному уроці з учнями з нормотиповим розвитком, є освітнє середовище, яке передбачає співпрацю вчителя початкових класів та психолога, використання ними психолого-педагогічних технологій навчання, диференційованого викладання та індивідуального підходу до кожного учня.

Готуючись до уроків в інклюзивних класах, майбутні психолого-педагогічні фахівці (учитель початкових класів та психолог) враховували засоби корекційного впливу, що ґрунтуються на максимальному використанні можливостей дитини з ООП. Це поступово дає змогу активізувати порушені чи недорозвинені функції дитячого організму. Творчі завдання, дидактичні ігри, уроки, проведені у формі подорожі, усного журналу, екскурсій, репортажу з місця подій тощо позитивно впливали на емоційну сферу усіх дітей, сприяли розвитку уваги, уяви, фантазії, мислення.

Наведемо приклад командної професійної діяльності майбутніх учителя початкових класів і психолога у ході проведення в інклюзивному класі уроку-подорожі з навчального предмета природознавство на закріплення та узагальнення знань з теми «Природа взимку» (за підручником «Природознавство», 2 клас [44]). Практиканти демонстрували професійну командну взаємодію, організувавши діяльність дітей у навчальних центрах «Логіки», «Здоров'я», «Природознавства», «Творчості» [171].

Під час уроку майбутній учитель початкових класів керував роботою дітей у центрах «Природознавства» та «Творчості», майбутній психолог – у центрах «Логіки» та «Здоров'я». Навчальні центри були створені об'єднанням декількох парт для роботи в мікрогрупах і обладнані відповідними наочними матеріалами. Центр «Логіки» забезпечував наочність: ребуси, картки-малюнки сніговиків для знаходження розбіжностей, картки із сюжетними малюнками зимових місяців із

завданням пронумерувати їх за календарем. Центр «Природознавства» був оснащений комп'ютером, і діти мали змогу спостерігати і пригадувати, які зміни відбуваються у живій і неживій природі взимку. Центр «Творчості» був забезпечений паперовими сніжинками із завданнями, кольоровим папером, фломастерами, фарбами, сюжетними малюнками про зиму, іграшками, збірками колядок, щедрівок, віршів про зиму. Центр «Здоров'я» – картками для складання таблиці, як подолати грип, картками інструкціями ознак грипу, сюжетними малюнками для обговорення про те, як треба дбати про своє здоров'я.

Робота на уроці розпочиналася студентом-психологом, який проводив психологічне налаштування на групову взаємодію дітей під час подорожі. Потім клас ділили на чотири різнорівневі мікрогрупи (у кожній групі були діти з ООП), кожна з яких за допомогою жеребкування вибирала центр, з якого почнеться їхня подорож. Упродовж уроку мікрогрупи переміщалися з центру в центр за годинниковою стрілкою і виконували заплановані навчальні завдання, що відповідали дидактичній меті уроку.

Дітей з ООП залучали до загальної роботи мікрогрупи, вони виконували конкретне завдання за своїми можливостями. У разі виникнення потреби, майбутні психолого-педагогічні фахівці почергово допомагали усім дітям. Так, працюючи в центрі «Логіки» над завданням прочитати ребуси, діти з ООП отримували від практиканта-психолога сюжетні малюнки до ребусів, картки-опори з незакінченими реченнями для складання речень зі словами відгадками ребусів тощо. Наприклад, працюючи у центрі «Природознавство», студент-учитель пропонував учневі з ООП пограти в гру «У природі все взаємопов'язано». Під час складання розповіді про зміни, що відбулися у природі взимку він пропонував опорні слова, опорні питання або сюжетні малюнки, розкладені в логічній послідовності, для складання розповіді тощо. Крім того, учні з типовим розвитком, які раніше виконали своє завдання, допомагали дітям з ООП виконувати завдання замість студента, виконуючи роль «маленьких учителів».

Така організація ІОС, у якому практикували командну професійну взаємодію психолого-педагогічних фахівців, диференційоване викладання, групову взаємодію

дитячого розмаїття класу, сприяла повноцінному розвитку у дітей з ООП усіх видів сприймання (особливо зорового та слухового), збагаченню знань про навколишній світ і розумінню зв'язків між предметами та явищами, розвитку мислення і мовлення, формуванню навичок ефективного вирішення завдань та прийняття рішень, що проявлялося у бажанні вчитися і вірі у власні можливості.

Наведений приклад демонструє лише один із типів командної взаємодії різнопрофільних фахівців в умовах ІОС. Методичні розробки, що демонструють інші типи командної взаємодії подано у навчально-методичному посібнику «Організація командної професійної діяльності психолого-педагогічних фахівців в умовах інклюзивного освітнього середовища» [171], який було використано студентами-практикантами під час педагогічних практик.

Під час проходження переддипломної педагогічної практики студенти, використовуючи розроблену нами методику командної професійної діяльності різнопрофільних психолого-педагогічних фахівців в умовах ІОС та навчально-методичне забезпечення для інклюзивних груп/класів, довели, що вони можуть не лише організовувати ІОС, а й успішно співпрацювати в його умовах. Майбутні психолого-педагогічні фахівці навчилися планувати навчальний процес: досліджувати у дітей з ООП актуальний рівень розумового розвитку, когнітивної сфери, комунікативних здібностей, особливостей емоційно-вольової сфери, індивідуальних можливостей, розумової працездатності та темпу розумової діяльності; визначати мету, здійснювати координацію часу, простору, матеріалів та різних видів діяльності корекційно-розвивальної роботи з дітьми з ООП; спостерігати та аналізувати прогрес у всебічному розвитку дітей з ООП; підвищувати рівень навчальних досягнень дітей шляхом використання технології диференційованого викладання. У результаті командної діяльності майбутніх психолого-педагогічних фахівців діти з ООП стали вільно спілкувалися з однолітками з типовим розвитком та практикантами, ділитися своїми проблемами і досягненнями. У ході експериментальної практичної діяльності діти з ООП були партнерами у проведенні заняття/уроку, вони відчували відповідальність, набували кращих навичок щодо розуміння своїх потреб та вибору методів, які полегшують їхнє навчання. Усі діти під час навчання за нашою методикою

постійно знаходилися в центрі уваги. Успішність інклюзивного заняття/уроку підвищувалося у міру того, як діти ставали більш умілими і допомагали один одному досягти групових та індивідуальних цілей.

Аналізуючи власну командну роботу, студенти стверджували, що організація командної професійної діяльності різнопрофільних фахівців в умовах ІОС робить процес навчання усіх учнів ефективним та доступним.

З метою визначення у ході експериментальної діяльності сформованого рівня професійної компетентності бакалаврів та проведення аналізу результатів формувального експерименту було проведено ще одне діагностування наприкінці 2016/17 н. р. Для діагностування рівнів сформованості досліджуваної якості респондентам контрольної та експериментальної груп було запропоновано той самий опитувальник, який було використано на початковому етапі формувального експерименту.

Узагальнені й адаптовані дані, отримані з індивідуальних аналітичних карт студентів подано у табл. 4.1 і зображено на рис. 4.1.

Таблиця 4.1

Кількісні показники розподілу рівнів сформованості професійної компетентності студентів на заключному етапі формувального експерименту

ВНЗ	Групи	Всього осіб	Рівні, %		
			початковий	середній	достатній
ПНПУ	КГ	69	33,3	58,0	8,7
	ЕГ	53	34,0	49,1	17,0
СумДПУ	КГ	68	35,3	58,8	5,9
	ЕГ	70	34,3	50,0	15,7
УДПУ	КГ	115	33,0	58,3	8,7
	ЕГ	103	33,0	49,5	17,5
Разом	КГ	252	**33,8**	**58,3**	**7,9**
	ЕГ	226	**33,6**	**49,6**	**16,8**

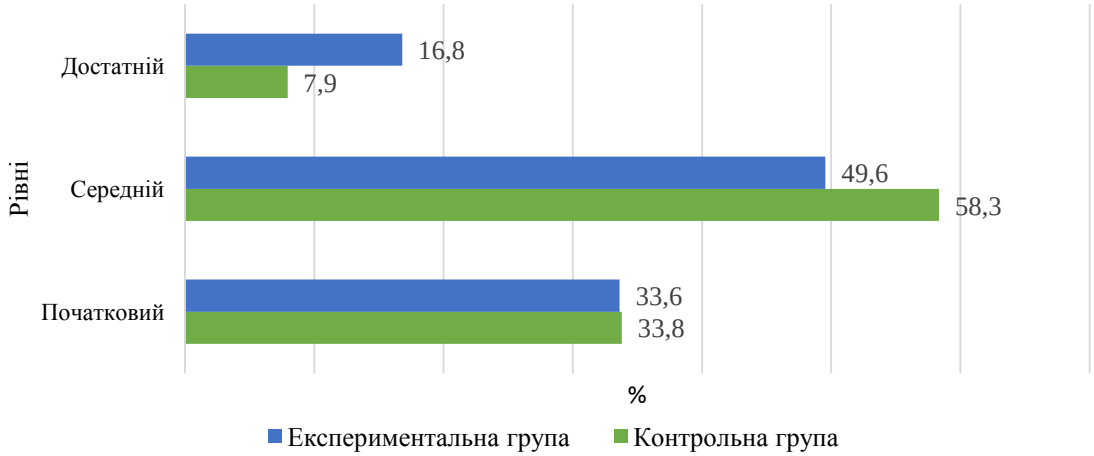


Рис. 4.1. Розподіл студентів контрольних та експериментальних груп за рівнями сформованості професійної компетентності студентів (заключний етап формувального експерименту)

Дані табл. 4.2 дозволяють зробити висновок про те, що в експериментальній групі відбулися якісні позитивні зміни, зокрема збільшилася кількість студентів, які продемонстрували достатній рівень професійної компетентності майбутніх спеціалістів у галузі ІО – 16,8 % (на початку експерименту цей показник становив 8,4 %) (рис. 4.2). Водночас кількість студентів, які досягли середнього і низького рівнів, зменшилась на 3,9 % і 4,5 % відповідно.

Таблиця 4.2

Узагальнені результати діагностики рівнів сформованості професійної компетентності студентів на різних етапах формувального експерименту

Групи	Етапи експерименту	Рівні, %		
		початковий	середній	достатній
КГ	початковий	36,1	56,0	7,9
	заключний	33,7	58,3	7,9
ЕГ	початковий	38,1	53,5	8,4
	заключний	33,6	49,6	16,8

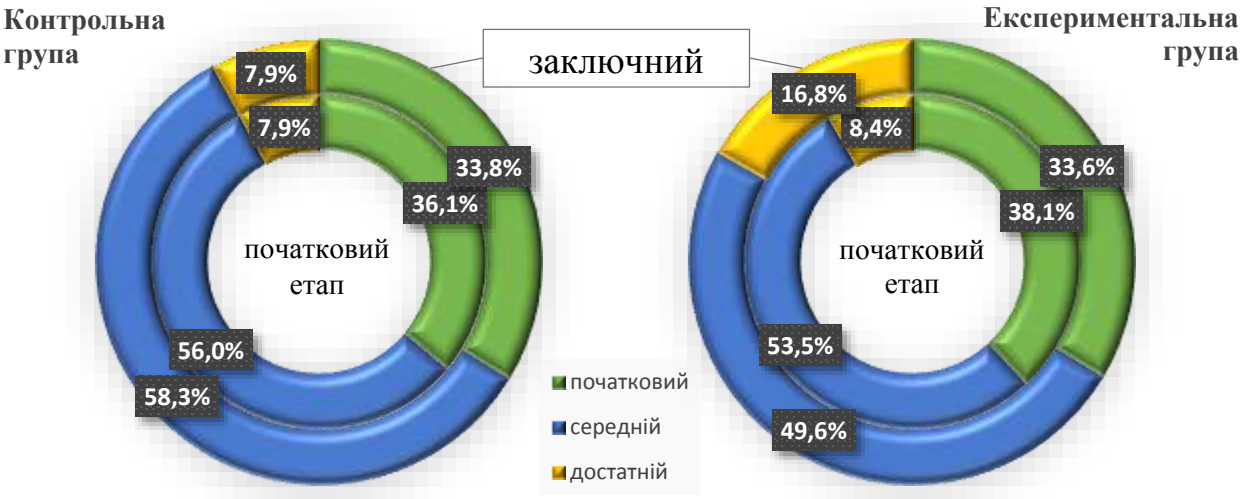


Рис. 4.2. Порівняльна діаграма рівнів сформованості професійної компетентності студентів на різних етапах формувального експерименту

Серед студентів контрольної групи також засвідчено позитивну динаміку у кількісних показниках. Так, за результатами аналізу зафіксовано незначне збільшення студентів, які отримали середній рівень – 56 % на початку експерименту і 58,3 % на заключному його етапі, а студентів з низьким рівнем зменшилося на 2,3 %.

Отже, без впровадження у навчальний процес ЗВО розробленої нами системи підготовки фахівців психолого-педагогічного профілю неможливо сформувати такий рівень професійної компетентності, який дозволив би ефективно реалізувати власний потенціал випускникам бакалаврату в умовах ІОС.

Однак, результати аналізу потребують ще підтвердження методами математичної статистики. Статистичний аналіз отриманих на заключному етапі формувального експерименту даних за алгоритмом, подано в п. 3.3. Узагальнені дані подано у вигляді табл. 4.3.

Перевіримо отримані емпіричні дані, щоб підтвердити чи спростувати висунуту нами гіпотезу про те, що різниця рівнів сформованості професійної компетентності майбутніх психолого-педагогічних спеціалістів інклюзивної освіти експериментальних і контрольних груп після впровадження авторської системи підготовки є достатньо значимою.

Таблиця 4.3

Узагальнені результати діагностики рівнів сформованості професійної компетентності студентів (на заключному етапі формувального експерименту)

Групи	Всього осіб	Частка, d_i	Рівні					
			початковий m_1^*		середній m_2^*		достатній m_3^*	
			осіб	%	осіб	%	осіб	%
КГ	N_k=252	0,527	85	**33,8**	147	**58,3**	20	**7,9**
ЕГ	N_e=226	0,473	76	**33,6**	112	**49,6**	38	**16,8**

Для визначення $\chi^2_{емп}$ за (3.1) було використано узагальнені результати заключного етапу формувального експерименту (табл. 4.4).

Таблиця 4.4

Розрахунки обчислення критерію згоди Пірсона (на заключному етапі формувального експерименту)

Рівні	Емпіричні частоти m_i^*	Теоретичні частоти m_i	$m_i^* - m_i$	$(m_i^* - m_i)^2$	$\chi^2_{емп}$
КГ (початковий)	85	84,9	0,12	0,01	0,000
ЕГ (початковий)	76	76,1	–0,12	0,01	0,000
КГ (середній)	147	136,5	10,46	109,33	0,801
ЕГ (середній)	112	122,5	–10,46	109,33	0,893
КГ (достатній)	20	30,6	–10,58	111,88	3,659
ЕГ (достатній)	38	27,4	10,58	111,88	4,080
Сума	478	478,0	0,00	–	**9,433**

Результати, отримані в контрольних та експериментальних групах під час проведення заключного етапу формувального експерименту, вказують на тенденцію до збільшення відмінностей між ними: $\chi^2_{емп} = 9{,}433$ (у порівнянні з (3.5) $\chi^2_{емп} > \chi^2_0$ (тобто 9,433 > 5,991 ($\alpha \leq 0{,}05$)).

Для визначення достовірності отриманих результатів нами була використана методика, запропонована Д. Новіковим [219]. Відповідно до цієї методики знаходили парні порівняння груп (експериментальна і контрольна групи, до початку і в кінці формувального експерименту). Результати обрахунків наведено у табл. 4.5.

Таблиця 4.5

Емпіричні значення критерію χ^2 для контрольних та експериментальних груп на етапі формувального експерименту

	КГ початковий етап	ЕГ початковий етап	КГ заключний етап	ЕГ заключний етап
КГ початковий етап	–	**0,280**	0,330	8,870
ЕГ початковий етап	0,280	–	1,143	7,298
КГ заключний етап	0,330	1,143	–	**9,433**
ЕГ заключний етап	8,870	7,298	9,433	–

Комірки цієї таблиці містять емпіричні значення критерію χ^2 для порівнюваних груп, що відповідають стовпчику і рядку. Жирним у таблиці виділено значення критерію χ^2, отримані на початковому – 0,280 ($\alpha \leq 0,05$) і заключному етапах формувального експерименту – 9,433 ($\alpha \leq 0,05$).

Характеристики усіх порівнюваних вибірок, крім експериментальної і контрольної груп на заключному етапі формувального експерименту, співпадають з рівнем значущості 0,05 (тобто значення критерію $\chi^2 \leq \chi^2_0$). Оскільки отримане значення $\chi^2_{емп} = 9,433 > 5,991 = \chi^2_0$, то достовірність розбіжностей характеристик експериментальної і контрольної групи після завершення формувального експерименту складає 95 %. Отже, нульова гіпотеза спростовується і підтверджується наша гіпотеза, що ефект змін забезпечено запропонованою нами системою підготовки фахівців психолого-педагогічного профілю до роботи в умовах ІОС.

Висновки до четвертого розділу

У ході експериментальної роботи розроблено та впроваджено методику підготовки бакалаврів психолого-педагогічного профілю до роботи в умовах ІОС, спрямовану на формування професійної компетентності на засадах командної взаємодії. До головних рис команди різнопрофільних фахівців, спроможних працювати в умовах ІОС, відносимо ініціативність, активність, особистісну відповідальність і зацікавленість кожного суб'єкта освітньої діяльності, а також згуртованість і сумісність усіх її членів. Основною метою роботи такої команди є успішна адаптація та соціалізація дітей з ООП у суспільстві. Для досягнення цієї мети кожен психолого-педагогічний фахівець повинен спрямовувати свою діяльність на розвиток професійних компетентностей, запровадження ідей особистісно зорієнтованого навчання, диференційованого викладання і сучасних інноваційних педагогічних, психологічних та соціальних технологій на засадах командної взаємодії.

З метою перевірки ефективності системи підготовки фахівців психолого-педагогічного профілю до роботи в умовах ІОС проведено заключний етап формувального експерименту, у ході якого апробовано авторські методики. Зокрема, у процесі теоретичної підготовки бакалаврів спеціальностей «Дошкільна освіта», «Початкова освіта», «Практична психологія», «Соціальна педагогіка» було впроваджено комбінований підхід (монопредметний і багатопредметний). Як засвідчив педагогічний експеримент, такий підхід був найбільш ефективним і забезпечував цілеспрямований, системний і послідовний процес підготовки майбутніх психолого-педагогічних фахівців упродовж чотирьох років навчання.

Крім того, розроблена методика організації командної професійної діяльності різнопрофільних фахівців в умовах ІОС, апробацію якої здійснювали як у ході теоретичної підготовки студентів, так і під час проходження ними педагогічних практик. Для забезпечення бакалаврів відповідними дидактичними матеріалами нами розроблено й запроваджено до освітнього процесу закладів вищої педагогічної освіти навчально-методичні посібники («Педагогічні технології інклюзивної освіти», «Організація командної професійної діяльності

психолого-педагогічних фахівців в умовах інклюзивного освітнього середовища») та методичні рекомендації («Професійна діяльність психолого-педагогічних фахівців в інклюзивному освітньому середовищі»).

Емпіричні дані, отримані у ході заключного етапу формувального експерименту, дозволили визначити рівні професійної компетентності бакалаврів досліджуваних спеціальностей. З метою підтвердження загальних положень нашого дослідження ми скористалися непараметричним критерієм згоди Пірсона χ^2. Опрацьовані у такий спосіб узагальнені експериментальні дані продемонстрували суттєві відмінності між показниками контрольних та експериментальних груп. За свідченням використаного нами методу математичної статистики, емпіричне значення $\chi^2_{емп}$ перевищувало його критичний показник ($\chi^2_{емп} = 9{,}433 > 5{,}991 = \chi^2_0$ ($\alpha \leq 0{,}05$)). Це дає підстави стверджувати, що ефект змін зумовлено впровадженням авторської системи підготовки фахівців психолого-педагогічного профілю до роботи в умовах ІОС.

Матеріали четвертого розділу містяться у таких публікаціях автора [161; 168; 171–174; 178; 180; 182].

ВИСНОВКИ

У дисертації здійснено теоретичне обґрунтування та практичне вирішення проблеми підготовки фахівців психолого-педагогічного профілю до роботи в умовах інклюзивного освітнього середовища.

1. За результатами історико-філософського аналізу визначено основні гуманістичні засади нової моделі суб'єкт-суб'єктних відносин в освіті, що зумовлюють загальні принципи інклюзивної освіти, які базуються на засадах аксіології та синергії. Інклюзивна освіта як соціально-педагогічний феномен, обумовлений певними синергетичними концептами (ціннісним, змістовим, організаційним, що виконують роль основних системотвірних компонентів, окреслюють їхнє практичне значення і дають змогу повною мірою керувати динамікою і характером освітніх процесів в освіті.

Визначено, що інклюзивне освітнє середовище – це синергетичне освітнє середовище, здатне самовдосконалюватися й забезпечувати якісну психолого-педагогічну підтримку і задоволення індивідуальних освітніх потреб кожної дитини з ООП на засадах компетентності і професійної співпраці.

Підтверджено, що ефективність ІОС забезпечується наявністю різнопрофільних психолого-педагогічних фахівців та їхнім професійним співробітництвом. Підготовка таких фахівців є першочерговим завданням при розбудові ІО в Україні.

2. У результаті проведеного компаравістичного аналізу досвіду підготовки фахівців до навчання дітей у країнах Північної Америки встановлено стійку тенденцію до злиття двох освітніх систем загальної та спеціальної в єдину уніфіковану систему, що потребує реформування усіх її рівнів у філософському, теоретичному, педагогічному й організаційному вимірах на засадах удосконалення стандартів та підвищення вимог до підготовки майбутніх психолого-педагогічних кадрів.

У ході компаравістичного аналізу визначено, що професійна співпраця різнопрофільних фахівців на засадах командного підходу є основоположним

принципом діяльності психолого-педагогічних кадрів при наданні підтримки дитині з ООП та її родині.

3. Результатом аналізу статистичних показників засвідчено низький рівень забезпеченості закладів дошкільної та загальної середньої освіти практичними психологами і соціальними педагогами, що призводить до труднощів впровадження інклюзивного навчання та унеможливлює організацію будь-якої співпраці різнопрофільних психолого-педагогічних фахівців.

Проведений аналіз кадрового забезпечення інклюзивного навчання засвідчив недостатність наявних фахівців, які мають входити до команди психолого-педагогічного супроводу дитини з ООП. Крім того, визначено нагальну потребу у системній підготовці психолого-педагогічних кадрів, які могли б створювати ІОС та працювати, реалізовуючи принципи дитиноцентризму.

Встановлено, що однією з основних проблем кадрового забезпечення ІО є низький рівень професійної підготовки майбутніх психолого-педагогічних кадрів до роботи в умовах ІОС у закладах вищої педагогічної освіти. Зокрема, результати констатувального етапу педагогічного експерименту, проведеного серед студентів та психолого-педагогічних працівників закладів дошкільної та загальної середньої освіти, засвідчили недостатній рівень обізнаності у проблемах ІО та відсутність у респондентів перспективного бачення практичної реалізації командної взаємодії різнопрофільних фахівців в ІОС. Констатувальний експеримент окреслив орієнтири, які дали змогу визначити шляхи підвищення професійної компетентності майбутніх психолого-педагогічних фахівців інклюзивної освіти. Одним із пріоритетних напрямів, що сприятимуть підготовці кваліфікованих спеціалістів, визначено інтегрування інклюзивно зорієнтованого змісту навчання у систему фахової підготовки кадрів до роботи в умовах ІОС, що вимагає насамперед удосконалення освітньо-професійних програм підготовки різнопрофільних фахівців і змісту навчальних дисциплін.

4. У дисертаційному дослідженні запропоновано авторську концепцію фахової підготовки психолого-педагогічних кадрів до роботи в умовах ІОС, основні закономірності, зміст і технології проектування освітнього процесу

закладу вищої педагогічної освіти, а також окреслено систему фундаментальних принципів, що забезпечують його ефективність і окреслюють відповідні наукові підходи, зокрема технологічний і компетентнісний, які ґрунтуються на використанні та впровадженні педагогічних інновацій.

Структура концепції містить три компоненти: методологічний (визначено рушійні чинники й особливості концептуальних положень), теоретичний (окреслено теоретичні засади, головні ідеї та розроблено систему підготовки), прикладний (визначено умови й інструментарій, а також функції і траєкторія реалізації теоретичних положень). Результативним показником є сформованість професійної компетентності.

5. Розроблено компетентнісно зорієнтовану систему підготовки фахівців психолого-педагогічного профілю до роботи в умовах ІОС, у контексті якої окреслено основні її компоненти: концептуальний, цільовий, змістовий і процесуальний.

Основним елементом системи є курикулум, в межах якого визначено зміст і біполярну траєкторію формування професійної компетентності майбутнього фахівця. Зазначена траєкторія являє собою систему керованих логічних переходів від теоретичного до практичного навчання і навпаки, що створює передумови для системного навчання на засадах інтеграції інклюзивно зорієнтованого змісту.

Професійна компетентність розглядається як складне особистісне утворення, яке формується у процесі фахової підготовки, проявляється, удосконалюється у ході практичної діяльності, є інтегративною єдністю особистісних якостей, необхідних для успішного здійснення професійної діяльності та досвіду роботи в ІОС, що передбачає володіння не лише необхідними теоретичними засадами і практичними уміннями, а й широким спектром професійних сенсів.

Професійна компетентність являє собою систему чотирьох складових, зокрема: соціально-громадської, комунікативно-інформаційної, психолого-педагогічної і предметно-спеціальної компетенцій, які, своєю чергою, визначаються ціннісно-мотиваційним, пізнавальним і операційно-діяльнісним критеріями.

6. У ході педагогічного експерименту розроблено методику підготовки фахівців психолого-педагогічного профілю до роботи в умовах ІОС та впроваджено навчальні курси з проблем інклюзивного навчання. У процесі підготовки бакалаврів спеціальностей «Дошкільна освіта», «Початкова освіта», «Практична психологія», «Соціальна педагогіка» застосовано комбінований підхід (монопредметний і багатопредметний). За результатами педагогічного експерименту встановлено, що такий підхід був найбільш ефективним і забезпечував цілеспрямований, системний і послідовний процес підготовки майбутніх психолого-педагогічних фахівців упродовж чотирьох років навчання.

Експериментальна робота включала розробку і впровадження методики організації командної професійної діяльності різнопрофільних психолого-педагогічних фахівців в умовах ІОС. Для забезпечення бакалаврів відповідними дидактичними матеріалами нами розроблено й запроваджено до освітнього процесу закладів вищої педагогічної освіти навчально-методичні посібники та методичні рекомендації.

7. У ході формувального етапу педагогічного експерименту проведено дослідно-експериментальну роботу щодо перевірки ефективності системи підготовки фахівців психолого-педагогічного профілю до роботи в умовах ІОС.

З метою отримання емпіричних даних і забезпечення їх валідності було розроблено опитувальник і методику діагностування рівнів сформованості професійної компетентності бакалаврів, у контексті якої було визначено критерії і рівні сформованості досліджуваної якості, а також створено інструментарій для її реалізації.

Отримані на початковому і заключному етапах формувального експерименту емпіричні дані дали змогу визначити рівні професійної компетентності бакалаврів досліджуваних спеціальностей. З метою підтвердження загальних положень нашого дослідження скористалися непараметричним критерієм згоди Пірсона χ^2. Опрацьовані у такий спосіб узагальнені експериментальні дані продемонстрували суттєві відмінності між показниками контрольних та експериментальних груп. Згідно з використаним нами методом математичної статистики емпіричне значення

$\chi^2_{емп}$ перевищувало його критичний показник ($\chi^2_{емп} = 9{,}433 > 5{,}991 = \chi^2_0$ ($\alpha \leq 0{,}05$)). Це дає підстави стверджувати, що зміни забезпечено авторською системою підготовки фахівців психолого-педагогічного профілю до роботи в умовах ІОС.

Отримані у ході педагогічного експерименту результати переконливо доводять, що розроблені й апробовані авторські методики і навчально-методичні матеріали дають можливість спрямувати освітній процес на підготовку майбутніх різнопрофільних психолого-педагогічних фахівців до роботи в умовах ІОС.

Проведене дослідження не вичерпує усіх проблем, порушених у дисертаційній роботі. Перспективними напрямами цієї проблеми вважаємо: вивчення теоретичних і методичних підходів зарубіжного й вітчизняного досвіду підготовки психолого-педагогічних кадрів для повної загальної середньої та професійно-технічної освіти й обґрунтування можливостей упровадження елементів розробленої системи підготовки психолого-педагогічних кадрів до процесу організації післядипломної педагогічної освіти тощо.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Азаров Ю. П. Искусство воспитывать : книга для учителя. Москва : Просвещение, 1985. 448 с.
2. Акменс Л. А. Проблема впровадження інклюзивного навчання в регіонах. *Збірник наукових праць Кам'янець-Подільського національного університету імені Івана Огієнка* / за ред. О. В. Гаврилова, В. І. Співака. Вип. 17 в двох частинах. Кам'янець-Подільський : Медобори – 2006, 2011. Частина 1. С. 11–19. (Серія : соціальна педагогіка).
3. Алехина С. В. Принципы инклюзии в контексте развития современного образования. *Психологическая наука и образование*. 2014. № 1. С. 5–16.
4. Андрущенко В. П., Бех І. Д., Бурда М. І. [та ін.]. Національна доповідь про стан і перспективи розвитку освіти в Україні (друге видання) / за заг. ред. В. Г. Кременя. Київ : Педагогічна думка, 2011. 304 с.
5. Антощук Є. В. Учімося запам'ятовувати і пригадувати: швидка педагогічна допомога від Української школи ейдетики «Мнемозина». Київ : Вирій, 2007. 156 с.
6. Артюшкіна Л. М. Соціальний педагог школи: теорія і практика роботи : навч.-метод. посіб. Суми : Сум ДПУ ім. А. С. Макаренка, 2004. 123 с.
7. Архангельский С. И. Учебный процесс в высшей школе, его закономерные основы и методы. Москва : Высшая школа, 1980. 368 с.
8. Ахметова Д. З., Нигматов З. Г., Челнокова Т. А., Юсупова Г. В. [и др.]. Педагогика и психология инклюзивного образования : учебное пособие / под ред. Д. З. Ахметовой. Казань : Изд-во «Познание» Института экономики, управления и права, 2013. 204 с.
9. Базова програма розвитку дитини дошкільного віку «Я у Світі» / наук. ред. та упоряд. О. Л. Кононко. Київ : Світич, 2008. 430 с.
10. Базовий компонент дошкільної освіти України / науковий керівник А. М. Богуш. Київ : Видавництво, 2012. 26 с.
11. Байкова Л. А., Гребенкина Л. К. Педагогическое мастерство и педагогические технологи. Москва : Педагогическое общество России, 2000. 256 с.

12. Барбина Е. С. Формирование педагогического мастерства учителя в системе непрерывного педагогического образования. Киев : Вища школа, 1977. С. 37.
13. Бедь В., Артьомова М. Компетентнісний підхід в процесі модернізації ВНЗ. *Освіта регіону*. 2011. № 5. С. 43–51. URL : http://social-science.com.ua/article/691.
14. Беляев В. И. Принцип природосообразности и культуросообразности в социально-педагогической деятельности. *Весник экологического образования в России*. 2003. № 4. С. 17–19.
15. Беспалько В. П. Слагаемые педагогической технологи. Москва : Педагогика, 1989. 192 с.
16. Биков В. Ю., Жуков Ю. О. Теоретико-методологічні засади моделювання навчального середовища сучасних педагогічних систем. *Інформаційні технології і засоби навчання* : зб. наук. праць / за ред. В. Ю. Бикова, Ю. О. Жука / Інститут засобів навчання АПН України. Київ : Атака, 2005. С. 5–15.
17. Битянова М. Р. Организация психологической рабоы в школе. Москва : Генезис, 2000. 298 с.
18. Бібік Н. М. Компетентнісний підхід: рефлексивний аналіз застосування. *Компетентнісний підхід у сучасній освіті: Світовий досвід та українські перспективи* : Колективна монографія. Київ : К.І.С, 2004. С. 47–52. (Бібліотека з освітньої політики).
19. Бібік Н. М. Компетентність і компетенції у результатах початкової освіти. *Початкова школа*. 2010. № 9. С. 1–4.
20. Бібік Н. М. Предмет «Я у світі» : зміст і методичні підходи реалізації. *Методичний коментар до навчальних програм для 1–4 класів* : Дайджест / Укл. О. В. Онопрієнко. Донецьк : Каштан, 2012. С. 84–90.
21. Біда О. А., Кравчук О. В., Коберник Г. І. [та ін.]. Інтерактивні технології навчання в початковій школі : навчальний посібник. Умань : РВЦ «Софія», 2007. 212 с.

22. Бліц-інтерв'ю учасників всеукраїнського круглого столу «Психолого-соціальні-педагогічні аспекти інклюзивної освіти: за і проти». *Соціальний педагог*. 2010. № 5(41). С. 13–20.
23. Бодалев А. А. Психология общения. М. : Издательство «Институт практической психологии»; Воронеж : НПО «МОДЭК», 1996. 256 с.
24. Бойко О. М. Організація навчання з соціальної роботи: перспектива Міжнародної Асоціації шкіл соціальної роботи. *Актуальні проблеми підготовки фахівців соціальної сфери* : тези доповідей Міжнародної науково-практичної конференції (м. Хмельницький, 17 лист. 2011 р). Хмельницький : ХІСТ Університету «Україна», 2011. С. 19–22.
25. Болотов В. А., Сериков В. В. Компетентностная модель: от идеи к образовательной программе. *Педагогика*. 2003. № 10. С. 8–14.
26. Брутова М. А. Роль дополнительного образования в развитии образовательной среды сельской школы. URL : http://pandia.org/text/ 78/004/37281.php.
27. Буданов В. Г. Синергетика: история, принципы, современность. URL : http://spkurdyumov.ru/what/sinergetika-istoriya-principy-sovremennost/.
28. Бурыкина Н. М. Социально-педагогическая поддержка учащихся с особыми проблемами в общеобразовательной школе : дис. ... канд. пед. наук. Ярославль, 2004. 213 с.
29. Васильева Е. Ю. Образовательная среда вуза как объект управления и оценки. *Университетское образование: практика и анализ*. 2011. № 4(74). С. 76–82.
30. Великий тлумачний словник сучасної української мови (з дод., допов. та CD) / уклад. і голов. ред. В. Т. Бусел. Київ, Ірпінь : ВТФ «Перун», 2009. 1736 с.
31. Вільчковський Е. С., Денисенко Н. Ф. Організація рухового режиму у дошкільних навчальних закладах : навчально-методичний посібник. Тернопіль : Мандрівець, 2008. 128 с.
32. Віннікова Л. В. Система підготовки соціальних працівників у вищих навчальних закладах США : автореф. дис. … канд. пед. наук. Луганськ, 2003. 22 с.

33. Воловик П. М. Теорія імовірностей і математична статистика в педагогіці. К. : Радянська школа, 1969. 224 с.
34. Володарская И. А., Лизунова Н. М. Система подготовки психологов в США. *Вестник МГУ*. 1990. № 1. С. 57–67. (Сер. 14. Психология).
35. Всеукраїнський фонд «Крок за кроком». URL : http://www.ussf.kiev.ua/about/.
36. Выготский Л. Лекции по педологии. Ижевск : Издательский дом «Удмуртский университет», 2001. 304 с.
37. Выготский Л. С. Педагогическая психология / под ред. В. В. Давыдова. Москва : Педагогика-Пресс, 1999. 536 с.
38. Выготский Л. С. Собрание сочинений : в 6-ти т. Москва : Педагогика, 1983. Т. 5 : Основы дефектологии / под ред. Т. А. Власовой. 368 с.
39. *Высшее образование в XXI веке: подходы и практические меры :* Всемирная конференция ЮНЕСКО (г. Париж, 5–9 окт. 1998 г.). URL : http://www. conventions.ru/view_base.php?id=1496.
40. Гавлітіна Т. М., Чухрай Л. В. Підготовка вчителя до роботи в умовах інклюзії: дослідно-експериментальний аспект. *Формування готовності педагогічних працівників до роботи з дітьми з особливими потребами в умовах інклюзивного навчання* : тематичний збірник праць / за заг. ред. А. О. Лавренчука. Рівне : РОІППО, 2014. С. 37–44.
41. Ганин Е. А. Педагогические условия использования современных информационных и коммуникационных технологий для самообразования будущих учителей. URL : http://ito.su/2003/VII/VII-0-1673.html.
42. Гершунский Б. С. Философия образования для XXI века : учебное пособие для самообразования. Москва : Педагогическое общество России, 2002. 512 с.
43. Ги Лефрансуа. Психология для учителя. Прикладная педагогическая психология. 11-е международное издание. Санкт-Петербург : Прайм-Еврознак ; Москва : Олма-Пресс, 2005. 416 с.
44. Гільберг Т. Г., Сак Т. В. Природознавство : підруч. для 2-го кл. загально-освіт. навч. закл.. Київ : Генеза, 2012. 160 с.

45. Гладуш В. А., Баранець Я. Ю. До питання формування професійної компетентності педагога інклюзивного закладу. *Вісник Дніпропетровського університету імені Альфреда Нобеля. Серія «Педагогіка і психологія». Педагогічні науки.* 2015. № 1(9). С. 73–79.
46. Гладуш В. А., Бондаренко З. П. Удосконалення підготовки корекційного педагога в умовах університетської освіти : монографія. Дніпропетровськ : Акцент ПП, 2015. 324 с.
47. Гладченко І. В., Супрун М. О., Висоцька А. В. *Соціалізація дитини з обмеженими розумовими можливостями в сучасному освітньому вимірі* : навчально-методичний посібник. Київ. Інститут спеціальної педагогіки, 2014. 214 с.
48. Глоба О. П. Про національну систему надання корекційно-реабілітаційних послуг в Україні. *Інклюзивна освіта: досвід і перспективи* : монографія. Вінниця : ТОВ «Нілан-ЛТД», 2016. С. 76–88.
49. Гнатюк О. В. Основи здоров'я : підруч. для 2-го кл. загально-освіт. навч. закл. Київ : Генеза, 2012. 112 с.
50. Гомонюк О. М. Зарубіжний досвід формування професійно-педагогічної культури майбутнього фахівця соціальної сфери. *Вісник Запорізького національного університету*. 2011. №1(14). С. 22–27.
51. Гончаренко С. У. Педагогічні дослідження : Методологічні поради молодим науковцям. Київ – Вінниця : ТОВ фірма «Планер», 2010. 308 с.
52. Гора О. В. Освітнє середовище як фактор формування національної ідентичності студентів вищих навчальних закладів. URL : http://nbuv. gov.ua/j-pdf/ vpm_2011_8(1)__21.pdf.
53. Горбай Люсі. Досвід провінції Альберта в інклюзивному навчанні. URL : http://surdopedagogika.com/s4.htm.
54. Грозная Н. С. Инклюзивное дошкольное образование. *Синдром Дауна. XXI век*. 2010. № 1(4). С. 25–35.
55. Грозная Н. С. Инклюзивное образование за рубежом. От мечты к реальности. *Синдром Дауна. XXI век*. 2011. № 1. С. 34–41.

56. Гулеватий А. А. Андрагогічні засади підготовки вчителів інклюзивного навчання у системі післядипломної педагогічної освіти. *Андрагогічні засади післядипломної освіти* : Всеукраїнська науково-методична інтернет-конференція. URL : http://konferenciya.jimdo.com/3-напрямок/3-4-гулеватий-17-04/.
57. Гуцан Т. Г. Педагогічні умови формування готовності майбутніх вчителів економіки до профільного навчання старшокласників. URL : http://intkonf.org/gutsan-tg-pedagogichni-umovi-formuvannya-gotovnosti-maybutnih-vchiteliv-ekonomiki-do-profilnogo-navchannya-starshoklasnikiv/.
58. Дабагян А. В., Михайличенко А. М. Совершенствование профессиональной подготовки и переподготовки специалистов в современных условиях. Харьков : [б.и.], 1996. 296 с.
59. Данилюк А. Я. Теоретико-методологические основы проектирования интегральных гуманитарных образовательных пространств : дис. ... д-ра пед. наук. Ростов-на-Дону, 2001. 347 с.
60. 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.
61. Данілавічюте Е. А., Литовченко С. В. Стратегії викладання в інклюзивному навчальному закладі : навчально-методичний посібник / за ред. А. А. Колупаєвої. Київ : Видавнича група «А.С.К.», 2012. 360 с. (Серія «Інклюзивна освіта»).
62. Дегтяренко Т. М. Корекційно-реабілітаційна діяльність: стратегія управління : монографія. Суми : Університетська книга, 2011. 403 с.
63. Дегтяренко Т. М. Стратегія розвитку спеціальної освіти: полемічні міркування. *Дефектологія. Особлива дитина: навчання і виховання*. 2010. № 3(57). С. 40–45.
64. Дегтяренко Т. М. Теоретико-методологічні засади управління системою корекційно-реабілітаційної допомоги особам з психофізичними порушеннями : дис. ... докт. пед. наук. Київ, 2012. 435 с.

65. Декларация о правах инвалидов : резолюція 3447 (XXX) Генеральної Асамблеї ООН від 09.12.1975 р. URL : http://zakon4.rada.gov.ua/laws/show/995_117.
66. Декларация прав ребенка : резолюція 1386 (XIV) Генеральної Асамблеї ООН від 20.11.1959 р. URL : http://zakon4.rada.gov.ua/laws/show/995_384.
67. Демин В. А. Профессиональная компетентность специалиста: понятие и виды. *Стандарты и мониторинг в образовании*. 2000. № 4. С. 34–42.
68. Демченко І. І., Білан В. А., Малишевська І. А. [та ін.]. Використання інноваційних педагогічних технологій в умовах інклюзивної освіти. Теоретико-методологічні засади розвитку спеціальної та інклюзивної освіти : монографія. Умань : «ВІЗАВІ», 2018, Т. 1. С. 114–137.
69. Демчук О. А Психологічна практика : збірник матеріалів : навчально-методичний посібник. Умань : Видавничо-поліграфічний центр «Візаві». 2012. 252 с.
70. Денисенко Н. Ф. Оздоровчі технології в освітньому процесі. *Дошкільне виховання*. 2004. № 12. С.4–6.
71. Денисенко Н. Ф., Аксьонова О. П. Через рух – до здоров’я дітей : навчально-методичний посібник. Тернопіль : Мандрівець, 2009. 88 с.
72. Державна служба статистики України. Освіта. Статистичний бюлетень «Загальноосвітні навчальні заклади України». Початок 2010/11 навчального року. URL : http://www.ukrstat.gov.ua/druk/katalog/poslugi/ nav_zak.zip.
73. Державна служба статистики України. Освіта. Статистичний бюлетень «Загальноосвітні навчальні заклади України». Початок 2011/12 навчального року. URL : http://www.ukrstat.gov.ua/druk/publicat/kat_u/ 2012/sb_shool.zip.
74. Державна служба статистики України. Освіта. Статистичний бюлетень «Загальноосвітні навчальні заклади України». Початок 2012/13 навчального року. URL : http://www.ukrstat.gov.ua/druk/publicat/kat_u/2013/bl/bl_shool_12-13.zip.
75. Державна служба статистики України. Освіта. Статистичний бюлетень «Загальноосвітні навчальні заклади України». Початок 2013/14 навчального

року. URL : http://www.ukrstat.gov.ua/druk/publicat/kat_u/2014/bl/01/bl_school_13_14.zip.

76. Державна служба статистики України. Освіта. Статистичний бюлетень «Загальноосвітні навчальні заклади України». Початок 2014/15 навчального року. URL : http://www.ukrstat.gov.ua/druk/publicat/kat_u/2015/bl/01/bl_znz_2014-15pdf.zip.
77. Державна служба статистики України. Освіта. Статистичний бюлетень «Загальноосвітні навчальні заклади України». Початок 2015/16 навчального року. URL : http://www.ukrstat.gov.ua/druk/publicat/kat_u/2016/bl/01/bl_ ZNZ15-16pdf.zip.
78. Державна служба статистики України. Освіта. Статистичний бюлетень «Дошкільна освіта України». 2010 рік. URL : http://www.ukrstat.gov.ua/druk/katalog/poslugi/Doshk zakl.zip.
79. Державна служба статистики України. Освіта. Статистичний бюлетень «Дошкільна освіта України». 2011 рік. URL : http://www.ukrstat.gov.ua/druk/publicat/kat_u/2012/04_2012/bl_ bosh_2011.zip>.
80. Державна служба статистики України. Освіта. Статистичний бюлетень «Дошкільна освіта України». 2012 рік. URL : http://www.ukrstat.gov.ua/druk/publicat/kat_u/2013/bl/04/bl_bosh_ 2012.zip.
81. Державна служба статистики України. Освіта. Статистичний бюлетень «Дошкільна освіта України». 2013 рік. URL : http://www.ukrstat.gov.ua/druk/publicat/kat_u/2014/bl/04/bl_ bosh_13.zip.
82. Державна служба статистики України. Освіта. Статистичний бюлетень «Дошкільна освіта України». 2014 рік. URL : http://www.ukrstat.gov.ua/druk/publicat/kat_u/2015/bl/03/bl_ dosh_14.zip.
83. Дефектологічний словник : навчальний посібник / за ред. В. І. Бондаря, В. М. Синьова. Київ : МП Леся, 2011. 528 с.
84. Дитина: Освітня програма для дітей від двох до семи років / наук. кер. проекту В. О. Огнев'юк ; авт. кол. : Г. В. Бєлєнька, О. Л. Богініч, Н. І. Богданець-Білоскаленко [та ін.] / наук. ред. : Г. В. Бєлєнька,

М. А. Машовець / Мін. осв. і науки України, Київ. ун-т ім. Б. Грінченка. Київ : Київ. ун-т ім. Б. Грінченка, 2016. 304 с.

85. Дмітрієва І. В. Командна взаємодія фахівців у процесі індивідуального супроводу дитини в умовах інклюзивного навчання. URL : http://aqce.com.ua/download/publications/49/45.pdf.
86. Доступність до об’єктів житлового та громадського призначення для людей з інвалідністю: методичний посібник. Видання V (доповнене) / укл. Н. Скрипка, Я. Грибальський, В. Азін. Київ : ПрАТ «Видавництво «Київська правда» КП ДАК «Укрвидавполіграфія», 2012. 248 с.
87. Енциклопедія для фахівців соціальної сфери / за заг. ред. проф. І. Д. Звєрєвої. Київ, Сімферополь : Універсум, 2012. 536 с.
88. Етичні погляди А. Швейцера. URL : http://pidruchniki.com/1329030539722/etika_ta_estetika/etichni_poglyadi_shveytsera.
89. Ефремова Т. Ф. Новый словарь русского языка. Толково-словообразовательный. Компетенция. URL : http://www.classes.ru/all-russian/russian-dictionary-Efremova-term-36950.htm.
90. Єфименко М. М. Програма з фізичного виховання дітей раннього та дошкільного віку «Казкова фізкультура». Тернопіль : Мандрівець, 2014. 52 с.
91. Єфімова С. Практика Монтессорі. Досвід і матеріали : методичний посібник. Львів : Колесо, 2009. 104 с.
92. 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»).
93. Жижко О. А. Професійна підготовка учителів іноземних мов у вищих навчальних закладах Мексики : автореф. дис. ... канд. пед. наук. Київ, 2008. 41 с.
94. Загальна декларація прав людини : резолюція 217А(III) Генеральної Асамблеї ООН від 10.12.1948 р. URL : http://zakon3.rada.gov.ua/laws/show/995_015.
95. Загальні відомості. URL : http://www.mon.gov.ua/ua/activity/education/56/693/zagalni_vidomosti11/.

96. Загребельна Л. В. Педагогічні умови підготовки майбутніх менеджерів у економічних навчальних закладах. *Сучасні інформаційні технології та інноваційні методики навчання у підготовці фіхівців : методологія, теорія, досвід, проблеми* : зб. наук. праць / ред. : І. А. Зязюн [та ін.]. Київ – Вінниця : Планер, 2005. Вип. 8. С. 280–291.
97. Занков Л. В. Избранные педагогические труды. Москва : Дом педагогики, 1999. 608 с.
98. 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.
99. Засенко В. В., Колупаєва А. А. Діти з особливими потребами: пріоритетні напрями державної політики України в галузі освіти, соціального захисту й охорони здоров'я. *Дефектологія. Особлива дитина: навчання і виховання*. 2014. № 3. С. 20–29.
100. Захаров А. И. Происхождение детских неврозов и психотерапия. Москва : ЭКСМО-Пресс, 2000. 448 с.
101. Захарченко В. М., Луговий В. І., Рашкевич Ю. М., Таланова Ж. В. Розроблення освітніх програм : методичні рекомендації / за ред. В. Г. Кременя. Київ : ДП «НВЦ «Пріоритети», 2014. 120 с.
102. Захарчук М. Є. Становлення та розвиток інклюзивної освіти у США : дис. ... канд. пед. наук. Львів, 2013. 267 с.
103. Захарчук М. Є. Становлення та розвиток освітніх концепцій інтеграції та інклюзії у США . *Вища освіта України*. 2012. Додаток 1 до вип. 27, том І (34) : [тематичний випуск «Вища освіта України у контексті інтеграції до європейського освітнього простору»] / відп. ред. І. П. Маноха. С. 143–150.
104. Захист дітей, які потребують особливої уваги суспільства : статистичний збірник. Київ : ДП «Інформаційно-аналітичне агентство» : Державна служба статистики України, 2015. 77 с. URL : http://www.ukrstat.gov.ua/druk/publicat/kat_u/2015/zb/06/zb_zdpoys_14.zip.

105. Зеер Э. Ф., Шахматова О. Н., Шепель В. М. Человековедческая компетентность менеджера. Управленческая антропология. Москва : Народное образование, 1999. 156 с.
106. Зязюн І. А. Концептуальні засади теорії освіти в Україні. *Педагогіка і психологія професійної освіти*. 2000. № 1. С. 10–34.
107. Зязюн І. А., Крамущенко Л. В., Кривонос І. Ф. [та ін.]. Педагогічна майстерність : підручник / за ред. І. А. Зязюна. Київ : СПД Богданова А. М., 2008. 376 с.
108. Игровая терапия как метод интеграции и реабилитации : учеб. пособие / перевод с нем. / отв. ред. и сост. С. В. Колкова. Москва : Права человека, 2001. 88 с.
109. Исаев Е. И., Косарецкий С. Г., Слободчиков В. И. Становление и развитие профессионального сознания будущего педагога. *Вопросы психологии*. 2000. № 3. С. 57–66.
110. Імбер В. Практичні аспекти використання інформаційно-комунікаційних технологій в інклюзивній освіті. *Освіта дітей з особливими потребами: від інстуціалізації до інклюзії* : зб. тез доп. / редкол. : В. В. Засенко, А. А. Колупаєва, Н. І. Лазаренко, З. П. Ленів. Вінниця : ТОВ фірма «Планер», 2016. С. 145–147.
111. Інклюзивна освіта в Україні: здобутки, проблеми та перспективи : резюме аналітичного звіту за результатами комплексного дослідження (червень 2011 р. – січень 2012 р.). URL : http://pandia.org/text/79/501/26323.php.
112. Інструктивно-методичні рекомендації щодо діяльності працівників психологічної служби у 2012/2013 н.р. : Лист МОН, молоді та спорту України від 19.07.12 р. № 1/9-517. URL : http://kristti.com.ua/upload/file/Centry_Kafedri/Kaf_pedagogpsiholog/list_mon_19.07.12[517].rar.
113. Інформаційні матеріали до розгляду на колегії Міністерства освіти і науки України питання «Про підсумки розвитку дошкільної, загальної середньої, професійно-технічної та позашкільної освіти у 2014/2015 навчальному році та завдання на 2015/2016 навчальний рік». К. : ДП Міністерство освіти і науки

України, 2015. 23 с. URL : http://www.mon.gov.ua/content/Новини/2015/08/14/zbirnyk01.pdf.

114. Калініченко І. О. Особливості формування інклюзивного освітнього середовища для забезпечення всебічного розвитку дитини. *Актуальні проблеми навчання та виховання людей з особливими потребами*. 2012. № 9(11). С. 120–126. URL : http://poippo.pl.ua/images/FILES/pidrozdily/kafedra_pedmaisternosti/biblioteka/Kalinithenko/Naukovo_doslidna%20robota_9_11_2012.pdf.
115. Калініченко Т. Впровадження в навчально-виховний процес інформаційно-комп'ютерних технологій як інструменту педагогічної корекції дітей з особливими потребами. *Освіта дітей з особливими: від інстуціалізації до інклюзії* : зб. тез доп. / редкол. : В. В. Засенко, А. А. Колупаєва, Н. І. Лазаренко, З. П. Ленів. Вінниця : ТОВ фірма «Планер», 2016. С. 155–156.
116. Карандашев В. Н. Методика преподавания психологии : учебное пособие. Санкт Петербург : Питер, 2009. 250 с. (Серия «Учебное пособие»).
117. Кваліфікаційна характеристика «Соціальний педагог» : Додатки № 1–2 до наказу МОН України від 28.12.2006 р. за № 864. *Соціальний педагог*. 2007. № 5. С. 4–8.
118. Коберник Г. Н., Синев В. Н. Введение в специальность (для спец-ти 2111 «Дефектология»). Київ : Вища школа, 1984. 144 с.
119. Кобильченко В. Проблема супроводу в науковій та методичній психолого-педагогічній літературі. *Дефектологія. Особлива дитина: навчання і виховання*. 2010. № 2. С. 31–36.
120. Кобрина Л. М. Система интегрированного обучения и воспитания детей с отклонениями в развитии в условиях общеобразовательной сельской школы : автореф. дис. ... д-ра пед. наук. Москва, 2006. 35 с.
121. Коджаспирова Г. М., Коджаспиров А. Ю. Словарь по педагогике. Москва : ИКЦ «МарТ»; Ростов-на-Дону : Издательский центр «МарТ», 2005. 448 с.
122. Колупаєва А. Стратегічні напрями сучасної освітньої політики України. *Дитина із сенсорними порушеннями: розвиток, навчання, виховання* : зб.

наук. праць / за ред. С. В. Литовченко, І. М. Гудим. Київ : О. Т. Ростунов, 2011. Вип. 2. С. 5–12.

123. Колупаєва А. А. Інклюзивна освіта: реалії та перспективи : монографія. Київ : Самміт-Книга, 2009. 272 с.
124. Колупаєва А. А. Спеціальна освіта в Україні та модернізація освітньої галузі. *Дефектологія. Особлива дитина: навчання і виховання*. 2014. № 3. С. 20–29.
125. 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.
126. Колупаєва А. А., Данілавічюте Е. А., Литовченко С. В. Професійне співробітництво в інклюзивному навчальному закладі : навчально-методичний посібник. Київ : Видавнича група «А.С.К.», 2012. 192 с. (Серія «Інклюзивна освіта»).
127. Колупаєва А. А., Таранченко О. М. Діти з особливими потребами в загальноосвітньому просторі: початкова ланка. Путівник для педагогів : навчально-методичний посібник. Київ : «АТОПОЛ». 2010. 96 с.
128. Коляда Н. М., Гоменюк О. О., Роєнко С. О. Наскрізна програма практик. Напрям підготовки: 6.130102 Соціальна робота. Умань : УДПУ, 2015. 21 с.
129. Конвенція ООН про права дитини. URL : http://www.unicef.org/ukraine/ convention_ small_final.pdf.
130. Конвенція про права інвалідів. URL : http://zakon4.rada.gov.ua/laws/show/ 995_g71.
131. Кондаков И. М. Самооценка компетентности в разрешении конфликтов руководителями среднего звена. *Психологический журнал*. 1998. Т. 19. С. 135–143.
132. Константинів О. В., Сухова М. М., Іванова Т. Ф. Основи космічного виховання дошкільників за педагогічною системою М. Монтессорі : навчально-методичний посібник. Кам’янець-Подільський : Медобори 2006, 2012. 108 с.

133. Конституція України : Закон України від 28.06.1996 р. № 254к/96-ВР. URL : http://zakon4.rada.gov.ua/laws/show/254к/96-вр.
134. Концепція Національної стандартної класифікації освіти. Проект. URL : http://naps.gov.ua/uploads/files/sod/NSKO.pdf.
135. Концепція соціальної педіатрії (комплексної медико-соціальної реабілітації дітей з обмеженнями життєдіяльності). URL : http://childneuro.kiev.ua/ index.php?option=com_content&view=article&id=23&Itemid=54.
136. Конюхов Н. И. Словарь-справочник практического психолога. Воронеж : НПО «МОДЭК», 1996. 224 с.
137. Коробко С. Л., Коробко О. І. Робота психолога з молодшими школярами : методичний посібник. Київ : Літера ЛТД, 2008. 416 с.
138. Косарева Г. Підготовка майбутніх вихователів до впровадження інклюзивних форм навчання в освітню практику. *Оновлення змісту, форм та методів навчання і виховання в закладах освіти* : збірник наукових праць. Наукові записки Рівненського державного гуманітарного університету. 2014. Вип. 9(52). С. 87–90. URL : http://nbuv.gov.ua/UJRN/ Ozfm_2014_9_29.
139. Крокер Ш. Політика підтримки інклюзії (канадський досвід). *Дефектологія. Особлива дитина: навчання і виховання*. 2009. № 4. С. 4–6.
140. Кубіцький С. О. Історія соціальної роботи в зарубіжних країнах : навчальний посібник. Київ : ДАКККіМ, 2009. 298 с.
141. Кузава І. Б. Інклюзивна освіта дошкільників, які потребують корекції психофізичного розвитку: теорія і методика : монографія. Луцьк : ПП Іванюк В. П., 2013. 292 с.
142. Кузікова С. Б. Основи психокорекції: навчальний посібник. Київ : Академвидав, 2012. 320 с.
143. Кузікова С. Б. Підготовка студентів-психологів до психокорекційної діяльності : навчальний посібник. Суми : СумДПУ ім. А. С. Макаренка, 2011. 145 с.
144. Кузьмина Н. В., Кухарев Н. В. Психологическая структура деятельности учителя. Гомель : Изд. Гомельского ун-та, 1976. С. 20.

145. Кульбіда С. В. Компетентнісний підхід у підготовці сурдопедагогічних кадрів. *Сучасні технології розвитку професійної майстерності майбутніх учителів* : зб. наук. праць за матеріалами І міжнародній інтернет-конференції (м. Умань, 26 жовтня 2017 р.). Умань : ФОП, 2017. С. 122–124.
146. Куракин А. Т., Лийметс Х. Й., Новикова Л. И. Коллектив и личность школьника. Вып. 1 в 2-х ч. Таллин : М-во просвещения ЭССР, Респ. ин-т усовершенствования учителей ЭССР, 1981. Ч. 1 : Основы теории воспитательного коллектива. 79 с.
147. Куракин А. Т., Лийметс Х. Й., Новикова Л. И. Коллектив и личность школьника. Вып. 1 в 2-х ч. Таллин : М-во просвещения ЭССР, Респ. ин-т усовершенствования учителей ЭССР, 1981. Ч. 2 : Основы теории воспитательного коллектива. 124 с.
148. Леднев В. С. Научное образование : развитие способностей к науч. творчеству. Москва : МГАУ, 2002. 120 с. URL : http://www.anovikov.ru/books/lednev.pdf.
149. Ленів З. Підготовка висококваліфікованих кадрів для забезпечення якісної освіти дітям з порушеннями психофізичного розвитку: інклюзивний аспект. *Рідна школа*. 2014. № 7. С. 16–18.
150. Ленів З. Підготовка кадрів для створення оптимальних умов дітям з порушеннями психофізичного розвитку в інклюзивному середовищі. *Особлива дитина: навчання і виховання*. 2014. № 3. С. 13–19.
151. Лернер П. С. Подготовка кадров для перспективного производства (инженерно-педагогические аспекты). Москва : Высшая школа, 1989. 134 с.
152. Литвиненко С. А. Ігротерапія. Київ : Шк. світ, 2010. 128 с.
153. Литвинович О. И. Особенности использования известных методик и технологий обучения в преподавании информатики. *Педагогическая информатика*. 2001. № 4. С. 50–55.
154. Лореман Т. Сім стовпів підтримки інклюзивної освіти. *Дефектологія. Особлива дитина: навчання та виховання*. 2010. № 3. С. 3–11. URL : http://www.education-inclusive.com/wp-content/docs/2013/02/lorman_sim_stovpiv_inclusion-3.2010.pdf.

155. Лорман Т., Деппелер Дж., Харві Д. Інклюзивна освіта. Підтримка розмаїття у класі : практичний посібник : пер з англ. Київ : СПД-ФО Парашин І. С., 2010. 296 с.
156. Лузина Л. М. Философско-антропологический подход в современной методологии воспитания: автореф. дис. ... д-ра пед. наук. Санкт-Петербург, 1998. 86 с.
157. 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.
158. 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.
159. Малишевська І. А. Актуальні аспекти впровадження інклюзивної освіти в Україні. *Проблеми підготовки сучасного вчителя*. 2016. Випуск 13. С. 205–212.
160. Малишевська І. А. Аналіз системи підготовки педагогічних кадрів до роботи в умовах інклюзивної освіти в США. *Освіта осіб з особливими потребами: шляхи розбудови*. 2017. Вип. 13. С. 156–166.
161. Малишевська І. А. Використання інноваційних педагогічних технологій в умовах інклюзивної освіти. *Теоретико-методологічні засади розвитку спеціальної та інклюзивної освіти* : монографія / І. І. Демченко, В. А. Білан, І. А. Малишевська [та ін.]. Умань : «ВІЗАВІ», 2018, Т. 1. С. 114–137.
162. Малишевська І. А. Гуманістична парадигма інклюзивної освіти. *Вісник Черкаського університету. Серія Педагогічні науки*. 2016. Випуск 3. С. 118–123.
163. Малишевська І. А. Етомологія поняття «діти з особливими освітніми потребами». *Освіта осіб з особливими потребами: шляхи розбудови*. 2015. Вип. 9. С. 66–73.
164. Малишевська І. А. Забезпечення підготовки педагогічних фахівців до роботи в умовах інклюзивної освіти. *Витоки педагогічної майстерності*. 2017. Випуск 20. С. 178–182.

165. Малишевська І. А. Законодавче забезпечення розвитку інклюзивної освіти в Україні. *Освіта осіб з особливими потребами: шляхи розбудови*. 2012. Вип. 3, Частина 2. С. 139–148.
166. Малишевська І. А. Зарубіжний досвід інклюзивних тенденцій в освіті. *Вісник Черкаського університету. Серія Педагогічні науки*. 2016. Випуск 10. С. 102–107.
167. Малишевська І. А. Інклюзивна освіта як соціально-педагогічний феномен. *Освіта осіб з особливими потребами: шляхи розбудови*. 2015. Вип. 10. С. 141–145.
168. Малишевська І. А. Інклюзивне освітнє середовище: ґенеза поняття. *Особлива дитина: навчання та виховання*. 2016. № 3. С. 19–26.
169. Малишевська І. А. Інтеграція як форма соціального буття дітей з особливими освітніми потребами. *Педагогічні науки: теорія, історія, інноваційні технології*. 2015. № 7(51). С. 368–375.
170. Малишевська І. А. Міжнародне регулювання прав осіб з особливими освітніми потребами та інвалідністю. *Педагогічні науки: теорія, історія, інноваційні технології*. 2015. № 4(48). С. 24–33.
171. Малишевська І. А. Організація командної професійної діяльності психолого-педагогічних фахівців в умовах інклюзивного освітнього середовища : навч.-метод. посібник. Умань : «ВПЦ» Візаві, 2017. 130 с.
172. Малишевська І. А. Організація корекційно-розвивального середовища для дошкільників з мовленнєвими порушеннями. *Вісник Інституту розвитку дитини. Серія : Філософія, педагогіка, психологія*. 2012. Вип. 24. С. 94–97.
173. Малишевська І. А. Педагогічні технології інклюзивної освіти : навч.-метод. посібник. Умань : «ВПЦ» Візаві, 2016. 112 с.
174. Малишевська І. А. Підготовка психолого-педагогічних фахівців до роботи в умовах освітньої інклюзії. *Наукові записки Вінницького державного педагогічного університету імені Михайла Коцюбинського. Серія: Педагогіка і психологія*. 2016. С. 160–164.

175. Малишевська І. А. Право на вищу освіту осіб з особливими освітніми потребами та інвалідністю у законодавстві України. *Особлива дитина: навчання та виховання*. 2015. № 2. С. 27–34.
176. Малишевська І. А. Право на освіту дітей з особливими освітніми потребами в Законі України «Про дошкільну освіту». *Збірник наукових праць Уманського державного педагогічного університету*. 2015. Вип. 1. С.230–238.
177. Малишевська І. А. Правове поле інклюзивної освіти. *Освіта осіб з особливими потребами: шляхи розбудови.* 2014. Вип. 7. С. 34–41.
178. Малишевська І. А. Природотерапевтичні методи у роботі з дітьми з особливими потребами. *Сучасні інформаційні технології та інноваційні методики навчання у підготовці фахівців: методологія, теорія, досвід, проблеми*. 2013. Випуск 34. С. 86–90.
179. Малишевська І. А. Проблеми впровадження інклюзивної освіти в Україні. *Освіта осіб з особливими потребами: шляхи розбудови*. 2016. Вип. 11. С. 125–130.
180. Малишевська І. А. Професійна діяльність психолого-педагогічних фахівців в інклюзивному освітньому середовищі : методичні рекомендації. Умань : «ВПЦ» Візаві, 2016. 52 с.
181. Малишевська І. А. Розвиток національних систем спеціальної освіти в другій половині ХХ століття. *Збірник наукових праць Уманського державного педагогічного університету*. 2016. Вип. 1. С. 189–196.
182. Малишевська І. А. Роль педагогічних технологій в системі корекційної освіти. *Психолого-педагогічні проблеми сільської школи*. 2013. Випуск 45. С. 81–86.
183. Малишевська І. А. Стан підготовки психолого-педагогічних кадрів до роботи в умовах освітньої інклюзії. *Вісник Черкаського університету. Серія Педагогічні науки*. 2017. Випуск 10. С. 83–87.
184. Малишевська І. А. Сутність поняття «інклюзія» в освітньому просторі України. *Збірник наукових праць Уманського державного педагогічного університету*. 2015. Вип. 2, Ч. 2. С. 260–266.

185. Малишевська І. А. Сучасні проблеми корекційної педагогіки в Україні. *Освіта осіб з особливими потребами: шляхи розбудови*. 2014. Вип. 6. С. 100–105.
186. Малишевська І. А. Сучасні тенденції розвитку корекційної освіти в Україні. *Збірник наукових праць Уманського державного педагогічного університету*. 2014. Ч. 3. С. 215–220.
187. Маллер А. Ребенок с ограниченными возможностями. Книга для родителей. Москва : Педагогика-Пресс, 1996. 80 с.
188. Маллер А. Р. Новое в организации помощи детям-инвалидам. *Дефектология*. 1996. № 4. С. 83–85.
189. Малофеев Н. Н. Реабилитация средствами образования : социо-культурный анализ современных тенденций. *Возможности реабилитации детей с умственными и физическими ограничениями средствами образования.* Москва : Ин-т педагогических инноваций, 1998. С. 97–106.
190. Малофеев Н. Н. Специальное образование в России и за рубежом. В 2-х ч. М. : Печатный двор, 1996. Часть 1 : Западная Европа. 182 с.
191. Малькова М. О. Формування професійної готовності майбутніх соціальних педагогів до взаємодії з девіантними підлітками : дис. … канд. пед. наук. Луганськ, 2006. 252 с.
192. Малышевская И. А. Проблемы коррекционного образования в Украине. *Азимут научных исследований: педагогика и психология*. 2013. № 4(5). С. 25–27.
193. Мардахаев Л. В. Учение С. Е. Шацкого о педагогизации среды и его отражение в принципах социальной педагогики. URL : http://www.cit-sr.com/_id/0/13_1_Y.pdf.
194. Мартинчук О. В. Сучасні вимоги до професійної діяльності вчителя початкової школи в умовах інклюзивного навчання. URL : http://www.psyh.kiev.ua/Мартинчук_О.В._Сучасні_вимоги_до_професійної_діяльності_вчителя_початкової_школи_в_умовах_інклюзивного_навчання.
195. Марченко І. С. Спеціальна методика початкового навчання української мови (логопедична робота з корекції порушень мовлення у дошкільників) :

навчальний посібник для студентів вищих педагогічних навчальних закладів. Київ : Видавничий Дім «Слово», 2010. 288 с.

196. Масол Л. Підготовка вителів до поліхудожнього виховання учнів (теоретичні підходи й експериментальний досвід). *Мистецтво та освіта*. 2009. № 2. С. 2–6.
197. Международная стандартная классификация образования МСКО 2011 / Институт Статистики ЮНЕСКО. URL : http://uis.unesco.org/sites/default/files/documents/isced-2011-ru.pdf.
198. Мельник Ю. В. Особливості психологічного супроводу в умовах інклюзивного навчання. *Формування готовності педагогічних працівників до роботи з дітьми з особливими потребами в умовах інклюзивного навчання* : тематичний збірник праць / за заг. ред А. О. Лавренчука. Рівне : РОІППО, 2014. С. 297–302.
199. Менг Т. В. Образовательная среда как условие создания патриотически-настроенного молодого поколения. Материалы V Международной научно-практической конференции. Москва : ИП РАН; Екатиренбург : Деловая книга, 2000. 320 с.
200. Мертенс Е. С. Развитие культурно-образовательной среды Смоленской губернии в второй половине XIX – начале XX века : автореф. дис. ... канд. пед. наук. Смоленск, 2006. 20 с.
201. Местечкин В. И. Сущность профессионального образования в организационно-образовательном менеджменте: профессионально-деятельностный подход : В помощь преподавателю. Челябинск : Юж.-Урал. науч.-образоват. центр РАО, 2002. 26 с.
202. Микитенко Н. О. Професійна підготовка соціальних працівників в університетах Канади : автореф. дис. … канд. пед. наук. Тернопіль, 2006. 22 с.
203. Миронова С. П. Участь вищих навчальних закладів у розв’язанні проблем інклюзивної освіти. URL : http://www.rusnauka.com/29_DWS_2011/ Pedagogica/4_94829.doc.htm.
204. Митина Л. М. Психология профессионального развития учителя. Москва : Флинта, 1998. 200 с.

205. Міщик Л. І. Соціальна педагогіка. Досвід та перспективи. Запоріжжя : ЗДУ, 1999. 248 с.
206. Мудрик А. В. Введение в социальную педагогику : учеб. для студ. пед. вузов. Москва : МСПИ, 2009. 568 с.
207. Навчальні програми для 1–4 класів. URL : https://mon.gov.ua/ua/osvita/zagalna-serednya-osvita/navchalni-programi/navchalni-programi-dlya-pochatkovoyi-shkoli.
208. Назарова Н. Интегрированное (инклюзивное) образование: генезис и проблемы внедрения. *Социальная педагогика*. 2010. № 1. С. 77–87.
209. Назарова Н. М. К проблеме разработки теоретических и методологических основ образовательной интеграции. *Психологическая наука и образование*. 2011. № 3. С. 5–11.
210. Назарова О. Л. Новые информационные технологии в управлении качеством образовательного процесса в колледже. *Информатика и образование*. 2003. № 11. С. 76–78.
211. Найн А. Я. Инновации в образовании : монография. Челябинск : Ин-т проф. образования М-ва образования России, 1995. 281 с.
212. Науково-педагогічний експеримент «Соціальна адаптація та інтеграція в суспільство дітей з особливостями психофізичного розвитку шляхом організації їх навчання у загальноосвітніх закладах» (2001–2007 рр.). URL : http://ussf.kiev.ua/ie_scientific_pedagogical_experiment/.
213. Науменко Л. Ю., Лепський В. В., Макаренко С. В. [та ін.]. Інклюзивний туризм як вид реабілітації: сучасні потреби інвалідів. *Український вісник медико-соціальної експертизи*. 2015. № 2. С. 23–26. URL : http://nbuv.gov.ua/UJRN/ujmse_2015_2_7.
214. Національна доповідь про вжиті заходи, спрямовані на здійснення Україною зобов'язань в рамках Конвенції про права інвалідів. URL : http://mlsp.kmu.gov.ua/document/179978/d.doc.
215. Національна стратегія розвитку освіти в Україні на 2012–2021 роки. URL : http://www.meduniv.lviv.ua/files/info/nats_strategia.pdf.

216. Нелидкин А. М. Компетентностный подход при гуманитарном образовании. *Методы обучения и организация учебного процесса в ВУЗЕ* : сборник тезисов докладов II Всероссийской научно-методической конференции. Рязань : Рязанский государственный радиотехнический университет, 2011. С. 93–94.
217. Неустроев А. Н. Педагогическое новаторство А. С. Макаренко в контексте современности. URL : http://www.science-education.ru/111-10630.
218. Нова українська школа. Концептуальні засади реформування середньої школи / Міністерство освіти і науки України. URL: https://mon.gov.ua/ storage/app/media/zagalna%20serednya/nova-ukrainska-shkola-compressed.pdf.
219. Новиков Д. А. Статистические методы в педагогических исследованиях (типовые случаи). Москва : МЗ-Пресс, 2004. 67 с.
220. Новикова Л. И. Педагогика воспитания : Избранные педагогические труды / под ред. Н. Л. Селивановой, А. В. Мудрика. Москва : Издательство «ПЕР СЭ», 2010. 335 с.
221. Новикова Л. И. Школа и среда. Москва : Знание, 1985. 79 с.
222. Новый словарь методических терминов и понятий (теория и практика обучения языкам) / под ред. А. Э. Азимова, А. И. Щукина. Москва : Издательство ИКАР, 2009. 448 с. URL : http://szlavintezet.elte.hu/russian/ segedanyag/tanari_ma_anyagok/ azimov_slovar.pdf.
223. Ожегов С. И., Шведова Н. Ю. Толковый словарь русского языка. URL : http://www.ozhegov.org/words/34225.shtml.
224. Олійник В. Післядипломна педагогічна освіта. *Енциклопедія освіти* / АПН України; [гол. ред. В. Кремінь]. Київ : Юрінкомінтерн, 2008. С. 682–683.
225. Омельченко І. М., Тарасун В. В., Федорович Л. О. Вступ до спеціальності: Логопедія : навч. посібник. Кременчук : Християнська Зоря, 2011. 416 с.
226. Онопрієнко О., Кондратюк О. Метод проектів у початковій. Київ : Шкільний світ, 2007. 128 с.

227. Організаційно-методичні засади діяльності інклюзивно-ресурсних центрів : навчально-методичний посібник / за заг. ред. М. А. Порошенко та ін. Київ : ТОВ «ПРАЙМ-ПРІНТ», 2018. 252 с.
228. Освіта осіб з особливими потребами. Загальні відомості. URL : http://mon.gov.ua/activity/education/zagalna-serednya/osvita-osib-z-osoblivimi-potrebami/zagalni-vidomosti.html.
229. Освіта, охорона здоров'я та соціальне забезпечення дітей з порушеннями психофізичного розвитку: проблеми та шляхи їх вирішення : матер. парлам. слухань у Верховній Раді України 4 черв. 2014 р. / Верховна Рада України, Комітет з питань науки і освіти Верховної Ради України; упорядник Є. В. Красняков. Київ : Парлам. вид-во, 2015. 272 с.
230. Осипова А. А. Общая психокоррекция : учеб. пособие для студентов вузов. Москва : ТЦ «Сфера», 2008. 512 с.
231. Оскарссон Б. Базовые навыки как обязательный компонент высококачественного профессионального образования. *Оценка качества профессионального образования. Доклад 5* / под общ. ред. В. И. Байденко, Дж. Ван Зантворта. Москва : Европейский фонд подготовки кадров, 2001. С. 44–46.
232. Основи інклюзивної освіти : навчальна програма курсу / укл. А. А. Колупаєва. Київ : Видавнича група «А.С.К.», 2012. 31 с.
233. Основи інклюзивної освіти : навчально-методичний посібник / за заг. ред. А. А. Колупаєвої. Київ : А. С. К., 2012. 308 с.
234. Основи корекційної педагогіки : навчальна програма для спец. вищих закладів освіти / укл. В. М. Синьов. Київ : НПУ імені М. П. Драгоманова, 2006. 16 с.
235. Основные положения доклада Международной комиссии по образованию для XXI века «Образование: сокрытое сокровище». URL : http://www.ifap.ru/library/book201.pdf.
236. Остапенко А. А. Теория педагогической системы Н. В. Кузьминой: генезис и следствия. URL : http://chsu.kubsu.ru/arhiv/2013_4/2013_4_Ostapenko.pdf.

237. Отич О. Творча індивідуальність як критерій педагогічної майстерності викладача вищої школи. *Educational and Philological Sciences*. 2017. pp. 242–244. URL : https://eprints.oa.edu.ua/6364/1/86.pdf.
238. Паламарчук В. Ф. Як виростити інтелектуала. Тернопіль: «Навчальна книга – Богдан», 2000. 152 с.
239. Панов В. И. Психодидактика образовательных систем : теория и практика. Санкт Петербург : Питер, 2007. 352 с.
240. Панферова О. С. Акмеологическое взаимодействие субъектов в инклюзивной образовательной среде : автореф. дис. ... канд. психол. наук. Москва, 2013. 27 с.
241. Пахомава Н. Г., Пахомова В. А. Інтегративна підготовка фахівця до роботи в умовах інклюзії. *Науковий часопис. Корекційна педагогіка.* Київ : НПУ імені М. П. Драгоманова, 2016. С. 36–41.
242. Педагогические технологии: что это такое и как их использовать в школе : практико-ориентированная монография / под ред. Т. И. Шамовой, П. И. Третьякова. Москва – Тюмень : МЛГУ; ТИПК, 1994. 287 с.
243. Педагогічна практика : посібник для студентів / за ред. О. А. Комар. – Умань : ПП Жовтий О. О., 2012. 200 с.
244. Першко Г. О. Готовність майбутніх соціальних педагогів до інтеграції дітей з особливостями психофізичного розвитку в середовище загальноосвітнього навчального закладу. URL : http://elibrary.kubg.edu.ua/ 2284/1/G_Pershko_ konf_IPSP.pdf.
245. Петров А. Основные концепты компетентностного подхода как методологической категории. *Alma mater :* Вестник высшей школы. 2005. № 2. С. 54–58.
246. Полторак В. А., Тараненко І. В., Красовська О. Ю. Маркетингові дослідження : навч. посіб. К. : «Центр учбової літератури», 2014. 342 с.
247. Пометун О. І., Пироженко Л. В., Біда О. А. [та ін.]. Застосування інтерактивних технологій у навчанні молодших школярів : методичний

посібник для вчителів початкової школи. Тернопіль : Навчальна книга – Богдан, 2011. 304 с.

248. Пометун О., Пироженко Л. Інтерактивні технології навчання: теорія, практика, досвід. Київ : А.С.К., 2002. 135 с.
249. Пометун О., Пироженко Л. Сучасний урок. Інтерактивні технології навчання. Київ : А.С.К., 2004. 192 с.
250. Попиченко С. С., Рогальська Н. В. Педагогічна практика студентів спеціальності «Дошкільне виховання» : навчально-методичний посібник. Умань : ПП Жовтий, 2009. 116 с.
251. Про визначення завдань працівників психологічної служби системи освіти в умовах інклюзивного навчання : лист МОН, молоді та спорту України від 02.01.2013 р. № 1/9-1. URL : http://osvita.ua/legislation/Ser_osv/ 33692/.
252. Про вищу освіту : Закон України від 01.07.2014 р. № 1556-VII. Дата оновлення 1.01.2018 р. URL : http://zakon2.rada.gov.ua/laws/show/1556-18.
253. Про внесення змін до деяких законів України про освіту щодо організації інклюзивного навчання : Закон України від 05.06.2014 р. № 1324-VII. URL : http://zakon4.rada.gov.ua/laws/show/1324-18.
254. Про внесення змін до деяких Законів України щодо інклюзивного реабілітаційно-соціального туризму : Проект Закону України. URL : http://w1. c1.rada.gov.ua/pls/zweb2/webproc34?id=&pf3511=58453&pf35401=380148.
255. Про внесення змін до законодавчих актів з питань загальної середньої та дошкільної освіти щодо організації навчально-виховного процесу : Закон України від 06.07.2010 р. № 2442-VI. URL : http://zakon2.rada.gov.ua/laws/ show/2442-17.
256. Про внесення змін до Положення про центральну та республіканську (Автономна республіка Крим), обласні, Київську та Севастопольську міські, районні (міські) психолого-медико-педагогічні консультації : Наказ МОН, молоді та спорту України від 23.06.2011 р. № 623/61. http://zakon1. rada.gov.ua/laws/show/z1407-11.

257. Про внесення змін до постанов Кабінету Міністрів України від 14 квітня 1997 р. № 346 і від 14 червня 2000 р. № 963 : постанова Кабінету Міністрів України від 18.07.2012 р. № 635. URL : http://zakon4.rada.gov.ua/laws/show/635-2012-п.
258. Про встановлення строку навчання у загальноосвітніх навчальних закладах для дітей, які потребують корекції фізичного та (або) розумового розвитку : постанова Кабінету Міністрів України від 23.04.2003 р. № 585. Дата оновлення 03.11.2016 р. URL : http://zakon2.rada.gov.ua/laws/show/585-2003-п.
259. Про діяльність психологічної служби у 2013/2014 навчальному році : Лист МОН України від 08.07.13 р. № 1/9-479. URL : http://kristti.com.ua/upload/file/Metodichni_recomendacii/list_mon_08.07.2013%20[479].doc.
260. Про дошкільну освіту : Закон України від 11.07.2001 р. № 2628-III. Дата оновлення 28.09.2017 р. URL : http://zakon2.rada.gov.ua/laws/show/2628-14.
261. Про забезпечення безперешкодного доступу до навчальних закладів : Лист МОН України від 13.08.2014 р. № 1/9-414. URL : http://zakon.golovbukh.ua/regulations/1521/8456/8458/468824/.
262. Про забезпечення прав дітей-інвалідів та дітей, які потребують корекції фізичного та (або) розумового розвитку : Наказ МОН України від 27.11.2007 р. № 1041. URL : http://uazakon.com/documents/date_bv/ pg_gxcqxq.htm.
263. Про забезпечення фахівцями та пріоритетні напрями діяльності психологічної служби системи освіти у 2015-2016 навчальному році : Лист МОН України від 23.07.2015 р. № 1/9-347. URL : http://mon.gov.ua/contentНовини/2015/09/2/list-mon-psixologi-do-p.n-roku-1-9-347-23.07.15.doc.
264. Про загальну середню освіту : Закон України від 28.09.2017 р. URL : http://zakon2.rada.gov.ua/laws/show/651-14.
265. Про запровадження навчальної дисципліни «Основи інклюзивної освіти» : лист МОН, молоді та спорту України від 18.06.2012 р. № 1/9-456. URL : http://osvita.ua/legislation/Vishya_osvita/29928/.
266. Про затвердження Державного стандарту початкової загальної освіти для дітей з особливими освітніми потребами : постанова Кабінету Міністрів

України від 21.08.2013 р. № 607. URL : http://zakon.rada.gov.ua/laws/show/607-2013-п.

267. Про затвердження Державного стандарту початкової освіти : постанова Кабінету Міністрів України від 21.02.2018 р. № 87. URL : https://www.kmu.gov.ua/ua/npas/pro-zatverdzhennya-derzhavnogo-standartu-pochatkovoyi-osviti.
268. Про затвердження Державної цільової програми «Національний план дій з реалізації Конвенції про права інвалідів» на період до 2020 року : Постанова Кабінету Міністрів України від 01.08.2012 р. № 706. URL : http://zakon5.rada.gov.ua/laws/show/706-2012-п.
269. Про затвердження Державної цільової соціальної програми розвитку дошкільної освіти на період до 2017 року : Постанова Кабінету Міністрів України від 13.04.2011 р. № 629. URL : http://zakon2.rada.gov.ua/laws/show/629-2011-п.
270. Про затвердження заходів щодо впровадження інклюзивного навчання в дошкільних та загальноосвітніх навчальних закладах на період до 2015 року : Наказ МОН України від 23.07.2013 р. № 1034. URL : http://zakon2.rada.gov.ua/laws/show/v1034729-13.
271. Про затвердження комплексного плану заходів з розвитку освіти в Україні на період до 2011 року : Розпорядження Кабінету Міністрів від 16.10.2008 р. № 1352-р. URL : http://zakon5.rada.gov.ua/laws/show/1352-2008-р.
272. Про затвердження Концепції розвитку інклюзивного навчання : Наказ МОН України від 01.10.2010 р. № 912. URL : http://osvita.ua/legislation/Ser_osv/9189.
273. Про затвердження Плану дій щодо запровадження інклюзивного навчання у загальноосвітніх навчальних закладах на 2009–2012 роки : Наказ МОН України від 11.11.2009 р. № 855. URL : http://osvita.ua/legislation/Ser_osv/4828.
274. Про затвердження плану заходів щодо забезпечення права на освіту дітей з особливими освітніми потребами, у тому числі дітей-інвалідів : Наказ МОН

України від 14.06.2013 р. № 768. URL : http://old.mon.gov.ua/img/zstored/ files/наказ%20768.doc.

275. Про затвердження Плану заходів щодо забезпечення права на освіту дітей з особливими освітніми потребами в загальноосвітньому просторі : Наказ МОН України від 31.12.2015 р. № 1436. URL : http://old.mon.gov.ua/ru/ about-ministry/normative/4897-.
276. Про затвердження плану заходів щодо запровадження інклюзивного та інтегрованого навчання в загальноосвітніх навчальних закладах на період до 2012 року : розпорядження Кабінету Міністрів від 03.12.2009 р. № 1482-р. URL : http://zakon5.rada.gov.ua/laws/show/1482-2009-р.
277. Про затвердження Положення про загальноосвітній навчальний заклад : Постанова Кабінету Міністрів України від 27.08.2010 р. № 778. URL : http://zakon2.rada.gov.ua/laws/show/778-2010-п.
278. Про затвердження Положення про інклюзивно-ресурсний центр : Постанова Кабінету Міністрів України від 12.07.2017 р. № 545. URL: http://zakon3.rada.gov.ua/laws/show/545-2017-п.
279. Про затвердження Положення про спеціальні класи для навчання дітей з особливими освітніми потребами у загальноосвітніх навчальних закладах : Наказ МОН України від 09.12.2010 р. № 1224. URL : http://zakon3. rada.gov.ua/laws/show/z1412-10.
280. Про затвердження Порядку комплектування інклюзивних груп у дошкільних навчальних закладах : Наказ МОН України, МОЗ України від 06.02.2015 р. № 104/52. URL : http://zakon5.rada.gov.ua/laws/show/z0224-15.
281. Про затвердження Порядку організації інклюзивного навчання у загальноосвітніх навчальних закладах : постанова Кабінету Міністрів України від 15.08.2011 р. № 872. URL : http://zakon3.rada.gov.ua/laws/ show/872-2011-п.
282. Про затвердження Примірного положення про команду психолого-педагогічного супроводу дитини з особливими освітніми потребами в закладі загальної середньої та дошкільної освіти : Наказ МОНУ від 8.06.2018 р. № 609.

URL : https://mon.gov.ua/ua/npa/pro-zatverdzhennya-primirnogo-polozhennya-pro-komandu-psihologo-pedagogichnogo-suprovodu-ditini-z-osoblivimi-osvitnimi-potrebami-v-zakladi-zagalnoyi-serednoyi-ta-doshkilnoyi-osviti.

283. Про Національну доктрину розвитку освіти : указ Президента України від 17.04.2002 р. № 347/2002. URL : http://zakon3.rada.gov.ua/laws/show/347/2002.
284. Про Національну програму «Діти України» : Указ Президента України від 18.01.1996 р. № 63/96. URL : http://zakon5.rada.gov.ua/laws/show/63/96.
285. Про невідкладні заходи щодо забезпечення функціонування та розвитку освіти в Україні : Указ Президента України від 04.07.2005 р. № 1030/2005. URL : http://zakon4.rada.gov.ua/laws/show/1013/2005.
286. Про організацію діяльності психолого-медико-педагогічних консультацій : Наказ МОН України від 04.06.2013 р. № 680. URL : http://old.mon.gov.ua/img/zstored/files/Наказ%20680.doc.
287. Про організацію інклюзивного навчання у загальноосвітніх навчальних закладах : лист МОН, молоді та спорту України від 18.05.2012 р. № 1/9-384. URL : www.mon.gov.ua/images/files/0newssj/05/18/1_9-384.doc.
288. Про організацію психологічного і соціального супроводу в умовах інклюзивного навчання : лист МОН, молоді та спорту України від 26.07.2012 р. № 1/9-529. URL : http://osvita.ua/legislation/Ser_osv/30376/.
289. Про освіту : Закон України від 05.09.2017 р. URL: http://zakon3.rada.gov.ua/laws/show/2145-19.
290. Про основи соціальної захищеності інвалідів в Україні : Закон України від 21.03.1991 р. № 875-XII. Дата оновлення 20.01.2018 р. URL : http://zakon2.rada.gov.ua/laws/show/875-12.
291. Про парламентські слухання на тему: «Освіта, охорона здоров'я та соціальне забезпечення дітей з порушеннями психофізичного розвитку: проблеми та шляхи їх вирішення» 4 червня 2014 року. URL : http://education-inclusive.com/pro-parlamentski-sluxannya-na-temu-osvita-oxorona-zdorovya-ta-socialne-zabezpechennya-ditej-z-porushennyami-psixofizichnogo-rozvitku-problemi-ta-shlyaxi-yix-virishennya-4-chervnya-2014-ro/.

292. Про першочергові заходи щодо створення сприятливих умов життєдіяльності осіб з обмеженими фізичними можливостями : Указ Президента України від 01.06.2005 р. № 900/2005. URL : http://zakon2. rada.gov.ua/laws/show/900/2005.
293. Про проведення науково-педагогічного експерименту «Соціальна адаптація та інтеграція в суспільство дітей з особливостями психофізичного розвитку шляхом організації їх навчання у загальноосвітніх навчальних закладах» : Наказ МОН України від 10.08.2001 р. № 586. URL : http://narodnaosvita. kiev.ua/Narodna_osvita/vupysku/1/statti/3tataruncev/nakaz.htm.
294. Про Рекомендації парламентських слухань на тему: «Освіта, охорона здоров'я та соціальне забезпечення дітей з порушеннями психофізичного розвитку: проблеми та шляхи їх вирішення» : Постанова Верховної Ради України від 13.01.15 р. № 96-VIII. URL : http://zakon4.rada.gov.ua/laws/ show/96-19.
295. Про становище інвалідів в Україні : Національна доповідь. / Міністерство соціальної політики України. Київ, 2013. 197 с. URL : http://rodyna.at.ua/ files/st.doc.
296. Про створення умов щодо забезпечення права на освіту осіб з інвалідністю : Наказ МОН України від 02.12.2005 р. № 691. URL : http://www.uazakon. com/documents/date_9o/pg_izwdow.htm.
297. Проект «Тьюнінг» – формування єдиного європейського стандарту вищої освіти. URL : http://www.unideusto.org/tuningeu/images/stories/documents/ General_Brochure_Ukrainian_version.pdf.
298. Проект концепції розвитку освіти України на період 2015–2025 років. URL: http://tnpu.edu.ua/EKTS/proekt_koncepc.pdf.
299. Психологічний і соціальний супровід дітей з особливими освітніми потребами в умовах інклюзивного навчання : Лист МОН, молоді та спорту України від 26.07.12 р. № 1/9-529. URL : http://osvita.ua/legislation/ Ser_osv/30376/.

300. Пузанов Б. П., Селиверстов В. И., Шаховская С. Н., Костенкова Ю. А. Коррекционная педагогика: основы обучения и воспитания детей с отклонениями в развитии : учеб. пос. для студентов сред, пед. учеб. заведений / под ред. Б. П. Пузанова. Москва : Издательский центр «Академия», 1998. 144 с.
301. Пустовіт Л. І. Сучасні оздоровчі технології та їх використання в роботі з молодшими школярами із загальним недорозвитком мовлення. *Дитина з особливими освітніми потребами*. 2017. № 6(30). С. 16–21.
302. Пуховська Л. П. Сучасні підходи до професіоналізму вчителя в різних освітніх системах. *Шлях освіти*. 2001. № 1. С. 20–25.
303. Равен Дж. Педагогическое тестирование : проблемы, заблуждения, перспективы : пер. с англ. Москва : Когито-Центр, 1999. 144 с.
304. Рассказова О. І., Тарасенко Н. В. Можливості використання методики «картки-життєві історії» в розвитку соціальності дошкільників та молодших школярів з особливими освітніми потребами. *Дитина з особливими потребами*. 2016. № 11(23). С. 27–30.
305. Рахимов А. З. Педагогическая технология творческого развития. Уфа : БГПИ, 2003. 142 с.
306. Репкин В. В., Репкина Н. В. Система развивающего обучения: проект и реальность. *Вестник (Международная Ассоциация развивающего обучения)*. Вып. 2. Рига : Эксперимент, 1997. 98 с.
307. Рибка Н. М. Єдиний освітній простір як інтегративна система: соціально-філософський аспект : автореф. дис. ... канд. філософ. наук. Одеса, 2005. 21 с.
308. Савула В. В. Готовність педагогів як основний фактор успішності інклюзивного процесу в освіті. *Формування готовності педагогічних працівників до роботи з дітьми з особливими потребами в умовах інклюзивного навчання* : тематичний збірник праць / за заг. ред. А. О. Лавренчука. Рівне : РОІППО, 2014. С. 137–150.
309. Савченко О. Ключові компетентності – інноваційний результат шкільної освіти. *Рідна школа*. 2011. № 8–9. С. 4–8.

310. Савченко О. В. Компетентність особистості на когнітивному рівні. *Проблеми сучасної психології*. 2014. Вип. 25. С. 413–427.
311. Савченко О. Я. Сучасний урок у початкових класах. Київ : «Магістр-S», 1977. 256 с.
312. Сак Т. В. Індивідуальне оцінювання навчальних досягнень учнів з особливими освітніми потребами в інклюзивному класі : навч. курс та наук.-метод. посіб. Київ : ТОВ «Видавничий дім «Плеяди», 2011. 168 с.
313. Саламанская декларация и рамки действий по образованию лиц с особыми потребностями. URL : http://www.un.org/ru/documents/decl_conv/declarations/pdf/salamanka.pdf.
314. Сверчков А. В. Организационно-педагогические условия формирования профессионально-педагогической культуры будущих спортивных педагогов. *Молодой ученый*. 2009. № 4. С. 279–282.
315. Селевко Г. Компетентности и их классификация. *Народное образование*. 2004. № 4. С. 138–143.
316. Семаго Н. Я., Семаго М. М., Семенович М. Л. [и др.]. Инклюзивное образование как первый этап пути к включающему обществу. *Психологическая наука и образование*. 2011. № 1. С. 51–58.
317. Семаго Н. Я., Семаго М. М., Семенович М. Л., Дмитриева Т. П. [и др.]. Инклюзивное образование: от методологической модели к практике. URL : https://studfiles.net/preview/6188084/.
318. Сериков В. В. Образование и личность. Теория и практика проектирования образовательніх систем. Москва : Логос, 1999. 272 с.
319. Сидоренко Е. В. Методы математической обработки в психологии. Санкт Петербург : ООО «Речь», 2003. 350 с.
320. Сидоренко Е. В. Тренинг комуникативной компетентности в деловом взаимодействии. Санкт Петербург : Речь, 2007. 208 с.
321. Сидоренко Н. А. Особливі діти в умовах загальноосвітньої школи (досвід закладів освіти Дніпровського району м. Києва) : практично-методичний посібник. Київ : РНМЦ Дніпровського району, 2015. 64 с.

322. Сидоренко О. Г., Яковенко О. П. Уроки пальчикової гімнастики. *Дефектолог. Вкладка*. 2015. № 4(100). С. 1–24.
323. Сисоєва С. О. Основи педагогічної творчості : підручник. Київ : Міленіум, 2006. 344 с.
324. Сисоєва С. О., Поясок Т. Б. Психологія та педагогіка : підручник для студентів вищих навчальних закладів непедагогічного профілю традиційної та дистанційної форм навчання. Кременчук : ПП Щербатих О. В., 2008. 532 с.
325. Сіліна Г. Формування готовності педагогічних працівників до інклюзивного навчання дітей з особливими освітніми потребами. *Джерело педагогічних інновацій. Інклюзивна освіта*. 2013. Випуск № 1. С. 24–28.
326. Сластенин В. А., Исаев И. Ф., Шиянов Е. Н. Педагогика : учеб. пособие для студ. высш. пед. учеб. заведений / под ред. В. А. Сластенина. Москва : Издательский центр «Академия», 2002. 576 с.
327. Сластенин В. А., Шиянов Е. Н. Гуманистическая парадигма педагогического образования. *Педагогическое образование для XXI века :* матер. Междунар. науч.-практ. конф. Москва : МПГУ, 1994. 187 с.
328. Слободчиков В. И. Структура и состав образовательной сферы: категориальный анализ. *Психология обучения*. 2010. № 1. С. 4–24.
329. Словник української мови. В 11 т. Київ : Видавництво «Наукова думка», 1978. Т. 9. 917 с.
330. Софій Н. Асистент педагога. Основні ролі та завдання. *Управління освітою*. 2013. № 23(323). С. 22–28.
331. Стан та особливості діяльності психологічної служби системи освіти у 2014-2015 навчальному році : Лист МОН України від 25.07.2014 р. № 1/9-374. URL : http://osvita.ua/legislation/Ser_osv/42284/.
332. 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.

333. Степко М. Ф., Болюбаш Я. Я., Шинкарук В. Д. [та ін.]. Вища освіта України і Болонський процес : навчальний посібник / за ред. В. Г. Кременя. Тернопіль : Навчальна книга – Богдан, 2004. 384 с.
334. Стратегія реформування освіти в Україні : Рекомендації з освітньої політики. К. : «К.І.С.», 2003. 296 с.
335. Суворов А. В. Инклюзивное образование и личностная инклюзия. *Психологическая наука и образование*. 2011. № 3. С. 27–31.
336. Сунцова А. С. Теории и технологии инклюзивного образования : учебное пособие. Ижевск : Изд-во «Удмуртский университет», 2013. 110 с.
337. Суховєєва Н. М. Соціально-педагогічні аспекти інклюзивної освіти та підготовки фахівців у вищій школі. *Збірник наукових праць Військового інституту Київського національного університету імені Тараса Шевченка*. 2013. Вип. 42. С. 192–197. URL : http://nbuv.gov.ua/UJRN/Znpviknu_2013_42_37.
338. Сходинки творчості. Методика ТРВЗ в початковій школі / автори-упорядники : О. В. Лесіна, В. П. Телячук. Харків : Вид. група «Основа»; "Тріада +", 2007. 112 с.
339. Таранченко О. М. Генезис національної системи освіти осіб з порушеннями слуху : дис. ... докт. пед. наук. Київ, 2013. 528 с.
340. Таранченко О. М., Найда Ю. М. Диференційоване викладання в інклюзивному класі : навчально-методичний посібник / за заг. ред. А. А. Колупаєвої. Київ : Видавнича група «А. С. К.», 2012. 124 с.
341. Татьянчикова І. В. Соціалізація дітей з порушеннями інтелектуального розвитку : монографія. Слов'янськ : Вид-во Б. І. Маторіна, 2014. 381 с.
342. Туріщева Л. В. Діти з особливостями розвитку в звичайній школі. Харків : Вид. група «Основа», 2011. 111 с.
343. Федоренко О. Ф. Педагогічний супровід молодших школярів зі зниженим слухом в умовах інклюзивного навчання : автореф. дис. ... канд. пед. наук. Київ, 2015. 20 с.

344. Федорова О. Ф. Некоторые вопросы активизации учащихся в процессе теоретического и производственного обучения. Москва : Высшая школа, 1970. 301 с.
345. Фигдор Г. Психоаналитическая педагогика. Москва : Издательство Института Психотерапии, 2000. 288 с.
346. Философский словарь / авт.-сост. С. Я. Подопригора, А. С. подопригора. Изд. 2-е, стер. Ростов н/Д : Феникс, 2013. 562 с.
347. Хакен Г. Синергетика : пер. с англ. / под ред. Ю. Л. Климонтовича, С. М. Осовца. Москва : Мир, 1980. 404 с.
348. Хакен Г. Тайны природы. Синергетика: учение о взаимодействии. Москва – Ижевск : Институт компьютерных исследований, 2003. 320 с.
349. Хафизуллина И.Н. Формирование инклюзивной компетентности будущих учителей в процессе профессиональной подготовки : автореф. дис. … канд. пед. наук. Астрахань, 2008. 22 с.
350. Хуторской А. Ключевые компетенции как компонент личностно-ориентированной парадигмы образования. *Народное образование*. 2003. № 2. С. 59–68.
351. Чигрина А. Я. Инклюзивное образование детей-инвалидов с тяжелыми физическими нарушениями как фактор их социальной интеграции : автореф. дис. ... канд. социолог. наук. Нижний Новгород, 2011. 39 с.
352. 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.
353. Шацкий С. Т. Работа для будущего : документальное повествование. Москва : Просвещение, 1989. 223 с.
354. Шеманов А. Ю., Попова Н. Т. Инклюзия в культурологической перспективе. *Психологическая наука и образование*. 2011. № 1. С. 74–82.
355. 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.

356. Шишов С. Е., Агапов И. Н. Компетентностный подход к образованию как необходимость. *Мир образования – образование в мире*. 2001. № 4. С. 8–19.
357. Шорохова В. В. Організаційні засади підвищення кваліфікації педагогів, які працюють в умовах інклюзивного навчання. URL : http://ippo.kubg.edu.ua/wp-content/uploads/2014/02/shorokhova_vistup.doc.
358. Шпек О. Люди с умственной отсталостью: Обучение и воспитание. Москва : Академия, 2004. 432 с.
359. Шумиловская Ю. В. Подготовка будущего учителя к работе с учащимися в условиях инклюзивного образования : дис. ... канд. пед. наук. Шуя, 2011. 175 с.
360. Щодо введення посади вихователя (асистента вчителя) у загальноосвітніх навчальних закладах з інклюзивним навчанням : лист МОН, молоді та спорту України від 28.09.2012 р. № 1/9-694. URL : http://osvita.ua/legislation/Ser_osv/31601/.
361. Щодо організації курсів підвищення кваліфікації керівних, педагогічних та науково-педагогічних працівників : листі МОН, молоді та спорту України від 15.04.2013 р. № 2/2-14-922. URL : www.kristti.com.ua/upload/file/1110_vh.doc.
362. Щодо посадових обов’язків асистента вчителя : лист МОН молоді та спорту України від 25.09.2012 р. № 1/9-675. http://osvita.ua/legislation/Ser_osv/32125/.
363. Ягупов В. В. Педагогіка : навч. посібник. Київ : Либідь, 2002. 560 с.
364. Ямбург Е. Единое образовательное пространство. *Народное образование*. 1994. № 1. С. 24–27.
365. Ярошенко А. О. Підготовка соціальних працівників до практичної професійної діяльності і сучасних умовах розвитку суспільства. *Актуальні проблеми підготовки фахівців соціальної сфери* : тези доповідей Міжнародної науково-практичної конференції. Хмельницький : ХІСТ Університету «Україна», 2011. С. 324–327.

366. Ясвин В. А. Образовательная среда. От моделирования к проектированию. Москва : Смысл, 2001. 366 с.
367. Achieving the Complete School: Statistics for Effective Mainstreaming / D. Biklen, R. Bogdan, D. Ferguson [Etc.]. New York : Teachers College Press, 1986. 562 p.
368. An Act to make provision with respect to children with special educational needs : Education Act 1981. 1981 Chapter 60. URL : http://www.legislation.gov.uk/ukpga/1981/60/enacted.
369. Anastasiou D., Kauffmann J. M. A Social Constructionist Approach to Disability: Implications for Special Education. *Exceptional Children*. 2011. V. 77 (№ 3). P. 367–384.
370. 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.
371. Andrews J., Lupart J. L. The inclusive classroom: Educating exceptional children. (2nd Edition). Scarborough, ON : Nelson Canada, 2000. 561 p.
372. 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.
373. 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.
374. Bloom B. S. All Our Children Learning: A Primer for Parents, Teachers and Other Educators. New York : McGraw-Hill, 1981. 275 p.
375. 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.
376. Clough P., Corbett J. Theories of inclusive education : a student's guide. London : SAGE Publications Ltd, 2000. 200 p.

377. 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.

378. 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.

379. 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.

380. 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.

381. 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 woth Severe Handicaps*. 1992. № 17. P. 218–226.

382. Field S., Kuczera M., Pont B. No more failures: ten steps to equity in education. URL : https://www.oecd.org/education/school/45179151.pdf.

383. 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.

384. 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.

385. 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.

386. Gartner A., Lipsky D. Beyond special education: Towards a quality system for all students. *Harvard Educational Review*. 1987. Vol. 57(4). P. 367–390.

387. Goens G. A., Clover S. I. R. Mastering school reform. Needham Heights, MS : Allyn Bacon, 1991. 387 p.
388. Goodley D., Runswick-Cole K. Len Barton, inclusion and critical disability studies: theorising disabled childhoods. *International Studies in Sociology of Education*. 2010. V. 20 (№ 4). P. 273–290.
389. 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.
390. Hobbs T., Westling D. L. Promoting successful inclusion through collaborative problem-solving. *Teaching Exceptional Children*. 1998. Vol. 31(1). P. 118–137.
391. Hutchinson N. L. Inclusion of Exceptional Learners in Canadian Schools: A Practical Handbook for Teachers. 2nd Ed. Toronto, ON : Pearson, 2007. 380 p.
392. Hutmacher Walo. Key Competencies for Europe. Report of the Symposium (Berne, Switzerland, March 27–30, 1996). A Secondary Education for Europe Project. URL : http://files.eric.ed.gov/fulltext/ED407717.pdf.
393. Idol L. Collaboration in the Schools: a Master Plan for Staff Development. *Journal of Educational and Psychological Consultation*. 1997. Vol. 9. P. 155–167.
394. 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.
395. 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.
396. 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.
397. 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.

398. Lieberman A. The changing contexts of teaching. Chicago : University of Chicago Press, 1992. 250 p.
399. Lupart J. L., Whitley J., Odishaw J., McDonald L. Whole school evaluation and inclusion: How elementary school participants perceive their learning community. *Transformation of educational practices: Research on inclusive education* / In C. Dionne & N. Rousseau (Eds). Quebec : Presses de l'Universite du Quebec, 2006. P. 113–143.
400. 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.
401. Mastropieri M. A., Scruggs T. E. Promoting inclusion in secondary classrooms. *Learning Disabilities Quarterly*. 2001. № 24. P. 265–274.
402. Mertens D. Schlüsselgualifikationen. Thesen zur Schulung für eine moderne Gesellschaft. *Mitteilungen aus der Arbeitmarkt – und Berufsforschung*. 1974. Jg. 7. H. 1. S. 36–43.
403. National Education Goals Panel. The national education goals report: Executive summary. Washington, DC : U.S. Government Printing Office, 1991. 76 p.
404. Newstead S. E., Makinen S. Psychology Teaching in Europe. *European Psychologist*. 1997. Vol. 2(1). P. 3–10.
405. 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.
406. Oliver M., Barnes C. Disabled People and Social Policy. From Exclusion to Inclusion. L., N.Y. : Longman, 1998. 169 p.
407. Onosko J. J., Jorgensen C. M. Unit and lesson planning in the inclusive classroom: Maximizing learning opportunities for all'students. *Restructing high schools for all students: Taking inclusion to the next level*. Baltimore, MD : Paul H Brookes, 1998. P.71–106.
408. 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.

409. Pugach M. C., Johnson L. J. Peer collaboration. *Teaching Exceptional Children*. 1988. Vol. 20. P. 75–77.
410. Reynolds M. C. Educating teachers for special education studends. *Handbook of research on teacher education* / W. R. Houston, M. Haberman, J. Sikula (Eds.). New York : Macmillan. 1990. P. 423–434.
411. Rieser R. Medical Model Social Model. URL : http://worldofinclusion.com/medical-model-social-model-r-rieser/.
412. 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.
413. 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.
414. Schelten A. Einführung in die Berufspädagogik. Stuttgart : Steiner, 1991. 258 s.
415. Schoen S. F., Schoen A. A. Action research in the classroom: Assissting a linguistically different learner with special needs. *Teaching Exceptional Children*. 2003. Vol. 35(3). P. 16–21.
416. 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.
417. Sergiovanni T. J. Moral leadership: Getting to the heart of school improvement. San Francisco : Jossey-Bass, 1992. 188 p.
418. Shaw S. Development of core skills training in the partner countries. Subgroup D. Final report for the ETF Advisory Forum Subgroups A–D, European training foundation, June 1998. URL : http://files.eric.ed.gov/fulltext/ED419979.pdf.
419. Skrtic T. M. Behind special education: A critical anaysis of professional culture and school organization. Denver, CO : Love Publishing, 1991. 188 p.

420. 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.
421. Special Educational Needs. Report of the Committee of Enquiry into the Education of Handicapped Children and Young People. URL : http://webarchive. nationalarchives.gov.uk/20101021152907/http:/sen.ttrb.ac.uk/attachments/21739b 8e-5245-4709-b433-c14b08365634.pdf.
422. 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.
423. 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.
424. 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.
425. Volonino V., Zigmond N. Promoting research-based practices through inclusion? *Theory Into Practice*. 2007. Vol. 46(4). P. 291–300.
426. 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.
427. 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.
428. 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.
429. Wiggins G. Ten «radical» suggestions for school reform. *Education Week*. 1988. Vol. 7(24). P. 20–28.

430. Winzer M. A. From integration to inclusion: a history of special education in the 20th century. Washington, DC : Gallaudet University Press, 2009. 302 p.
431. Wolfensberger W., Nirge B., Olshansky S. et al. The principle of normalization in human services. Toronto : National Institute on Mental Retardation, 1972. 344 p.
432. Zigler E., Muenchow S. Head Start: The Inside Story of America's Most Successful Education Experiment. N.Y. : Basic Books, 1992. 286 p.
433. Zinn H. A peoples's history of the United States: 1492-Present. New York : Harper Perennial, 2005. 702 p.

ДОДАТКИ

Додаток А

Перешкоди щодо впровадження інклюзивної моделі навчання

Категорія перешкод	Характер проблеми
Законодавство	• Більшість законів щодо надання освітніх послуг дітям з ООП у значній мірі залишаються лише принципами та деклараціями і не забезпечують механізмами реалізації. • Плановаим (актами і нормами) діям бракує цілісного, комплексного підходу, конкретизації цілей та критеріїв ефективності. • Відсутність публічного моніторингу реалізації державних програм та планів фактично унеможливлює об'єктивну оцінку процесу виконання їх.
Фінансування	• Дотаціями закладів освіти на передбачено фінансового забезпечення особливих потреб дітей. • Функціонування закладів ЗСО забезпечують із обласних, районних бюджетів. Водночас спеціальні заклади освіти для дітей, які потребують корекції фізичного та (або) розумового розвитку, та будинки-інтернати для дітей-інвалідів фінансують із бюджету Автономної Республіки Крим і обласних бюджетів.
Зміст освіти	• Програми закладів ЗСО здебільшого адаптуються учителями за принципом значного скорочення, а не за принципами врахування індивідуальних потреб та можливостей дитини. Часто така адаптація здійснюється «на власний розсуд» учителя без використання наукових та методичних розробок. • Дитина з ООП може потребувати формування зовсім інших навичок, ніж навчання за індивідуальною програмою ЗНЗ. • Не визначено стандарти оцінювання навчання дітей з ООП та формат документа, який видається після закінчення ЗНЗ.

Категорія перешкод	Характер проблеми
Кадрові питання	• Сучасний стан підготовки в Україні фахівців для роботи в інклюзивному освітньому середовищі не відповідає суспільним запитам і потребам. • Якість інклюзивної освіти низька, оскільки навіть пілотним школам бракує фахівців і ставок для них (психологів, дефектологів, логопедів); немає асистентів; перевантажені шкільні психологи. • Існує брак теоретичних знань та практичних навичок роботи з дітьми з ООП у переважної більшості вчителів та вихователів дошкільних закладів освіти. • Існує проблема управління педагогічним колективом керівниками навчальних закладів, адже не кожен педагог сьогодні готовий працювати у класі (групі), де є діти з ООП, підтримка інклюзії директорами ЗНЗ досить слабка. • Існує методологічна та психологічна неготовність педагогічних працівників, класних керівників, учителів, вихователів до викладання ряду дисциплін для дітей, які мають певні обмеження.
Організація навчання	• У ЗНЗ із «стихійною інклюзією» наповнюваність у класі близько 30–34 учнів, що не відповідає моделі інклюзивної освіти. • Зростання кількості дітей з ООП, яких учителі й адміністрація ЗНЗ переводять на індивідуальне навчання, спотворює саму ідею інклюзивної освіти. • Мотивація вчителів ЗНЗ до впровадження інклюзивної освіти низька через невідповідну їхній роботі зарплатню та надмірне навантаження. • Кількість навчальних закладів, що практикують інклюзивну освіту, обмежена, їхній досвід недостатньо вивчають, обговорюють та поширюють у професійному середовищі.
Доступність та пристосування закладів	• Небагато навчальних закладів в Україні пристосовані для навчання осіб з ООП, а саме: обладнані пандусами, ліфтами, спеціальними гігієнічними кімнатами тощо. Сьогодні в Україні тільки 11–12% навчальних закладів є повністю доступними для дітей з ООП. З них 39,2% обладнані пандусами, і лише 21% навчальних закладів відповідає усім правилам безпеки та вільного пересування дітей з інвалідністю.

Категорія перешкод	Характер проблеми
Міжвідомча співпраця	• Не проводиться системна послідовна робота, спрямована на підтримку інклюзивної освіти, українських неурядових організацій (НУО), які надають інформаційну, медичну та консультаційну підтримку дітям з ООП та їхнім батькам; слабкий зв'язок між регіональними НУО та відсутність постійних каналів обміну досвідом.
Соціально-психологічні проблеми	• Необізнаність суспільства зі змінами у системі освіти. • Проблема толерантності, неадекватне сприйняття дитини з ООП однолітками, учителями. • Проблеми батьків зумовлені тим, що: батьки дітей з ООП вважають, що їхніх дітей дискримінують; батьки здорових дітей побоюються, що інклюзія буде впроваджуватися без ретельної підготовки, а у школах можуть з'явитися діти з важкими формами психофізичних порушень.

Додаток Б

Кількість дітей-інвалідів у віці до 18 років станом на 01.01.2015 р. (за даними МОЗУ), (осіб)

Регіон	Усього					З них уперше стали інвалідами у звітному році				
	2005	2010	2012	2013	2014	2005	2010	2012	2013	2014
Україна	162101	165121	167059	168280	151125	21366	18428	18161	18292	16250
Автономна Республіка Крим	5771	5587	5815	5887	…	710	653	679	676	…
Вінницька	6911	6725	6613	6607	6714	898	722	730	731	863
Волинська	4480	5262	5361	5349	5350	600	596	576	526	568
Дніпропетровська	11016	11290	11481	11944	12409	1489	1256	1173	1276	1321
Донецька	14749	13717	14103	14229	6759	1861	1629	1518	1566	554
Житомирська	5458	5617	5734	5840	5882	609	640	663	704	605
Закарпатська	4784	5560	5857	6003	6093	650	672	709	686	717
Запорізька	6046	6071	6166	6231	6514	724	697	669	698	710
Івано-Франківська	6362	6554	6486	6257	6165	952	721	626	627	683
Київська	6284	6946	7131	7154	7396	893	804	805	829	878
Кіровоградська	3842	3664	3728	3701	3750	467	372	434	375	407
Луганська	7391	7144	6973	6806	1940	1034	821	683	626	143
Львівська	10081	10355	10394	10308	10406	1564	1076	1127	1078	1203
Миколаївська	4516	4545	4586	4632	4585	516	445	561	461	475
Одеська	6729	7220	7306	7430	7582	996	927	860	869	876
Полтавська	4976	4944	4828	4911	4977	711	529	542	585	554
Рівненська	6033	6367	6516	6510	6595	759	753	730	717	748
Сумська	3625	3510	3490	3491	3627	423	377	376	376	409
Тернопільська	4071	4572	4490	4555	4517	737	504	454	486	438
Харківська	9363	8806	8556	8412	8640	1003	825	773	797	828
Херсонська	3430	3339	3415	3475	3538	461	373	436	449	419
Хмельницька	5534	5585	5561	5672	5652	536	505	504	524	457
Черкаська	4958	4489	4336	4332	4360	642	468	446	463	480
Чернівецька	3705	3875	3964	4016	4053	522	404	434	433	433
Чернігівська	3276	3802	3902	4016	4093	459	490	494	516	464
м. Київ	7729	8514	9126	9313	9528	1018	1022	1014	1057	1017
м. Севастополь	981	1061	1141	1199	…	132	147	145	161	…

Додаток В

Статистичні дані по дошкільних навчальних закладах України у період з 2010 до 2016 року

Рис. В.1. Динаміка кількості дошкільних навчальних закладів в Україні

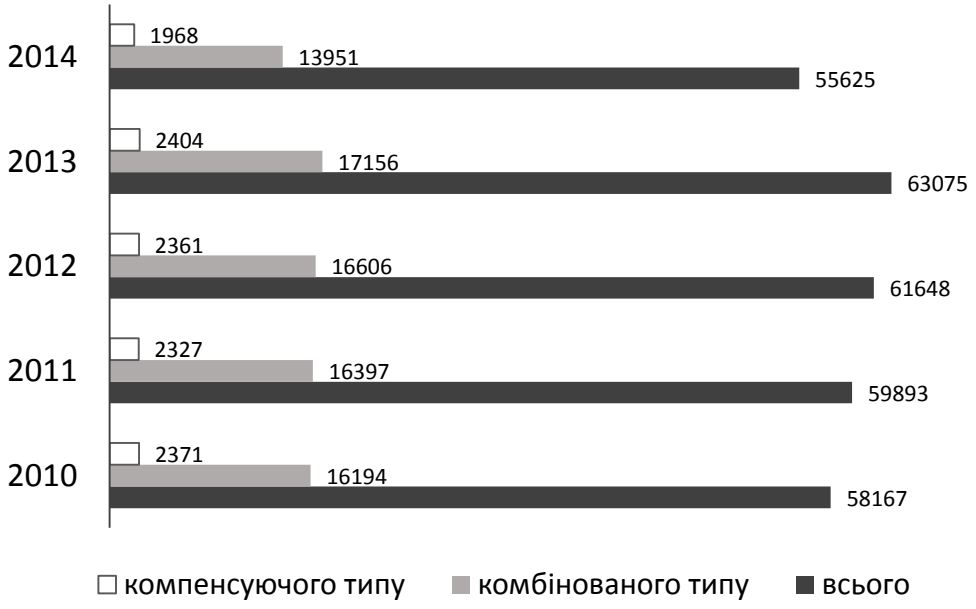


Рис. В.2. Динаміка кількості груп у дошкільних навчальних закладах України

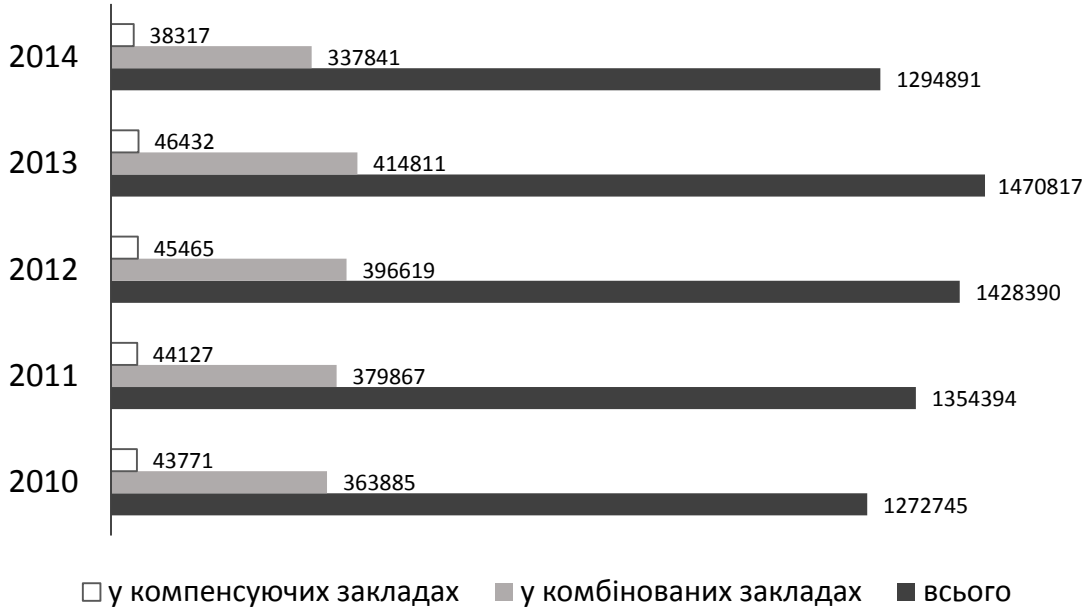


Рис. В.3. Динаміка кількості дітей у дошкільних навчальних закладах України

Рис. В.4. Динаміка кількості дошкільних навчальних закладів та груп спеціального призначення в Україні

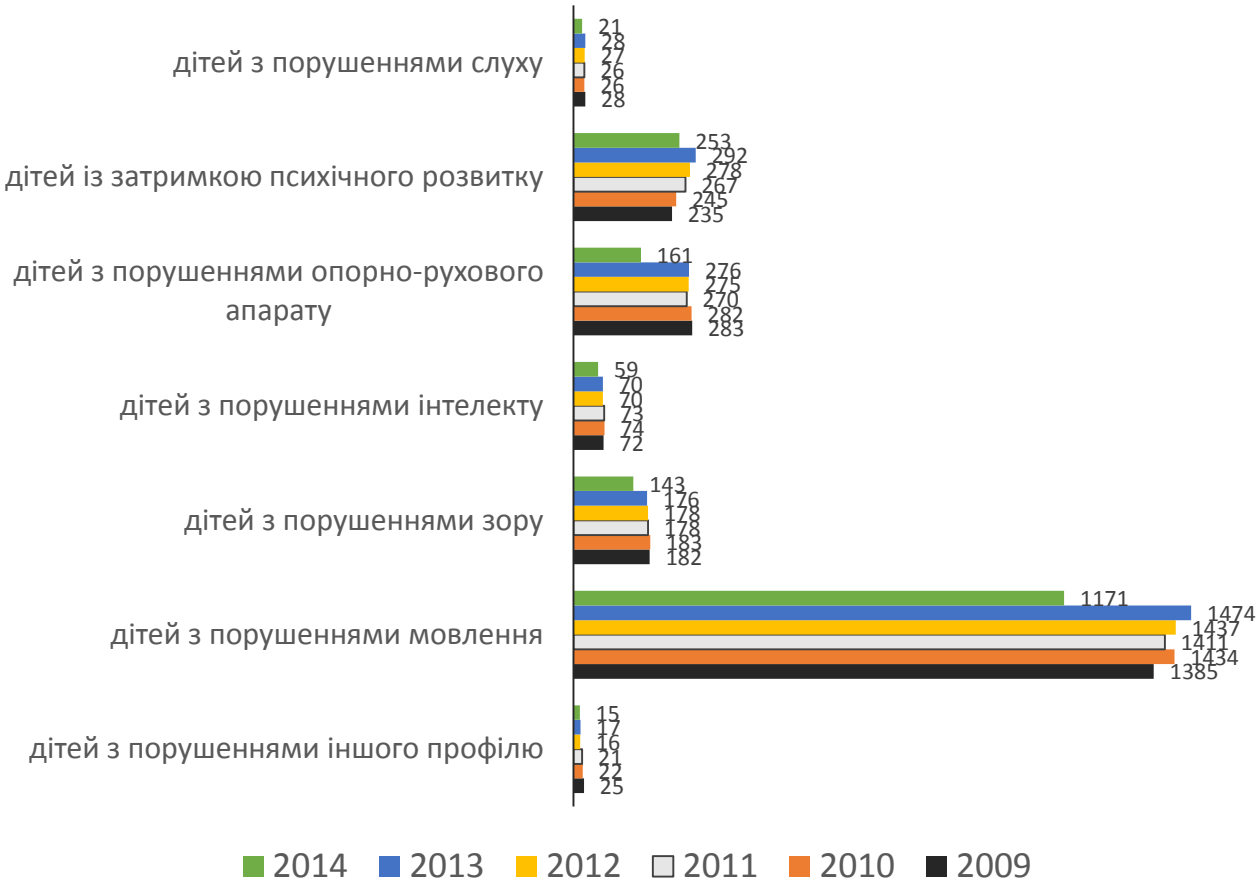


Рис. В.5. Динаміка кількості дошкільних навчальних закладів спеціального призначення за видами груп в Україні

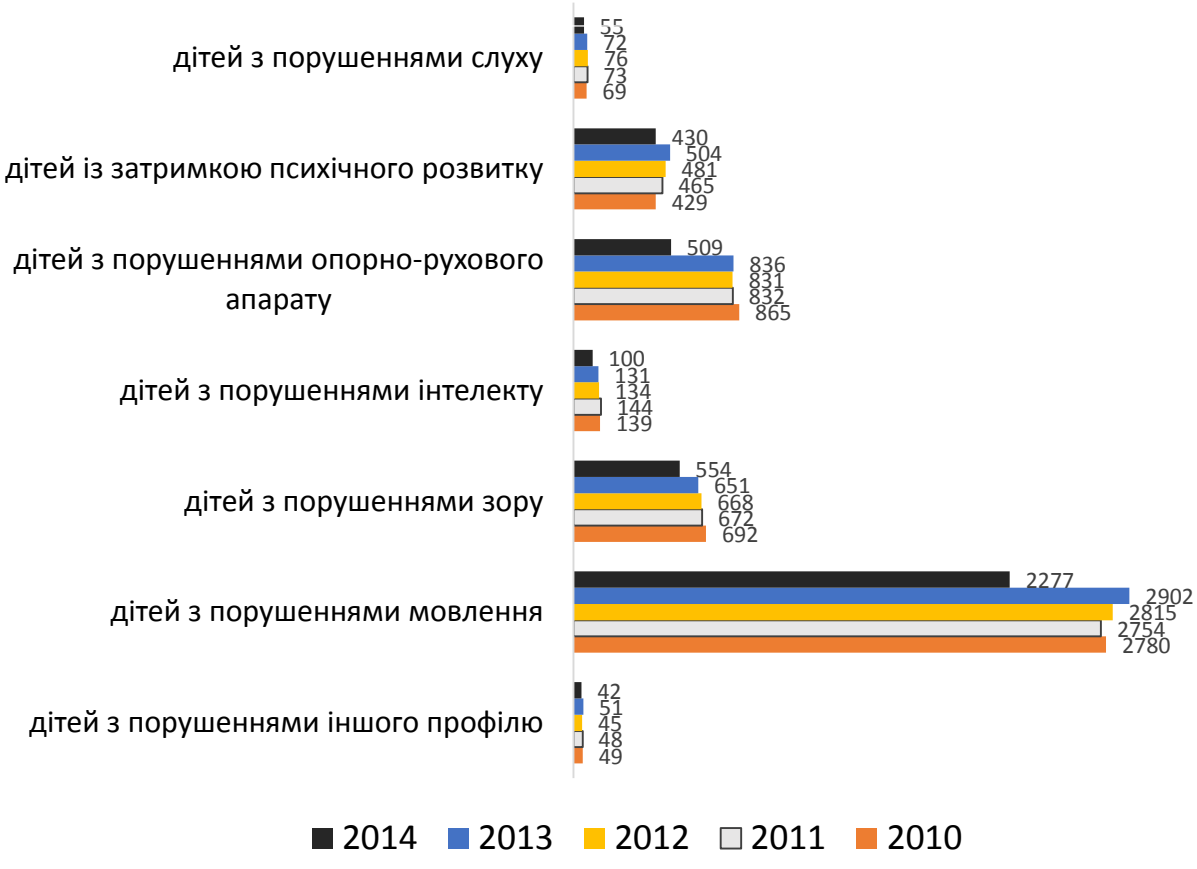


Рис. В.6. Динаміка кількості груп спеціального призначення у дошкільних навчальних закладах в Україні

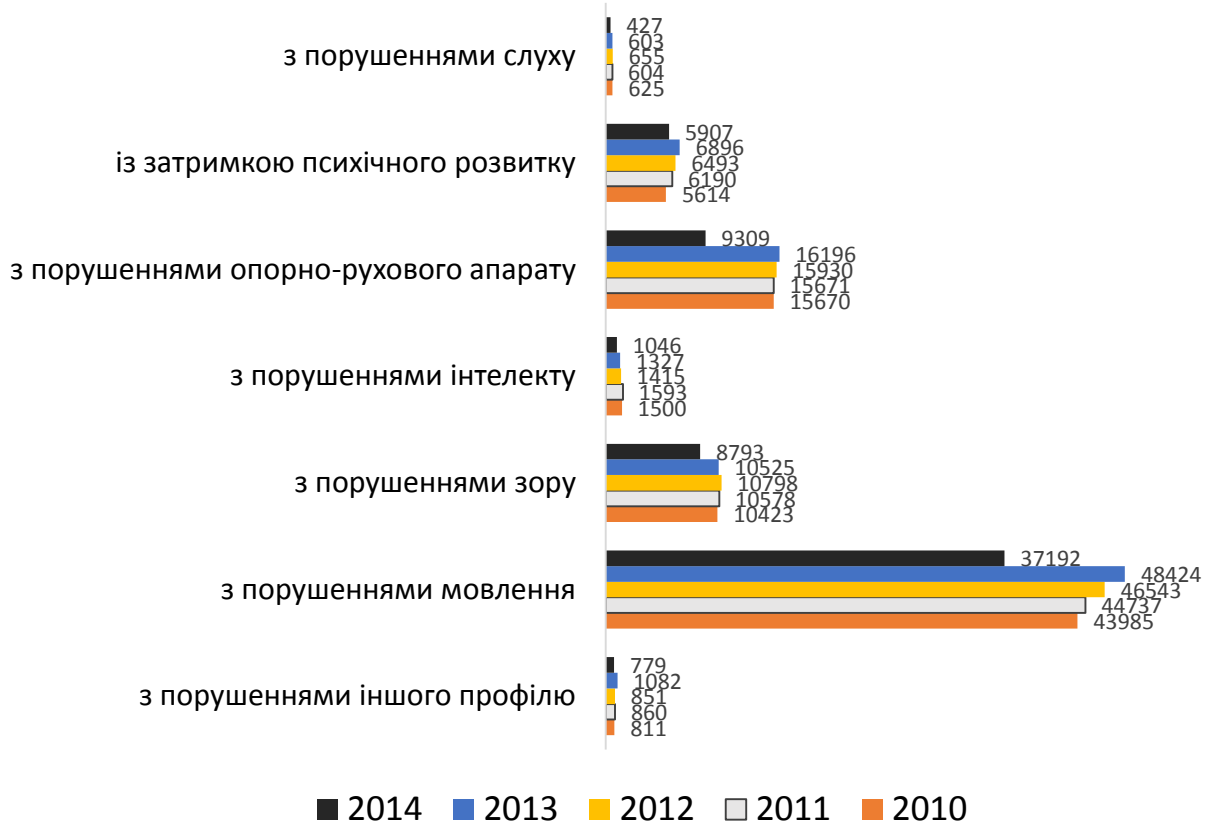


Рис. В.7. Динаміка кількості дітей у групах спеціального призначення у дошкільних навчальних закладах в Україні

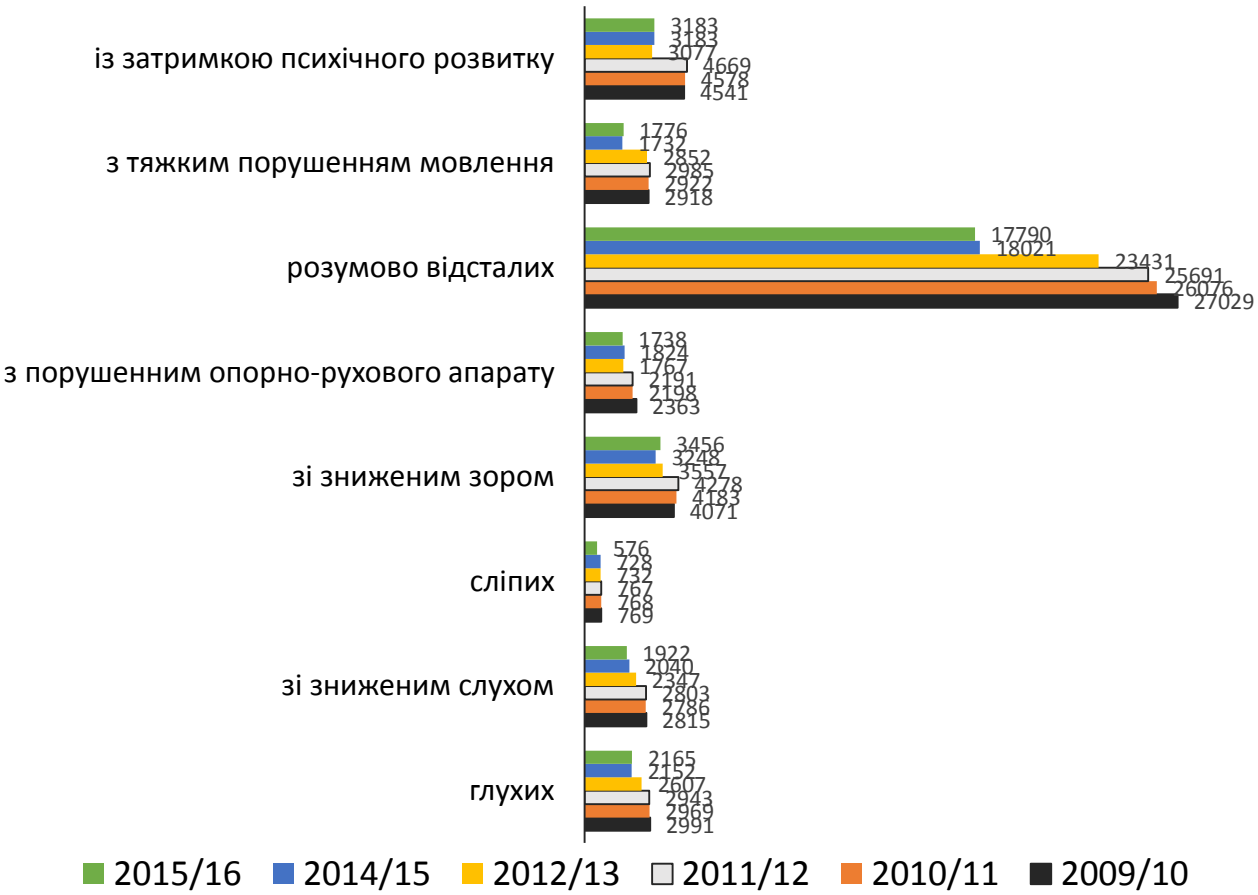


Рис. В.8. Динаміка кількості дітей з ООП, які навчались у спеціальних загальноосвітніх школах України

Додаток Г

Динаміка облікової кількості педагогічних працівників дошкільних навчальних закладів України

		Всього штатних працівників	з них особи, які закінчили вищі навчальні заклади			
			I-II рівнів акредитації	%	III-IV рівнів акредитації	%
2010 рік	**Всього**	**141222**	**70608**	**50,00**	**69738**	**49,38**
	у тому числі:					
	– вихователі	103059	57165	55,468	45228	43,89
	– учителі-дефектологи	4562	157	3,44	4405	96,56
	– практичні психологи	3923	237	6,04	3676	93,70
	– соціальні педагоги	133	12	9,02	121	90,98
	– інші вчителі	29545	13037	44,13	16308	55,20
2011 рік	**Всього**	**144920**	**68961**	**47,59**	**75140**	**51,85**
	у тому числі:					
	– вихователі	105147	55514	52,80	49038	46,64
	– учителі-дефектологи	4571	136	2,98	4434	97,00
	– практичні психологи	4209	219	5,20	3980	94,56
	– соціальні педагоги	217	30	13,82	185	85,25
	– інші вчителі	30776	13062	42,44	17503	56,87
2012 рік	**Всього**	**149262**	**68326**	**45,78**	**80162**	**53,71**
	у тому числі:					
	– вихователі	107951	54918	50,87	52444	48,58
	– учителі-дефектологи	4741	153	3,23	4587	96,75
	– практичні психологи	4536	242	5,34	4288	94,53
	– соціальні педагоги	306	45	14,71	260	84,97
	– інші вчителі	31728	12968	40,87	18583	58,57
2013 рік	**Всього**	**152562**	**67563**	**44,29**	**84143**	**55,15**
	у тому числі:					
	– вихователі	110129	54340	49,34	55119	50,05
	– учителі-дефектологи	4879	153	3,14	4724	96,82
	– практичні психологи	4713	217	4,60	4484	95,14
	– соціальні педагоги	347	61	17,58	283	81,56
	– інші вчителі	32494	12792	39,37	19533	60,11
2014 рік	**Всього**	**133768**	**56191**	**42,01**	**76767**	**57,39**
	у тому числі:					
	– вихователі	96162	44836	46,63	50711	52,73
	– учителі-дефектологи	3963	122	3,08	3838	96,85
	– практичні психологи	4161	216	5,19	3931	94,47
	– соціальні педагоги	352	48	13,64	300	85,23
	– інші вчителі	29130	10969	37,66	17987	61,75

Додаток Д

Динаміка охоплення освітою дітей з особливими освітніми потребами шкільного віку в Україні

		Кількість дітей від 6 до 18 років усього осіб	З них осіб з особливими освітніми потребами	
			осіб	%
2010/11 н. р.	**Кількість дітей**	**4636859**	**65163**	**1,41**
	З них навчаються в навчальних закладах для здобуття повної загальної середньої освіти	4582959	36532	56,06
	у тому числі: – навчаються в ЗОШ усіх ступенів	4094052	35279	54,14
	– навчаються в інших навчальних закладах	488907	1253	1,92
2011/12 н. р.	**Кількість дітей**	**4586712**	**67119**	**1,46**
	З них навчаються в навчальних закладах для здобуття повної загальної середньої освіти	4532055	39694	59,14
	у тому числі: – навчаються в ЗОШ усіх ступенів	4068904	38177	56,88
	– навчаються в інших навчальних закладах	463151	1517	2,26
2012/13 н. р.	**Кількість дітей**	**4504079**	**68773**	**1,53**
	З них навчаються в навчальних закладах для здобуття повної загальної середньої освіти	4449653	41557	60,43
	у тому числі: – навчаються в ЗОШ усіх ступенів	3998161	40075	58,27
	– навчаються в інших навчальних закладах	451492	1482	2,15
2013/14 н. р.	**Кількість дітей**	**4480713**	**69823**	**1,56**
	З них навчаються в навчальних закладах для здобуття повної загальної середньої освіти	4418023	42737	61,21
	у тому числі: – навчаються в ЗОШ усіх ступенів	3982318	41201	59,01
	– навчаються в інших навчальних закладах	435705	1536	2,20

		Кількість дітей від 6 до 18 років усього осіб	З них осіб з особливими освітніми потребами	
			осіб	%
2014/15 н. р.	**Кількість дітей**	**3914951**	**63954**	**1,63**
	З них навчаються в навчальних закладах для здобуття повної загальної середньої освіти	3853613	40266	62,96
	у тому числі: – навчаються в ЗОШ усіх ступенів	3491506	38745	60,58
	– навчаються в інших навчальних закладах	362107	1521	2,38
2015/16 н. р.	**Кількість дітей**	**3968182**	**64659**	**1,63**
	З них навчаються в навчальних закладах для здобуття повної загальної середньох освіти	3902456	41347	63,95
	у тому числі: – навчаються в ЗОШ усіх ступенів	3540272	39963	61,81
	– навчаються в інших навчальних закладах	362184	1384	2,14

Додаток Е

Розподіл дітей шкільного віку, які не здобувають повну загальну середню освіту

		Кількість дітей від 6 до 18 років усього осіб	З них осіб з особливими освітніми потребами	
			осіб	%
2010/11 н. р.	**Кількість дітей**	**41926**	**28623**	
	з них: – не навчаються за станом здоров'я;	10842	9583	33,48
	– не навчаються з інших причин;	12441	397	1,39
	– навчаються у спеціальних закладах для дітей, які потребують корекції розумового розвитку.	18643	18643	65,13
2011/12 н. р.	**Кількість дітей**	**41975**	**27414**	
	з них: – не навчаються за станом здоров'я;	10472	9223	33,64
	– не навчаються з інших причин;	13614	302	1,10
	– навчаються у спеціальних закладах для дітей, які потребують корекції розумового розвитку.	17889	17889	65,25
2012/13 н. р.	**Кількість дітей**	**44147**	**27205**	
	з них: – не навчаються за станом здоров'я;	10943	9204	33,83
	– не навчаються з інших причин;	15427	224	0,82
	– навчаються у спеціальних закладах для дітей, які потребують корекції розумового розвитку.	17777	17777	65,34
2013/14 н. р.	**Кількість дітей**	**47949**	**27065**	
	з них: – не навчаються за станом здоров'я;	10607	8927	32,98
	– не навчаються з інших причин;	19500	296	1,09
	– навчаються у спеціальних закладах для дітей, які потребують корекції розумового розвитку.	17842	17842	65,92
2014/15 н. р.	**Кількість дітей**	**43997**	**23652**	
	з них: – не навчаються за станом здоров'я;	9034	7782	32,90
	– не навчаються з інших причин;	19315	222	0,94
	– навчаються у спеціальних закладах для дітей, які потребують корекції розумового розвитку.	15648	15648	66,16

		Кількість дітей від 6 до 18 років усього осіб	З них осіб з особливими освітніми потребами	
			осіб	%
2015/16 н. р.	**Кількість дітей**	**46234**	**23281**	
	з них: – не навчаються за станом здоров'я;	9393	7931	34,07
	– не навчаються з інших причин;	21741	250	1,07
	– навчаються у спеціальних закладах для дітей, які потребують корекції розумового розвитку.	15100	15100	64,86

Додаток Ж

Розвиток психологічної служби системи освіти у регіонах на кінець 2014/15 н. р.

Забезпеченість фахівцями психологічної служби відповідно до нормативів чисельності у регіонах на кінець 2014/15 н. р.

Додаток И

Анкета для проведення опитування психолого-педагогічних працівників дошкільних навчальних закладів і педагогів початкової школи

Шановний колего!

Нині існує нагальна потреба забезпечення рівного доступу до якісної освіти дітям з особливими освітніми потребами. Такий підхід передбачає вивчення стану готовності психолого-педагогічних кадрів дошкільних і загальноосвітніх навчальних закладів до роботи з дітьми з особливими освітніми потребами. Ваші відповіді та коментарі дозволять визначити рівень загальної обізнаності у питаннях інклюзивної освіти, організації інклюзивного навчання, формування інклюзивного освітнього середовища, сприятимуть розробці інформаційно-методичних матеріалів для підготовки висококваліфікованих фахівців до роботи з дітьми з особливими освітніми потребами в умовах інклюзивного освітнього середовища.

Анкетування є анонімним, а його результати будуть використані в узагальненому вигляді. Просимо взяти участь у нашому дослідженні.

ІНСТРУКЦІЯ: Ця анкета є частиною проекту дослідження інклюзивного навчання у Вашому навчальному закладі. Щоб показати, наскільки Ви погоджуєтеся з кожним твердженням анкети, поставте, будь ласка, позначку **X** у відповідній графі. Заповнивши та подавши на розгляд цю анкету, Ви даєте згоду на участь у даному проекті.

Я навчаю та виховую дітей та учнів таких класів: (*позначте все, що підходить):*
☐ Дитячий садок; ☐ 1 клас; ☐ 2 клас; ☐ 3 клас; ☐ 4 клас

Педагогічний стаж – _____ років.

Навчальний заклад, у якому працюєте: міська – ___; сільська – ___.

Посада:

☐ вихователь;
☐ учитель початкових класів;
☐ психолог;
☐ соціальний педагог.

Пропоновані твердження	Повністю не погоджуюсь	Не погоджуюсь	Не можу відповісти	Погоджуюсь	Повністю погоджуюсь
1. Практика роботи з дітьми з особливими потребами впроваджується у моїй школі/ДНЗ та спрямована на поліпшення навчання та залучення їх до дитячого колективу.					
2. Кількість дітей з особливими освітніми потребами щороку збільшується.					
3. Діти з особливими освітніми потребами це ті, які мають психофізичні порушення у своєму розвитку.					
4. Практика роботи з дітьми з особливими потребами не спрямована на максимальне зменшення випадків виключення їх зі школи/дитсадка.					
5. Заходи у школі/дитсадку з підвищення кваліфікації допомагають мені відповідно ставитися до того, що є діти з різними потребами та особливостями психофізичного розвитку.					
6. Діти ставляться з повагою до всіх педагогів та персоналу навчального закладу, незалежно від займаної посади.					
7. Діти, які зазнають особистих труднощів у навчанні й у поведінці можуть звернутися до мене за допомогою.					
8. Я володію інформацією з питань інклюзивної освіти.					
9. Інклюзія (залучення дітей з особливими освітніми потребами у звичайні групи/ класи) корисна для всіх дітей.					
10. Включення дітей з особливими освітніми потребами у звичайні групи/класи ускладнює процес навчання для інших дітей.					
11. Будівля школи/ДНЗ архітектурно пристосована для усіх дітей, у тому числі й для дітей з ООП.					
12. Батьки надають добровільну допомогу у роботі з дітьми.					
13. Залучення дитини з особливими освітніми потребами до школи/ДНЗ сприяє розвитку комунікативних функцій та їх загальній соціалізації.					

Пропоновані твердження	Повністю не погоджуюсь	Не погоджуюсь	Не можу відповісти	Погоджуюсь	Повністю погоджуюсь
14. Наша школа/ДНЗ з готовністю приймає усіх дітей, у тому числі й дітей з особливими освітніми потребами.					
15. Я не надаю надто великого значення тим знанням, якими володіють батьки про своїх дітей.					
16. Я впевнений(а), що зможу реалізувати нові навчальні програми (наприклад, ті, що будуть розроблені).					
17. Засоби навчання та ресурси розподіляються у навчальному закладі прозоро та справедливо.					
18. Мої методи навчання та виховання враховують різний темп виконання завдань дітьми.					
19. Використання різноманітних методичних підходів загалом заважає дітям у навчанні.					
20. Спільне навчання та виховання з дітьми з особливими освітніми потребами забезпечує здоровим одноліткам позитивний досвід взаємодії та взаємодопомоги, робить їх добрішими, милосерднішими, відповідальнішими.					
21. Я намагаюся формувати серед здібних дітей потужну мотивацію в їхньому навчанні.					
22. Місцева громада не підтримує наш навчальний заклад.					
23. Навчальні матеріали відповідним чином адаптовані для дітей з особливими освітніми потребами (наприклад, використовуються збільшені шрифти або шрифт Брайля тощо).					
24. Проблеми з дисципліною загалом вирішуються у межах групи/класу.					
25. Я вважаю, що інклюзія дає дітям з особливими освітніми потребами можливість проявити свій навчальний потенціал.					
26. У моїй школі/ДНЗ спостерігається гарна співпраця між педагогами та батьками.					

Пропоновані твердження	Повністю не погоджуюсь	Не погоджуюсь	Не можу відповісти	Погоджуюсь	Повністю погоджуюсь
27. Мої діти отримують позитивну реакцію (зворотній зв'язок) на своє навчання.					
28. Я намагаюсь так підтримувати дисципліну серед дітей, аби сприяти формуванню самодисципліни.					
29. Я займався(лась) пошуками відповідних методичних та навчальних матеріалів (книги, статті) для впровадження інклюзивного навчання.					
30. Я вважаю, що між мною та батьками моїх дітей встановилися гарні стосунки.					
31. Діти не знають, до кого звертатися, якщо їх переслідують (залякують) інші діти.					
32. Я спонукаю моїх дітей з готовністю сприймати особливості та відмінності у розвитку інших дітей.					
33. Педагоги мого навчального закладу погоджуються із запровадженням різних способів покарання дітей, які порушують правила поведінки.					
34. Проблеми з дисципліною – одне з найболючіших питань у нашому навчальному закладі.					
35. У групі/класі для дітей встановлені правила, яких слід дотримуватись, щоб коректно спілкуватися, слухати й чути інших, звертатися за роз'ясненнями.					
36. Я завжди готовий(а) критично оцінювати навчальні матеріали, що формують стереотипні уявлення.					
37. Дітям не варто надавати можливість обирати види навчальної діяльності.					
38. Я брав(ла) участь у заходах з підвищення кваліфікації (курси, семінари тощо) за межами школи/ДНЗ з метою розвитку власної інклюзивної практики.					
39. Педагогічний колектив і персонал школи/ДНЗ ставляться до дітей з повагою.					
40. Усім новим та молодим педагогам допомагають призвичаїтися до навчального закладу.					

Пропоновані твердження	Повністю не погоджуюсь	Не погоджуюсь	Не можу відповісти	Погоджуюсь	Повністю погоджуюсь
41. У моєму(ій) групі/класі заведено послідовний та чіткий щоденний порядок.					
42. Я не залучаю моїх дітей до визначення правил поведінки і навчання у групі/класі.					
43. Я намагаюся дивитися на свої педагогічні обов'язки з точки зору моїх дітей.					
44. Шкала оцінювання, яку я використовую, дозволяє усім дітям проявити свої здібності.					
45. У моїй школі/ДНЗ спостерігається гарна співпраця між педагогами та адміністрацією.					
46. У своїй роботі я завжди використовую індивідуальний підхід до дітей.					
47. Я заохочую дітей нести відповідальність за своє навчання.					
48. Педагоги нашого колективу регулярно співпрацюють між собою.					
49. Я намагаюся звести до мінімуму ізоляцію дітей з особливими освітніми потребами.					
50. Я заохочую дітей з повагою ставитися до точки зору, яка відрізняються від їх власної.					
51. Я використовую такі навчальні матеріали, які враховують рівень підготовки та здібності усіх дітей групи/класу.					
52. У нашій школі/ДНЗ спостерігається гарна співпраця між педагогами.					
53. У мене немає достатньої кількості методичних матеріалів для забезпечення усіх дітей у групі/класі.					
54. Я отримую суттєву підтримку від методичного кабінету району, школи/ДНЗ.					
55. Я спонукаю дітей до усвідомлення необхідності надання і отримання допомоги, як обов'язкової умови навчання.					

Пропоновані твердження	Повністю не погоджуюсь	Не погоджуюсь	Не можу відповісти	Погоджуюсь	Повністю погоджуюсь
56. У нашій школі/ДНЗ діє чітка система правил безпеки та догляду за дітьми.					
57. Мої методи навчання і виховання базуються на диференційованому підході.					
58. Віднесення окремих дітей до певної категорії («навішування ярликів») може спричинити їхнє відокремлення від решти дітей у групі/класі.					
59. Коли нові діти приходять до школи/ДНЗ, їм допомагають відчути себе потрібними колективу.					
60. У нашій школі/ДНЗ існує посада асистента вчителя.					
61. Я підвищив(ла) професійний розвиток з питань інклюзивної практики, беручи участь у заходах, що проводилися (участь в семінарах, тренінгах, конференціях тощо).					
62. Я майже не надаю конкретну інформацію стосовно моїх очікувань від навчання дітей.					
63. У моєму(їй) групі/класі діти часто працюють разом (колективно) над виконанням завдань.					
64. Треба більше часу присвячувати повторюванню та запам’ятовуванню.					
65. Офіційна звітність про успішність не охоплює всіх дітей.					
66. Діти з особливими освітніми потребами зможуть досягти кращих результатів, якщо будуть навчатися у спеціальних навчальних закладах (школах, ДНЗ).					
67. Мої методичні підходи базуються на інтересах дітей.					
68. Для батьків існує мало можливостей долучитися до життя нашої школи/ДНЗ.					
69. Наш навчальний заклад не проводить достатньої кількості заходів для підвищення кваліфікації у сфері інклюзивної навчання.					

Пропоновані твердження	Повністю не погоджуюсь	Не погоджуюсь	Не можу відповісти	Погоджуюсь	Повністю погоджуюсь
70. Діти з особливими освітніми потребами зможуть досягти кращих результатів, якщо будуть навчатися разом зі здоровими однолітками в інклюзивній групі/класі.					
71. Педагоги мають офіційні та неофіційні способи взаємодопомоги у вирішенні проблемних питань стосовно дітей.					
72. Діти не завжди почуваються у безпеці в нашій школі/ДНЗ.					
73. У мене немає відповідної підготовки для розробки та впровадження методик роботи з дітьми з особливими освітніми потребами.					
74. Я відповідальний(а) за підвищення рівня обізнаності в галузі інклюзивної освіти у школі/ДНЗ.					
75. Я оцінюю досягнення своїх дітей у відповідності до їхнього особистого потенціалу, а не у порівнянні з успіхами інших.					
76. У нашому навчальному закладі спостерігається гарна співпраця між педагогами та дітьми.					
77. Розвиток дружньої атмосфери у педагогічному колективі настільки ж важливий, як і підвищення успішності навчання та виховання.					
78. Робота шкільної бібліотеки організована таким чином, щоб допомагати у навчанні всім дітям.					
79. У школі/ДНЗ існує ефективна система звітності про пропуски дітьми занять та з’ясування причин цього.					

Заключні запитання

1. Скільки батьків Вашої(го) групи/класу (у відсотках) добровільно присвячують свій час для допомоги у групі/класі чи під час різних заходів? Відмітьте одне:

0-24%	25-49%	50-74%	75-100%

2. Нижче наведено деякі заходи з підвищення кваліфікації. Будь ласка, зазначте, у яких із них Ви брали участь. Відмітьте все, що підходить:
   а. доповіді/практичні семінари без відриву від занять.
   б. доповіді/практичні семінари під час педагогічних конференцій.
   в. індивідуальне навчання (наприклад, курс(и) у ВНЗ; публічні лекції).
   г. з'їзди вчителів.
   д. інші заходи. Будь ласка, вкажіть, які: _____

3. Як Ви оцінюєте рівень науково-методичного забезпечення навчального закладу щодо впровадження інклюзивного навчання дітей з особливими освітніми потребами. Відмітьте одне:
   а) забезпечення цілком достатнє;
   б) забезпечення посереднє;
   в) відсутнє.

4. Яку науково-методичну консультацію із перелічених питань Ви б хотіли одержати? Відмітьте все, що підходить:
   а). Інклюзивна освіта: сутність, реалії та перспективи.
   б). Діти з особливими освітніми потребами: навчання та виховання.
   в). Міжнародний досвід впровадження інклюзивного навчання.
   г). Законодавча база інклюзивної освіти.
   д). Проблеми у роботі з дітьми з особливими освітніми потребами.
   е). Підготовка педагога до роботи з дітьми з особливими освітніми потребами.
   є). Професійна співпраця різнопрофільних фахівців для успішного інклюзивного навчання.
   ж). Створення інклюзивного освітнього середовища для дітей з особливими освітніми потребами.
   з). Не потребую консультації.
   и). Зазначте свою тему: _____
   _____.

5. Які причини, на Вашу думку, перешкоджають запровадженню інклюзивного навчання дітей з особливими освітніми потребами. Відмітьте все, що підходить:
   а) відсутність знань та інформації з даної проблеми;
   б) фінансова і матеріальна незабезпеченість;
   в) відношення та стереотипи людей;
   г) ваш варіант – _____.

6. Педагогам для роботи в умовах інклюзивного освітнього середовища потрібно підвищувати компетентність у галузі спеціальної освіти (відмітьте все, що підходить):
   а) дистанційно;
   б) під час навчання у вищих навчальних закладах;
   в) в Інституті післядипломної освіти (курси підвищення кваліфікації);
   г) повинен бути додатково диплом за спеціальністю «Спеціальна освіта».

7. Яким чином ви впроваджуєте інклюзивне навчання у вашому навчальному закладі? Співпрацюю:
   а) з учнями/дітьми;
   б) з педагогами;
   в) з батьками;
   г) з громадськістю;
   д) не впроваджую.

8. Яким чином Ви можете підвищити ефективність запровадження інклюзивної освіти у вашому навчальному закладі? Відмітьте не більше трьох варіантів:
   а) залучення спеціалістів для обміну досвідом;
   б) створення консульт-пунктів на базі закладу з питань інклюзивної освіти;
   в) проведення тренінгів, практикумів з дітьми, спрямованих на формування у дітей адекватного відношення до осіб з обмеженими можливостями;
   г) проведення тренінгів, семінарів-практикумів, творчих груп, «круглих столів» тощо для педагогів з питань розвитку, навчання і виховання дітей з особливими освітніми потребами;
   д) стажування педагогів у закладах, де успішно реалізується інклюзивне навчання;
   е) організація курсів підвищення кваліфікації;
   є) проведення семінарів, зустрічей з батьками дітей з особливими освітніми потребами і здоровими дітьми;
   ж) розробка теоретичних та практичних матеріалів на допомогу педагогам;
   з) створення архітектурної доступності;
   и) не можу вплинути на впровадження інклюзивного навчання в навчальному закладі;
   і) ваші пропозиції – _____
   _____.

9. Чи готові Ви працювати в умовах інклюзивного освітнього середовища, і яка допомога Вам потрібна ?
   Готовий працювати, але мені:
   а) потрібна допомога психолога;
   б) потрібна допомога соціального педагога;
   в) потрібна допомога вчителя-дефектолога;
   г) потрібна допомога асистента учителя;
   д) потрібні спецкурси, семінари, конференції;
   е) потрібно забезпечити відповідну матеріально-технічну базу;

є) потрібне навчально-методичне забезпечення;
ж) потрібна допомога директора;
з) потрібна допомога колег;
ж) Ваш варіант – _____.

Не готовий працювати, тому що:

а) не знаю, що це і навіщо це робити;
б) вважаю, що такі діти повинні навчатися у спецзакладах;
в) відсутня матеріально-технічна база, фінансування;
г) не знаю, як працювати з такими дітьми, не володію відповідними методиками;
д) це додаткове навантаження для мене;
е) Ваш варіант – _____.

10. Хто із спеціалістів у навчальному закладі має здійснювати супровід дітей з особливими освітніми потребами в інклюзивному класі/групі? Відмітьте все, що підходить:
    а) логопед;
    б) звичайний педагог (учитель/вихователь);
    в) психолог;
    г) вчитель-дефектолог;
    д) асистент учителя;
    е) соціальний педагог;
    є) медичний працівник.

ДЯКУЄМО ЗА СПІВПРАЦЮ !!!

Додаток К

Анкета для студентів

Нині існує нагальна потреба забезпечення рівного доступу до якісної освіти дітям з особливими освітніми потребами. Такий підхід передбачає вивчення стану готовності майбутніх психолого-педагогічних кадрів загальноосвітніх закладів до роботи з такими дітьми. Ваші відповіді та коментарі дозволять визначити рівень загальної обізнаності у питаннях інклюзивної освіти, організації інклюзивного навчання, сприятимуть розробці навчально-методичних матеріалів для підготовки висококваліфікованих фахівців до роботи з дітьми з особливими освітніми потребами в умовах інклюзивного освітнього середовища.

Анкетування є анонімним, а його результати будуть використані в узагальненому вигляді. Просимо взяти участь у нашому дослідженні.

Навчальний заклад _____

Факультет _____

Спеціальність _____

Спеціалізація _____

1. Інклюзивна освіта корисна для всіх учнів.
   а) погоджуюсь;
   б) не можу відповісти;
   в) не погоджуюсь.
2. Діти з особливими освітніми потребами це – :
   а) діти з порушеннями психофізичного розвитку;
   б) діти, яким потрібна всебічна підтримка суспільства;
   в) діти яким, необхідно створити відповідне освітнє середовище.
3. Кількість дітей з особливими освітніми потребами щороку збільшується:
   а) погоджуюсь;
   б) не можу відповісти;
   в) не погоджуюсь.
4. Яке Ваше особисте ставлення до дітей з особливими освітніми потребами:
   а) милосердне;
   б) необхідно залучати таких дітей до загальноосвітнього простору;
   в) не можу відповісти.
5. Інклюзивне навчання – це:

а) створення освітнього середовища, яке б відповідало потребам і можливостям кожної дитини, незалежно від особливостей психофізичного розвитку;

б) забезпечення основного права дітей з особливими освітніми потребами на освіту;

в) залучення дітей з психофізичними вадами до загальноосвітніх навчальних закладів;

д) не можу відповісти.

6. Включення дітей з особливими освітніми потребами у звичайні групи/класи ускладнює процес навчання для інших дітей:

а) погоджуюсь;
б) не погоджуюсь;
в) не можу відповісти.

7. Як Ви оцінюєте свій рівень знань з питань інклюзивної освіти.
а) низький;
б) задовільний;
в) достатній;
г) високий.

8. Чи вважаєте Ви за потрібне поглиблювати свої знання з інклюзивної освіти:
а) так;
б) ні;
в) не замислювався(лась) над цим питанням.

9. Залучення дитини з особливими освітніми потребами до школи/ДНЗ сприяє розвитку її комунікативних функцій та загальній соціалізації:
а) погоджуюсь;
б) не погоджуюсь;
в) не можу відповісти.

10. Спільне навчання та виховання з дітьми з особливими освітніми потребами забезпечує здоровим одноліткам позитивний досвід взаємодії та взаємодопомоги, робить їх добрішими, милосерднішими, відповідальнішими:
а) погоджуюсь;
б) не погоджуюсь;
в) не можу відповісти.

11. Які навчальні заклади, на Вашу думку, повинна відвідувати дитина з особливими освітніми потребами:
а) спеціальні ЗНЗ;
б) спеціальні класи/групи при масових навчальних закладах;
в) навчатися разом із здоровими однолітками у ЗНЗ;
г) індивідуальна форма.
д) не можу відповісти.

12. Чи готові Ви сприймати особливості та відмінності у розвитку дітей:
а) так;
б) ні;
в) не замислювався(лась) над цим питанням.

13. Чи дає інклюзивне навчання дітям з особливими освітніми потребами можливість проявити свій навчальний потенціал:
а) так;
б) ні;
в) не замислювався(лась) над цим питанням.

14. Діти з особливими освітніми потребами зможуть досягти кращих результатів, якщо будуть навчатися разом зі здоровими однолітками в інклюзивній групі/класі:
а) погоджуюсь;
б) не погоджуюсь;
в) не можу відповісти.

15. У мене немає відповідної підготовки для розробки та впровадження методик роботи з дітьми з особливими освітніми потребами.

а) погоджуюсь;
б) не погоджуюсь;
в) не можу відповісти.

16. Наш заклад не проводить достатньої кількості заходів для підвищення інформаційного рівня знань у сфері інклюзивного навчання.

а) так;
б) ні;
в) не замислювався(лась) над цим питанням.

17. Які знання з перелічених тем Ви б хотіли одержати? Відмітьте все, що підходить:

а. Інклюзивна освіта: сутність, реалії та перспективи.
б. Діти з особливими освітніми потребами: навчання та виховання.
в. Міжнародний досвід впровадження інклюзивного навчання.
г. Законодавча база інклюзивної освіти.
д. Проблеми у роботі з дітьми з особливими освітніми потребами.
е. Підготовка педагога до роботи з дітьми з особливими освітніми потребами.
ж. Професійне співробітництво різнопрофільних фахівців для успішного інклюзивного навчання.
з. Створення інклюзивного освітнього середовища для дітей з особливими освітніми потребами.
и. Не потребую консультації.
к. Зазначте свою тему: _____.

18. Які причини, на Вашу думку, перешкоджають впровадженню інклюзивного навчання дітей з особливими освітніми потребами. Відмітьте все, що підходить:

а) відсутність знань та інформації з даної проблеми;
б) фінансова і матеріальна незабезпеченість;
в) відношення та стереотипи людей;
г) ваш варіант –

19. Як Ви розумієте поняття «інклюзивне освітнє середовище»?
_____
_____

20. Педагогам для роботи в умовах інклюзивного освітнього середовища потрібно підвищувати компетентність у сфері інклюзивної освіти (відмітьте усе, що підходить):

а) дистанційно;
б) під час навчання у вищих навчальних закладах;
в) в Інституті післядипломної освіти (курси підвищення кваліфікації);
г) повинен бути додатково диплом за спеціальністю «Спеціальна освіта».

21. Чи готові Ви працювати в умовах інклюзивного освітнього середовища і яка допомога Вам потрібна.

Готовий працювати, але мені:

а) потрібна допомога психолога;
б) потрібна допомога соціального педагога;
в) потрібна допомога вчителя-дефектолога;
г) потрібна допомога асистента вчителя;
д) потрібні спецкурси, семінари, конференції, майстер-класи;

е) потрібно забезпечити відповідну матеріально-технічну базу;
ж) потрібне навчально-методичне забезпечення;
з) потрібна допомога директора;
и) потрібна допомога колег;
ж) Ваш варіант – _____.
Не готовий працювати, тому що:
а) не знаю, що це і навіщо це робити;
б) вважаю, що такі діти повинні навчатися у спецзакладах;
в) відсутня матеріально-технічна база, фінансування;
г) не знаю, як працювати з такими дітьми, не володію відповідними методиками;
д) це додаткове навантаження для мене;
е) Ваш варіант – _____.

22. Хто із спеціалістів у ЗНЗ має здійснювати супровід дітей з особливими освітніми потребами в інклюзивному класі/групі? Відмітьте все, що підходить:
а) логопед;
б) звичайний педагог (учитель/вихователь);
в) психолог;
г) вчитель-дефектолог;
д) асистент вчителя;
е) соціальний педагог;
ж) медичний працівник.

23. Як, на Вашу думку, чи потрібна співпраця між різнопрофільними спеціалістами для забезпечення якісного інклюзивного навчання дітям з особливими освітніми потребами?
а) так;
б) ні;
в) не замислювався(лась) над цим питанням.

24. Чи погодились би Ви надавати допомогу дитині з особливими освітніми потребами:
а) так;
б) ні;
в) не замислювався(лась) над цим питанням.

25. Яка основна мета виховання та навчання дітей з особливими освітніми потребами:
а) розвиток загальноосвітніх умінь та навичок;
б) адаптація та соціалізація у суспільстві;
в) не замислювався(лась) над цим питанням.

26. Чи вважаєте Ви за потрібне поглиблювати свої інклюзивні знання?
а) так;
б) ні;
в) не замислювався(лась) над цим питанням.

27. Чи забезпечується, на Ваш погляд, необхідний обсяг інклюзивних знань навчальними дисциплінами Вашого ВНЗ?
а) так;
б) ні;
в) не можу відповісти.

28. Які, на Вашу думку, навчальні дисципліни забезпечують формування інклюзивної освіти студентів?

_____
_____

29. Які форми навчальної діяльності, на Вашу думку, сприяють формуванню готовності до роботи в умовах інклюзивного середовища?

а) лекції;
б) семінари;
в) лабораторно-практичні заняття;
г) педагогічна практика.

30. Як, на Вашу думку, чи потрібно студентам опановувати нові педагогічні технології інклюзивної освіти?

а) так;
б) ні;
в) не замислювався(лась) над цим питанням.

31. Чи доцільно, на Вашу думку, інтегрувати інклюзивні знання у зміст загальних дисциплін, методик фахових дисциплін?

а) так;
б) ні;
в) не замислювався(лась) над цим питанням.

32. Як Ви розумієте поняття «інклюзивна освіта»?

_____
_____

33. Чи використовуєте Ви інноваційні педагогічні технології у процесі педагогічної практики з метою інклюзивної діяльності? Які саме?

а) так;
б) ні;
в) ваш варіант _____.

34. Якою навчально-методичною літературою Ви користуєтесь у процесі підготовки до занять з дисциплін, які мають інклюзивне спрямування?

а) ніколи не зустрічав(лася) з такою літературою;
б) такої літератури дуже мало, отже користуюся час від часу;
в) не користуюся;
г) використовую фрагментарні матеріали з періодичних та методичних публікацій;
д) Ваш варіант – _____.

35. Яка методична допомога у найбільшому ступені може стати Вам у нагоді для використання у роботі з дітьми з особливими освітніми потребами під час практик у школі/ДНЗ? Відмітьте все, що Вам потрібно:

а) методичні рекомендації щодо роботи з дітьми з особливими освітніми потребами в умовах загальоосвітнього закладу;
б) навчально-методичний посібник інклюзивного спрямування з конкретними розробками уроків з кожного предмету;
в) матеріали тренінгових занять з дітьми з особливими освітніми потребами.

36. При необхідності я би погодився(лася) працювати з дітьми з особливими освітніми потребами, щоб:

а) допомогти таким дітям адаптуватися до життя;
б) підготувати дітей з особливими освітніми потребами до життя в суспільстві;

в) виховати у здорових дітей співчуття та гуманність по відношенню до інших дітей та дорослих людей;

г) переконатись у своїх силах;

д) проявити соціальну активність;

е) набути досвіду роботи з дітьми з особливими освітніми потребами.

37. Чи готові Ви брати участь у впровадженні інклюзивного навчання?

а) так;

б) так, якщо для цього будуть створені сприятливі умови;

в) ні.

38. Зазначте, у яких із наведених нижче заходах з питань інклюзивної освіти, що проводились у вашому ВНЗ, Ви брали участь чи були присутні. Відмітьте все, що підходить:

а) доповіді/практичні семінари;

б) доповіді/ конференції;

в) лекції;

г) круглі столи;

д) виховні години;

е) благодійні акції;

ж) інші заходи: _____
_____

39. Запропонуйте власні заходи щодо роботи з дітьми з особливими освітніми потребами в умовах загальноосвітнього закладу.

_____
_____

Дякуємо за співпрацю !!!

Додаток Л

Аналіз навчальних планів напряму підготовки 6.010101 Дошкільна освіта (01012 Дошкільна освіта) [1]

Назва навчальних дисциплін	Навчальні заклади	Старі НП (до 2016/17 н.р.)				Нові НП (з 2016/17 н.р.)			
		Кількість кредитів ECTS	Кількість годин		% від загальної кількості кредитів	Кількість кредитів ECTS	Кількість годин		% від загальної кількості
			Загальний обсяг	Аудиторних годин			Загальний обсяг	Аудиторних годин	
1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
6.010101 Дошкільна освіта спеціалізація: **початкова освіта** кваліфікація: **вихователь дітей дошкільного віку** **01012 Дошкільна освіта*** спеціалізація: **початкова освіта*** кваліфікація: **вихователь дітей дошкільного віку, вчитель початкової школи*** Цикл гуманітарної та соціально-економічної підготовки Цикл загальної підготовки*									
Основи медичних знань	УДПУ	3	108	48	1,25	3	90	44	1,25
	СДПУ	–	–	–	–	–	–	–	–
Основи дефектології та логопедії	УДПУ	3	108	40	1,25	–	–	–	–
	СДПУ	–	–	–	–	–	–	–	–
Педіатрія	УДПУ	3	108	48	1,25	3	90	44	1,25
	СДПУ	–	–	–	–	–	–	–	–
Цикл професійної та практичної (професійно-орієнтованої) підготовки Цикл професійної підготовки*									
Інклюзивна освіта	УДПУ	3	108	36	1,25	4	120	60	1,7
	СДПУ	–	–	–	–	–	–	–	–
Основи дефектології та логопедії	УДПУ	–	–	–	–	3	90	44	1,25
	СДПУ	–	–	–	–	–	–	–	–
Всього	УДПУ	12	438	172	**5**	13	390	192	**5,4**
	СДПУ	–	–	–	**–**	–	–	–	–
Всього за навчальним планом	УДПУ	**240**	**8640**	**3230**		**240**	**7200**	**4854**	
	СДПУ	–	–	–	–	–	–	–	–

[1] Шифри і назви спеціальностей та спеціалізацій, а також зміст кваліфікацій, позначені знаком «*», відносяться до тих, що набули чинності з 2016–2017 навчального року.

1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
6.010101 Дошкільна освіта спеціалізація: **практична психологія** кваліфікація: **вихователь дітей дошкільного віку** **01012 Дошкільна освіта*** спеціалізація: **практична психологія*** кваліфікація: **вихователь дітей дошкільного віку, практичний психолог*** Цикл гуманітарної та соціально-економічної підготовки Цикл загальної підготовки*									
Основи медичних знань	УДПУ	3	108	48	1,25	3	90	44	1,25
	СДПУ	–	–	–	–	–	–	–	–
Основи дефектології та логопедії	УДПУ	3	108	40	1,25	–	–	–	–
	СДПУ	–	–	–	–	–	–	–	–
Педіатрія	УДПУ	3	108	48	1,25	3	90	44	1,25
	СДПУ	–	–	–	–	–	–	–	–
Цикл професійної та практичної (професійно-орієнтованої) підготовки Цикл професійної підготовки*									
Інклюзивна освіта	УДПУ	3	108	36	1,25	4	120	60	1,7
	СДПУ	–	–	–	–	–	–	–	–
Психологічна служба в системі освіти	УДПУ	3	108	36	1,25	6	180	60	2,5
	СДПУ	–	–	–	–	–	–	–	–
Психодіагностика	УДПУ	4,5	162	68	1,9	6	180	60	2,5
	СДПУ	–	–	–	–	–	–	–	–
Методика роботи практичного психолога	УДПУ	4,5	162	68	1,9	6	180	60	2,5
	СДПУ	–	–	–	–	–	–	–	–
Основи психокорекції	УДПУ	3	108	52	1,25	–	–	–	–
	СДПУ	–	–	–	–	–	–	–	–
Практикум з групової психокорекції	УДПУ	3	108	68	1,25	6	180	60	2,5
	СДПУ	–	–	–	–	–	–	–	–
Основи психологічного консультування	УДПУ	4,5	162	60	1,9	–	–	–	–
	СДПУ	–	–	–	–	–	–	–	–
Психолого-педагогічна терапія	УДПУ	3	108	44	1,25	–	–	–	–
	СДПУ	–	–	–	–	–	–	–	–
Основи дефектології та логопедії	УДПУ	–	–	–	–	3	90	44	1,25
	СДПУ	–	–	–	–	–	–	–	–
Психокорекція та психологічне консультування	УДПУ	–	–	–	–	6	180	60	2,5
	СДПУ	–	–	–	–	–	–	–	–
Основи патопсихології	УДПУ	2	72	28	0,8	–	–	–	–
	СДПУ	–	–	–	–	–	–	–	–

1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
Цикл практичної підготовки (практики)									
Навчальна діагностико-корекційна (пропедевтична)	УДПУ	3	108	–	1,25				
	СДПУ	–	–	–	–	–	–	–	–
Виробнича діагностико-корекційна (пропедевтична, волонтерська, педагогічна)	УДПУ	6	216	–	2,5				
	СДПУ	–	–	–	–	–	–	–	–
Діагностична	УДПУ	–	–	–	–	3	90	–	1,25
	СДПУ	–	–	–	–	–	–	–	–
Виробнича	УДПУ	–	–	–	–	4,5	135	–	1,9
	СДПУ	–	–	–	–	–	–	–	–
Всього	УДПУ	48,5	1746	596	**20,2**	50,5	1515	492	**21**
	СДПУ	–	–	–	**–**	–	–	–	–
Всього за навчальним планом	УДПУ	**240**	**8640**	**3230**		**240**	**7200**	**4854**	
	СДПУ	–	–	–	–	–	–	–	–
6.010101 Дошкільна освіта спеціалізація: **корекційна освіта (логопедія)** кваліфікація: **вихователь дітей дошкільного віку** **01012 Дошкільна освіта*** спеціалізація: **спеціальна освіта (логопедія)*** кваліфікація: **вихователь дітей раннього та дошкільного віку, логопед дошкільних, загальноосвітніх та реабілітаційних закладів*** Цикл гуманітарної та соціально-економічної підготовки Цикл загальної підготовки*									
Основи медичних знань	УДПУ	3	108	48	1,25	3	90	44	1,25
	СДПУ	2	72	24	0,8	–	–	–	–
Основи медичних знань та охорона праці з БЖД	УДПУ	–	–	–	–	–	–	–	–
	СДПУ	–	–	–	–	4	120	32	1,7
Основи дефектології та логопедії	УДПУ	3	108	40	1,25	–	–	–	–
	СДПУ	6	216	80	2,5	–	–	–	–
Інклюзивна освіта	УДПУ	–	–	–	–	–	–	–	–
	СДПУ	–	–	–	–	3	90	32	1,25
Педіатрія	УДПУ	3	108	48	1,25	3	90	44	1,25
	СДПУ	7	252	92	2,9	–	–	–	–

1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
Цикл професійної та практичної (професійно-орієнтованої) підготовки Цикл професійної підготовки*									
Інклюзивна освіта	УДПУ	3	108	36	1,25	4	120	60	1,7
	СДПУ	3	108	56	1,25	–	–	–	–
Педіатрія	УДПУ	–	–	–	–	–	–	–	–
	СДПУ	–	–	–	–	8	240	112	3,3
Логопедія	УДПУ	–	–	–	–	3	90	44	1,25
	СДПУ	3	108	90	1,25	3,5	105	40	1,5
Фізична реабілітація осіб з вадами мовлення	УДПУ	2	72	30	0,8	3	90	44	1,25
	СДПУ	–	–	–	–	–	–	–	–
Спеціальна педагогіка	УДПУ	4	144	54	1,7	8	90	44	1,25
	СДПУ	1,5	54	36	0,6	3	90	24	1,25
Клінічні основи РВД, ЗПР, РДА, ДЦП, осіб з вадами слуху	УДПУ	–	–	–	–	–	–	–	–
	СДПУ	3	108	48	1,25	3	90	48	1,25
Теорія та методика виховання дітей з вадами мовлення	УДПУ	3	108	42	1,25	4	120	44	1,7
	СДПУ	2	72	48	0,9	3	90	40	1,25
Анатомія, фізіологія і патологія органів слуху й мовлення	УДПУ	2	72	28	0,9	–	–	–	–
	СДПУ	–	–	–	–	–	–	–	–
Клініка інтелектуальних порушень	УДПУ	3	108	36	1,25	–	–	–	–
	СДПУ	–	–	–	–	–	–	–	–
Неврологічні основи логопедії	УДПУ	–	–	–	–	3	90	44	1,25
	СДПУ	2,5	90	30	1	3	90	40	1,25
Психопатологія	УДПУ	–	–	–	–	3	90	44	1,25
	СДПУ	–	–	–	–	–	–	–	–
Вступ до спеціальності «Корекційна освіта»	УДПУ	2	72	34	0,8	–	–	–	–
	СДПУ	2	72	48	0,8	3	90	48	1,25
Психолого-педагогічна діагностика та відбір дітей у спецзаклади	УДПУ	–	–	–	–	–	–	–	–
	СДПУ	2	72	24	0,8	–	–	–	–
Основи дефектології та логопедії	УДПУ	–	–	–	–	3	90	44	1,25
	СДПУ	–	–	–	–	5	150	64	2,1
Цикл практичної підготовки (практики)									
Навчальна діагностико-корекційна (пропедевтична)	УДПУ	3	108	–	1,25				
	СДПУ	–	–	–	–	–	–	–	–

1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
Виробнича діагностико-корекційна (пропедевтична, волонтерська, педагогічна)	УДПУ	6	216	–	2,5				
	СДПУ	–	–	–	–	–	–	–	–
Педагогічна практика (навчальна)	УДПУ	–	–	–	–				
	СДПУ	3	108	–	1,25	–	–	–	–
Виробнича практика в спецзакладах	УДПУ	–	–	–	–	–	–	–	–
	СДПУ	6	216	–	2,5	6	180	–	2,5
Виробнича	УДПУ	–	–	–	–	4,5	135	–	1,9
	СДПУ	–	–	–	–	–	–	–	–
Всього	УДПУ	37	1332	396	**15,4**	41,5	1095	456	**17,3**
	СДПУ	43	1548	576	**17,9**	44,5	1335	480	**18,5**
Всього за навчальним планом	УДПУ	**240**	**8640**	**3230**		**240**	**7200**	**4854**	
	СДПУ	**240**	**8640**	**3470**		**240**	**7200**	**2710**	

Додаток М

Аналіз навчальних планів напряму підготовки 6.010102 Початкова освіта (01013 Початкова освіта) [2]

Назва навчальних дисциплін	Навчальні заклади	Старі НП (до 2016/17 н.р.)				Нові НП (з 2016/17 н.р.)			
		Кількість кредитів ECTS	Кількість годин		% від загальної кількості кредитів	Кількість кредитів ECTS	Кількість годин		% від загальної кількості
			Загальний обсяг	Аудиторних годин			Загальний обсяг	Аудиторних годин	
1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
6.010102 Початкова освіта спеціалізація: **практична психологія** кваліфікація: **вчитель початкової школи** **01013 Початкова освіта*** спеціалізація: **практична психологія*** кваліфікація: **вчитель початкової школи, психолог*** Цикл гуманітарної та соціально-економічної підготовки Цикл загальної підготовки*									
Основи медичних знань та охорони здоров'я	УДПУ	2	72	26	0,8				
	СДПУ	–	–	–	–	–	–	–	–
Основи інклюзивної освіти	УДПУ	1,5	54	18	0,6				
	СДПУ	–	–	–	–	–	–	–	–
Основи медичних знань	УДПУ	–	–	–	–	3	90	44	1,25
	СДПУ	–	–	–	–	–	–	–	–
Цикл професійної та практичної (професійно-орієнтованої) підготовки Цикл професійної підготовки*									
Основи психодіагностики	УДПУ	2	72	24	0,8				
	СДПУ	–	–	–	–	–	–	–	–
Психологічна служба в системі освіти	УДПУ	2	72	30	0,8				
	СДПУ	–	–	–	–	–	–	–	–
Психологія девіантної поведінки	УДПУ	2,25	81	34	0,9				
	СДПУ	–	–	–	–	–	–	–	–
Основи психологічного консультування	УДПУ	4	144	60	1,7	6	180	60	2,5
	СДПУ	–	–	–	–	–	–	–	–

1	2	3	4	5	6	7	8	9	10

[2] Шифри і назви спеціальностей та спеціалізацій, а також зміст кваліфікацій, позначені знаком «*», відносяться до тих, що набули чинності з 2016–2017 навчального року.

Психологічне діагностування з практикумом	УДПУ	3	108	40	1,25	5	150	50	2,1
	СДПУ	–	–	–	–	–	–	–	–
Основи психокорекції	УДПУ	2,5	90	38	1	6	180	50	2,5
	СДПУ	–	–	–	–	–	–	–	–
Загальна психологія з основами психодіагностики	УДПУ	–	–	–	–	5	150	50	2,1
	СДПУ	–	–	–	–	–	–	–	–
Цикл практичної підготовки (практики)									
Психокорекційна практика в закладах освіти	УДПУ	7	252	–	2,9	–	–	–	–
	СДПУ	–	–	–	–	–	–	–	–
Всього	УДПУ	26,25	945	270	**10,9**	25	750	254	**10,4**
	СДПУ	–	–	–	**–**	–	–	–	–
Всього за навчальним планом	УДПУ	**240**	**8640**	**2878**		**240**	**7200**	**3365**	
	СДПУ	–	–	–	–	–	–	–	–
6.010102 Початкова освіта спеціалізація: **іноземна мова (англійська)** кваліфікація: **вчитель початкової школи** **01013 Початкова освіта*** спеціалізації: **Англійська мова та література*** **Дошкільна освіта*** кваліфікація: **вчитель початкової школи,** **вчитель англійської мови початкової школи /** **вихователь раннього та дошкільного віку*** Цикл гуманітарної та соціально-економічної підготовки Цикл загальної підготовки*									
Основи медичних знань та охорони здоров'я	УДПУ	2	72	26	0,8				
	СДПУ	2	72	28	0,8	–	–	–	–
Основи медичних знань та охорони праці з БЖД	УДПУ	–	–	–	–				
	СДПУ	–	–	–	–	3	90	32	1,25
Основи інклюзивної освіти	УДПУ	1,5	54	18	0,6				
	СДПУ	–	–	–	–	–	–	–	–
Основи медичних знань	УДПУ	–	–	–	–	3	90	44	1,25
	СДПУ	–	–	–	–	–	–	–	–

1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
Цикл професійної та практичної (професійно-орієнтованої) підготовки Цикл професійної підготовки*									
Основи психодіагностики	УДПУ	2	72	24	0,8				
	СДПУ	3	108	36	1,25	–	–	–	–
Основи інклюзивної педагогіки	УДПУ	2	72	24	0,8				
	СДПУ	1,5	54	28	0,6	–	–	–	–
Основи інклюзивної педагогіки / Основи дефектології	УДПУ	–	–	–	–				
	СДПУ	–	–	–	–	3	90	24	1,25
Загальна психологія з основами психодіагностики	УДПУ	–	–	–	–	5	150	50	2,1
	СДПУ	–	–	–	–	–	–	–	–
Дисципліни за вибором студента*									
Основи інклюзивної освіти	УДПУ	–	–	–	–	3	90	30	1,25
	СДПУ	–	–	–	–	–	–	–	–
Інклюзивна освіта в початковій школі	УДПУ	–	–	–	–	3	90	30	1,25
	СДПУ	–	–	–	–	–	–	–	–
Всього	УДПУ	5,5	198	68	**2,3**	14	420	154	**5,8**
	СДПУ	6,5	234	92	**2,7**	6	180	56	**2,5**
Всього за навчальним планом	УДПУ	**240**	**8640**	**3344**		**240**	**7200**	**3365**	
	СДПУ	**240**	**8640**	**3552**		**240**	**7200**	**2688**	

Додаток Н

Аналіз навчальних планів напряму підготовки 6.030103 Практична психологія (01053 Психологія)[3]

Назва навчальних дисциплін	Навчальні заклади	Старі НП (до 2016/17 н.р.)				Нові НП (з 2016/17 н.р.)			
		Кількість кредитів ECTS	Кількість годин		% від загальної кількості кредитів	Кількість кредитів ECTS	Кількість годин		% від загальної кількості
			Загальний обсяг	Аудиторних годин			Загальний обсяг	Аудиторних годин	
1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
6.030103 Практична психологія спеціалізація: **соціальна педагогіка** (тільки в УДПУ) кваліфікація: **практичний психолог у навчальних закладах** **05053 Психологія*** кваліфікація: **бакалавр психології, психолог*** спеціалізація: **соціальна педагогіка** (тільки в УДПУ)* кваліфікація: **бакалавр психології, психолог, соціальний педагог** (тільки в УДПУ)** Цикл природничо-наукової підготовки Цикл загальної підготовки*									
Основи медичних знань	УДПУ	3	108	32	1,25	–	–	–	–
	СДПУ	–	–	–	–	–	–	–	–
Психофізіологія	УДПУ	–	–	–	–	–	–	–	–
	СДПУ	–	–	–	–	4,5	135	56	1,9
Цикл професійної та практичної підготовки Цикл професійної підготовки*									
Основи дефектології	УДПУ	2,25	81	34	0,9	3	90	32	1,25
	СДПУ	2,5	90	30	1	–	–	–	–
Соціальна педагогіка	УДПУ	3	108	34	1,25	–	–	–	–
	СДПУ	–	–	–	–	–	–	–	–
Психологічна служба в системі освіти	УДПУ	2	72	28	0,8	–	–	–	–
	СДПУ	3	108	60	1,25	4	120	48	1,7

[3] Шифри і назви спеціальностей та спеціалізацій, а також зміст кваліфікацій, позначені знаком «*», відносяться до тих, що набули чинності з 2016–2017 навчального року.

1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
Психодіагностика	УДПУ	4,5	162	50	1,9	5	150	54	2,1
	СДПУ	6,5	234	96	2,7	5,5	165	72	2,3
Основи психокорекції	УДПУ	6	216	64	2,5	6	180	78	2,5
	СДПУ	4,5	162	108	1,9	–	–	–	–
Практикум з групової психокорекції	УДПУ	10	360	130	4,2	–	–	–	–
	СДПУ	4	144	96	1,7	–	–	–	–
Основи психокорекції з практикумом	УДПУ	–	–	–	–	–	–	–	–
	СДПУ	–	–	–	–	11	330	160	4,6
Основи психологічного консультування	УДПУ	6	216	64	2,5	3	90	42	1,25
	СДПУ	4	144	74	1,7	3,5	105	56	1,5
Основи патопсихології	УДПУ	3	108	42	1,25	–	–	–	–
	СДПУ	3	108	46	1,25	4,5	135	56	1,9
Основи клінічної психології	УДПУ	2	72	26	0,8	–	–	–	–
	СДПУ	3,5	126	58	1,5	3	90	48	1,25
Арт-терапія	УДПУ	2,25	81	28	0,9	3	90	30	1,25
	СДПУ	3	108	46	1,25	3	90	48	1,25
Методика роботи практичного психолога	УДПУ	6	216	68	2,5	5	150	54	2,1
	СДПУ	4	144	66	1,7	–	–	–	–
Психологія девіантної поведінки	УДПУ	2,25	81	32	0,9	3	90	32	1,25
	СДПУ	–	–	–	–	–	–	–	–
Спеціальна психологія	УДПУ	–	–	–	–	–	–	–	–
	СДПУ	3,5	126	68	1,5	–	–	–	–
Реабілітаційна психологія	УДПУ	–	–	–	–	–	–	–	–
	СДПУ	3	108	50	1,25	–	–	–	–
Основи психотерапії	УДПУ	–	–	–	–	–	–	–	–
	СДПУ	–	–	–	–	3,5	105	40	1,5
Основи корекційної педагогіки	УДПУ	1,5	54	18	0,6	–	–	–	–
	СДПУ	–	–	–	–	–	–	–	–
Методика роботи практичного психолога / Діяльність психолога в різних галузях	УДПУ	–	–	–	–	–	–	–	–
	СДПУ	–	–	–	–	3	90	32	1,25
Спеціальна психологія / Психологія дітей з вадами	УДПУ	–	–	–	–	–	–	–	–
	СДПУ	–	–	–	–	3	90	48	1,25
Реабілітаційна психологія / Психологія здоров’я	УДПУ	–	–	–	–	–	–	–	–
	СДПУ	–	–	–	–	4	120	48	1,7
Інклюзивна педагогіка	УДПУ	–	–	–	–	3	90	26	1,25
	СДПУ	–	–	–	–	–	–	–	–

1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
Патопсихологія	УДПУ	–	–	–	–	3	90	32	1,25
	СДПУ	–	–	–	–	–	–	–	–
Організація та методика соціально-психологічного тренінгу	УДПУ	–	–	–	–	3	90	34	1,25
	СДПУ	–	–	–	–	–	–	–	–
Технології соціально-педагогічної роботи	УДПУ	–	–	–	–	6	180	58	2,5
	СДПУ	–	–	–	–	–	–	–	–
Соціально-педагогічна діяльність в закладах освіти	УДПУ	–	–	–	–	5	150	48	2,1
	СДПУ	–	–	–	–	–	–	–	–
Інклюзивний туризм	УДПУ	–	–	–	–	3	90	32	1,25
	СДПУ	–	–	–	–	–	–	–	–
Цикл практичної підготовка (практики)									
Навчально-технологічна	УДПУ	6	216	–	2,5	5	150	–	2,1
	СДПУ	–	–	–	–	–	–	–	–
Стажерська	УДПУ	9	324	–	3,75	9	270	–	3,75
	СДПУ	–	–	–	–	–	–	–	–
Виробнича психодіагностична	УДПУ	–	–	–	–	–	–	–	–
	СДПУ	6	216	–	2,5	6	180	–	2,5
Виробнича психокорекційна	УДПУ	–	–	–	–	–	–	–	–
	СДПУ	9	324	–	3,75	9	270	–	3,75
Всього	УДПУ	65,75	2367	618	**27,4**	65	1950	520	**27,1**
	СДПУ	59,5	2142	798	**24,8**	67,5	2025	712	**28,1**
Всього за навчальним планом	УДПУ	**240**	**8640**	**2732**		**240**	**7200**	**2288**	
	СДПУ	**240**	**8640**	**3520**		**240**	**7200**	**2960**	

Додаток П

Аналіз навчальних планів напряму підготовки 6.010106 Соціальна педагогіка (23231 Соціальна робота)[4]

Назва навчальних дисциплін	Навчальні заклади	Старі НП (до 2016/17 н.р.)				Нові НП (з 2016/17 н.р.)			
		Кількість кредитів ECTS	Кількість годин		% від загальної кількості кредитів	Кількість кредитів ECTS	Кількість годин		% від загальної кількості
			Загальний обсяг	Аудиторних годин			Загальний обсяг	Аудиторних годин	
1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
6.010106 Соціальна педагогіка спеціалізація: **практична психологія** кваліфікація: **соціальний педагог** **23231 Соціальна робота*** кваліфікація: **бакалавр соціальної роботи*** спеціалізація: **соціальна педагогіка** (тільки в УДПУ)** кваліфікація: **бакалавр соціальної роботи, соціальний педагог** (тільки в УДПУ)** Цикл природничо-наукової підготовки Цикл загальної підготовки*									
Основи медичних знань	УДПУ	2,5	90	30	1	–	–	–	–
	СДПУ	2,5	90	30	1	–	–	–	–
Вікова фізіологія, валеологія та основи медичних знань	УДПУ	–	–	–	–	–	–	–	–
	СДПУ	–	–	–	–	4	120	58	1,7
Медико-соціальні основи здоров'я	УДПУ	–	–	–	–	3	90	32	1,25
	СДПУ	–	–	–	–	–	–	–	–
Основи соціалізації особистості	УДПУ	–	–	–	–	3	90	32	1,25
	СДПУ	–	–	–	–	–	–	–	–
Цикл професійної та практичної підготовки Цикл професійної підготовки*									
Соціально-педагогічна робота в закладах освіти	УДПУ	4	144	50	1,7	4	120	36	1,7
	СДПУ	4	144	48	1,7	4	120	64	1,7

1	2	3	4	5	6	7	8	9	10

[4] Шифри і назви спеціальностей та спеціалізацій, а також зміст кваліфікацій, позначені знаком «*», відносяться до тих, що набули чинності з 2016–2017 навчального року.

Соціально-педагогічне консультування	УДПУ	2	72	28	0,8	–	–	–	–
	СДПУ	2	72	48	0,8	–	–	–	–
Психологічна служба в системі освіти	УДПУ	1,5	54	24	0,6	–	–	–	–
	СДПУ	3	108	60	1,25	–	–	–	–
Основи психодіагностики	УДПУ	3	108	54	1,25	–	–	–	–
	СДПУ	2	72	44	0,8	–	–	–	–
Практикум з групової психокорекції	УДПУ	1,5	54	18	0,6	–	–	–	–
	СДПУ	1,5	54	30	0,6	–	–	–	–
Методи соціально-педагогічної роботи	УДПУ	3	108	40	1,25	3	90	32	1,25
	СДПУ	3	108	46	1,25	4	120	64	1,7
Основи психологічного консультування	УДПУ	3	108	54	1,25	5	150	62	2,1
	СДПУ	–	–	–	–	–	–	–	–
Арт-терапія	УДПУ	1,5	54	24	0,6	–	–	–	–
	СДПУ	–	–	–	–	–	–	–	–
Методика роботи практичного психолога	УДПУ	2	81	28	0,8	–	–	–	–
	СДПУ	–	–	–	–	–	–	–	–
Психологія девіантної поведінки	УДПУ	2	72	26	0,8	–	–	–	–
	СДПУ	–	–	–	–	–	–	–	–
Основи корекційної педагогіки	УДПУ	1,5	54	18	0,6	–	–	–	–
	СДПУ	1,5	54	30	0,6	–	–	–	–
Соціальний супровід клієнта	УДПУ	–	–	–	–	6	180	74	2,5
	СДПУ	–	–	–	–	3	90	32	1,25
Технології соціальної роботи	УДПУ	–	–	–	–	5	150	56	2,1
	СДПУ	–	–	–	–	8	240	96	3,3
Основи психокорекції	УДПУ	2	72	28	0,8	–	–	–	–
	СДПУ	1,5	54	36	0,6	–	–	–	–
Основи патопсихології	УДПУ	1,5	54	26	0,6	–	–	–	–
	СДПУ	2,5	90	60	1	–	–	–	–
Основи клінічної психології	УДПУ	1,5	54	26	0,6	–	–	–	–
	СДПУ	–	–	–	–	–	–	–	–
Соціально-педагогічна профілактика девіантної поведінки	УДПУ	–	–	–	–	–	–	–	–
	СДПУ	–	–	–	–	4	120	64	1,7
Соціально-правовий захист особистості	УДПУ	–	–	–	–	3	90	40	1,25
	СДПУ	–	–	–	–	4	120	42	1,7
Інклюзивний туризм	УДПУ	–	–	–	–	3	90	40	1,25
	СДПУ	–	–	–	–	–	–	–	–
Організація і методика соціально-педагогічного тренінгу	УДПУ	–	–	–	–	3	90	32	1,25
	СДПУ	–	–	–	–	–	–	–	–

1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
Система організації соціальних служб	УДПУ	–	–	–	–	3	90	32	1,25
	СДПУ	–	–	–	–	–	–	–	–
Соціально-педагогічна профілактика	УДПУ	–	–	–	–	4	120	48	1,7
	СДПУ	–	–	–	–	–	–	–	–
Цикл практичної підготовка (практики)									
Навчально-технологічна	УДПУ	6	216	–	2,5	–	–	–	–
	СДПУ	–	–	–	–	–	–	–	–
Стажерська	УДПУ	9	324	–	3,75	–	–	–	–
	СДПУ	–	–	–	–	–	–	–	–
Соціально-педагогічна в закладах освіти	УДПУ	–	–	–	–	–	–	–	–
	СДПУ	1,5	54	–	0,6	–	–	–	–
Соціально-педагогічна виробнича	УДПУ	–	–	–	–				
	СДПУ	3	108	–	1,25	–	–	–	–
Психодіагностична виробнича	УДПУ	–	–	–	–	–	–	–	–
	СДПУ	3	108	–	1,25	–	–	–	–
Навчальна в закладах освіти	УДПУ	–	–	–	–	6	180	–	2,5
	СДПУ	–	–	–	–	3	90	–	1,25
Виробнича (переддипломна)	УДПУ	–	–	–	–	9	270	–	3,75
	СДПУ	–	–	–	–	9	270	–	3,75
Всього	УДПУ	45,5	1719	474	**19**	60	1800	516	**25**
	СДПУ	31	1116	432	**12,9**	42	1290	420	**17,5**
Всього за навчальним планом	УДПУ	**240**	**8640**	**2758**		**240**	**7200**	**2398**	
	СДПУ	**240**	**8640**	**3520**		**240**	**7200**	**3092**	

Додаток Р

Анкета для проведення опитування студентів

Шановний студент!

Нині існує нагальна потреба забезпечення рівного доступу до якісної освіти дітям з особливими освітніми потребами. Такий підхід передбачає вивчення стану готовності психолого-педагогічних кадрів дошкільних і загальноосвітніх навчальних закладів до роботи з дітьми з особливими освітніми потребами. Ваші відповіді та коментарі дозволять визначити рівень загальної обізнаності у питаннях інклюзивної освіти, організації інклюзивного навчання, формування інклюзивного освітнього середовища, сприятимуть розробці інформаційно-методичних матеріалів для підготовки висококваліфікованих фахівців до роботи з дітьми з особливими освітніми потребами в умовах інклюзивного освітнього середовища.

Анкетування є анонімним, а його результати будуть використані в узагальненому вигляді. Просимо взяти участь у нашому дослідженні.

ІНСТРУКЦІЯ: Ця анкета є частиною проекту дослідження інклюзивного навчання у Вашому навчальному закладі. Щоб показати, наскільки Ви погоджуєтеся з кожним твердженням анкети, поставте, будь ласка, позначку **X** у відповідній графі. Заповнивши та подавши на розгляд цю анкету, Ви даєте згоду на участь у даному проекті.

Навчальний заклад _____
Факультет _____
Спеціальність _____
Спеціалізація _____

Пропоновані твердження	Повністю не погоджуюсь	Не погоджуюсь	Не можу відповісти	Погоджуюсь	Повністю погоджуюсь
80. Організація навчання дітей з особливими освітніми потребами в умовах інклюзивного класу/групи, напевно, буде для мене проблемою.					
81. Постійне використання учителями однієї методики навчання дозволяє гарно її відшліфувати і є ознакою стабільності результатів навчання.					
82. Я завжди добре зважую свої слова, спілкуючи з колегами і дітьми.					

Пропоновані твердження	Повністю не погоджуюсь	Не погоджуюсь	Не можу відповісти	Погоджуюсь	Повністю погоджуюсь
83. Я би погодився(-лась) надавати допомогу дитині з особливими освітніми потребами.					
84. Якщо освітнє середовище, форми і методи навчання не дозволяють дітям з особливими освітніми потребами брати участь у навчанні, то таких дітей необхідно адаптувати до існуючих умов.					
85. Я знаю, розумію і приймаю зміст нормативно-правових документів стосовно забезпечення прав дітей з особливими освітніми потребами.					
86. Я виступаю за здорову конкуренцію в командній роботі різнопрофільних фахівців.					
87. Батьків потрібно залучати до роботи навчальних команд різнопрофільних фахівців.					
88. Діти з особливими освітніми потребами зможуть досягнути кращих результатів, якщо навчатимуться у спеціальних навчальних закладах.					
89. Дітям з особливими освітніми потребами необхідна ізоляція – варто поважати їхній особистий простір.					
90.Авторитарна поведінка учителя/вихователя – залог дисципліни на уроці.					
91. Я потребую опанування комунікативних технік.					
92. Я готовий(-а) ділитися інформацією стосовно моїх очікувань щодо навчання дітей з особливими освітніми потребами.					
93. Кожен учитель/вихователь повинен постійно удосконалювати як свої професійні знання, так і розвиватися духовно.					
94. Планування навчального заняття повинно бути спрямоване на врахування освітньої програми, а не на особливості розвитку та інтереси учнів.					
95. Мене обурює втручання моїх колег у процес організації навчання.					
96. Я уникаю людей, які провокують негативні емоції.					

Пропоновані твердження	Повністю не погоджуюсь	Не погоджуюсь	Не можу відповісти	Погоджуюсь	Повністю погоджуюсь
97. Співпраця між різними психолого-педагогічними кадрами необхідна для забезпечення якісного інклюзивного навчання.					
98. Я пов'язую своє педагогічне майбутнє з інклюзією.					
99. До обов'язкового складу команди фахівців для роботи з кожною дитиною в інклюзивному класі/групі входять: адміністрація навчального закладу, учитель/вихователь, асистент учителя/вихователя, соціальний педагог, невропатолог, психолог.					
100.Я завжди знайду способи підвищення ефективності командної роботи в інклюзивному освітньому середовищі.					
101.Я знаю, як вести ділове листування.					
102.Я критично ставлюся до усіх своїх вчинків і завжди співставляю їх з потребами і прагненнями дітей з особливими освітніми потребами.					
103.Для моєї майбутньої професії важливі не стільки окремі знання з різних дисциплін, скільки бажання працювати з дітьми з особливими освітніми потребами.					
104.Я умію використовувати та вдосконалювати практики диференційованого навчання.					
105.Учителеві/вихователю не варто спонукати до спілкування з дітьми з особливими освітніми потребами їхніх здорових однолітків, щоб не формувати в останніх різного типу комплекси.					
106.Я читаю художню і фахову літературу. Це досить часто допомагає мені у спілкуванні.					
107.У стресових ситуаціях я завжди допомагаю іншим зберігати спокій і мобілізую колег до успішного виконання необхідної роботи.					
108.При організації різних видів діяльності необхідно стимулювати учнів до розвитку індивідуальності, а не до отримання високої оцінки.					
109.Розвиток дружньої атмосфери у педагогічному колективі настільки ж важливий, як і підвищення успішності навчання та виховання.					

Пропоновані твердження	Повністю не погоджуюсь	Не погоджуюсь	Не можу відповісти	Погоджуюсь	Повністю погоджуюсь
110.Я приймаю будь-яку дитину як особистість і не звертаю уваги на її недоліки чи переваги.					
111.Я можу критично оцінити свою педагогічну діяльність.					
112.Сучасні методи оцінювання дозволяють у повній мірі оцінити досягнення дітей з особливими освітніми потребами і допомогти проявити їхні здібності.					
113.Я відчуваю свою необхідність для дітей з особливими освітніми потребами.					
114.У мене сформовані чіткі установки на роботу з дітьми з особливими освітніми потребами.					
115.В будь-якій діяльності я намагаюся проявити творчу уяву і креативність.					
116.Я вважаю, що принциповість і креативність педагога не сприяють його зближенню з дітьми.					
117.Я пов’язую майбутню трудову діяльність з освітньою інклюзією.					
118.Для організації навчальної діяльності головними є знання основ педагогіки і змісту фахових предметів, а не знання про особливості розвитку дітей.					
119.У прийнятті рішень я завжди оцінюю наслідки і керуюся здоровим глуздом.					
120.Я навчаюся, щоб отримувати високу стипендію.					
121.Інклюзивне навчання – це гнучка, індивідуалізована система навчання дітей з особливими освітніми потребами в умовах спеціальних навчальних закладів.					
122.Мої знання з інклюзивної освіти потребують постійного удосконалення.					
123.Я впевнений в успіху і користі свого навчання у педагогічному навчальному закладі.					
124.Спонукання до взаємодії усіх дітей інклюзивного класу не засадах рівності і взаємоповаги – одна з передумов зростання емоційного, соціального, фізичного і пізнавального розвитку всього дитячого колективу.					

Пропоновані твердження	Повністю не погоджуюсь	Не погоджуюсь	Не можу відповісти	Погоджуюсь	Повністю погоджуюсь
125.Я не вірю, що ініціативність, доброзичливість і оптимізм у поєднанні з розумною вимогливістю до себе та інших спроможні хоч у чомусь допомогти дітям з особливими освітніми потребами.					
126.Я завжди уявляю себе на місці кожної дитини з особливими освітніми потребами.					
127.Я не надаю великого значення тим знанням, якими володіють батьки про своїх дітей.					
128.Інтеграція дітей з особливими освітніми потребами передбачає їх залучення до системи масової освіти.					
129.Діти з особливими освітніми потребами потребують постійного спілкування.					
130.Я розумію переваги активних форм діяльності над репродуктивними.					
131.Для усіх дітей в інклюзивному класі/групі доцільно використовувати єдину найбільш оптимальну програму розвитку.					
132.Я знаю свої обов'язки у роботі міждисциплінарної команди різнопрофільних спеціалістів і вмію їх успішно виконувати.					
133.Я завжди ділюся власним досвідом з колегами.					
134.При розробці індивідуальної програми розвитку дитини з особливими освітніми потребами потрібно враховувати не лише її слабкі сторони, а й сильні.					
135.Я проявляю емпатію по відношенні до дитини з особливими освітніми потребами.					
136.Традиційне одноосібне навчання має значні переваги над командним підходом, оскільки учитель/вихователь повністю контролює усі педагогічні процеси.					
137.Краще обговорити результати оцінювання розвитку дитини з особливими освітніми потребами з адміністрацією навчального закладу, ніж з батьками.					
138.Розробка індивідуального навчального плану для дитини з особливими освітніми потребами потребує змін змісту і понятійної сутності навчального матеріалу.					

Пропоновані твердження	Повністю не погоджуюсь	Не погоджуюсь	Не можу відповісти	Погоджуюсь	Повністю погоджуюсь
139.Я спроможний(-а) використовувати інтегровані психолого-педагогічні знання для розв'язання будь-яких проблем у навчальному процесі.					
140.Конструктивна взаємодія суміжних психолого-педагогічних спеціалістів допомагає всебічному розвитку дітей з особливими освітніми потребами.					
141.Усім новим, молодим педагогам повинні допомагати призвичаїтися до колективу старші колеги.					
142.Я знаю, як побудувати ефективну систему оцінювання розвитку усіх дітей в інклюзивному класі/групі.					
143.Стереотипам не місце у педагогічній практиці.					
144.Конфліктних ситуацій в інклюзивних класах/групах в принципі не може бути.					
145.Я не зовсім розумію, на що потрібно звертати увагу при первинному аналізі розвитку дитини з особливими освітніми потребами.					
146.При роботі в інклюзивному навчальному закладі потрібно керуватися не загальними концепціями і принципами організації освітньої діяльності, а любов'ю та інтуїцією.					
147.Я творчо підходжу до реалізації традиційних методик.					
148.Я можу адекватно проаналізувати вчинки і мотиви дитини з особливими освітніми потребами і допомогти їй розвинути найкращі.					
149.Я відкритий(-та) для нових знань і готовий(-а) використовувати їх на користь усім людям.					
150.Я завжди знайду спосіб розв'язати конфліктну ситуацію.					
151.Використання різних методичних підходів загалом заважає дітям у навчанні.					
152.При необхідності я би погодився(-лась) працювати з дітьми з особливими освітніми потребами в умовах інклюзивного класу/групи, щоб переконатися у своїх силах.					

Пропоновані твердження	Повністю не погоджуюсь	Не погоджуюсь	Не можу відповісти	Погоджуюсь	Повністю погоджуюсь
153.Робота з громадськими організаціями не входить в коло обов'язків учителя/вихователя інклюзивного класу/групи.					
154.Мене цікавить усе, що стосується педагогічних інновацій.					
155.Спостереження за учнями не дозволяє сформувати уявлення про стан розвитку дітей. Для цього краще використовувати різні контрольні роботи.					
156.Учні повинні брати участь у житті класу і розуміти свою відповідальність за результати власної діяльності.					
157.Підтримка дитини з особливими освітніми потребами, яка опинилась у несприятливій соціальній ситуації, шкодить її соціалізації.					
158.Я завжди правильно і відповідно до нормативності мови спілкуюся з дітьми з особливими освітніми потребами, оскільки це сприяє їхньому психофізичному розвитку.					
159.Інтегровані предметні знання дозволять мені методично грамотно організувати навчальний процес в інклюзивному класі/групі.					
160.Навчальні дидактичні матеріали повинні бути відповідним чином адаптовані для дітей з особливими освітніми потребами.					
161.Міміка і жести не відіграють ніякої ролі у діалогічному спілкуванні з колегами і дітьми.					
162.Я завжди сприяю уникненню проблем у спілкуванні у дитячому і педагогічному колективі.					
163.Я чітко уявляю, які знання й уміння повинні бути сформовані у мене для роботи в інклюзивному класі/групі.					
164.Чітке планування комунікативної діяльності допомагає мені як при роботі з дітьми, так і в спілкуванні з колегами.					
165.Діти – це завжди засіб для досягнення основної мети педагога.					
166.Оцінювання досягнень дітей з особливими освітніми потребами – невід'ємна складова диференціального викладання в інклюзивному освітньому середовищі.					

Пропоновані твердження	Повністю не погоджуюсь	Не погоджуюсь	Не можу відповісти	Погоджуюсь	Повністю погоджуюсь
167.Я намагаюся дивитися на свої фахові обов'язки з точки зору вихованців і колег.					
168.Прислухатися до думки інших – це прояв слабкості і невпевненості у своїх силах.					
169.Реалізація диференційованого підходу – одна з умов успішної педагогічної діяльності в умовах інклюзії.					
170.Інклюзивна освіта повинна вивчатися в межах однієї навчальної дисципліни.					
171.Я здатний(-а) до обговорення і планування освітнього процесу разом з адміністрацією, колегами, різними психолого-педагогічними спеціалістами.					
172.Приймати думку іншого для мене не проблема.					
173.Знання з усіх навчальних дисциплін стануть мені у нагоді у майбутній професійній діяльності в умовах інклюзивного освітнього середовища.					
174.Я шукатиму шляхи залучення різних спеціалістів до спільної роботи.					
175.Я можу розробляти індивідуальну програму розвитку відповідно до процедури її складання, постійно переглядаючи, уточнюючи та визначаючи оптимальні для дитини цілі і задачі.					
176.Я можу розробляти ефективні підходи участі всіх фахівців у команді.					
177.Я можу визначити чинники, що позитивно впливають на якість педагогічної підготовки.					
178.Я впевнений(-а), що моя майбутня професійна діяльність сприятиме удосконаленню інклюзивної освіти.					
179.Особливі потреби дітей іноді перешкоджають досягненню основної мети – бути успішним у навчанні.					
180.Я умію добирати відповідні методи і засоби для будь-якої навчально-виховної ситуації.					
181.Я реально оцінюю власні сильні і слабкі сторони при командному викладанні.					

Пропоновані твердження	Повністю не погоджуюсь	Не погоджуюсь	Не можу відповісти	Погоджуюсь	Повністю погоджуюсь
182.Зусилля педагога повинні бути спрямовані на створення ситуації успіху для кожної дитини.					
183.Я цікавлюся подіями в країні, що пов’язані з розвитком інклюзивної освіти, включаючи правові, законодавчі та інші нововведення.					
184.Взаємодія з батьками завжди розкриває нові аспекти, які допомагають у роботі з дітьми.					
185.Я не довго пропрацюю в освіті.					
186.Я знаю, що необхідно зробити для створення ефективного інклюзивного освітнього середовища.					
187.Практика командної роботи в інклюзивних навчальних закладах має більше недоліків ніж переваг.					
188.Я завжди звертаюся до додаткових інформаційних джерел при підготовці до уроку.					
189.Я вважаю, що дітей з особливими освітніми потребами необхідно залучати до масового освітнього закладу.					
190.Я упевнений(-а) у своїх силах і буду приносити користь дітям з особливими освітніми потребами.					
191.Я завжди пропоную власні ідеї для розв’язання проблеми.					
192.Я не завжди чітко розкриваю зміст своїх думок.					
193.Підвищення голосу завжди припиняє конфлікт, оскільки мій тон підкреслює правоту.					
194.Спільне навчання та виховання дітей з особливими освітніми потребами забезпечує здоровим одноліткам позитивний досвід взаємодії та взаємодопомоги, робить їх добрішими, милосерднішими, відповідальнішими.					
195.Залучення дитини з особливими освітніми потребами до інклюзивного освітнього середовища сприяє розвитку її комунікативних функцій.					

Пропоновані твердження	Повністю не погоджуюсь	Не погоджуюсь	Не можу відповісти	Погоджуюсь	Повністю погоджуюсь
196.У мене не виходить контролювати свої емоції, я втрачаю об'єктивність і самоконтроль при спілкуванні з дітьми з особливими освітніми потребами.					
197.Я не вірю у можливості і здатності дітей з особливими освітніми потребами.					
198.Я вважаю, що кожна дитина впливає на педагога і по-своєму його виховує і розвиває.					
199.Я володію достатньою кількістю технік ефективного спілкування.					
200.Я здатний(-а) адекватно аналізувати і сприймати необхідну для професійної діяльності інформацію, отриману від колег.					
201.Варто постійно приділяти увагу культурі спілкування однолітків в інклюзивному класі.					
202.Інтеграція інклюзивних знань до кожної навчальної дисципліни дозволить краще підготувати спеціалістів для роботи з дітьми з особливими освітніми потребами.					
203.Знання різних методик навчання – важлива складова мого професійного становлення.					
204.Товариші, які зазнають проблем у навчанні, завжди можуть звернутися до мене.					
205.Я займаюся пошуком нових психолого-педагогічних технологій, щоб краще допомогти дітям з особливими освітніми потребами.					
206.Я завжди знаходжу слова, щоб колектив прислухався до мене.					
207.Настрій учнів на уроці може вивести мене з рівноваги.					
208.Мені був би корисний досвід старших колег.					
209.Я готовий(-а) адекватно сприймати особливості у розвитку дітей.					
210.Я буду залучати усіх дітей до організації навчального процесу в інклюзивному класі.					
211.Включення дітей з особливими освітніми потребами в звичайні класи/групи ускладнює процес навчання для інших дітей.					
212.Усі мої рішення приймаються з позиції «не нашкодь».					

Пропоновані твердження	Повністю не погоджуюсь	Не погоджуюсь	Не можу відповісти	Погоджуюсь	Повністю погоджуюсь
213.Конструктивний діалог з батьками дозволить більше допомогти їхнім дітям з особливими освітніми потребами.					
214.В діалозі я завжди оперую інформативними фактами, чітко їх аргументуючи.					
215.Діти з особливими освітніми потребами не спроможні до спілкування з іншими дітьми інклюзивного класу.					
216.Я завжди готовий(-а) критично оцінювати навчальні матеріали, що формують стереотипні уявлення.					
217.Я не завжди правильно добираю стиль спілкування відповідно до ситуації.					
218.Я готовий(-а) до використання й удосконалення практики навчання у команді з різними педагогічними спеціалістами.					
219.Висока комунікативна культура педагога сприятиме покращенню умов для адаптації кожної дитини в колективі.					

ДЯКУЄМО ЗА СПІВПРАЦЮ !!!

Додаток С

Індивідуальна аналітична карта сформованості професійної компетентності

_____

(Прізвище, ініціали)

_____ _____

(ЗВО) (спеціальність)

Компетенції	Компоненти			Загальний бал
	ціннісно-мотиваційний	пізнавальний	організаційно-діяльнісний	
Соціально-громадська				
Комунікативно-інформаційна				
Психолого-педагогічна				
Предметно-спеціальна				
Професійна компетентність	–	–	–	

Додаток Т

СПИСОК ОПУБЛІКОВАНИХ ПРАЦЬ ЗА ТЕМОЮ ДИСЕРТАЦІЇ

Публікації, що відображають основні наукові результати

Монографії

52. Малишевська І. А. Теоретико-методичні основи підготовки фахівців психолого-педагогічного профілю до роботи в умовах інклюзивного освітнього середовища : Монографія. Умань : Видавець «Сочінський М. М.», 2018. 386 с.

53. Малишевська І. А. Використання інноваційних педагогічних технологій в умовах інклюзивної освіти. Теоретико-методологічні засади розвитку спеціальної та інклюзивної освіти : Монографія / І. І. Демченко, В. А. Білан, І. А. Малишевська [та ін.]. Умань : «ВІЗАВІ», 2018, Т. 1. С. 114–137.

Посібники

54. Малишевська І. А. Педагогічні технології інклюзивної освіти : Навч.-метод. посібник. Умань : «ВПЦ» Візаві, 2016. 112 с.

55. Малишевська І. А. Організація командної професійної діяльності психолого-педагогічних фахівців в умовах інклюзивного освітнього середовища : Навч.-метод. посібник. Умань : «ВПЦ» Візаві, 2017. 130 с.

56. Малишевська І. А. Професійна діяльність асистента вчителя в інклюзивному класі : Навч.-метод. посібник. Умань : «ВПЦ» Візаві, 2017. 150 с.

Статті у наукових періодичних виданнях інших держав

57. Малышевская И. А. Проблемы коррекционного образования в Украине. Азимут научных исследований: педагогика и психология. 2013. № 4(5). С. 25–27.

Статті у наукових фахових виданнях України, які включені в міжнародні наукометричні бази

58. Малишевська І. А. Право на вищу освіту осіб з особливими освітніми потребами та інвалідністю у законодавстві України. Особлива дитина: навчання та виховання. 2015. № 2. С. 27–34.

59. Малишевська І. А. Міжнародне регулювання прав осіб з особливими освітніми потребами та інвалідністю. Педагогічні науки: теорія, історія, інноваційні технології. 2015. № 4(48). С. 24–33.

60. Малишевська І. А. Інтеграція як форма соціального буття дітей з особливими освітніми потребами. Педагогічні науки: теорія, історія, інноваційні технології. 2015. № 7(51). С. 368–375.

61. Малишевська І. А. Інклюзивне освітнє середовище: ґенеза поняття. Особлива дитина: навчання та виховання. 2016. № 3. С. 19–26.

62. Малишевська І. А. Підготовка спеціальних педагогічних фахівців до роботи в умовах інклюзивного освітнього середовища. Педагогічні науки: теорія, історія, інноваційні технології. 2016. № 8(62). С. 264–274.

63. Малишевська І. А. Стан підготовки психолого-педагогічних кадрів до роботи в умовах освітньої інклюзії. Вісник Черкаського університету. Серія Педагогічні науки. 2017. Випуск 10. С. 83–87.

64. Малишевська І. А. Забезпечення підготовки педагогічних фахівців до роботи в умовах інклюзивної освіти. Витоки педагогічної майстерності. 2017. Випуск 20. С. 178–182.

Статті у наукових фахових виданнях

65. Малишевська І. А. Організація корекційно-розвивального середовища для дошкільників з мовленнєвими порушеннями. Вісник Інституту розвитку дитини. Серія : Філософія, педагогіка, психологія. 2012. Вип. 24. С. 94–97.

66. Малишевська І. А. Законодавче забезпечення розвитку інклюзивної освіти в Україні. Освіта осіб з особливими потребами: шляхи розбудови. 2012. Вип. 3, Частина 2. С. 139–148.

67. Малишевська І. А. Роль педагогічних технологій в системі корекційної освіти. Психолого-педагогічні проблеми сільської школи. 2013. Випуск 45. С. 81–86.

68. Малишевська І. А. Природотерапевтичні методи у роботі з дітьми з особливими потребами. Сучасні інформаційні технології та інноваційні методики навчання у підготовці фахівців: методологія, теорія, досвід, проблеми. 2013. Випуск 34. С. 86–90.

69. Малишевська І. А. Сучасні проблеми корекційної педагогіки в Україні. Освіта осіб з особливими потребами: шляхи розбудови. 2014. Вип. 6. С. 100–105.

70. Малишевська І. А. Сучасні тенденції розвитку корекційної освіти в Україні. Збірник наукових праць Уманського державного педагогічного університету. 2014. Ч. 3. С. 215–220.

71. Малишевська І. А. Правове поле інклюзивної освіти. Освіта осіб з особливими потребами: шляхи розбудови. 2014. Вип. 7. С. 34–41.

72. Малишевська І. А. Право на освіту дітей з особливими освітніми потребами в Законі України «Про дошкільну освіту». Збірник наукових праць Уманського державного педагогічного університету. 2015. Вип. 1. С.230–238.

73. Малишевська І. А. Етомологія поняття «діти з особливими освітніми потребами». Освіта осіб з особливими потребами: шляхи розбудови. 2015. Вип. 9. С. 66–73.

74. Малишевська І. А. Сутність поняття «інклюзія» в освітньому просторі України. Збірник наукових праць Уманського державного педагогічного університету. 2015. Вип. 2, Ч. 2. С. 260–266.

75. Малишевська І. А. Інклюзивна освіта як соціально-педагогічний феномен. Освіта осіб з особливими потребами: шляхи розбудови. 2015. Вип. 10. С. 141–145.

76. Малишевська І. А. Розвиток національних систем спеціальної освіти в другій половині ХХ століття. Збірник наукових праць Уманського державного педагогічного університету. 2016. Вип. 1. С. 189–196.

77. Малишевська І. А. Актуальні аспекти впровадження інклюзивної освіти в Україні. Проблеми підготовки сучасного вчителя. 2016. Випуск 13. С. 205–212.

78. Малишевська І. А. Проблеми впровадження інклюзивної освіти в Україні. Освіта осіб з особливими потребами: шляхи розбудови. 2016. Вип. 11. С. 125–130.

79. Малишевська І. А. Гуманістична парадигма інклюзивної освіти. Вісник Черкаського університету. Серія Педагогічні науки. 2016. Випуск 3. С. 118–123.

80. Малишевська І. А. Зарубіжний досвід інклюзивних тенденцій в освіті. Вісник Черкаського університету. Серія Педагогічні науки. 2016. Випуск 10. С. 102–107.

81. Малишевська І. А. Підготовка психолого-педагогічних фахівців до роботи в умовах освітньої інклюзії. Наукові записки Вінницького державного педагогічного університету імені Михайла Коцюбинського. Серія: Педагогіка і психологія. 2016. С. 160–164.

82. Малишевська І. А. Аналіз системи підготовки педагогічних кадрів до роботи в умовах інклюзивної освіти в США. Освіта осіб з особливими потребами: шляхи розбудови. 2017. Вип. 13. С. 156–166.

Публікації, що додатково відображають наукові результати дисертації

Публікації апробаційного характеру

83. Малишевська І. А. Педагогічні технології в інклюзивній освіті // Василь Сухомлинський і школа 21 століття: традиція й інноваційність : Збірник матеріалів Всеукраїнської науково-практичної конференції (м. Умань, Україна, 5–6 квітня 2012 р.). Умань : ПП Жовтий, 2012. С. 34–35.

84. Малишевська І. А. Актуальні проблеми корекційної педагогіки на сучасному етапі розвитку України // Актуальні проблеми корекційної педагогіки : Матеріали регіонального науково-практичного семінару (м. Умань, Україна, 28 лютого 2013 р.). Умань : Видавничо-поліграфічний центр «Візаві», 2013. С. 6–7.

85. Малишевська І. А. Природотерапія як оздоровча технологія молодших школярів з особливими потребами // Вплив навколишнього середовища на формування особистості : Матеріали Всеукраїнської наукової конференції молодих учених та студентів (м. Умань, Україна, 14 квітня 2014 р.). Умань : АЛМІ, 2014. С. 38–40.

86. Малишевська І. А. Сучасний розвиток корекційної освіти в Україні // Сучасні тенденції розвитку корекційної освіти в Україні : Матеріали регіонального науково-практичного семінару (м. Умань, Україна, 28 лютого 2014 р.). Умань : АЛМІ, 2014. С. 33–35.

87. Малишевська І. А. Впровадження інклюзивної освіти в Україні // Методичні аспекти інклюзивної педагогіки : Матеріали регіонального семінару (м. Умань, Україна, 14 травня 2014 р.). Умань : АЛМІ, 2014. С. 48–50.

88. Малишевська І. А. Міжнародне правове поле інклюзивної освіти // Інноваційний розвиток вищої освіти: глобальний та національний виміри : Матеріали ІІ Міжнародної науково-практичної конференції (м. Суми, Україна, 26–27 березня 2015 р.). Суми : СумДПУ імені А. С. Макаренка, 2015. Том 2. С. 322–323.

89. Малишевська І. А. Нормативно-правове забезпечення інклюзивної освіти // Вісник наукової лабораторії «Інклюзивна педагогіка» : За матеріалами І регіональної науково-практичної конференції «Інклюзивна освіта: теорія, методика, практика» (м. Умань, Україна, 26 квітня 2015 р.). Умань : УДПУ ПП «Мороз», 2015. Вип. І. С. 48–50.

90. Малишевська І. А. Роль педагогічних технологій в системі корекційної освіти // Корекційна та інклюзивна освіта очима молодих науковців : Матеріали ІІ

Міжнародної науково-практичної конференції студентів та молодих учених (м. Суми, Україна, 16 квітня 2015 р.). Суми : СумДПУ імені А. С. Макаренка, 2015. Вип. 3. С. 21–26.

91. Малишевська І. А. Корекційно-реабілітаційна підтримка дітей з особливими освітніми потребами в системі дошкільної освіти // Актуальні проблеми збереження здоров'я в сучасних умовах реформування освіти : Матеріали Всеукраїнської наукової конференції (м. Умань, Україна, 16 квітня 2015 р.). Умань : АЛМІ, 2015. С. 59–62.

92. Малишевська І. А. Сутність поняття «діти з особливими освітніми потребами» // Корекційно-реабілітаційна діяльність: стратегії розвитку у національному та світовому вимірі : Матеріали Міжнародного конгресу зі спеціальної педагогіки, психології та реабілітації (м. Суми, Україна, 15–16 жовтня 2015 р.). Суми : СумДПУ імені А. С. Макаренка, 2015. Частина І. С. 83–85.

93. Малишевська І. А. Інклюзивна освіта у світлі сучасних демократичних перетворень // Вісник наукової лабораторії «Інклюзивна педагогіка» : За матеріалами Всеукраїнської науково-практичної конференції «Інклюзивна освіта: теорія, методика, практика» (м. Умань, Україна, 24 березня 2016 р.). Умань : ФОП Жовтий О. О., 2016. Вип. ІІ. С. 35–37.

94. Малишевська І. А. Здоров'язберігаючі технології спеціальної освіти // Формування здоров'язберігаючих компетенцій дітей та молоді: проблеми, розвиток, супровід : Матеріали Всеукраїнської науково-практичної конференції (м. Умань, Україна, 21 квітня 2016 р.). Умань : ФОП Жовтий О. О., 2016. С. 59–61.

95. Малишевська І. А. Світові інноваційні підходи до освіти дітей з особливими освітніми потребами в другій половині ХХ століття // Корекційна та інклюзивна освіта очима молодих науковців : Матеріали ІІІ Міжнародної науково-практичної конференції студентів та молодих учених (м. Суми, Україна, 21 квітня 2016 р.). Суми : Вид-во СумДПУ імені А. С. Макаренка, 2016. Вип. 4, Т. 1. С. 30–35.

96. Малишевська І. А. Становлення та розвиток освітньої інклюзії у США та Канаді // Актуальные научные исследования в современном мире : XVII Междунар. научн. конф. (м. Переяслав-Хмельницкий, Україна, 26–27 сентября 2016 р.). Переяслав-Хмельницкий : ФЛП «Кравченко Я. О.», 2016. Вып. 9(17), Ч. 4. С. 123–128.

97. Малишевська І. А. Підготовка педагогічних кадрів до роботи в умовах інклюзії у контексті модернізації освітньої системи в Україні // Корекційно-реабілітаційна діяльність: стратегії розвитку у національному та світовому вимірі : Матеріали ІІ Міжнародної онлайн-конференції (м. Суми, Україна, 25 листопада 2016 р.). Суми : Вид-во СумДПУ імені А. С. Макаренка, 2016. Т. 2. С. 36–38.

98. Малишевська І. А. Розбудова інклюзивної освіти в українському суспільстві // Вісник науково-дослідної лабораторії «Інклюзивна педагогіка» : За матеріалами ІІІ Всеукраїнської науково-практичної конференції «Інклюзивна освіта: теорія, методика, практика» (м. Умань, Україна, 22 березня 2017 р.). Умань : ФОП Жовтий О. О., 2017. Вип. ІІІ. С. 26–29.

99. Малишевська І. А. Модернізація дошкільної освіти у напрямі інклюзії // Дошкільна освіта в сучасному освітньому просторі: проблеми та перспективи : За

матеріалами Всеукраїнської науково-практичної конференції (м. Умань, Україна, 23 листопада 2017 р.). Умань : ВПЦ «Візаві», 2017. С. 47–50.

100. Малишевська І. А. Роль педагога у впровадженні інклюзії в масових закладах освіти // Вісник науково-дослідної лабораторії інклюзивної педагогіки : За матеріалами IV Всеукраїнської науково-практичної конференції «Інклюзивна освіта: теорія, методика, практика» (м. Умань, Україна, 29 березня 2018 р.). Умань : ВПЦ «Візаві», 2018. Вип. IV. С. 104–106.

101. Малишевська І. А. Проблеми впровадження освітньої інклюзії в закладах освіти // Формування здоров'язберігаючих компетенцій дітей та молоді: проблеми, розвиток, супровід : Матеріали Всеукраїнської науково-практичної конференції (м. Умань, Україна, 19 квітня 2018 р.). Умань : ВПЦ «Візаві». 116 с.

Методичні рекомендації

102. Малишевська І. А. Професійна діяльність психолого-педагогічних фахівців в інклюзивному освітньому середовищі : Методичні рекомендації. Умань : «ВПЦ» Візаві, 2016. 52 с.

Додаток У

СПИСОК ВІДОМОСТЕЙ ПРО АПРОБАЦІЮ РЕЗУЛЬТАТІВ ДИСЕРТАЦІЇ

1. Всеукраїнська науково-практична конференція «Василь Сухомлинський і школа 21 століття: традиція й інноваційність» (м. Умань, Україна, 5–6 квітня 2012 р.). Доповідь «Педагогічні технології в інклюзивній освіті».
2. Регіональний науково-практичний семінару «Актуальні проблеми корекційної педагогіки» (м. Умань, Україна, 28 лютого 2013 р.). Доповідь «Актуальні проблеми корекційної педагогіки на сучасному етапі розвитку України».
3. Всеукраїнської наукової конференції молодих учених та студентів «Вплив навколишнього середовища на формування особистості» (м. Умань, Україна, 14 квітня 2014 р.). Доповідь «Природотерапія як оздоровча технологія молодших школярів з особливими потребами».
4. Регіональний науково-практичний семінар «Сучасні тенденції розвитку корекційної освіти в Україні» (м. Умань, Україна, 28 лютого 2014 р.). Доповідь «Сучасний розвиток корекційної освіти в Україні».
5. Регіональний семінар «Методичні аспекти інклюзивної педагогіки» (м. Умань, Україна, 14 травня 2014 р.). Доповідь «Впровадження інклюзивної освіти в Україні».
6. ІІ Міжнародна науково-практична конференція «Інноваційний розвиток вищої освіти: глобальний та національний виміри» (м. Суми, Україна, 26–27 березня 2015 р.). Доповідь «Міжнародне правове поле інклюзивної освіти».
7. І регіональна науково-практична конференція «Інклюзивна освіта: теорія, методика, практика» (м. Умань, Україна, 26 квітня 2015 р.). Доповідь «Нормативно-правове забезпечення інклюзивної освіти».
8. ІІ Міжнародної науково-практичної конференції студентів та молодих учених «Корекційна та інклюзивна освіта очима молодих науковців» (м. Суми, Україна, 16 квітня 2015 р.). Доповідь «Роль педагогічних технологій в системі корекційної освіти».
9. Всеукраїнська наукова конференція «Актуальні проблеми збереження здоров’я в сучасних умовах реформування освіти» (м. Умань, Україна, 16 квітня 2015 р.). Доповыдь «Корекційно-реабілітаційна підтримка дітей з особливими освітніми потребами в системі дошкільної освіти».
10. Міжнародний конгрес зі спеціальної педагогіки, психології та реабілітації «Корекційно-реабілітаційна діяльність: стратегії розвитку у національному та світовому вимірі» (м. Суми, Україна, 15–16 жовтня 2015 р.). Доповідь «Сутність поняття «діти з особливими освітніми потребами».
11. Всеукраїнська науково-практична конференція «Інклюзивна освіта: теорія, методика, практика» (м. Умань, Україна, 24 березня 2016 р.). Доповідь «Інклюзивна освіта у світлі сучасних демократичних перетворень».
12. Всеукраїнська науково-практична конференція «Формування здоров’язберігаючих компетенцій дітей та молоді: проблеми, розвиток, супровід» (м. Умань, Україна, 21 квітня 2016 р.). Доповідь «Здоров’язберігаючі технології спеціальної освіти».

13. III Міжнародна науково-практична конференція студентів та молодих учених «Корекційна та інклюзивна освіта очима молодих науковців» (м. Суми, Україна, 21 квітня 2016 р.). Доповідь «Світові інноваційні підходи до освіти дітей з особливими освітніми потребами в другій половині XX століття».

14. XVII Международная научная конференция «Актуальные научные исследования в современном мире» (м. Переяслав-Хмельницкий, Україна, 26–27 сентября 2016 р.). Доповідь «Становлення та розвиток освітньої інклюзії у США та Канаді».

15. II Міжнародна онлайн-конференція «Корекційно-реабілітаційна діяльність: стратегії розвитку у національному та світовому вимірі» (м. Суми, Україна, 25 листопада 2016 р.). Доповідь «Підготовка педагогічних кадрів до роботи в умовах інклюзії у контексті модернізації освітньої системи в Україні».

16. III Всеукраїнська науково-практична конференція «Інклюзивна освіта: теорія, методика, практика» (м. Умань, Україна, 22 березня 2017 р.). Доповідь «Розбудова інклюзивної освіти в українському суспільстві».

17. Всеукраїнська науково-практична конференція «Дошкільна освіта в сучасному освітньому просторі: проблеми та перспективи» (м. Умань, Україна, 23 листопада 2017 р.). Доповідь «Модернізація дошкільної освіти у напрямі інклюзії».

18. IV Всеукраїнська науково-практична конференція «Інклюзивна освіта: теорія, методика, практика» (м. Умань, Україна, 29 березня 2018 р.). Доповідь «Роль педагога у впровадженні інклюзії в масових закладах освіти».

19. Всеукраїнська науково-практична конференція «Формування здоров’язберігаючих компетенцій дітей та молоді: проблеми, розвиток, супровід» (м. Умань, Україна, 19 квітня 2018 р.). Доповідь «Проблеми впровадження освітньої інклюзії в закладах освіти».