

МІНІСТЕРСТВО ОСВІТИ І НАУКИ УКРАЇНИ
Західноукраїнський національний університет
Навчально-науковий інститут новітніх освітніх технологій
Кафедра освітології і педагогіки

НІРОДА Олександр Олександрович

**Розвиток психолого-педагогічних компетентностей
викладачів у системі інклюзивної
освіти/Development of psychological and pedagogical
competencies of teachers in the system of inclusive
education**

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

Виконав студент групи

ОСУЗОзм-21

О. О. Нірода

Науковий керівник

д.пед. н., доц. Г. А. Рідкодубська

Кваліфікаційну роботу допущено

до захисту:

« ____ » _____ 20__ р.

Завідувач кафедри

_____ **Л. З. Ребуха**

ТЕРНОПІЛЬ – 2023

ЗМІСТ

Вступ.....	3
Розділ 1. Інклюзивна освіта: шляхи становлення та сучасний розвиток	8
1.1 Формування поняття «інклюзивна освіта» у закордонній педагогіці у контексті розвитку інклюзії.....	8
1.2 Організація інклюзивного освітнього середовища для дітей з обмеженими можливостями здоров'я.....	16
1.3 Стратегія формування інклюзивного середовища у сучасному ЗВО	21
Висновки до першого розділу.....	25
Розділ 2. Дослідження проблем розвитку психолого-педагогічних компетентностей педагогів в системі інклюзивної освіти.....	28
2.1 Особливості організації інклюзивного освітнього простору: вимоги до підготовки педагогів.....	28
2.2 Розвиток психолого-педагогічних компетентностей викладачів у системі інклюзивної освіти.....	46
2.3 Значимість психолого-педагогічної компетентності викладача в системі інклюзивної освіти та її супровід.....	39
Висновки до другого розділу.....	49
Розділ 3. Технології інклюзивного навчання та оцінка саморозвитку психолого-педагогічних компетентностей викладачів у системі інклюзивної освіти	52
3.1 Технології інклюзивного навчання у системі загальної освіти...	52
3.2 Моніторинг саморозвитку психолого-педагогічних компетентностей викладачів змішаних груп навчання.....	55
Висновки до третього розділу.....	61
Загальні висновки.....	63
Список використаних джерел.....	66
Додатки.....	76

ВСТУП

Професійна досконалість викладацького складу є гарантом підвищення якості підготовки фахівців за всіма напрямками. Постулат «Якість освіти не може бути вищою за якість вчителів» спрямовує організаторів освіти на перегляд професійних навичок та вмінь викладачів-практиків.

Посилення конкуренції у всіх сферах життя суспільства, глобальні виклики на міжнародному рівні рішуче диктують необхідність введення суттєвих змін в системі підготовки та перепідготовки педагогічних працівників відповідно до професійних стандартів викладачів загальноосвітньої і професійно-технічної освіти, в якій психолого-педагогічна готовність вчителя є основною умовою їх загального професійного успіху. Ця потреба більш помітно виділяється в системі підготовки викладачів для закладів професійної освіти та вищої освіти. Викладач, який працює в системі освіти, в сучасних умовах повинен вміти адаптуватися до мінливого світу і професійних умов.

Суспільство висуває високі вимоги до викладачів, а саме до формування у них здібностей щодо вирішення нових навчальних завдань, до підвищення своїх професійних компетенцій. Психолого-педагогічні компетенції – це компетенції викладачів, що дозволяють забезпечити високий рівень супроводу всіх здобувачів освіти, грамотно вибудовувати комунікації, мотивувати учнів на розвиток і саморозвиток. До психологічних-педагогічних компетентностей належать: загальнонаукові, інформаційні, мотиваційні, організаційні, комунікативні, методологічні, соціальні, особисті, психологічні та ін. Розглядаючи компетенції як професійну готовність викладачів, вміння застосовувати їх для роботи в інклюзивному режимі.

До найбільш значущих складових психолого-педагогічних компетенцій педагогів належать: мотиваційні, інформаційно-комунікаційні, пізнавальні, рефлексивні.

Слід відзначити, що нині у суспільстві є великий інтерес до проблем інклюзивної освіти та її проблем, що свідчить про недостатню сформованість психолого-педагогічних компетенцій вчителів. Інклюзивна освіта полягає в тому,

щоб «забезпечити рівний доступ до освіти для всіх студентів, беручи до уваги різноманітність спеціальних освітніх потреб та індивідуальні можливості [214].

Інклюзивна освіта передбачає наявність у викладачів визначених нами компетенцій, оскільки тільки глибока особиста спрямованість на здійснення психолого-педагогічної діяльності в контексті інклюзії осіб з обмеженими можливостями навчання та їх оточення, передбачає важливість у викладачів сформованої емоційної стійкості, здатності аналізувати і супроводжувати педагогічні ситуації, вибудовувати успішні комунікації, забезпечувати інноваційний розвиток всього освітнього процесу. Очевидно, що поряд з такими функціями, як навчання, виховання і соціалізація учнів.

Педагог інклюзивної освітньої організації зобов'язаний бути готовим;

– організувати безконфліктне спілкування, розмірковувати, критикувати і займатися самокритикою, переосмислювати свій професійний і соціальний досвід;

– визначати шляхи професійного та особистісного саморозвитку.

Знання психологічних законів розвитку сприяють наданню психологічної допомоги, підтримки та супроводу студентів, які зазнають труднощів у відносинах з іншими людьми і в самореалізації своєї особистості. Саме такі компетенції викладача відповідають характеристикам soft-skills та які складають сутність і структуру психолого-педагогічних компетентностей.

Під час теоретичного вивчення даної теми нами було з'ясовано, що в педагогіці існує безліч досліджень, які так чи інакше впливають на розв'язок проблема розвитку професійних компетенцій педагогів. Зазначена нами тема дослідження, її розгляд стає особливо актуальною при вивченні професійного освітнього процесу, що розвивається в умовах інклюзивної освіти. В цих умовах навчальний процес буде успішним лише тоді, коли всі викладачі будуть готові його реалізувати, опираючись на можливості самих студентів з обмеженими можливостями здоров'я (далі ОМЗ). Тобто ефективність такого навчання уможлиблюється за сформованих у викладачів ЗВО психолого-педагогічних компетентностей, необхідних в умовах роботи в інклюзивному освітньому середовищі.

У педагогічній літературі (Г. Давиденко С. Ковтун, А. Колупаєва, О. Литвинова, Т. Лях, С. Миронова, І. Малишевська, Т. Спіріна, І. Стадницька, М. Чайковський, Г. Шевчук та ін.) розкрито теоретичні, методологічні та практичні особливості інклюзивної освіти, основні напрямки її впровадження в соціальну практику. Право на освіту, доступність освіти для людей з обмеженими можливостями розглядали закордонні науковці: N. Zabeli, F. Kaçaniku, D. Koliqi & J. Li; O. Lipka, M. Sarid, I. Aharoni Zorach, A. Bufman, A. A. Nagag & H. Peretz¹; J. N. Zongozzi, S. S. Jameel та ін.

Також на сьогоднішній день проведено безліч досліджень (С. Калаур, Г. Кравченко, Л. Лебедик, М. Марусинець, Л. Ребуха та ін.), що належать до проблем розвитку компетентностей вчителів, які сприяють їх успішній роботі в системі дошкільної, загальної середньої та вищої освіти в умовах інклюзії. Ця проблема розглядалася в роботах .

Проблема підготовки та перепідготовки викладачів до роботи в системі інклюзивної освіти розглядалася в дослідженнях А. Колупаєва, С. Лучик, І. Малишевська, А. Омельченко, О. Продіус, І. Чалкової, Г. Шевчук та ін.

Однак можемо зробити висновок про те, що дослідження проблеми психолого-педагогічної підготовки кадрів для освітніх організацій з метою успішної роботи в системі інклюзивної освіти, сьогодні є недостатньою.

Це стосується підготовки викладачів ЗВО до роботи в інклюзивному студентському середовищі, оскільки вони недостатньо відповідають очікуванням студентів з ОМЗ, не можуть повністю врахувати особливості і психолого-педагогічні бар'єри, що перешкоджають вихованню та соціалізації таких здобувачів освіти. з обмеженими можливостями здоров'я. Це у свою чергу унеобхіднює більш глибоке науково-теоретичне і практичне обґрунтування розвитку психолого-педагогічних компетентностей викладачів у системі інклюзивної освіти.

Мета кваліфікаційної роботи – охарактеризувати розвиток психолого-педагогічних компетентностей викладачів у системі інклюзивної освіти.

Відповідно до поставленої мети сформульовано ключові взаємозалежні завдання дослідження:

– здійснити теоретичний розгляд педагогічної літератури з проблематики дослідження та конкретизувати поняття «інклюзивна освіта» у закордонній та вітчизняній педагогіці;

– дослідити проблему розвитку психолого-педагогічних компетентностей педагогів в системі інклюзивної освіти;

– охарактеризувати технології інклюзивного навчання;

– дати оцінку саморозвитку психолого-педагогічних компетентностей викладачів у системі інклюзивної освіти.

Об’єкт дослідження – психолого-педагогічні компетентності викладача ЗВО у системі інклюзивної освіти.

Предметом дослідження є процес розвитку психолого-педагогічних компетентностей викладача ЗВО у системі інклюзивної освіти.

Для розв’язання поставлених завдань використовувалися наступні ефективні **методи дослідження**: теоретичні методи, які забезпечували здійснення порівняльного аналізу, критичний, логічний аналіз наукової та методичної літератури; синтез, узагальнення, порівняння, класифікація – для уточнення та змістовної конкретизації суті проблеми; емпіричні – анкетування, що забезпечило збір та узагальнення отриманих експериментальних даних.

Наукова новизна дослідження полягає в тому, що подальшого розвитку набула конкретизація та змістове наповнення поняття «психолого-педагогічні компетентності викладача у системі інклюзивної освіти», визначено особливості організації інклюзивного освітнього простору в межах вимог до підготовки педагогів; описано значимість психолого-педагогічної компетентності викладача для роботи зі студентами змішаної групи в ЗВО.

Практичне значущість результатів дослідження полягає у тому, що результати проведеного магістерського дослідження уможливають подальше наукове осмислення та удосконалення розвитку психолого-педагогічних компетентностей викладачів ЗВО у системі інклюзивної освіти. Результати дослідження дозволяють прогнозувати розвиток даної компетентності в процесі фахової підготовки аспірантів для проведення в майбутньому ефективної викладацької діяльності зі студентами з ОМЗ.

Структура й обсяг кваліфікаційної роботи. Кваліфікаційне дослідження складається зі вступу, трьох розділів, висновків, списку використаних джерел та додатків. Робота містить 77 сторінок, з них – 65 сторінок основного тексту, 86 літературних джерел (з яких 36 іноземною мовою), 3 рисунки, 1 таблицю та 1 додаток.

За результатами дослідження опубліковано тези:

1. Нірода О., Ребуха Л. Розвиток педагогічних компетентностей викладача за умов роботи з інклюзивною молоддю. Інновації в освіті: реалії та перспективи розвитку : матеріали V Міжнар. науково-практичної конференції (м. Тернопіль, 11 травня 2023 р.). Тернопіль : ЗУНУ, 2023. С. 212–215. ULR: <http://dep.wunu.edu.ua/?p=927>

РОЗДІЛ 1

ІНКЛЮЗИВНА ОСВІТА:

ШЛЯХИ СТАНОВЛЕННЯ ТА СУЧАСНИЙ РОЗВИТОК

1.1 Формування поняття «інклюзивна освіта» у закордонній педагогіці у контексті розвитку інклюзії

У сучасних умовах соціально-економічного розвитку суспільства проблема інклюзивного навчання набуває все більшої актуальності. Зміни, що відбулися у країнах Європи та США про права та потреби дитини з обмеженими можливостями здоров'я, зумовили визнання права таких дітей на здобуття освіти та визначають інклюзивне навчання як найбільш гуманне та ефективне.

Інклюзія, у перекладі з англ. inclusion – означає включеність. Дане поняття має широке значення і може виражатися у різний спосіб. Інклюзія (від латинського inclusio – «включення, залучення») – це важливий процес трансформації суспільства. Він означає активне включення таких людей, незалежно від своїх особливостей, у соціальне життя. Інклюзія докорінно відрізняється від благодійності. Її суть полягає не в разовій допомозі окремим людям, а у розбудові самих соціальних відносин. Інклюзивним вважається те середовище, яке враховує потреби різних людей і в якому звертають увагу не на слабкі, а на сильні їхні сторони.

Перші навчальні заклади для глухонімих і слабозорих дітей відкрилися на початку 1800-х років. Але до другої половини ХХ ст. подібні проекти були перш за все благодійними, а не інклюзивними. З розвитком громадських рухів ставлення до цієї проблеми у всьому світі змінювалося. Так, в 1994 р. в іспанському місті Саламанка під керівництвом ЮНЕСКО пройшла Всесвітня конференція з освіти осіб з особливими потребами. На ній обговорювали навчання дітей із особливостями разом із однолітками та відмову від принципів ізоляції. Дослідники вважають, що саме там фахівці ввели у міжнародний побут термін «інклюзія».

Інклюзивна освіта стає можливою лише завдяки спеціальній підготовці та перепідготовці педагогічних кадрів. Повага, прояв гуманізму та толерантності є головними засадами перетворення педагогічної діяльності.

Вчені країн Європи та США ведуть дослідження в галузі освітньої інклюзії у різних напрямках. Безумовно, досвід наукових досліджень зарубіжних колег є важливим для системи освіти нашої країни [37–38].

Ставлення до осіб з особливостями розвитку під час історичної еволюції людського суспільства було неоднозначним і пройшло складний багатовіковий шлях становлення.

Так, Т. Логвиненко виділяє п'ять періодів еволюції [4, с. 123]:

– перший період – від агресії та нетерпимості до усвідомлення необхідності турботи про осіб з відхиленнями у розвитку;

– другий період – від усвідомлення необхідності піклування осіб з відхиленнями у розвитку до усвідомлення можливості навчання хоча б частини їх;

– третій період – від усвідомлення можливості до розуміння доцільності навчання трьох категорій дітей: із порушеннями слуху, зору, розумово відсталих;

– четвертий період – від усвідомлення необхідності навчання частини аномальних дітей до розуміння необхідності навчання всіх аномальних дітей;

– п'ятий період еволюції – від ізоляції до інтеграції. Інтеграція інвалідів у суспільство є у Західній Європі провідною тенденцією цього періоду еволюції, що базується на їх повній громадянській рівноправності, новій філософії суспільства, повазі до відмінностей між людьми.

Початку ХХ ст. – 70-ті р. ХХ ст. можна охарактеризувати як перехід суспільства від усвідомлення необхідності навчання частини аномальних дітей до розуміння необхідності навчання всіх дітей. Науковці [54; 56–57] називають наступні відмінні риси цього часу: розвиток законодавчої бази спеціальної освіти; структурне вдосконалення національних систем спеціальної освіти (у деяких країнах до 20 типів спеціальних шкіл); розширення охоплення спеціальним навчанням нужденних (5-15% дітей шкільного віку); зміна старої парадигми «повноцінна більшість – неповноцінна меншість» на нову – «єдине

співтовариство, що включає людей з різними проблемами»; формування нової культурної норми – повагою до відмінностей між людьми; визнання спеціальних шкіл та інтернатів державними установами, а ізольованою від масової школи системи спеціальної освіти – дискримінаційною [59; 68].

Проблеми дітей із особливостями психофізичного розвитку (ОПФР) стають предметами уваги таких міжнародних організацій як ЮНЕСКО, ВООЗ (Всесвітня організація охорони здоров'я), відділу спеціальних служб ООН, відділу реабілітації ООН. У 50-ті роки у різних країнах спеціальним навчанням було охоплено значну кількість дітей (у США обов'язкове спеціальне навчання для розумово відсталих дітей було запроваджено з 1950 року).

У 1960 році Міжнародна конференція з народної освіти (Женева) ухвалила Конвенцію про боротьбу з дискримінацією в галузі освіти, в якій визначалися права дітей з ОПФР на освіту в спеціальних навчальних закладах і в звичайних школах серед однолітків, що нормально розвиваються, залежно від їх можливостей [3].

Значна кількість зарубіжних досліджень присвячена проблемі визначення поняття та принципів інклюзивної освіти (М. Ainscow ; Т. Booth and R. Smith ; С. Clark, А. Dyson, А. Millward and S. Robson; Barton; Farrell; Ware; Mason & Rieser; Gaad; R. Jackson; Lindsay та ін); освітньому середовищі інклюзивної установи (L. Florian; Haque; C. Riehl; G. Thomas, D. Walker та J. Webb; J. York; Barnes; Stubbs та ін.); професійної підготовки педагогів (спеціальних педагогів, педагогів психологів до роботи в умовах інклюзивної освіти (Е. Н. Mattson, А. М. Hansen; J.-R. Kim; K. Scorgie; А. De Boer, S. J. Pijl, А. Minnaert; В. Cagran, М. Schmidt (2006); N. French, R. V. Chopra, L. Flori; Н. Linklater, Е.-Е. Kourkoutas, М.-R. Xavier; А. Moran та ін.).

Результати досліджень визначають різні шляхи, пов'язані з підвищенням кваліфікації практикуючих педагогів та забезпечують ефективність роботи з різними категоріями дітей в умовах інклюзивної освіти за допомогою оволодіння знаннями про особливості їх особистості, когнітивні та емоційні процеси, навчальної діяльності.

Педагогіка інклюзії визначається J. Corbet як підхід, що сприяє формуванню культури акомодатії та забезпечення практичної основи, що базується на принципах різноманітних методів навчання [56, р. 35]. Інклюзивна педагогіка ґрунтується на стратегії навчання учнів із особливими освітніми потребами.

Незважаючи на величезну кількість матеріалів щодо дослідження інклюзії, у зарубіжній педагогіці немає універсального визначення поняття «інклюзивної освіти». Розглянемо становлення поняття «інклюзія» закордоном.

У США з 1875 по 1914 рр. вводилася обов'язкова шкільна освіта, у зв'язку з цим були сформовані класи для дітей, які вважалися розумово недорозвиненими, а також для глухих та фізичних інвалідів. На цей період було створено Департамент спеціальної освіти. Процес навчання став визначатися індивідуальними відмінностями та потенціалом.

Аналізуючи нові тенденції, що складаються в освіті, J. Tomlinson визначає історію спеціальної освіти як поступовий прогрес по включенню учнів з інвалідністю в систему масової школи: щодо розташування шкіл, принципів відбору [81]. У теорію та політику сучасної освіти поняття «інклюзія» вводить R. Villa в журналі «Особливі діти» [83]. Однак ще немає чіткого визначення сутності поняття «інклюзія» та «інклюзивна освіта». У 1990 р. в США ухвалюється закон про утворення індивідів з інвалідністю, який називається «Акт про утворення осіб з порушеннями». А 16 листопада 1995 р. Резолюцією 5-61 Генеральною конференцією ЮНЕСКО затверджується «Декларація принципів толерантності» [2].

У 1980-х у Великій Британії закон «Про освіту 1981 р.» дозволяє інтегрувати часткову інклюзію дітей-інвалідів до загальних класів на розсуд батьків [60]. В результаті були зроблені спроби помістити дедалі більшу кількість дітей з обмеженими можливостями в окремі загальноосвітні секції, прикріплені до загальноосвітніх шкіл, таким чином, встановлювалися соціальні контакти з однолітками. Проте M. Oliver, J. Campbell стверджують [76, р. 126], що загальноосвітньою школою керувала ідеологія «спеціального навчання», просто як дозволу дітям-інвалідам навчатися. Дане входження дітей з

обмеженими можливостями до звичайної школи не було успішним, оскільки за своїм прагненням розмістити всіх, не зверталася увага на сформовану у суспільстві «культуру глибокого відчуження» стосовно таких дітей.

За словами науковців [61; 66; 69; 74] ситуація залишиться незмінною поки загальноосвітні школи не переглянуть своїх цілей, функції, а організація повністю не перейде на інклюзивну освіту, альтернативну модель «інтеграції», здатну задовольнити потреби «всіх». Термін «включення» замінює термін «інтеграція». Олівер припускає, що нова парадигма «інтеграції» як «інклюзія» спирається на зовсім іншу філософію щодо поняття «спеціального» або «інтегрованого» навчання, а інклюзія може бути досягнута лише за рахунок зміни установок та чіткого уявлення про способи досягнення цілей [18, н. 18].

Роблячи таку заяву, М. Oliver, С. Barnes підкреслюють, що надання правової основи має мати морально-моральну підтримку. Очікується, що в «інклюзивному» навчальному закладі, вчителі забезпечать не тільки ефективний процес навчання для всіх учнів із різними потребами, але й також просуватимуть питання про соціальну справедливість у класах та розширення прав та можливостей для інших соціально відчужених груп» [75].

Таким чином, виявлення та усунення невігластва, страху, забобонів, суперництва, відбору, а отже, відчуження (ексклюзиви) мають центральне значення для інклюзивного суспільства, що дозволяє здоровим людям позитивно сприймати альтернативу світу людей з обмеженими можливостями.

Міжнародне значення у сприянні перспектив розвитку «інклюзивної освіти» має Саламанська декларація «Про засади, політику та практичну діяльність у сфері освіти осіб з особливими потребами», прийнята на засіданні ЮНЕСКО 1994 року [82]. Відповідно до документа «...школи повинні приймати всіх дітей, незалежно від їхнього фізичного та інтелектуального розвитку, соціального статусу, емоційного стану, знання мови чи будь-яких інших умов» [86].

Британський уряд приймає Програму для дітей з особливими освітніми потребами, а також Національний план розробки інклюзивної навчальної програми. Ці ініціативи виявилися успішними. Найважливішим стало прийняття

Закону «Про освіту осіб з обмеженими можливостями здоров'я» в 2001 [56; 80], який легалізував навчання осіб з обмеженими можливостями та особливо підкреслив важливість «інклюзії» у вищій освіті Великобританії. Представлене поняття «спеціальні освітні потреби» вже не ототожнюється з поняттям «інвалідність», і на державному рівні визнається, що ці «потреби» можуть здійснюватися здебільшого з урахуванням загальноосвітньої школи.

Дані положення цього закону торкнулися навчання та оцінки якості знань студентів з обмеженими можливостями у вищій освіті. При цьому впровадження «інклюзивної освіти» на практиці у контексті сучасної формальної освіти у країнах Європи та США відбувається не без складнощів.

Однак по нині складно досягти розуміння справді «інклюзивної освіти». Як і у випадку з іншими студентами, у студентів з обмеженими можливостями часто існують відмінності в очікуваннях та потребах, і більшість ЗВО не в змозі визначити та задовольнити ці особливі потреби. Крім того, все ще існує нерівність щодо соціального походження.

Для подолання даної проблеми та активізації процесу інклюзії суспільство повинно мати як мінімум наступні характеристики: мати атмосферу співчуття, рівності, соціальної справедливості, співпраці, єдності, бути терпимим, відкритим, приймаючим, тим самим надавати індивіду можливість включення. Від індивіда потрібно бути включеним у групу, у діяльність, завдяки чому виникає відчуття залученості, яке і створює позитивний емоційний контакт із соціумом.

Американські вчені вважають, що процес інклюзивної освіти на будь-якому її ступені (дошкільна, шкільна, середня спеціальна, вища освіта) повинен наголошувати на персоналізації процесу навчання та уникати пасивності учнів, відмовляючись від надмірної спрямованості на читання текстів із підручника; пояснення нового матеріалу у великому обсязі за один прийом; зайвої концентрації на фактах та деталях; поділу на групи «за здібностями»; частого використання стимулюючих методик; стандартизованого тестування [70; 73].

Нова програма повинна передбачати створення умов та внесення змін, необхідних для успішного її освоєння дітьми з особливими потребами. У процесі

навчання необхідно застосовувати експериментальні методи навчання, що включають дискусії, спілкування; приділяти більше уваги засвоєння ключових понять тієї чи іншої предмета; застосовувати способи поетапного засвоєння нового матеріалу; приділяти більше часу для читання художньої літератури; використовувати об'єднуючі види діяльності, що сприяють згуртуванню групи; залучати до співпраці зацікавлені організації та громадськість [52].

Педагоги за кордоном підкреслюють особливу важливість інклюзивної школи, оскільки вона сприяє досягненню успіхів у навчанні, підтримує філософію «прийняття кожної дитини та гнучкості у підходах до навчання» [55, р. 23], якої потребує суспільство. Після сім'ї, школа істотно впливає формування особистості учнів, починаючи з того віку, коли вони йдуть до школи, і до кінця життя.

Вплив батьків та школи триває все життя. Інклюзивна школа допомагає формувати суспільство, в якому буде оцінено індивідуальність кожного члена та в якому кожен зможе отримати допомогу та підтримку. Allen K. Eileen стверджують, що «інклюзія – це не спосіб дії чи вибір установи. Суть її полягає у причетності до суспільства – групи друзів, сусідів чи однокласників» [51]. Інклюзивна освіта, за їхніми словами, – це можливість залучити до процесу більше зацікавлених осіб. Для максимально повного використання можливостей інклюзії необхідно, щоб вона обговорювалася у всіх школах, серед усіх зацікавлених осіб та організацій [58; 63].

Отже, говорячи про інклюзії, зарубіжна педагогіка наголошує на залученні людини до будь-якої групи та її участі у спільних діях з іншими, тобто на причетність до життя цієї групи. Поняття причетності зосереджується на тому, наскільки індивід прийнятий та активний у групі, а також з його включеності до соціальної структури групи. Залучення до життя групи може відбуватися як через організовану, так і через вільну діяльність.

В основі інклюзивної освіти лежить ідеологія, яка виключає будь-яку сегрегацію та дискримінацію дітей та забезпечує рівне ставлення до всіх людей, створюючи умови для дітей, які мають особливі освітні потреби [65, р. 10].

У контексті вищої освіти спостерігаються глобальні тенденції до розширення участі та покращення можливостей навчання для студентів з обмеженими можливостями. Інклюзія має на увазі розширення доступу до освіти (widening participation), тобто залучення осіб із різними соціальними умовами, географічним розташуванням та ін. [78].

Для організації освітнього процесу виділяють такі основні види інклюзивної освіти:

- повна інклюзія: учні з особливими потребами навчаються поряд з усіма за загальною програмою, перебуваючи у звичайному класі весь час навчання;

- обернена інклюзія: включення здорових людей у середовище людей з обмеженими можливостями;

- соціальна інклюзія: процес формування індивіда, поступове досягнення ним вимог суспільства, набуття соціально важливих характеристик мислення та поведінки, що впорядковує його взаємозв'язок із суспільством, соціокультурний супровід позанавчальної діяльності (залучення осіб з обмеженими можливостями здоров'я до занять у творчих колективах, спортивних секціях та ін.) [80].

Слід особливо наголосити, що за кордоном ідеї соціальної інклюзії проводяться в контексті протистояння дискримінації людей за будь-якою ознакою: расовою, статевою, національною, політичною, релігійною, етнічною, станом здоров'я.

Досвід, який є за кордоном, показує, що підготовка педагогічних кадрів для системи інклюзивної освіти – це довгострокова стратегія, що вимагає терпіння, послідовності, безперервності, поетапності та комплексного підходу для її реалізації. Розвиток інклюзивної освіти в нашій країні також потребує принципових змін у системі не тільки середнього (як «школа для всіх»), а й професійної та додаткової освіти (як «Освіта для всіх»). Саме нині праця вчителя, його розум, глибокі теоретичні та практичні знання в галузі свого предмета, педагогічний талант, інтелект та висока культура доводять до логічного кінця все те, що задумано суспільством у сфері формування інтелектуальної, морально та фізично здорової гуманної особистості людини.

Таким чином, проаналізувавши розвиток та становлення інклюзії закордоном, можна зробити висновок про те, що поняття «інклюзивної освіти» у зарубіжній педагогіці визначається як право будь-якої особи на доступ до освіти незалежно від здібностей, раси, статі, національності чи будь-якого іншого фактора, а отже, надання можливості бути включеним у цілісний процес навчання, виховання, розвитку та соціалізації, що дозволяє стати рівноправним членом суспільства та знижує ризики примусової ізоляції.

1.2 Організація інклюзивного освітнього середовища для дітей з обмеженими можливостями здоров'я

У світі збільшується чисельність дітей з обмеженими можливостями здоров'я (ОМЗ), які зазнають труднощів у засвоєнні освітньої програми. Для них потрібне створення спеціальних умов навчання та виховання, і виникає необхідність комплексного супроводу таких дітей в умовах освітніх закладів. Іншими словами необхідне безбар'єрне освітнє середовище, яке дозволило б дітям з ОМЗ реалізувати повною мірою свої освітні потреби. У зв'язку з цим виникає потреба створення інклюзивного освітнього простору для дітей з ОМЗ.

У сучасній психолого-педагогічній науці та практиці поняття «освітнє середовище» широко використовується під час обговорення умов навчання та виховання. Дослідженню проблем освітнього середовища присвячені численні роботи вітчизняних та зарубіжних вчених [4; 8; 11–12; 24; 42].

Освітнє середовище розглядається як підсистема соціокультурного середовища, що історично склалося, і одночасно як спеціально організовані педагогічні умови, в яких здійснюється розвиток особистості дитини. У цьому сенсі освітнє середовище цікаве своїм функціональним призначенням, з точки зору якості наданих нею освітніх можливостей для ефективного саморозвитку її суб'єктів. У контексті розгляду проблем інклюзивної освіти поняття середовища набуває особливої актуальності. Це пов'язано з тим, що включення дитини з особливими освітніми потребами висуває нові вимоги до її організації. Зміна

стосується технологічних, організаційно-методичних, морально-психологічних та ін. параметрів.

Нині університет не лише формує нові кадри, йому необхідно подбати про підготовку не лише компетентних фахівців різних галузей наук (математики, фізики та ін.), але й формувати сучасного гуманного вчителя, здатного працювати в інклюзивних класах. Головний сенс гуманістичної парадигми професійної педагогічної освіти полягає в тому, щоб формувати фахівця для інклюзивної системи освіти – інноваційної діяльності, оскільки вчителі часто опиняються в збентеженні від того, що їм потрібно буде вчити дитину навіть з незначними порушеннями розвитку та поведінки. Вони зізнаються, що не знають, як організувати його навчання та взагалі «що з ним робити»; не має методичних та навчальних посібників для роботи з інклюзивними дітьми.

Відповідно завданням системи освіти стає підготовка педагогів та керівників до роботи в інноваційних умовах, тобто забезпечення їхньої готовності діяти в ситуаціях, що передбачають опору на минулий досвід, так як вони не здатні до співпраці з особами з ОМЗ, не можуть оцінити їх за принципом фізичних обмежень чи інших особливостей.

Перш ніж розробляти інклюзивне освітнє середовище, слід звернутися до поняття та сутності категорії «освітнє середовище».

Освітнє середовище – це система впливів та умов формування особистості; сукупність можливостей для її розвитку, що містяться у соціальному та просторово-предметному оточенні. Категорія «освітнє середовище» пов'язує розуміння освіти як сфери соціального життя, а середовища як фактор освіти.

Інклюзивне освітнє середовище – вид освітнього середовища, що забезпечує всім суб'єктам освітнього процесу можливості для ефективного саморозвитку [5, с. 70–73]. Передбачає вирішення проблеми освіти дітей з обмеженими можливостями за рахунок адаптації освітнього простору до потреб кожної дитини, включаючи реформування освітнього процесу, методичну гнучкість та варіативність, сприятливий психологічний клімат, перепланування навчальних приміщень так, щоб вони відповідали потребам усіх без винятку

дітей та забезпечували по можливості повну участь дітей в освітньому процесі [7, с. 50–53].

В основі організації інклюзивного освітнього середовища, як зазначає Т. Борохвіна, виступають такі принципи:

1. Раннє включення до інклюзивного середовища. Це забезпечує можливість соціального входження, тобто початкового формування здібностей соціальної взаємодії.

2. Корекційна допомога. Дитина з порушеннями розвитку має компенсаторні можливості, важливо їх «включити», спиратися на них у побудові освітньо-виховного процесу. Дитина, як правило, швидко адаптується до соціального середовища, однак, вона вимагає організації підтримуючого простору та спеціального супроводу (що також виступає як умови, що враховують його особливі потреби).

3. Індивідуальна спрямованість освіти. Дитина з порушеннями може освоювати загальну для всіх освітню програму, що є важливою умовою її включення до життєдіяльності дитячого колективу. За потреби розробляється індивідуальний освітній маршрут залежно від особливостей, глибини дефекту та можливостей дитини. Маршрут має бути гнучким, орієнтуватися на зону найближчого розвитку, передбачати формування мовних умінь, основних видів пізнавальної діяльності відповідно до віку, розвитку соціальних умінь.

4. Командний метод роботи. Фахівцям, педагогам, батькам необхідно працювати в тісному взаємозв'язку (за командним принципом), що передбачає спільну побудову цілей та завдань діяльності щодо кожної дитини, спільне обговорення особливостей дитини, її можливостей, процесу її руху у розвитку та освоєнні соціально-педагогічного простору.

5. Активність батьків, їхня відповідальність за результати розвитку дитини. Батьки є повноправними членами команди, тому їм має бути надано можливість брати активну участь в обговоренні педагогічного процесу, його динаміки та корекції.

6. Пріоритет соціалізації як процесу результату інклюзії. Головним цільовим компонентом у роботі є формування соціальних умінь дитини,

освоєння ним досвіду соціальних відносин. Дитина повинна навчитися брати активну долю у всіх видах діяльності дітей, не боятися виявляти себе, висловлювати свою думку, знайти собі друзів; розвиваючи міжособистісні стосунки, навчити інших дітей приймати себе таким, яким є. А це, у свою чергу, можливо за достатнього рівня особистісного та пізнавального розвитку дитини.

7. Розвиток позитивних міжособистісних відносин не є спонтанним процесом, це також є предметом спеціальної роботи педагогів.

8. Однією із системотворчих характеристик ефективного освітнього середовища виступає її безпека (фізична та психологічна) [6, с. 164–169].

Психологічно безпечним середовищем можна вважати таке середовище, в якому більшість учасників мають позитивне відношення до нього; високі показники індексу задоволеності взаємодією та захищеності від психологічного насильства [10; 13]. Просторово-предметний компонент – це матеріальні можливості установи – доступна (безбар'єрна) архітектурно-просторова організація; забезпеченість сучасними засобами та системами, що відповідають освітнім потребам дітей) [14; 16].

Для безперешкодного пересування у просторі дітей з ослабленим зором необхідні прикордонні лінії у вигляді окантування червоного кольору на дверях, столах, посібниках, розмітки у фізкультурному та музичному залах. Для пересування сходами можна запропонувати наступне оформлення сходинок: на сходинок гумові вставки, які сигналізують сліпим дітям про край сходинок, на сусідньому малюнку забарвлення перил + жовта смуга на сходинок для дітей з вадами зору [21; 24, с. 234–240].

Змістовно-методичний компонент включає адаптований індивідуальний маршрут розвитку дитини, варіативність і гнучкість освітньо-виховних методик, форм і засобів. Комунікативно-організаційний компонент – це особистісна та професійна готовність педагогів до роботи у змішаній (інтегрованій) групі, сприятливий психологічний клімат у колективі, управління командною діяльністю фахівців.

Організоване таким чином інклюзивне освітнє середовище працює за умов [10; 24; 28; 32]:

1. Комплексного та багаторівневого супроводу учасників освітнього процесу: педагога (науковий керівник, адміністрація), навчання дітей (дефектолог, логопед, психолог, батьки) та соціалізації дітей (психолог, батьки).

Види (напрями) комплексного супроводу:

- профілактика;
- діагностика (індивідуальна та групова (скринінг));
- консультування (індивідуальне та групове);
- розвиваюча робота (індивідуальна та групова);
- корекційна робота (індивідуальна та групова);
- психологічна освіта та освіта (підвищення психолого-педагогічної компетентності адміністрації, педагогів, батьків).

В основі підтримки лежить метод комплексного супроводу, що реалізує чотири функції: діагностика проблем, що виникають у дитини; пошук інформації про сутність проблеми та способи її вирішення; консультація на етапі прийняття рішення та вироблення плану вирішення проблеми; допомога на етапі реалізації розв'язання проблеми.

2. Наступності дошкільної та шкільної освіти на рівні дидактичних технологій, освітніх програм, виховного простору установ. Створення гнучкої та варіативної організаційно-методичної системи, адекватної освітнім потребам дітей із різними можливостями забезпечується наступністю систем дошкільної та шкільної освіти. При цьому спільна діяльність фахівців дитячого садка та школи здійснюється як співробітництво щодо вироблення спільних рішень у сфері створення педагогічних умов інклюзії. Такий підхід дозволяє встановити особливий взаємозв'язок між дитячим садком і початковою школою, між вихователями і батьками. Відмінною рисою такого роду взаємозв'язку є прагнення педагогів та батьків до створення у різні вікові періоди розвитку дитини з ОМЗ такого освітнього середовища, яке б стимулювало прогресивний хід його виховання та навчання без дублювання та прогалин у змісті матеріалу.

Узагальнюючи роботу в даному напрямку, можна відзначити, що інклюзивне освітнє середовище, створене з урахуванням перерахованих вище принципів, структури та умов її організації, сприяє стимулюванню розвитку

самостійності, ініціативності та активності дитини з ОМЗ, забезпечує різним дітям доступ до розвитку своїх можливостей з урахуванням особливих освітніх потреб та є ефективною умовою реалізації інклюзивного освітнього процесу.

1.3 Стратегія формування інклюзивного середовища у сучасному ЗВО

Сучасні українські та зарубіжні ЗВО є гетерогенними організаціями, що включають різні групи учнів та співробітників, що відрізняються за різними ознаками: етнічна та релігійна приналежність, стан здоров'я, фізичний та інтелектуальний розвиток, ступінь обдарованості.

Гетерогенна організація вищої освіти – це абстрактне поняття. Це переплетення долі різних людей, їх неповторних біографій, почуттів, переживань, поглядів на життя університету та безліч проблем, з якими ці люди стикаються під час навчання в університеті. Гетерогенність людей – це даність, що у кожному суспільстві, і лише тому випадку, якщо відмінності вибудовуються в ієрархію, якщо їх починають ділити на «хороші і погані», якщо вони стають політикою групи чи сприймаються як перешкода чи перешкода, тільки тоді вони стають проблемою. І навіть якщо людям більш комфортна гомогенність, оскільки вона означає ясність, передбачуваність, довірливість у більшості сфер життєдіяльності, ми стикаємося з гетерогенністю і маємо констатувати, що гетерогенність і плюралізм сьогодні є у всьому світі актуальними політичними, економічними та педагогічними темами [40; 44; 48].

Для того, щоб врахувати це різноманіття та навчитися ним керувати, університети повинні сформувати інклюзивне освітнє середовище. Створення такого середовища передбачає комплекс управлінських, організаційних та педагогічних заходів, що забезпечують реалізацію стратегії інклюзії. Ця стратегія в сучасних умовах має стати одним із важливих пріоритетів організаційного розвитку ЗВО. При цьому значущим є те, яку ідеологію інклюзивної освіти спиратиметься розроблена в університеті концепція. Сьогодні у різних країнах з'явилося чимало нормативних документів, які зобов'язують керівництво ЗВО створювати необхідні умови для студентів-

інвалідів та осіб з ОМЗ. Однак обмежуватися лише цією гетерогенною групою було б неправильно. Найбільш продуктивною стратегією управління вузом як гетерогенною організацією нам є стратегія, в основі якої лежить широке філософсько-педагогічне бачення інклюзивної освіти. Відповідно до цього бачення, основною метою інклюзивної освіти у вищій школі є побудова університету рівних можливостей.

Науковець Г Шевчук вказує на те, що «студенти з особливими освітніми потребами відзначають, що самої фізичної доступності (універсального дизайну будівлі, безбар'єрного середовища) у закладі вищої освіти замало, інклюзивній практиці перешкоджає відсутність адаптованих освітніх програм і дидактичних матеріалів, що не сприяє належному викладанню і навчанню студентів. Як перешкоди в здобутті вищої освіти студентами з інвалідністю також зазначалися негнучкість освітнього процесу, формальність критеріїв оцінювання та заходів комплексного супроводу [49, с. 151–156].

Який університет сьогодні можна назвати університетом рівних можливостей? Це ЗВО, який створює умови, що дозволяють всім студентам та аспірантам, незалежно від особливостей їх фізичного розвитку, стану здоров'я, етнічного походження, релігійних поглядів, світогляду здобути якісну вищу освіту, брати участь у науково-дослідній, культурно-дозвільній та інших видах діяльності без прояву стосовно них дискримінації, за поваги та визнання академічною спільнотою їх особливостей, права і свободи. Іншими словами, університет рівних можливостей – це ЗВО, який зумів подолати стереотипи, що складаються навколо окремих гетерогенних груп і створив у своїй організації інклюзивне освітнє середовище [25, с. 40–44; 28, с. 19–20].

Одним із таких стереотипів є думка, що іноземні студенти – вихідці із сімей мігрантів домагаються менших навчальних досягнень, ніж представники корінної національності. У багатьох випадках це дійсно має місце, про що свідчить міжнародне порівняльне дослідження PISA. Однак цей стереотип може бути швидко зруйнований, якщо ми згадаємо про так званий Лондонський ефект, що відображає парадоксальні аспекти шкільного навчання молодих емігрантів у Великобританії. Суть Лондонського ефекту полягає в тому, що в школах

Лондона виявлено значний прогрес в освітній діяльності учнів, що перевищує середні аналогічні показники у школярів, які навчаються в інших частинах Англії, майже на 10%. Вчені виявили причину такої ситуації – це етнічний склад учнів у поєднанні з припливом великої кількості недавніх мігрантів, які створюють «Лондонський ефект» [2; 9; 37]. Ефект зникає, якщо факт етнічної власності нівелюється. Діти недавніх емігрантів, як правило, більш мотивовані, пов'язують більше надій та очікувань з освітою і тому активніші та працездатніші.

Створення інклюзивного середовища освітньої організації – складний, трудомісткий, багатоплановий процес, що включає не тільки зміни архітектурного дизайну будівель, забезпечення технічними засобами учнів з обмеженими можливостями здоров'я, але, насамперед, підготовку педагогів, здатних працювати у світі різноманіття, здатних таким різноманіттям керувати в умовах гетерогенної організації, якою сьогодні є ЗВО.

Уточнюючи понятійний апарат інклюзивної освіти, необхідно розуміти, що він опирається на філософію, концептуальні засади, закономірності та принципи загальної педагогіки Крім загальних законів та загальновідомих дидактичних принципів, інклюзивна освіта підпорядковується специфічним принципам:

1. Цінність людини залежить не тільки від її здібностей та досягнень. Кожна людина є унікальна!
2. Кожна людина здатна відчувати і думати!
3. Кожна людина має право на спілкування та на те, щоб бути почутою.
4. Справжня освіта може здійснюватися лише у контексті реальних взаємин: всі люди потребують один одного, всі люди потребують підтримки та дружби ровесників та наставників.
5. Для всіх, хто навчається, досягнення прогресу швидше може бути в тому, що вони можуть робити чимось у тому, а не в тому, чого не можуть.
6. Різноманітність посилює усі сторони життя людини.

Слід зазначити, що будь-яка, навіть найправильніша стратегія вимагає продуманої системи організаційних та педагогічних заходів, що дозволяють цю

стратегію успішно реалізувати. До організаційно-управлінських заходів можна віднести створення організаційних структур в університеті з питань інклюзивної освіти. Як такі можуть виступати поради щодо інклюзивної освіти, поради щодо гармонізації міжкультурних та міжетнічних відносин, уповноважені у справах інклюзії, різні компетентні центри. До першочергових організаційних заходів можна віднести також розробку «Дорожньої карти» створення доступного середовища для осіб з ОМЗ, паспортизацію освітніх об'єктів та послуг, створення інфраструктури інклюзивної освіти, місць для самостійної роботи студентів з особливими потребами, придбання навчальних матеріалів та програмного забезпечення для іноземних студентів, а також вихідців із сімей мігрантів та вимушених переселенців.

Поряд з організаційно-управлінськими заходами особливий сенс при створенні інклюзивного середовища набувають педагогічні заходи, які розробляються в кількох напрямках:

- формування спеціального змісту освіти для студентів з особливими потребами, наприклад спеціалізованих адаптаційних дисциплін або модулів;
- створення навчальних програм, що забезпечують підготовку майбутніх педагогів до роботи з гетерогенними групами та організаціями;
- включення представників гетерогенних груп у підготовку та проведення спільних заходів, що забезпечує ціннісне ставлення до різноманіття, гетерогенності та плюралізм як важливого елементу інклюзивної корпоративної культури ЗВО [15–16].

З педагогічної точки зору особливо важливим є індивідуальний та диференційований підхід до гетерогенних груп, що потребує особливої уваги ректорату та викладацького складу університету. Наприклад, у ЗВО такими групами є особи з ОМЗ та іноземні студенти.

Отож, фундаментом організаційного розвитку ЗВО у сучасних умовах стає різноманіття. Керувати різноманітністю означає спиратися на знання викладачів, співробітників та студентів, що належать до різних гетерогенних груп, ідентифікувати їх особистісні потенціали для того, щоб оптимально використовувати їх на благо організації.

Висновки до першого розділу

Інклюзивна освіта – процес розвитку загальної освіти, що передбачає доступність освіти для всіх, у контексті пристосування до різних потреб всіх дітей, що забезпечує доступ до освіти для дітей із особливими потребами.

У нашій країні не має чіткої моделі інклюзивної освіти, однак вона розвивається як принципова альтернатива, що виключає всі види дискримінації. У своєму розвитку наша модель інклюзивної освіти опирається на традиційну систему спеціальної освіти зі спеціалізованими школами, спеціальними класами і формами навчання дітей з особливими потребами. Разом з тим при реалізації інклюзивної освіти в Україні необхідно враховувати ефективний досвід закордонних країн, зокрема, систему підготовки педагогів для інклюзивної освіти в Європі та США, використання їхніми педагогами різних форм спільного викладання та педагогічної підтримки дітей з ОМЗ.

Організація інклюзивного освітнього середовища для дітей з обмеженими можливостями здоров'я є значно гуманнішою освітньою системою, оскільки бере до уваги індивідуальні потреби і можливості кожної дитини, незалежно від рівня її психофізичного розвитку. Основними засадами розвитку інклюзивної освіти є: науковість, системність, варіативність, корекційна спрямованість, індивідуалізація, соціальна відповідальність сім'ї, міжвідомча інтеграція та соціальне партнерство. Освітній процес для дітей з особливими освітніми потребами в умовах інклюзивної освіти здійснюється в напрямку особистісно-орієнтованого підходу, з використанням різноманітних індивідуальних та групових форм роботи, наявністю індивідуальної програми розвитку та індивідуального плану навчання відповідно до особливих потреб та можливостей учня з ОМЗ.

Створення в педагогічному ЗВО інклюзивного середовища є необхідним кроком із цілої низкою невирішених проблем, що потребують як додаткового вирішення. Зазначимо об'ємність та затратність інклюзивної освіти, що включає формування толерантного ставлення до осіб із особливими потребами; залучення засобів масової інформації до вирішення різних питань; розробка ефективного механізму взаємодії учасників освітнього процесу та здобуття

якісної освіти й соціалізації молоді з особливими потребами; професійно-педагогічна підготовка майбутніх викладачів вищої школи в умовах інклюзивного навчання (організація і проведення університетських методологічних семінарів для викладачів із питань інтеграції студентів із особливими потребами в навчальний процес); доопрацювання нормативно-правових документів щодо організації освітнього процесу та відповідне фінансування; створення безбар'єрного середовища в університетах (розбудова архітектурно доступного середовища, імплементація принципів універсально дизайну в навчанні); координація та моніторинг стану системи інклюзивного навчання осіб із особливими потребами у ЗВО.

Для того, щоб університет міг стати університетом рівних можливостей, потрібен час, значні фінансові вкладення і, найголовніше, необхідна підготовка педагогів, здатних працювати в інклюзивному освітньому середовищі.

РОЗДІЛ 2

ДОСЛІДЖЕННЯ ПРОБЛЕМ РОЗВИТКУ ПСИХОЛОГО- ПЕДАГОГІЧНИХ КОМПЕТЕНТНОСТЕЙ ПЕДАГОГІВ В СИСТЕМІ ІНКЛЮЗИВНОЇ ОСВІТИ

2.1 Особливості організації інклюзивного освітнього простору: вимоги до підготовки педагогів

Інклюзія багато в чому залежить від конкретного контексту, і жодної моделі однакового успішного інтегрування особливих дітей в освітні організації немає. Досвід показує, інклюзія успішно працює там, де керівник і педагогічний колектив має розуміння, що тільки в умовах співпраці та підтримки всього співтовариства можливі позитивні результати.

В нашій країні для дітей з інвалідністю створена і успішно функціонує система спеціальної освіти. У цих установах створено особливі умови для занять із такими дітьми, працюють лікарі, спеціальні педагоги. Але багато в чому через відокремленість спеціальних та корекційних освітніх закладів вже у дитинстві відбувається поділ суспільства на здорових та інвалідів. Внаслідок навчання дітей-інвалідів у спеціальних умовах їхня конкурентоспроможність на освітньому ринку низька і бажання до продовження освіти досить невелике порівняно з випускниками звичайних загальноосвітніх шкіл. Альтернатива такій системі – спільне навчання та виховання хлопців з обмеженнями фізичного розвитку та дітей без інвалідності у звичайних, загальноосвітніх школах та дитячих садках. У зв'язку з цим важливою для нас є Конвенцію ООН «Про права інвалідів». У статті 24 Конвенції йдеться про те, що з метою реалізації права на освіту держави-учасниці повинні забезпечувати інклюзивну освіту на всіх рівнях та навчання протягом усього життя людини.

Інклюзивне освіту регулюється Конституцією України. Зокрема, статті 53, 46 Конституції України запевняють про доступність всіх сфер освіти: «Повна загальна середня освіта є обов'язковою. Держава забезпечує доступність і безоплатність дошкільної, повної загальної середньої, професійно-технічної,

вищої освіти в державних і комунальних навчальних закладах; розвиток дошкільної, повної загальної середньої, позашкільної, професійно-технічної, вищої і післядипломної освіти, різних форм навчання; надання державних стипендій та пільг учням і студентам» [...]. Доступність освіти та можливість вибору навчального закладу та форми навчання гарантовано пунктом 1 статті 29 Закону України «Про освіту»: «Батьки або особи, які їх замінюють, мають право вибирати навчальні заклади та форми навчання для неповнолітніх дітей» [12]; та статтею 6 Закон України «Про загальну середню освіту»: «Громадянам України незалежно від раси, кольору шкіри, політичних, релігійних та інших переконань, статі, етнічного та соціального походження, майнового стану, місця проживання, мовних або інших ознак забезпечується доступність і безоплатність здобуття повної загальної середньої освіти у державних і комунальних навчальних закладах» [12].

Інклюзивна освіта – це специфічний процес навчання та виховання, при якому діти, незалежно від їх фізичних, психічних, інтелектуальних та інших особливостей, включені в загальну систему освіти та навчаються за місцем проживання разом зі своїми однолітками в одних і тих же дошкільних освітніх закладах або загальноосвітніх закладах, які враховують їх особливі освітні потреби та надають необхідну спеціальну підтримку. Спільне (інклюзивне) навчання визнане всім світовим співтовариством як найгуманніше та найефективніше. Розвиток інклюзивної освіти стає одним із пріоритетних завдань освітньої політики.

Основні завдання педагогічного колективу:

- створення єдиного психологічно-комфортного освітнього середовища для дітей, які мають різні стартові можливості;
- забезпечення діагностування ефективності процесів корекції, адаптації та соціалізації дітей з особливостями розвитку на етапі дошкільної освіти;
- організація системи ефективного психолого-педагогічного супроводу процесу інклюзивної освіти через взаємодію діагностико-консультативного, корекційно-розвивального, лікувально-профілактичного, соціально-трудового напрямів діяльності;

- подолання негативних особливостей емоційно-особистісної сфери через включення дітей до успішної діяльності;

- поступове підвищення мотивації дитини на основі її особистої зацікавленості та через усвідомлене ставлення до позитивної діяльності;

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

- зміна суспільної свідомості стосовно дітей з особливостями розвитку.

Як показує практика в загальноосвітніх установах, для дітей з особливими освітніми потребами мають бути створені такі основні умови:

- регламентоване нормативно-правовими документами фінансове та юридичне забезпечення навчального процесу;

- спеціально підготовлені для роботи з особливими дітьми педагоги. При цьому рівні можливості отримання медичної, корекційної та психологічної підтримки в дитячому садку повинні бути створені для всіх вихованців без винятку, що зазвичай вітається як батьками особливих, і звичайних дітей;

- матеріально-технічне оснащення для створення безбар'єрного середовища (пандуси, підйомники, спеціально обладнані туалети, кабінети лікувальної фізкультури, психомоторної корекції, кімнати для логопедичних та корекційних занять з дефектологами та психологами, медичний кабінет, спортивний зал та ін.);

- адаптовані освітні програми, складання фахівцями, педагогами та батьками індивідуальних планів занять;

- необхідний роздатковий та дидактичний матеріал для занять з дітьми.

Науково-методичне забезпечення інклюзивного процесу здійснюється вищою школою та центрами перепідготовки, ресурсами спеціальних (корекційних) шкіл, методичними центрами та силами адміністрації освітнього закладу.

Ідея інклюзивної освіти висуває особливі вимоги і до професійно-особистісної підготовки фахівців, які мають базову корекційну освіту, та до вихователів із базовим рівнем знань професійної кваліфікації. Під базовим компонентом розуміється професійна педагогічна підготовка (предметні,

психолого-педагогічні та методичні знання, вміння та навички), а під спеціальним компонентом – такі психолого-педагогічні знання:

- уявлення та розуміння того, що таке інклюзивна освіта, в чому її відмінність від традиційних форм навчання та виховання;

- знання психологічних закономірностей та особливостей вікового та особистісного розвитку дітей в умовах інклюзивного освітнього середовища;

- знання методів психологічного та дидактичного проектування виховного процесу;

- вміння реалізувати різні способи педагогічної взаємодії між усіма суб'єктами освітнього середовища (з вихованцями окремо та у групі, з батьками, колегами-вихователями, іншими фахівцями освітнього закладу) [18; 20].

Для керівників установ з інклюзивною освітою необхідно контролювати такі важливі питання як:

- принципи формування шкільних груп;

- розподіл навантаження педагогів та ін. спеціалістів;

- організацію додаткового простору навчання та розвитку;

- педагоги та спеціалісти установ повинні мати можливість постійно підвищувати свій професіоналізм, обмінюватися досвідом, проводити міждисциплінарні консилиуми та надавати консультаційну допомогу сім'ям вихованців [27].

Водночас кожен педагог планує свою діяльність самостійно:

- обирає цікавий, доступний, особистісно та практико-орієнтований зміст навчання;

- використовує різні посібники, технічні засоби для досягнення поставлених цілей та завдань;

- організовує різноманітну діяльність дітей, у тому числі проектно-мистецьку, пов'язану з різними видами мистецтва, екскурсії, дидактичні ігри тощо.

У тих випадках, коли діти не засвоюють мінімально необхідний рівень знань, педагог має право самостійно визначити індивідуальну програму навчання [34–35; 39]. Дотримання цього гуманного принципу, що визначає

структуру та зміст навчання та виховання, є для дітей всебічною педагогічною та психологічною підтримкою. Одночасно фахівцями вирішується діагностична та корекційна робота. Заповнюються діагностична карта та карта комплексної корекції.

Однак одні з найскладніших змін для розвитку інклюзивної освіти – це зміни у професійному мисленні та свідомості людей, економічні та фінансові засади функціонування системи. Але дійсність така: з кожним роком до дошкільних закладів приходять дедалі більше дітей з обмеженими можливостями здоров'я: розумово відсталі діти, діти-аутисти (зі збереженим або порушеним інтелектом), діти з серйозними порушеннями мови, діти-інваліди.

На початковому етапі з кожною дитиною проводиться комплексна діагностика: психологічне, логопедичне, педагогічне обстеження. Педагог-психолог вивчає соціальну ситуацію розвитку. Медико-психолого-педагогічний консилиум створює індивідуальну програму розвитку, в якій детально прописано супровід дитини різними фахівцями, що дозволяє дитині соціально адаптуватися, а педагогам коригувати порушення, розвивати психічні функції та процеси. Вчителі складають для кожного вихованця з ОМЗ індивідуальний план розвитку, що забезпечує освоєння освітньої програми на основі індивідуалізації її змісту з урахуванням особливостей та освітніх потреб конкретної дитини [36; 44; 53].

Регулярно здійснюється консультативна робота з батьками: роз'яснювальні бесіди, рекомендації фахівців із спілкування з дитиною. Звичайно, взаємодія з батьками здійснюється у двосторонньому порядку. Особлива увага приділяється думці батьків при складанні індивідуальної програми розвитку – після завершення її складання вони знайомляться з документами, отримують необхідні консультації та роз'яснення й приймають рішення щодо її реалізації у дитячому садку. Будь-які зміни у програмі узгоджуються з батьками, оскільки існує необхідність формування в учасників інклюзивної освіти розуміння її суті, розуміння того, що робити та як робити. Найважливішим завданням на цьому етапі є вибудовування партнерських взаємин із батьками.

Для корекції індивідуальної програми двічі на рік (щонайменше) проводиться моніторинг психічного розвитку вихованців. За результатами моніторингу індивідуальна програма розвитку може бути скоригована (наприклад, якщо зміст матеріалу погано засвоюється дитиною, відсутня динаміка розвитку того чи іншого психічного процесу).

Звичайно, для роботи з особливими дітьми необхідні матеріально-технічні умови, придбання обладнання для різних категорій дітей (аутистів, розумово відсталих, людей з вадами зору): регульовані столи, масажери, сухий басейн, різноманітний сенсорний матеріал, куточок логопеда, диван для релаксації, відповідні комп'ютерні програми та ін. Для фахівців і педагогів, що працюють в інклюзивній освіті, необхідна професійна підготовка. Вони потребують спеціалізованої допомоги з боку фахівців у галузі корекційної педагогіки, спеціальної та педагогічної психології.

Для вирішення цього завдання адміністрація установи максимально включає фахівців та педагогів у діяльність круглих столів, семінарів різних рівнів (районні, міські, крайові) з обговоренням тієї чи іншої проблеми інклюзивної освіти. Слід зазначити, що й самі фахівці перебувають у самотійному активному пошуці, щоб відповісти на питання: «Як?» Це вивчення спеціальної психолого-педагогічної та методичної літератури, використання інтернет-ресурсів, обмін досвідом на районних методичних об'єднаннях.

Існують певні труднощі у створенні інклюзивного освітнього простору [47; 67; 84]. Недостатня взаємодія дирекції із педагогами школи. Адже якщо дитина з обмеженими можливостями здоров'я не відвідує дитячий садок, то виникає ризик у неправильному визначенні освітнього маршруту дитини у ЗЗСО. Педагоги, не знаючи про особливості дитини, висувають до неї ті ж вимоги щодо оволодіння освітніми стандартами, що й до інших дітей. Виникають суперечності між вимогами та можливостями дитини. Внаслідок цих протиріч спостерігається зниження мотивації до навчання, труднощі у навчанні, поява психологічних проблем у дитини.

На жаль, у дитячих поліклініках найчастіше не виробляють повну та об'єктивну діагностику психічного розвитку дитини, у кращому разі записи в

медичній карті дитини відповідають рівню її фізичного розвитку. Часто самі батьки приховують від адміністрації школи наявність інвалідності чи проблем у здоров'ї дитини, побоюючись втратити місце у школі чи громадських проявів до особливої дитини.

Педагогічний колектив, пропрацювавши деякий час у режимі інклюзивної діяльності, визначив необхідність деяких змін в установі, а саме:

- особливий штатний розпис, у якому було б закладено ставки тьюторів, педагогів супроводу, додаткового медичного працівника, техника з обслуговування спеціального обладнання;

- додаткове фінансування, що дозволяє залучати до роботи найбільш кваліфіковані педагогічні кадри та стимулювати їхнє додаткове навчання та розширення посадових обов'язків;

- система підготовки, перепідготовки та підвищення кваліфікації кадрів для роботи з дітьми з ОМЗ;

- взаємозв'язки зі школами та іншими закладами зі спеціальною (корекційною) освітою.

Так діти з ОМЗ за відповідної допомоги та підтримки можуть брати активну участь не лише в освітньому процесі, а й у святкових заходах, у конкурсах та концертах. Результатом роботи є соціальна адаптація дітей у дитячому садку та школі: встановлений контакт між дітьми з ОМЗ та іншими вихованцями, а також з педагогами. Атмосфера взаємин має позитивний емоційний настрій. Діти з нормальним розвитком ставляться до дітей з обмеженими можливостями здоров'я як до рівних собі – не виявляють негативних реакцій, надають посильну допомогу [41].

Вихованці з ОМЗ навчаються виконувати загальноприйнятні правила і норми поведінки у групі та за її межами: вітатися, прощатися, дотримуватися правил поведінки. Також у процесі формування (у частини дітей сформовані) навички самообслуговування: самостійно одягатися і роздягатися, самостійно приймати їжу тощо. У всіх дітей з ОМЗ стає помітною динаміка розвитку словникового запасу, хоча є значний розрив між активним та пасивним словником (залежно від рівня інтелекту та мовної моторики).

Вчителі готові прийняти особливу дитину, знаючи, що в особі своїх асистентів (тьюторів), фахівців установи або ресурсних центрів, методистів, а також батьків цих дітей вони матимуть велику підтримку. Адміністрація закладу освіти та педагогічний склад при цьому несуть відповідальність за організацію сприятливого середовища для розвитку кожної дитини. В результаті організації інклюзивного освітнього простору діти з ОМЗ отримують можливість – а це найголовніше – соціально адаптуватися у суспільстві. Для них створюється комфортна психологічна атмосфера та умови для здобуття освіти відповідно до їх індивідуальних можливостей. В учнів з ОМЗ є можливість активної та постійної участі у всіх заходах та подіях.

Педагоги в результаті діяльності опановують основи роботи з дітьми з ОМЗ, розвиваються та вдосконалюються як фахівці. Загалом включення ЗЗСО до системи інклюзивної освіти розширює програму розвитку цієї установи, підвищує її конкурентоспроможність та авторитетність.

Отже, освітнє середовище інклюзивного освітнього закладу має величезний вплив на всіх учасників освітнього процесу, в тому числі педагогів, оскільки формує толерантне ставлення до осіб, що чимось відрізняється від більшості, вчить співпереживати і допомагати тому, хто цього потребує, виявляючи свої найкращі людські якості у повсякденній та практичній діяльності.

2.2 Розвиток психолого-педагогічних компетентностей викладачів у системі інклюзивної освіти

Інклюзивне навчання та виховання – це довгострокова стратегія, що розглядається не як локальна ділянка роботи, а як системний підхід в організації діяльності загальноосвітньої системи з усіх напрямків загалом і виступає для вітчизняної системи освіти певною інновацією, отже, вимагає грамотного управління на всіх етапах його моделювання та впровадження [38].

Успіх інклюзії залежить від грамотного використання цілого комплексу педагогічних та психологічних ресурсів, тобто цілісної педагогічної системи. До них входить: професійна компетентність інклюзивних педагогів; реорганізація системи підготовки та професійного супроводу педагогічних кадрів; ставлення до феномена інвалідності у викладачів та студентів з нормативним розвитком та його вплив на продуктивність інклюзивного навчання; зміна структури навчальних планів з метою задоволення потреб усіх категорій студентів [5; 31].

Проблема професійної підготовки кадрів для інклюзивної освіти безпосередньо пов'язана із професійною компетентністю педагога. Професійну компетентність слід розглядати у контексті компетентнісного підходу.

Компетентнісний підхід означає поступову переорієнтацію домінуючої освітньої парадигми з переважною трансляцією знань, формуванням навичок на створення умов для оволодіння комплексом компетенцій, що означають потенціал, здатності випускника до виживання та стійкої життєдіяльності в умовах сучасного багатофакторного соціально-політичного, ринково-економічного, інформаційного та комунікаційного насиченого простору. У дослідженнях Л. Лебедик, О. Ніроди та Л. Ребухи та ін. розглянуто сутність компетентнісного підходу в освіті та взаємозв'язок провідних конструкторів даного підходу [25; 32; 41]. Як мета та результати навчання даний підхід визначає формування ключових компетенцій різного рівня, що виражаються у подальшій компетентнісній професійній діяльності фахівця [23]. Поняття «професійна компетентність педагога» широко розглядалося у вітчизняній психолого-педагогічній літературі 90-х років. XX ст.

Одні дослідники пов'язують професійну компетентність із поняттям культури, інші – з рівнем професійної освіти (Н. Гончарук, С. Калаур С., Н.); визначають її як одну з суб'єктів особистості, що зумовлює ефективність професійної діяльності, такі дослідники, як М. Марусинець [29] та ін. розглядають компетентність як систему, що включає знання, вміння та навички, професійно значущі якості особистості, які забезпечують виконання професійних обов'язків. У роботах науковців () міститься те чи інше трактування її структури та складу ключових компетентностей чи компетенцій, необхідних

сучасній людині (учню, студенту, спеціалісту). Незважаючи на відмінності в підходах до визначення сутності даного поняття, більшість дослідників розглядають професійну компетентність педагога як системне явище та під цим терміном розуміють складну інтегративну особистісну освіту, що зумовлює можливість успішно провадити професійну діяльність [3].

Компетентність у сфері інклюзивного освіти передбачає наявність в педагога здатності здійснювати професійні функції, враховуючи різні освітні потреби учнів, створюючи умови їхнього розвитку та саморозвитку. Рішенню цього актуального питання присвячені дослідження ДЖ. Лупарт та ін., в яких наголошується на необхідності формування та розвитку у сучасного педагога компетенції нового виду, а саме – «інклюзивної компетенції» [27, с. 6–11]. Дослідженням інклюзивної компетентності присвятила свої роботи: Г. Кравченко [23, с. 192–193].

Незважаючи на те, що формуванню професійної компетентності та ключових компетенцій фахівців у педагогічних дослідженнях приділяється багато уваги, процес формування інклюзивної компетентності майбутніх вчителів вивчено недостатньо широко. Оскільки проблема інклюзії концентрується не так на спеціальному освіті, але в ефективності навчання всіх, неможливо розглядати процес формування інклюзивної компетентності без розгляду аспектів інформаційно-освітнього середовища ЗВО, оскільки процес формування інклюзивної компетентності студентів відбувається саме в інформаційно-освітньому середовищі ЗВО. Інформаційно-освітнє середовище ЗВО визначається, з одного боку, як програмно-технічний комплекс, а з іншого як педагогічна система, вона виникає як результат взаємодії суб'єктів освітнього процесу та інформаційно-освітнього простору та, по суті, має впливати на процес формування професійних компетентностей, до якої належить інклюзивна компетентність.

Інклюзивне навчання у вузькому розумінні передбачає спільне навчання осіб з ОМЗ та осіб, які нормально розвиваються в межах однієї групи. При такому підході відмінності у них повинні розглядатися не як проблема, а як можливість розвитку процесу навчання. У широкому сенсі інклюзивна освіта

передбачає модернізацію всієї філософії освіти, створюючи рівні умови для навчання і виховання для кожного, хто навчається [21]. Молода людина з ОМЗ повинна мати можливість вибору освітнього закладу, де кожен педагог має певний рівень сформованості професійної компетентності.

За таких обставин потрібно викладачу бути готовим до проведення педагогічної діяльності в інклюзивному освітньому середовищі. Готовність до педагогічної діяльності в цілому розглядається як особистісна освіта, що включає професійно-значущі якості педагога, сукупність необхідних для цієї діяльності загальних та спеціальних знань, умінь, навичок та потребу до здійснення цієї діяльності. Готовність допомагає викладачу успішно виконувати свої професійні обов'язки, правильно використовувати знання та досвід, зберігати самоконтроль і перебудовуватися в різних життєво-практичних ситуаціях.

Науковець Н. Лалак характеризує готовність до професійної діяльності як інтегральне якість особистості, яке поєднує мотиваційний, когнітивний, операційний та оціночний компоненти [24, с. 234–236]. Система професійної готовності педагога включає в себе:

- психологічну готовність, під якою розуміється різний ступінь сформованої спрямованості на педагогічну професію, наявність інтересу до роботи і потреби до саморозвитку і самоосвіти, розвиток професійного мислення;
- науково-теоретичну готовність, що включає необхідний обсяг психолого-педагогічних і спеціальних знань;
- практичну готовність, що передбачає наявність сформованих на необхідному рівні професійних умінь і навичок;
- психофізіологічну і фізичну готовність – наявність відповідних передумов для оволодіння педагогічною діяльністю, сформованість професійно значущих якостей; відповідність стану здоров'я та фізичного розвитку вимогам педагогічної діяльності.

Таким чином, готовність – характеристика потенційного стану, що дозволяє педагогу розвиватися у професійному відношенні, а компетентність

може проявлятися тільки в реальній діяльності, переходячи з внутрішнього плану на зовнішній. Компетентність – категорія оцінна, що характеризує фахівця як суб'єкта певної діяльності, стійка здатність до діяльності зі знанням справи. Виходячи з того, що під здатністю розуміються індивідуально-психологічні особливості особистості, що є умовами успішного виконання певної діяльності, під професійною компетентністю ми розуміємо здатність ефективно вирішувати практичні завдання у реальній професійній діяльності.

«Компетенція» є елементом ширшого поняття «компетентності», під якою розуміється поінформованість, авторитетність, кваліфікація. Орієнтований підхід до формування змісту освіти сьогодні є концептуальною основою навчального процесу і полягає у його напрямі на формування та розвиток ключових та предметних компетенцій фахівців. У цьому контексті заслуговує на розгляд важливості головних компетенцій та професійної компетентності учасників освітнього процесу ЗВО як чинного внутрішнього ресурсу забезпечення якісної освіти та соціалізації молоді з особливими потребами.

Компетенції – це ті, які необхідні всім громадянам для особистої реалізації та розвитку, активного громадянського життя, соціальної єдності та можливості працевлаштування. Еталонні рамки визначають вісім основних компетенцій:

- спілкування рідною мовою;
- спілкування іноземними мовами;
- знання математики та загальні знання в галузі науки та техніки;
- навички роботи з цифровими носіями;
- навчання задля отримання знань;
- соціальні та громадянські навички;
- ініціативність та практичність;
- обізнаність та самовираження.

На думку А. Омельченко, професійна компетентність – динамічний явище, що є результатом безперервного процесу професійного розвитку, самовдосконалення. Знання і вміння, навіть певні творчі здібності старіють з часом, стають неадекватними сучасному стану суспільства, новим технологіям. Досліджуючи даний феномен, він далі зазначає, що «компетентність передбачає

постійне оновлення знання, володіння новою інформацією, актуальною в даний час, вміння добувати нові знання, обробляти накопичені і застосовувати їх у своїй практичній діяльності [33]. Компетентний фахівець повинен вміти користуватися освоєними методами вирішення проблем, причому залежно від конкретних умов застосовувати метод, найбільш ефективний в даній ситуації, а також мати здатність серед безлічі рішень вибрати оптимальне, аргументовано спростувавши хибні, тобто володіти критичним мисленням. Таким чином, зміст поняття «компетентність» включає наступні основні ознаки: мобільність знань, гнучкість методу і критичність мислення.

Для розуміння суті професійних компетенцій викладача необхідно виявити їх структуру. Ознаки компетентності виділяє Л. Ребуха, де зазначено, що структура професійної компетенції педагога визначається як професійними базовими знаннями і вміннями, так і ціннісними орієнтаціями у професії, що характеризують його мотиви та переваги, вміння цінувати знання, досвід, відносини з людьми у професії. Мотиви та переваги, що спонукають до педагогічної діяльності, зумовлюють ефективність та результативність даної діяльності [41]. Мотивація виступає важливою ланкою у формуванні здібностей до викладацької праці. Реалізуючи себе в професії, компетентний педагог постійно прагне професійного зростання, саморозвитку, самоорганізації, самовираження.

Для нашого дослідження важливо виділити професійно-особистісні якості педагога як компонент компетенції. Науковці пропонують у визначення компетенції включити професійно-особистісний компонент професійної діяльності, що включає професійні знання та вміння, особистісні якості, які визначають позицію та спрямованість педагога як особистості та суб'єкта діяльності. Більшість дослідників, розглядаючи професійну компетентність як структурно-функціональну освіту, включають до неї сукупність знань і умінь педагога та його професійно-значущі якості, що виявляються в цілеспрямованій діяльності. Однак знання та вміння, що входять до структури професійної компетентності, характеризуються більшою гнучкістю, є основою для подальшого оновлення, придбання нової інформації, актуальної в даний час, її

обробки та застосування у своїй практичній діяльності. Тим не менш, стрижнем компетентності є не вони, а якості особистості педагога, її спрямованість, мотиви, цінності, здатність до рефлексії професійної діяльності вчителя в умовах інклюзивного навчання, в результаті чого відбувається зміна об'єкта, на який спрямована діяльність, розширення контингенту студентів. Таким чином, проаналізувавши різні підходи до визначення структури професійної компетенції педагога, ми дійшли до висновку, що професійна компетенція викладача – це структурно-функціональна освіта, що включає сукупність знань і умінь педагога, його професійно-значущі якості, що виявляються в цілеспрямованій діяльності. Стрижнем компетентності є якості особистості педагога, її спрямованість, мотиви, цінності, здатність до рефлексії.

Для організації компетентного психолого-педагогічного супроводу інклюзивного освітнього процесу в ЗВО проводяться внутрішньо-вузівські психолого-медико-педагогічні наради, метою яких є підтримка комфортного освітнього середовища, що сприяє найбільш повному розвитку інтелектуальних, особистісних і творчих основ у студентів з ОМЗ із пріоритетністю їх підготовки до повноцінного життя в суспільстві. До основних завдань таких нарад належить:

- попередження виникнення освітніх проблем в особи з ОМЗ;
 - сприяння у вирішенні актуальних завдань розвитку, навчання, соціалізації;
 - розвиток психолого-педагогічної культури суб'єктів освітнього процесу;
 - психологічне забезпечення адаптованих освітніх програм;
 - організація розробки індивідуальної програми комплексного супроводу особи за участю фахівців (тьютора, дефектолога, логопеда, психолога та ін.).
- Однак робота викладачів показує, що вони відчують труднощі у взаємодії з колегами, фахівцями при організації психолого-педагогічного супроводу інклюзивного освітнього процесу.

Розкриваючи зміст та структуру інклюзивної компетентності викладача вищої школи, можна виділити в її структурі три основні компоненти:

- мотиваційно-ціннісний;
- когнітивно-операційний;

– рефлексивно-оцінний.

По своїй суті та структурі інклюзивна компетентність педагога вищої школи включає в себе компоненти, які тісно пов'язані з основними структурними елементами освітнього процесу університету, тобто є відображенням цього процесу та його трансформацією в основні характеристики діяльності викладачів.

Компетентність є механічним відображенням освітньої діяльності та тісно пов'язана з образом «Я», «Я – концепцією» педагога ЗВО, особливістю організації освітнього процесу та проведення соціально-педагогічної роботи зі студентами з особливими потребами. При цьому такі характеристики повинні містити всі компоненти компетентності інклюзивності педагога вищої школи.

Ціннісний компонент передбачає наявність сукупності соціальних мотивів, установок, потреб, інтересів, ціннісних орієнтацій. Основні групи мотивів, які мають входити до структури інклюзивної компетентності:

– соціальні мотиви, що стосуються інклюзивної діяльності в цілому. До неї входять: приналежність до нового типу освітньої діяльності – до інклюзивної освіти;

– можливість особистого реального внеску у його розвиток;

– формування особистості студентів із особливими потребами.

До другої групи відносяться професійні мотиви, які умовно можна поділити на дві підгрупи. Перша – пов'язана з процесом організації та проведення, а також з формами та методами інклюзивної освіти: проведення лекцій, семінарів, організація самостійної роботи студентів з особливими потребами, тобто ця підгрупа пов'язана із змістом та розвитком інклюзивної моделі освіти. Друга підгрупа – це соціально-педагогічні мотиви: потреба та інтерес до спілкування зі студентом з обмеженими можливостями, організація їх життєдіяльності, змістовної адаптації їх у новому освітньому середовищі.

Група мотивів містить мотиви особистісного розвитку:

– можливість розвивати свій творчий потенціал;

– необхідність долати труднощі та проблеми у відносинах зі студентами з обмеженими можливостями;

– здатність знаходити нові, інноваційні форми педагогічної взаємодії із студентами.

Складовою мотиваційно-ціннісного компонента інклюзивної компетентності викладача ЗВО є професійно-особистісні якості.

До концепції динамічної структури особистості, до базових якостей педагога вищої школи у контексті інклюзивної освіти належать: морально-особистісні, особистісно-педагогічні та професійно-педагогічні якості. При цьому під базовими якостями розуміється не вся сукупність професійних властивостей педагога, а лише ті, що максимально відповідають вимогам інклюзивної освіти, специфіці діяльності педагога зі складним об'єктом взаємодії, яким є студент із особливими потребами.

Перша група якостей – морально-особистісні якості. Вони, як правило, характеризують ставлення людини до суспільства, праці, людей, вимогливість до себе. У цій групі виділяють насамперед гуманізм викладача вищої школи на основі особистісно-педагогічних якостей – любов до учнів, студентів, вихованців. Це головна особистісна якість педагога, що виявляється через емпатію, що є психологічним механізмом проникнення у внутрішній світ студента з особливими потребами, спробою стати на його місце, зрозуміти мотиви поведінки, ставлення до соціуму.

Група професійно-педагогічних якостей, які, як правило, формуються у викладача під час навчання та вдосконалюються у процесі професійної діяльності, зазвичай виділяють педагогічний такт, етику, почуття міри. Особливо під час позааудиторної роботи зі студентами з обмеженими можливостями збільшується спостережливість педагога. Саме ця якість може багато в чому забезпечити ефективність роботи викладача, куратора групи ЗВО.

Загальним принципом організації інклюзивного освітнього процесу виступає створення освітнього середовища, що є найменш обмежує і найбільше включає. Створення освітнього середовища, що найбільше відповідає цьому принципу, супроводжується певними змінами, що стосуються матеріальних, нормативних, організаційних засад навчального закладу.

Серед цих змін найважливішою виступає підготовка, пов'язана з етапом психологічних та ціннісних змін. Даний етап вказує на існуючі зараз дефіцит науково-методичного забезпечення розвитку інклюзивних процесів в освіті, дефіцит кадрового забезпечення, організації підготовки та підвищення кваліфікації фахівців у галузі психолого-педагогічного супроводу інклюзивної освіти [43].

В компетентність викладача у системі інклюзивної освіти входить:

- 1) вивчення педагогами актуальних нормативно-правових документів у сфері освіти;
- 2) залучення викладачів до різних видів курсів підвищення кваліфікації;
- 3) підбір та закріплення наставників для студентів з ОМЗ;
- 4) кар'єрне та особистісне зростання педагогів та ін.;
- 5) участь викладачів у різного рівня заходах професійної майстерності;
- 6) включення педагогів до сучасних напрямів науково-методичної та дослідницької діяльності;
- 7) керівництво виробничими практиками студентів ЗВО та ін.

Однак для керівників ЗВО важливо здійснювати оцінку професійної діяльності педагогічних працівників та зуміти психологічно підтримати викладачів з метою профілактики емоційного вигорання в умовах інклюзивного освіти. Розглянуті нами напрями намітили шляхи формування та розвитку професійних компетенцій викладачів у галузі інклюзивної освіти в умовах ЗВО.

Таким чином, побудова програми з формування професійних компетенцій педагогів в умовах інклюзивної освіти дозволило відобразити взаємозв'язок і взаємозалежність цілей, змісту та методів, що характеризує підготовку як цілісний безперервний процес розвитку професійних компетенцій педагогів, спрямований на досягнення гуманістичних цілей і педагогічних цінностей, у яких у педагогів формується здатність вирішувати професійні завдання у сфері інклюзивного освіти. Даний підхід дозволяє педагогу реалізовувати як загальні завдання, так і специфічні, що виникають в інклюзивній освітній практиці. Поряд з необхідністю професійних компетенцій визначаються і ціннісні орієнтації

педагогів, такі як мотивація, готовність до саморозвитку, вміння здійснити власну рефлексію до професійної діяльності та ін.

Отже, інклюзивна компетентність педагога вищої школи, містить систему психолого-педагогічних та інклюзивних знань й спеціальних умінь, оволодіння якими необхідне для виконання інклюзивної діяльності, успішного та адекватного вирішення різних педагогічних ситуацій в інклюзивному освітньому просторі.

2.3 Значимість психолого-педагогічної компетентності викладача в системі інклюзивної освіти

Сучасний викладач системи середньої професійної, вищої та додаткової освіти працює в мінливих умовах: досить часто змінюються стандарти освіти, з'являються нові вимоги до викладачів і, зрештою, змінюються студенти.

Нові професійні стандарти передбачають функціональну карту виду професійної діяльності, щоб відповідати вимогам професії. Їх поява є кроком вперед, що сприяє ще в процесі підготовки педагогічних кадрів у педагогічних університетах та у класичних університетах акцентувати увагу на компетенціях, які забезпечують успішність викладача сучасної освітньої організації. Компетенція – здатність здійснення професійних дій (відповідно до вимог професійного стандарту) на основі професійних знань, умінь та професійних суджень. Найбільш значущі компетенції викладача у сучасній освітній організації – це інформаційна, комунікативна, когнітивна, фасилітативна та мотиваційна.

У зв'язку з цим рівень володіння педагогами предметними компетенціями в умовах цифрового освітнього середовища набуває вирішальної ролі. Значимість цих слів посилюється за умов інклюзивної освіти. Інклюзивна освіта – це забезпечення рівного доступу до освіти для всіх осіб з урахуванням різноманітності особливих освітніх потреб та індивідуальних можливостей. Чому саме інклюзивна освіта стає тією сферою, яка потребує високої психолого-педагогічної компетенції викладача? Нині інклюзивна освіта у ЗВО виходить від того, що кожен студент – неповторна і унікальна особистість зі своїми

інтересами, здібностями та потребами, що вимагає індивідуального підходу у процесі навчання та гнучкості у розробці навчальних програм, що враховують ці особливості, тому індивідуальний підхід вимагає від викладача високого професіоналізму. Л. Лебедик акцентує увагу на тому, що «професійна неготовність кадрів є основною проблемою розвитку інклюзії в освіті сьогодні і вимагає розвитку певної системи, орієнтованої на вивчення та поширення успішного досвіду [25, с. 40–44]. Без збагачення педагогом власного досвіду, знань не можна буде вирішити завдання, пов'язані з розвитком інклюзії [2]. Очевидно, що, крім реалізації функцій навчання, виховання та соціалізації дітей, викладач у системі інклюзивної освіти повинен допомагати дитині стати самодостатньою та унікальною особистістю.

На практиці домогтися персоніфікації особистості учня є багатозадачною функцією, що вимагає професійної грамотності, дослідницьких якостей, визнання цінності кожного вихованця. Вісім основних принципів інклюзивної освіти прямо вказують на відповідальність викладача за психолого-педагогічне супроводження студента, починаючи з першого курсу:

- цінність людини не залежить від його здібностей та досягнень;
- кожна людина здатна відчувати та думати;
- кожна людина має право на спілкування та на те, щоб бути почутою;
- різноманітність посилює всі сторони життя;
- освіта може здійснюватися лише у контексті реальних взаємин;
- всі люди потребують підтримки та дружби ровесників;
- для всіх, хто навчається, досягнення прогресу швидше може бути в тому, що вони можуть робити, ніж у цьому, що можуть [10].

Наявність у викладача психолого-педагогічної компетенції до сьогодення не було обов'язковою умовою. Якщо врахувати, що в останні роки у молодіжному середовищі з'явилося багато деструктивних явищ, можна уявити, наскільки важливо викладачеві мати знання з психології (рис. 2.1).

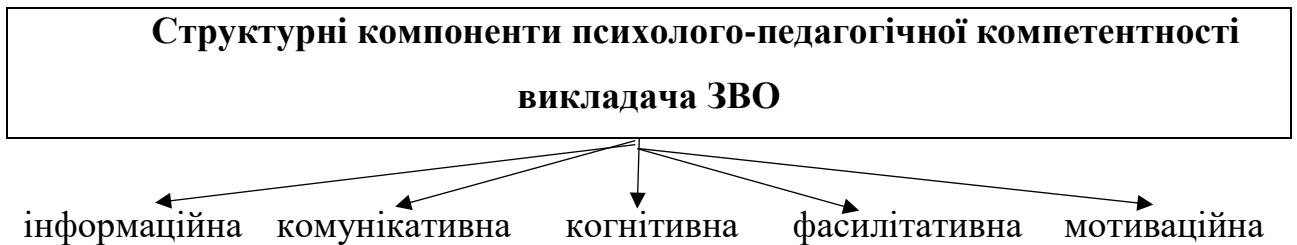


Рис. 2.1 Компоненти психолого-педагогічної компетентності викладача

Отримання особами з ОМЗ та особами з інвалідністю є одним з основних та невід'ємних умов їх успішної соціалізації, забезпечення повноцінної участі в житті суспільства, ефективної самореалізації в різних видах професійної та соціальної діяльності. Важливим є питання про надання кваліфікованої психологічної допомоги у цьому напрямі, тобто створення моделі психологічної допомоги, підтримки та її забезпечення з метою подолання бар'єрів, що виникають на шляху розвитку особи з ОМЗ.

Сутність психологічного супроводу полягає у створенні психолого-педагогічних умов для ефективної полісуб'єктної взаємодії з дорослими та однолітками. Він має бути спрямований на оволодіння дітьми спеціальними компетенціями, які забезпечують поступове формування у них системи соціальних навичок поведінки, продуктивних форм спілкування з дорослими та однолітками, на основі партнерських суб'єкт-суб'єктних відносин.

Сьогодні виділилися два напрямки психологічного супроводу:

- актуальний, орієнтований на вирішення вже наявних труднощів;
- перспективний, орієнтований на профілактику відхилень у навчанні та розвитку.

У діяльності супроводу існує три обов'язкові взаємопов'язаних один з одним компоненти:

- аналіз наявних можливостей освітнього середовища для навчання та розвитку відповідно до вимог до рівня розвитку особи;
- діагностика психічного, особистісного та соціального розвитку особи з ОМЗ;

– реалізація програми корекційно-розвивальної спрямованості в індивідуально-групові заняття.

Відповідно до цілей та завдань інклюзивного навчання формується індивідуальна програма супроводу осіб з ОМЗ, яка включає чотири базові модулі (підпрограми), орієнтовані на вирішення проблем сім'ї, педагогічного складу, одногрупників та самого студента. Принциповим в аналізованому підході є комплексне, гнучке та оперативне вирішення проблем, що виникають в процесі інклюзивного навчання. Цілісне та планомірне здійснення супроводу можливе за умови укладання тристороннього «договору» між фахівцями, батьками та супроводжуваними особою адміністрацією освітнього закладу.

При реалізації програми застосовуються різні стратегії та методи психологічної допомоги: діагностика, консультування, тренінг. Крім цього використовуються:

- ігрові методи;
- методи рольового моделювання;
- методи сімейної терапії;
- методи поведінкової терапії;
- спеціальні навчальні методи;
- метод створення відеофільму та ін.

Зазначена форма діяльності викладача включає в себе ціннісні та змістовні аспекти інклюзії.

Отже, освітнє середовище, наповнене конкретним змістом для студентів з ОМЗ, сприяє у майбутньому включенні їх в доступні види діяльності та соціальні відносини, тим самим роблячи менш болісною адаптацію у соціумі.

Висновки до другого розділу

Актуальність запровадження інклюзивної освіти зумовлена професійними потребами педагогів, які працюють із дітьми з даними особливими потребами. На сьогоднішній день спостерігається збільшення кількості таких дітей. Нині освітні установи ставлять собі за мету забезпечення умов для спільного виховання та освіти дітей з різними психофізичними особливостями розвитку.

Додатковий простір навчання та розвитку студентів з ОМЗ (при необхідності має бути спеціально обладнаним) включає: кімнати релаксації, тренувальні центри, кімнати персональних занять і т. д. на базі освітнього закладу.

Компетентність у сфері інклюзивного освіти передбачає наявність у викладача здатності здійснювати професійні функції, враховуючи різні освітні потреби учнів, створюючи умови їхнього розвитку та саморозвитку.

Нині неможливо проводити реформування системи освіти та впроваджувати до неї інклюзивну освіту без підготовки кваліфікованих кадрів. Потрібна спеціальна підготовка майбутніх викладачів та перепідготовка до здійснення інклюзивного навчання, оскільки традиційний зміст професійної освіти не націлений на формування інклюзивної компетентності.

Необхідність психолого-педагогічної підготовки педагогів до роботи в інклюзивному середовищі ЗВО диктує високі вимоги до професійної діяльності, а саме наявність недоліків у вітчизняній моделі професійної підготовки педагогів інклюзивних освітніх установ, їх психолого-педагогічна неготовність реалізувати власний потенціал знань, умінь, особистісних якостей у роботі із студентами з обмеженими можливостями ОМЗ.

Готовність викладача до роботи з інклюзивними дітьми – це певний характерно-потенційний стан, що дозволяє педагогу розвиватися у професійному відношенні, тоді як його компетентність проявлятися уже в реальній діяльності, переходячи з внутрішнього стану на зовнішній.

Інклюзивну компетентність розглядаємо як особистісне новоутворення, що відображає високий рівень професійної майстерності; єдність таких різноманітних сфер особистості, як потребнісно-мотиваційної, когнітивно-операційної, рефлексивно-оцінної; динамічне новоутворення, що є результатом безперервного розвитку професіоналізму, яки виступає складовою загальної професійної компетентності. В умовах організації інклюзивної освіти у професійні компетенції педагога необхідно ще включати і рівень спеціальних професійних компетенцій.

Основні завдання психологічного супроводу викладачем осіб з ОМЗ полягають у тому, щоб створити умови для їхнього гармонійного особистісного, психофізичного та інтелектуального розвитку та соціальної адаптації; виявити та включити учня з проблемами у розвиткове середовище однолітків; запобігання формуванню феномену інвалідизації сім'ї та профілактики соціального сирітства; розвитку загальнолюдських цінностей та прийняття філософії соціальної інклюзії.

Практика показує, що розвиток інклюзивної освіти – процес складний, багатогранний, що стосується наукових, методологічних та адміністративних ресурсів. Педагоги та адміністрація освітнього закладу, які прийняли ідею інклюзії, особливо гостро потребують допомоги щодо організації педагогічного процесу, відпрацювання механізму взаємодії між усіма учасниками освітнього процесу, де центральною фігурою є дитина.

РОЗДІЛ 3

ТЕХНОЛОГІЇ ІНКЛЮЗИВНОГО НАВЧАННЯ ТА ОЦІНКА САМОРОЗВИТКУ ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГІЧНИХ КОМПЕТЕНТНОСТЕЙ ВИКЛАДАЧІВ У СИСТЕМІ ІНКЛЮЗИВНОЇ ОСВІТИ

3.1 Технології інклюзивного навчання у системі загальної освіти

Успішність реалізації ідей інклюзивної педагогіки у практиці шкільної освіти передбачає концептуальну визначеність технології навчальної діяльності педагога. Концепцією закріплюються загальні принципи навчання, що визначають характер взаємодії педагога та наступника, методи, засоби та прийоми його здійснення.

Складовою частиною будь-якої концепції виступає понятійно-категоріальний апарат. Таким поняттям у концепції технології навчання у системі інклюзивної освіти є поняття «технологія інклюзивного навчання». Ми розглядаємо «технологію інклюзивного навчання» як складову (процесуальну) частину системи інклюзивного навчання, пов'язаної з дидактичними процесами, засобами та організаційними формами навчання дітей з особливостями розвитку зі своїми однолітками. Таким чином, «технологія інклюзивного навчання» – це та частина системи навчання, що допомагає відповісти на запитання «як вивчати результативно» різних осіб в одному закладі.

Головними ідеологічними положеннями, відповідно до яких вибудовується технологія інклюзивного навчання, виступають:

– принципи інклюзивної освіти, згідно з якими «кожна людина здатна відчувати і думати», «для всіх, хто навчається досягнення прогресу швидше може бути в тому, що вони можуть робити, ніж у те, що не можуть»;

– положення Саламанської декларації про осіб з особливими потребами, в якій вказується, що «кожна дитина має унікальні особливості, інтереси, здібності та навчальні потреби», «звичайні школи повинні створити їм умови на основі

педагогічних методів, орієнтованих, перш за все на тих осіб з метою задоволення їхніх потреб».

Вказані положення, що розкривають основні ідеї інклюзивного навчання, визначають його цінності та орієнтири, в яких усі молоді особи є індивідуумами з різними потребами у навчанні, і тому їм необхідний такий підхід до викладання та навчання, який буде більш гнучким, щоб забезпечити задоволення різних потреб в освіті.

Опора на сучасну педагогічну теорію, загальносвітові та національні ідеї, на ідеологію інклюзивної освіти дозволяє виділити принципи інклюзивного навчання. Відповідно до цих принципів вибудовується сам процес навчання, визначаються його цінності та організаційні форми.

До принципів інклюзивного навчання, вихідних вимог до процесу навчання дітей з різними потребами та можливостями, можна віднести:

- принцип граничної доступності освіти для кожного з постановкою адекватних для усіх осіб цілей;
- орієнтація на потреби кожного у процесі навчання;
- збільшення ступеня участі кожного окремого студента у навчальній діяльності;
- прийняття та повага індивідуальних особливостей навчання;
- створення умов підвищення успішності кожного студента з ОМЗ.

Названі принципи інклюзивного навчання є основою вибору (створення) технологій інклюзивного навчання Дані технології, впроваджені навчальний процес, покликані підвищити рівень пристосування освітнього середовища для роботи з різноманітними особами, завдяки гнучкості навчальних програм та методів навчання; створення системи підтримки учнів; диференціації у роботі з різними групами; використання необхідних матеріально-технічних засобів навчання.

При всьому різноманітті форм, методів, прийомів, засобів в організації освітнього процесу в інклюзивній групі є деякі спільні вимоги, завдяки яким стає можливим одночасне навчання різних дітей.

Науковці Johnson D., Johnson R виділяють три типи груп, що формуються для організації спільного навчання, (формальні навчальні групи, неформальні навчальні групи, групи спільного навчання). Формальні навчальні групи (від 2 до 5 студентів) створюються педагогом для спільного вирішення будь-якої освітньої задачі [67]. Наприклад, для написання есе, проведення експериментального дослідження, вивчення нового матеріалу, вирішення певних завдань, відповіді на запитання після прочитання матеріалу.

Педагог пояснює особливості роботи у групі, допомагає розподілити ролі у групі (комусь відводиться роль лідера, розподільного завдання, хтось веде записи тощо). На початку роботи педагог запроваджує спеціальні терміни, ставить проблему, показує актуальність її розв'язання. Організуючи роботу групи, педагог має допомогти учням усвідомити, що всі відповідальні один за одного. У цьому випадку до показників оцінювання відноситься не тільки досягнутий результат, а й ступінь участі у його створенні кожного члена групи.

Якщо формальні групи створюються для роботи протягом усього навчального завдання, то неформальні навчальні групи є тимчасовими. Проте результат, який може бути досягнутий протягом нетривалого періоду часу – показник роботи всієї групи. А значить обов'язковою є педагогічна оцінка рівня роботи групи.

Групи для спільного навчання утворюються на тривалий період часу, можливо, семестр чи весь навчальний рік. Кожен член групи має право на допомогу інших членів групи. Технологія організації роботи цих груп має певну специфіку. Необхідна постійна підтримка роботи групи викладачем, через стимулювання; через надання допомоги, як всій групі, так і окремим членам, насамперед особам з особливостями розвитку; через системну рефлексію успіхів та невдач; через спільний з дітьми пошук шляхів задля досягнення успішності. При формуванні груп дотримується принципу включення студентів з різним рівнем інтелектуальних здібностей.

Побудова технології інклюзивного навчання передбачає актуалізацію дидактичних процесів, засобів та організаційних форм навчання осіб з ОМЗ з

їхніми однолітками в одній групі з акцентом на персоналізацію навчання. У процесі навчання необхідно уникати:

- форм навчання (лекція, бесіда), які спрямовані на тривале пояснення матеріалу викладачем, що визначає роль студентів як пасивних слухачів;

- зайвих вимог до порядку та тиші на заняттях, наповнених пасивними формами репродуктивної діяльності студентів (переписування з дошки, переписування текстів із підручників, читання підручника тощо);

- подачу нового матеріалу одним блоком та в один прийом, з розглядом не лише найбільш загальних підпунктів теми, а й окремих фактів, деталей;

- оцінювання результатів та якості діяльності учнів зі створенням стресової ситуації.

Отож, сучасною школою накопичено великий арсенал технологій навчання. Звернені до різних дидактичних теорій, побудовані на основі використання різноманітних методів, засобів та прийомів, представлені у працях теоретиків та практиків технології навчання можуть бути адаптовані до простору інклюзивної освіти, дозволяючи раціоналізувати процес навчання різних осіб в одній аудиторії.

3.2 Моніторинг саморозвитку психолого-педагогічних компетентностей викладачів змішаних груп навчання

Нині є необхідність впровадження у систему освіти інклюзивної освіти, так як перед педагогами суспільство об'єктивно поставило завдання: забезпечити високу функціональність людини в умовах стрімкої зміни інформації. В умовах такої постановки питання педагогічна освіта просто має створити в найближчому майбутньому новий тип педагога. Це професіонал-наставник, посередник для освоєння людиною будь-якого віку необхідних загальнолюдських цінностей, знань, культури, норм поведінки.

Новий педагог має бути орієнтований на виклики та запити часу, головним у його діяльності є не просто «передача знань» учню, як це було раніше, а вміння надавати всебічну допомогу у формуванні гуманної особистості людини.

У світі відбувається історична зміна функцій педагога. Крім того, щоб тільки вчити та виховувати, він повинен вміти забезпечувати обмін досвідом, діями, цінностями, думками своїх слухачів, учнів, тому головною проблемою педагогічної освіти стає підготовка вчителя до формування ситуації розвитку особистості учня, а не лише передачі йому знань на рівні інформації. Ефективність діяльності педагога у тому разі залежить від того багажу знань методів розвитку особистості, які стають частиною особистості педагога.

Якщо педагогічна освіта не стане пріоритетним напрямом державної політики, стверджують багато вчених, нація опиниться на задвірках цивілізації. Однак, в динаміці змін, в умовах входження країни до глобального освітнього простору, взаємозв'язку з процесами інформатизації, стандартизації та цифровізації досить чітко простежується тенденція до розмивання вищої педагогічної школи. А це означатиме зниження якості середньої освіти загалом. Справа не так у тому, що скоротилася кількість педагогічних ЗВО, орієнтованих на підготовку вчителів, і навіть не в тому, що знизилася якість предметно-методичної підготовки у вищій школі. Справа в тому, що сучасна система педагогічної освіти недостатньо відповідає викликам часу, реальним потребам вітчизняної школи.

З настанням глобальної інформатизації вчителю у сучасній школі вже недостатньо добре знати свій предмет та володіти методами його викладання: в Інтернеті діти легко знаходять потрібні факти. Давно відомо, що школяр любить той предмет, який викладає цікавий, розумний, широко ерудований вчитель, людина, з якою можна говорити про глобальні питання сенсу життя.

А підготовка сучасного вчителя, здатного здійснити інклюзивну освіту, тобто освіту для всіх, виявляється ще складнішим завданням для вищої педагогічної школи. Найбільш актуальний та складний аспект проблеми інклюзивної освіти, – це педагогічна освіта для інклюзивної системи освіти: вчитель нового типу має не тільки володіти відповідними професійними психолого-педагогічними вміннями, але й бути особистістю справжньої гуманітарної освіченості, здатної розуміти сучасну соціокультурну ситуацію в

країні, мати високу мораль та культуру, бачити сенс власного життя у служінні дитині та людям загалом.

Щоб відповідати гуманістичній орієнтації освіти, сучасному педагогові інклюзії необхідні: педагогічна спостережливість (уміння визначати потреби дитини і ті обмеження, які заважають йому їх реалізувати), педагогічний оптимізм (бажання бачити сильні сторони дитини та спиратися на них), педагогічна відповідальність (уміння розуміти індивідуальні прояви у поведінці дитини, створювати умови для подальшого розвитку його як індивідуальності), педагогічна наполегливість (потреба визначати та відстоювати інтереси дитини в різних життєвих ситуаціях).

Йдеться про змістовно-світоглядну, духовно-моральну підготовку професіонала-гуманітарія, здатного самостійно, творчо користуватися технологіями, придатними для роботи з конкретними освітніми групами, чи це діти з обмеженими фізичними та інтелектуальними можливостями, чи то діти мегаполісу чи села.

Для цього потрібна професійна базова світоглядна підготовка, що забезпечує стійкість ціннісних орієнтирів. Саме такий духовно-моральний та інтелектуальний фундамент захистить особистість від маніпуляцій, створить умови адекватної орієнтації у світі. Тільки такий учитель зможе сприяти становленню особи дитини інклюзивної школи, організувати освітній процес у єдності навчання та виховання у процедури міждисциплінарної інтеграції, що має на меті задоволення базової духовної потреби у розумінні світу та самого себе у ньому.

Вчитель виховує насамперед, навчаючи дітей свого предмета. Тому, дбаючи про оновлення змісту інклюзивної освіти (тобто під час підготовки підручників та навчальних посібників), не можна забувати про велику виховну роль всіх предметів. Їм належить найважливіша участь у формуванні системи життєвих цінностей, центральне місце в якій займають громадянська відповідальність, гуманність та висока загальна культура. Це особливо важливо сьогодні, коли діти, особливо діти з ОМЗ, зазнають на собі агресивного впливу.

Тому нині досить серйозною є проблема підготовки гуманного викладача конкретного предмета, а відтак перетворення особистості студента у майбутнього педагога-майстра для інклюзивної вищої школи (вчителем-професіоналом він стане у процесі практичної діяльності у цій школі), здатного вирішувати досить велике різноманіття завдань, пов'язаних із навчанням та вихованням абсолютно різних за характером, станом здоров'я, інтелектуальним розвитком студентів. Адже справжній викладач – це, перш за все, вихователь. Він вчить студентів не тільки своєму предмету, а й вчить як жити.

Тому нами проведено дослідження на виявлення особистісних та професійних характеристик та потреб у підвищенні кваліфікації викладачів ЗВО до викладання дисциплін у змішаних групах студентів (у групах навчаються студенти з ОМЗ). В експерименті брало участь 6 педагогів Західноукраїнського національного університету (ЗУНУ). Дослідження проводилося у лютому – червні 2023 р.

Методика виявлення особистісних та професійних запитів освітян до навчальних дисциплін передбачала вивчення загальних відомостей, особистісних та професійних характеристик та потреб у підвищенні їх кваліфікації щодо набуття знань подачі матеріалу та поводження зі студентами з ОМЗ. Під час анкетування учасники розподілилися за досвідом, майстерністю, активністю (табл. 3.1).

В результаті проведеного анкетування викладачів нами було виявлено, що більшість з них неоднозначно ставляться до цієї проблеми. Так, 3 особи (50%) припускають можливість подібного навчання при створення певних умов, таких як покращення матеріально-технічної бази ЗВО саме у цьому напрямку, запровадження індивідуального графіка навчання, адекватної підготовки викладачів. В цілому аналіз показав, що саме труднощі у практичній реалізації інклюзивної освіти є домінуючими в уявленнях педагогів.

Таблиця 3.1

Розподіл викладачів за досвідом, майстерністю та активностями під час викладання дисциплін

Розподіл	Стаж роботи до 5 років (%)	Стаж роботи до 10 років (%)	Стаж роботи понад 10 років (%)
За досвідом	16	39	45
За майстерністю	28	41	31
За активностями	55	25	20

За допомогою анкетування ми провели вхідну діагностику у % на виявлення проблемних зон у викладачів у роботі зі студентами (рис. 3.1).

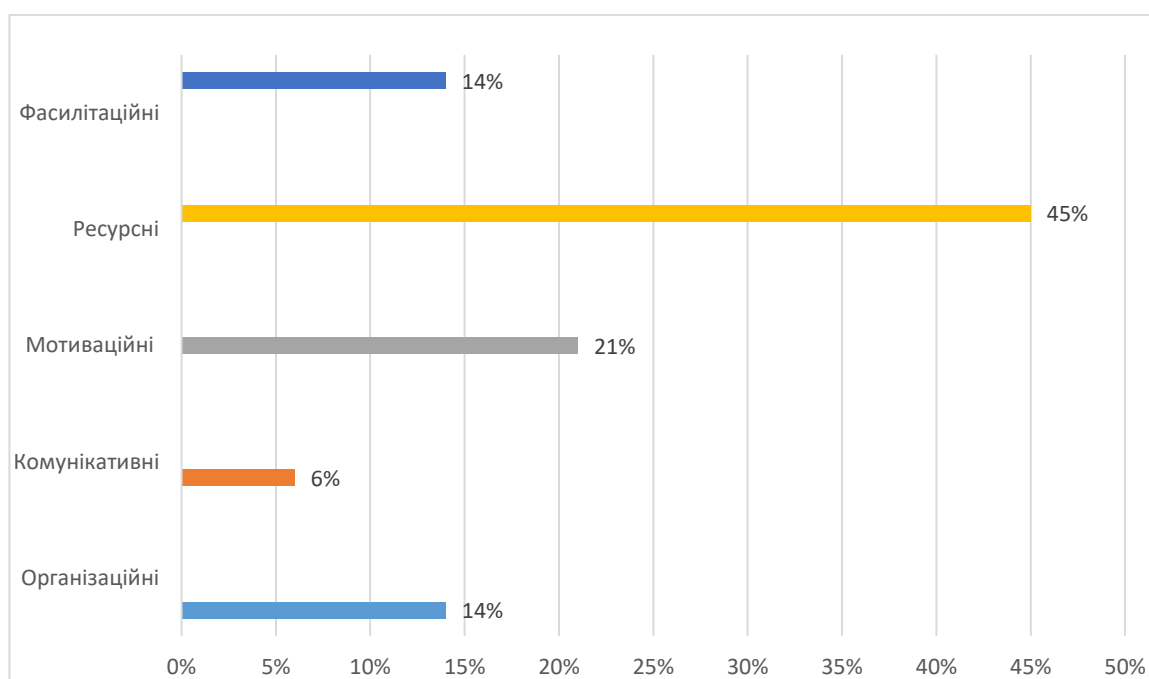


Рис. 3.1 Складності у роботі зі студентами з ОМЗ

Усі викладачі пройшли он-лайн курси з інклюзивного навчання, а також кожен із них взяв участь у методичних семінарах кафедри, що містили інформацію по подачі матеріалу студентам з ОМЗ, вмінню комунікувати, мотивувати студентів та рефлексувати події, що відбуваються на заняттях.

Проведення семінарів включали п'ять модулів, що передбачали набуття викладачами психолого-педагогічної компетенцій до роботи зі студентами інклюзивних груп.

– Модуль 1. Діалогічні компетенції викладачів в умовах інклюзивних груп.

- Модуль 2. Сучасні технології та інтерактивні форми та методи навчання в межах інклюзивних груп.
- Модуль 3. Сучасні методи та форми організації виховної роботи у студентських групах.
- Модуль 4. Комунікативна культура викладача.
- Модуль 5. Інноваційні зарубіжні та вітчизняні технології (кейс-технології, метод проектів та ін.): досвід роботи в інклюзивних групах.

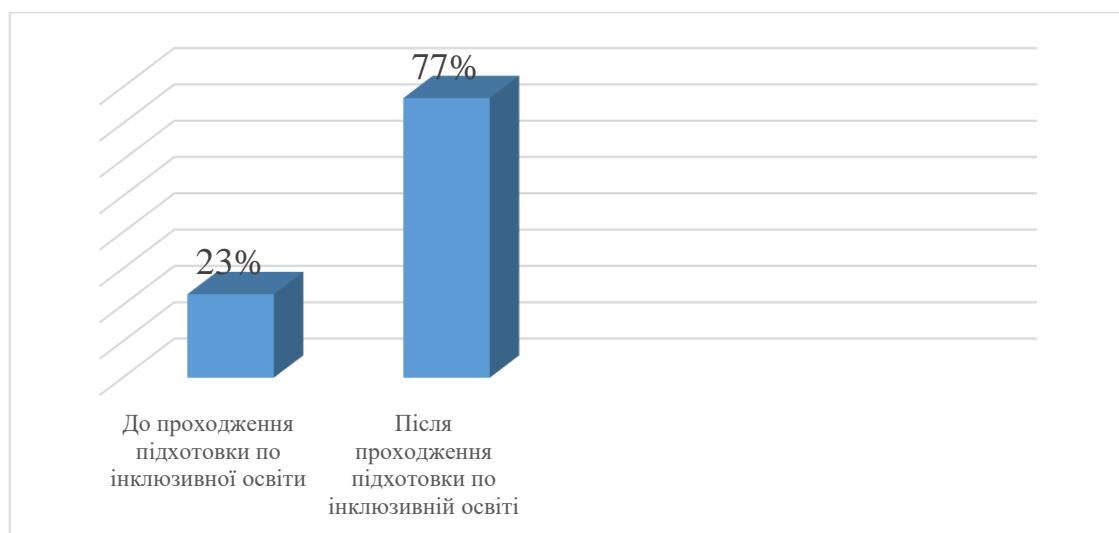


Рис. 3.2 Психолого-педагогічна готовність викладачів до проведення занять в інклюзивних групах

Виявленні показники сформованості психолого-педагогічної компетенції були такими, що свідчили про зростання готовності викладачів до успішної реалізації навчальних дисциплін в інклюзивних групах. Це виявилось у їхньому прагненні до нагромадження психолого-педагогічних знань та до самопізнання; наявності мотивації до успішної професійної діяльності та професійно-важливих особистісних якостей; вмінням аналізувати педагогічну ситуацію, «чути» свій внутрішній голос, працювати з інформацією та будувати успішну комунікацію під час проведення занять.

Результати дослідження проблемних галузей педагогів у професійній діяльності показали наступні потреби:

- допомога у використанні інноваційних підходів у роботі;
- планування самоосвітньої діяльності;
- навчання на курсах підвищення кваліфікації;

– розробка адаптованих освітніх програм.

Дослідження показало, що 77% освітян готові до активної реалізації своїх потреб у саморозвитку. Під час анкетування ми виявили інтерес до роботи, бажання бути визнаними в колективі, відчують довіру керівництва, відповідальність за нове покоління, використовують інновації в роботі, цінують взаємини у колективі. Все це позитивно впливає на саморозвиток викладачів.

Отже, отримані під час нашого дослідження результати дозволили зробити висновок про дієвість курсів підвищення кваліфікації та методичних семінарів з інклюзивного навчання й тим самим набуття психолого-педагогічної компетенції викладачами.

Висновки до третього розділу

Вивчення педагогічної теорії, ідеології інклюзивної освіти дозволили виокремити принципи інклюзивного навчання на яких вибудовується сам процес навчання, визначаються його цінності та організаційні форми. Науковцями описані три типи груп, що формуються для організації спільного навчання студентів із студентами з ОМЗ (формальні навчальні групи, неформальні навчальні групи, групи спільного навчання).

Нині змінилися провідні функції педагога. Крім навчання та виховання він покликаний обмінюватися професійним досвідом, цінностями та зважати на думки своїх здобувачів освіти. Відповідно ключовою проблемою педагогічної діяльності є підготовка наставника-педагога до формування ситуації розвитку особистості учня разом з передачею йому знань на рівні інформації. Ефективність діяльності педагога безпосередньо пов'язана від його багажу знань методів розвитку особистості.

Викладач ЗВО має відповідати гуманістичній орієнтації освіти, відтак сучасному педагогові інклюзії необхідно володіти педагогічною спостережливістю, педагогічним оптимізмом, педагогічною відповідальністю та наполегливістю у досягненні цілей.

Проведене дослідження на виявлення особистісних та професійних характеристик та потреб у підвищенні кваліфікації викладачів ЗВО до викладання дисциплін у змішаних групах студентів (у групах навчаються

студенти з ОМЗ) (в експерименті брало участь 6 педагогів Західноукраїнського національного університету) показало, що вони неоднозначно ставляться до розглянутої проблеми. 50% респондентів уможливають подібне навчання при створення сприятливих умов для студентів з ОМЗ, а це високий рівень матеріально-технічної бази ЗВО, запровадження індивідуального графіка навчання для студентів з ОМЗ, підготовка викладачів до занять у таких групах.

Для адаптації викладачів до роботи в інклюзивних групах проведено семінар, що включав п'ять модулів, які мали за мету доповнити у викладачів психолого-педагогічної компетенції, що відносяться до роботи зі студентами з ОМЗ. Викладачі мали змогу пересвідчитися, що інклюзивна освіта підкреслює цінність особистості кожної особи, тим самим гарантує рівноцінне відношення до всіх студентів у закладах освіти, формує спеціальні умови майбутнім фахівцям, які мають особливі потреби: забезпечення соціальної активності дітей з особливостями психофізичного розвитку, формування у них ціннісних установок, що відповідають психічним і фізичним можливостям дитини, а також розвиток у них інтелектуальної сфери.

ЗАГАЛЬНІ ВИСНОВКИ

В ході нашого дослідження ми прийшли до наступних висновків:

1. Інклюзивна освіта нині є одним з найважливіших напрямків розвитку освіти. Аналіз наукової літератури та нормативних документів дозволяє розглядати інклюзивну освіту як таку, що забезпечує рівний доступ до освіти всіх здобувачів освіти з урахуванням різноманітних особливих освітніх та індивідуальних потреб і можливостей із створенням умов особистісного розвитку, прийняття індивідуальності кожного. Важлива роль відводиться навчальним закладам, які забезпечують умови для соціальної інтеграції, професійного самовизначення студентів з ОМЗ.

2. Для роботи в інклюзивному освітньому середовищі необхідний викладач з високим рівнем професіоналізму, який володіє психологічними знаннями, педагогічними компетенціями та готовий до динамічних змін у навчальному процесі. Інклюзивна освіта висуває особливі вимоги і до професійно-особистісної підготовки фахівців, які мають базову корекційну освіту насамперед викладачі ЗВО повинні мати великий об'єм психолого-педагогічних знань, що включають розуміння відмінностей між традиційними формами навчання та виховання; особливості вікового та особистісного розвитку студентів в умовах інклюзивного освітнього середовища; використання методів психологічного та дидактичного проектування освітнього процесу; вміння зреалізовувати різні способи педагогічної взаємодії зі студентами як вихованцями, так і з їхніми батьками та іншими фахівцями освітнього закладу, оскільки викладачі у своїй діяльності повинні враховувати будь-яку інформацію від батьків про особливості поведінки, спілкування дитини з оточуючими.

3. Вирішення проблеми розвитку психолого-педагогічних компетентностей педагогів у контексті інклюзивної освіти дозволило нам розкрити змістове наповнення даних компетентностей, розкрити зміст поняття «психолого-педагогічні компетентності викладачів в інклюзивній освіті» та проаналізували різні погляди на сутність даної компетентності педагогів. Головними компонентами психолого-педагогічної компетенції визначено пізнавальні (бажання нарощувати психолого-педагогічні знання, прагнення до

самопізнання); мотиваційні (наявність мотивації і необхідних особистісних якостей для діяльності в інклюзивному освітньому середовищі); рефлексивні (навички аналізувати педагогічну ситуацію, вміння володіти собою); інформаційно-комунікаційний (вміння працювати з інформацією, побудова успішних комунікацій). Психологічний супровід інклюзивної освіти студентів з ОМЗ розглядається як процес, що включає стратегію і тактику професійної діяльності викладача, спрямовану на створення максимально сприятливих умов для інтеграції осіб з ОМЗ до соціуму їх однолітків, що нормально розвиваються.

4. Використання технологій в освітньому процесі ЗВО дозволяє студентам з ОМЗ брати активну участь у навчальному процесі та комунікації, оскільки забезпечують можливість контролювати докільця, дозволяють вирішувати навчальні та соціальні завдання, надають доступ до інформаційних ресурсів. Використання технологій інклюзивного навчання як дидактичного інструменту сприяє зміни підходів до навчально-методичного процесу та стимулює появу нових стратегій навчання та контролю знань. Вони дозволяють звести до мінімуму відмінності між студентами та робить можливим застосування сучасних педагогічних прийомів, спрямованих на покращення взаємодії студентів між собою та з викладачами.

5. Було проведено дослідження з метою виявлення структурних та критеріальних характеристик психолого-педагогічних компетенцій викладачів ЗВО в контексті інклюзивної освіти. Оцінка саморозвитку психолого-педагогічних компетентностей викладачів у системі інклюзивної освіти здійснювалася з використанням таких методів дослідження, як анкетування та бесіди. Отримані результати показали недостатній рівень розвитку психолого-педагогічної компетентності більшості педагогів, необхідність їх розвитку. Після проходження викладачами он лайн курсів з інклюзивного навчання та участі у методичних семінарах кафедри відбулося зростання рівня розвитку психолого-педагогічних компетентностей педагогів. Оцінювання викладачів у системі освітньої інклюзії проходило в процесі анкетування.

6. Проведене анкетування викладачів, що викладають в інклюзивних групах показало, що з них 77% готові до активного саморозвитку за тематикою

інклюзивної освіти. Це виявлено в покращені інтересу до викладання в інклюзивних групах, відповідальності за нове покоління, використання інновацій в роботі, цінування взаємини між усіма учасниками групи (на паритетних засадах), позитивно відзначилося на саморозвитку викладачів. Проведене дослідження дозволило визначити реальні особистісні та професійні можливості педагогів, а також виявити їх потреби та проблеми, для вирішення яких необхідно організувати підвищення кваліфікації у системі додаткової професійної освіти та забезпечити практико-орієнтовану освітню діяльність. Вважаємо за необхідне розширити дослідження напрямків практико-орієнтованої підтримки викладачів з використання інформаційно-комунікаційних технологій.

Подальшими нашими науковими розвідками буде визначення ролі впровадження у систему вищої освіти гуманітарних технологій, що сприяють формуванню готовності вчителів до соціального партнерства в інклюзивному суспільстві.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Аріщенко А. Інклюзивний освітній простір ЗВО України: сучасний стан та перспективи розвитку. Педагогічні науки: теорія, історія, інноваційні технології. 2018. № 5. С. 381–389. ULR: <https://pedscience.sspu.edu.ua/wp-content/uploads/2018/10/37.pdf>
2. Афузова Г. Вища освіта в контексті європейських цінностей різноманітності та інклюзії. Вища освіта України. 2021. № 3. С. 67–74. DOI 10.31392/NPU-VOU.2021.3(82).09
3. Афузова Г. Готовність суспільства до реалізації ідей інклюзії: результати неформального опитування. Матеріали Міжнародної науково-практичної конференції «Ціннісно-орієнтований сталий розвиток освіти: уроки ЄС для України» (м. Київ, 18–20 травня 2021 р.) Суми: ФОП «Кубраков С.Г.», 2021. С. 125–129.
4. Болдирєва В. Е. Інтеграція та інклюзія як основні моделі навчання дітей з особливими освітніми потребами. Актуальні проблеми навчання та виховання людей з особливими потребами. 2012. № 9. С. 10–17.
5. Борохвіна Т. Г. Ретроспективний аналіз розвитку інклюзивної освіти в Україні. Інноваційна педагогіка. 2018. Вип. 5. С. 70–73. ULR: http://nbuv.gov.ua/UJRN/innped_2018_5_18.
6. Борохвіна Т. Інклюзивна освіта: генезис і основні принципи. Наукові записки Тернопільського національного педагогічного університету імені Володимира Гнатюка. Серія: Педагогіка. Тернопіль : ТНПУ, 2018. № 2. С. 164–169.
7. Борохвіна Т. Проблема інклюзивної освіти у педагогічній теорії та практиці. Людинознавчі студії : зб. наук. праць ДДПУ імені Івана Франка / М-во освіти і науки України, ДДПУ ім. І. Франка ; [редкол.: М. М. Чепіль (гол. ред.), О. М. Кобрій, О. Є. Карпенко та ін.]. Дрогобич : РВВ ДДПУ ім. І. Франка, 2018. Вип. 7.39. С. 50–61.
8. Вища освіта в Україні у 2019 році: статистичний збірник ULR: http://www.ukrstat.gov.ua/operativ/operativ2005/osv_rik/osv_u/vysh_osvita/arch_vysh_osvita.htm

9. Давиденко Г. В. Теоретико-методичні засади організації інклюзивного навчання у вищих навчальних закладах країн Європейського Союзу: дис. ... д-ра. пед. наук. Київ, 2015.

10. Донець В. Особливості інноваційної діяльності в умовах інклюзивного навчання. ВВК, 2020. №83. 371 с.

11. Закон України «Про вищу освіту». Відомості Верховної Ради (ВВР). 2014. № 37-38. Ст. 2004 [Електронний ресурс]. URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/1556-18>

12. Закон України «Про освіту». Відомості Верховної Ради (ВВР). 2017. № 38-39. Ст. 380 [Електронний ресурс]. Режим доступу URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/2145-19>

13. Захарчук М., & Закаулова Ю. (2014). Аналіз системи підготовки педагогів інклюзивної школи у США. Науковий вісник Мелітопольського державного педагогічного університету імені Богдана Хмельницького, 12, 21–28.

14. Заярнюк О.В. Інклюзивна освіта в Україні: проблеми та шляхи їх вирішення. Науковий вісник Міжнародного гуманітарного університету. К. 2017. 193 с.

15. Ілляшенко Т. Інтеграція дітей з особливими потребами у загальноосвітній школі. Соціальний педагог, 2009. №5. С. 26–35.

16. Інклюзивне навчання URL: <https://mon.gov.ua/ua/tag/inklyuzivnenavchannya>

17. Іноземцева С. В. Використання педагогічних ідей В.О. Сухомлинського в роботі з дітьми з особливими освітніми потребами. Початкова освіта. 2009. №3. С. 19–23.

18. Калаур С. М. Психолого-педагогічна характеристика інклюзивного підходу як основи для організації освіти дітей з особливими потребами. Гірська школа Українських Карпат. Наукове фахове видання з педагогічних наук. Івано-Франківськ : ДВНЗ «Прикарпатський національний університет імені Василя Стефаника». 2017. № 16. С. 58–62.

19. Калаур С., Гончарук Н. Потенціал післядипломної освіти у формуванні інклюзивної компетентності педагогічних працівників: методичні та

практичні аспекти. Інновації в освіті: перспективи розвитку : матеріали III Міжнародної науково-практичної конференції (м. Тернопіль, 20 травня 2022 р.). Тернопіль : ЗУНУ, 2022. С. 196–201.

20. Козіброда Л. В. Теоретико-понятійні аспекти інклюзивної освіти у сучасних педагогічних дослідженнях. Інноваційна педагогіка. 2019. Вип. 19, Т. 3. С. 35–38. 4. Порядок підвищення кваліфікації педагогічних і науково-педагогічних працівників : Постанова Кабінету Міністрів України від 21.08.2019 р. № 800. URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/main/800-2019-п#Text>

21. Колупаєва А. (2009). Інклюзивна освіта: реалії та перспективи. Київ: Самміт – Книга, 272 с. Концепція розвитку інклюзивного навчання (Наказ МОН № 912 від 01.10.10 року). Взято 15 травня 2018 з ULR : http://osvita.ua/legislation/Ser_osv/9189/.

22. Колупаєва А.А. Навчання дітей із особливими потребами в інклюзивному середовищі: навчально-методичний посібник / А.А. Колупаєва // Вид-во «Ранок». Х. 2019. 304 с.

23. Кравченко Г. Ю. Управління розвитком професійної компетентності науково-педагогічних працівників закладів вищої освіти. Актуальні питання гуманітарних наук: міжвузівський зб. наук. праць молодих вчених Дрогобицького держ. пед. ун-ту ім. І. Франка / редактори-упорядники В. Ільїнський, А. Душний. Дрогобич: Вид. дім «Гельветка», 2018. Вип. 21. Т. 1. С. 192–196.

24. Лалак Н. Підготовка майбутніх педагогів до роботи в закладах освіти з інклюзивною формою навчання. Педагогічна освіта і наука в умовах класичного університету: традиції, проблеми, перспективи Львів: Львівський нац. ун-т ім. Івана Франка. 2013. С. 234–240.

25. Лебедик Л. Розвиток професійної компетентності викладачів закладів вищої освіти. Інноваційні технології розвитку особистісно-професійної компетентності педагогів в умовах післядипломної освіти: зб. наук. статей у 3-х ч. / За заг. ред. О. В. Зосименко, Г. Л. Єфремова. Суми, 2020. Ч. 1. 40–47.

26. Логвиненко Т. Вища освіта Данії, Норвегії, Швеції у сучасному європейському вимірі. Науковий вісник Ужгородського університету: Серія: Педагогіка. Соціальна робота, 2014. №30. С. 86–89.

27. Лупарт Дж. Шкільна реформа в Канаді: перехід від роздільних систем освіти до інклюзивних шкіл. Дефектологія. Особлива дитина: навчання і виховання, 2010. №1. С. 6–11.

28. Лучик С. Д., Лучик В. Є. Розвиток інклюзії у вищій освіті. Інновації партнерської взаємодії освіти, економіки та соціального захисту в умовах інклюзії та прагматичної реабілітації соціуму : матеріали IV міжнародної науково-практичної конференції, I Всеукраїнська міждисциплінарна науково-практична конференція «Інклюзивна освіта: ідея, стратегія, результат» (21 травня 2020 р. Кам'янець-Подільський): Подільський спеціальний навчально-реабілітаційний соціально-економічний коледж. 2020. С. 19–21.

29. Малишевська І. Актуальні аспекти впровадження інклюзивної освіти в Україні. Проблеми підготовки сучасного вчителя. 2016. №13. С. 205–211.

30. Марусинець М. М. Формування інтегральної психолого-педагогічної компетентності викладача закладу вищої освіти. Освітній простір України. 2018. №14. С. 81–88.

31. На допомогу батькам, що мають дітей з особливими потребами / Л.В. Борщевська, А.В. Зіброва, І.Б. Іванова та ін. Київ : Український інститут соціальних досліджень, 1999. 79 с.

32. Нірода О., Ребуха Л. Розвиток педагогічних компетентностей викладача за умов роботи з інклюзивною молоддю. Інновації в освіті: реалії та перспективи розвитку : матеріали V Міжнар. науково-практичної конференції (м. Тернопіль, 11 травня 2023 р.). Тернопіль : ЗУНУ, 2023. С. 212–215.

33. Омельченко А.О. Проблеми та перспективи розвитку інклюзії в Українських закладах освіти. Вісник ЛНУ імені Тараса Шевченка. К. 2020. № 1(332). 130 с.

34. Освіта осіб з особливими потребами. Нормативна база. URL: <https://imzo.gov.ua/osvita/zagalnoserednya-osvita/osvita-osib-z-osoblivimi-potrebaminormativna-baza/>

35. Порядок організації інклюзивного навчання у закладах вищої освіти (затверджено постановою Кабінету Міністрів України від 10 липня 2019 р. № 635) URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/635-2019-%D0%BF>

36. Порядок підвищення кваліфікації педагогічних і науково-педагогічних працівників : Постанова Кабінету Міністрів України від 21 серпня 2019 р. № 800. URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/main/800-2019-п#Text>

37. Продіус О. І. Особливості моделей інклюзивної освіти в країнах Європи відповідно до вимог сучасного суспільства. Проблеми системного підходу в економіці. 2019. Вип. 4(2). С. 86–93. URL: http://nbuv.gov.ua/UJRN/PSPE_print_2019_4%282%29_14

38. Проєкт звіту про оцінку потреб щодо перегляду політики та нормативно-правової бази у сфері забезпечення прав людей з інвалідністю в Україні, проведеної в межах проєкту Ради Європи «Розвиток соціальних прав людини як ключовий чинник сталої демократії в Україні». URL: <https://rm.coe.int/final-report-ukr-1-/16809f31b6>

39. Проєкт Положення «Про організацію інтегрованого навчання осіб з особливими освітніми потребами у вищих навчальних закладах». URL: <https://mon.gov.ua/storage/app/media/gromadskeobgovorennya/polozhennya-pro-integrovanenavchannya-u-vnz>

40. Рассказова О. Теорія та практика розвитку соціальності учнів в умовах інклюзивної освіти. (Автореф. дис. д-ра пед. наук). Луганськ, 2014. 44 с.

41. Ребуха Л. З. Вплив ціннісних орієнтацій на формування професійної компетентності у майбутніх фахівців-психологів. Вісник Національної академії Державної прикордонної служби України імені Богдана Хмельницького. Серія: Педагогічні науки. 2019. №9. URL: <http://periodica.nadpsu.edu.ua/index.php/pedvisnyk/article/view/358>

42. Річний звіт Національного агентства із забезпечення якості вищої освіти за 2019 рік / Сергій Квіт (заг. ред.). Київ: Національне агентство із забезпечення якості вищої освіти, 2020. 244 с.

43. Соціальний захист населення України : статистичний збірник. URL: http://www.ukrstat.gov.ua/druk/publicat/kat_u/2019/zb/07/zb_szn_2018.pdf

44. Суховієнко Н. А. Підготовка майбутніх вихователів дошкільних навчальних закладів до професійної діяльності в умовах інклюзивної освіти : дис. канд. пед. наук : 13.00.04. Хмельницький, 2018. 292 с.
45. Україна посередині рейтингу в Доповіді ООН про стан людського розвитку за 2019 рік. URL: <https://www.ua.undp.org/content/ukraine/uk/home/-presscenter/pressreleases/2019/ukraine-ranks-mid-table-in-undps-2019-humandevlopment-report.html>
46. Чалкова І. Ю. Аналіз проблеми інклюзивної освіти в Україні. In: Integration of Education, Science and Business in Modern Environment: Winter Debates: Proceedings of the 3rd International Scientific and Practical Internet Conference, February 3-4, 2022. FOP Marenichenko VV, Dnipro, Ukraine, . p. 429.
47. Чеський Університет Масарика: Як зробити навчання доступним для всіх. URL: <https://osvitoria.media/ru/experience/cheskyj-universytet-imeni-masaryka-yak-zrobyty-navchannyadostupnym-dlya-vsih-2/>
48. Чопік О. Формування взаємин дітей з вадами опорно-рухового апарату із здоровими ровесниками в умовах інклюзивного навчання. (Автореф. дис. канд. пед. наук). Київ, 2013. 18 с.
49. Шевчук Г. Й. Інклюзивна освіта у вищій школі: виклики та перспективи. Академічні студії. Серія «Педагогіка», 2021. №2(3). С. 151–157.
50. Шевчук Г. Й. Проблеми доступності вищої освіти для осіб з особливими потребами в Україні. Молодий вчений. 2018. № 1(53). С. 834–838. URL: <http://molodyvcheny.in.ua/files/journal/2018/1/194> Pdf
51. Allen K. Eileen, Cowdery Glynnis E. The Exceptional Child. USA: CENGAGE Learning, 2012. 736 p.
52. Armstrong, F., & Moore, M. (2004). Action research for inclusive education: Changing places, changing practices, changing minds. London and New York: Routledge Farmer, 160 p.
53. Aune, B. (2010). Behavior solutions for the inclusive classroom: A handy reference guide that explains behaviors associated with autism, Asperger's, ADHD, sensory processing disorder and other special needs. Texas: Future Horizons, 150 p.

54. Boon, R., & Spencer, V. (2010). Best practices for the inclusive classroom. Waco, Texas: Prufrock Press Inc., 342 p.
55. Bunch, G., & Finding, A. (2005). Way Through The Maze: Crucial Terms Used In Education Provision For Canadians With Disabilities: Recommended Definitions and Supporting Grounded Findings: Crucial Terms Final Report. Toronto: The Marsha Forest Centre Toronto, 75 p.
56. Corbet J. Supporting Inclusive Education. London, 2001. 144 p.
57. Corlett S., Cooper D. Students with Disabilities in Higher Education. London: National Bureau for Students with Disabilities, 1992. 114 p.
58. DfEE: Excellence in Schools [Электронный ресурс]. London, 1997. URL: <http://www.educationengland.org.uk/documents/wp1997/excellence-in-schools.html> (дата обращения: 28.09.16).
59. Dyson A., Farrel P., Polat F., Hutcheson G., Gallannaugh F. Inclusion and Pupil Achievement. UK: University of Newcastle, 2004. 169 p.
60. Education Act 1981 ULR: <http://www.legislation.gov.uk/ukpga/1981/60/enacted> (дата обращения: 28.09.16).
61. Eldar E., Talmor R., Dayan Romem Z. An integrative model for including children with ASD in general education setting- a practical lesson in Israel // International Journal of Special Education, 2009. pp. 66–76.
62. Elliot N., Doxey E., Stephenson V. Inclusion Pocketbook. UK: Teachers' Pocketbook, 2004. 117 p.
63. Erts Yuliya. Osoby detL Vvedenie v prikladnoi analiz povedeniya [Special children. Introduction to Applied Analysis of Behavior]. Moscow: Bahrah Publ., 2015. PP. 32–39.
64. Gabel S., Danforth S. Disability and Politics of Education. N. Y.: Peter Lang Publishing Inc., 2008. 665 p.
65. Hall G. E. and Hord S. M. Change in school: Fasilitating the process. Albany: State University of New York Press, 1987. 41 p.
66. Jameel S. S. Disability in the Context of Higher Education: Issues and Concerns in India. Electronic Journal for Inclusive Education, 2011. 2 (7). URL :

67. Johnson D., Johnson R. (1982). Effects of Cooperative and Competitive Learning Experiences on Interpersonal Attraction Between Handicapped and Nonhandicapped Students. *The Journal of Social Psychology*, 116 (2), 211–219. doi: 10.1080/00224545.1982.9922773.

68. Kalaur S., Slozanska H., Honcharuk N. The development of inclusive competence in the system of postgraduate education: theoretical, methodological and practical aspects. *Social Work and Education*. Vol. 9, No. 2. Ternopil–Aberdeen, 2022. P. 305–316. URL: <http://journals.uran.ua/swe/article/view/262199>

69. Konecki M., Lovrencic S. & Jervis K. Overview of problems that students with disabilities encounter in their higher education. *International Journal of Management and Applied Science*, 2016. 2(11), 156–160.

70. Learning Disabilities: Issues in Higher Education. URL: <https://www.asha.org/policy/RP2000-00126/#sec1.9>

71. Learning Diversity in the Chinese classroom: Contexts and Practice for Students with Special Needs. Hong Kong University Press, 2007. 520 p.

72. Lipka, O., Sarid, M., Aharoni Zorach, I., Bufman, A., Hagag, A. A., & Peretz, H. (2020). Adjustment to Higher Education: A Comparison of Students With and Without Disabilities. *Frontiers in psychology*, 11, 923. URL: <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2020.00923>

73. Loreman T. Measuring inclusive education outcomes in Alberta. *International Journal of Inclusive Education*, 2014. №18 (5). pp. 459–483.

74. Mattson E. H., Hansen A. M. Inclusive and exclusive education in Sweden: principals' opinions and experiences // *European Journal of Special Needs Education*, 2009. pp. 465–472.

75. Oliver M., Barnes C. *Disabled People and Social Policy: from Exclusion to Inclusion*. London: Longman, 1994. 187 p.

76. Oliver M., Campbell J. *Disability Politics: Understanding Our Past, Changing Our Future*. UK: Routledge, 1996. 223 p.

77. Reynolds M. A Historical Perspective: The Delivery of Special Education to Mildly Disabled and at Risk Students // Remedial and Special Education. 1989. № 10 (6). P. 7–11.
78. Snounu, Y. (2019). Disability and Higher Education in Palestine. Journal of Culture and Values in Education, 2(3), pp. 61–78. URL: <https://doi.org/10.46303/jcve.03.02.4>
79. Soorenian A. Disabled International Students in British Higher Education. Experiences and Expectations. UK: University of Leeds, 2013. 195 p.
80. Special Educational and Disability Act 2001 [Электронный ресурс]. URL: http://www.legislation.gov.uk/ukpga/2001/10/pdfs/ukpga_20010010_en.pdf
- Swart, E. & Greyling, E. (2011). Participation in higher education: Experiences of students with disabilities. Acta Academica, 43(4), 81–110. URL: https://www.researchgate.net/publication/235560307_Participation_in_higher_education_Experiences_of_students_with_disabilities
81. Tomlinson J. Inclusive Learning. Principles and Recommendations. UK: FEFC, 1996. 27 p.
82. UNESCO: The Salamanca Statement and Framework for Action on Special Needs Education: World Conference on Special Needs Education: Access and Quality, Salamanca, Spain, 7-10 June 1994. Paris: UNESCO, 1994. 50 p.
83. Villa R. A., Thousand J. S., Paolucci-Whitcomb P. and Nevin A. In search of new paradigms for collaborative consultation // Journal of Educational and Psychological Consultation, 1990. pp. 279–292.
84. West J. F. and Idol L. Collaborative consultation in the education of mildly handicapped and at-risk students // Remedial and Special Education, 1990. pp. 22.
85. Will M. Educating Children with Learning Problems: A Shared Responsibility // Exceptional Children. 1986. № 53. pp. 411-415.
86. Zabeli, N., Ka aniku, F. & Koliqi, D. Jun Li (Reviewing editor). (2021) Towards the inclusion of students with special needs in higher education: Challenges and prospects in Kosovo. Cogent Education. DOI: 10.1080/2331186X.2020.1859438

ДОДАТКИ
ДОДАТОК А

**ДОСЛІДЖЕННЯ ПРОБЛЕМНИХ ГАЛУЗЕЙ ПЕДАГОГІВ У
ПРОФЕСІЙНІЙ ДІЯЛЬНОСТІ ЗІ СТУДЕНТАМИ З ОМЗ**

(Автор *О.О. НІРОДА*)

Будь ласка, дайте розгорнуті відповіді на питання анкети.

1. Ім'я, прізвище
2. Дата народження
3. Вкажіть причину, чому Ви обрали професію викладача ЗВО?

4. Чи викладаєте (...ли) ви навчальні предмети в інклюзивних групах.
а) так
б) ні
5. Чи знайомі ви з проблемами, що мають місце в ЗВО, які стосуються студентів з ОМЗ (опишіть)

6. Чи відвідуєте ви підтримку у керівництва під час вирішення проблем що стосуються студентів з ОМЗ?

7. Чи несете ви відповідальність за навчання студентів з ОМЗ?

8. Чи підвищуєте, що ваш рівень своєї освіти є достатнім у роботі зі студентами з ОМЗ? (якщо так, то як і чому)

9. Чи слухаєте Ви лекції, доповіді фахівців в цікавій для Вас галузі

11. Чи підвищуєте Ви свою кваліфікацію (курси, освітні центри, дистанційне навчання) з інклюзивної тематики

13. Чи займаєтеся Ви самоосвітньою діяльністю?

а) в групі (робота творчих груп, дослідницьких колективів)

б) індивідуально

14. Чи використовуєте Ви засоби масової інформації для розширення свого кругозору (якщо можна, перерахуйте основні) _____

16. Чи відстежуєте рівень свого розвитку? Якщо так то як?

17. Чи ведете Ви облік своїх досягнень? _____

18. Чи є у вас узагальнений результат Вашої діяльності у цій царині (портфоліо з інформацією про набутий досвід і особисті досягнення)

19. Чи плануєте Ви своє професійне майбутнє, якщо у вас в кожній навчальній групі будуть студенти з ОМЗ?

Дякую !

Залишіть, будь ласка, свої контактні дані (e-mail або телефон для SMS) для зможли повідомити Вам результати дослідження