

МІНІСТЕРСТВО ОСВІТИ І НАУКИ УКРАЇНИ
Західноукраїнський національний університет
Соціально-гуманітарний факультет
Кафедра освітології і педагогіки

ГРИЦЮК Ярослав Іванович

**Формування компетентності педагогів у процесі
додаткової професійної освіти для здійснення
інклюзивної освіти/Formation of the competence of
teachers in the process of additional professional
education for the implementation of inclusive education**

спеціальність: 011 – Освітні, педагогічні науки
освітньо-професійна програма – Управління закладами освіти
Кваліфікаційна робота

Виконав студент групи

ОСУЗОМ-21

Я. І. Грицюк

Науковий керівник

доктор філософії (PhD) з осв.,

пед. н., доцент Г. В. Зварич

Кваліфікаційну роботу допущено

до захисту:

« ____ » _____ 20__ р.

Завідувач кафедри

_____ **Л. З. Ребуха**

ТЕРНОПІЛЬ – 2023

ЗМІСТ

ПЕРЕЛІК УМОВНИХ ПОЗНАЧЕНЬ.....	3
ВСТУП	4
РОЗДІЛ 1. ІНКЛЮЗИЯ ЯК СУЧАСНА МОДЕЛЬ ОСВІТИ ОСІБ З ОБМЕЖЕНИМИ МОЖЛИВОСТЯМИ ЗДОРОВ'Я.....	7
1.1 Інклюзивна освіта: концептуальні положення.....	7
1.2 Аналіз інклюзивної освіти у вітчизняній педагогічній теорії і практиці та її технологічне забезпечення	14
1.3 Перспективи розвитку загальної інклюзивної освіти з урахуванням позитивного досвіду закордонних країн	19
Висновки до першого розділу.....	22
РОЗДІЛ 2. ПІДГОТОВКА ПЕДАГОГІВ ДО ДІЯЛЬНОСТІ В УМОВАХ ІНКЛЮЗИВНОЇ ОСВІТИ.....	23
2.1 Особливості професійної діяльності педагогів в умовах інклюзивної освіти.....	23
2.2 Підготовка кадрів для системи інклюзивного професійної освіти: проблеми та рішення.....	27
Висновки до другого розділу.....	31
РОЗДІЛ 3. ШЛЯХИ ФОРМУВАННЯ ГОТОВНОСТІ ПЕДАГОГІВ ДО РЕАЛІЗАЦІЇ ІНКЛЮЗИВНОЇ ОСВІТИ.....	33
3.1 Формування інклюзивної компетентності педагогів додаткової освіти дітей.....	33
3.2 Психолого-педагогічна характеристика компетентнісного підходу в інклюзивній освіті.....	38
3.3 Дослідження на готовність викладачів до набуття знань з інклюзивної освіти.....	47
Висновки до третього розділу.....	50
ЗАГАЛЬНІ ВИСНОВКИ.....	52
СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ.....	55
ДОДАТКИ.....	63

ПЕРЕЛІК УМОВНИХ ПОЗНАЧЕНЬ

ЗЗО – заклади загальної середньої освіти;

ОМЗ – обмежені можливості здоров'я;

ООП – особливі освітні потреби

ВСТУП

Актуальність теми кваліфікаційного дослідження. Інклюзивна освіта нині спрямована на визнання цінності різних категорій дітей (з особливими освітніми потребами, різних етнічних груп, приналежності до тієї чи іншої соціальної групи), їх особливостей та здібностей до навчання. Важливо відзначити, що система освіти підлаштовується під дитину, а не дитина під систему. У зв'язку з реформуванням системи освіти необхідно вирішити питання якісної освіти та соціальної взаємодії дітей із урахуванням їх індивідуальних особливостей; враховувати унікальність кожної дитини при розробці індивідуального плану розвитку та реалізацію освітньої програми. Однією з пріоритетних складових роботи у цьому напрямі є питання розвитку кадрового потенціалу.

Педагоги, які реалізують освітню програму, повинні мати основні компетенції, необхідні для створення умов розвитку дітей. Концепція «професійна компетентність педагога» широко розглядалося у вітчизняній психолого-педагогічній літературі 90-х. ХХ ст. Одні науковці пов'язують професійну компетентність із поняттям культури (О. Демченко, О. Легкий, О. Нірода, Л. Ребуха та ін.); інші – з рівнем професійної освіти (К. Бродецька, Н. Бразговка, А. Хіля та ін.); визначають її як одну із суб'єктних властивостей особистості, що зумовлює ефективність професійної діяльності (Т. Денисюк, І. Кузава, Ю. Мельник, Л. Ороновська, О. Рябошапка, Г. Цап та ін.); розглядають компетентність як систему, що включає знання, вміння та навички, професійно-значущі якості особистості, які забезпечують виконання професійних обов'язків (О. Главацька, І. Жаркова, О. Легкий, Л. Любчак та ін.). Незважаючи на відмінності у підходах до визначення сутності даного поняття, більшість дослідників (Т. Гавриленко, О. Луценко, А. Кмець та ін.) розглядають професійну компетентність педагога як системне явище та під цим терміном розуміють складну інтегративну особистісну освіту, що зумовлює можливість успішно здійснювати професійну діяльність.

Зазначимо, що викладачі, які працюють у системі інклюзивної професійної освіти, більшою мірою відчувають дефіцит командної підтримки з боку своїх

колег та відсутність об'єктивної можливості достатнього збагачення змістовного контенту освітньо-професійних програм дисциплінами інклюзивної спрямованості. На жаль, подібні дисципліни відносять до розділу дисциплін на вибір студента або факультативних дисциплін, що робить формування готовності до професійної діяльності в умовах інклюзивної освіти його особистою відповідальністю і призводить до того, що в освітні організації приходять фахівці педагогічних напрямів, які мають дуже примарне уявлення про інклюзивну освіту та роботу з дітьми з обмеженими можливостями здоров'я.

Перераховані вище проблеми актуалізують пошук універсальних зразків формування компетентної готовності педагогів у процесі додаткової професійної освіти до практичної реалізації інклюзивної освіти.

Мета дослідження: теоретично обґрунтувати формування інклюзивної компетентності педагогів до організації інклюзивної освіти у процесі додаткової професійної освіти.

Відповідно до поставленої мети сформульовано основні взаємопов'язані **завдання дослідження:**

- провести теоретичний аналіз педагогічної літератури з проблематики дослідження, конкретизувати поняття «інклюзивна освіта»;
- охарактеризувати перспективи розвитку інклюзивної освіти з урахуванням позитивного досвіду закордонних країн;
- описати особливості діяльності педагогів в умовах інклюзивної освіти;
- розкрити шляхи формування готовності педагогів до зреалізування інклюзивної освіти;
- виявити готовність викладачів до набуття знань з інклюзивної освіти.

Об'єкт дослідження: інклюзивна компетентність освітян освітнього закладу

Предмет дослідження: формування компетентності педагогів у процесі додаткової професійної освіти для інклюзивної освіти.

Методи дослідження. Для вирішення поставлених завдань використовувався комплекс взаємопов'язаних та взаємодоповнюючих один

одного методів: оглядово-аналітичні та теоретичні (аналіз літературних джерел), анкетування, співбесіда.

Практична значущість дослідження: полягає в тому, що розроблена програма формування інклюзивної компетентності педагогів у процесі додаткової професійної освіти для інклюзивної освіти може бути використана у практичній діяльності педагогів закладів освіти, буде корисна фахівцям, управлінцям, які працюють у сфері освіти, оскільки підвищує професійну та психологічну готовність педагога у процесі реалізації інклюзивної практики.

Результати дослідження дозволяють прогнозувати майбутню діяльність здобувачів магістратури в умовах інклюзивної освіти.

Структура й обсяг кваліфікаційної роботи. Наше дослідження складається зі вступу, трьох розділів, висновків, списку використаної літератури та додатків. Робота містить 68 сторінок, з них – 54 сторінки основного тексту, 6 літературне джерело, 1 рисунок, 1 таблицю та 3 додатки.

РОЗДІЛ 1

ІНКЛЮЗІЯ ЯК СУЧАСНА МОДЕЛЬ ОСВІТИ ОСІБ З ОБМЕЖЕНИМИ МОЖЛИВОСТЯМИ ЗДОРОВ'Я

1.1. Інклюзивна освіта: концептуальні положення

Нині суспільство ставить перед освітніми установами такі глобальні завдання, як досягнення ними високого рівня та широкого спектру освітніх послуг, а також доступність освіти для всіх категорій населення, в тому числі молодіжного. Виконання цих завдань можливе за умови створення в освітніх закладах комфортного освітнього середовища, в якому навчальні процеси протікають у найбільш сприятливих для учнів умовах [1, с. 4–6]. Інклюзія – це одна із останніх стратегій спеціальної освіти. Інклюзія означає повне залучення дитини з особливими освітніми потребами (ООП) у життя школи [4, с. 18–20; 20]. Сенс інклюзії у тому, щоб повністю залучити дитину з ООП у життя класу. В ідеалі інклюзивний клас повинен об'єднувати кілька груп дітей з особливими освітніми потребами, щоб діти мали змогу спілкуватися.

В основу інклюзивної освіти покладено ідеологію, яка виключає будь-яку дискримінацію дітей, що забезпечує рівне ставлення до всіх людей, але створює особливі умови для дітей, які мають особливі освітні потреби. Інклюзивна освіта – процес розвитку загальної освіти, який передбачає доступність освіти для всіх, у плані пристосування до різних потреб усіх дітей, що забезпечує доступ до освіти для дітей з особливими потребами.

Науковцями (Т. Лорман, Дж. Деппелер, А. Колупаєва, М. Порошенко, Д. Харві,) виокремлено вісім принципів інклюзивної освіти:

- цінність людини не залежить від її здібностей та досягнень;
- кожна людина здатна відчувати і думати;
- кожна людина має право на спілкування та на те, щоб бути почутою;
- всі люди потребують один одного;
- справжнє освіту може здійснюватися лише у реальних взаємовідносин;
- всі люди потребують підтримки та дружби ровесників;

– для всіх, хто навчається, досягнення прогресу швидше може бути в тому, що вони можуть робити, ніж у тому, що не можуть;

– різноманітність посилює усі сторони життя людини.

Поняття «інклюзія» та «інклюзивне навчання» відображають зміни, які відбуваються у суспільній свідомості. Інклюзія – це процес, який має на меті брати до уваги та задовольняти різноманітні потреби учнів через розширення участі у навчанні, у культурному та суспільному житті та зменшення числа тих, хто виключений з процесу освіти, або тих, хто охоплений освітнім процесом, але не включений до нього [50]. Інклюзія ґрунтується на ідеях єдиного освітнього простору для гетерогенної групи, де є різні освітні маршрути для тих чи інших учасників.

Інклюзивна освіта прагне розвинути методологію, спрямовану на дітей і визнає, що це – індивідууми з різними потребами у навчанні. Інклюзивна освіта намагається розробити підхід до викладання та навчання, який буде гнучкішим для задоволення різних потреб у навчанні [7, с. 31–32; 10; 20].

Якщо викладання та навчання стануть ефективнішими внаслідок змін, які впроваджує інклюзивну освіту, тоді виграють усі здобувачі освіти (не лише з особливими освітніми потребами).

Сучасній освіті приділяється особлива роль, оскільки нова українська школа – це школа для всіх. У будь-якій школі забезпечуватиметься успішна соціалізація дітей з обмеженими можливостями здоров'я, дітей-інвалідів, дітей, які залишилися без піклування батьків, які перебувають у скрутній життєвій ситуації. Враховуватимуться вікові особливості школярів, по-різному організовано навчання на початковому, основному та старшому ступені.

Завдання інклюзивної освіти дітей з особливими освітніми потребами сформульовані С. Мироною [36]:

– створення єдиного освітнього середовища для дітей, які мають різні стартові можливості;

– розвиток потенційних можливостей дітей з особливостями психофізичного розвитку в спільній діяльності зі здоровими однолітками;

– організація системи ефективного психолого-педагогічного супроводу процесу інклюзивної освіти через взаємодію діагностико-консультативного, корекційно-розвивального, лікувально-профілактичного, соціального та трудового напрямів діяльності;

– освоєння дітьми загальноосвітніх програм відповідно до державного освітнього стандарту;

– корекція порушених процесів та функцій, недоліків емоційного та особистісного розвитку;

– формування у всіх учасників освітнього процесу адекватного ставлення до проблем осіб з обмеженими можливостями;

– охорона та зміцнення фізичного, нервово-психічного здоров'я дітей;

– надання консультативної допомоги сім'ям, які виховують дітей особливими освітніми потребами, включення в процес навчання;

– успішна соціалізація учнів, вихованців.

Очікуваний результат змістовної галузі освіти дитини з ООП в інклюзивному класі укладено у ряді критеріїв:

– що дитина повинна знати та вміти на даному ступені освіти;

– що з отриманих знань та умінь вона може і повинна застосовувати на практиці;

– наскільки активно, вільно та творчо вона їх застосовує;

– засвоєння розділів освітньої програми;

– аналіз поведінки та динаміки її розвитку у повсякденному житті дитини;

– індивідуальний профіль розвитку життєвої компетенції.

Відповідно до досліджень Ю. Найда, О. Таранченко успішному формуванню інклюзивного освітнього середовища в освітньому закладі служить чітко організована і добре налагоджена інфраструктура спеціалізованої психолого-педагогічної допомоги дітям з особливими освітніми потребами, участь в освітньому процесі фахівців у сфері загальної та спеціальної педагогіки, педагогів, психологів, соціальних працівників, медичних працівників [45].

Системоутворююча роль у питанні створення інклюзивного освітнього середовища приділяється психолого-медико-педагогічному консилиуму.

Створення інклюзивного освітнього середовища вимагає від фахівців, включених до складу консиліуму, високого рівня професійної компетентності, вільного володіння своєю професією та орієнтацією у суміжних сферах діяльності, готовності до постійного професійного зростання, соціальної та професійної мобільності, наявності ціннісних орієнтацій: повага до людської особистості; уявлення про дитину як про самоцінний, саморозвиваючий суб'єкт навчання; усвідомлення своєї ролі наставника та організатора [24; 29].

Інклюзивній школі потрібен такий педагог, який повинен відповідати сучасним вимогам, бути освіченим фахівцем, творчою особистістю, усвідомлювати і реалізовувати нові технології в освіті, створювати необхідні умови для розвитку або компенсації, корекції психічних функцій дитини, що відстають, сприяти формуванню психологічного базису для становлення навчальної діяльності в загалом і кожної шкільної навички окремо, добиватися високих результатів у своїй професійній діяльності.

Таким чином, інклюзивне освітнє середовище характеризується системою ціннісного ставлення до навчання, виховання та особистісного розвитку дітей з особливими освітніми потребами, сукупністю ресурсів (засобів, внутрішніх та зовнішніх умов) їх життєдіяльності в закладах освіти та спрямованістю на індивідуальні освітні стратегії. Воно служить для реалізації права кожної дитини на освіту, що відповідає її потребам та можливостям, незалежно від тяжкості порушення психофізичного розвитку, здатності до засвоєння окресленого рівня освіти та виду навчального закладу.

Інклюзивне навчання не є обов'язковим для дітей з ООП. Інклюзивне навчання – це одна з форм навчання дітей з ООП. Крім інклюзивної освіти, існують інші варіанти навчання дітей з інклюзіями:

1. Спецшколи та інтернати як освітні заклади з цілодобовим перебуванням учнів, створені з метою надання допомоги сім'ї у вихованні дітей, формування у них навичок самостійного життя, соціального захисту та всебічного розкриття творчих здібностей дітей. У цих установах створено особливі умови для занять із такими дітьми, працюють лікарі, спеціальні педагоги. Але багато в чому через їхню відокремленість вже в дитинстві

відбувається поділ суспільства на здорових дітей та інвалідів (дітей з різними видами інклюзій). Внаслідок навчання дітей-інвалідів у спеціальних умовах – конкурентність їх на освітньому ринку низька і потяг до продовження освіти невеликий порівняно з випускниками звичайних закладів загальної середньої освіти (ЗЗСО).

2. Корекційні класи ЗЗСО – форма диференціації освіти, що дозволяє вирішувати завдання своєчасної активної допомоги дітям з обмеженими можливостями здоров'я (ОМЗ). Позитивним фактором у цьому випадку є наявність у дітей-інвалідів можливості брати участь у багатьох шкільних заходах нарівні зі своїми однолітками з інших класів, а також те, що діти навчаються ближче до будинку та виховуються у сім'ї.

3. Домашнє навчання – варіант навчання дітей-інвалідів, при якому викладачі освітньої установи організовано відвідують дитину та проводять із нею заняття як безпосередньо за місцем його проживання. У разі, зазвичай, навчання здійснюється силами педагогів найближчого освітнього закладу, проте є і спеціалізовані школи надомного навчання дітей-інвалідів. Домашнє навчання ведеться за адаптованою програмою, побудованою з урахуванням можливостей учня. Після закінчення навчання дитині видається атестат про закінчення школи загального зразка із зазначенням програми, за якою вона проходила навчання.

4. Дистанційне навчання – комплекс освітніх послуг, що надаються дітям-інвалідам за допомогою спеціалізованого інформаційно-освітнього середовища, що базується на засобах обміну навчальною інформацією на відстані (супутникове телебачення, радіо, комп'ютерний зв'язок тощо). Для здійснення дистанційного навчання необхідно мультимедійне обладнання, за допомогою якого підтримуватиметься зв'язок дитини з центром дистанційного навчання. У ході навчального процесу відбувається як спілкування викладача з дитиною в режимі онлайн, так і виконання учнів завдань, надісланих йому в електронному вигляді, з подальшим надсиланням результатів до центру дистанційного навчання.

Слід зазначити, що ЮНІСЕФ визначає інклюзивну освіту відповідно до загальноприйнятого визначення, запропонованим ЮНЕСКО: Інклюзивна освіта

– це процес обліку та задоволення різноманітних потреб усіх учнів за рахунок збільшення участі в навчанні, культурах та спільнотах та зменшення ізоляції зсередини та з боку освіти [62]. Він включає в себе зміни та модифікації у змісті, підходах, структурах та стратегіях, із загальним баченням, яке охоплює всіх дітей відповідної вікової групи, та переконанням, що забезпечення освіти всіх дітей є обов'язком держави [21, с. 242–245].

На практиці інклюзивна освіта відноситься до широкого спектру стратегій, діяльності та процесів, які прагнуть втілити в реальність загальне право на якісну, належну та відповідну освіту. Важливо відзначити, інклюзивна освіта вимагає як активного усунення бар'єрів для включення (наприклад, усунення перешкод на фізичний доступ до будівлі школи), а також створення середовищ у ЗЗСО, які орієнтовані на дитину з обмеженими можливостями[63]. Інклюзивна освіта передбачає, що всі діти повинні мати еквівалентні та систематичні можливості для навчання у широкому діапазоні шкіл та додаткових освітніх закладів (тобто на рівні спільнот, наприклад, реабілітаційні центри на рівні спільнот), і повинні отримувати необхідну індивідуальну підтримку, щоб полегшити їх включення.

Інклюзивна освіта передбачає принципово інший педагогічний підхід до особи, який укоренився у відхиленнях чи відмінностях. Вона повинна підкреслювати [61]:

1. Відкритий потенціал навчання кожного учня, а не ієрархію когнітивних навичок.

2. Реформу навчальної програми та наскрізної педагогіки, яка визнає потенціал кожної дитини в процесі навчання, а не необхідність зосередити увагу до обмеженнях учнів.

3. Активну участь учнів у процесі навчання, а не акцент на знання спеціалізованої дисципліни.

4. Загальну навчальну програму для всіх, засновану на диференційованому та/або індивідуальному навчанні, а не альтернативну навчальну програму, яка розробляється для учнів із низькою успішністю.

5. Готовність та здатність вчителів застосувати інклюзивну методологію, орієнтовану на дитину, яка визнає різноманітні потреби кожної дитини.

Зростання обсягу даних свідчить, що інклюзивні школи економічно ефективніші та академічно і соціально ефективніші, ніж спеціальні школи. Дослідження, проведене у Сполучених Штатах показало, що спеціальні програми коштують на 130 відсотків більше, ніж загальноосвітні. Якщо шкільний округ витрачає 5 000 дол. США на одного учня, то кожен учень, зазначений для спеціальних програм, коштує округу 11 500 дол. США. Результатам іншого дослідження: чим більше учнів утримуються і навчаються у більш обмежувальних, ізольованих середовищах, тим вищою є вартість їх навчання [44; 56].

Отож, інклюзивна освіта дозволяє забезпечити дітям з обмеженими можливостями право жити і виховуватися в сім'ї та відвідувати найближчу школу з однолітками у їхньому співтоваристві. Це життєво важливо для їхнього особистого розвитку, тому що переривання нормального розвитку дитини може мати набагато серйозніші наслідки, ніж сама «інвалідність» [56]. Якість освіти також може сильно відрізнятись в спеціальних школах, що, у свою чергу, означає, що деякі учні можуть не мати хорошої підготовки до ринку праці, їм може не вистачати досвіду, щоб бути серед своїх однолітків. Все частіше спостерігається тенденція до посилення ролі спеціальних шкіл як ресурсу для інклюзивної освіти у суспільстві та для звичайних шкіл.

1.2. Аналіз інклюзивної освіти у вітчизняній педагогічній теорії і практиці та її технологічне забезпечення

На сучасному етапі розвитку соціуму освіта як центральна педагогічна умова успішності кожної дитини у дорослому житті має свою виражену цінність. Даний факт обумовлений явним і прихованим потенціалом, що міститься в будь-якому освітньому процесі, що дозволяє досягати всебічного розвитку дитини, її успішної соціалізації, розвитку пізнавальних можливостей, ціннісних орієнтацій.

Ситуація, що склалася у сфері сучасної освіти, свідчить про часткове впровадження гуманістичних та аксіологічних основ освітній процес, внаслідок

чого будь-які форми нетиповості (приналежність до етнічної, мовної, культурної, релігійної меншини, обдарованість, психофізичні відхилення від норми та ін.) як природна умова існування людської різноманітності нерідко призводять до соціальної депривації та ізоляції дітей, що відрізняються від більшості однолітків за якоюсь ознакою.

Зважаючи на великий позитивний досвід країн Заходу (Канада, США, Великобританії) в інклюзивній освіті, проведення його порівняльного аналізу дозволяє виявити можливості застосування найбільш підходящих у педагогічному плані технологій та методів навчання нетипових дітей у загальноосвітній установі з урахуванням вітчизняних реалій [60].

Змістовна сутність порівняльної педагогіки як провідної галузі дисциплінарного знання про прийоми та способи навчання та виховання дитини полягає у зіставленні характерологічних рис загальних та окремих тенденцій, напрямів та закономірностей розвитку освітньої системи на різних рівнях.

Осмислення основ порівняльної педагогіки відбувається у рамках теорії її функціонального призначення. Розглядаючи цю парадигму, Б. Холмс визначає сукупність тісно взаємопов'язаних один з одним завдань:

1. Пояснення. Будь-яке зіставлення несе у своїй основі інтерпретовану природу і фіксується на описових моментах будь-якого педагогічного процесу. За допомогою реалізації описових елементів відбувається чітке розуміння внутрішніх явищ освітньої системи. При цьому пояснення тенденцій розвитку конкретної освітньої структури ґрунтується на аналізі окремих її ланок у їхньому взаємозв'язку.

2. Передбачення. Базується на прогностичному ефект порівняння педагогічних теорій і полягає у виробленні припущення про можливий спосіб розвитку окремої освітньої складової або системи в цілому.

3. Перевірка. Висунута під час компаративного аналізу гіпотеза піддається верифікації, коли прогнозоване педагогічне явище підтверджується практично чи спростовується Holmes У. [59, с. 325–346].

Представлена тріада «пояснення – передбачення – перевірка» демонструє, на наш погляд, свою практичну застосовуваність в умовах інклюзивної освіти,

коли для продуктивного провадження діяльності в такій системі навчання вчителю необхідно оволодіти логічними техніками описового, передбачуваного та верифікаційного планів. Опора на найкращі західні зразки у разі дозволяє виробити найбільш якісне бачення освітньої системи інклюзивного типу. У свою чергу подібний ефект безпосередньо позначається на розвитку пізнавального, внутрішньо-особистісного, соціального, емоційного потенціалів усіх дітей.

Реструктуризація культури, практики та теоретичного розуміння нетиповості при створенні інклюзивного освітнього середовища. Інклюзивна шкільна спільнота передбачає постійну дію еволюційного механізму, що полягає в поступовому переосмисленні-відношенні до будь-яких видів нетиповості, де всі відхилення розглядаються як невід'ємний атрибут особистісної індивідуальності. Педагогічна позитивність цього явища полягає у виробленні якісно нової лінії гуманізації освітнього процесу, в рамках якого демонструються поведінкові стратегії прийняття, поваги до людської гідності та толерантності до нетипових проявів життєдіяльності. Виховна роль подібної концептуальної переоцінки визначається якісно новим руслом соціальної перцепції нетиповості, де вона трактується з позиції позитивної функціональності, а не деструктивного елемента, що перешкоджає нормалізації включення нетипової дитини до дитячого колективу.

Зменшення бар'єрів у навчанні та участі всіх дітей, а не лише осіб, які мають особливі освітні потреби. Усунення бар'єрів дозволяє створити гнучке середовище, коли кожна дитина оцінюється з позиції посильного внеску в розвиток місцевого навчального співтовариства. Педагогічна продуктивність даного погляду детермінується вибудовуванням гуманного ставлення до різних форм нетиповості, що дозволяє навчити всіх дітей на ранніх етапах їх розвитку тактикам ефективної взаємодії з однолітком, що відрізняється від більшості за якоюсь ознакою. У цьому справжнє зміна фізичного та соціально-психологічного середовища навчання індивіда слід будувати з урахуванням поетапної модифікації аксіологічних установок усіх груп суб'єктів інклюзивного навчання.

Розуміння відмінностей між учнями як природного механізму існування людської різноманітності, а не як труднощі, що стримують нормальний соціальний та академічний процес. Подібне бачення формує тенденцію до нормалізації всіх форм нетиповості, що створює необхідний рівень педагогічної бази для усунення негативних емоцій середовищної обумовленості. Фіксація на різноманітності як основи благополучного існування інклюзивної шкільної громади створює продуктивні елементи для відмови від жорстких норм у ході навчання та виховання нетипової дитини, що, у свою чергу, призводить до особистісно-орієнтованої гнучкої взаємодії, в рамках якої будь-яка людина має власні неповторні риси, ознаки та здібності до навчання [55].

Розширення знань учнів про властиве їм право отримання якісної освіти ґрунтується на постійній правовій освіченості дітей про власний спектр законодавчих можливостей. Опанування елементарними базовими знаннями про власний правовий статус із правами та обов'язками сприяє розумінню дітьми обов'язковості інтеріоризації деякого пізнавального запасу.

Шкільна структура сприймається як гнучка інтерактивна система, яка під впливом безлічі зовнішніх чинників. Залежно від ступеня конструктивності за її постійного взаємозв'язку з іншими установами і структурами формується певний зміст цілісної шкільної культури, що вбирає у собі сукупність психологічних, соціальних, академічних та інших компонентів. Педагогічна адекватність у разі визначається здатністю вчителя у досить швидкому часовому режимі змінювати тактику своєї роботи залежно від вимог середовища.

Збільшення ролі школи у побудові ширшого місцевого співтовариства та досягнення справжньої інклюзії. Школа сприймається як своєрідний мікросоціум, - виступає моделлю практичної інтервенції успішних перцептивно-комунікативних взаємодій у ширший соціальний простір. Педагогічна конструктивність цієї ситуації полягає у досягненні досить комплексного ефекту в інклюзивному навчанні, де освітня система є пілотним майданчиком для впровадження успішної соціальної контактності.

Технології загальної інклюзивної освіти у західній та вітчизняній педагогіці. Практичні педагогічні дії та рефлексивне бачення вчителя мають

повною мірою поєднуватися один з одним. Ця ситуація дозволяє всім суб'єктам інклюзивного класу почуватися комфортно за умов сприятливої психосоціальної та емоційної атмосфери. Формування розглянутого педагогічного вміння – основа створення реального інклюзивного класу, де кожна дитина виявляється прийнятним і може реалізувати власний академічний потенціал.

Домінантною стратегією інклюзивної освітньої спільноти є адекватний взаємозв'язок між індивідуальними зусиллями вчителя та груповими впливами дітей щодо створення нормативного інклюзивного мікросоціуму. Індикатором інклюзії в класі служить усвідомлення необхідності взаємного внеску в побудову інклюзивного соціального простору [33, с. 210–212]. Це дозволяє однаково розподілити правничий та відповідальність за здійснення інклюзивної практики між усіма суб'єктами.

Висококваліфікований вчитель завжди вибудовує свою роботу на основі комбінації особистісних побажань учнів та директивних тактик управління. Така схема нормалізує існування інклюзивного освітнього співтовариства, що створює сприятливі умови виконання його функціонального призначення М. Fullan [57].

Мікросоціальний контекст управлінських технологій у педагогіці у системі «педагог – нетипова дитина» розглядається і американським дослідником У. Хітзінгом. Згідно з його поглядами, продуктивні дитячо-викладацькі взаємодії можуть бути побудовані лише за умови позитивних педагогічних управлінських технологій W. Hitzing [58, P. 65–87].

Аналіз даного західного бачення управлінських технологій у педагогіці виявляє його загальну позитивність. Логічне осмислення управлінських основ свідчить про адекватне розуміння сутності інклюзивного освітнього процесу, який завжди ґрунтується на гнучкості, використанні альтернативних прийомів оцінки нетипового учня з фіксацією індивідуальних досягнень, розвитку безпечного та приймаючого спілкування між учителем та нетиповими дітьми. Істотним моментом реалізації контактів між дитиною і вчителем інклюзивної школи служить вироблення рефлексивного усвідомлення успішності, яка з

позитивної точки зору розцінюється як сукупна структура зусиль всіх суб'єктів для подолання проблем, коли активну включеність займає сама нетипова дитина.

Ми вважаємо, що на додаток до позначених управлінських технологій в педагогіці в ході реалізації інклюзивного освітнього процесу можна віднести:

- тенденцію до комплексного розуміння вчителем особливостей учня в школі та за її межами;
- готовність вчителя надавати гнучкі часові рамки у виконанні навчальних завдань;
- прийняття нетипової дитини як особистості, яка має власний арсенал знань, умінь та навичок;
- інтерес вчителя до позашкільної сторони життя нетипової дитини.

На наш погляд, розглянуті позиції мають виражену конструктивність, оскільки визначають провідні педагогічні умови для існування інклюзивного класу. Їх облік дозволяє виробити усвідомлене розуміння сутності інклюзивної освіти і детально визначити фактори, необхідні для становлення інклюзивних практик.

Водночас необхідне доповнення до перерахованого технологічного арсеналу у педагогічному плані. Доцільним є включення технологій обміну педагогічним досвідом під час створення інклюзивного навчання. Ця обставина обумовлена тим, що сталість педагогічних знань і практик нормалізує мотивованість кожного вчителя до виконання координаційної ролі в інклюзивному класі. Непрямим чином позитивна тенденція простежується у середовищі учнів, які інтеріоризуючи позитивний настрій вчителя, проєктують подібне ставлення до інклюзивного середовища, чим створюють сприятливу ситуацію включення нетипової дитини в колектив. Іншою необхідною складовою інклюзивної освіти в технологічному плані є, на наш погляд, впровадження внутрішньопросторових та міжпросторових ранніх групових інтеракцій в інклюзивному класі. Це означає надання можливості дитячої взаємодії в межах груп, що несе в собі ряд позитивних моментів про можливість кожної дитини ідентифікувати себе з іншими однолітками, отримання досвіду

соціальної взаємодії, вироблення схильності до консолідації з дитячим колективом, задоволення потреб в афіліації та самореалізації.

1.3. Перспективи розвитку загальної інклюзивної освіти з урахуванням позитивного досвіду закордонних країн

Зіставлення українських та західних трактувань інклюзивного освіти характеризується більшою деталізацією закордонного варіанта, коли інклюзивна освіта розглядається стосовно різних категорій нетиповості, тоді як у нас основний акцент ставиться на дітей з обмеженими можливостями здоров'я.

Західна інтерпретація характеризується більшою логічністю, упорядкованістю, державним регулюванням даного питання, виділенням конкретних педагогічних умов, що оптимізують перебіг становлення інклюзивного освітнього процесу. Також зарубіжні аналоги відрізняються багато-суб'єктністю, яка полягає у розгляді залучення всіх суб'єктів у побудову основ інклюзивного навчання. Відповідно на Заході є рівномірний облік академічної та соціальної складової освітнього процесу, тоді як в нас спостерігається досить виражена академічність інклюзивної освіти, не завжди є повною мірою індивідуалізація процесу навчання та виховання нетипових дітей, інклюзивна освіта розглядається переважно на мікрорівні з бачення важливої функціональної ролі вчителя в інклюзивному класі та недостатньому обліку інших суб'єктів такого навчання.

Суб'єктні характеристики визначаються в межах західної та вітчизняної педагогіки як невід'ємна умова для конструктивного становлення та подальшого розвитку інклюзивного навчання. Серед відмітних ознак виділяється різна постановка акцентів на окремі його аспекти. Так, мотивація всіх суб'єктів до інклюзивного навчання визнається як на Заході, так і в Україні як ключовий момент у ході реалізації стратегій включення нетипової дитини в колектив однолітків. Однак у сучасних наших умовах практично повністю відсутні конкретні шляхи та механізми формування сталої мотиваційної бази кожного учасника.

Присутність відмінних рис пояснює причину того, що у більшості однолітків мало розвинені необхідні передумови до формування вираженої суб'єктності. Домінантою виступають нерівні відносини, коли типовий одноліток займає вищу позицію. Для Заходу властива паритетність контактів і суб'єктність нетипових дітей має виразний прояв.

Порівняння статусно-рольових поведінкових патернів суб'єктів інклюзивної освіти дозволяє виділити такі спільні риси: визнання адекватних поведінкових стратегій як необхідної ланки нормативного функціонування інклюзивного навчання; розгляд широкого набору рольових позицій. Одночасно відбувається зростання значення вчителя в інклюзивному класі з недостатнім урахуванням ролі інших суб'єктів.

Професійна компетентність вчителя визначається також як провідний засіб створення злагодженої діяльності інклюзивного класу. Порівняння даного аспекту дозволяє говорити про недостатнє професійне зростання вчителя, тоді як у країнах відбувається його динамізм і постійне вдосконалення професійного зростання цьому питанні.

Характеристика технологій інклюзивного освітнього процесу на Заході та в Україні відрізняється своєю великою дистантністю, що виявляється у звуженому вітчизняному баченні конкретних механізмів, технік, прийомів та способів створення системи поетапного включення нетипової дитини до навчання разом зі своїми однолітками. В умовах західної дійсності відбувається розвиток широкого поля педагогічного управління, що вбирає конкретні кроки по оптимізації інклюзивної освіти. Значну роль на Заході відіграють технології задоволення особливих освітніх-потреб нетипових учнів з включенням до них значної кількості суб'єктів. У нас відсутня злагоджена, скоординована система дій у цьому напрямі, а окремі технології, такі як тьюторська підтримка в інклюзивному класі мають чітко виражений інноваційний відтінок з недостатнім розвитком загальних уявлень про цільове призначення тьютора, його функціональні обов'язки та взаємодію з мережею соціальних контактів нетипових дітей.

Нині існує низка проблем, що ускладнює практичну інтервенцію інклюзивних форм навчання у наших реалії. До найбільш суттєвих протиріч належать відсутність безбар'єрного психоемоційного та архітектурного середовища шкіл, недолік методичного та технічного забезпечення інклюзивного освітнього процесу, невідповідність вчителів до роботи в умовах інклюзії, низький рівень мотивації у всіх суб'єктів такого навчання, неготовність суспільства загалом до прийняття нетипових дітей до загальноосвітніх установ.

Отже, інклюзивна освіта є продуктом впливу комплексу різноманітних чинників, має варіативний зміст у педагогіці країн Заходу (Канада, США, Великобританія) та України. У цілому нині інклюзивне навчання виступає найперспективнішим напрямом розширення академічних і соціалізаційних перспектив нетипових дітей, оскільки дозволяє набути їм певний пізнавальний, комунікативний, соціальний, психологічний досвід, необхідний для успішної адаптації до існуючих життєвих умов і подальшої життєдіяльності у широкому соціумі.

Висновки до першого розділу

Нині роль інклюзивної освіти полягає не в навчанні дітей, як впоратися з несприйнятливою системою освіти. Це засіб, за допомогою якого методи навчання, навчальна програма, персонал та педагогічна підтримка адаптовані до навчання всіх учнів, зокрема тих учнів, яких охоплюють традиційні системи.

Навчання всіх учнів стратегіям ефективного подолання бар'єрів, які з різних причин ще не усунуті передбачає вироблення специфічної життєстійкості індивіда, що зіткнувся з різних обставин із соціально-педагогічними, психологічними чи фізичними протиріччями. Педагогічний компонент даної складової визначається внутрішньою і зовнішньою продуктивністю, що включає підготовку всіх учнів до потенційно виникаючих протиріч особистісного чи фізичного характеру. Залежно від типу домінуючого педагогічного стилю керівництва класом аналізований елемент може з'явитися як своєрідним

середовищем для ефективного включення нетипових дітей до дитячого колективу, так і перешкодою, що ускладнює загальний процес соціалізації, навчання всіх учасників інклюзивного класу.

Визначено існування точок-дотику, виражених у визнанні інклюзивного освіти як провідного інструменту соціальної адаптації нетипової дитини до ширших життєвих умов, не виключає присутність відмінних моментів. Насамперед, вони полягають у неоднаковою мірою розробленості цього питання в країнах Заходу та в Україні.

Інклюзивна школа взаємодіє з більш широким місцевим співтовариством і тільки при їх співпраці здійснюється цілісний освітній процес. Розглянута характерна особливість дозволяє осмислити інклюзивну освіту як частину ширшого соціального призначення інклюзії в цілому – включення нетипової дитини до спільної мережі соціальних контактів.

РОЗДІЛ 2

ПІДГОТОВКА ПЕДАГОГОВ ДО ДІЯЛЬНОСТІ В УМОВАХ ІНКЛЮЗИВНОЇ ОСВІТИ

2.1 Особливості професійної діяльності педагогів в умовах інклюзивної освіти

Особливості поведінки дітей із обмеженими можливостями здоров'я (ОМЗ) перешкоджають спонтанному формуванню відносин та взаємодій із однолітками. Отже, виникає необхідність розвивати у них соціальну компетентність, навички спілкування з оточуючими, щоб подолати соціальну ізоляцію, розширити можливості довільної взаємодії з однолітками.

Для можливості здійснення розвитку соціальної компетентності у дітей з ОМЗ педагогам, необхідно насамперед модернізувати систему підготовки (перепідготовки) педагогічних кадрів.

Про існування такої необхідності свідчать труднощі, з якими стикаються ті, хто вже працює в інклюзивному середовищі.

Проведений нами аналіз робіт Н. Ашиток, Ю. Бондар, О. Сороки, Л. Ороновської та практичної діяльності вчителів, які мають досвід роботи в умовах інклюзивної освіти, дозволив виявити певні у них проблеми. Розглянемо їх докладніше [1; 6; 39].

Як наступну проблему слід відзначити потреба у діагностичних методиках (або невміння їх коректно застосовувати) для дітей із ОМЗ. Дитина може відноситися як мінімум до однієї з 8 категорій дітей з ОМЗ (порушення зору; порушення слуху; затримка психічного розвитку (ЗПР); порушення інтелектуального розвитку; тяжкі порушення мови; порушення опорно-рухового апарату; розлад поведінки та спілкування; комплексне порушення розвитку). Тому педагогу необхідно мати знання про діагностичні засоби та способи їх застосування для:

- визначення рівня розвитку дитини;
- визначення потенційних можливостей дитини;

– визначення актуальних напрямів діяльності педагога.

Вивчаючи тему труднощів роботи в інклюзивному середовищі, Ю. Бондар та О. Сорока наголосили, що значна частина педагогічних працівників відчуває нестачу знань про особливості дітей з ОМЗ, а також закономірностях їх розвитку та особливих потреб при кожному варіанті порушеного розвитку. Нестача знань змушує багатьох педагогів підбирати методи та прийоми, а також дидактичні засоби роботи з такими дітьми методом спроб і помилок, що негативно позначається як на процесі навчання цих дітей, так і самих педагогів до інклюзивної освіти загалом. Зазначені проблеми досить часто усуваються через систему додаткової професійної освіти, зокрема при підвищенні кваліфікації за цим напрямом діяльності [6].

Ще однією проблемою є вибір вчителем методичного забезпечення до уроку таким чином, щоб дитина з ОМЗ могла освоїти навчальний матеріал поряд з учнями, що нормально розвиваються. Це стосується побудови структури уроку та підбір навчальних вправ. При побудові уроку необхідно опиратися на диференційований підхід, в тому числі включати різні види робіт для дітей з ОМЗ та тими, що нормально розвиваються, однак мають одну освітню мету. Вправ, поданих у підручнику, недостатньо для застосування на уроці в інклюзивному класі, разом з тим при доборі додаткових вправ необхідно мати на увазі, що кожне завдання для дитини з ОМЗ має відповідати певному алгоритму дій, а самі вправи припускати використання великої кількості наочності.

Деякі педагоги не можуть визначити зміст психолого-педагогічного супроводу кожної дитини, яка навчається в умовах інклюзії (супровід вони розуміють тільки як індивідуальна робота вчителя-логопеда та/або педагога-дефектолога, а безпосереднє включення вчителя чи вихователя у процес супроводу дитини з ОМЗ не передбачається).

Зазначимо, що, незважаючи на велику кількість труднощів, з якими стикається педагоги, робиться керівниками закладів освіти, науковцями та й самими педагогами достатня кількість спроб їх усунути.

Одна з них пов'язана із вирішенням проблеми методичного забезпечення інклюзивної освіти дітей. Закордонні науковці вказують на необхідність

дотримання диференціації методики навчання щодо учнів із нормальним та порушеним розвитком (А. Broderick, Н. Mehta-Parekh та D. KimReid). Інші дослідники наголошують на необхідності впровадження індивідуальних навчальних планів (J. Kurth, А. М. Mastergeorge та ін.).

В освітніх установах Великобританії, Норвегії та США, на відміну від вітчизняної практики застосування варіативних індивідуальних програм навчання та розвитку дітей з ОМЗ, розроблено та діє індивідуальний освітній план, який являє собою документ, що відображає загальну стратегію та конкретні кроки педагогічного колективу та батьків в організації підтримки дитини з ОМЗ, що включає всі аспекти психолого-педагогічного супроводу індивідуального освітнього маршруту дитини з ОМЗ [27; 47–48;].

Складність розробки та впровадження індивідуального освітнього плану полягає в тому, що він може припускати присутність у навчальному процесі тьютора (супроводжувальної особи). А це говорить про те, що освітній установі необхідно відкрити нову посаду «тьютор», яка на даний момент є достатньо осяжною для нашої країни, а тому в умовах масової школи реалізація всіх її аспектів шляхом прямого копіювання успішного іноземного досвіду є можливою.

Проте з методичного боку розробка та впровадження індивідуального освітнього плану в нашій країні можуть бути можливими, враховуючи успішний досвід створення та реалізації індивідуальних освітніх маршрутів. Розглянуті способи побудови навчальних планів також пов'язані з подоланням такої проблеми, як визначення змісту психолого-педагогічного супроводу.

Спроби вирішення проблеми нестачі знання особливості дітей з обмеженими можливостями здоров'я почали перейматися у нашій країні досить давно. З метою підготовки педагогів до роботи з дітьми з обмеженими можливостями здоров'я на законодавчому рівні з'явилися рекомендації установам додаткової профосвіти педагогів ввести курси підвищення кваліфікації вчителів загальноосвітніх шкіл [18; 21].

Однак про гідну підготовку кадрів або підвищення кваліфікації вже працюючих педагогів говорити не можна. Система підвищення кваліфікації

педагогів модернізується, але все ще потребує доопрацювань. Так, наприклад, потрібно, на наш погляд, ввести курси з неврологічними та психофізіологічними особливостями дітей з ОМЗ, основ спеціальної педагогіки та психології, а також вивчення спеціальних методик як до програми підвищення кваліфікації, так і навчальний план ЗВО. Психологічна ж підготовка діючих співробітників та майбутніх (студентів) інклюзованої освітньої установи може містити:

- розвиток у вже працюючих педагогів та майбутніх (студентів) сталої мотивації до самовдосконалення, поглиблення професійної самосвідомості, через спеціальні ігри та вправи, підвищення професійної самооцінки педагогів;
- ознайомлення з техніками самоврядування та саморегуляції емоційних станів з метою попередження та подолання можливих наслідків психічної перенапруги, підтримання оптимального рівня емоційних станів та їх застосування на практиці.

Отже, вирішення завдання підготовки педагогів для інклюзивної школи або дитячого садка, на наш погляд, передбачає роботу у кількох напрямках:

- відкриття на базі установ вищої та середньої професійної освіти нових спеціальностей для підготовки педагогів у сфері інклюзивної освіти;
- коригування існуючих програм педагогічних та психолого-педагогічних ЗВО з урахуванням особливостей навчання дітей з обмеженими можливостями здоров'я;
- додаткова професійна освіта за програмою професійної перепідготовки педагогів у галузі корекційної або інклюзивної освіти (зараз, коли стало можливим вибирати для продовження вищої освіти не тільки той напрямок, у якому отримували спеціальність на рівні бакалаврату, здобуття педагогом спеціальної освіти на рівні магістратури є найбільш актуально);
- організація курсів підвищення кваліфікації для всіх категорій педагогічних працівників з проблем інклюзивного освіти дітей із обмеженими можливостями здоров'я;
- підвищення професійної компетентності педагогів, які реалізують інклюзивну практику, через організацію різних форм підвищення кваліфікації:

участь у роботі науково-практичних конференцій та семінарів, професійних об'єднань, проблемних та творчих груп і т. д. [21];

– організація мережевої взаємодії інклюзивних освітніх організацій з ресурсними центрами (як такі можуть виступати окремі освітні організації для дітей з обмеженими можливостями здоров'я), з центрами психолого-медико-педагогічного супроводу, інклюзивними освітніми організаціями, що є стажувальними майданчиками та ін.

2.2. Підготовка кадрів для системи інклюзивного професійної освіти: проблеми та рішення

Інклюзія як одна з провідних тенденцій у розвитку освіти та суспільства в цілому актуалізує зміни на всіх рівнях вітчизняної освітньої системи. Не є винятком і професійна освіта, яка нині переживає період перетворень, актуальних у контексті завдань освітньої та соціальної інклюзії. Система інклюзивної професійної освіти включає в себе освітні організації середньої професійної та вищої освіти, виступає як стійкий канал інтеграції випускників у трудову та громадську діяльність і є найважливішим ресурсом «незалежного життя» людей з особливими освітніми потребами.

Гуманістична філософія, що лежить в основі інклюзивної освіти, змінює стан суспільної свідомості, стає стимулом для формування нового погляду на цінності особисті та загальнолюдські. У її ключі глобальною метою суспільства стає вже не благополуччя, виражене у матеріальних благах, а розвиток кожної особи як ціннісної одиниці світу. О. Чеботарьова та І. Гладченко справедливо зазначають, що інклюзивна освіта – не напрямок в освіті, а нова філософія освіти, що відкриває шлях у інклюзивне суспільство [51].

У системі професійної освіти у контексті завдань інклюзії зазнають змін педагогічні умови, необхідні для її ефективної організації та реалізації: адаптуються професійні освітні програми, створюється доступне освітнє середовище, збагачується зміст виховної роботи в організаціях середньої

професійної і вищої освіти та ін. [54]. Важливим аспектом є і якісна взаємодія викладачів та студентів з обмеженими можливостями здоров'я.

Науковці Н. Компанець, І. Луценко, Л. Коваль справедливо стверджує, що на сьогоднішній день особливу увагу слід звернути на вирішення проблем стимулювання, а також формування мотиваційної, інформаційної та технологічної готовності тих, хто безпосередньо задіяний у реалізації цього напряму розвитку вищої освіти [23], де кожен викладач повинен володіти знаннями про те, як забезпечити студенту з ОМЗ адекватні умови для отримання ним якісної освіти [16].

Тому ставляться високі вимоги до освіти фахівців, які працюють з учнями з обмеженими можливостями здоров'я. Викладачі, які працюють зі студентами, які мають ОМЗ повинні мати знання про реабілітацію та соціальний захист інвалідів, особливості навчально-пізнавальної та практичної діяльності різних контингентів інвалідів, специфіку методики їх професійного навчання, технології психолого-педагогічного та медико-соціального супроводу професійного навчання інвалідів та ін. Такі ключові змістовні вектори програм додаткової професійної освіти для викладачів середніх професійних та вищих навчальних закладів.

Слід зазначити, що нині організація підготовки викладачів системи професійної освіти до роботи зі студентами з ОМЗ та інвалідністю є одним із ключових завдань ресурсних навчально-методичних центрів, що функціонують на базі провідних ЗВО, які реалізують інклюзивні практики. Їхнє виникнення стало наслідком системного підходу до організації професійного навчання осіб з інвалідністю та ОМЗ, що характерно для організаційно-спрямованого етапу їхнього розвитку.

У сучасних дослідженнях, що розкривають проблеми підготовки кадрів для системи інклюзивної професійної освіти, присутні відомості узагальнюючого методологічного характеру, що систематизують аналітичні огляди, методичні розробки та пропозиції щодо організації освітньо-просвітницької роботи для викладачів ЗВО. Розглянемо деякі з них.

Так, І. Гребя, розглядаючи причини, що «гальмують» розвиток інклюзивних практик у системі середньої професійної освіти, як ключові називає недостатню готовність педагогів освітньої організації для його впровадження. Науковець вважає, що у ЗВО мають бути організовані спеціальні практико-орієнтовані курси для викладачів, які дозволять підвищити їхню інклюзивну компетентність та запропоновано цікаві завдання-проекти й розкрито аспекти, орієнтовані на ліквідацію дефіциту теоретичних та методико-технологічних знань в галузі інклюзивної освіти [13].

Важливо, щоб викладачі знали ключові нормативні документи, що визначають основні вимоги до організації інклюзивної професійної освіти, пройшли підготовку, перепідготовку та підвищення кваліфікації для роботи з особами, які мають ОМЗ та інвалідність, як ключового спрямування їх розвитку.

Велика роль відводиться роботі, яка ведеться як з кураторами студентських груп та із навчально-допоміжним персоналом ЗВО. Відповідно слід педагогам університету проводити методичні об'єднання, індивідуальні зустрічі з метою знайомства з індивідуально-типологічними, психологічними та психофізіологічними особливостями особистості студентів-першокурсників. Слід зазначити, що попри наявність системно опрацьованого організаційного та методичного компонента підготовки, науковці Ю. Бондар [5–6] позначають як проблему необхідність обґрунтування та розробки критеріїв та показників сформованості інклюзивної компетенції викладачів.

У нашому розумінні готовність педагогів до реалізації ідей інклюзії – це запланований результат підвищення кваліфікації, який включає мотиваційно-ціннісну, операційно-діяльну та рефлексивно-оцінну готовність, що виявляється у процесі вирішення професійно-педагогічних завдань та перетворення діяльності викладача вищої школи.

Змістовий контент підготовки, технології та методи роботи з слухачами програми підвищення кваліфікації опираються на принципи гуманізації, індивідуалізації та командності, розвитку та саморозвитку, синкретичності, гнучкості та мобільності. Особливістю даної підготовки є її орієнтація на

професійну рефлексію педагогічної діяльності у контексті завдань інклюзивної професійної освіти.

Науковці Т. Бондаренко, В. Галущенко зазначають, що готовність викладачів вищої школи до реалізації ідей інклюзивної освіти практично багато в чому залежить від співвідношення ідей інклюзії з професійними завданнями, особистого інтересу до проблематики інклюзивної професійної освіти та застосування педагогічних технологій [7; 11].

У межах зазначеної проблематики представляє інтерес наукові розвідки А. Василюк, Ю. Бондар, А. Хіля, які розглядають бар'єри, що мають місце при реалізації інклюзивної освіти у ЗВО. Науковець виділяє три основні види бар'єрів: оціночний, фізичний та академічний, останній з яких пов'язаний професійною відповідальністю викладачів вищої школи за подолання академічного бар'єру [41]. Вони зазначають, що студентам з інвалідністю та ОМЗ необхідно здійснювати спеціалізовано-кваліфікований супровід освітнього процесу, який сприяє створенню рівних стартових можливостей отримання ними професійної освіти, забезпечення сприятливого соціально-психологічного клімату в освітній установі.

Найважливіша роль цьому процесі належить викладачеві – тьютору, призначення якого полягає в актуалізації та стимуляції прагнень усіх студентів, незалежно від їх освітніх потреб, професійного розвитку, створення умов для їх самовдосконалення, сприяння їх у самовизначенні, реалізації освітніх, життєвих та ціннісних перспектив. Тьютор як суб'єкт інклюзивного освітнього процесу є фігурою, яка багато в чому відповідає за реалізацію індивідуальної лінії у професійній освітній програмі, яку освоює студент з ОМЗ. Не кожен ЗВО готовий надати «особливому» студенту допомогу педагога, який виконує винятково тьюторські функції. Саме тому так важливо, щоб кожен викладач ЗВО був готовий прийняти на себе такі функції та реалізувати тьюторську практику у комплексній підтримці студентів з ОМЗ.

Отже, проведений нами аналіз проблеми підготовки педагогів до реалізації професійної діяльності в умовах інклюзивної освіти показав, що для викладачів ЗВО у контексті завдань інклюзивної освіти характерні як подібні, так і

специфічні проблеми. Перші характеризують моменти, пов'язані з психологічними та мотиваційними аспектами готовності до роботи в умовах інклюзивної освіти, загальною недостатньою обізнаністю педагогів про специфіку інклюзивної освіти, потребою в оволодінні специфічними методами та технологіями роботи зі студентами, які мають ОМЗ. Група специфічних проблем формується у контексті особливостей діяльності педагогів на різних рівнях системи освіти.

Висновки до другого розділу

Однією з проблем, що мають місце в інклюзивній освіті є первинне відчуття неготовності вчителя до реалізації інклюзивної освіти. Її можна пояснити спрощеним розумінням процесу інклюзивної освіти (як спільне навчання дітей з особливостями розвитку в загальноосвітніх умовах), труднощами визначення відмінностей інклюзивної практики від традиційних форм освіти, незнанням нормативних документів, що регламентують даний напрямок освіти дітей.

Оволодіння професійними компетенціями, формування професійних умінь та навичок, необхідних для якісного виконання трудових функцій, соціалізація та адаптація в соціумі нині доступні студентам з інвалідністю та обмеженими можливостями здоров'я в інклюзивному освітньому просторі коледжу або університету.

Практика реалізації інклюзивної професійної освіти показує, що в даний час викладачеві недостатньо мати базову педагогічну освіту або лише освіту, відповідну профілю підготовки студентів. Викладачу необхідні додаткові компетенції, які дозволять на належному рівні організувати освітній процес для студентів, які мають особливі освітні потреби, пов'язані з ОМЗ.

Інклюзивна освіта включає психолого-педагогічну підтримку для студентів ОМЗ в освітньому процесі ЗВО, індивідуальний підхід до навчання, комплексність супроводу. Професійну реалізацію цих напрямків роботи зі молоддю забезпечує кваліфікований персонал, завдання підготовки якого є відповідальністю не тільки курсів підвищення кваліфікації, а й кожного окремого ЗВО.

РОЗДІЛ 3

ШЛЯХИ ФОРМУВАННЯ ГОТОВНОСТІ ПЕДАГОГІВ ДО РЕАЛІЗАЦІЇ ІНКЛЮЗИВНОЇ ОСВІТИ

3.1. Формування інклюзивної компетентності педагогів додаткової освіти дітей

Сучасна система додаткової освіти дітей орієнтована на співпрацю та побудову особливих комунікацій з різними сферами життя дитини – сім'єю, школою, соціумом. Суть спрямованості додаткової освіти полягає у вихованні у дітях самостійності, особистісної гнучкості, адаптованості до життєвих обставин, усвідомленості при виборі видів та форм діяльності, прийнятті відповідальних рішень, що ґрунтуються на цінностях гуманізму.

Додаткова освіта певним чином впливає на екологію дитинства, створюючи умови для функціонування дитячого суспільства, розвитку дитячої субкультури та способу життя дітей загалом. Дитинство потребує розвиваючого простору для здоров'я, цікавого життя, у подоланні знеособленості комунікацій через гуманну позицію дорослих: індивідуалізацію, співпереживання, доброту, милосердя, благородство, справедливість, самовідданість.

Сучасні вимоги до педагога додаткової освіти сформульовані у професійному стандарті. Професійне становлення педагога додаткової освіти всім нормативним вимогам відбувається й у період здобуття професійної освіти та в процесі безперервного підвищення професійної кваліфікації протягом професійно-педагогічної життєдіяльності [43].

У процесі професійної діяльності очевидна потреба формування у педагогів додаткової освіти нових педагогічних компетенцій через усвідомлення необхідності та прийняття інновацій, що оптимізує процес включення додаткової освіти дітей у безперервний процес освіти, тобто «освіта через все життя».

Інклюзивну освіту як соціальну гуманну ініціативу можна уявити, як процес розвитку загальної освіти, який має на увазі доступність освіти для всіх, у плані пристосування до потреб для дітей з обмеженими можливостями.

Важливо, що термін «інклюзія» змінив звичний термін «інтеграція», суть якого в адаптації дитини до вимог системи. У даному контексті інклюзія в освіті є різновидом інтеграції, що характеризується доступністю для всіх дітей при обов'язковій адаптації освіти до потреб «несхожих» дітей. В інклюзивній освіті виключено будь-яку нерівність, дискримінацію дітей через створення спеціальних освітніх умов, які забезпечують рівне ставлення до всіх учнів.

Водночас реалізація такої гуманної ініціативи як інклюзивна освіта не може здійснюватися через накази керівництва, що пов'язано з неприйняттям таких реформ педагогами, найчастіше, через нерозвинені навички, необхідні для забезпечення повноцінного освітнього процесу в «інклюзивному» дитячому колективі.

Міжнародний досвід реалізації інклюзивної освіти показав, що його успішність зумовлена, насамперед, сформованістю ключової кваліфікації педагогів, метапредметної складової професійної педагогічної діяльності – інклюзивної компетентності [1; 4].

Науковець О. Демченко розглядає компетентність як індивідуально-психологічну особливість, а компетенцію як відчужену, задану соціальну вимогу (норму) до освітньої підготовки людини, необхідну продуктивну діяльність у певній сфері. З позиції родової та видової сутності компетентність є сукупність компетенцій; з позиції «зовнішньо-внутрішня» обумовленість: компетенція – потенціал, компетентність – реалізована компетенція [14].

Таким чином, компетенція – це ресурс, що накопичується за рахунок активності самого суб'єкта, певна готовність до результативної діяльності та відповідальність за отримані результати. Компетентність ж заснована на сформованості та взаємозв'язку мотиваційних, поведінкових та когнітивних структурних компонентів особистості.

М. Порошенко визначає інклюзивну компетентність педагогів як інтегративна особистісна освіта, що детермінує результативність виконання педагогічних функцій в умовах інклюзії щодо задоволення освітніх потреб кожного учня, забезпечуючи включеність «особливої» дитини до освітнього

розвиваючого середовища. Ключові змістовні та операційні компетентності є структурою інклюзивної компетентності педагогів [41].

«Інклюзивна компетентність педагогів» як новий психолого-педагогічний феномен потребує дефініцій, виділення певних критеріїв для адекватної діагностики та визначення рівнів сформованості з метою оцінки її якості.

Нами виділено такі критерії інклюзивної компетентності:

- Мотиваційний;
- Когнітивний;
- Рефлексивний;
- Операційний.

Мотиваційний критерій у вигляді мотивів, що відповідають цілям та задачам інклюзивної освіти, що може бути визначений через систему показників:

- усвідомлення значущості включення людей з обмеженими можливостями здоров'я як у суспільство загалом, так і надання вибору їм способу здобуття освіти;

- глибину прийняття, ціннісного відношення та усвідомлення гуманістичного потенціалу інклюзії, стійку спрямованість на впровадження інклюзії у суспільство;

- сукупність різноманітних мотивів, спрямованих на педагогічну діяльність за умов інклюзивної освіти;

- інклюзивна освіта розуміється як унікальний та ефективний простір для соціалізації дітей з обмеженими можливостями здоров'я.

Когнітивний критерій полягає у здатності вирішувати завдання в умовах інклюзивної освіти з педагогічних підстав, володіти як загальнонауковими, і психолого-педагогічними знаннями. Показники сформованості когнітивного критерію такі:

- наявність системи спеціальних психолого-педагогічних, медико-соціальних та методичних знань та досвіду пізнавальної діяльності, що необхідні для роботи з дітьми з обмеженими можливостями здоров'я в умовах інклюзивної освіти;

- знання та розуміння особливостей педагогічної діяльності, освітніх технологій та методик для роботи в умовах інклюзивної освіти;
- знання та розуміння проблем, особливостей розвитку дітей з обмеженими можливостями здоров'я, які навчаються разом із нормальними однолітками, що розвиваються.

Рефлексивний критерій як здатність до рефлексії в умовах безперервного інклюзивного освітнього процесу відповідно до етапів педагогічної діяльності, представлений через можливості:

- аналізувати власний досвід реалізації інклюзивної освіти та професійної педагогічної спільноти;
- адекватно аналізувати та оцінювати результативність власної професійної діяльності, оперативно реагувати та виправляти помилки;
- задовольняти потребу в самоактуалізації, самореалізації в професійному та особистісному плані, підвищуючи рівень своєї інклюзивної компетентності.

Операційний критерій є досвідом реалізації конкретних педагогічних завдань, відпрацьованих способів професійних дій у процесі інклюзивної освіти.

Одним із психолого-педагогічних механізмів формування професійно-педагогічної компетентності (у тому числі інклюзивної) може бути додаткова професійна програма, спрямована на професійно-особистісний розвиток педагогів додаткової освіти, що носить системний, пролонгований характер і базується на культурі інтерактивного навчання.

Важливо відзначити, що формування професійних знань та вмінь є об'єктивним аспектом професійної підготовки фахівців, суб'єктивною ж складовою є професійно-педагогічні та особистісні установки. Важливо, щоб процес підвищення кваліфікації фахівців був орієнтований як на збагачення знаннєвого компонента підготовки, актуального для практичної діяльності, так і розвиток професійної самосвідомості, ціннісного компонента професійної педагогічної позиції щодо інноваційних завдань сучасної системи освіти [41].

Формування професійної компетентності педагогів додаткової освіти до роботи в умовах інклюзії завжди передбачає певну мету, що передбачає вирішення окреслених завдань:

1. Сформувати ціннісно-сміслові ставлення до інклюзії як до соціокультурного проекту та інклюзивної освіти як етапу гуманізації та розвитку освіти в нашому соціогуманітарному суспільстві.

2. Розширити уявлення про психолого-педагогічні особливості дітей з обмеженими можливостями здоров'я, включених до масового освітнього процесу.

3. Збагатити методичну компетентність педагогів додаткової освіти з проектування індивідуального освітнього маршруту для дітей із ОМЗ;

4. Розвинути толерантність педагогів щодо дітей з ОМЗ через усвідомлення та корекцію деструктивних педагогічних установок щодо навчання дітей з ОМЗ.

Прикладами тем проходження педагогами програми додаткової освіти можуть бути такі:

Тема 1. Інвалідність як багатоаспектний феномен.

Метою вступного модуля є створення ситуації «мати обмежені можливості», що підвищує сензитивність педагогів додаткової освіти до переживань людей з обмеженими можливостями.

На заняттях виконуються спеціальні вправи-симуляції порушень у розвитку. Через обговорення питань стереотипізації, формування установок по відношенню до людей з порушеннями розвитку та поведінки, здійснюється рефлексія, усвідомлення власних думок та почуттів освітян.

Тема 2. Освітні технології навчання та виховання інклюзивних колективів дітей (творчих об'єднань).

Освітніми технологіями є планування занять, схеми поетапного підвищення складності навчального матеріалу, роздавальні матеріали. У процесі заняття відбувається систематизація, класифікація освітніх технологій, порівняльний аналіз із традиційними навчальними матеріалами з/без використання технічних чи мультимедійних засобів.

Тема 3. Інклюзивна компетентність педагога як профілактика емоційного вигорання.

Тема спрямована на усвідомлення освітянами свого рівня сформованості інклюзивної компетентності, власних емоційних переживань та стресу, що виникає під час навчання та виховання дітей «з особливими потребами». У процесі заняття відпрацьовуються основні шляхи формування емоційної стійкості; розробляється індивідуальний емоційний профіль з профілактики стресу, переживань, відпрацювання професійних та особистісних труднощів при роботі з дітьми з ОМЗ.

Загалом результативність додаткової професійної програми (підвищення кваліфікації) забезпечується системністю, інтенсивністю та інтерактивністю взаємодії досвідчених фахівців та педагога (педагогічного колективу).

Таким чином, для організації інклюзивного процесу в установах системи додаткової освіти дітей, необхідно підготувати педагогічну спільноту через систему безперервної освіти, створюючи психолого-педагогічні умови для занурення в «інклюзивну реальність», усвідомлення особистісних бар'єрів та ризиків, збагачення ціннісних підстав професійної педагогічної діяльності в епоху гуманізації освіти та суспільства.

3.2. Психолого-педагогічна характеристика компетентнісного підходу в інклюзивній освіті

Актуальним напрямком у руслі комплексного підходу в даний час виступає компетентнісний підхід, він визначає орієнтири, змісту та методи освіти. Послідовне та повне втілення компетентнісного підходу – один із способів реалізації освітньо-наукової концепції, оскільки він вбирає усі його основні складові, що передбачає готовність до діяльності, активну участь у різних сферах життя, закладає основу життєвої успішності та самореалізації.

Компетентнісний підхід втілює інноваційну тенденцію у розвитку освіти. Він виступає як умова та спосіб досягнення нової якості освіти. Компетентнісний підхід в освіті більшістю дослідників розглядається як комплексна орієнтація освіти на досягнення інтегрованого результату освіти: що передбачає досить високий рівень знань, умінь та навичок, обізнаності, досвід, розвиненість

здібностей, готовності до життя та діяльності у різних сферах. Такий підхід є альтернативою односторонньо-предметної орієнтації освіти.

Компетентнісний підхід є методом моделювання результатів освіти як норми його якості. Виділяють у кожній із сфер діяльності спеціальні компетенції. У педагогічній сфері – це здатність до педагогічного передбачення, педагогічна інтуїція, рефлексія, артистизм, здатність до імпровізації, індивідуальний стиль діяльності та ін. Компетентнісний підхід виражає найкращі традиції світової та вітчизняної освіти, служить способом реалізації особистісно-орієнтованого, діяльнісного, культурологічного підходів, але ж час він більш універсальний, мобільний і одночасно конкретний і практичний. Однак його практична реалізація пов'язана з подоланням багатьох труднощів, вимагає ґрунтовної перебудови освітнього процесу. Тому привабливіша позиція прихильників «еволюційного сценарію», поступового вбудовування компетентнісного підходу до існуючої системи освіти.

Потрібен новий рівень стратегічної інтеграції, розробки поетапного переходу до нової моделі освіти, підвищення якості та надійності управлінських рішень, з одного боку, та рівня компетентності вчителів – з іншого.

Компетентнісний підхід виявляється дуже перспективним і продуктивним, оскільки у ньому реалізуються такі установки.

1. Акцентується певна завершеність процесу – готовність до діяльності.
2. Закріплюється перехід від концепції (знання, уміння, навички) освіти до людино-орієнтованої концепції, компетентність – якість особистості, а знання та якість знань – лише одна з складових компетентності – мотиваційна, когнітивна та рефлексивна готовність до діяльності.
3. Оформляється орієнтація на певну комплексність, цілісність та завершеність.
4. У різних видах освіти робиться спроба виділити саме суттєве та визначальне. З цією метою визначають як наскрізні, так і базові, ключові, а також надпредметні компетенції та компетентності.

Отже, для здійснення навчання необхідно вирішити низку проблем, пов'язаних не лише з матеріальною базою, а й неготовністю педагогів до

здійснення своєї професійної діяльності у нових умовах. Враховуючи, що дитина має право отримати можливість вільного вибору освітньої установи, визначеним рівнем сформованості освітньої компетентності необхідно мати кожному педагогу [46].

У педагогічних дослідженнях широкого поширення набули поняття «професійна компетентність», «професійна компетентність педагога». Сутність та основні складові професійну компетентність педагога трактуються по-різному. Неоднозначність розуміння сутності поняття «професійна компетентність» пояснюється застосуванням рішення дослідних завдань різних наукових підходів: системного, діяльнісного, особистісного, культурологічного та ін.

Більшість дослідників розглядають професійну компетентність як системне явище та під цим терміном розуміють складну інтегративну особистісну освіту, що зумовлює можливість успішно здійснювати професійну діяльність [52].

Специфіка організації освітньої та корекційної роботи з дітьми, мають порушення розвитку, що обумовлює необхідність спеціальної підготовки педагогічного колективу загальноосвітньої установи.

Педагогічні працівники освітньої установи мають знати основи корекційної педагогіки та спеціальної психології, мати чітке уявлення про особливості психофізичного розвитку дітей з обмеженими можливостями здоров'я, про методики та технології організації освітнього та реабілітаційного процесу таких дітей.

У психолого-педагогічній літературі поняття «компетентність» набула широкого поширення порівняно недавно. Так, наприкінці 1960 р. – на початку 1970-х рр. у західній, а наприкінці 1980-х років у вітчизняній літературі зароджується спеціальний напрямок – компетентнісний підхід в освіті. Доцільність запровадження поняття «професійна компетентність» обумовлена широтою його змісту, інтегративною характеристикою, що поєднує поняття «професіоналізм», «кваліфікація», «професійні здібності» та ін. Водночас ще

спостерігаються випадки ототожнення поняття з іншими, наприклад, з поняттям «компетенція».

Нині існує різницю між «компетентність – поінформованість, авторитетність та компетенція – коло питань, явищ, у яких ця особа має авторитетність, пізнання, досвід, коло повноважень. Компетентність – це певна особистісна характеристика, а компетенція – сукупність конкретних професійних чи функціональних характеристик.

Різноманітність та різноплановість трактувань поняття «компетентність», обумовлених різницею наукових підходів, можна стверджувати, що сутність поняття «компетентність» має розглядатися в контексті питань цілепокладання.

Якщо говорити про ключову компетентність, то науковці характеризують її за наступними ознаками: багатофункціональність, надпредметність та міждисциплінарність, багатовимірність [62].

Ключова компетентність проявляється у вирішенні вузькопрофесійних завдань, а також у тому, як людина сприймає, оцінює і розуміє світ поза своєю професією. Сформована система педагогічної освіти спрямована на підготовку та підвищення кваліфікації фахівця у межах своєї професії, що спочатку ускладнює становлення ключових компетентностей [42].

У процесі виявлення ключових компетентностей цінною є запропонована Існують різні класифікації загальних здібностей на основі функцій психіки. Так, можна вести мову про комунікативні, інформаційні та регулятивні ключові компетентності педагога, які мають подвійну спрямованість – на учнів і самого себе.

З необхідністю постановки та вирішення завдань педагог стикається у всіх сферах професійної діяльності, на її етапах. Так, інтелект лежить в основі інших здібностей та визначає успішність будь-якої діяльності. У цьому доцільно запровадити поняття «інтелектуально-педагогічна компетентність» як базове.

Ця здатність, що визначає міру професіоналізму, характеризується особливим типом організації предметно-специфічних знань та ефективними стратегіями ухвалення рішень.

Інформаційна компетентність включає обсяг інформації (знань) про себе, про учнів та їхніх батьків, про досвід роботи інших педагогів. Регулятивна компетентність педагога передбачає наявність у нього умінь керувати власною поведінкою. Вона включає: цілепокладання, планування, мобілізацію та стійку активність, оцінку результатів діяльності, рефлексію. Головними визначальними факторами діяльності є моральні цінності.

Інтелектуально-педагогічну компетентність можна розглядати як комплекс умінь з аналізу, синтезу, порівняння, абстрагування, узагальнення, конкретизації як якості інтелекту: аналогія, фантазія, гнучкість та критичність мислення. Педагогічна професія, як будь-яка інша, передбачає наявність певного поля повноважень людини. Саме в ньому педагог компетентний діяти, тобто існують межі його компетенції як обсягу повноважень. Для того щоб бути реалізованими у діяльності, повноваження (компетенції) мають бути забезпечені сформованими у педагога компетентностями, тобто можливістю, підготовленістю до здійсненню певних напрямів професійної діяльності.

Це один із аргументів, що підтверджують взаємозв'язок понять «компетентності» та «професіоналізму». Чим більш розвинені компетентності, тим самим професійна діяльність виконується на вищому рівні, що є одним із фундаментальних ознак професіоналізму.

На думку О. Демченко [14], щоб виділити компетентності, слід визначити компетенцію професійної педагогічної діяльності, адже щоб діяти компетентно, потрібно мати відповідну сформовану компетентність. Відомо, що компетенція включає багато аспектів, тому й описано у наукових працях велику кількість компетентностей. Компетенції змінюються відповідно до нових пріоритетів освіти, отже, змінюються характеристики професіоналізму фахівця. Так, сучасні педагоги отримали нові повноваження у сфері своєї професії, пов'язані з реалізацією освіти.

Дуже розгалужена система компетентностей, виділення занадто «вузьких» компетентностей може бути виправдано для суто наукових досліджень цього феномену. Однак для реалізації освітньої практики в сучасних умовах, для

забезпечення цілеспрямованого розвитку компетентностей слід подати їхню узагальнену структуру та характеристику.

Однак нині відома наступна сукупність компетентностей, що підлягають розвитку у системі педагогічної освіти: методологічну, правову, комунікативну, професійно-педагогічну, психолого-фасилітативну, дидактичну, виховну, інформаційну, предметно-наукову, методичну. У кожній перерахованій компетенції розкрито цінності, знання, вміння.

Кожна з представлених компетентностей може і має бути розглянута з позицій реалізації інклюзивної освіти (табл. 3.1).

Таблиця 3.1

Структура компетентності педагога

Компетентності	Цінності	Знання	Вміння
методологічні	особистість дитини, наукові знання щодо її фізіології, психології, розвитку, навчання та виховання	Філософія сучасної освіти; сутність теоретичних понять у сфері педагогіки та суміжних галузей гуманітарних наук; державні документи щодо освіти; освітні концепції, програми	обґрунтовувати вибір змісту та методів педагогічної діяльності, вести науково-педагогічне дослідження
правові	громадянське суспільство, права та свободи людини; почуття власної переваги; права дитини; особистість, здатна протистояти негативним впливам навколишнього середовища; правовий захист дитини, вчителів, всіх учасників, освітнього процесу	нормативно-правові акти в галузі ювенальної юстиції та освіти	формувати в учнів правову свідомість, громадянську позицію, громадську активність
комунікативні	спілкування як професійна діяльність	соціальна педагогіка, культура мови	вести діалог, вчити цьому учнів; досягати педагогічного результату у взаємодії та спілкуванні

професійно-педагогічні	діяльність з навчання та виховання молоді; якість освіти	педагогіка як галузь наукового знання, педагогічна етика	здійснювати педагогічну діяльність як професійну, забезпечувати сучасне якість освіти
психолого – фасилітативні	фізичне, психічне та моральне здоров'я дитини; творчий розвиток особистості; індивідуальність дитини	педагогічна, вікова, соціальна психологія, психологія творчості	створювати умови для творчого розвитку особи; забезпечувати індивідуалізацію освітнього процесу
дидактичні	знання, навчання впродовж всього життя	загальна теорія пізнання; закономірності дидактики; технології формування загально навчальних компетентностей в учнів	формувати вміння вчитися; організовувати пізнавальну діяльність учнів на основі закономірностей дидактики; вимірювати та аналізувати навчальні досягнення учнів; мотивувати пізнавальну активність; розвивати пізнавальні інтереси
виховні	соціалізована, фізично здорова особистість, здатна до самореалізації та творчості в різних областях життя, до моральному вчинку; виховний ідеал	концепції та програми виховання; технології, методики, методи виховання та соціалізації; методики діагностики вихованості учнів, визначення результатів виховання; методи корекції негативної поведінки та особистісних якостей	організовувати різні види діяльності учнів з виховною метою; забезпечувати узгоджену дію різних факторів соціалізації та виховання учнів; залучення учнів до суспільно корисної та особистісно-розвиваючої діяльності; мотивувати до морального вчинку; встановлювати результати виховання; діагностувати та коригувати негативні

			прояви особистості дитини; формувати готовність до самовиховання
методичні	раціональне, педагогічно-доцільне наукове пізнання віту	закономірності, технології, методики, методи викладання та навчання конкретного предмета; часткові методики	підбирати технології, методики, методи навчання; забезпечувати профільування, диференціацію, індивідуалізацію освітнього процесу; здійснювати оцінювання навчальних досягнень учнів; формувати в учнів навички самоосвіти; використовувати найкращий педагогічний досвід; узагальнювати власний педагогічний досвід

Важливими є принципи підготовки педагогів до реалізації освітнього процесу як цілісність, системність, практична спрямованість, вільний вибір змісту та форм професійного розвитку педагогічними працівниками на основі варіативності та диференціації, оптимальності та результативності [20].

Компетентнісний підхід інтегративний за своєю природою і об'єднує в собі риси основних академічних підходів: системного, культурологічного, діяльнісного, особистісного. Компетентнісний підхід як мета і результати навчання передбачає формування ключових компетенцій різного рівня та пропонує впорядкувати співвідношення різних видів компетенцій і компетентностей, говорить про необхідність розділити змістовні та функціональні види компетентностей.

Компетенція традиційно сприймається як соціально-обумовлені вимоги до рівня підготовки фахівця, певний, заданий зміст компетентності, який необхідно

освоїти, щоб бути компетентним, а компетентність як інтегративна якість особистості, що зумовлює рівень відповідності цим вимогам [71].

Ключові змістовні та ключові функціональні компетенції належать до спеціальних професійних компетентностей педагога. Сформовані спеціальні компетентності педагога дозволяють працювати з різними категоріями молоді, з батьками, здійснювати професійні функції у процесі освіти, дозволяють побачити та врахувати різні освітні потреби вихованців, забезпечити включення особистості в середовище освітньої організації, а також створюють умови для його розвитку та саморозвитку.

Професійний розвиток – процес оволодіння новими педагогами знаннями, вміннями, методиками, технологіями у сфері професійної діяльності, в тому числі – інклюзивної освіти, на основі культурних, гуманістичних та демократичних цінностей, придбання нових компетентностей, що характеризується позитивною динамікою показників професіоналізму особистості та діяльності.

Професіоналізм – сукупність компетентностей, що формуються в системі освіти, що розвиваються в системі післядипломної педагогічної освіти на основі культурних, гуманістичних та демократичних цінностей та які дозволяють суб'єкту (педагогу) здійснювати професійну діяльність у сучасних соціально-економічних умовах, застосовувати їх з метою підвищення якості освіти та фасилітації особистісного розвитку студентів.

Професіоналізм є інтегрованою освітою, поєднанням компетентностей. Серед них виділяються базові, ключові компетентності, основи яких закладаються ще під час навчання у школі. В системі вищої освіти вони розвиваються, ускладнюються і створюють передумови формування та розвитку професійних та спеціальних компетентностей. Сукупність професійних компетентностей є основою оволодіння професією педагога в цілому, а професійні компетентності – основою готовності до викладання предмета, реалізації освітнього процесу та інших завдань педагогічної діяльності.

Таким чином, у процесі професійної підготовки педагога необхідно враховувати його професійно-особистісну готовність до роботи з молоддю із ОМЗ.

3.3 Дослідження на готовність викладачів до набуття знань з інклюзивної освіти

Нами проведено дослідження на готовність викладачів набувати знання з інклюзивної освіти, оскільки у ЗВО з кожним роком зростає число студентів, які мають ОМЗ. Проведено анкетування серед викладачів кафедри освітології і педагогіки з підвищення їх кваліфікації щодо навчання інвалідів та осіб з ОМЗ. Анкетування мало за мету виявити мотивованість викладачів на проведення педагогічної діяльності в інклюзивних групах, що співвідноситься із завданнями власної професійної діяльності; доцільність реалізації програм додаткової професійної освіти для викладачів ЗВО за даним напрямком; проблем підготовки педагогічних кадрів для системи інклюзивної професійної освіти; чи допомагають сучасні інформаційно-комунікаційні технології викладачам у проведенні занять в групах, де навчаються студенти з ОМЗ та ін. (Додаток А).

Ці та інші питання анкети «Інклюзія в освіті: роль викладача у проведенні занять в інклюзивних групах» дали нам змогу відстежити готовність науково-педагогічних працівників ЗВО до реалізації інклюзивної освіти. У дослідженні прийняли участь 7 викладачів кафедри, які викладають навчальні предмети у групах, в яких навчаються діти з ОМЗ. Результати анкетування викладачів кафедри освітології та педагогіки, які працюють в інклюзивних групах та відповіли «так» на кожне питання анкети (анкетування проведено під час проходження тренінгу з педагогічної практики, серпень 2023 р.) відображено на рисунку 3.1.

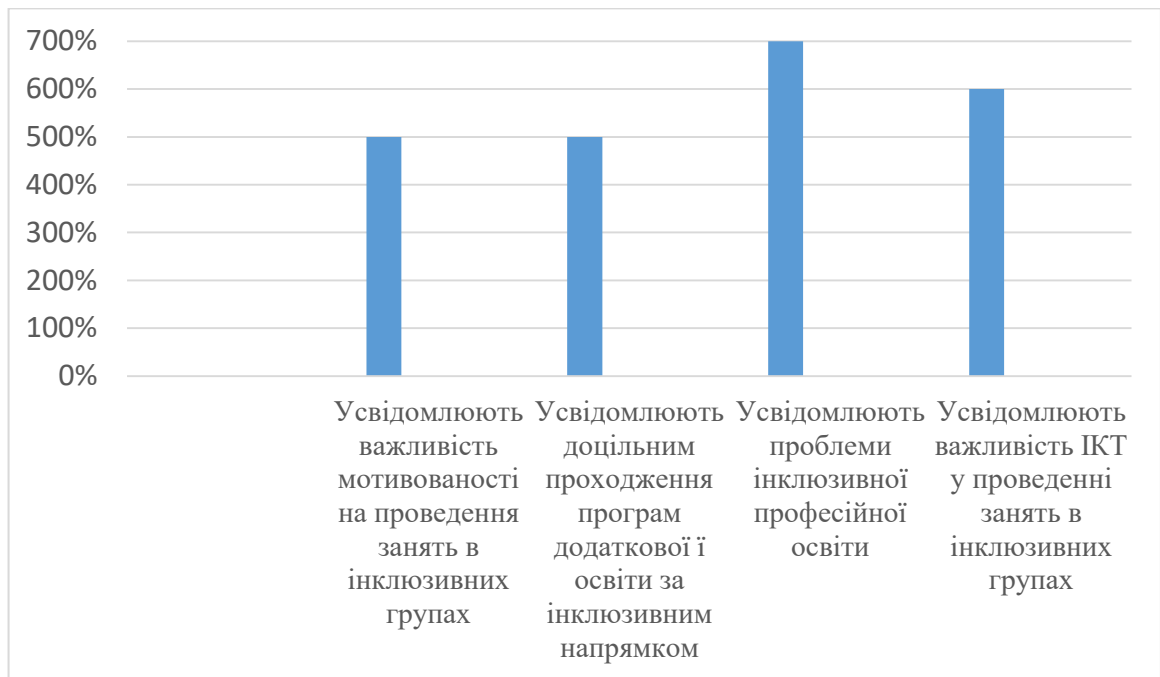


Рис. 3. 1. Результати анкетування викладачів кафедри освітології та педагогіки, які працюють в інклюзивних групах

Звертаючись до отриманих даного опитування шляхом проведення анкетування, відзначимо обґрунтоване твердження усіх задіяних до дослідження викладачів про те, що ефективна інтеграція сучасних інформаційно-комунікаційних технологій в освітній процес ЗВО та додаткової освіти є нині необхідним інструментом вирішення однієї з головних проблем, що полягає у підвищенні рівня готовності науково-педагогічних працівників вищої школи до реалізації інклюзивної освіти.

Рівень когнітивної інклюзивної компетенції як критерію готовності педагога до реалізації інклюзивної освіти, вивчався за допомогою виконання творчого завдання ділової гри, яке полягало у створенні образу інклюзивної освіти (графічного, схематичного, віртуального та ін. проекту (моделі, конструкції)) (див. Додаток Б). Головним завданням, яке стояло перед учасниками дослідження, стало створення такого образу, який передав би особливості інклюзивної освіти (від нормативних вимог до умов реалізації).

Нами виявлено, які мотиви домінують у респондентів у якому співвідношення вони знаходяться один з одним, а також зробити висновки про

те, як вони впливають на готовність майбутніх педагогів до професійної діяльності в умовах інклюзивної освіти.

Завдяки проведенню анкетування було виявлено групи високомотивованих, низькомотивованих викладачів, а також творчий підхід педагога до вибору та застосування педагогічних технологій в інклюзивній освіті; рівень комунікативних та організаторських схильностей особистості, у тому числі здатність до налагоджування контактів, до розширення сфери соціальної взаємодії, участі в освітніх заходах громадського характеру, ініціативність та ін.

Переважання конкретних орієнтацій у педагогів дозволяє зробити загальний висновок про їх відношення до цінностей, пов'язаних із соціальною та освітньою інклюзією. Процедура оцінювання складалася з етапів: самооцінки готовності педагога до реалізації інклюзивної освіти, підсумовування оцінок для отримання об'єктивної оцінки рівня готовності педагога до реалізації інклюзивної освіти.

Водночас важливо відзначити вплив інклюзивного підходу на організаційні аспекти освітнього процесу, який зазнає зміни і опосередковано орієнтує педагогів на пошук спеціальних методів у навчанні всіх учнів з урахуванням особливостей їх психофізичного розвитку та індивідуальних освітніх потреб. Впровадження ідей інклюзії в освітню практику сприяють тому, що вимоги до якості професійної діяльності педагогів підвищуються, список функціональних обов'язків збільшується, характеристики професійно значимих якостей особистості педагогічних працівників оновлюються у контексті ключових орієнтирів інклюзивної освіти. Для якісного вирішення завдань освітньої інклюзії педагоги опановують нові знання, набувають компетенції в галузі спеціальної та інклюзивної освіти та завжди є готовими до вирішення професійних завдань у процесі роботи з дітьми, які мають ОМЗ.

Отже, готовність педагогів до роботи в умовах інклюзивної освіти характеризується з погляду особистісного та компетентісного підходів. Так, з позиції особистісного підходу крім спеціальних знань та умінь, необхідних для

роботи з «особливими» дітьми, у педагога формується сукупність «певних особистісних якостей, які забезпечують стійку мотивацію до цієї діяльності».

Висновки до третього розділу

Додаткова освіта має потенціал збереження цілісності дитини з індивідуальними особливостями, здібностями, можливостями, не створюючи перешкод і меж для спроб і помилок. При цьому змінюється розуміння змісту професійної діяльності педагога як ключового суб'єкта освітнього процесу системи додаткової освіти, яка створює унікальні педагогічні ситуації у процесі діяльності дитячого творчого об'єднання, впливаючи на особистість вихованців через атмосферу творчості, терпимості.

Важливо, що формування професійних знань та вмінь є об'єктивним аспектом професійної підготовки фахівців, суб'єктивною ж складовою є професійно-педагогічні та особистісні установки. Важливо, щоб процес підвищення кваліфікації фахівців був орієнтований як на збагачення знаннєвого компонента підготовки, актуального для практичної діяльності, так і розвиток професійної самосвідомості, ціннісного компонента професійної педагогічної позиції щодо інноваційних завдань сучасної системи освіти.

Загалом результативність додаткової професійної програми (підвищення кваліфікації) забезпечується системністю, інтенсивністю та інтерактивністю взаємодії досвідчених фахівців та педагога (педагогічного колективу).

Компетентнісний підхід є методом моделювання результатів освіти як норми його якості. Виділяють у кожній із сфер діяльності спеціальні компетенції. У педагогічній сфері – це здатність до педагогічного передбачення, педагогічна інтуїція, рефлексія, артистизм, здатність до імпровізації, індивідуальний стиль діяльності та ін. Компетентнісний підхід виражає найкращі традиції світової та вітчизняної освіти, служить способом реалізації особистісно-орієнтованого, діяльнісного, культурологічного підходів, але ж час він більш універсальний, мобільний і одночасно конкретний і практичний.

Комунікативна компетентність педагога – професійно значуща якість, основними складовими компонентами якої є: емоційна стійкість (пов'язана з адаптивністю); екстраверсія (корелює зі статусом та ефективним лідерством);

здатність конструювати прямий та зворотний зв'язок; мовні вміння; вміння слухати; вміння нагороджувати; делікатність, вміння робити комунікацію «гладкою».

Проведене дослідження дозволило виявити мотиви, які домінують у респондентів та у якому співвідношення вони знаходяться один з одним й зробити висновки про те, як вони впливають на готовність майбутніх педагогів до професійної діяльності в умовах інклюзивної освіти.

ЗАГАЛЬНІ ВИСНОВКИ

Дослідження формування компетентності педагогів у процесі додаткової професійної освіти для інклюзивної освіти передбачало вирішення кількох завдань. Перше завдання було пов'язано із розкриттям сутності інклюзії, що нині є сучасною моделлю освіти осіб з обмеженими можливостями здоров'я. Розкрито концептуальні положення інклюзивної освіти, яка сприяє створенню комфортного освітнього середовища, де освітні процеси протікають у найбільш сприятливих для молодих людей з особливими освітніми потребами умовах. Відтак інклюзивну освіту будемо розглядати як процес навчання та виховання, при якому всі діти, незалежно від їх фізичних, психічних, інтелектуальних та інших особливостей, включені до загальної системи освіти та навчаються за місцем проживання разом зі своїми однолітками без інвалідності в одних і тих же закладах загальної середньої освіти, які враховують їх особливі освітні потреби та надають необхідну спеціальну підтримку.

Підготовка педагогів до роботи в умовах інклюзивної освіти передбачає дотримання принципів інклюзивної освіти, головним з яких є врахування цінності людини як особистості, що не залежить від її здібностей та досягнень. Тому інклюзивне освітнє середовище характеризується слугує системою ціннісного ставлення до навчання, виховання та особистісного розвитку дітей з особливими освітніми потребами, сукупністю ресурсів (засобів, внутрішніх та зовнішніх умов) їх життєдіяльності в закладах освіти та спрямованістю на індивідуальні освітні стратегії.

Схарактеризовано інші варіанти навчання дітей з інклюзіями – це спецшколи та інтернати, корекційні класи, домашнє навчання та дистанційне навчання. Інклюзивна освіта передбачає принципово інший педагогічний підхід до особи, який укоренився у відхиленнях чи відмінностях. Інклюзивна освіта дозволяє забезпечити дітям з обмеженими можливостями право жити і виховуватися в сім'ї та відвідувати найближчу школу з однолітками у їхньому співтоваристві. Відтак готовність та здатність педагогів застосувати інклюзивну

методологію, котра орієнтована на дитину, визнає різноманітні потреби кожної дитини.

У другому розділі дано характеристику особливостям професійної діяльності педагогів в умовах інклюзивної освіти та окреслено труднощі, з якими стикаються ті, хто вже працює в інклюзивному середовищі. Наголошено на ефективності вибору вчителем методичного забезпечення уроку для освоєння дітьми з обмеженими можливостями здоров'я навчального матеріалу поряд з учнями, що розвиваються нормально та їх психологічної ж підготовки.

Розглянуто підготовку кадрів для системи інклюзивної професійної освіти, розкрито проблеми та шляхи їх вирішення; вказано на нормативні документи, що визначають основні вимоги до організації інклюзивної освіти; розкрито змістовий контент підготовки. У нашому розумінні готовність педагогів до реалізації ідей інклюзії – це запланований результат підвищення кваліфікації, який включає мотиваційно-ціннісну, операційно-діяльну та рефлексивно-оцінну готовність, що виявляється у процесі вирішення професійно-педагогічних завдань та перетворення діяльності педагога.

У третьому розділі визначено сутність формування інклюзивної компетентності педагогів освітньої організації на основі компетентнісного підходу. Розглянуто теоретичні та концептуальні положення наукових підходів до проведення інклюзивної освіти та інклюзивної компетентності. Виявлено, що інклюзивна компетентність відноситься до рівня спеціальних професійних компетентностей та визначає їх як інтегративну особистісну освіту, що мотивує педагогів до здійснення професійних функцій в процесі інклюзивної освіти з огляду на різні освітні потреби дітей, сприяє включенню дитини з обмеженими можливостями здоров'я в освітнє середовище та створює умови для її розвитку та саморозвитку.

У структуру інклюзивної компетентності педагога входять компетенції: мотиваційна; когнітивна; рефлексивна.

Досліджено принципи інклюзивної практики: (дотримання інтересів дитини; системність та доступність, безперервність; варіативність; принцип інтегрованості у загальне освітнє середовище; принцип взаємодії з соціальними

партнерами; принцип створення успіху; гуманність; реалістичність; адекватність; варіативність; адаптивність; послідовність; рекомендаційний характер надання допомоги).

У третьому розділі за допомогою проведеного анкетного дослідження встановлено, що найважливішою умовою підготовки системи освіти до реалізації процесу інклюзії, є етап психологічних та ціннісних змін рівня професійних компетентностей її педагогів.

Намічено шляхи формування інклюзивної компетенції педагогів (робота в методичних об'єднаннях, творчих групах; проведення дискусійних занять, інноваційна діяльність; освоєння нових педагогічних технологій; активна участь у педагогічних конкурсах, практичних майстер-класах; самоосвіта).

Здійснено психолого-педагогічну характеристику компетентнісного підходу в інклюзивній освіті, який призводить до розгляду професійної компетентності як системного явища, що передбачає складну інтегративну особистісну освіту та зумовлює можливість успішно здійснювати професійну діяльність. Визначено ключові змістовні та функціональні компетенції, що належать до спеціальних професійних компетентностей педагога. Їх набуття педагогами дозволяють працювати з різними категоріями молоді, з їх батьками та здійснювати професійні функції у процесі освіти.

Проведено дослідження на виявлення готовності викладачів до набуття знань з інклюзивної освіти. Анкетування виявило мотивованість викладачів до проведення педагогічної діяльності в інклюзивних класах, що співвідноситься із завданнями власної професійної діяльності; доцільність реалізації програм додаткової професійно освіти для викладачів ЗВО за даним напрямком роботи.

Перспективним напрямком роботи буде розробка спеціальної програми підвищення кваліфікації для викладачів інклюзивних груп студентів щодо удосконалення професійної компетентності педагога у сучасних умовах функціонування освітнього закладу, де навчається молодь з обмеженими можливостями здоров'я.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Ашиток Н. Проблеми інклюзивної освіти в Україні. Людинознавчі студії Серія «Педагогіка». 2015. Випуск 1/3. С. 4–11.
2. Березка С. Особливості застосування арт-терапії в роботі з дошкільниками з порушеннями інтелекту. Науковий вісник Херсонського державного університету. 2018. Випуск 1. Том 2. С. 212.
3. Бондар Ю. В. Особливості підготовки майбутніх учителів початкової школи до формування творчих умінь молодших школярів. Професіоналізм педагога: теоретичні й методичні аспекти, 2022. №17(І). С. 166–182. DOI: <https://doi.org/10.31865/2414-9292.17.2022.259985>
4. Бондар Ю. В. Розвиток творчих умінь молодших школярів з особливими освітніми потребами з використанням інтерактивних технологій. Науковий вісник Ужгородського університету. Серія «Педагогіка. Соціальна робота». 2020. Випуск 1 (46). С. 18–21.
5. Бондар Ю. В. Формування творчих умінь в учнів початкової школи з використанням інтерактивних технологій : дис. ... наук. ступеня д-ра філософії : 01 : 013 / Тернопільський нац. пед. ун-т ім. В. Гнатюка. Тернопіль, 2022. 542 с.
6. Бондар Ю. В., Сорока О. В. Результати діагностики мотиваційного компоненту творчих умінь молодших школярів. Сучасні інформаційні технології та інноваційні методики навчання в підготовці фахівців: методологія, теорія, досвід, проблеми, 2022. №64. С. 41–50. DOI: <https://doi.org/10.31652/2412-1142-2022-64-41-50>
7. Бондаренко Т. Використання інформаційно-комунікаційних технологій для забезпечення доступності і розвитку інклюзивної освіти. Інформаційні технології і засоби навчання. 2018. Том 67. № 5. С. 31–43.
8. Бразговка Н. Диференційоване викладання як ефективна освітня технологія у роботі з дітьми з особливими освітніми потребами. Інклюзивна освіта як індивідуальна траєкторія особистісного зростання дитини з особливими освітніми потребами : збірник матеріалів IV Всеукраїнської науково-практичної

конференції з міжнародною участю (м. Вінниця, ВДПУ імені Михайла Коцюбинського, 10-11 грудня 2020 р.). 2020. Випуск 3. С. 204–207.

9. Бродецька К. Соціалізація дитини з особливими освітніми потребами в умовах інклюзивної освіти. Інклюзивна освіта як індивідуальна траєкторія особистісного зростання дитини з особливими освітніми потребами : збірник матеріалів IV Всеукраїнської науково-практичної конференції з міжнародною участю (м. Вінниця, ВДПУ імені Михайла Коцюбинського, 10-11 груд. 2020 р.). 2020. Випуск 3. С. 207–211.

10. Василюк А. В., Бондар Ю. В., Хіля А. В. Педагогічні технології інклюзивного навчання : навчально-методичний посібник для студ. закладів вищ. пед. освіти. Вінниця : Вінницький державний педагогічний університет імені Михайла Коцюбинського, 2020. 175 с.
<http://library.vspu.net/jspui/bitstream/123456789/6348/1/Vasilyuk%20A.V.%2C%20Bondar%20Y.V.%2C%20Hilya%20A.V..pdf>

11. Галущенко В. Застосування інтерактивних технологій у корекційно-виховній роботі з дітьми дошкільного віку з порушеннями мовлення. Науковий вісник МНУ імені В. О. Сухомлинського. 2017. № 3 (58). С. 84–85.

12. Главацька О. Професійне самовиховання як фактор розвитку фахівців спеціальної та інклюзивної освіти. Інновації в освіті: реалії та перспективи розвитку : матер. V Міжнародної науково-практичної конференції (м. Тернопіль, 11 трав. 2023 р.). Тернопіль : ЗУНУ, 2023. С. 296–299.

13. Гребя І З., Вайнтраух Е. Й. Організація проєктного навчання учнів в інклюзивному освітньому середовищі. Наукові записки. Серія: Педагогічні науки, 2021. №200. С. 192–196. <https://doi.org/10.36550/2415-7988-2022-1-200-192-196>

14. Демченко О.П. Формування соціальної компетентності дітей з особливими потребами у процесі використання виховних ситуацій. Науковий часопис НПУ ім. М.П. Драгоманова : серія 19. Корекційна педагогіка та соціальна психологія : зб. наукових праць. К. : НПУ ім. М.П. Драгоманова, 2011. С. 60– 63.

15. Денисюк Т. К., & Рябошапка О. В. Інноваційні технології у процесі підготовки майбутніх педагогів до роботи в сучасному освітньому просторі. Perspectives of science and education: The 6th International youth conference (New York, USA, December 14, 2018). New York, 2018. С. 527–535.

16. Духовно-інтелектуальне виховання і навчання молоді в XXI столітті : міжнар. період. зб. наук. пр. / за заг. ред. В. П. Бабича, Ю. Д. Бойчука, Л. С. Рибалко, О. М. Хвостиченка. Харків : ВННОТ, 2022. Вип. 4. 908 с.

17. Жаркова І. І. Використання технологій інтерактивного навчання під час підготовки майбутніх учителів початкової школи. Психологія та педагогіка: необхідність впливу науки на розвиток практики в 270 Україні: зб. тез наук. роб. учасн. Міжнар. наук.-практ. конф. Львів : ГО «Львівська педагогічна спільнота», 2016. С. 82–84.

18. Закон України №2145-VIII від 5.09.2017 «Про освіту» // Офіційний веб-портал Верховної ради України [Електронний ресурс]. Режим доступу: <http://zakon4.rada.gov.ua/>

19. Колосова О.В., Гурал-Пулроле Й. Соціальна адаптація дітей з синдромом Дауна. «Young Scientist». 2018. № 5.2 (57.2). С. 49–53.

20. Колупаєва А. А. Навчання дітей з особливими освітніми потребами в інклюзивному середовищі: навчально-методичний посібник / А. А. Колупаєва, О.М. Таранченко. Харків : Вид-во «Ранок», 2019. 304 с.

21. Колупаєва А. А., Луценко І. В. Нормативний бюлетень. Аналіз міжнародного законодавства з питань інклюзивної освіти. Освіта осіб з особливими потребами: шляхи розбудови, 2016. Вип. 11. С. 242–260.

22. Колупаєва А.А. Інклюзивна освіта: реалії та перспективи : моногр. К.: «Самміт-Книга», 2009. 272с.

23. Компанець Н., Луценко І., Коваль Л. Організаційно-методичний супровід дитини з особливими освітніми потребами в умовах ДНЗ : навч.-метод. посіб. Київ : Видавнича група «Атопол», 2018. 100 с.

24. Кузава І. Б. Роль інклюзивного середовища у формуванні особистості дошкільників, які потребують корекції психофізичного розвитку. Педагогічна освіта: теорія і практика. Вип. 11. Київ, 2012. С. 315–318.

25. Купрас В. Ефективність використання інтерактивних технологій у навчанні дітей з порушеннями зору. URL: file:///C:/Users/Admin/Downloads/sppt_2015_11-12_7.pdf

26. Купрас В. Ефективність використання інтерактивних технологій у навчанні дітей з порушеннями зору. URL: file:///C:/Users/Admin/Downloads/sppt_2015_11-12_7.pdf

27. Лазаренко Н.І. Формування в дітей з функціональними обмеженнями індивідуальної системи знань сенсожиттєвого характеру засобами арт-терапії / Н. І. Лазаренко, А. В. Хіля, А. М. Коломієць // Освіта осіб з особливими потребами: шляхи розбудови, 2017. Вип. 13. С. 124–156.

28. Легкий О. Формування інформаційно-комунікативної компетентності учнів з порушенням зору. Освіта осіб з особливими потребами: шляхи розбудови. 2018. Вип. 3. С. 112–116.

29. Лист Міністерства освіти і науки України «Щодо створення інклюзивного освітнього середовища в закладі дошкільної освіти» від 25.06.2020 №1/9-348. URL: <https://mon.gov.ua/ua/npa/shodo-stvorenniya-inklyuzivnogo-osvitnogoseredovisha-v-zakladah-doshkilnoyi-osviti>

30. Лорман Т. Інклюзивна освіта. Підтримка розмаїття у класі: практ. посіб. / [Тім Лорман, Джоан Деспелер, Девід Харві]; пер. з англ. К.: СПД-ФО Парашин І. С., 2010. 296 с.

31. Луценко О. І., Гавриленко Т. І., Кмець А. М. Проєктно-дослідницька технологія як засіб розвитку творчого потенціалу учнів початкових класів в освітній діяльності Нової української школи. Вісник Глухівського національного педагогічного університету імені Олександра Довженка. Сер.: Педагогічні науки, 2020. №42. С. 140–149.

32. Любчак Л.В. Вибір оптимальної стратегії взаємодії майбутнього педагога з дітьми із особливими освітніми потребами / Освіта дітей з особливими потребами : від інституалізації до інклюзії // Зб. тез доп. / Редкол.: В.В.Засенко, А.А. Колупаєва, Н.І. Лазаренко, З.П. Ленів. Вінниця : ТОВ фірма «Планер», 2016. С. 210–213.

33. Любчак Л.В. Вибір оптимальної стратегії взаємодії майбутнього педагога з дітьми із особливими освітніми потребами / Освіта дітей з особливими потребами : від інституалізації до інклюзії // Зб. тез доп. / Редкол.: В.В. Засенко, А.А. Колупаєва, Н.І. Лазаренко, З.П. Ленів. Вінниця : ТОВ фірма «Планер», 2016. С. 210–213.

34. Марковська М. Спеціальна освіта замість інклюзії. 10 причин, чому нове положення шкодить дітям. 2021. [Електронний ресурс] URL: <https://nus.org.ua/articles/spetsialna-osvita-zamist-inklyuziyi-10-prychyn-chomu-nove-polozhennya-shkodyt-dityam/>

35. Мельник Ю. Асистент вчителя як суб'єкт створення інклюзивного освітнього простору школи. Інклюзивна освіта як індивідуальна траєкторія особистісного зростання дитини з особливими освітніми потребами : збірник матеріалів IV Всеукраїнської науково-практичної конференції з міжнародною участю (м. Вінниця, ВДПУ імені Михайла Коцюбинського, 10-11 груд. 2020 р.). 2020. Випуск 3. С. 163–167.

36. Миронова С. П. Нова українська школа: особливості організації освітнього процесу учнів початкової школи в інклюзивних класах : навч.-метод. посіб. Тернопіль : Астон, 2020. 176 с.

37. Нагорна О. Особливості корекційно-виховної роботи з дітьми з особливими освітніми потребами : навч.-метод. посіб. Рівне, 2016. С. 50–51.

38. Нірода О., Ребуха Л. Розвиток педагогічних компетентностей викладача за умов роботи з інклюзивною молоддю. Інновації в освіті: реалії та перспективи розвитку : матер. V Міжнародної науково-практичної конференції (м. Тернопіль, 11 трав. 2023 р.). Тернопіль : ЗУНУ, 2023. С. 212–216.

39. Ороновська Л. Д., Цап Г. Становлення духовних цінностей особистості: теоретичний аспект проблеми. Ціннісні орієнтири в сучасному світі: теоретичний аналіз та практичний досвід : зб. тез III міжнар. наук.-практ. конф., м. Тернопіль, 13-14 травн. 2021 р. Тернопіль : Вектор, 2021. С. 52–57.

40. Педагогічні технології інклюзивного навчання: навчально-методичний посібник для студентів закладів вищої педагогічної освіти; уклад. :

А. Василюк, Ю. Бондар, А. Хіля. Вінницький державний педагогічний університет імені Михайла Коцюбинського. Вінниця, 2020. 168 с.

41. Педагогічні технології інклюзивного навчання: навчально-методичний посібник для студентів закладів вищої педагогічної освіти; уклад. : А. Василюк, Ю. Бондар, А. Хіля. Вінницький державний педагогічний університет імені Михайла Коцюбинського. Вінниця, 2020. 168 с.

42. Порошенко М. Інклюзивна освіта: навчальний посібник. Київ : ТОВ «Агентство «Україна», 2019. 300 с.

43. Сергєєва І. Ю., Бахмет М. Ю. Цінність інклюзивної освіти. Система надання освіти дітям з особливими освітніми потребами в умовах сучасного закладу : зб. за мат. VI всеукр. наук.-практ. конф., 12 грудня 2018 р. Лисичанськ : ВП «Лисичанський педагогічний коледж Луганського нац ун-ту ім. Тараса Шевченка». Лисичанськ : ФОП Чернов О. Г., 2018. С. 194–196.

44. Статистичні дані, щодо кількості дітей з ООП <https://mon.gov.ua/ua/osvita/inklyuzivne-navchannya/statistichni-dani>

45. Таранченко О.М., Найда Ю.М. Диференційоване викладання в інклюзивному навчальному закладі : навчальний курс та методичний посібник / за заг. ред. Колупаєвої А.А. Київ : Видавнича група «А.С.К.», 2012. 124 с.

46. Хващевська О. О. Сучасні педагогічні технології в навчанні молодших школярів. Науковий журнал «Молодий вчений», 2017. № 9.2 (49.2). С. 20–25.

47. Хіля А.В. Арт-терапія в системі засобів виховання ціннісного ставлення до життя в дітей та молоді з функціональними обмеженнями : метод. матер. : Ч. 1. Вінниця: Нілан-ЛТД, 2017. 250 с.

48. Хіля А.В. Виховання у дітей з функціональними обмеженнями ціннісного ставлення до життя засобами арттерапії [Текст] : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.07 / А.В. Хіля ; Вінниц. держ. пед. ун-т ім. Михайла Коцюбинського. Вінниця, 2017. 339 с.

49. Хіля А.В. Нестандартні форми роботи як засіб підвищення якості освітніх послуг та ефективності інклюзивної школи. Інклюзивна освіта як індивідуальна траєкторія особистісного зростання дитини з особливими

освітніми потребами : збірник матеріалів II Всеукраїнської науково-практичної конференції з міжнародною участю (м. Вінниця, ВДПУ імені Михайла Коцюбинського, 08-09 листоп. 2018 р.) / редкол.: О. П. Демченко, Н. О. Комарівська, Л. В. Любчак, Л. А. Присяжнюк ; за заг. ред. О. А. Голюк. Вінниця : Меркьюрі-Поділля, 2018. Вип. 1. С. 154–158.

50. Чайковський М.Є. Інклюзивний освітній простір як середовище соціально-педагогічної роботи з молоддю з інвалідністю / М. Є. Чайковський // Збірник наукових праць Хмельницького інституту соціальних технологій Університету «Україна», 2017. №13. С.76–80.

51. Чеботарьова О., Гладченко І. Особливості психолого-педагогічного супроводу дітей з помірною розумовою відсталістю в системі корекційно-розвивального навчання спеціального загальноосвітнього закладу : навч.-метод. посіб. Київ : ІСП НАПН України, 2016. 148 с.

52. Чупахіна С. Застосування інформаційних технологій у корекційно-розвитковій роботі з дітьми з інтелектуальними порушеннями: зарубіжний досвід. Педагогічні науки: теорія, історія, інноваційні технології. 2020. № 1 (95). С. 39–49.

53. Чупахіна С. Особливості використання інформаційних технологій в роботі з дітьми із інтелектуальними порушеннями. Міжнародний мультидисциплінарний журнал «ЛОГОΣ. Мистецтво наукової думки». 2019. № 5. С. 79–84.

54. Швець Н. А. Вплив соціально-економічних, психолого-педагогічних чинників на забезпечення здорового способу життя в студентському середовищі. Придніпровські соціально-гуманітарні читання, 16 травня 2014 р. Кіровоград, 2014. С. 81–84.

55. Щодо організації навчання осіб з особливими освітніми потребами у закладах загальної середньої освіти у 2020/2021 навчальному році : лист МОН України від 31 серпня 2020 р. № 1/9-495 [Електронний ресурс]. Режим доступу: <https://mon.gov.ua/ua>.

56. Capper, K, Frattura, E & Keyes, M (2000). Meeting the needs of students of all abilities: How leaders move beyond inclusion. Newbury Park, CA: Corwin Press. 65.
57. Fullan M. Change forces: Probing the depth of educational reform. New York, 1997. P. 39.
58. Hitzing W. Support and positive teaching strategies // Inclusion: A guide for educators. Baltimore, 1994. P. 65–87.
59. Holmes Y. Trends in comparative education. Prospects, 1985. № 15(3). P. 325–346.
60. Inclusive education. Health News in Developing Countries, (accessed 3 August 2014. 2/95, Vol. 9, [http://www. disabilityworld.org/05-06_01/children/inclusiveed.shtml](http://www.disabilityworld.org/05-06_01/children/inclusiveed.shtml)
61. The right of children with disabilities to education: a rights-based approach to inclusive education. Geneva: UNICEF Regional Office for Central and Eastern Europe and the Commonwealth of Independent States (CEEICIS). pp.60
62. UNICEF Education for some more than others?, Geneva: UNICEF Regional Office for Central and Eastern Europe and the Commonwealth of Independent States, pp. 2007. pp. 64-70.
63. United Nations Convention on the Rights of Persons with Disabilities, New York, Article, 2006. №24. pp. 58

ДОДАТКИ

Додаток А

Анкета на тему:

«Інклюзія в освіті: роль викладача у проведенні занять в інклюзивних групах»

Шановні викладачі! Будь ласка, оцініть важливість набуття особистісних знань у напрямку інклюзивної освіти та як вони впливають на результативність проведення занять в інклюзивних групах.

1. Чи мотивовані Ви на проведення занять в інклюзивних групах.

- а) так;
- б) невпевнена (ий);
- в) ні.

2. Наскільки є доцільним використання програм додаткової професійної освіти для викладачів ЗВО за інклюзивним напрямком.

- а) так;
- б) невпевнена (ий);
- в) ні.

3. Як ви вважаєте, чи існують нині проблеми у підготовці педагогічних кадрів для системи інклюзивної професійної освіти.

- а) так;
- б) невпевнена (ий);
- в) ні.

4. Чи допомагають сучасні інформаційно-комунікаційні технології викладачам у проведенні занять в групах, де навчаються діти з ОМЗ.

- а) так;
- б) невпевнена (ий);
- в) ні.

Дякуємо за заповнення анкети!

ДОДАТОК Б

Ділова гра «Модель професійної компетентності»

Розподіл на групи

– Тут написані якості, що становлять професійну компетентність педагога.

Пропоную кожному з вас вибрати лист, визначити яку це якість: професійне чи особистісне та вибрати групу до якої воно належить.

Мета гри: Вироблення у групі єдиного погляду на особистісні та професійні якості педагога та розробка на їх основі моделі професійної компетентності.

Завдання: розробити модель професійної компетентності педагога.

Обладнання: ватман, маркери, фломастери.

Цільова аудиторія: педагоги.

Ділова гра для педагогів складається з кількох частин:

1. практична частина – оформлення моделі професійної та інклюзивної компетентності педагога з її обґрунтуванням.

2. теоретична частина.

3. демонстраційна частина.

4. остання частина.

5. Висновки.

Практична частина

Організаційний етап:

– Ви вже поділені на групи. Зараз пропоную кожній групі обирати секретаря – для запису всіх пропозицій, зберігача часу – для запису контролю часу, оратора – для захисту своєї роботи.

Час – 3-5 хвилин.

Етап «Мозковий штурм»

– Ваше завдання розробити модель професійної компетентності педагога.

Але для початку ви повинні визначити найважливіші на ваш погляд якості складові професійної компетентності педагога.

– Роль секретаря – записати будь-які думки та пропозиції, навіть найбезглуздіші та дивні, що надходять від учасників групи. Потім групове

обговорення, завдання – вибрати 10 найбільш значущих і важливих якостей, що становлять професійну компетентність педагога, причому п'ять із них – особистісні якості, п'ять – професійні.

Час – 10-15 хвилин.

Оформлювальний етап

– Наразі кожна робоча група на ватмані має оформити свою модель професійної компетентності педагога. Для цього необхідно на одній половині ватману зобразити професійно компетентного педагога, а поруч записати десять його найбільш значущих якостей, які ви вибрали після обговорення.

П'ять – особисті якості, професійні.

Творчий підхід до завдання вітається.

Час роботи – 15 хвилин.

Демонстраційний етап

– А зараз надається слово Оратору для презентації моделі професійної компетенції педагога та обґрунтування поданих професійних та особистісних якостей.

Час роботи – 10 хвилин (після кожної презентації).

Етап оцінювання моделі іншої групи.

На кольоровому аркуші паперу позначте значком ваше ставлення до моделі професійної компетентності педагога протилежної групи:

позначення знаків на слайді.

++ – Дуже хороша ідея;

+ – непогана ідея;

– – не вдалося знайти конструктиву;

НР – неможливо реалізувати;

ВР – важко реалізувати;

РР – реально реалізувати.

4. Творча гра «Компетентність освітян на відкритих заняттях» Серед педагогів міцно утвердилася думка, що педагогічна майстерність суто індивідуально, тому його не можна передати з рук до рук. Однак, виходячи із співвідношення технології та майстерності, ясно, що педагогічна технологія, яку

можна опанувати, як і будь-яка інша, не тільки опосередковується, а й визначається особистісними параметрами педагога. Одна й та сама технологія може здійснюватися різними педагогами, де й виявлятимуться їх професіоналізм та педагогічна майстерність.

Наступним етапом семінару-практикуму буде практична частина: оцінити професійну компетентність педагогів, які давали відкриті заняття.

Відзначити позитивні та негативні моменти заняття. (кожен на листочках записує, озвучує ведучий – усі позитивні моменти заняття, негативні вибірково).

5. Заключна частина.

Сучасна ситуація в освіті потребує особливої підготовки спеціалістів. Готувати дітей до змін може лише педагог, який сам готовий до змін, що особисто розвивається у професії, володіє високим рівнем знань та умінь, рефлексією, розвинутою здатністю до проєктувальної діяльності, тобто професійно-компетентний педагог.

ДОДАТОК В

Зразкові конспекти занять

Тема. Удосконалення професійної компетентності педагога сучасних умовах (Конспект семінару-практикуму)

Сучасний педагог покликаний вирішувати завдання, що вимагають серйозних педагогічних зусиль. Освоєння нового змісту, нових форм та методів викладання, пошуки ефективних шляхів виховання, необхідність враховувати дуже швидкі зміни, що відбувалися у суспільстві та інформаційному полі викладання предмета, все це під силу лише психологічно здоровому, професійно компетентного, творчо працюючого педагога.

Об'єм інформації, необхідної для ефективної роботи, потребує систематичного розширення. Постійне поповнення та оновлення знань – важлива сторона професійної діяльності будь-якого фахівця.

Необхідно актуалізувати розвиток професійних компетентностей педагога, усвідомити межі як власної компетентності, а й професійної.

Ціль: Актуалізувати розвиток професійної компетентності освітян.

Завдання:

1. Повторити поняття «професійна компетентність», «професійні компетенції», види професійної компетентності.
2. Запровадити поняття інклюзивної компетентності педагога.
3. Вплинути професійне становлення педагога.
4. Згуртування колективу (неформальне спілкування, виявлення особистісно) наочних компетентностей педагога, формування групи єдиного погляду на особистісні та професійні якості педагога).
5. Розвивати вміння вести діалог.
6. Розвиток педагогічного мислення.

Устаткування: мультимедійний проектор (презентація), картки, ватман, фломастери, тенісний м'яч, ПК

Підготовка.

1. Створення ініціативної групи.
2. Вивчення науково-методичної літератури з цієї проблеми.

План

1. Гра «Якості»;
2. Професійна компетентність педагогічних працівників (робота з теоретичними поняттями); інклюзивна компетентність (робота з теоретичним матеріалом);
3. Ділова гра «Модель професійної компетентності»;
4. Творча гра «Компетентність освітян на відкритих заняттях»;
5. Заключна частина, рефлексія.

1. Введення у тему.

Гра «Якості»

– Кожному з вас необхідно вибрати три якості, які найбільше виявляються у вас, а так само ви вважаєте, що ці якості оточуючі бачать у вас. Пропоную написати кожен якість на окремому папірці та згорнути (складаються в коробку).

– А тепер пропоную кожному по черзі брати по одному папірцю, прочитати його і віддати тому, кому воно характерне. (у кількох педагогів запитати):

«Як надані їм якості можуть допомогти їм у професійній діяльності?»

– Кожен із вас отримав різну кількість папірців.

– Це була перша спроба самодіагностики та рефлексії ваших якостей.

Сьогодні ви мали можливість перевірити себе.