

**МІНІСТЕРСТВО ОСВІТИ І НАУКИ УКРАЇНИ
ХЕРСОНСЬКИЙ ДЕРЖАВНИЙ УНІВЕРСИТЕТ
СОЦІАЛЬНО-ПСИХОЛОГІЧНИЙ ФАКУЛЬТЕТ
КАФЕДРА СОЦІАЛЬНОЇ РОБОТИ, СОЦІАЛЬНОЇ ПЕДАГОГІКИ
ТА СОЦІОЛОГІЇ**

**ГЕНДЕРНО-ІНКЛЮЗИВНА КОМПЕТЕНТНІСТЬ ВИКЛАДАЧІВ
ВИЩОГО ЗАКЛАДУ ОСВІТИ**

Кваліфікаційна робота (проект)
на здобуття ступеня вищої освіти «бакалавр»

Виконала: студентка 4 курсу 07-411 групи
Спеціальності 231 Соціальна робота
Освітньо-професійної програми «Соціальна
робота»
Спеціалізація: управління персоналом
Вікторія ОГОРОДНИК

Керівник: к.пед.н., доцент Тетяна ШВЕЦЬ
Рецензент: к.псих.н., доцент
Наталія ТАВРОВЕЦЬКА

ЗМІСТ

ВСТУП.....	3
РОЗДІЛ 1. Теоретичні особливості гендерно-інклюзивна компетентність викладачів вищого закладу освіти.....	7
1.1. Гендерна компетентність як соціально-психологічна характеристика особистості.....	7
1.2. Інклюзивна компетентність викладачів як чинник розвитку соціально-педагогічної роботи з молоддю з особливими потребами	14
РОЗДІЛ 2. Дослідження рівня сформованості гендерно-інклюзивної компетенції викладачів вищого закладу освіти....	21
2.1. Програма та результати емпіричного дослідження.....	21
2.2. Характеристика комплексної програми соціальної роботи зі здобувачами вищої освіти з особливими потребами в інклюзивному освітньому просторі.....	28
ВИСНОВКИ.....	44
СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ.....	47
ДОДАТКИ	52

ВСТУП

Гендерна рівність – комплексне явище. Результати та наслідки гендерної нерівності позначаються на усіх сферах нашого життя, незалежно від того, стосується це чоловіків чи жінок, дітей чи дорослих. Для досягнення справжньої гендерної рівності, потрібні не лише зміни на законодавчому та політичному рівнях, а й розуміння складних і не завжди очевидних форм вияву гендерної нерівності та визнання її масштабних наслідків. Отже, робота щодо впровадження гендерного підходу починається з визнання гендерної рівності як одного з основних аспектів сталого людського розвитку та забезпечення прав людини.

Українське суспільство на сучасному етапі набуває змін як в системі політичних перетворень, нових технологій, способів організації економіки, так і стосовно усталених уявлень про роль жінки й чоловіка.

Свідченням визнання державою важливості гендерних питань було прийняття Закону України «Про забезпечення рівних прав та можливостей жінок і чоловіків», на сучасному етапі прийняття державної програми гендерного розвитку.

Юридична рівність не завжди зумовлює рівність фактичну. Саме тому постає нагальне завдання інтегрування гендерного підходу в державну політику України як на національному, так і на місцевому рівнях. Метою такої політики є запобігання дискримінації за ознакою статі в економічній, політичній, освітній, культурній, будь-якій іншій сфері суспільного життя.

Сьогодні провідною стратегією політики багатьох країн можна вважати науково обґрунтоване та доведене практикою твердження, що економічно доцільним є здійснення інвестиції в людський капітал скрізь, де це можливо, замість безпосереднього інвестування в соціальне обслуговування. Відповідно до цієї стратегії залученість осіб з інвалідністю в суспільство розглядається як стратегічний напрям соціального інвестування для майбутнього.

На переконання теоретиків і практиків, насамперед питання соціальної інклюзії повинні знайти своє відображення у сфері освітньої політики, тому що освітня система є віддзеркаленням стану суспільства й водночас важливим засобом його перебудови.

Мета освітньої інклюзії полягає у тому, щоб ліквідувати соціальну ізоляцію (вилучення), яка є наслідком негативного ставлення до різноманіття. Відправною точкою для освітньої інклюзії є переконання, що освіта є одним з основоположних прав людини й основою для більш справедливого суспільства.

Упровадження процесу інклюзії як керівного принципу вимагає здійснення змін і перетворень у системі освіти, а також у суспільстві. Цей процес часто наражається на низку проблем. Зокрема до них належать: дискримінаційне ставлення й погляди (у тому числі й щодо гендеру); відсутність розуміння і необхідних навичок; обмежені ресурси; неналежна організація.

Концепція гендерної рівності (зокрема і в інклюзивному освітньому середовищі) і соціальної справедливості має бути врахована в усіх освітніх програмах та компонентах, бути орієнтованою на задоволення представників соціально-вразливих груп населення. Концептуальні принципи інтегративності та інклюзивності є обов'язковими для забезпечення ефективного навчального процесу у вищій школі.

У вітчизняній науці проблеми гендера та інклюзії в різних їх аспектах досліджували такі вчені, як О. Балакірева, Т.Журченко, В.Лапшина, О.Луценко, В.Онікієнко.

Незважаючи на наявність певного кола публікацій та наукових досліджень відзначаємо практичну відсутність досліджень, присвячених гендерно-інклюзивним компетенціям викладачів вищих закладів освіти (ВЗО), що і зумовило вибір теми наукової роботи **«Гендерно-інклюзивна компетентність викладачів вищого закладу освіти»**.

Метою дослідження є обґрунтування теоретичних особливостей та дослідження рівня гендерно-інклюзивної компетентності викладачів.

Для досягнення зазначеної мети було окреслено такі **дослідницькі завдання**:

- здійснити аналіз сутності поняття «гендерна компетентність»;
- дослідити поняття «інклюзивна компетентність»;
- дослідження рівня сформованості викладачів вищих навчальних закладів;
- охарактеризувати комплексну програму соціальної роботи зі здобувачами вищої освіти з особливими потребами в інклюзивному освітньому просторі.

Об'єктом дослідження виступає гендерно-інклюзивна компетентність викладачів ВЗО.

Предметом дослідження – критерії та показники сформованості гендерно-інклюзивної компетенції викладачів ВЗО.

Для вирішення поставлених завдань було використано загальнонаукові **методи**:

- теоретичні: аналіз та узагальнення психологічної, соціально-педагогічної, соціологічної літератури з теми дослідження; систематизація, порівняння, узагальнення науково-теоретичного, науково-методичного матеріалу для з'ясування змісту ключових понять;
- емпіричні: анкетне опитування.

Наукова новизна полягає в тому, що вперше порушена проблема гендерно-інклюзивної компетенції викладачів закладів вищої освіти, а також досліджено та проаналізовано критерії та показники їх сформованості.

Практичне значення одержаних результатів. Результати дослідження може бути використано для подальших теоретичних та практичних розвідок щодо проблем гендеру та інклюзії, вони можуть бути корисними для фахівців інклюзивних центрів, соціологічних служб, практичних психологів.

Апробація результатів дослідження. Матеріали дослідження обговорювались на засіданнях кафедри соціальної роботи, соціальної педагогіки та соціології (протокол від 01.11.2019 р. № 4, від 10.03.2020 р. № 9, від 13.04.2020 р. № 10), а також опубліковані у вигляді статті:

1. Огородник В., Коршун Т. Сучасне інклюзивне середовище: мета, структура, функції // Філософські обрії сьогодення. Збірник тез VII Міжнародної науково-практичної конференції / за заг. ред. Берегової Г. Д. – Херсон: ДВНЗ «ХДАУ», 2019. – С. 130-132.

Кваліфікаційна робота пройшла апробацію на Всеукраїнському конкурсі студентських наукових робіт з галузей знань і спеціальностей «Гендерні дослідження» у 2019-2020 н.р. під шифром «Гендерна траєкторія», що проводився на базі Херсонського державного університету в квітні 2020 року. Робота та її автор отримали диплом III ступеня. Текст роботи розміщений на сайті Херсонського державного університету за покликанням: <http://www.kspu.edu/NewScienceActivity/competitionofstudents/konkyrs2020/CpisokRobit/ElektronniVariantiRobitGenderniDoslidzennia.aspx>.

Структура дослідження. Робота складається зі вступу, двох розділів, списку використаних джерел та додатків.

РОЗДІЛ 1

ТЕОРЕТИЧНІ ОСОБЛИВОСТІ ГЕНДЕРНО-ІНКЛЮЗИВНОЇ КОМПЕТЕНТНІСТІ ВИКЛАДАЧІВ ВИЩОГО ЗАКЛАДУ ОСВІТИ

1.1. Гендерна компетентність як соціально-психологічна характеристика особистості

«На сьогодні принцип гендерної рівності в суспільстві розглядається в якості необхідної умови становлення громадянського суспільства. Серед низки наукових термінів, які використовуються в гендерному дискурсі, одним із провідних є поняття «гендерна культура», з яким переважна більшість науковців і пов'язує поняття «гендерна компетентність» [21].

Свою чергою гендерна культура є однією з ключових категорій гендерних і культурних досліджень, філософським, соціальним, педагогічним, психологічним аспектам якої присвячено праці Р. Айслер, М. Гімбутас, Г. Зіммеля, М. Мід; Р. Айвазової, Т. Вороніної, І. Клименкової, С. Матюшкової; В. Агеєвої, О. Андрієнко, Т. Говорун, Н. Грицьак, О. Кікінежді, О. Кізь, О. Кісь, Л. Кобилянської, Н. Маркової, Т. Мельник, В. Москаленко, Ю. Стребкової, П. Терзі та ін. Сьогодні не існує єдиного визначення цього поняття, але науковці на загал сходяться на тому, що «**гендерна культура (gender culture)** – це система уявлень, цінностей, знань, норм, інтересів та потреб, які формують соціокультурні аспекти статі, встановлюють відповідні статуси жінок і чоловіків, визначають їхні ролі, взаєностосунки й моделі поведінки у різних сферах життя, впливають на форми та результати творчої діяльності статей, визначають їхнє місце у картині світу; одночасно вона виконує світоглядну, аксіологічну, нормативно-регулятивну, адаптаційну, гуманістичну, комунікативну, виховну та ін. функції» [21]. Зміст гендерної культури як соціального явища суспільного життя розкривається у забезпеченні умов для всебічного розвитку особистості, гармонійної соціалізації, самореалізації, гуманізації людини й суспільства.

«У гендерному словнику (2005) Л. Кобилянська і Т. Мельник визначають гендерну культуру як сукупність статево-рольових цінностей у суспільних сферах буття та відповідних до них потреб, інтересів і форм діяльності, зумовлену демократичним устроєм і пов'язаними з ним демократичними інституціями [17]. Т. Говорун та О. Кікінежді (2004) вважають, що гендерна культура залежить від суспільного устрою, національних шлюбно-сімейних звичаїв і традицій, релігійних вірувань тощо» [21].

«П. Терзі (2007) тлумачить гендерну культуру як «особливий вид культури», що властива суспільству й конкретній людині як суб'єктові суспільних відносин, що відповідає принципам гендерної рівності та демократії» [21].

«В. Москаленко визначає гендерну культуру суспільства як систему його цінностей, що складає таку надіндивідуальну загальнообов'язкову поза-генетично задану програму, яка наказує індивідам відповідати певним соціокультурним очікуванням відносно прийнятих для даного суспільства «зразків» поведінки і зовнішнього вигляду чоловічої або жіночої статі[20]. Таким чином, гендерна культура відтворює, закріплює і формує відмінності між статями, регулює стосунки жінок та чоловіків в особистому, родинному й соціальному житті» [21].

«Гендерна культура як категорія містить низку *компонентів*, серед яких має місце гендерна (суспільна та індивідуальна) свідомість, гендерний світогляд, гендерні уявлення, гендерні знання, гендерні очікування, гендерні цінності, гендерні стереотипи, гендерні ролі, гендерні відносини, гендерна чутливість, гендерна поведінка, гендерно-специфічні потреби, інтереси, форми та результати творчої діяльності, гендерна компетентність особистості тощо» [21].

«С. Матюшкова класифікує гендерну культуру: 1) за психологічними виявами – фемінна, маскулінна, андрогінна; 2) за формою вияву – жіноча,

чоловіча, безстаттєва тощо; 3) за владними відносинами – матріархатна, патріархатна, біархатна (егалітарна, партнерська)» [21].

«Високий рівень гендерної культури характеризується наявністю: гендерно-чутливої самосвідомості; гендерно-орієнтованого світогляду; гендерних цінностей, в основі яких лежать рівні права та можливості жінок і чоловіків у всіх сферах життєдіяльності, рівні обов'язки та відповідальність у виконанні сімейних і професійних ролей, гендерна справедливість тощо; гендерної компетентності, що включає в себе гендерні знання, гендерні уміння й навички, мотивацію до реалізації принципів гендерної рівності в особистому та професійному житті, гендерно-чутливі моделі поведінки та форми діяльності; гендерну чутливість як здатність особистості помічати факти дискримінації за ознакою статі, протистояти їм та самим не створювати їх» [21].

«І якщо з більшістю понять, що характеризують високий рівень гендерної культури все зрозуміло, то поняття «гендерна чутливість» через транспозиційний вплив російської мови почасти змішують- переважно у науково-публіцистичних текстах -«чутливість» і «чуттєвість» (порівняно з російськими «чувствительность» і «чувственность»). Наприклад: «Гендерна чутливість - один із критеріїв оцінки планування змін, проектів, методів дослідження й аналізу. Зміни, що плануються, методи, чутливі в гендерному відношенні, якщо вони враховують наявний стан жінок і чоловіків, не погіршують становища жінок і чоловіків, сприяють установам гендерного балансу» [21].

«Гендерна чутливість - це усвідомлення того, що в сучасному суспільстві проблеми дискримінації ще не розв'язані повністю, розуміння того, що вимоги, котрі соціум висуває до чоловіків і жінок, відрізняються та що подібні нав'язані обмеження не йдуть на користь ані жінкам, ані чоловікам, ані, власне, суспільству» [21].

«М. Дмитрієва різночитання терміна пояснює складнощами «формування гендерної терміносистеми в українській мові». «Ураховуючи

міждисциплінарний характер гендерних досліджень, у цьому випадку під гендерною термінологією ми розуміємо ті поняття й терміни, котрі є наріжними в дослідженнях із цієї тематики - тобто поняття із соціології, психоаналізу, психології, філософії, мовознавства, а також інших гуманітарних наук»[9]. «Звернення до публікацій указаних напрямів дозволяє виділити як мінімум три основних напрями в розумінні «гендерної чутливості»:

- науковий критерій, що робить можливим маркірувати будь-які суспільні явища як «гендерно нейтральні» або «гендерно заангажовані»;
- принцип, на якому базується модель суспільних (гендерних) відносин, при цьому принцип «гендерної чутливості» (скандинавська модель) протиставляється принципу «гендерної рівності» (американська модель). Під гендерною чутливістю розуміється розширення можливостей для обох статей, тобто для чоловіків інтеграція в ту сферу, що завжди вважалась жіночою, і навпаки;
- система сформованих (чи тих, що лише потребують свого формування) поглядів (оцінок, думок, переконань тощо) окремої людини чи соціальної групи, що свідчать про їхнє розуміння взаємозв'язку між гендерними ролями та реальними обставинами, які обумовлюють їх насичення й існування» [21].

«Поряд із виділеними тенденціями також присутнє «пересічне» розуміння «гендерної чутливості», що може бути представлено як висловлення: «Гендерна чутливість – це підвищення інформованості суспільства про особливі проблеми сімейних стосунків» [21].

«Жодне з наведених визначень не може вважатись вичерпним, вони - лише свідчення різнобічних підходів науковців до розв'язання гендерних проблем. Оскільки ми розглядаємо проблему в педагогічному аспекті, а саме як складову гендерної культури викладачів ЗВО, будемо спиратись на третій (з визначених вище) напрям у розумінні гендерної чутливості як сукупності особистих переконань, які свідчать про здатність людини відчувати певні суспільні негаразди саме з «гендерного» погляду. Цьому

підходу близьке визначення «гендерної чутливості», сформульоване М. Штильовою: «Під «гендерною чутливістю» ми маємо на увазі здатність педагога сприймати, усвідомлювати та моделювати вплив вербальних, невербальних і предметних факторів соціального середовища, методів і форм роботи з дітьми задля формування гендерної ідентичності дитини, здатність уловлювати та реагувати на будь-які вияви дискримінації за статевою ознакою (сексизму)»[39]. Процитоване визначення не може бути цілком прийнятним, оскільки визначає лише одного учасника навчально-виховного процесу (учителя) та, можливо, занадто безпосередньо поєднує «формування гендерної ідентичності» та «реакцію на дискримінацію» [21].

«Гендерна чутливість» - це бачення проблем нерівності, дискримінації за статевими ознаками стосовно і чоловіків, і жінок у всіх різноманітних виявах[39]. Таке розуміння гендерної чутливості допоможе гармонізувати наше суспільство, уможливити право особистого життєвого вибору та реалізацію для кожного, яким би дивним і «неправильним» воно комусь не здавалось» [21].

«Шлях формування гендерної чутливості - це залучення до навчального процесу принципу гендерної збалансованості. Гендерна збалансованість - усунення статевої ієрархії в суспільстві, коли одна стать - чільна, а інша - підлегла. Від ієрархії страждають обидва: жінка не може повною мірою реалізувати свій потенціал як особистість, чоловік змушений усе життя бути на межі, доводячи, що він найсильніший, найрозумніший, найхоробріший, що він далекий від емоцій і «слабостей» [39]. Домінування однієї статі над іншою спричиняє такі порушення прав людини, як насильство. Гендерна збалансованість в освіті вимагає змістовного перегляду навчальних дисциплін, розробки та використання інтерактивних методик з розвитку гендерної чутливості задля виявлення різних форм дискримінації та порушення прав людини за статевими ознаками» [21].

Важливе для нашого дослідження поняття «гендерна компетентність» - соціально-психологічна характеристика людини, що дозволяє їй бути ефективною в системі міжстатевої взаємодії.

«Гендерна компетентність особистості включає:

- 1) знання про наявні ситуації гендерної нерівності, фактори й умови, що їх викликають;
- 2) вміння помічати й адекватно оцінювати ситуації гендерної нерівності в різних сферах життєдіяльності;
- 3) здатність не виявляти у своїй поведінці гендернодискримінаційних практик;
- 4) здатність розв'язувати свої гендерні проблеми і конфлікти, якщо вони виникають» [21] (рис. 1.1).

Рис.1.1.Гендерна компетентність особистості



«Іншими словами, гендерна компетентність — це здатність чоловіків і жінок помічати ситуації гендерної нерівності в навколишньому житті; протистояти сексистським, дискримінаційним діям і впливам; самим не створювати ситуації гендерної нерівності» [21].

«Формування гендерної компетентності — це цілеспрямована діяльність, у результаті якої людина демонструє компетентність у ситуаціях

із вираженою гендерною складовою. Іншими словами — це рух у напрямі від гендерної некомпетентності до компетентності, тобто набуття та освоєння гендерних знань, умінь і способів гендернокоректної поведінки. Виділені складові гендерної компетентності (сформульовані як знання та вміння) можуть допомогти у формулюванні кінцевих цілей навчання в процесі гендерної освіти викладачів ВЗО» [21].

«У процесі формування і розвитку гендерної компетентності особистості можна виділити три основні етапи діяльності:

I. Етап формування системи гендерних знань.

II. Етап формування умінь аналізу явищ і ситуацій гендерної нерівності.

III. Етап відпрацювання навичок гендерно компетентної поведінки» [21].

«Перший етап — включає освоєння базових ідей гендерної теорії, до базових ідей якого зараховують такі положення:

«1. Чоловіки та жінки, як представники цієї соціальних груп, швидше подібні, ніж різні. Це стосується і переважної кількості психологічних характеристик чоловіків і жінок і особистісних особливостей, необхідних для виконання різних соціальних ролей. Отже, немає підстав для жорсткої диференціації чоловічих і жіночих ролей; соціальні ролі чоловіків і жінок взаємозамінні та подібні. Наявна в суспільстві гендерна диференціація і поляризація є не біологічно зумовленою, а соціально сконструйованою» [21].

«2. Соціальні статуси та позиції чоловіків і жінок у публічних і приватних сферах життєдіяльності не повинні вибудовуватися за принципом ієрархічності. Іншими словами, ні в суспільному устрої, ні на рівні груп та особистостей немає переконливих підстав для того, щоб чоловіки, або жінки посідали домінуючі позиції в громадському або приватному житті. Партнерська модель стосунків між чоловіками та жінками, гендерними групами повинна стати основною, а егалітарні уявлення, що відображають рівність статей (тобто відсутність ієрархічності статусної диференціації ролей чоловіків і жінок) повинні розділятися переважною більшістю членів і членкинями суспільства» [21].

«3. Біологічні особливості кожної статі не можуть бути підставою і виправданням ситуацій гендерної нерівності. Недетермінованість соціальних ролей біологічною статтю їх носія показує, що людина виконує ту чи іншу роль не тому, що виконання цієї ролі задано її анатомією, а тому, що цьому сприяють соціально сформовані схильності, бажання, мотиви особистості, а також життєві обставини» [21].

«Другий етап передбачає 1. Оволодіння вміннями аналізу явищ і ситуацій гендерної нерівності в навколишньому житті. Людина, зацікавлена в розвитку своєї гендерної компетентності, повинна навчитися помічати ситуації вияву різних форм упереджень у поведінці інших людей. 2. Оволодіння вміннями аналізу власних упереджень, своєї поведінки, у якій виявляються гендерні упередження, усвідомлення ситуацій, у яких кожна людина була об'єктом або суб'єктом демонстрації гендерних упереджень» [21].

«Основне завдання третього етапу — навчитися не виявляти гендерні упередження не тільки в поведінці (у сфері міжособистісних контактів і в процесі професійної діяльності), а й на рівні прийняття рішень» [21].

1.2. Інклюзивна компетентність викладачів як чинник розвитку соціально-педагогічної роботи з молоддю з особливими потребами

«Важливо, що готовність ВНЗ до роботи з молоддю з інвалідністю передбачає гуманістичну складову колективу: всебічне сприяння цьому процесу всіма його готовність до надання кваліфікованих освітніх послуг. У лексикології пропонується таке визначення терміну «компетентний», дослівно – це «той, що має достатні знання в будь-якій галузі, який з чим-небудь добре обізнаний, тямущий» [36].

«Термін «компетенція» (від латинського «competentia» – знання, коло повноважень, досвід) є елементом більш широкого поняття

«компетентності», під яким розуміється поінформованість, обізнаність, авторитетність, кваліфікація» [36].

«На думку Г. Стангвік, практична реалізація ідеї інклюзії залежить передусім від готовності педагогічних працівників здійснювати професійну діяльність у нових умовах; сама ідея інклюзії має стати складовою їх професійного мислення та володіння професійними ролями, необхідними для інклюзивного навчання, процес формування цих якостей проходить послідовні етапи: від явної чи прихованої протидії крізь пасивне прийняття інклюзивного навчання до активного прийняття» [36].

«Інклюзивну компетентність розглядають як складову більш широкого поняття «професійна компетентність» педагога і виділяють в її структурі такі змістовні ключові функціональні компетентності, як усвідомлену, закріплену суб'єктивним досвідом, систему знань, умінь і навичок, що використовуються в процесі діяльності для вирішення різних професійних завдань. На основі аналізу вітчизняного і зарубіжного досвіду підготовки фахівців до роботи в інклюзивних закладах освіти Т. П'ятакова визначає інклюзивну компетентність як інтегративне особистісне утворення, яке зумовлює здатність здійснювати професійні функції в процесі інклюзивного навчання, враховуючи різноманітні освітні потреби учнів і забезпечуючи, по-перше, включення дитини з особливими потребами в середовище загальноосвітнього закладу і, по-друге, створення умов для її розвитку і саморозвитку» [36].

«У дослідженні Х. Турецької, М. Шляхтіної приділяється увага розвитку психологічної готовності до роботи вчителів в інклюзивній школі, зокрема, рівню емпатії, самоактуалізації, гнучкості в спілкуванні, здатності до саморозкриття, які вчені об'єднують у групу внутрішніх чинників ставлення педагогів до впровадження інклюзивної освіти» [36].

«У професійно-педагогічній діяльності педагога інклюзивного закладу освіти виділено наступні *групи компетенцій*:

1) *«робота з інформацією – компетенції: збір, обробка, перетворення інформації відповідно до потреб; передача інформації за допомогою різних каналів; отримання зворотного зв'язку; акумуляція інформаційних ресурсів»* [21];

2) *«спілкування і взаємодія з учасниками інклюзивного освітнього простору – компетенції: робота в команді; управління стосунками; вплив»;*

3) *«реалізація педагогічної діяльності і досягнення освітніх результатів – компетенції: цілепокладання; прогнозування; планування; вибір і адаптація методів соціалізації і навчання; реалізація діяльності; аналіз результатів; корекція»* [21];

4) *«професійне вдосконалення – компетенції: професійний ріст; професійна самодіагностика, інноваційна професійна мобільність»* [21].

«Здійснений теоретичний аналіз показує, що абсолютна більшість дослідників розглядає інклюзивну компетентність» [21]:

- *«по-перше, як особистісне новоутворення, що відображає найвищий рівень професійної майстерності»* [21];
- *«по-друге, вона містить у собі єдність таких різноманітних сфер особистості як потребо-мотиваційна, когнітивно-операційна, рефлексивно-оцінна»* [21];
- *«по-третьє, це надзвичайно динамічне новоутворення, що є результатом безперервного розвитку професійності»* [21];
- *«по-четверте, вона виступає складовою частиною загальної професійної компетентності на рівні спеціальної професійної компетентності»* [36].

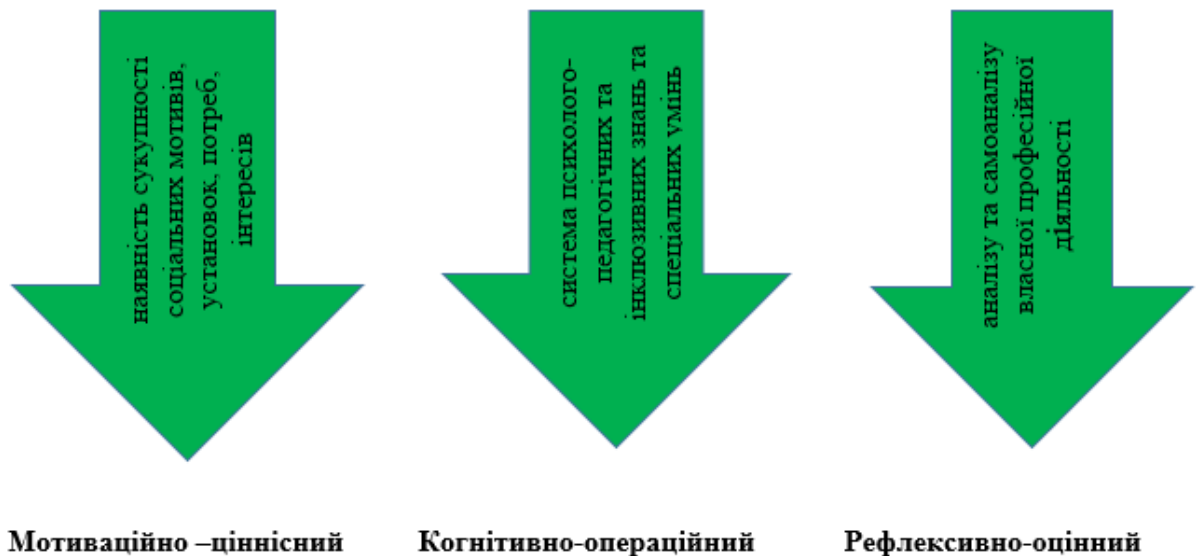
«Узагальнюючи, деталізуючи та змістовно доповнюючи наявні наукові підходи та формулювання, дотримуємось того, що інклюзивна компетентність викладача вищої школи - інтегрувальне особистісне утворення, що обумовлює здатність здійснювати освітні функції в процесі інклюзивного навчання, враховувати освітні потреби студентів з особливими потребами, забезпечувати їхню соціально-педагогічну

адаптацію у навчально-виховному середовищі, створювати всі умови для їхнього повноцінного розвитку та саморозвитку» [36].

«Розкриваючи зміст і структуру інклюзивної компетентності викладача вищої школи, ми підтримуємо думку більшості дослідників щодо виділення в її структурі *трьох основних компонентів*: мотиваційно-ціннісний, когнітивно-операційний та рефлексивно-оцінний (рисунк1.2). Щодо характеристики змісту основних компонентів інклюзивної компетентності викладача вищої школи пошлемося на загальні теоретичні положення» [36].

Рис.1.2.Компоненти інклюзивної компетентності викладача вищої школи

Компоненти інклюзивної компетентності викладача вищої школи



«По-перше, за своєю сутністю та структурою інклюзивна компетентність педагога вищої школи містить у собі складові компоненти, які тісно пов'язані з основними структурними елементами навчально-виховного процесу університету, тобто вона є відображенням цього процесу і його трансформацією в основні характеристики діяльності викладачів» [21].

«По-друге, інклюзивна компетентність є механічним відображенням навчально-виховної діяльності і тісно пов'язана з образом «Я», «Я-

концепцією» педагога ВНЗ – сукупністю його установок та уявлень про себе під час моделювання взаємодії зі студентами з особливими потребами» [21].

«По-третє, враховуючи особливості організації навчально-виховного процесу та проведення соціально-педагогічної роботи зі студентами з особливими потребами, особливу увагу під час проектування змісту інклюзивної компетентності потрібно приділити особистісним характеристикам, які пов'язані з гуманістичною спрямованістю соціально-педагогічної діяльності викладачів» [36].

«Мотиваційно-ціннісний компонент передбачає наявність сукупності соціальних мотивів, установок, потреб, інтересів, ціннісних орієнтацій, сформованість психологічних властивостей особистості педагога університету, які йому є необхідними для вирішення як освітніх, так і соціально-педагогічних завдань, які обумовлені характером його професійної діяльності. Відповідно до цього виділяють три основні групи мотивів, які повинні входити у структуру інклюзивної компетентності» [36].

«Першу групу складають соціальні мотиви, які стосуються інклюзивної діяльності в цілому» [21].

«До другої групи належать професійні мотиви, а Третя група мотивів містить мотиви особистісного розвитку: можливість розвивати свій творчий потенціал; необхідність долати труднощі та проблеми у стосунках зі студентами з особливими потребами; здатність знаходити нові, інноваційні форми педагогічної взаємодії зі студентами» [36].

Отже, «перша група якостей – морально-особистісні якості. Вони, як правило, характеризують ставлення людини до суспільства, праці, до людей, вимогливість до себе. Гуманізм у цьому випадку виступає через такі якості, як толерантність, терпимість, стриманість та відповідальність за якість своєї праці» [36].

«В основі особистісно-педагогічних якостей – любов до учнів, студентів, вихованців. У групі професійно-педагогічних якостей виділяють педагогічний такт, етику, відчуття міри працівника ВНЗ.

«Наступний – *когнітивно-операційний* – компонент інклюзивної компетентності педагога, що містить систему психолого-педагогічних та інклюзивних знань та спеціальних умінь, володіння якими є необхідним для виконання інклюзивної діяльності, успішного та адекватного вирішення різноманітних педагогічних ситуацій в інклюзивному освітньому середовищі».

Так, «*діагностичні уміння* полягають у здатності здійснювати педагогічне спостереження за студентом з особливими потребами, адекватно сприймати і розуміти психічні особливості таких студентів; уміння самодіагностування рівня готовності до тих або інших видів інклюзивної діяльності» [36].

«*Орієнтаційно-прогностичні вміння* - здатність прогнозувати процес соціально-педагогічної адаптації студентів до освітнього простору університету; передбачати наслідки тих або інших педагогічних ситуацій; прогнозувати шляхи виправлення недоліків, пов'язаних із впровадженням системи інклюзивної освіти» [21].

«До *конструктивно-проектувальних умінь* належать: добір адекватних засобів навчання; проектування власної соціально-педагогічної діяльності; реалізація поставленої мети та завдань відповідно до специфіки інклюзивної освіти; моделювання ситуацій, які можуть виникнути в процесі соціально-педагогічної взаємодії» [21].

«До *організаторських умінь* належать: організація навчально-виховного процесу в умовах переходу та становлення інклюзивної моделі навчання; розробка навчально-методичного та соціально-педагогічного забезпечення роботи в умовах інклюзивного навчання» [21].

«*Інформаційно-пояснювальні вміння*: вміння відбирати та інтерпретувати навчальний матеріал відповідно до вимог інклюзивної освіти; використовувати сучасні інформаційні технології навчання для ефективного засвоєння знань студентами» [21].

«Комунікативні уміння: встановлення педагогічно доцільних стосунків зі студентами з особливими потребами на основі довіри та поваги; стимулювання до активної позанавчальної діяльності» [21].

«Аналітико-корегувальні уміння - аналіз педагогічних ситуацій в інклюзивному середовищі, роботу колег, а також власну діяльність у сфері інклюзивної освіти як з погляду навчальної діяльності, так і соціально-педагогічної роботи; визначати оптимальні шляхи удосконалення соціально-педагогічного супроводу студентів з особливими потребами» [36].

«У групу дослідницько-творчих вмінь входять: вміння творчо актуалізувати професійні знання; накопичувати та узагальнювати передовий педагогічний досвід інклюзивної освіти в цілому та соціально-педагогічної роботи зі студентами з особливими потребами зокрема» [36].

Таким чином, «когнітивно-операційний компонент інклюзивної компетентності викладачів ВНЗ є базовим для всіх інших компонентів, оскільки визначає не тільки спрямованість діяльності педагогів ВНЗ, а й їхнє ціннісне ставлення до процесу інклюзії та студентів з особливими потребами; необхідність отримувати спеціальні знання та формувати інклюзивні уміння, що забезпечує виконання необхідної діяльності у різноманітних стандартних та нестандартних ситуаціях інклюзивного навчання» [21].

«Третім, останнім, компонентом інклюзивної компетентності викладачів ВНЗ виступає *рефлексивно-оціночний*, який виявляється у здатності до аналізу та самоаналізу власної професійної діяльності, пов'язаної із завданнями інклюзивного навчання та соціальної адаптації студентів з особливими потребами: *професійну етику* як засвоєння етичних норм професії; *конкурентоздатність* як здатність до ефективної професійної діяльності в структурі ринкових відносин; *прагнення до наукового вдосконалення* як необхідність одержання нових знань через дослідження; *мотивацію до професійної освіти* як потребу до професійного вдосконалення для того, щоб відповідати вимогам сучасності» [36].

РОЗДІЛ 2

ДОСЛІДЖЕННЯ РІВНЯ СФОРМОВАНOSTІ ГЕНДЕРНО-ІНКЛЮЗИВНОЇ КОМПЕТЕНЦІЇ ВИКЛАДАЧІВ ВИЩОГО ЗАКЛАДУ ОСВІТИ

2.1. Програма та результати емпіричного дослідження

«Програма емпіричного дослідження передбачала 2 етапи» [21].:

«1. Методолічне обґрунтування інструментарію дослідження (визначення мети, завдань, понятійного апарату формування критеріїв складання й оцінки запитань інструментарію; вибір статистичних методів аналізу первинної інформації)» [21].

«2. Обґрунтування логіки аналізу й інтерпретації даних, отриманих внаслідок збирання первинної соціологічної інформації за допомогою розробленого інструментарію» [21].

«Мета дослідження: на основі критеріальної бази виявити рівень сформованості гендерно-інклюзивної компетенції викладачів вищих навчальних закладів» [21].

«Предметом виступають критерії та показники сформованості гендерно-інклюзивної компетенції викладачів вищих навчальних закладів» [21].

«Науково-теоретичні засади та мета роботи, складний інтегративний характер сутності поняття «гендерно-інклюзивні компетенції» зумовили обґрунтування концептуальних ідей дослідження на рівнях: *методологічному, теоретичному та технологічному*» [21].

«Методологічний концепт на загальнонауковому рівні відображає взаємозв'язок і взаємодію основоположних ідей гендерного та інклюзивного підходів щодо освітнього простору ВНЗ» [21].

«Теоретичний концепт передбачав визначення та аналіз провідних понять дослідження» [21].

«Технологічний концепт складала дві провідні концептуальні ідеї: перша пов'язана із необхідністю орієнтування соціально-педагогічних технологій на розвиток інклюзивного освітнього простору ВНЗ ; друга у визнанні/спростуванні гендерних проблем у межах професорсько-викладацького складу ВНЗ» [21].

«До вибіркової сукупності було залучено 110 науково-педагогічних працівників; організовуючи вибірку сукупність ми намагалися передати реальний стан соціально-педагогічної роботи з молоддю з особливими потребами у ВНЗ, її основні проблеми та недоліки з позиції суб'єктів та об'єктів освітнього процесу» [21].

«Розпочнемо з обґрунтування та розробки *критеріальної бази дослідження*. Зауважимо, що поняття «критерій» походить від гр. *kritrion* – «здатність розрізнення, засіб судження, мірило» [30]. «У педагогічному словнику [25] під критерієм розуміють якості, властивості, ознаки досліджуваного об'єкта, що дають можливість дійти висновків про його стан, рівень розвитку та функціонування» [21].

«Із поняттям «критерій» тісно пов'язане інше поняття – «показник», тобто кількісна і якісна характеристика сформованості кожної властивості, ознаки досліджуваного об'єкта. Отже, під показником ми розуміємо рівень сформованості критеріїв. Для їхнього визначення дотримуємося вимог» [21]:

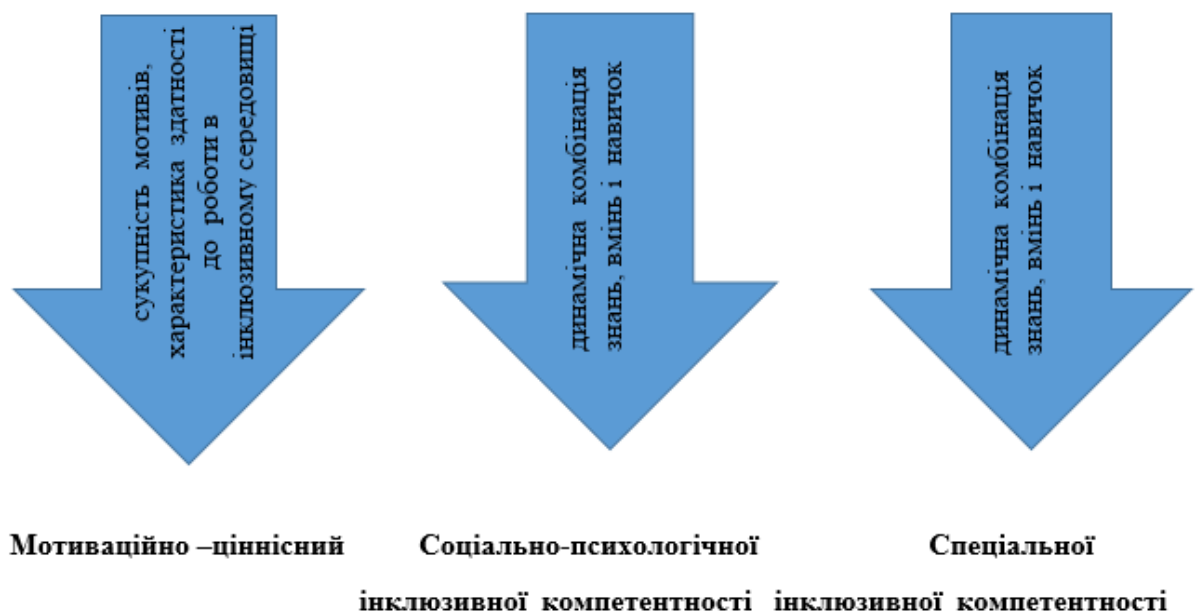
- «критерій розкривають через низку показників, завдяки яким роблять висновки щодо рівня вираженості критерію» [21];

- «критерій повинен відбивати в часі та просторі динаміку якості, що вимірюється» [21].

«Загальновідомими є кілька підходів до розробки критеріальної бази оцінювання освітнього процесу у ВНЗ. Зазвичай за основу побудови сукупності критеріїв беруть мету дослідження та відповідно до неї формулюють критерії. На нашу думку, такий підхід раціональний, оскільки найбільше спрямований на досягнення кінцевої мети – формування гендерно-інклюзивних технологій викладачів у межах освітнього простору ВЗО»

[21]. Спираючись на результати наукових досліджень [2; 24; 12; 18; 19; 21; 23; 35; 38], ми врахували «критерії соціально-педагогічної роботи з молоддю з особливими потребами: *мотиваційно-ціннісний, соціально-психологічної інклюзивної компетентності, спеціальної інклюзивної компетентності*» [21] (рисуюнок 1.3).

Рис.1.3. Критерії соціально-педагогічної роботи з молоддю



«Мотиваційно-ціннісний критерій є своєрідним вимірювачем реалізації всіх компонентів педагогічних технологій. Ми його розглядаємо як сукупність мотивів та найважливішу характеристику здатності до роботи в інклюзивному середовищі. Основне значення для такої діяльності мають інтерес до пізнання на підставі особистісних потреб, розуміння значущості впровадження інклюзивного навчання, знань його специфіки тощо. При визначенні цінностей вищої інклюзивної освіти спираємося також на наступні твердження: цінність людини не залежить від її здібностей і досягнень; кожна людина має право на спілкування; кожна людина може здобувати вищу освіту, незалежно від віку, національності, мови, походження, особливостей фізичного стану, за наявності відповідної підготовки і здатності до навчання у ВНЗ; вища інклюзивна освіта збільшує

ступінь участі кожного в академічному і соціальному житті закладу і знижує рівень ізоляції; необхідним є вдосконалення освітніх структур, систем і методик для забезпечення потреб всієї молоді з особливими потребами; заклади вищої інклюзивної освіти повинні створити умови для забезпечення освітніх потреб кожного студента; соціальне партнерство є необхідною умовою впровадження інклюзії у ВНЗ» [21].

«Наступний критерій – *соціально-психологічної інклюзивної компетентності*. Загальновідомо, що сучасні вчені розрізняють поняття «готовність», «компетентність», «компетенція» [21]. Підтримуючи думки А. Хуторського [34], зазначимо, що компетенція – сукупність взаємопов'язаних якостей особистості (знань, умінь, навичок, способів діяльності), необхідних для якісної та продуктивної взаємодії з певним колом предметів або процесів. Компетентність – це знання в дії, вона може бути стандартизована, затребувана та реалізована на відповідному рівні. Орієнтиром в нашій роботі є Закон України «Про вищу освіту» [10], де зазначено, що компетентність – динамічна комбінація знань, вмінь і навичок.

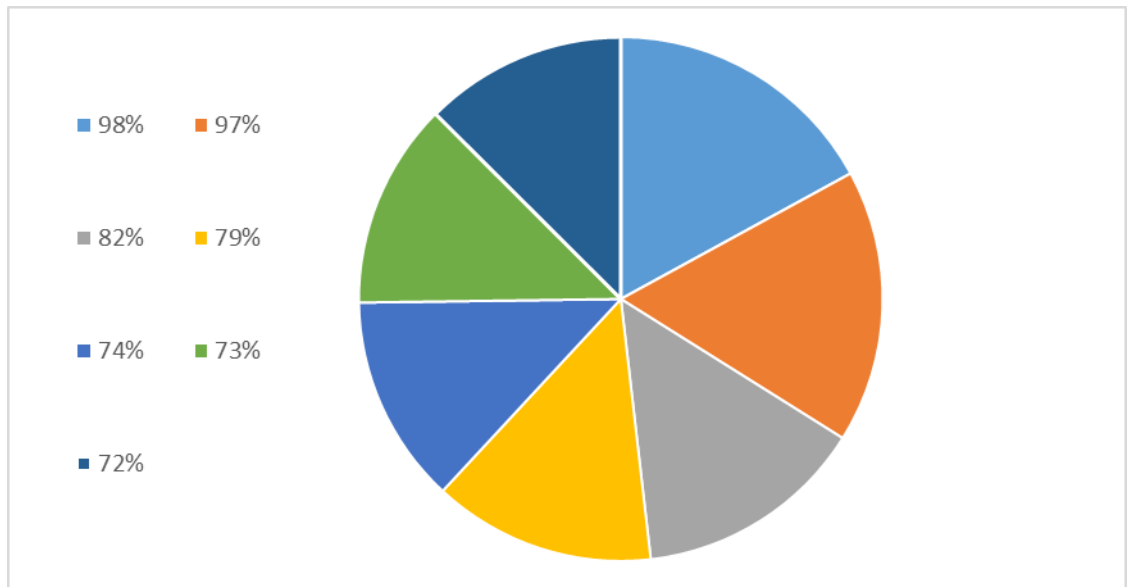
«У процесі наукових пошуків основну увагу було зосереджено на дослідженні інклюзивної компетентності викладачів ВЗО, котрі здійснюють професійну підготовку студентів з особливими потребами, їхнє ставлення до впровадження інклюзивного навчання у ВНЗ» [21].

«На підставі отриманих результатів доходимо висновку: більшість викладачів (73%) висловлювали упереджене ставлення до інклюзивного навчання, допускали можливість такого навчання за певних умов, зокрема, покращення матеріальної бази ВНЗ (71%), використання індивідуального графіка навчання (72%), спеціальної підготовки викладачів (82%). В основному звертали увагу на практичні аспекти організації впровадження інклюзії, етичну сторону цього процесу» [21].

«У цілому викладачі не мають досвіду впровадження інклюзії молоді з особливими потребами, мало проінформовані про необхідні умови сприяння інклюзії, не розуміють власної ролі в здійсненні необхідних перетворень у

закладі освіти (79%); не мають досвіду співпраці з педагогічними колективами ЗОШ у формуванні мотивації у випускників з особливими потребами до продовження навчання у ВНЗ та забезпечення наступності (97%), послідовності та безперервності освітнього та реабілітаційного процесів цих осіб. При обговоренні педагогічних ситуацій виявляють труднощі в спілкуванні зі студентами з особливими потребами, у визначенні індивідуальних соціальних проблем, наданні соціальних послуг в залежності від вад здоров'я (98%). Відносно вищою є сформованість мотивації викладачів до інклюзивного навчання переважно завдяки готовності до контактів з молоддю з особливими потребами і їх батьками та бажання досягти зміни суспільного ставлення до інклюзивного навчання (69%). Водночас викладачі нечітко усвідомлюють значущість інклюзивного навчання, не завжди підготовлені до участі в його проведенні. Низьким є рівень знань про особливості психофізичного розвитку молоді з особливими потребами, що, водночас, засвідчує недостатність інклюзивної компетентності (97%)» [21].

«Констатуємо також невміння викладачів завжди адекватно оцінювати результати власної діяльності (74%), виявляти готовність до виправлення помилок у роботі. Характерною є відсутність навичок створення умов для впровадження інклюзії та володіння технікою використання допоміжних засобів навчання. Це свідчить про необхідність спеціальної підготовки викладачів у процесі педагогічної діяльності, адже відомо, що спочатку розвивається позитивне ставлення до інклюзивного навчання, виникає мотивація до участі в його проведенні і в подальшому засвоюються практичні навички і уміння щодо впровадження інклюзії» [21].



«**98%** - викладачів мають труднощі в спілкуванні зі студентами» [21];

«**97%** - низький рівень знань про особливості психофізичного розвитку молоді з особливими потребами» [21];

«**82%** - відсутність спеціальної підготовки викладачів» [21];

«**79%** - мало проінформовані про необхідні умови сприяння інклюзії» [21];

«**74%** - невміння викладачів завжди адекватно оцінювати результати власної діяльності» [21];

«**73%** - більшість викладачів висловили упереджене ставлення до інклюзивного навчання» [21];

«**72%** - більшість викладачів допускають покращення материнської бази ВНЗ» [21].

«Зазначимо також, що викладачі в цілому високо оцінили пропозицію індивідуальних консультацій, які, на їх думку, сприятимуть установленню контакту між викладачем і студентом та будуть своєрідною формою емоційної соціальної підтримки» [21].

«Що ж стосується визначення рівня сформованості гендерної компетенції, то тут можемо констатувати: викладачі практично не володіють, навіть на рівні теорії, ключовими поняттями «гендерна культура», «гендерна чутливість», «гендерна компетентність», наявне стійке несприйняття та

відкрите небажання визнання у викладацькому середовищі гендерних проблем» [21].

«І тут простежуються три головні тенденції:

- повне заперечення актуальності (і самого існування) проблеми (81%);
- заперечення доцільності гендерних досліджень (точка зору: так, асиметрія існує, але проблему не вирішити взагалі через її вічний характер) (68%);
- гендерна проблематика повністю поглинається проблемами статевого співіснування (ця точка зору притаманна викладачам психологічних кафедр, які ставляться до проблеми, виходячи із традиційно-наукових засад) (59%)» [21].

«Практично в кожному гендерному дослідженні розглянуте поняття залучається як широко відоме, однак контекст його вживання дозволяє стверджувати його різні трактування. Розуміння гендерної чутливості як основи гендерної культури особистості, що закладає ґрунт для формування гендерно збалансованого суспільства, на наш погляд, повинно стати провідним завданням у навчально-виховному процесі вищої школи. Тоді є надія, що майбутнє українське суспільство, його громадяни будуть більш гендерно гнучкими, чутливими і зможуть вирішити нехай не всі, але багато проблем нерівності. У цьому розумінні гендерні дослідження містять значний інноваційний потенціал. Тоді можна сподіватися, що впровадження гендерних курсів до практики вищої освіти призведе до того, що «патриархатні модуси» культури будуть поступово слабшати, поступаючись місцем культурі дійсної рівності чоловіків і жінок. Побічно це відіб'ється у зниженні статистики насильства проти жінок і дітей, ослабленні виявів сексизму в суспільстві, освіті й науці» [21].

2.2. Характеристика комплексної програми соціальної роботи зі здобувачами вищої освіти з особливими потребами в інклюзивному освітньому просторі

На думку вчених, *«перший напрям роботи – забезпечення розвитку внутрішнього та зовнішнього інклюзивного освітнього середовища ВНЗ»* [36].

Метою роботи визначають організацію соціальної взаємостосунків здобувачів освіти з особливими потребами, звичайних ровнесників, викладачів, обслуговуючого персоналу під час адаптації та входження до мікросередовища академічної групи та навчання, покращення взаємостосунків означеної категорії студентів з членами їх родинами, громадськими організаціями, органами місцевого самоврядування, іншими соціальними інституціями тощо.

«Зміст роботи з молоддю з особливими потребами в інклюзивному освітньому просторі з забезпечення розвитку внутрішнього та зовнішнього інклюзивного освітнього середовища ВНЗ у межах стратегій соціально-педагогічної діяльності бачимо в таблиці» [36]:

Стратегії соціально-педагогічної діяльності	Зміст діяльності
---	------------------

<p>Стратегія контекстного навчання</p>	<ul style="list-style-type: none"> - позиціонування історій успіху в навчанні «особливого» студента в інклюзивному освітньому просторі (зустрічі з людьми з інвалідністю, що досягли успіхів у професійній діяльності та житті; читання літератури, перегляд фільмів, роликів соціальної реклами з подальшим обговоренням); - застосування активних форм навчання, що передбачають позитивне використання минулого досвіду студентів з особливими потребами у нових навчальних умовах з орієнтуванням на реалії майбутньої професійної діяльності; - підтримання в освітньому процесі ВНЗ традицій спілкування та взаємодії для вироблення у студентів позитивних звичок, закріплення навичок взаєморозуміння та спільної діяльності; - упровадження засобів набуття колективного досвіду, створення системи знань, умінь та навичок, що втілена у матеріально-суспільні елементи, зразки та традиції діяльності; - надання переваги формам організації колективної праці як для активного використання і закріплення досвіду, так і для співтворчості, пошуку нових форм, зразків, результатів діяльності; - заохочення студентів з особливими потребами до участі у суспільно необхідних планах.
--	--

<p>«Стратегія використання сильних сторін»</p>	<ul style="list-style-type: none"> - організація участі педагогів, студентів з особливими потребами та їх батьків в обговоренні нових державних нормативних документів щодо упровадження інклюзивної освіти у ВНЗ, внесенні коректив у Статут ВНЗ та інші освітні документи; - розробка та впровадження дидактичної моделі формування інклюзивної готовності та інклюзивної компетентності майбутніх учителів, педагогів-психологів, учителів-дефектологів, соціальних педагогів; - розробка змісту тематичних курсів підвищення кваліфікації для педагогічних працівників з оволодіння реальними прийомами роботи та участь в соціально-професійному партнерстві в інклюзивному освітньому просторі;
<p>«Стратегія позбавлення від недоліків та запобігання загрозам»</p>	<ul style="list-style-type: none"> - доведення нормативної правової основи інклюзивних процесів у освіті до відома всіх зацікавлених суб'єктів та її чітке виконання; - системна робота щодо посилення розуміння ролі соціалізації всіх студентів як основне завдання освітнього процесу ВНЗ; - проведення комплексу заходів (семінари, тренінги, зустрічі, інформаційні кампанії) з формування позитивного іміджу осіб з інвалідністю в умовах інклюзивної освіти; - залучення засобів масової інформації до популяризації ідей і переваг інклюзивних підходів і практик в освіті; - розробка та впровадження у процес підготовки та

	<p>підвищення кваліфікації педагогів спецкурсів, тренінгів, зміст яких передбачає формування комплексу компетенцій .</p>
<p>Стратегія командного співробітництва</p>	<ul style="list-style-type: none"> - розробка реальних технологій, стратегій, методів, прийомів супроводу інклюзивної практики за рахунок залучення позабюджетних коштів (участь у грантовій підтримці); - створення учасниками інклюзивного освітнього простору спільних творчих продуктів: фото- і відеосюжетів, публікацій, виставок робіт, виробів тощо; - спрямування педагогічних технологій на посилення міжособистісних контактів суб'єктів та об'єктів освітнього процесу ВНЗ; - застосування комунікативно-тренінгових засобів, ділових та рольових ігор; - активне запровадження у навальному процесі форм консультування та інформування; - збагачення освітнього процесу ВНЗ спільними творчими заходами; - використання потенціалу спільних дозвілєвих форм діяльності

<p>Стратегія використання регіональних можливостей у створенні та підтримці функціонування інклюзивного освітнього середовища</p>	<ul style="list-style-type: none"> - застосування місцевих традицій, свят, образів у популяризації ідей інклюзивної освіти; - заохочення бюджетних джерел фінансування, засобів місцевої бізнес-спільноти з метою формування адекватної потребам інклюзивного освітнього простору матеріально- технічної бази закладів освіти, об'єктів соціально-культурного призначення (інклюзивних спортивних комплексів і майданчиків, читальних зал тощо); - пошук союзників серед місцевої спільноти, залучення до вирішення питань щодо просування ідей інклюзивної освіти: фахівців територіальних управлінь освіти, місцевих органів влади, представників асоціацій громадянського суспільства – громадських організацій, громад людей з інвалідністю, батьків дітей з інвалідністю; - залучення регіональних засобів масової інформації для проведення інформаційної кампанії на підтримку інклюзивної освіти, використовуючи можливості і ресурси партнерських організацій та установ.
<p>Стратегія створення безбар'єрного середовища</p>	<ul style="list-style-type: none"> -позиціонування інклюзивності освітнього простору ВНЗ як соціального феномена, що відображає забезпечення доступності освіти для всіх, зокрема для студентів з особливими потребами; - широке використання у вдосконаленні середовища ВНЗ принципу універсального дизайну середовища, який передбачає рівні можливості для всіх; - створення структур, які забезпечують соціальну експертизу доступності освітнього простору закладів освіти.

«Другий напрям – створення умов для психологічної готовності здобувачів освіти з особливими потребами до активної та продуктивної праці в інклюзивному освітньому середовищі» [36].

Метою другого напрямку роботи окреслюють як корекцію відхилень психологічних особливостей молоді з особливими потребами, допомогу у вирішенні проблем, спонукання до розвитку їх соціальних якостей, суб'єктності, налагодження конструктивної співпраці з членами родин молоді з інвалідністю.

Зміст діяльності з формування готовності студентів з особливими потребами до активного і продуктивного функціонування в інклюзивному навчальному просторі подано наступних схемах:

Стратегії соціально-педагогічної діяльності	Зміст діяльності
Тьюторство (піклувальництво)	<ul style="list-style-type: none"> - індивідуалізація освітнього процесу; - створення умов для входження кожного студента з його потребами і можливостями в процес навчання, управління ним своєю освітньою траєкторією; - здійснення індивідуального супроводу процесу освоєння навчальної діяльності
Соціально-педагогічна підтримка процесу входження студента з інвалідністю в освітній простір ВНЗ	<ul style="list-style-type: none"> - створення можливості повноцінного функціонування осіб з інвалідністю у соціальному середовищі, забезпечення умов для відновлення соціального статусу і втрачених суспільних зв'язків; - сприяння включенню студентів у соціум ВНЗ шляхом удосконалення взаємодії зі здоровими однолітками, викладачами, командою фахівців, допоміжним персоналом закладу для набуття соціальних знань, умінь, цінностей, розвитку

	соціальних якостей та здібностей особистості, що забезпечує становлення індивідуальності особистості у колективі, повноцінне міжособистісне спілкування, активну життєву позицію;
Соціально-педагогічний патронаж студентів з особливими потребами	<ul style="list-style-type: none"> - медико-соціальний патронаж; - культурно-дозвільний патронаж (сприяння розвитку особистості, включення її до звичного для її здорових однолітків проведення вільного часу, залучення до соціально активних занять, самоосвіти, участі у спортивних заходах); - соціально-захисний патронаж (корекція стосунків молодшої людини з інвалідністю з соціальним оточенням, допомога в отриманні соціальних послуг, дотримання законних прав та пільг).

«Методично-процесуальна частина педагогічних технологій соціально-педагогічної роботи зі студентами з особливими потребами у ВНЗ подано в таблиці » [36]:

Концептуальна ідея	Напрямок соціально-педагогічної роботи	Стратегії соціально-педагогічної роботи	Технології, форми, методи, засоби роботи
Необхідність створення інклюзивного освітнього середовища ВНЗ як умови	Забезпечення розвитку внутрішнього інклюзивного освітнього середовища ВНЗ	Стратегія «використання сильних сторін»	Круглий стіл «Інноваційні форми виховної роботи зі студентами з інвалідністю». Міжвузівський семінар «Студенти з особливими потребами в інтегрованому просторі вищого навчального закладу». Вебінар «Сучасне

			<p>законодавство на допомогу родині студента з інвалідністю» для ознайомлення батьків з останніми новинами в законодавстві у сфері державного права щодо молоді з інвалідністю. «Робочі зустрічі» педагогів, студентів з особливими потребами та їх батьків для обговорення нових державних нормативних документів щодо впровадження інклюзивної освіти у ВНЗ, внесення коректив у Статут ВНЗ та інші освітні документи. Виховна година «Уроки толерантності» у студентських групах із застосуванням ігор, розгляд соціально-педагогічних ситуацій, театралізацій, обговорень. Організація силами студентської молоді благодійних акцій для дітей з особливими потребами у закладах освіти; просвітницьких акцій з формування позитивного ставлення вихованців ДНЗ та</p>
--	--	--	---

			<p>учнів шкіл до ідей інклюзивного навчання.</p> <p>Проведення виставок творчих робіт студентів для популяризації успіхів студентів з особливими потребами в умовах інклюзивного освітнього простору ВНЗ. „Ярмарок педагогічних ідей” учителів щодо вдосконалення професійної діяльності в умовах інклюзивного освітнього простору</p>
--	--	--	--

		<p>Стратегія позбавлення від недоліків та запобігання загрозам</p>	<p>«Педагогічні майстерні» – підвищення кваліфікації педагогічних працівників та майбутніх фахівців із метою залучення їх до участі у соціально-професійному партнерстві в інклюзивному освітньому просторі; «Банк цікавих ідей» – розробка методики підвищення рівня «інклюзивності» освітнього простору, що включає всіх суб'єктів освітньої інклюзії. Науково-методичні семінари для педагогів та студентів з розробки та впровадження дидактичної моделі формування інклюзивної готовності та інклюзивної компетентності майбутніх вчителів, педагогів-психологів, учителівдефектологів, соціальних педагогів.</p>
		<p>Стратегія командного співробітництва</p>	<p>Технології організації соціальних контактів і конструктивної співпраці суб'єктів інклюзії через посередницьку діяльність спеціально створеного</p>

			<p>підрозділу для роботи зі студентами з особливими потребами (Центру соціальної інклюзії). Технології взаємодії фахівців центру соціальної інклюзії (технології вироблення спільного бачення стратегії діяльності, використання взаємодоповнюючих можливостей, форми дотримання взаємних зобов'язань й вираження довіри, методики підвищення діяльнісно зорієнтованої згуртованості, підвищення функціонально-рольової мобільності тощо) обґрунтовані на принципах роботи професійної команди з вирішення конкретних питань профільними спеціалістами і колегіальним винесенням узагальненого рішення стосовно змісту індивідуальних програм супроводу навчання, форм і методів соціально-педагогічної роботи.</p> <p>Інтерактивний семінар-тренінг</p>
--	--	--	--

			<p>«Студенти з особливими потребами – забезпечення навчально-виховного процесу». Засідання «Клубу кураторів» для обговорення питань щодо налагодження міжособистісної взаємодії в студентських групах Відкриті виховні години досвідчених кураторів академічних груп на теми толерантності та взаємодопомоги. Зустрічі кураторів та викладачів з соціальним педагогом та психологом ВНЗ з обговорення проблем організації виховної роботи в інтегрованих групах. Семінари для кураторів та викладачів з використанням практичних методів підготовки до роботи (кейс-метод, метод проблемних ситуацій, творчих завдань, вправ, «Мозковий штурм» тощо) «Типи конфліктів та шляхи їх вирішення», «Використання рольових ігор для налагодження порозуміння в групі», «Соціальні ігри як</p>
--	--	--	---

			<p>засіб виховання дружнього колективу». Виставки-презентації методичних рекомендацій викладачів із проведення виховної роботи в інтегрованих студентських групах. Відкриті звіти провідних кураторів з організації виховної роботи в інтегрованих академічних групах.</p>
		<p>Стратегія контекстного навчання</p>	<p>Технології позиціонування історій успіху в житті «особливого» студента в інклюзивному освітньому просторі; форми мотивації та позитивного налаштування студентів: організації зустрічей з людьми з інвалідністю, що досягли успіхів у професійній діяльності та житті; книжкові виставки та відкриті читальні, присвячені питанням самореалізації людей з інвалідністю, «інклюзивний кінотеатр», перегляд фільмів, роликів соціальної реклами щодо проблем людей з інвалідністю з подальшим</p>

			<p>обговоренням на кураторських годинах; Активні форми навчання, що передбачають позитивне використання минулого досвіду студентів з особливими потребами у нових навчальних умовах з орієнтуванням на реалії майбутньої професійної діяльності; Технологія створення традицій спілкування та взаємодії для вироблення у студентів позитивних звичок, закріплення навичок взаєморозуміння та спільної діяльності; Форми набуття колективного досвіду: різноманітні змагання, походи та екскурсії, тематичні кураторські години, заняттяознайомлення з традиціями ВНЗ; Форми організації колективної праці як для активного використання і закріплення досвіду, так і для співтворчості, пошуку нових форм, зразків, результатів діяльності.</p>
--	--	--	---

		<p>Стратегія використання регіональних можливостей у створенні та підтримці функціонування інклюзивного освітнього простору</p>	<p>Фандрайзингові технології, покликані сприяти організації громадського суспільства для лобіювання прав молоді з особливими потребами, надання послуг у розбудові інклюзивної громади та поширення специфічних послуг щодо покращення якості життя молоді з інвалідністю, усунення ментальних бар'єрів доступу до вищої освіти.</p> <p>Благодійницькі акції «Простягни руку допомоги», «Вшанування Міжнародного дня людей з інвалідністю», «Дорогою добра» тощо.</p> <p>Концерти на підтримку людей з інвалідністю та за їхньою участю «Свято талантів», «Танцюють усі» тощо.</p> <p>Технологія створення соціальних мініпроектів «День обіймів», «Створимо свято разом», «Квест на інвалідних візках» тощо («мозковий штурм», «експертні оцінки», «асоціації та аналогії»).</p> <p>Регіональний семінар</p>
--	--	---	---

		Стратегія створення безбар'єрного середовища	«Доступність і безбар'єрність ВНЗ для молоді з особливими потребами». Технологія комплексної діагностики середовища ВНЗ «Аудит доступності» передбачає перевірку експертів, студентів з особливими потребами, батьків щодо стану та можливостей покращення освітнього простору закладу. Технології формування універсального дизайну покликані покращити насамперед існуючий дизайн, забезпечити більшу доступність та максимальну функціональність; забезпечити потреби усіх учасників навчально-виховного процесу, враховуючи індивідуальні функціональні можливості користувачів освітніх послуг.
--	--	--	--

ВИСНОВКИ

«Для сталого розвитку сучасного українського соціуму актуальне питання формування егалітарної гендерної культури, що є складним та комплексним процесом, для забезпечення дієвого результату якого потрібна система цілеспрямованих взаємопов'язаних заходів, напрямів і форм роботи, здатних реально змінити освітнє середовище вищих навчальних закладів» [21].

«Важливе для нашого дослідження поняття «гендерна компетентність» – соціально-психологічна характеристика людини, що дозволяє їй бути ефективною в системі міжстатевої взаємодії. Іншими словами, гендерна компетентність – це здатність чоловіків і жінок помічати ситуації гендерної нерівності в навколишньому житті; протистояти сексистським, дискримінаційним діям і впливам; самим не створювати ситуації гендерної нерівності» [21].

«Інклюзивну компетентність розглядають як складову більш широкого поняття «професійна компетентність» педагога і виділяють в її структурі такі змістовні ключові функціональні компетентності, як усвідомлену, закріплену суб'єктивним досвідом, систему знань, умінь і навичок, що використовуються в процесі діяльності для вирішення різних професійних завдань. Узагальнюючи, деталізуючи та змістовно доповнюючи наявні наукові підходи та формулювання, дотримуємось того, що інклюзивна компетентність викладача вищої школи – інтегрувальне особистісне утворення, що обумовлює здатність здійснювати освітні функції в процесі інклюзивного навчання, враховувати освітні потреби студентів з особливими потребами, забезпечувати їхню соціально-педагогічну адаптацію у навчально-виховному середовищі, створювати всі умови для їхнього повноцінного розвитку та саморозвитку» [21].

«Розкриваючи зміст і структуру інклюзивної компетентності викладача вищої школи, ми підтримуємо думку більшості дослідників щодо виділення

в її структурі трьох основних компонентів: мотиваційно-ціннісний, когнітивно-операційний та рефлексивно-оцінний» [21].

«У процесі дослідження встановлена статистично значуща кореляція між критеріями (мотиваційно-ціннісним, соціально-психологічної інклюзивної компетентності, спеціальної інклюзивної компетентності): у цілому викладачі не мають досвіду впровадження інклюзії молоді з особливими потребами, мало проінформовані про необхідні умови сприяння інклюзії, не розуміють власної ролі в здійсненні необхідних перетворень у закладі освіти; не мають досвіду співпраці з педагогічними колективами ЗОШ у формуванні мотивації у випускників з особливими потребами до продовження навчання у ВНЗ та забезпечення наступності, послідовності та безперервності освітнього та реабілітаційного процесів цих осіб» [21].

«Що ж стосується визначення рівня сформованості гендерної компетенції, то тут можемо констатувати: викладачі практично не володіють, навіть на рівні теорії, ключовими поняттями «гендерна культура», «гендерна чутливість», «гендерна компетентність», наявне стійке несприйняття та відкрите небажання визнання у викладацькому середовищі гендерних проблем» [21].

«Розуміння гендерної чутливості як основи гендерної культури особистості, що закладає ґрунт для формування гендерно збалансованого суспільства, на наш погляд, повинно стати провідним завданням у навчально-виховному процесі вищої школи. Тоді є надія, що майбутнє українське суспільство, його громадяни будуть більш гендерно гнучкими, чутливими і зможуть вирішити нехай не всі, але багато проблем нерівності. У цьому розумінні гендерні дослідження містять значний інноваційний потенціал. Тоді можна сподіватися, що впровадження гендерних курсів до практики вищої освіти призведе до того, що «патриархатні модуси» культури будуть поступово слабшати, поступаючись місцем культурі дійсної рівності чоловіків і жінок» [21].

«Результати дослідження свідчать про необхідність спеціальної підготовки викладачів у процесі педагогічної діяльності, адже відомо, що спочатку розвивається позитивне ставлення до інклюзивного навчання, виникає мотивація до участі в його проведенні і в подальшому засвоюються практичні навички і уміння щодо впровадження інклюзії» [21].

«Відзначимо, що педагогічні технології соціально-педагогічної роботи зі студентами з особливими потребами визначено як сукупність і послідовність засобів поступового вироблення особистістю здатності до соціальної взаємодії і рольового соціального функціонування в існуючій ситуації : внутрішній - визначається фізичними можливостями організму , а також психосоціальними характеристиками студентів з різними вадами здоров'я; зовнішній - визначається специфічними умовами інклюзивного освітнього простору» [21].

«Зазначені положення , в концептуальних ідеях, пов'язані з розробкою й технологічним опрацюванням таких стратегій як «використання сильних сторін особистості», «позбавлення від недоліків та запобігання соціальним загрозам», командне співробітництво, контекстна освіта, використання регіональних можливостей та ресурсів, створення безбар'єрного середовища» [21].

«Конкретні форми, методи і засоби роботи зазначені змістовому напрямі діяльності у Комплексній програмі соціально-педагогічної роботи з молоддю з особливими потребами в інклюзивному освітньому просторі. Розроблені в процесі дослідження соціально-педагогічної роботи стратегії було покладено в основу формування у викладачів вищих навчальних закладів інклюзивної компетентності» [21].

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Айслер Р. Чаша та меч : Наша історія, наше майбутнє / Ріане Айслер. К. : Сфера, 2003. 355 с.
2. Алехина С. В. Инклюзивное образование / С. В. Алехина, Н. Я. Семаго, А. К. Фадина; [отв. ред. Т. Н. Гусева]. – Выпуск 2 : Технология определения образовательного маршрута для ребенка с ограниченными возможностями здоровья. М. : Центр „Школьная книга”, 2010. 208 с.
3. Безпалько О. В. Соціальна педагогіка у схемах і таблицях : [навч. посібник] / О. В. Безпалько. К. : Логос, 2003. 134 с.
4. Богинская Ю. В. Социально-педагогическая поддержка студентов с ограниченными возможностями в высших учебных заведениях : теория и практика : [монография] / Юлия Валериевна Богинская. Ялта : РИО РВУЗ „КГУ”, 2012. 384 с.
5. Васильченко Л. В. Профессиональная компетентность руководителя школы / Л. В. Васильченко, И. В. Гришина. Харьков : Вид. Группа „Основа”, 2006. 224 с.
6. Говорун Т., Кікінежді О. Гендерна психологія: Навчальний посібник. К.: Видавничий центр «Академія», 2004. 308 с.
7. Губа А. В. Теоретико-методичні засади формування управлінської культури вчителя – майбутнього менеджера освіти : дис. ... д-ра пед. наук : спец. 13.00.04 „Теорія і методика професійної освіти” / Губа Анатолій Васильович. Х., 2010. 512 с.
8. Дікова-Фаворська О. М. Критерії і бар’єри соціалізації людей з функціональними обмеженнями / Олена Михайлівна Дікова-Фаворська // Вісник Одеського національного університету „Соціологія і політичні науки”. Т. 12. Випуск 6. Одеса, 2007. С. 457 – 466.
9. Дмітрієва М. Гендерна термінологія: національне vs. Інтернаціональне [Електронний ресурс]. – Режим доступу //http://www.linguistics.kiev.ua/seminar/2005/03/07/seminar_3_genderna_t_35.html

10. Закон України „Про вищу освіту” [Електронний ресурс]. – Режим доступу : <http://zakon3.rada.gov.ua/laws/show/1556-18>.
11. Зверєва І. Д. Соціально-педагогічна робота з дітьми та молоддю в Україні : теорія і практика : [монографія] / І. Д. Зверєва. К. : Правда Ярославичів, 1998. 333 с.
12. Історія, теорія і практика соціальної роботи в Україні : [наук.-навч.-метод. посібник для студентів, магістрантів, аспірантів і спеціалістів у галузі соціальної педагогіки, соціальної роботи] / С. Я. Харченко, М. С. Кратінов, Л. Ц. Ваховський та ін. Луганськ : Альма-матер, 2004. 317 с.
13. Кісь О. Кого оберігає Берегиня, або Матріархат як чоловічий винахід [Електронний ресурс] / Оксана Кісь. Режим доступу: http://linguistics.kava.kiev.ua/publications/2008/06/20/kogo_oberigae_beregi_73.html.
14. Клєцина, І. С. (2007). Развитие гендерной компетентности государственных и муниципальных служащих в процессе гендерного образования. Женщина в российском обществе, 3 (44), 60–65.
15. Коваль Л. Г. Соціальна педагогіка / Соціальна робота : [навч. посіб.] / Л. Г. Коваль, І. А. Зверєва, С. Р. Хлебнік. К. : ІЗМН, 1997. 392 с.
16. Котова-Олійник С. Соціокультурний зміст візуальних репрезентацій гендерних відносин у сучасній рекламі [Текст] : дис. ... канд. філос. наук : 09.00.03 / Софія Котова-Олійник ; Житомирський державний університет ім. І. Франка. Житомир, 2013. 206 с.
17. Мельник Т. 50/50 : Сучасне гендерне мислення : [словник] / Т. Мельник, Л. Кобелянська. К. : К.І.С., 2005. 280 с.
18. Митчел Д. Эффективные педагогические технологии специального и инклюзивного образования : главы из книги / Дэвид Митчел; перевод с англ. И. С. Аникеев, Н. В. Борисова. – 2-е изд. М. : ООО „БЭСТ-принт”, 2011. 138 с.
19. Моїсеєнко Р. О. Медико-організаційні технології в удосконаленні допомоги дітям з обмеженими можливостями здоров'я / Р. О.

- Моїсеєнко, В. Ю. Мартинюк // Соціальна педіатрія : збірник наукових праць. К. : Інтемед, 2003. С. 4 – 15.
20. Москаленко В. Гендерна культура суспільства. Гендерні норми [Електронний ресурс] / В. Москаленко // Соціальна психологія. — Режим доступу: http://bookbrains.com/book_420_ chapter_154 _%3Cspan_style='font-size:12.0pt;
21. Огородник В. Гендерна траєкторія / Роботи, рекомендовані до захисту на науково-практичній конференції Всеукраїнського Конкурсу студентських робіт з галузі «Гендерні дослідження» у 2019/2020 н.р. / [Електронний ресурс]. — Режим доступу: <http://www.kspu.edu/NewScienceActivity/competitionofstudents/konkyrs20/20/CpisokRobit/ElektronniVariantiRobitGenderniDoslidzennia.aspx>
22. Полулященко Ю. М. Використання педагогічних технологій адаптивної фізичної культури і спорту в процесі соціальної інтеграції осіб с обмеженими можливостями / Ю. М. Полулященко, О. П. Глоба // Вісник ЛНУ імені Тараса Шевченка. № 23 (234), 2011. С. 92 – 99
23. П'яткова Т. Розвиток інклюзивної компетентності вчителя : швейцарський досвід [Електронний ресурс] / Т. П'яткова. — Режим доступу : [http:// www. deseco. admin. Ch](http://www.deseco.admin.ch)
24. Сак Т. Технологія портфоліо в інклюзивному класі / Т. Сак // Дефектологія, 2009. № 4. С. 6 – 9.
25. Селевко Г. К. Энциклопедия образовательных технологий : в 2- х т. / Г. К. Селевко. – Т. 1 М. : НИИ школьных технологий, 2006. 816 с.
26. Современный словарь по педагогике / сост. Е. С. Рапацевич. Минск : Современное слово, 2001. 928 с.
27. Сосницкая О. Студенты-инвалиды в немецких вузах [Электронный ресурс] / О. Сосницкая. — Режим доступа : <http://www.blindlife.org.ua/node/2473>
28. Стангвик Г. Интегрированное обучение : мировой опыт / Г. Стангвик; под ред. С. Пейла, К. Нейера и С. Хегерта. Лондон, 1997. 156 с.

29. Терзі П. Формування гендерної культури студентів вищих технічних навчальних закладів : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.04 / Пилип Терзі. Одеса, 2007. 236 с.
30. Турецька Х. І. Психологічні чинники ставлення педагогів до інклюзивної освіти / Х. І. Турецька, М. А. Шляхтіна // Вища освіта України. Додаток 2 до № 3, том IV (29). 2011. 716 с
31. Український тлумачний словник [Електронний ресурс]. – Режим доступу : <http://language.br.com.ua/>
32. Фудорова О. М. Вища освіта як чинник підвищення соціального статусу осіб з обмеженими можливостями : автореф. ... дис. канд. соціолог. наук. : спец. 22.00.04 „Спеціальні та галузеві соціології” / Олена Миколаївна Фудорова. Харків : ХНУ ім. В. Н. Каразіна, 2011. 20 с.
33. Фудорова О. М. Інтеграція осіб з обмеженими можливостями в соціум через механізми університетської освіти [Електронний ресурс] / Олена Миколаївна Фудорова. – Режим доступу : http://dspace.univer.kharkov.ua/bitstream/_123456789/4795/2/Fudorovapdf.
34. Хитрюк В. В. Готовность педагогов к инклюзивному образованию : ценностный аспект / В. В. Хитрюк // Вестник Московского городского педагогического университета : научный журнал. М., 2013. № 4 (Серия „Педагогика и психология”). С. 102 – 111.
35. Хуторской А. В. Определение общепредметного содержания и ключевых компетенций как характеристика нового подхода к конструированию образовательных стандартов [Электронный ресурс] / А. В. Хуторско // Интернет-журн. „Эйдос”. 2002. – Режим доступа : <http://www.eidos.ru/journal/2002/0423.htm>.
36. Чайковський М. Є. Теорія і практика соціально-педагогічної роботи з молоддю з особливими потребами в умовах інклюзивного освітнього простору : дис. д-ра канд. пед. наук : спец. 13.00.05 «Соціальна педагогіка» / М. Чайковський. – Старобільськ, 2016. – 570 с. /

- [Електронний ресурс]. – Режим доступу: http://luguniv.edu.ua/wp-content/uploads/2016/03/dis_chaykovskiy.pdf
37. Шакурова М. В. Методика и технология работы социального педагога : [учеб. пособие для студ. высш. пед. учеб. заведений] / М. В. Шакурова. – 2-е изд., стереотип. М. : Издательский центр „Академия”, 2004. 272 с.
38. Шапран Ю. О. Дискусійні поняття компетенції та компетентності [Електронний варіант] / Ю. О. Шапран. – Режим доступу : http://osvita.ua/school/lessons_summary/eda_technology/28937/
39. Шендрик И. Г. Образовательное пространство субъекта и его проектирование / И. Г. Шендрик. М. : АПКиПРО, 2003. 156 с
40. Шептенко П. А. Методика и технология работы социального педагога : [учеб. пособие для студ. высш. пед. учеб. заведений / П. А. Шептенко, Г. А. Воронина]; под ред. В. А. Сластенина. М. : Издательский центр „Академия”, 2002. 208 с.
41. Штылева Л.В. Педагогика и гендер: развитие гендерных подходов в образовании//<http://www.ivanovo.ac.ru/win1251/jornal/jornal3/shtil.htm>
42. Яременко В.В. Новий тлумачний словник української мови : у 3 т. / упор. В. В. Яременко, О. М. Сліпушко. К. : „Аконіт”, 2007. Т. 1. 926 с.

ДОДАТКИ

Додаток А

КОДЕКС АКАДЕМІЧНОЇ ДОБРОЧЕСНОСТІ ЗДОБУВАЧА ВИЩОЇ ОСВІТИ ХЕРСОНЬСЬКОГО ДЕРЖАВНОГО УНІВЕРСИТЕТУ

Я, _____, учасник(ця) освітнього процесу Херсонського державного університету, УСВІДОМЛЮЮ, що академічна доброчесність – це фундаментальна етична цінність усієї академічної спільноти світу.

ЗАЯВЛЯЮ, що у своїй освітній і науковій діяльності ЗОБОВ'ЯЗУЮСЯ:

– дотримуватися:

- вимог законодавства України та внутрішніх нормативних документів університету, зокрема Статуту Університету;

- принципів та правил академічної доброчесності;
- нульової толерантності до академічного плагіату;
- моральних норм та правил етичної поведінки;
- толерантного ставлення до інших;
- дотримуватися високого рівня культури спілкування;

– надавати згоду на:

- безпосередню перевірку курсових, кваліфікаційних робіт тощо на ознаки наявності академічного плагіату за допомогою спеціалізованих програмних продуктів;

- оброблення, збереження й розміщення кваліфікаційних робіт у відкритому доступі в інституційному репозитарії;

- використання робіт для перевірки на ознаки наявності академічного плагіату в інших роботах виключно з метою виявлення можливих ознак академічного плагіату;

– самостійно виконувати навчальні завдання, завдання поточного й підсумкового контролю результатів навчання;

– надавати достовірну інформацію щодо результатів власної навчальної (наукової, творчої) діяльності, використаних методик досліджень та джерел інформації;

– не використовувати результати досліджень інших авторів без використання покликань на їхню роботу;

– своєю діяльністю сприяти збереженню та примноженню традицій університету, формуванню його позитивного іміджу;

– не чинити правопорушень і не сприяти їхньому скоєнню іншими особами;

– підтримувати атмосферу довіри, взаємної відповідальності та співпраці в освітньому середовищі;

– поважати честь, гідність та особисту недоторканність особи, незважаючи на її стать, вік, матеріальний стан, соціальне становище, расову належність, релігійні й політичні переконання;

– не дискримінувати людей на підставі академічного статусу, а також за національною, расовою, статевою чи іншою належністю;

– відповідально ставитися до своїх обов'язків, вчасно та сумлінно виконувати необхідні навчальні та науково-дослідницькі завдання;

– запобігати виникненню у своїй діяльності конфлікту інтересів, зокрема не використовувати службових і родинних зв'язків з метою отримання нечесної переваги в навчальній, науковій і трудовій діяльності;

– не брати участі в будь-якій діяльності, пов'язаній із обманом, нечесністю, списуванням, фабрикацією;

– не підроблювати документи;

– не поширювати неправдиву та компрометуючу інформацію про інших здобувачів вищої освіти, викладачів і співробітників;

– не отримувати і не пропонувати винагород за несправедливе отримання будь-яких переваг або здійснення впливу на зміну отриманої академічної оцінки ;

– не залякувати й не проявляти агресії та насильства проти інших, сексуальні домагання;

– не завдавати шкоди матеріальним цінностям, матеріально-технічній базі університету та особистій власності інших студентів та/або працівників;

– не використовувати без дозволу ректорату (деканату) символіки університету в заходах, не пов'язаних з діяльністю університету;

– не здійснювати і не заохочувати будь-яких спроб, спрямованих на те, щоб за допомогою нечесних і негідних методів досягати власних корисних цілей;

– не завдавати загрози власному здоров'ю або безпеці іншим студентам та/або працівникам.

УСВІДОМЛЮЮ, що відповідно до чинного законодавства у разі недотримання Кодексу академічної доброчесності буду нести академічну та/або інші види відповідальності й до мене можуть бути застосовані заходи дисциплінарного характеру за порушення принципів академічної доброчесності.

(дата)

(підпис)

(ім'я, прізвище)

**Діагностичні методики на визначення рівня сформованості інклюзивної
компетентності викладачів та співробітників ЗВО**

**Бланк самооцінки соціальної компетентності викладачів закладу освіти
інклюзивної орієнтації**

Шановний колего!

Оцініть рівень володіння нижче перерахованими вміннями за 5-бальною шкалою, де 1 – важко визначитися, 2 – не володію, 3 – володію незначною мірою, 4 – достатньо володію, 5 – володію добре.

№ п/п	Назва уміння	Самооцінка				
		1	2	3	4	5
1.	Визначати соціальний статус молоді з особливими потребами					
2.	Визначати проблеми у молоді з особливими потребами					
3.	Розробляти індивідуальний план роботи з молоддю					
4.	Застосовувати доцільні форми, методи роботи з молоддю з особливими потребами					
5.	Добирати оптимальні прийоми, способи та засоби комунікативного впливу					
6.	Планувати роботу щодо інклюзії молоді з особливостями здоров'я в освітній простір ЗВО					
7.	Здійснювати соціально-педагогічний супровід молоді з особливими потребами у закладі					
8.	Налагоджувати взаємодію між студентами та педагогічними працівниками					
9.	Надавати соціально-педагогічну підтримку молоді з особливими потребами у закладі					
10.	Консультувати родичів з питань надання послуг з інклюзії					
11.	Забезпечувати реалізацію прав молоді з особливими потребами в					

	закладі					
12.	Виховувати у молоді повагу до прав іншої людини					
13.	Вирішувати конфлікти, розв'язувати проблемні ситуації					
14.	Попереджати соціальну стигматизацію молоді, як людини з дефектом, неповносправної, неповноцінної					
15.	Проводити роботу зі здоровими студентами і допоміжним персоналом щодо забезпечення умов сприятливого середовища у закладі					
16.	Організовувати роботу, спрямовану на реалізацію творчого потенціалу молоді з особливими потребами					
17.	Налагоджувати партнерство з установами та організаціями, які опікуються молоддю з особливими потребами					
Підсумок						

Дякуємо за співпрацю!

**Анкета самооцінки інклюзивної компетентності викладача закладу
освіти інклюзивної орієнтації**

У зв'язку з впровадженням інклюзивного навчання пропонуємо відповісти на запитання (підкресліть Ваш варіант відповіді):

1. Ви розглядаєте впровадження інклюзивного навчання молоді з особливими потребами в звичайних закладах освіти як проблему:

- актуальну;
- несвоєчасну;
- неактуальну.

2. На Вашу думку, найбільш ефективним і доцільним є здобуття вищої освіти молоддю з особливими потребами:

- у спеціальному вищому навчальному закладі;
- у спеціальній групі звичайного вищого навчального закладу;
- в інклюзивному закладі вищої освіти.

3. Як Ви ставитесь до спільного навчання молоді з особливими потребами зі здоровими ровесниками:

- як до способу навчання у виняткових випадках;
- як до можливого способу здобуття вищої освіти;
- як до найдоцільнішого способу навчання.

4. Як Ви оцінюєте свої знання про специфіку роботи з різними категоріями студентів з особливими потребами:

- поверхневі;
- лише теоретичні знання;
- теоретичні знання і практичний досвід.

5. Чи бажаєте Ви підвищити рівень своєї інклюзивної компетентності та працювати в інклюзивному закладі освіти:

- ще не визначився (-лась);
- лише у зв'язку зі службовими чи матеріальними обставинами;

- так, звичайно.

6. Знання і виконання Вами конкретних професійних дій в інклюзивному навчанні:

- в обмеженому обсязі;

- володію знаннями, але виникають труднощі у вирішенні педагогічних проблем;

- повністю володію знаннями, можу поділитись досвідом.

7. На Вашу думку, які фактори стримують впровадження інклюзивної вищої освіти?

- неготовність навчальної бази закладів освіти;

- небажання викладачів і адміністрації закладів вищої освіти;

- неготовність молоді з особливими потребами до інклюзії в соціум закладу вищої освіти

8. Чи усвідомлюєте Ви свою роль в розбудові інклюзивного освітнього простору в інституті:

- цілком усвідомлюю;

- не зовсім усвідомлюю;

- усвідомлюю частково.

9. У яких наукових дослідженнях з проблем інклюзивного навчання Ви берете участь:

- у роботі наукових конференцій, семінарів з проблем інклюзивного навчання;

- пишу наукові статті, які публікуються в періодичних виданнях;

- працюю над дисертаційним дослідженням.

Дякуємо за співпрацю!