

**МІНІСТЕРСТВО ОСВІТИ І НАУКИ УКРАЇНИ
ХЕРСОНСЬКИЙ ДЕРЖАВНИЙ УНІВЕРСИТЕТ**

Медичний факультет
Кафедра корекційної освіти

**ФОРМУВАННЯ ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГІЧНОЇ ГОТОВНОСТІ
ПЕДАГОГІВ ДО РОБОТИ З ДІТЬМИ З ОСОБЛИВИМИ ОСВІТНИМИ
ПОТРЕБАМИ**

Кваліфікаційна робота

на здобуття ступеня вищої освіти «бакалавр»

Виконала: студентка IV курсу 451 групи
спеціальності 016 Спеціальна освіта
Освітньо – професійної програми

«Корекційна освіта

(олігофренопедагогіка, логопедія)»

Лебенюк О.М.

Керівник: к.б.н., проф. Лаврикова О.В.

Рецензент: к.б.н., доц. Козій Т.П.

Херсон – 2020

ЗМІСТ

ПЕРЕЛІК УМОВНИХ ПОЗНАЧЕНЬ.....	3
ВСТУП.....	4
РОЗДІЛ 1. ТЕОРЕТИЧНІ ЗАСАДИ ПІДГОТОВКИ ВЧИТЕЛІВ ДО ОРГАНІЗАЦІЇ ІНКЛЮЗИВНОЇ ФОРМИ НАВЧАННЯ В ЗАКЛАДАХ ЗАГАЛЬНОЇ СЕРЕДНЬОЇ ОСВІТИ.....	7
1.1. Інклюзія як психолого-педагогічний феномен.....	7
1.2. Упровадження інклюзивної освіти у школах України як соціально-педагогічна проблема.....	13
1.3. Психолого-педагогічна готовність вчителів до роботи з дітьми з особливими освітніми потребами в інклюзивному просторі	16
РОЗДІЛ 2. СИСТЕМА РОБОТИ З ПІДГОТОВКИ ФАХІВЦІВ ДО РОБОТИ ЗА ІНКЛЮЗИВНОЮ МОДЕЛЛЮ.....	37
2.1. Специфіка роботи учителів в інклюзивних освітніх закладах.....	37
2.2. Педагогічні умови підготовки фахівців до роботи за інклюзивною моделлю.....	41
2.3. Структура, критерії та рівні готовності вчителів до організації інклюзивного навчання в закладах загальної освіти.....	46
РОЗДІЛ 3. ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГІЧНА ГОТОВНІСТЬ ПЕДАГОГА ЗАГАЛЬНООСВІТНЬОГО НАВЧАЛЬНОГО ЗАКЛАДУ ДО РОБОТИ З ДІТЬМИ З ОСОБЛИВИМИ ОСВІТНІМИ ПОТРЕБАМИ ЯК УСПІШНИЙ ФАКТОР ІНКЛЮЗИВНОГО НАВЧАННЯ.....	52
3.1. Організація дослідження та результати експериментальної роботи.....	52
3.2. Обґрунтування тренінгових технологій для формування психолого-педагогічної готовності до інклюзивного навчання дітей з особливими освітніми потребами.....	57
ВИСНОВКИ.....	71
СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ.....	73

ПЕРЕЛІК УМОВНИХ ПОЗНАЧЕНЬ

ІПР – індивідуальна програма розвитку

ООП – особливі освітні проблеми

Діти з ООП – діти з особливими освітніми потребами

ВСТУП

Наше сьогоднішнє – це зміна ціннісних орієнтирів у світі, визнання особливості кожної дитини, обумовлене зміною освітньої парадигми на гуманістичну «освіта для всіх, школа для всіх».

Освіта є найвагомішою і найбільш проблемною сферою у житті дітей з особливими освітніми потребами (далі – діти з ООП). Вона виступає ніби індикатором кола інших проблем, адже, як лакмусовий папірець, виявляє такі проблеми, як: доступність архітектурних споруд, транспортування дітей з ООП, їхня комунікаційна обмеженість, матеріальне забезпечення, працевлаштування у майбутньому. У зв'язку зі змінами в освіті змінюється і вимоги до навчальних закладів. Зокрема, з'явилося таке поняття як «інклюзивний заклад». У посібнику «Інклюзивна школа: особливості організації та управління» воно визначається так: «інклюзивний заклад» – це заклад освіти, який забезпечує інклюзивну модель освіти як систему освітніх послуг, зокрема: адаптує навчальні програми та плани, фізичне середовище, методи та форми навчання; використовує існуючі в громаді ресурси; залучає батьків; співпрацює з фахівцями для надання послуг відповідно до різних освітніх потреб дітей; створює позитивний мікроклімат у шкільному середовищі.

Підвищення фахової кваліфікації педагогів; ознайомлення освітянського загалу з новітніми досягненнями методики навчання і виховання; поглиблення і розширення соціально-економічних знань учителів усіх предметів – це виклики, які стоять при забезпеченні інклюзивного освітнього простору.

Проблемі підготовки сучасного вчителя до роботи з дітьми, які мають особливі освітні потреби, присвячено багато досліджень вітчизняних та зарубіжних науковців, зокрема А. Колупасової, Л. Гречко, В. Засенка, Т. Сак, В. Тарасун, О. Таранченка, В. Синьова, В. Бондаря, В. Тищенко, Л. Яценюк, Л. Савчук, Н. Назарової, О. Ямбург, С. Митник, С.

Альохіної, М. Алексєєвої, Є. Агафонової, О. Денисової, Л. Журавльова, В. Поникарової, О. Леханової, О. Хохліної, А. Шевцова, В. Зарецького, М. Гордона, О. Суворова, О. Кутепоної, А. Шеманова, Н. Попової та ін.

Не зважаючи на значний інтерес дослідників до реалізації інклюзивної освіти, багато питань залишаються невирішеними. До таких належить і проблема професійної підготовки педагога загальноосвітнього навчального закладу до роботи з дітьми з особливостями психофізичного розвитку.

Мета дослідження теоретично обґрунтувати та експериментально дослідити психолого-педагогічну готовність педагогів загальноосвітнього навчального закладу до роботи з дітьми з особливими освітніми потребами в умовах інклюзивного навчання.

Завдання дослідження:

1. Здійснити теоретичний аналіз вітчизняної та зарубіжної психолого-педагогічної літератури з проблеми психолого-педагогічної готовності педагогів до професійної діяльності в умовах інклюзивної освіти.

2. Обґрунтувати структуру психолого-педагогічну структуру готовності педагогів до інклюзивного навчання дітей з особливими освітніми потребами.

3. Експериментально дослідити рівні сформованості компонентів психолого-педагогічної готовності педагогів до інклюзивного навчання дітей з особливими освітніми потребами.

Об'єкт дослідження – психолого-педагогічна підготовка вчителів закладів загальної середньої освіти до інклюзивного навчання дітей з ООП.

Предмет дослідження – формування психолого-педагогічної готовності вчителів загальної середньої освіти до інклюзивного навчання дітей з ООП.

Методи дослідження: *теоретичні:* вивчення та аналіз загальної та спеціальної психолого-педагогічної літератури; аналіз та порівняння різних поглядів учених; *емпіричні:* анкетування, бесіда, формувальний експеримент; *статистичні:* кількісний та якісний аналіз емпіричних даних та їх узагальнення.

Практичне значення: одержаних результатів полягає у розробці методики емпіричного дослідження психолого-педагогічної готовності вчителів закладів загальної середньої освіти до інклюзивного навчання дітей з ООП; можливості використання для подальших наукових досліджень.

Структура роботи: робота складається зі вступу, трьох розділів, висновків, списку використаних джерел.

РОЗДІЛ I

ТЕОРЕТИЧНІ ЗАСАДИ ПІДГОТОВКИ ВЧИТЕЛІВ ДО ОРГАНІЗАЦІЇ ІНКЛЮЗИВНОЇ ФОРМИ НАВЧАННЯ В ЗАКЛАДАХ ЗАГАЛЬНОЇ СЕРЕДНЬОЇ ОСВІТИ

1.1. Інклюзія як психолого-педагогічний феномен

Серед пріоритетних напрямів сучасного розвитку освіти особливе місце посідає впровадження інклюзії як соціально-педагогічного феномену, що передбачає створення специфічного середовища в освітньому просторі, включення в яке кожної особи сприятиме її соціалізації, розвитку життєвої компетентності. Впродовж часу ставлення до людей з інвалідністю поступово змінювалося від негативно дискримінаційного до гуманістично-ціннісного. Нині держава і суспільство визнали проблеми дітей з особливими потребами, ініціювали нові можливості для надання їм різнорівневої підтримки, підтвердивши свої наміри прийняттям відповідного закону та низки положень, наказів, постанов.

Ідея інклюзії як феномена включення певного об'єкта в процес не є новою. Світовий досвід має безліч прикладів такого включення в систему, під впливом чого змінювалися характеристики її елементів, а також трансформувались функції і механізми дії самої системи, що детермінувало її розвиток та вдосконалення. Тож практика включення «особливих» дітей у систему масової освіти (замість спеціальної) набула популярності і поширення не сьогодні. Масштабний світовий досвід розв'язання проблем у цьому контексті постійно трансформується під впливом різних чинників та набуває певної тенденційності. В пошуках дієвої продуктивної моделі впровадження інклюзивної освіти перебуває нині й Україна.

Досвід розвинутих європейських країн свідчить, що діти з особливими потребами не тільки можуть навчатися в загальноосвітніх школах разом зі своїми однолітками з типовим розвитком, (а відтак природно інтегруватися в освітнє середовище), а й отримувати кращі навчальні результати та задоволення від пізнання навколишнього світу, що сприяє їх адаптації, соціалізації в ньому. Це дозволяє дитині з особливими потребами відчувати себе активним учасником навчання і власного життя, сприяє підвищенню самооцінки та самоствердженню [17]. Відтак *інклюзивна освіта* набула сьогодні значного поширення у багатьох високорозвинених країнах світу.

Під інклюзією (від Inclusion – включення) розуміють процес збільшення ступеня участі всіх громадян у соціальному житті [16]. Термін стосується як державної політики, так і процесу, що надає можливість всім дітям брати участь у всіх сферах суспільного життя, зокрема в освіті.

Інклюзія – це політика й процес, який передбачає отримання більш значних можливостей в навчанні та соціальному житті для всіх дітей (з особливими потребами та інших дітей) [31]. У контексті розбудови нового демократичного суспільства, що, хоча і досить повільно, однак відбувається в Україні, ця проблема набуває особливої актуальності.

Освітню інклюзію як психолого-педагогічний феномен було обґрунтовано свого часу в теорії конструктивізму та соціальних систем щодо розвитку особистості (Н. Луман, Т. Парсонс), концепції психологічного розвитку особистості (Ж. Піаже, Л. Виготський). Нині ідеї інклюзії покладені в основу соціальних технологій інноваційного розвитку освіти та нерозривно пов'язані з гуманістичною психологією, людиноцентристським підходом до організації освітнього процесу в школах.

У педагогічній науці та освітній практиці застосовуються педагогічні категорії «інклюзивна освіта» та «інклюзивне навчання» [6]. Контент цих

понять розмежовує М.Захарчук, де перше потрактовує як комплексну систему надання освітніх послуг, у якій ураховано особливості психофізичного розвитку кожного учасника освітнього процесу; друге – як методикку *інклюзивної освіти*, що триває упродовж життя. В цьому контексті дослідниця наголошує на запереченні його розуміння як соціальної необхідності, пов'язаної з певним віком («Освіта впродовж життя, а не для життя») [10]. Грунтуючись на ідеях гуманізації, індивідуалізації, особистісної орієнтації (тобто на потреби кожної особистості), інклюзивна освіта передбачає створення нового освітнього середовища, що задовольняє потребам і можливостям кожного учня, незалежно від особливостей його психофізичного розвитку: здібностей, відмінностей, типу темпераменту.

Як сучасна концепція розуміння філософії освіти та напрям державної політики значної кількості демократичних країн світу, інклюзивна освіта надає можливості отримання відповідного рівня освіти, подальшого працевлаштування, отримання доходів, а відтак, бути активними та успішними членами суспільства людей, які мають проблеми з фізичним здоров'ям. Адже їх соціальне відторгнення є проявом безпосереднього порушення базових прав людини – права на освіту, захист власних інтересів участь у житті суспільства.

Перший крок до упровадження інклюзивної моделі навчання в Україні пов'язують з початком 90-х років ХХ століття, коли вступила в силу Конвенція про права дитини [14], прийнята Генеральною Асамблеєю ООН в 1989 році. Зокрема увагу в Конвенції було зосереджено на проблемах дітей з особливостями психофізичного розвитку, де закріплено їхнє право вести повноцінне й гідне життя в умовах, які забезпечують їхню гідність, сприяють формуванню почуття впевненості в собі й полегшують їхню активну участь у житті суспільства (ст. 23). У статті було передбачено й право забезпечення ефективного доступу кожної дитини до

освітніх послуг, отримання професії, медичного обслуговування, заходів щодо відновлення здоров'я та покращення якості життя, підготовки до трудової діяльності й доступу до засобів відпочинку. Вказане спрямувало увагу суспільства на конкретні, хоча й не завжди системні дії для реалізації таких завдань. Результатом стали висновки про те, що залучення дитини до активного життя в соціумі безумовно сприяє суттєвому підвищенню рівня її інтелектуального, духовного, культурного розвитку.

Отже, з моменту проголошення незалежності Україна, приєднавшись до основних міжнародних договорів у сфері прав людини, взяла на себе зобов'язання щодо дотримання загальнолюдських прав, зокрема, забезпечення права на освіту дітей з особливими потребами. Серед цих договорів основними є: Декларація ООН про права людини, ратифікована Україною 25 жовтня 1991 року [7]; Конвенція ООН про права інвалідів [15], ратифікована Законом України від 16 грудня 2009 року № 1767-Уі; Конвенція ООН про права дитини, ратифікована Україною 27 вересня 1991 року [12], Саламанська декларація 1994 року, в котрій визначено, яких дітей відносять до категорії «діти з особливими потребами» [24]. Варто відзначити, що впродовж багатьох десятиліть ХХ століття центральне місце у вітчизняній спеціальній освіті посідала категорія осіб з легкою формою розумової відсталості, для яких створювались навчальні програми, методики, відкривались спеціальні класи, проходили відповідне навчання вчителі.

Для вказаного періоду було актуальним таке поняття як сегрегація – примусове відокремлення від соціуму осіб за расовими, соціальними, медичними чи іншими ознаками. Оскільки сегрегація обмежує доступ до освіти, визначає спеціальні правила користування землею, транспортом, послугами та іншими соціальними благами, то її розглядають як соціальну ізоляцію, що призводить до інституціалізації (відокремлення осіб засобами обмеження простору на окремій закритій території) [11]. Місцем навчання

дітей з особливими потребами до 90-х років ХХ століття в українському суспільстві були сегреговані класи в спеціальних школах, інтернатах. Водночас загальновідомим є факт створення у 80-х роках ХХ століття класів педагогічної корекції, так званих «класів вирівнювання» у загальноосвітніх школах, робота з учнями яких давала дуже непогані результати.

Починаючи ж з 90-х років минулого століття, у вітчизняній педагогічній науці і практиці термін інклюзія екстрапольовано й активно застосовується для реалізації процесів, спрямованих на послаблення, а в перспективі знищення деструктивного суспільного явища – маргіналізації певних соціальних груп, зокрема і серед дітей, адже очевидним є деструктивний вплив сегрегації на психофізичний розвиток дітей з особливими освітніми потребами. Певна робота в напрямі розбудови інклюзивного освітнього простору впродовж останніх років проводилася, та частіше це були поодинокі заходи, періодичні експериментально-пошукові та просвітницькі, яким бракувало цілісності та цілеспрямованості.

Впродовж ХХІ століття в Україні відбулися докорінні зміни у розумінні та забезпеченні якісного життя та освіти для людей з особливими потребами. Зараз спостерігається інтенсивне зростання інтересу до соціальної моделі роботи з ними, до того ж триває робота з ознайомлення педагогів проблемою, розширення їх професійних компетенцій у напрямі інклюзії.

За результатами міжнародних досліджень, досвіді експериментального інклюзивного навчання у нашій державі, можна стверджувати, що таке навчання сприяє розвитку емпатії, толерантності, рефлексивним здібностям. Вони забезпечать можливості для здорових людей уважно ставитися до природного потенціалу, запобігаючи деструктивним крокам (наркоманія, алкоголь тощо) через нерозуміння

вартісності свого самотворення, життєтворення; розкривати нетрадиційні шляхи особистісних досягнень в опануванні знань, умінь і навичок [32, с. 131].

Як зазначив А.Лапін, у сучасній зарубіжній педагогіці, виходячи із загальних принципів інтеграції та інклюзивної освіти, що сформувалися на основі потужного, майже півстолітнього досвіду, розроблено нині цілком конкретну шкалу показників. Ця шкала визнається країнами з розвинутою системою інтеграції, що надає можливість зрівняти й оцінити наявність та рівень розвитку інтеграційних процесів у різних країнах. В основі представлених досліджень лежить досвід і методична база різних дисциплін: спеціальної й корекційної педагогіки, психології навчання й розвитку, соціальної психології, психології особистості, навчання дорослих [16]. Зазначене засвідчує, що інклюзія вимагає комплексного міждисциплінарного підходу із залученням досвіду науковців різних країн.

Враховуючи досвід такої роботи в працях іноземних учених [39], до засобів успішної реалізації інклюзивної освіти можна віднести: трансформацію спеціальних шкіл у ресурсні центри, основними функціями яких є надання освітніх послуг та курсів для викладачів й інших фахівців; підтримка звичайних шкіл і батьків; надання різнотермінової допомоги окремим учням; розроблення індивідуалізованих освітніх програм для визначення ступеня й типу адаптаційних потреб при оцінці досягнень учнів; створення належних умов роботи через навчання ефективним стратегіям викладання; архітектурне планування класних кімнат, підтримку адміністрації й керівництва, розроблення системи стимулів для участі й звільнення часу для підготовки й оцінювання учнів.

1.2. Упровадження інклюзивної освіти у школах України як соціально-педагогічна проблема

Нині в галузі освіти України, як було вищезазначено, актуалізовано проблему навчання дітей з особливими потребами, пріоритетного значення у розв'язанні якої набуває створення інклюзивного шкільного середовища. У такому середовищі всі діти навчаються разом у системі масової освіти за відповідними індивідуальними навчальними програмами, що модифіковані або адаптовані до їхніх здібностей і потреб.

Конституція України передбачає забезпечення прав людини, зокрема на освіту, про що йдеться у статті 53. Виконання положень Основного Закону України конкретизується і реалізується у відповідних законах та підзаконних освітніх актах. Відповідно до вказаного, сучасні вчені визнають, що більшість з них розроблялася без урахування сучасних вимог із забезпечення інклюзивної освіти, тобто до моменту ратифікації Україною Конвенції ООН про права осіб з інвалідністю (2009р.). Водночас, аналіз вітчизняної законодавчої бази свідчить про постійне проголошення ідеї доступності освіти на усіх її рівнях для усіх громадян держави [8-9; 26-30; 29-32].

В Україні на цьому шляху здійснено чимало змін, як на рівні законодавства, так і на рівні практики: внесено зміни в основні Закони України про розвиток і впровадження інклюзивної освіти; створено умови для навчання дітей і молоді з особливими освітніми потребами на базі багатьох закладів дошкільної, загальної середньої та вищої освіти, здійснюється підготовка педагогів до роботи в умовах інклюзивного освітнього середовища тощо. Водночас ще й досі багато викликів постає на цьому шляху: це брак ресурсів, досвіду, розуміння основних переваг відносно нової для нас філософії освіти.

Як система освітніх послуг, що ґрунтується на принципі забезпечення основного права дітей на освіту та права здобувати її за місцем проживання, інклюзивна освіта передбачає навчання дитини з особливими освітніми потребами в умовах загальноосвітнього закладу.

Поняття «інклюзія» фахівці з теоретичних питань спеціальної педагогіки розуміють нині переважно як позитивне явище, що стимулює навчання осіб, в основі якого лежить постійний пошук ефективних способів задоволення потреб кожної дитини. Не завжди поділяють їхню точку зору педагоги-практики. Перешкодами до належної реалізації положень закону вони визнають: недостатнє фінансування цього напрямку освіти, недосконалий зміст освіти, нерозв'язані кадрові питання, відсутність архітектурної доступності та пристосування освітніх закладів до якісного навчання дітей з різними аномаліями [1; 19; 21; 25; 47]. Проблеми інклюзії продовжують охоплювати широке коло дітей, кількість яких в Україні невпинно зростає.

Автоматично коло осіб, яких торкаються ці проблеми, розширюється за рахунок батьків дітей, осіб, що їх замінюють, родичів, оточення, соціальних служб, медичних закладів та представників багатьох інших служб і структур. Отже, безумовно позитивним є те, що в сучасному суспільстві проблеми осіб з інвалідністю нарешті визнано загальнодержавними. Водночас суспільство, освітня галузь не достатньою мірою готові до впровадження нині інклюзивної форми навчання в закладах освіти.

Нині великими проблемами у вирішенні цього питання є недостатні матеріальна, кадрова і навчально-методична забезпеченість школи. Досягти розв'язання цих проблем можливо за умови широких системних змін на законодавчому, правовому та економічному рівнях, які вже тривають. Тому і система підготовки вчителів у цьому напрямі потребує постійного доопрацювання та доповнення. Зрозуміло, що традиційний підхід до неї є недостатньо гнучким та не повною мірою відповідає сучасним вимогам. Однак післядипломна освіта має значний потенціал щодо їх здолання та забезпечення належного рівня готовності вчителя до

створення інклюзивного середовища, для організації ефективного навчання дітей з особливими потребами.

Перехід до освіти інклюзивного характеру не відбувається раптово. Зміни, навіть поступові, мають ґрунтуватися на чітких взаємопов'язаних принципах, що визначають розвиток усієї системи. Для вирішення проблемних питань необхідно передусім: мобілізувати громадську думку; здійснити аналіз ситуації; реформувати законодавство; надати підтримку проектам на місцях. Нині деякі напрями починають розвиватися, однак багато проблем залишаються актуальними.

Потреба у підготовці вчителів у звичайних школах постала дуже гостро. Науковці пропонують сьогодні застосовувати модель “каскадної” професійної підготовки в межах наявної системи. Учителям, які працюють у віддалених районах, отримувати доступ до фахової підготовки пропонують засобами дистанційної освіти [4]. Проте специфіка роботи в класах з дітьми, що мають дуже різні аномалії, може стати непередбачуваною, тому вчителі повинні мати дуже глибоку підготовку з питань спеціальної освіти. А у такий спосіб досягти високого рівня готовності буде занадто складно, проблематично. Тож відповідна підготовка має бути плановою, систематичною та довгостроковою.

Батьки та учні є основними учасниками процесу інклюзивної форми навчання, адже можуть надати детальну інформацію про учня, його поведінку поза школою, особливості зростання, що дасть можливість команді правильно побудувати індивідуальну програму розвитку (ІПР). Їх розроблення для учня інклюзивного класу, може потребувати розширення актуальних методів навчання. Такі програми ґрунтуються на розумінні важливості пізнавальної творчої діяльності та урахуванні власного досвіду. Програма має бути достатньо гнучкою, не повинна містити жорстких розпоряджень на національному чи центральному рівнях. Інклюзивні навчальні програми створюються на гнучкій основі для

того, щоб забезпечити не лише адаптацію та розвиток на шкільному рівні, а й адаптацію та модифікацію, що здатні задовольнити індивідуальні потреби учнів та надати можливість кожному вчителю використовувати свої власні методи роботи.

Вчителі мають керувати складним розмаїттям занять у класі, вміти планувати участь усіх учнів у навчальному процесі та усвідомлювати, яким чином вони можуть сприяти продуктивному навчанню, не пропонуючи учням готових відповідей. Вони також мають розуміти, як слід працювати за рамками тих чи інших дисциплін та враховувати культурні особливості учнів. ІПР учені визнають визначальним чинником для досягнення мети інклюзивної освіти [3; 5; 47].

Таким чином, система інклюзивної освіти потребує розроблення механізму, що уможливорює розв'язання нагальних завдань, одним із яких є кадрове забезпечення аналізованих процесів.

1.3. Психолого-педагогічна готовність вчителів до роботи з дітьми з особливими освітніми потребами в інклюзивному просторі

Визнавши та ратифікувавши основні міжнародні правові документи (Декларація ООН «Про права людини», «Про права інвалідів», Конвенція ООН «Про права дитини» тощо), Україна зобов'язалася дотримуватися та виступати на захист прав усіх без винятку людей незалежно від їх кольору шкіри, національної чи культурної приналежності, соціального становища, стану здоров'я тощо. За останні роки в Україні прийнято цілу низку нормативно-правових документів, метою яких є законодавче забезпечення та державна підтримка прав дітей з особливими освітніми потребами на повноцінне та рівноправне життя у суспільстві, здобуття ними якісної освіти.

На часі у нашій країні одним із пріоритетних напрямків державної

політики у галузі освіти є запровадження інклюзивного навчання дітей з особливими освітніми потребами. Проте ідея інклюзії викликає досить суперечливі думки з науковців та практиків, а проблеми, пов'язані з її запровадженням, є об'єктом дослідження цілого ряду дослідників як у нашій країні, так і за її межами.

У сучасній спеціальній педагогічній та психологічній літературі є значна кількість наукових праць, присвячених розробці теоретико-методологічних основ інклюзивної освіти, аналізу її переваг та недоліків, побудові різноманітних педагогічних моделей інклюзивного навчання дітей з різними освітніми потребами (Віт. Бондар, В. Засенко, А. Колупаєва, М. Малофєєв, С. Миронова, В. Назарина, В. Синьов, Н. Софій, В. Тарасун, А. Шевцов, Д. Шульженко, О. Хохліна, Л. Шипіцина та ін.) [22; 36; 37; 38; 45; 46].

Розвиток інклюзивної форми навчання дітей з особливими освітніми потребами в Україні і за кордоном ґрунтовно висвітлено в наукових дослідженнях А. Колупаєвої та І. Кузави [82; 95; 96; 103]. Окремі аспекти методології, організації та особливостей інклюзивної освіти висвітлено в наукових напрацюваннях Віт. Бондаря, С. Миронової, Т. Сак, В. Синьова, Н. Софій, О. Таранченко, А. Шевцова, М. Шеремет, Д. Шульженко та ін. [22; 36].

Проблему підготовки педагогів закладів загальної середньої освіти до інклюзивного навчання у своїх працях розглядали С. Альохіна, Ю. Бистрова, І. Возняк, В. Гладуш, І. Демченко, О. Кетріш, В. Коваленко, А. Колупаєва, Н. Малярчук, И. Оралканова, Н. Софій, І. Хафізуліна, В. Хитрюк, С. Черкасова, Ю. Шуміловська та ін. [38; 44].

Не дивлячись на широке поширення інклюзії як суспільної моделі ставлення до осіб з особливими освітніми потребами, вона пройшла тривалий шлях свого становлення.

Протягом багатьох десятиліть у нашій країні функціонувала єдина

система спеціальної освіти для дітей з особливими освітніми потребами, яка передбачала їх навчання у спеціальних закладах дошкільної та загальної середньої освіти інтернатного типу. Такий стан речей негативно впливав насамперед на соціальну адаптацію дітей, адже їхнє перебування в умовах інтернату не тільки обмежувало соціальні контакти, а й негативно впливало на формування соціальної компетентності в цілому. Як зазначав Л. Виготський, «не стільки біологічна сторона дефекту викликає найбільші складнощі у дитини, скільки їх соціальні наслідки. Система ж ізольованого навчання і виховання посилює ці «соціальні порушення», що перешкоджають спілкуванню і гальмують придбання знань, умінь і навичок».

Поступово, поряд з традиційною спеціальною освітою, з'являються нові форми організації навчання та виховання дітей з ООП - інтеграція та інклюзія, які розглядають можливості спільного навчання дітей з різними типами розвитку. Це пов'язано з розвитком демократичних тенденцій у суспільстві, прийняттям цілого ряду нормативно-правових документів, які декларують захист прав людей з обмеженими можливостями життєдіяльності, зокрема їх право на здобуття освіти та повноцінне життя у суспільстві.

Аналіз літературних джерел засвідчив, що ідеї інтегрованого навчання дітей з особливими освітніми потребами мали місце ще багато століть тому. В історії загальної та спеціальної педагогіки є чимало прикладів організації спільного навчання і виховання дітей з типовим та порушеним розвитком. Однак у більшості випадків вони мали випадковий, стихійний характер та отримали назву «псевдоінтеграції» [36].

Розглядаючи ретроспективу поглядів вчених щодо спільного навчання дітей з різними освітніми можливостями в контексті розвитку загальної та спеціальної педагогіки, ми можемо відстежити зміни суспільного ставлення до них від повного відкидання та відторгнення до

прийняття та реалізації їхніх прав, зокрема рівного з усіма доступу до здобуття якісної освіти [42].

Інноваційна освітня концепція навчання дітей з особливими освітніми потребами була представлена на Всесвітній конференції з освіти осіб з особливими потребами: доступ та якість, яка відбулася за підтримки ЮНЕСКО 7-10 червня 1994 року у м. Саламанка в Іспанії. Концептуальні засади інклюзивної освіти було сформульовано та відображено у Саламанкській декларації та рамках дій щодо освіти осіб з особливими потребами. У вище вказаних документах наголошено, що «особи, які мають особливі освітні потреби, повинні мати доступ до навчання у звичайних школах, які повинні створити їм умови на основі педагогічних методів, орієнтованих в першу чергу на дітей з метою задоволення їхніх потреб». Крім цього, у декларації зазначається, що «звичайні школи з такою інклюзивною орієнтацією є найбільш ефективним засобом боротьби з дискримінаційними поглядами, створення сприятливої атмосфери в громадах, побудови інклюзивного суспільства і забезпечення освіти для всіх».

На засіданні Генеральної асамблеї ООН від 12 грудня 1997 було сформульовано принципи доступності та задоволення особливих освітніх потреб осіб з порушеннями психофізичного розвитку, які стали визначальними для інклюзивної освіти як освітньої системи, що базується на принципі забезпечення основного права дітей навчатися в закладі загальної середньої освіти за місцем проживання з відповідним психолого-педагогічним супроводом.

В Україні інклюзивну освіту було експериментально започатковано як альтернативу спеціальній освіті під час виконання програми Всеукраїнського фонду «Крок за кроком», що у 1999 р. була заснована Міжнародним фондом «Відродження». Важливе значення цієї програми полягало у впровадженні демократичних тенденцій в систему освіти, які

реалізувалися шляхом залучення дітей з особливими освітніми потребами і дітей національних меншин до закладів загальної середньої та дошкільної освіти України.

В інструктивно-методичному листі Міністерства освіти і науки, молоді та спорту України «Про організацію інклюзивного навчання у загальноосвітніх навчальних закладах» (2012 р.) дається таке визначення інклюзивного навчання: «Інклюзивне навчання - це комплексний процес забезпечення рівного доступу до якісної освіти дітям з особливими освітніми потребами шляхом організації їх навчання у загальноосвітніх навчальних закладах на основі застосування особистісно орієнтованих методів навчання, з урахуванням індивідуальних особливостей навчально-пізнавальної діяльності таких дітей».

Українські вчені Н. Софій, Ю. Найда так тлумачать сутність поняття «інклюзивна освіта»: «Інклюзивна освіта - це система освітніх послуг, що ґрунтується на принципі забезпечення основного права дітей на освіту та права здобувати її за місцем проживання, що передбачає навчання дитини з особливими освітніми потребами в умовах загальноосвітнього закладу. Одним із головних завдань інклюзії є відгук на широкий спектр освітніх потреб в шкільному середовищі та поза його межами» [37; 38].

М. Малофєєв вважає, що інклюзивна освіта - це термін, який використовується для опису процесу навчання дітей з особливими потребами в закладах загальної середньої освіти. В основу інклюзивної освіти, як зазначає М. Малофєєв, покладена ідеологія, яка виключає будь-яку дискримінацію дітей, забезпечує рівне ставлення до всіх людей та забезпечує створення спеціальних умов навчання для дітей, що мають особливі освітні потреби.

На думку С. Миронової, «інклюзія потребує змін на всіх рівнях освіти, оскільки є особливою системою навчання, що охоплює весь різноманітний контингент учнів та диференціює освітній процес

відповідно до потреб учнів усіх груп та категорій» [22, с.108].

В. Бондар зазначає, що на часі інклюзивна освіта є пріоритетним завданням всієї системи освіти. Вчений наголошує, що розв'язання цього завдання буде доказом зрілості суспільства та підтримує думку, що діти з особливими освітніми потребами, так само, як і діти з типовим розвитком, «повинні мати право бути прийнятими в колектив ровесників, розвиватися відповідно до своїх здібностей, мати перспективу участі у житті суспільства, використовуючи свій інтелектуальний і творчий потенціал».

На думку зарубіжних дослідників J. Lesco, Rogers та ін. інклюзивна освіта передбачає готовність навчати кожну дитину, незалежно від наявності чи відсутності у неї фізичних або психічних порушень, та у максимальному обсязі, що відповідає навчальній програмі тієї школи або класу, які дитина відвідувала б у разі відсутності у неї будь-яких відхилень.

За визначенням А. Колупасової, «інклюзивне навчання передбачає створення освітнього середовища, яке б відповідало потребам і можливостям кожної дитини, незалежно від особливостей її психофізичного розвитку»; «це гнучка, індивідуалізована система навчання дітей з особливостями психофізичного розвитку в умовах масової загальноосвітньої школи з місцем проживання».

Узагальнюючи відомості про концептуальні та методологічні засади інклюзивної освіти, визнаючи усі переваги, варто відзначити, що на шляху її ефективного запровадження існує багато перешкод, до яких, поза всяким сумнівом, належить недостатня, а подекуди, й взагалі відсутня, психологічна та методична готовність педагогів закладів загальної середньої освіти до навчання дітей з особливими освітніми потребами та до їхнього включення у колектив однолітків з типовим розвитком [2; 12; 23; 44; 45]. У зв'язку із цим актуальними є слова Н. Назарової, яка зазначила, що «...вітчизняна освітня інтеграція впроваджується без

серйозної спеціальної підготовки учителя масової системи освіти до роботи в умовах інтеграції. Педвузи не достатньо володіють сьогодні технологіями підготовки вчителів масової школи до роботи в умовах інклюзивної освіти».

Аналіз літературних джерел та практики запровадження інклюзивної освіти в Україні свідчать про те, що на часі проблема формування адекватного, позбавленого упередженості ставлення педагогів до дітей з особливими освітніми потребами стоїть досить гостро і потребує розробки науково та практично обґрунтованих шляхів її вирішення. Вчителі закладів загальної середньої освіти, які звикли протягом багатьох років працювати за налагодженою системою, апробованими навчальними планами, виявилися ні мотиваційно, ні змістовно, ні особистісно не готовими до тих нових вимог, які ставить перед ними інклюзивна освіта.

Н. Малярчук наголошує на наявності серйозних перешкод для реалізації професійної діяльності педагогів в закладах з інклюзивною формою навчання:

- психологічна, методична та організаційна неготовність педагогічних колективів до реалізації інклюзивної освіти та адміністрування керівництвом шкіл;
- створення умов щодо оптимізації якості життя дітей з ООП;
- низький рівень компетентності педагогів в питаннях інклюзії дітей з ООП в освітній процес з однолітками з типовим розвитком;
- недовіру з боку батьків дітей з ООП масовій школі;
- незгоду і протидію батьків дітей з типовим розвитком включенню в класи дітей з ООП;
- наявність психологічних бар'єрів у спілкуванні здорових дітей і дітей з ООП;
- відсутність в закладах освіти умов для життєзабезпечення деяких категорій дітей з ООП, наприклад, колясочників; відсутність спеціального

обладнання для корекції і реабілітації».

В. Синьов, М. Шеремет, Л. Руденко, Д. Шульженко окреслюють цілий перелік психологічних чинників, що стоять на заваді успішного навчально-виховного процесу в інклюзивному закладі. Серед них визначальне місце займають ті, які безпосередньо пов'язані з професійною діяльністю вчителя загальноосвітньої підготовки, а саме: тотальна некомпетентність вчителів щодо психологічних особливостей учня; формальність застосування індивідуально-диференційованого підходу; волюнтаризм вчителів початкових класів по відношенню до «особливої» дитини; невідповідність структури, темпу і ритму уроку до їхніх можливостей; відсутність методик включення «особливого» учня в навчальний процес.

М. Матвеева також наголошує на тому, що однією з найсуттєвіших проблем запровадження інклюзії у нашій країні є відсутність соціально-психологічної готовності суб'єктів та об'єктів інклюзії до спільного навчання і виховання дітей з особливими освітніми потребами та з типовим розвитком.

С. Альохіна, М. Алєксєєва зазначають, що проблема неготовності вчителів закладів загальної середньої освіти (професійної, психологічної та методичної) до роботи з дітьми з особливими освітніми потребами досить гостро постає вже на перших етапах запровадження інклюзії. Вона виявляється у недостатній кількості професійних компетенцій вчителів, наявності психологічних бар'єрів і професійних стереотипів педагогів.

Основними психологічними «бар'єрами», на думку вчених, є такі:

1. Страх перед невідомим, сутність якого полягає у підвищеній тривожності педагогів, пов'язаній з необхідністю виконувати нові, до цього часу невідомі, професійні обов'язки.
2. Страх шкоди інклюзії для інших учасників навчально-виховного процесу. Основу цього страху становлять негативні суспільні стереотипи

щодо дітей з особливими освітніми потребами.

3. Негативні установки і упереджене ставлення до дітей з особливими освітніми потребами, які також безпосередньо пов'язані з пануванням у суспільстві негативних стереотипних установок щодо дітей з ООП.
4. Професійна невпевненість вчителя, яка пов'язана з несформованістю інклюзивної компетентності.
5. Небажання вчителів змінюватися, яке пов'язане з відсутністю позитивної мотивації та необхідністю виходити із «зони комфорту».
6. Відсутність у вчителів особистісних якостей, необхідних для роботи з дітьми з особливими освітніми потребами (толерантність, емпатія тощо).

Аналіз психологічних бар'єрів показав, що першопричиною багатьох з них є вплив суспільних стереотипів у ставленні до людей з ООП та до можливості спільного навчання дітей з ООП разом з однолітками з типовим розвитком. Розглянемо найбільш поширені з них.

1. Діти з ООП повинні навчатись у спеціальних закладах, тому що там їм буде краще.
2. Над дітьми з ООП будуть кепкувати однокласники.
3. В інклюзивних класах рівень і якість освіти будуть нижчими для дітей з типовим розвитком, ці учні не одержать достатньо уваги від вчителя.
4. Діти з психофізичними порушеннями не зможуть виконувати загальне навчальне навантаження, тому не будуть одержувати високих оцінок.
5. На інклюзивне навчання держава має витратити більше коштів, яких і так не вистачає на освіту.
6. Діти з порушеннями розвитку є агресивними, вони можуть ображати інших.
7. Порушення можуть запозичити діти з типовим розвитком.
8. Інклюзивна освіта є єдиною сучасною формою освіти, а спеціальні

інтернати треба закрити, оскільки вони шкодять дітям.

Проаналізуємо погляди науковців на проблему готовності педагогів до інклюзивного навчання.

Перш за все варто відзначити, що для реалізації теорії і практики інклюзивної освіти в нашій країні надзвичайно актуальним є досвід фахівців тих країн, де вона виникла набагато раніше. Велика кількість зарубіжних досліджень присвячено вивченню проблем професійної підготовки педагогів та інших фахівців психолого-педагогічного супроводу, які працюють в умовах інклюзивної освіти. Вивчаючи проблеми готовності педагогів, L. Florian, H. Linklater, Cagran, M. Schmidt відзначають, що основна маса вчителів підготовлена лише для роботи з дітьми з типовим розвитком і не має досвіду взаємодії з дітьми з особливими освітніми потребами, в зв'язку з чим потребує ознайомлення з особливостями розвитку дітей з ООП, вивчення нормативно- правової та методичної бази. Наявність цих проблем негативно позначається на ефективності роботи вчителів в інклюзивну класі.

L. Florian, H. Linklater, підводячи підсумки досліджень, спрямованих на вивчення ставлення педагогів до інклюзивної освіти, зазначають, що жодне з них не презентувало абсолютно позитивних результатів. У висновку було виділено кілька шляхів, що впливають на ставлення вчителів до інклюзії, серед них - додаткове навчання на курсах перепідготовки та отримання досвіду взаємодії з дітьми, які мають різні типи інвалідності.

Зарубіжний дослідник J. Corbett пропонує чотири складові інклюзивної культури, які необхідно формувати у педагога: шанобливе ставлення вчителів до поглядів, які відсутні в їх особистому життєвому досвіді; усвідомлення педагогами того, що інтелектуально розвинені люди зустрічаються не тільки серед тих, хто наділений високим соціальним і академічним статусом; визнання рівних можливостей всіх учнів в праві на

освіту і задоволення цих прав з урахуванням індивідуальних потреб кожної дитини; формування вміння у педагогів працювати в команді, організовувати колективне співробітництво.

Саме останнє вміння, на нашу думку, є важливим для організації продуктивної взаємодії педагога з іншими учасниками команди психолого-педагогічного супроводу дітей з ООП в інклюзивному закладі (корекційним педагогом, психологом, асистентом вчителя, батьками тощо), що є однією з визначальних умов ефективності інклюзивної освіти.

Досліджуючи проблему готовності педагогів до інклюзивного навчання, В. Хитрюк ввела у науковий обіг термін «інклюзивна готовність», який, за своїм змістом, ідентичний поняттю готовності до роботи в умовах інклюзивної освіти. Визначаючи його зміст, дослідниця говорить, що це складна інтегральна якість особистості, що ґрунтується на цілому комплексі академічних, професійних та соціально-особистісних компетенцій та є передумовою успішного здійснення професійно-педагогічної діяльності. До академічних компетенцій В. Хитрюк відносить методологічні знання, які належать до окремої галузі науки, розуміння наявних у ній взаємозв'язків та уміння використовувати їх для вирішення практичних завдань. Під професійними компетенціями вчена розуміє готовність і здатність педагога доцільно діяти відповідно до наявної педагогічної ситуації; під соціально-особистісними - сукупність компетенцій, які стосуються особистості людини та визначають способи її взаємодії з іншими людьми та суспільством загалом.

Близьким за змістом, проте більш широким за своєю сутністю, до поняття «інклюзивна готовність» є термін «інклюзивна компетентність», за допомогою якого ряд вчених (Ю. Бойчук, О. Кучерук, А. Максимюк, Т. Соловей, І. Хафізуліна, М. Чайковський та ін.) позначають здатність педагога виконувати професійні функції у процесі інклюзивного навчання.

Зокрема, М. Чайковський розглядає інклюзивну компетентність як

складову професійної компетентності фахівця інклюзивного закладу освіти. На його думку, вона включає необхідний обсяг знань і вмінь та виражається у здатності педагога здійснювати професійні функції з урахуванням особливих освітніх потреб дітей з порушеннями у розвитку і забезпечувати їх включення в середовище закладу загальної середньої освіти, створюючи умови для розвитку і саморозвитку. Науковець розглядає інклюзивну компетентність крізь призму її змістових компонентів: мотиваційного, який характеризується особистісною зацікавленістю, налаштованістю та сукупністю мотивів (соціальних, пізнавальних, професійних) на здійснення професійної діяльності в інклюзії; когнітивного, який визначається як здатність здійснювати професійні функції на основі системи знань про інклюзивне навчання і власну роль у його здійсненні; рефлексивного, що включає здатність до аналізу і свідомого контролю за результатами власної діяльності, пов'язаної з інклюзивним навчанням; операційного, який являє собою уміння і навички, необхідні для виконання професійних завдань в умовах інклюзивного навчання, здатність до науково-дослідної діяльності та професійного зростання.

О. Мартинчук визначено зміст поняття «професійна компетентність вчителя початкової освіти у сфері інклюзивного навчання дітей з порушеннями психофізичного розвитку», яке визначається як інтегральна якість особистості, що проявляється у загальній здатності і готовності до виконання на високому рівні професійної діяльності у сфері інклюзивного навчання дітей з особливими потребами, здатності нести професійну відповідальність за результати цієї діяльності, постійно підвищувати рівень своєї професійної діяльності.

І. Демченко, яка досліджувала проблему підготовки педагогів до роботи в інклюзивній початковій школі, готовність майбутнього вчителя початкових класів до професійної діяльності в умовах інклюзивної освіти

визначає як «складне, багатоаспектне, багаторівневе особистісне утворення, що забезпечує успішне виконання учителем розширеного спектру функцій щодо вдосконалення змісту та організації різних форм інклюзивної освіти та активне використання специфічних методів і технологій ефективного навчання, виховання і корекції розвитку молодших школярів з особливими освітніми потребами та без них в умовах інклюзивної початкової школи».

Н. Софій було виділено шість компетентностей педагогів, сформованість яких найбільше впливає на успішність впровадження інклюзивної моделі навчання, а саме:

1. Практика диференційованого викладання.
2. Практика спільного викладання (викладання спільно з вчителем-дефектологом та/або асистентом вчителя).
3. Створення індивідуальної програми розвитку для дітей з особливими освітніми потребами.
4. Оцінювання навчальних досягнень учнів з особливими освітніми потребами в умовах інклюзивного навчання.
5. Робота в команді.
6. Практика позитивної комунікації [37].

Не зважаючи на врахування специфіки інклюзивного навчання у вище зазначених тлумаченнях поняття «інклюзивна компетентність», варто відзначити, що у них увага звертається головним чином на професійні знання та уміння вчителя, а психологічна складова готовності не розглядається.

У дослідженнях А. Колупаєвої, О. Таранченко робиться акцент на необхідності змін педагогів, причому ці зміни стосуються не лише розвитку професійних умінь та навичок, а в першу чергу трансформації особистісних рис, подолання тривожності та страхів, які виникають у зв'язку із запровадженням інклюзивної освіти. Вчені окреслюють такі

особистісні бар'єри, які стоять на шляху до ефективної реалізації інклюзивної освіти:

- вчителі вважають, що все й так достатньо добре, не бачать, як запропоновані заходи можуть змінити на краще навчальну практику;
- думають, що у них немає необхідних знань і навичок;
- не впевнені, що в них достатньо фахово підготовлені, аби працювати з дітьми з особливими освітніми потребами;
- побоюються, що їхня некомпетентність стане очевидною для них самих, для колег та адміністрації;
- що робота в інклюзивних умовах забиратиме надто багато часу;
- не впевнені, що їм надаватимуться потрібні ресурси та підтримка;
- їх турбує перспектива співпраці з іншими фахівцями тощо.

На подібні проблеми вказує й Н. Кузьміна, яка зазначає, що пред'явлення нових вимог до діяльності педагогів закладів загальної середньої освіти призводить до виникнення у них різних труднощів, які найчастіше є наслідком недостатньої сформованості базових компетентностей. Під «професійними педагогічними труднощами» вчена розуміє «переживання суб'єктом станів напруги, тяжкості, незадоволеності, які виникають в результаті дії зовнішніх факторів діяльності і залежать від характеру самих чинників, ступеня підготовленості до діяльності і ставлення до неї».

Разом з тим, Т. Полякова вважає, що труднощі у професійній діяльності, поряд з очікуваними негативними наслідками, грають і позитивну роль, сприяючи підвищенню активності творчого пошуку і виступаючи індикатором, що показує рівень різних збурень у функціонуванні педагогічної системи.

У дослідженні Ю. Шуміловської готовність майбутнього вчителя до роботи з дітьми з ООП в умовах інклюзивного навчання розглядається як «сукупність знань та уявлень про їхні особливості, вододіння способами і

прийомами роботи з такими учнями, а також сформованість певних особистісних якостей, що визначають стійку мотивацію до цієї діяльності» [44].

Ю. Шуміловська виділяє такі компоненти готовності майбутнього вчителя до інклюзивного навчання:

- мотиваційний - сукупність стійких мотивів до роботи в умовах інклюзивної освіти, спрямованість на здійснення ефективного процесу навчання, визнання кожного учня суб'єктом навчальної діяльності, формування внутрішньої готовності до позитивного сприйняття учнів з обмеженими можливостями здоров'я;
- когнітивний - включає систему знань і уявлень про проблему інвалідності, особливості психічного та фізичного розвитку осіб з обмеженими можливостями здоров'я та ефективності побудови педагогічного процесу з такими учнями;
- креативний - відображає творчу активність і особистісні особливості педагога, що дозволяють створювати нові матеріальні і духовні цінності, а також розвивати творчий потенціал учнів з ООП, керуючись їх можливостями;
- діяльнісний - складається із способів і прийомів реалізації професійно- педагогічних знань в роботі з особами з обмеженими можливостями здоров'я та передбачає формування у майбутніх вчителів відповідних професійних компетенцій [44].

Позитивним моментом такого визначення, на нашу думку, є окреслення складових готовності, проте недостатньо чітко розкрита залежність когнітивного та діяльнісного компонентів від мотиваційної складової.

Н. Малярчук пропонує такий перелік компонентів готовності:

- аксіологічний (ставлення до інклюзії як до блага, позитивного соціально-педагогічного явища, ресурсу для розвитку дитини, групи в

суспільстві);

- емоційно-мотиваційний (позитивне ставлення до дітей різних груп, зацікавленість професійною педагогічною діяльністю);

- когнітивний (знання про особливості розвитку дітей з гетерогенних груп і специфіку професійної діяльності в умовах інклюзії, що дозволить ефективно вирішувати завдання у конкретних життєвих ситуаціях);

- вольовий (відповідальне ставлення до інклюзивної діяльності, зосередження уваги на проблемах учнів, педагогічний оптимізм, прагнення до досягнення позитивного результату в навчанні і вихованні дітей, підлітків, молоді з особливими освітніми потребами);

- операційно-компетентнісний (володіння певними компетенціями інклюзивної діяльності в цілому, конкретними методами, способами, прийомами зокрема);

- комунікативний (застосування різного роду комунікацій, в тому числі інформаційних, мережових, в процесі навчання, розвитку та виховання дітей в інклюзивному середовищі);

- рефлексивний (самооцінка педагогом своєї підготовленості з питань інклюзивної освіти).

С. Альохіна, аналізуючи причини неготовності педагогів до інклюзивного навчання, зазначає, що найчастіше вони пов'язані з відсутністю у них готовності до прийняття умов, що змінюють його професіоналізм і внаслідок цього, вимагають розширення сфери своєї професійної та особистісної компетентності за рахунок засвоєння нових знань, умінь і навичок. Вчена наголошує на тому, що готовність фахівця до роботи в умовах інклюзивної освіти доцільно диференціювати на професійний та психологічний різновиди.

До професійної готовності, на думку С. Альохіної належить: інформаційна готовність, володіння педагогічними технологіями, знання основ психології та корекційної педагогіки, знання індивідуальних

особливостей дітей з порушеннями у розвитку та їх відмінностей від дітей з типовим розвитком, готовність педагогів моделювати урок і використовувати варіативність в процесі навчання, готовність до професійної взаємодії і навчання.

Структура психологічної готовності включає емоційне прийняття дітей з різними типами порушень в розвитку, готовність включати дітей з різними типами порушень в діяльність на уроці, задоволеність власною педагогічною діяльністю.

Заслуговує наукового інтересу підхід до визначення поняття психолого- педагогічної готовності до інклюзивної освіти майбутніх педагогів- психологів, характеристику якого представлено у дослідженні С. Черкасової. Дослідниця трактує її як систему професійно-значущих якостей особистості, соціальних установок, мотивації, знань, умінь та навичок, необхідних для реалізації психолого-педагогічного супроводу дітей з ООП в інклюзивному закладі. У своєму дослідженні С. Черкасова уточнює, що про психолого- педагогічну готовність свідчать такі показники, як толерантне ставлення до людей з проблемами у розвитку, високий рівень емпатії, перевага установок на альтруїзм та працю та сформованість уявлень про форми, методи і засоби роботи з дітьми з особливими освітніми потребами.

І. Оралканова у своєму дослідженні, спрямованому на підготовку вчителів початкових класів до роботи в умовах інклюзивної освіти, робить спробу диференціювати інклюзивну готовність на психологічну, професійну та особистісну. Вона визначає інклюзивну готовність педагогів крізь призму наявності у них комплексу психологічних та професійних якостей, що дають можливість ефективно здійснювати педагогічну діяльність з урахуванням вимог інклюзивної освіти. Вчена наголошує, що психологічна готовність визначається особистісними якостями вчителя, а професійна - сформованістю у нього системи знань та методичних умінь.

Ми поділяємо позицію дослідниці у прагненні диференціювати психологічну та професійну підготовку педагогів до інклюзивного навчання, проте у її дослідженні теоретично не обгрунтовано доцільність такого поділу, тому вважаємо за потрібне стверджувати, що у дослідженні І. Оралканової психологічна підготовка розглядається не як окремий напрямок, а як складова формування професійної компетентності вчителя.

За результатами власних досліджень Д. Шульженко та В. Синьов виділяють такі етапи психологічної підготовки майбутніх фахівців з інклюзії, які працюють з дітьми з інтелектуальними порушеннями та з розладами спектру аутизму:

1. Засвоєння понятійного апарату спеціальної психології та інклюзії.
2. Навчання пізнанню психологічних аутистичних явищ, виокремлення психологічних детермінант інклюзії з широкого кола чинників, умінню доцільно застосовувати дефектологічні (клінічні, психологічні, педагогічні, реабілітаційні, спеціальні) знання у повсякденному житті.
3. Оволодіння способами, прийомами, засобами вивчення й розуміння аутичних дітей, їх батьків, вчителів, подолання стереотипних психологічних установок та бар'єрів, які спричинені соціальними стереотипами; формування готовності до пізнання учня з розладами спектру аутизму й прийняття його індивідуальності.
4. Психологічна робота над власною особистістю, що включає самопізнання, самовивчення, самооцінку, самоприйняття, саморегуляцію та самоконтроль, за рахунок чого формуються такі внутрішні механізми як саморозуміння, саморефлексія, самоспостереження.
5. Оволодіння методологією та методикою ділового спілкування з педагогами інклюзивної школи та батьками дітей з розладами спектру аутизму.
6. Етап інтеграції корекційно-педагогічних та психокорекційних знань, вмінь, навичок в інклюзивну ситуацію.

7. Етап управління і контролю над власними емоціями, формування емоційної стійкості, подолання невпевненості, розвиток професійної мотивації психолога до роботи в умовах інклюзії, до подальшого професійного та особистісного зростання.

Слід відзначити, що більшість з розглянутих підходів до визначення змісту та шляхів формування психологічної готовності педагогів до інклюзивного навчання дітей з ООП стосуються підготовки фахівців в процесі здобуття ними вищої освіти, тобто формування інклюзивної компетентності загалом та психологічної готовності зокрема відбувалося в контексті загальнопрофесійної підготовки [43; 44]. На нашу думку, це дещо полегшує процес, адже первинно сформувати знання, уміння, навички та розвинути риси особистості у студентської молоді набагато простіше, аніж здійснювати це у педагогів з певним стажем роботи, усталеними поглядами на професійну діяльність та суспільні тенденції.

Важливість психологічної підготовки педагогів закладів загальної середньої освіти відзначає А. Колупаєва. Нею доведено, що мотивація вчителя щодо інклюзії, впевненість у її правильності та доцільності як форми навчання дітей з ООП буде сприяти підвищенню його професійної компетентності. На думку А. Колупаєвої, психологічну готовність педагога до інклюзивної освіти слід розглядати як «інтегровану здатність особистості, яка включає систему мотивів, станів, знань, умінь і навичок, певного досвіду вчителя, особистісних якостей, які забезпечують успішну педагогічну діяльність». У рамках дослідження нею було виділено п'ять функціонально пов'язаних та взаємообумовлених компонентів - мотиваційний, когнітивний, операційний, оціночний та особистісний, проте не було конкретизовано показники сформованості кожного з них.

На важливу роль мотиваційного компоненту психологічної готовності вказує й М. Матвеева, яка зазначає, що не зважаючи на різноманітність мотивів роботи вчителя в інклюзивному класі, деякі вчителі

продовжують займатися інклюзією попри негативне ставлення до ідеї спільного навчання дітей з ООП та з типовим розвитком. Вчена зазначає, що така негативна позиція педагогів «є протипоказанням до здійснення педагогічної діяльності в інклюзивному класі».

С. Миронова наголошує, що формування психологічної готовності педагогів «... є не лише однією з умов запровадження інклюзивної освіти, її ефективності, а й шляхом до суспільної інтеграції різних верств населення».

Отже, здійснивши аналіз психолого-педагогічної літератури та практики запровадження інклюзивної освіти в Україні та за кордоном, ми можемо стверджувати, що провідною готовністю педагогів закладів загальної середньої освіти до інклюзивного навчання дітей з ООП є психологічна, яку можна трактувати як комплексне утворення, сукупність здібностей, ціннісних орієнтацій та якостей особистості, що забезпечують мотиваційну готовність педагога до взаємодії з дітьми з ООП, його здатність до реалізації професійної діяльності в умовах інклюзії.

Психологічна готовність до професійно-педагогічної діяльності в умовах інклюзії відрізняється від поняття «інклюзивна компетентність». Психологічна готовність передбачає наявність психологічних задатків, які завдяки спеціальній підготовці можуть трансформуватися в професійні компетенції, фахові знання, уміння і навички, необхідні вчителю для роботи з дітьми з ООП.

На нашу думку, психологічна готовність вчителя до інклюзивного навчання дітей з ООП поєднує психологічну готовність до педагогічної діяльності (любов до дітей, емпатія, педагогічна творчість, позитивна «Я-концепція» вчителя тощо), психологічну готовність до взаємодії з дітьми з ООП (позитивне, неупереджене сприймання та ставлення до дітей з ООП, наявність позитивних установок на взаємодію з ними, сприймання індивідуальності кожної дитини, педагогічний оптимізм та гнучкість,

високий рівень домагань вчителя) та психологічну готовність до роботи в інклюзивному класі (толерантне ставлення до всіх учнів класу, гнучкість, високий рівень інтелектуальної лабільності, прагнення до саморозвитку тощо).

Узагальнення теоретичних підходів дозволило нам окреслити зміст поняття «психологічна готовність педагогів закладів загальної середньої освіти до інклюзивного навчання дітей з особливими освітніми потребами». Ми розглядаємо її як стійке системне психологічне утворення, що поєднує в собі позитивну мотивацію до професійної діяльності, позитивне та неупереджене ставлення до дітей з особливими освітніми потребами, розуміння та прийняття концепції інклюзивної освіти, педагогічні здібності, ціннісні орієнтації, знання, уміння та навички, які забезпечують компетентну та свідому діяльність педагога при вирішенні завдань навчання і виховання дітей з особливими освітніми потребами та успішну взаємодію вчителя з ними.

СИСТЕМА ПІДГОТОВКИ ФАХІВЦІВ ДО РОБОТИ ЗА ІНКЛЮЗИВНОЮ МОДЕЛЛЮ

2.1. Специфіка роботи учителів в інклюзивних освітніх закладах

Реалізація інклюзивної моделі освіти потребує від педагога розв'язання низки завдань: організувати освітній процес, який би задовольняв потреби всіх дітей; розробити систему надання спеціальних освітніх і фахових послуг для дітей з особливими освітніми потребами; створити позитивний клімат у шкільному середовищі та поза його межами.

Упродовж останнього десятиліття вітчизняні науковці (В.Бондар, А.Колупаєва, О. Столяренко, А. Шевчук, О Савченко) проводять масштабні дослідження проблеми залучення дітей з особливими потребами до навчання в закладах загальної середньої освіти, Ними ретельно вивчалася історія становлення і розвитку окремих напрямів спеціальної освіти дітей шкільного віку з різними психофізичними порушеннями. Освіта для дітей з особливими потребами є найважливішим засобом розвитку, соціального захисту і реабілітації, реальним шансом їх подальшого самостійного і незалежного від навколишніх людей та обставин життя. Сьогодні у системі освіти функціонує розгалужена мережа навчальних закладів із різними формами навчання, за наявності якої значна частина дітей із порушеннями психофізичного розвитку не має змоги задовольнити свої особливі навчальні потреби.

Здобуття освіти в різних формах особами з порушеннями психофізичного розвитку має відбуватися за участі різнопрофільних фахівців (корекційний педагог, асистент учителя, психолог, медичний працівник, соціальний педагог та ін.) й за умови вчасно проведеної корекційно-розвивальної роботи. Результативність інклюзивного навчання суттєво підвищиться за умови своєчасної й кваліфікованої діагностики та оцінювання розвитку дитини, а також при наданні консультативно-інформаційної підтримки педагогам закладу освіти, де навчається, та її батькам.

Важливими є реалізація мультидисциплінарного підходу при організації психолого-педагогічного супроводу учнів, залучення місцевої громади до вирішення питань інтегрування такої дитини у соціокультурний простір; розроблення й удосконалення навчально-методичного забезпечення (індивідуальних навчальних планів, спеціальних програм, підручників і дидактичних засобів, враховуючи вимоги особистіснодіяльнісного підходу в освіті дітей із порушеннями психофізичного розвитку.

Якість освітнього процесу передусім визначається тим, якою мірою враховуються та реалізуються потенційні можливості розвитку кожного учня, його індивідуальні особливості. За наявності будь-яких фізичних чи психічних обмежень у дитини завжди є резерви для розвитку, застосування яких може суттєво поліпшити якість її життя. Фахівці у сфері спеціальної педагогіки стверджують, що більшість дітей з особливостями психофізичного розвитку може навчатися у загальноосвітніх школах за умови реалізації моделі інклюзивної освіти. Її розробники визначили, що вона охоплює: систему освітніх послуг, стосовно адаптації навчальної програми та плану, фізичного середовища, методів і форм навчання, використання наявних в громаді ресурсів, залучення батьків. Наступними напрямками є співпраця з фахівцями для надання спеціальних послуг відповідно до потреб дітей, а також створення позитивного клімату у шкільному середовищі [4].

Головними ж складниками моделі було визнано: командний підхід; задоволення індивідуальних потреб дітей; співпраця з батьками; створення сприятливої атмосфери в дитячому колективі. Запорукою успішної реалізації моделі інклюзивної освіти є ефективна співпраця вчителів, відповідних фахівців, батьків та учнів [2; 41]. Усі спеціалісти з проблем розвитку дітей мають об'єднувати зусилля для допомоги, обміну знаннями, максимально використовувати наявні ресурси для досягнення мети – реалізації дитиною потенційних можливостей та її належної адаптації до умов мінливого світу.

Команда – це група людей, у яких є спільна мета: системна співпраця для досягнення оптимального системного ефекту. Командна робота з «особливою» дитиною має специфічні риси.

Рішення про ефективність методів роботи з дитиною приймаються колегіально, за що члени команди несуть колективну відповідальність. Рівноправними членами команди є батьки дитини з особливими освітніми потребами. Всі члени команди мають рівний статус і вважаються однаково важливими. Їхній досвід інтегрується під час розроблення та реалізації індивідуальної програми розвитку дитини (ІПР). Вони можуть бути адаптаційними та модифікаційними.

ІПР – формальний документ, що містить детальну інформацію про дитину і послуги, які вона має отримувати. Він розробляється командою педагогів і фахівців та об'єднує їхні зусилля з метою розроблення комплексної програми роботи з дитиною і, водночас, визначає послуги, що надаватиме кожний фахівець.

Батьки мають брати активну участь у розробленні ІПР, надавати об'єктивну інформацію про індивідуальний розвиток, стан здоров'я, соціальні умови, інші данні. В документі мають бути чітко прописані необхідні адаптації/модифікації, що слугує підґрунтям для подальшого планування навчальних занять. Він розробляється та реалізується для кожного учня з особливими освітніми потребами окремо.

Задовольнити освітні потреби учнів, зумовлені їхніми здібностями, рівнем розвитку, інтересами та іншими відмінностями, педагогам допомагає адекватний вибір та своєчасна зміна методів навчання, корекція умов організації навчального середовища, застосування дидактичних матеріалів тощо. Оскільки батьки є першими і головними вчителями для дітей з особливими освітніми потребами, то постійна співпраця з сім'ями часто має вирішальне значення. Тому принципи педагогічної діяльності мають бути

орієнтовані передусім на інтереси сім'ї.

Ефективне співробітництво педагогів з батьками та іншими фахівцями передбачає регулярний обмін з батьками повною інформацією стосовно їхніх дітей. Важливим може стати запровадження в навчальному закладі політики та системи послуг із забезпечення сім'ям необхідної емоційної та фінансової підтримки. Послуги, що надаються родинам, мають бути комплексними, скоординованими, гнучкими, доступними, відповідати потребам родини [52].

Підтримка дітей з особливими освітніми потребами в умовах інклюзивного навчального середовища потребує наявності кваліфікованих педагогів інклюзивних навчальних закладів, неперервного розвитку їх компетентності.

До когорти фахівців спеціальної освіти входять сурдопедагоги (робота з дітьми з порушеннями слуху); тифлопедагоги (робота з дітьми з порушеннями зору); логопеди (робота з дітьми з порушеннями мовлення); ортопедагоги (робота з дітьми з порушеннями опорно-рухового апарату) та інші фахівці [37]. Аналізуючи типові штатні нормативи загальноосвітніх навчальних закладів, затверджені наказом Міністерства освіти і науки України №1205 від 06.12.2010р., Н.Софій було з'ясовано перелік педагогічних та інших працівників, які мають забезпечити надання необхідних різноспрямованих (освітніх, психологічних, медичних) послуг для дітей дошкільного та шкільного віку, зокрема для дітей з особливими освітніми потребами.

Такими є посади вихователя (асистент вчителя) – з розрахунку 0,5 ставки на клас, у якому навчаються діти з особливими освітніми потребами; практичного психолога і соціального педагога, лікаря-педіатра, медичної сестри та медичної сестри з дієтичного харчування. Докладно розглянувши основні функції зазначених вище посад працівників, які надають свої послуги в інклюзивних закладах, науковець зазначила, що переважна більшість цих

працівників є членами команди фахівців, які забезпечує інтегрований супровід дітей з особливими освітніми потребами в умовах інклюзії. Вони входять до складу групи фахівців, які розробляють індивідуальну програму розвитку з метою визначення конкретних навчальних стратегій і підходів до навчання дитини з особливими освітніми потребами.

Основними механізмами забезпечення додаткової підтримки в рамках зазначених вище підходів є наступні: розроблення індивідуальної програми розвитку (індивідуальної навчальної програми та індивідуального навчального плану), практика спільного викладання, створення інклюзивного освітнього середовища на рівні навчального закладу, зокрема з використанням матеріалів Індексу інклюзії [4].

Одну з центральних ролей в реалізації командного підходу до надання додаткової підтримки та підходу до загальної підтримки навчального закладу відіграє рівень компетентностей вищезазначених фахівців щодо використання основних механізмів забезпечення такої підтримки, а саме: розроблення індивідуальної програми розвитку для дітей з особливими освітніми потребами, використання практики спільного викладання, організація загальної підтримки навчального закладу та ін. Тож, значну увагу варто спрямувати на визначення та вивчення рівня компетентностей фахівців. Це, у свою чергу, потребує розроблення питань організації шкільного інклюзивного простору, зокрема, визначення і реалізації педагогічних умов підготовки фахівців у системі післядипломної освіти до зазначеної форми навчання.

2.2. Психолого-педагогічні умови підготовки фахівців до роботи за інклюзивною моделлю

Інклюзивна освіта – перший крок до визнання ціннісної значимості і поваги до особистості кожної дитини, прийняття її індивідуальності й

неповторності, забезпечення її подальшого повноцінного та гідного життя у суспільстві. Сучасне громадянське суспільство неможливе без активного залучення усіх своїх членів до різних видів діяльності, поваги прав і свобод кожної окремої людини, забезпечення необхідних гарантій безпеки, свободи і рівноправності.

Якісна освіта передбачає задоволення особливих освітніх потреб кожного індивіда з порушеннями психофізичного розвитку, без відриву такої особи від звичного соціального оточення, сім'ї, друзів [11, с. 64]. Суспільство націлене надати можливість кожній дитині, незалежно від її фізичного стану, повністю реалізувати свій потенціал, адже є повноцінним членом суспільства.

Істотною залишається проблема підготовки педагогічних кадрів, метою якої є оволодіння педагогами основними методами диференційованого навчання, сучасними методиками оцінювання навчальних досягнень та розвитку дітей. Актуальною залишається потреба в залученні батьків до освітнього процесу на партнерських засадах, співпрацю з громадою та підтримку ініціатив громадських і батьківських організацій [2, с. 77].

Вченими було обрано шість компетентностей педагогів, які найбільше впливають на успішність впровадження інклюзивної моделі навчання, а саме: практика диференційованого викладання; спільного викладання (викладання спільно з вчителем-дефектологом та/або асистентом вчителя); створення індивідуальної програми розвитку для дітей з особливими освітніми потребами; оцінювання навчальних досягнень учнів з особливими потребами в умовах інклюзивного навчання; робота в команді; практика позитивної комунікації [58]. Поданий перелік окреслює коло специфічних умінь учителів, інших педагогічних працівників, необхідних для успішної реалізації ідеї інклюзії у вітчизняному освітньому просторі.

Готовність до діяльності взагалі сучасні науковці розглядають по-різному: як складне системне утворення, що має певні компоненти

(Л. Кондрашова, В. Крутецький, А. Щербаков), як особистісну якість або стан, що забезпечують ефективність професійної діяльності (Б. Ананьєв, М. Дьяченко, С. Рубінштейн), як цілісне інтегроване особистісне утворення, яке містить у собі певні здібності, спрямовані на позитивні зрушення й досягнення результату (О. Абдулліна, Є. Білозерцев, Є. Морозов). Проте, аналіз літератури з цього питання дозволяє стверджувати, що недостатньо уваги приділяється питанням готовності вчителів до організації інклюзивної форми навчання. Це зумовило необхідність визначення структури відповідної готовності вчителя у післядипломній освіті, що має віддзеркалювати педагогічні умови підготовки педагога до виконання цього виду діяльності.

Визначаючи компоненти структури готовності вчителів до такої роботи, ми спиралися на класифікації, розроблені сучасними науковцями. Аналіз їх досліджень показав, що різні дослідники у структурі професійної готовності вбачали різноманітні компоненти. Ю. Бабанський виділив такі компоненти навчальної діяльності: цільовий, стимулюючо-мотиваційний, змістовий, операційно-діяльнісний, контрольно-регулюючий, оцінно-результативний. М. Дьяченко та Л. Кандилович у структурі професійної готовності визначили наступні: мотиваційний; орієнтаційний; операційний; вольовий; оцінний. А. Деркач, Л. Орбан пропонують мотиваційний, когнітивний, гностичний, емоційно-вольовий, оцінний компоненти. Л. Кондрашова структуру готовності до педагогічної діяльності подає у вигляді системи таких компонентів: мотиваційний, морально-орієнтаційний, пізнавально-операційний, емоційно-вольовий, психофізіологічний, оцінний. Означені структурні компоненти готовності до педагогічної діяльності М. Вієвська характеризує як зацікавленість у виконанні певного виду роботи (мотиваційний); любов до дітей у поєднанні з педагогічним тактом та вимогливістю, вмінням будувати конструктивний діалог (морально-орієнтаційний); діяльність з розвитку і формування пізнавальних процесів,

що впливають на інтелектуальний, творчий, духовний розвиток особистості педагога (пізнавально-операційний); емоційна врівноваженість та уміння керувати власними почуттями та узгоджувати діяльність з іншими людьми (емоційно-вольовий); професійна активність та саморегуляція, працездатність (психофізіологічний); здатність оцінювати власну педагогічну діяльність (оцінний) [46].

Структура готовності вчителя до виконання певної педагогічної діяльності повинна, на нашу думку, відповідати структурі змісту післядипломної освіти. У зв'язку з цим, важливою для нашого дослідження є думка Н. Протасової. Дослідниця зазначала, що структура змісту післядипломної освіти, до складу якої входять система підвищення кваліфікації та підготовка до різних видів педагогічної діяльності, у своїй основі повторює структуру післядипломної освіти, окрім моментів, пов'язаних з технологією, формами і методами навчання. Адже зміст післядипломної освіти - це зміст триєдиного цілісного процесу загальноосвітнього, фахово-кваліфікаційного та функціонального розвитку і збагачення сукупної культури педагогічного працівника [46].

Окреслюючи через функціональну характеристику особливості кожного з елементів структури процесу навчання в системі підвищення кваліфікації педагогічних кадрів, А. Зубко наголошував, що структура процесу навчання в системі підвищення кваліфікації педагогічних кадрів не є сталою, а є динамічною, має реагувати на зміни зовнішнього середовища, що свідчить про відкритість даної системи [25]. Отже, взявши за основу всі вищезазначені компоненти та враховуючи специфіку окресленого завдання, визначаємо готовність учителів до організації інклюзивної форми навчання школярів через наступні: мотиваційний, когнітивний, діяльнісний, особистісний, рефлексивно-коригувальний.

Цю класифікацію вважаємо оптимальною та її компоненти важливо

розглядати у взаємозв'язку і взаємозалежності, а від того, як сформований попередній, залежить якість сформованості наступного компоненту.

Відомо, що в процесі підвищення кваліфікації педагогічних кадрів часто доводиться вирішувати складніші питання, ніж під час підготовки майбутніх спеціалістів у вузах, бо в процесі «перенавчання» і підвищення фахового рівня доводиться «асимілювати нові знання в структуру життєвого досвіду слухачів, а також здійснювати вплив не тільки на інформативному, а й (переважно) на особистісному рівні» [38, с.5]. Оскільки підготовка до різних видів педагогічної діяльності в системі післядипломної освіти має свої особливості, то їх урахування зробить процес підготовки вчителів до організації інклюзивної форми навчання більш ефективним.

Контент поняття «умови» у філософському словнику трактується як: «Те, від чого залежить щось інше (обумовлюється); суттєвий компонент комплексу об'єктів (предметів, їх станів, взаємодій), із наявності якого з необхідністю випливає існування аналізованого явища» [42, с. 707]. Відтак, сукупність конкретних умов явища створює середовище його існування й розвитку.

Останнім часом поняття «умова» досить часто характеризує педагогічні системи, які мають похідні категорії: педагогічні, організаційно-педагогічні, психолого-педагогічні, дидактичні умови. Під педагогічними умовами розуміють «певну обставину чи обстановку, яка впливає (прискорює або гальмує) на формування та розвиток педагогічних явищ, процесів, систем, якостей особистості» [6, с. 97].

Суголосними є висновки вчених, які, аналізуючи поняття «педагогічні умови», потрактовують їх як складовий елемент педагогічної системи, процесу, що відображають сукупність можливостей освітнього та матеріально-просторового середовищ, впливаючи на його існування [25, с.11]. Складниками їх структури є зовнішні і внутрішні елементи. Ключовим

же є положення про те, що реалізація правильно дібраних педагогічних умов забезпечує розвиток та ефективність функціонування педагогічної системи.

Отже, нами було визначено педагогічні умови ефективної підготовки педагогів у післядипломній освіті до організації шкільного інклюзивного навчання: усвідомлення педагогом необхідності такої роботи і бажання її виконувати; оволодіння системними знаннями про сутність проблеми; вироблення певних фахових умінь і навичок щодо створення відповідного середовища, організації навчально-пізнавальної діяльності; використання ефективних форм, методів і засобів організації інклюзивної форми навчання учнів; розвиток професійних та особистісних якостей; уміння коригувати власну професійну діяльність у зазначеному напрямі за результатами аналізу попередньої, з урахуванням набутих знань і умінь.

З огляду на це, вважаємо необхідним детальніше схарактеризувати компоненти такої готовності та зміст діяльності щодо їх сформованості; висвітлити особливості взаємодії викладача і вчителів під час упровадження педагогічних умов підготовки фахівців до організації інклюзивної форми навчання учнів.

2.3. Структура, критерії та рівні готовності вчителів до організації інклюзивного навчання в закладах загальної середньої освіти

Як зазначалося раніше, результатом упровадження визначених педагогічних умов у процес підготовки вчителів до означеної діяльності є готовність педагога до організації інклюзивної форми навчання учнів. Схарактеризуємо структуру такої готовності.

Першим її компонентом було визначено мотиваційний, оскільки він сприяє формуванню позитивного ставлення до певного виду діяльності, усвідомленню важливості її виконання, що забезпечує реалізацію педагогічної умови щодо вмотивування вчителів до виконання цього

напрямку роботи. Важливою умовою сформованості мотиваційного компоненту вважаємо цілеспрямоване впровадження комплексної системи заходів щодо оволодіння педагогами знаннями з питання організації інклюзивної форми навчання школярів і усвідомлення необхідності їх використання у своїй педагогічній діяльності. Нині вчителі не надто прагнуть її виконувати. Насамперед, це пояснюється відсутністю чітких глибоких знань про особливості організації інклюзивної форми навчання школярів. Вважаємо, що забезпечивши актуалізацію знань слухачів курсів підвищення кваліфікації відповідної категорії, запропонувавши їм необхідну інформацію з питання, можемо розраховувати на активізацію діяльності вчителів у напрямі розв'язання нагального освітнього завдання. Отже, вважаємо мотиваційний компонент одним із найбільш важливих і значущих у процесі підготовки вчителів до організації інклюзивної форми навчання учнів на всіх його етапах.

Наступним компонентом сформованості готовності педагога до відповідної діяльності є когнітивний, що забезпечує реалізацію педагогічної умови щодо отримання слухачами теоретичних знань про сутність і механізми організації інклюзивної форми навчання учнів. Зважаючи на особливості процесу підготовки вчителів до такої діяльності, було окреслено низку вимог, що забезпечують поінформованість учителів з проблеми, що вивчається; знання педагогами вікових психофізіологічних особливостей розвитку учнів та розуміння особливостей організації їх навчально-пізнавальної діяльності з метою забезпечення адекватності та цілісності знань школярів; розуміння основних принципів, підходів, закономірностей складних специфічних процесів, що відбуваються в свідомості учнів; обізнаність про умови і шляхи, форми і методи, прийоми і засоби організації інклюзивної форми навчання учнів.

Отже, за умови вмотивованості вчителя реалізація змісту когнітивного компоненту може бути забезпечена відповідними підходами

в курсовий період та продовжена участю у відповідних заходах під час міжкурсового періоду та самоосвіти.

Реалізація наступної педагогічної умови, що віддзеркалює зміст діяльнісного компоненту готовності, передбачає оволодіння педагогами способами і прийомами, формами і методами організації інклюзивного навчання школярів. Зміст компоненту передбачає реалізацію мети і завдань відповідного напрямку педагогічної діяльності через практичну підготовку фахівців до його організації.

Зв'язок когнітивного компоненту з діяльнісним простежується через узгодженість підходів, які сприяють їх реалізації. Ефективність сформованості компоненту забезпечують, окрім зазначених у характеристиці попереднього, діяльнісний, системний та акмеологічний підходи. Уміння, які кожен учитель отримав упродовж курсового та міжкурсового періодів, спрямовано на професійне вдосконалення вчителя, на творчий розвиток його особистості та, насамперед, на його готовність до педагогічної діяльності з організації інклюзивної форми навчання школярів.

Урахування особистісного компоненту було спрямоване на розв'язання подібних завдань, але віддзеркалює інший аспект проблеми та сприяє реалізації наступної педагогічної умови. Адже готовність до виконання зазначеної діяльності передбачає наявність у педагога низки морально-етичних, духовних та інших особистісних якостей, які допоможуть не тільки високопрофесійно, методично грамотно, коректно будувати освітній процес у школі, але цілеспрямовано й успішно здійснювати процес виховання дітей.

Передусім педагог має демонструвати здатність глибоко відчувати духовний світ своїх учнів, сприймаючи кожную дитину як особистість, яка має свій багатогранний світ пізнання, творчості, власного розуміння навколишнього. Відповідати цим вимогам повинен педагог, який володіє

високим рівнем педагогічної культури (педагогічний такт, культура спілкування, педагогічна майстерність), високими морально-етичними, духовними якостями та якостями гармонійної, творчої особистості.

Від того, наскільки сформовано особистісний компонент певною мірою залежить і сформованість наступного – рефлексивно-коригувального, зміст якого забезпечує реалізацію наступної умови – допомагає вчителю не тільки оцінити власну діяльність в означеному напрямі, але й коригувати її з урахуванням отриманих результатів. Надзвичайно важливою умовою готовності до організації інклюзивної форми навчання школярів є вміння вчителя адекватно оцінювати власну професійну діяльність. Важливо, щоб учитель розумів, що його знання постійно потребуватимуть доповнення і корекції, був готовим до навчання протягом життя і постійного процесу самоосвіти, самовдосконалення.

Отже, результатом підготовки до розв'язання зазначеного освітнього завдання взагалі, урахування рефлексивно-коригувального компоненту, зокрема, буде забезпечення рефлексії – самоконтролю та самооцінки вчителями власного рівня готовності до цього виду діяльності; вміння самостійно знаходити відповіді на питання, які виникають у вчителів під час роботи з дітьми та коригувати свою діяльність у зв'язку з проблемами, що виникають.

Перевірка ефективності впровадження запропонованих педагогічних умов вимагала розроблення критеріїв оцінки та рівнів готовності вчителів до організації інклюзивної форми навчання учнів. До критеріїв оцінки готовності педагогів до зазначеного виду педагогічної діяльності ми відносимо зміни у таких показниках:

- усвідомлення необхідності організації інклюзивної форми навчання учнів (мотивація);
- наявність знань про організацію інклюзивної форми навчання учнів (когнітивний);

- сформованість фахових умінь, необхідних для організації інклюзивної форми навчання учнів (діяльнісний);
- наявність професійних та особистісних якостей (особистісний);
- сформованість навичок самоаналізу і самооцінки роботи педагога щодо подальшого її коригування (рефлексивно-коригувальний).

Отже, учитель, який здійснює роботу з організації інклюзивної форми навчання учнів, повинен бути креативним, ерудованим, обізнаним у різних сферах життя, людиною, яка поважає особистість кожної дитини, вміє забезпечувати особистісно-орієнтовану взаємодію та належний емоційний контакт, володіє системою методів щодо оптимізації освітнього процесу та є взірцем гуманного ставлення до людей.

У процесі дослідження було визначено три рівні готовності вчителів до організації інклюзивної форми навчання учнів – низький, середній, високий, що було зумовлено відповідним розподілом відповідей учасників констатувального етапу експерименту при вивченні стану проблеми, що досліджується. Групування його результатів за близькістю показників дозволило виявити три основні групи, що відповідають наступним рівням.

Високий рівень готовності вчителів до означеної діяльності характеризується усвідомленням її необхідності й бажанням її виконувати; глибокими міцними знаннями з проблеми; високим рівнем сформованості загальнопрофесійних умінь та особистісних якостей; умінням розробляти і реалізовувати ІПР, аналізувати й оцінювати власну професійну діяльність і коригувати її відповідно до результатів.

Середній рівень характеризується усвідомленням важливості виконання означеної діяльності; наявністю уявлень про ключові поняття проблеми; середнім рівнем сформованості загальнопрофесійних умінь та особистісних якостей; умінням аналізувати й оцінювати результати власної професійної діяльності.

Низький рівень готовності вчителів характеризується відсутністю

розуміння важливості виконання означеної діяльності та конкретних уявлень про проблему; низьким рівнем сформованості загальнопрофесійних умінь та особистісних якостей; відсутністю уміння аналізувати й оцінювати результати власної професійної діяльності.

Реалізації окреслених педагогічних умов буде сприяти запропонована нами система відповідної підготовки, що передбачає окреслення, детальну характеристику та впровадження можливих шляхів такої роботи та дотримання сучасних педагогічних підходів до підготовки вчителів у післядипломній освіті до організації інклюзивної форми навчання учнів організації інклюзивної форми навчання учнів. Її зміст передбачає також розгляд засобів, форм і методів роботи з педагогами для розв'язання означеної проблеми. Її структурними компонентами (складовими) визначаємо: підготовку в курсовий, міжкурсний періоди та самоосвітню діяльність педагога.

Самоосвіта є наскрізним компонентом такої підготовки педагогів, оскільки кожен фахівець здатен поглиблювати свої знання з означеної проблеми й удосконалювати професійну майстерність як у курсовий, так і у міжкурсний періоди, тобто протягом усього професійного життя.

РОЗДІЛ 3

ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГІЧНА ГОТОВНІСТЬ ПЕДАГОГА ЗАГАЛЬНООСВІТНЬОГО НАВЧАЛЬНОГО ЗАКЛАДУ ДО РОБОТИ З ДІТЬМИ З ОСОБЛИВИМИ ОСВІТНИМИ ПОТРЕБАМИ ЯК УСПІШНИЙ ФАКТОР ІНКЛЮЗИВНОГО НАВЧАННЯ

3.1. Організація дослідження та результати експериментальної роботи

Вирішальною умовою інклюзивної освіти дітей з ООП є створення інклюзивного простору, який, насамперед, передбачає наявність як спеціально підготовлених педагогів, так і спеціально підготовленого освітнього середовища, матеріально-технічного забезпечення. Особливу увагу, на нашу думку, треба звертати на підготовку педагогічних працівників. Забезпечення освітнього процесу кваліфікованими кадрами передбачає наявність у педагогів готовності до роботи з дітьми з особливостями психофізичного розвитку. Це мають бути педагоги, які приймають нову систему цінностей, творчо реалізують нові технології навчання, здатні вирішити проблему соціалізації дітей з ООП, володіють методами психолого-педагогічної діагностики, стабільно прагнуть до високих результатів у своїй професійній діяльності, знають специфіку освітніх програм, володіють методиками і технологіями навчання дітей з ООП, ефективно взаємодіють як у самому закладі, так із оточуючим соціумом.

Процес формування професійної готовності вчителя до інклюзивного навчання – процес складний і багатоплановий, який відбувається протягом усього життя вчителя та розв'язується за допомогою школи, методичної служби, психологічного супроводу. Варто наголосити, що без позитивного

ставлення педагога до дитини з ООП будь-які спроби залучення її до загальноосвітнього навчального простору приречені на невдачу.

Українські дослідники С. Миронова, О. Завальнюк зазначають, що за кордоном визначено такі необхідні умови забезпечення інтегрованого та інклюзивного навчання: позитивна налаштованість психолого-педагогічного персоналу загальноосвітніх навчальних закладів, адекватне сприймання ним дітей з особливостями психофізичного розвитку, готовність до налагодження соціальної взаємодії вихованців з різними рівнями здоров'я і розвитку, вміння співпрацювати з батьками [20, с. 8].

Дослідники С. Альохіна, М. Алексеєва, Є. Агафонова готовність педагога до роботи з дітьми з ООП розглядають через два показники:

- 1) професійна готовність;
- 2) психологічна готовність.

Структура професійної готовності має такі складові:

- інформаційна готовність;
- володіння педагогічними технологіями;
- знання основ психології та корекційної педагогіки;
- знання індивідуальних відмінностей дитини;
- готовність педагогів моделювати урок і використовувати варіативність у процесі навчання;
- знання індивідуальних особливостей дітей з різними порушеннями у розвитку;
- готовність до професійної взаємодії і навчання.

Структура психологічної готовності:

- емоційне прийняття дітей з різними типами порушень у розвитку (прийняття – відторгнення);
- готовність залучати дітей з різними типами порушень до діяльності на уроці;
- задоволеність власною педагогічною діяльністю.

З метою підвищення готовності педагога загальноосвітнього навчального закладу до роботи з дітьми з ООП нами було проведено анкетування педагогів однієї з інклюзивних шкіл м. Херсону в загальноосвітній школі №4. У ньому брали участь 20 педагогів: учителі та асистенти вчителів, які безпосередньо працюють з дітьми зазначеної категорії.

Дослідження було спрямоване на такі аспекти: наявність правильних уявлень у педагогів загальноосвітніх навчальних закладів про дітей з особливостями психофізичного розвитку, їхнє ставлення до таких дітей, розуміння специфіки підходів до роботи з дітьми зазначеної категорії, з'ясування засобів формування професійної готовності педагогів в післядипломній педагогічній освіті. Опишемо кожен аспект детальніше.

Для визначення ставлення педагогів загальноосвітнього навчального закладу до дітей з ООП нами були запропоновані такі питання: «Яке Ваше особисте ставлення до таких дітей?», «Чи хотіли б Ви у класі мати дитину з ООП?», «Які заклади, на Вашу думку, має відвідувати дитина з ООП?».

Результати виявились такими: 90% педагогів виявляють позитивне ставлення, 10% – співчують таким дітям.

Майже всі респонденти (90 %) хотіли б мати таку дитину в своєму класі, 10% – наголошують, що це не бажання, а наше сьогоднішнє. Це свідчить про збільшення кількості таких дітей.

Стосовно закладу навчання, то 85% зазначили, що такі діти мають відвідувати загальноосвітній навчальний заклад, а 15% – спеціальний.

На запитання «Яких дітей ми називаємо «діти з особливими освітніми потребами» у 90% відповідей було зазначено, на жаль, що це «діти з порушенням фізичного, розумового та психічного розвитку» і лише у 10% – «діти, яким необхідна посильна підтримка оточуючих». Дуже прикро, що ніхто з опитаних не відмітив необхідності створення спеціальних умов навчання.

На запитання «З якою категорією Ви зустрічалися» переважна більшість респондентів відповіли: діти з порушенням опорно-рухового апарату, діти з затримкою психічного розвитку, діти з порушенням слуху, а також аутизм. Це свідчить про збільшення дизонтогенезу в дитячій популяції.

Приємно відзначити, що на запитання «Яка основна мета виховання дитини з ООП» 90% респондентів вказали на адаптацію та соціалізацію дітей у суспільстві, 10% – на розвиток усіх загальноосвітніх умінь та навичок. Це говорить про сформованість правильних уявлень стосовно життєвої перспективи дітей з особливостями психофізичного розвитку.

Запитання «Які особливості роботи з дітьми з ООП та їх батьками Ви можете зазначити?» та «Які особливості роботи з батьками дітей з ООП Ви можете зазначити?» мало на меті з'ясувати специфіку підходів до роботи з дітьми зазначеної категорії та їх батьками. Результати виявились такими:

30% зауважили, що специфікою є складання індивідуального навчального плану для кожної дитини, диференціація на уроках, індивідуальна робота;

20% висловилися за наявність корекційно-розвиткового компоненту;

20% вказали на психологічні аспекти: виваженість, спокій, наполегливість;

20% висловилися за сприймання дітей такими, які вони є.

Ніхто не висловився за стимуляцію навчальних досягнень та опору на сильні сторони у навчання та вихованні.

Відповідаючи на запитання «Якими якостями повинен володіти вчитель для роботи з дітьми з ООП», респонденти, в основному, зазначали любов до дітей, доброзичливість, потім професіоналізм, чуйність, педагогічна майстерність і на останньому місці – організаційні уміння.

На запитання «Як, на Вашу думку, можна допомогти батькам таких дітей» ми отримали такі відповіді:

10% висловились за проведення співбесід, співпрацю та консультації;

30% запропонували курси для батьків (як працювати з такими дітьми вдома);

50% висловились за індивідуальні консультації.

На питання «Яку роботу Ви проводите з іншими учасниками навчального процесу (учнями класу, батьками) для комфортного перебування дитини з ООП у Вашому класі» 100% респондентів зазначили, що проводять виховні заходи, здійснюють роз'яснювальну роботу, організовують бесіди та тренінги.

Останнє запитання стосувалося специфіки формування готовності сучасного вчителя до роботи з дітьми, які мають особливі освітні потреби, звучало так: «Ваші пропозиції щодо курсів у Херсонській академії неперервної освіти для роботи з дітьми з ООП». 90% респондентів вказали на проведення майстер-класів та семінарів, 10% – на вивчення досвіду інших інклюзивних шкіл.

Таким чином, готовність учителя до інклюзивного навчання є складною інтегральною якістю, яка включає як професійні вміння, так і особисту готовність.

Необхідно приділяти велику увагу, щодо формування готовності педагога загальноосвітнього навчального закладу до роботи з дітьми, які мають особливі освітні потреби.

Учитель має сконцентрувати свою увагу на тому, щоб допомога і підтримка не перевищувала необхідну, інакше дитина стане залежною від цієї підтримки.

3.2. Обґрунтування тренінгових технологій для формування психолого-педагогічної готовності педагогів до інклюзивного навчання дітей з ООП

Теоретичний аналіз літератури з проблеми дослідження виявив, що ефективними методами формування психолого-педагогічної готовності педагогів до діяльності з дітьми з ООП є:

- психологічний тренінг;
- семінари-практикуми;
- ділові ігри;
- навчальні семінари;
- консультації з надання допомоги в діяльності з дітьми з ООП;
- рефлексивна само діагностика.

Формувати психологічну та професійну готовність вчителів до діяльності з дітьми з ООП в умовах інклюзивного навчання доцільно з використанням тренінгових технологій, що дають змогу створювати можливість розвитку самосвідомості вчителя шляхом створення розвивального середовища.

Мета тренінгу полягає в розвитку психолого-педагогічної готовності педагогів до діяльності з учнями з психофізичними вадами. Основними завданнями є розширення знань учителів про особливості дітей з ООП, озброєння їх необхідним інструментарієм, розвиток емоційно-ціннісного ставлення до них, усвідомлення неповторності та індивідуальності кожної дитини, а також подолання бар'єрів та упередженого ставлення, до таких дітей, формування вміння побачити внутрішній світ дитини, її сильні сторони, а не ваду.

Завдання тренінгу полягає в : в поглибленні знань щодо особливостей дітей з психофізичними вадами; розвитку емоційно-ціннісного ставлення до дітей; розвитку умінь працювати дитячому колективі, в команді з

іншими фахівцями та вчителями, використовувати новітні технології і методи освітньої діяльності в інклюзивному класі; корекції професійної позиції учасників тренінгу.

Методика тренінгу передбачає залучення учасників до діяльності, що актуалізує когнітивний, афективний, поведінковий складники професійної самосвідомості. Серед методів тренінгу потрібно акцентувати на ділових та рольових іграх, групових дискусіях, методах невербальної взаємодії. У ході тренінгових занять широко використовують методи діагностування його використання різних тестів, опитувальників з подальшим обговоренням результатів у групі. У програмі тренінгу використовують методичні прийоми: ритуали, домашнє завдання, міні-лекції, діяльність експерта у групі, написання колективних проєктів.

Окрім тренінгу, основними формами діяльності зі вчителями є: самостійна робота, семінарські заняття, консультації, практичні заняття, дистанційне спілкування.

ТРЕНІНГОВЕ ЗАНЯТТЯ

«Не особливі потреби. Просто людські потреби»

Мета: формування психолого-педагогічної готовності учасників до взаємодії з дітьми з особливими освітніми потребами; надання методичної та ресурсної підтримки тренеру проєкту Без кордонів: розвиток та підтримка інклюзивної освітньої спільноти.

Завдання:

- здійснювати просвітницький вплив на учасників щодо інклюзивної освіти.
- створити умови для обміну знаннями/ досвідом роботи в межах даної проблематики

Матеріали та обладнання: аркуші паперу; стікери; ручки; фломастери; маркери; 4-5 вільних стільців для вправи «Порожній стілець».

Роздатковий матеріал: Вирізаний з паперу силует долоньки (за кількістю учасників), правила - смужки на силуеті пера, пов'язка на очі,

вирізані з різнокольорового паперу сердечка (5x5) для вправи «Життя з інвалідністю» (по 9 на кожного учасника.), «пера» різного кольору для вправи «Переваги та виклики інклюзивної освіти».

Тривалість: 1 година 20 хвилин.

ХІД ЗАНЯТТЯ

1. Вступне слово тренера. Повідомлення теми та мети заняття (3 хв.)

Сьогодні ми проведемо тренінг під назвою «НЕ особливі потреби. Просто людські потреби». Різні можливості - це відмінності між можливостями, які мають люди з інвалідністю та здорові люди, а рівні права - розуміння того, що не дивлячись на вище згадані відмінності, ми всі маємо однакові права. Тобто, мова йтиме саме про людей з інвалідністю та їх місце в суспільстві.

Для доброго початку давайте встанемо, посміхнемося, привітаємося і зробимо комплімент одна одному.

2. Знайомство учасників тренінгу. Вправа «Долоньки» (10 хв.)

Мета: створення емоційно комфортної атмосфери довіри для подальшої конструктивної роботи.

Хід вправи:

Тренер роздає учасникам вирізані з паперу долоньки та пропонує на п'яти пальцях написати:

- своє ім'я
- місце роботи чи навчання, посаду;
- позитивну якість характеру;
- негативну якість характеру;
- очікування від тренінгового заняття;
- побажання.

Обговорення

- Які якості було легше прописувати? Які складніше?
- Чому саме про якості ви вказали?

3. Ознайомлення з правилами роботи. Вправа «Правила»

- Як ви вважаєте, нам в житті потрібні правила? Для чого? Давайте напишемо правила для нашої продуктивної роботи. Які ви можете запропонувати?

Отже, обговоримо та запровадимо правила роботи в нашій групі.

1-2 правило ЦНУЙ ЧАС. Зверніть увагу на наш план проведення тренінгу. За досить короткий час ми хочемо опрацювати досить складні питання. Тому давайте прийнемо це правило, яке зобов'язує нас бути уважними, не відволікатися від запропонованої теми обговорення, намагатися укластися у відведений для кожної вправи час. Група погоджується з цим правилом? Ми цінуємо свій час і роботу, і щоб нас нічого не відволікало, ми вимкнемо свої телефони (ВИМКНЕНИЙ ТЕЛЕФОН).

3. Наступне - це правила ВВІЧЛИВОСТІ, які допоможуть нам дотримуватися нашого першого правила - цінувати час. Будьте відкритими для нових вражень і нового досвіду: аналізуйте свої почуття, думки, ставлення до того, що відбувається на занятті. Будьте доброзичливими і щирими, ставтеся уважно до того, що відбувається у колі, але немає потреби кривити душею, висловлюватися про те, з чим ви не згодні (ВІДКРИЙСЯ НОВОМУ).

4. Нас тут багато, але думка кожного і кожної цінна та необхідна для наповнення нашої загальної скарбнички досвіду. Тому давайте будемо ГОВОРИТИ КОРОТКО І ПО СУТІ. Також, з огляду на обмеженість у часі (адже тренінг не безкінечний), пропонується дотримуватися теми. Група погоджується з цим правилом?

5 Правило ГОВОРИ ТІЛЬКИ ВІД СВОГО ІМЕНІ: «Я думаю..., я так вважаю..., на мій погляд...».

6. Давайте прийнемо ПРАВИЛО ДОДАВАННЯ, тобто правило уваги і поваги до всіх присутніх. Мова іде про толерантність, повагу до чужих думок і висловлювань. Кожна думка має право на існування. Отже, на одне

запитання може бути безліч правильних відповідей, тому що це погляд і позиція різноманітних людей. Група погоджується з цим правилом?

7 ПРАВИЛО ДОБРОВІЛЬНОЇ АКТИВНОСТІ означає, що якщо під час виконання вправи потрібна людина для виконання певного завдання, то присутні мають право пропонувати тільки свою кандидатуру. Група погоджується з цим правилом?

- Якщо потрібно терміново вийти, виходимо тихенько не заважаючи іншим (ПРАВИЛО ВІЛЬНОЇ НОГИ).

- Якщо ви маєте бажання висловити свою думку - піднімаємо руку і чекаємо, поки тренер не дозволить говорити (ПРАВИЛО ПІДНЯТОЇ РУКИ).

4. Вправа «Інклюзивні асоціації»

Мета: актуалізація знань щодо проблематики понять:

- "Інклюзія" - 1 команда
- "Особливі освітні потреби" - 2 команда
- "Дитина з інвалідністю" - 3 команда

Завдання: створити підґрунтя для подальшої роботи.

Інструкція

- Учасники індивідуально записують у робочому зошиті 3 слова, з якими у кожного / кожної асоціюється поняття.
- У малих групах учасники обговорюють і вибирають слова, які збіглися. Ці слова-асоціації необхідно записати на паперових смужках.
- Спікер презентує напрацювання групи щодо сутності поняття та передає смужки асистенту тренера.

- Будь ласка, на стікерах напишіть слова, які асоціюються у вас із даним словосполученням. Поспілкуйтеся з сусідами та запишіть слова-асоціації, які повторюються. Чим більше буде слів, тим повніше ми розкриємо значення даних термінів.

(помічники збирають стікери та приклеюють до загального панно).

- Нехай кожен / кожна назве по декілька асоціацій і пояснить, чому виникла така асоціація.

МІНІ-ЛЕКЦІЯ «Інклюзивна освіта: поняття, характеристики, принципи, цінності»

Мета: ознайомити з теоретичними аспектами інклюзивної освіти.

Ключові поняття

Особа з особливими освітніми потребами - особа, яка потребує додаткової постійної чи тимчасової підтримки в освітньому процесі з метою забезпечення її права на освіту (Про Освіту, 2017).

Діти з особливими освітніми потребами

Поняття широко охоплює всіх дітей, чиї освітні потреби виходять за рамки загальноприйнятої норми:

- діти з особливостями психофізичного розвитку;
- обдаровані діти;
- діти з соціально незахищених груп;
- діти, що мають труднощі в розумінні мови навчання.

Особливості психофізичного розвитку:

- Порушення слуху (слабочуючі, глухі);
- Порушення зору (слабозорі, сліпі);
- Порушення опорно-рухового апарату;
- Порушення мовлення (дизартрія, алалія, афазія, заїкання, ринолалія, порушення письма і читання);
- Порушення інтелекту (розумова відсталість, затримка психічного розвитку).

Інклюзія - процес включення, збільшення ступеня участі всіх громадян (суспільна, освітня інклюзія) (Колупаєва, Савчук, 2011).

Інклюзивне навчання - система освітніх послуг, гарантованих державою, що базується на принципах недискримінації, врахування

багатогранності людини, ефективного залучення та включення до освітнього процесу всіх його учасників (Про Освіту, 2017).

Ключові характеристики інклюзивної освіти

1. Інклюзія - процес, постійний пошук оптимальних способів реагування на розмаїття та ефективних шляхів задоволення індивідуальних потреб усіх дітей;

2. Інклюзія - визначення і подолання бар'єрів (накопичення, класифікація, аналіз інформації для якісних практичних змін);

3. Інклюзія - присутність, участь і досягнення всіх рівноправних вихованців;

4. Інклюзія акцентує увагу на тих групах дітей, які найбільше маргіналізуються суспільством та системою освіти (Колупаєва., 2016, с. 246).

Пріоритетними напрямками інклюзивної моделі освіти є сприяння соціальному, емоційному та когнітивному розвитку кожної дитини з тим, щоб вона відчувала себе неповторним, повноцінним учасником суспільного життя. А тому інклюзивна модель освіти охоплює:

- систему освітніх послуг (адаптацію навчальної програми та плану, фізичного середовища, методів і форм навчання, використання існуючих в громаді ресурсів, залучення батьків);
- співпрацю з фахівцями для надання спеціальних послуг відповідно до потреб дітей;
- створення комфортного освітнього середовища (Матвєєва, 2015).

Інклюзивна освіта базується на міжнародно визначених принципах:

- самоцінності людини незалежно від її можливостей, здібностей і досягнень;
- здатності кожної людини відчувати та думати;
- права кожної людини бути почутою та на спілкування;
- підтримки та взаємодії з однолітками;

- реальних взаємостосунків;
- задоволення індивідуальних освітніх потреб кожної дитини;
- адаптації освітньої та інших систем до потреб дитини, а не навпаки;
- необхідність створення суспільством відповідних умов для цього;
- залучення батьків та родини як рівноправних партнерів та перших вчителів своїх дітей до навчального процесу;
- мультикомандного підходу у навчанні та вихованні дітей, що передбачає залучення педагогів, батьків та спеціалістів;
- відповідності рівня складності завдань здібностям дитини;
- рівного доступу до навчання в загальноосвітніх закладах та отримання якісної освіти кожною дитиною за місцем проживання;
- універсального дизайну в навчанні.

Складові інклюзивної моделі освіти

- Підготовка педагогів
- Співпраця у мультидисциплінарній команді
- Активне залучення родини
- Індивідуальна програма розвитку
- Адаптація і модифікація
- Позитивна толерантна атмосфера взаємодопомоги

Цінності інклюзивної освіти

- Рівний доступ до навчання в освітніх установах і здобуття якісної освіти кожною дитиною.
- Визнання факту, що кожна дитина має рівні права відвідувати заклад освіти за місцем проживання;
- Отримання ресурсу реалізованості та впевненості в своїх силах вихованцям з особливими освітніми потребами та інвалідністю;
- Вдосконалення освітніх структур, систем і методик для забезпечення потреб кожної дитини;

- Частина глобальної стратегії по створенню демократичного суспільства;
 - Динамічний процес. Відмінності розглядаються як позитивне явище, яке стимулює розвиток дітей та дорослих;
 - Задоволення індивідуальних потреб кожної дитини;

Умови ефективної інклюзії

- Наявність сімей з дітьми з інвалідністю чи особливими освітніми потребами (ООП), готових прийти в заклади загальної освіти;
- Психологічно-педагогічна готовність керівника і колективу закладу освіти (або частини його) до інклюзії, що включає в себе знайомство з основними цінностями, цілями і методиками організації інклюзивної практики і згоду з ними;
- Наявність необхідних фахівців (вчитель-дефектолог, реабілітолог, асистент вихователя, практичний психолог, соціальний педагог, тьютор, медичний працівник) або домовленості про психолого-педагогічний супровід дітей з ООП фахівцями з інклюзивно-ресурсного центру;
- Наявність спеціальних умов навчання і виховання дітей з інвалідністю, в тому числі безбар'єрного середовища (універсальний дизайн);
- Фізично доступне і дружнє освітнє середовище по відношенню до різних категорій учнів;
- Можливість підвищення кваліфікації педагогів.

Завдання закладу освіти

- адаптація закладу освіти до потреб дитини, а не навпаки;
- створення затишного, комфортного простору для всіх;
- створення середовища, що сприяє гармонійному розвитку особистості;

- формування толерантного суспільства дітей, батьків, персоналу та соціального оточення;
- створення в закладі освіти педагогічної системи, центром, якої є дитини і її потреби. Не дитина «вписується» в існуючу систему освіти, а сама система освіти гнучко враховує пріоритети і можливості різних дітей, організовуючи їх в єдину спільноту;
- формування команди фахівців, які організовують освітній процес.

При стихійній інклюзії дітей з ООП існують ризики негативного досвіду, неуспішності, конфліктів. Наша відповідальність - виховати та навчити дітей тому, що є важливим і корисним для них і що допоможе їм зайняти активну життєву позицію в майбутньому та реалізуватися у суспільстві.

Основні переваги інклюзивної освіти перед індивідуальною:

по-перше - можливість надати дитині повноцінного статусу дошкільника чи школяра, батькам - змогу відчувати сторонню турботу про дитину і змогу на декілька годин відволікатись на інші проблеми окрім дитини;

по-друге - вихід дитини в світ однолітків, що сприяє гармонійному розвитку та вихованню особистості;

по-третє - вольові зусилля як дитини, так і батьків у подоланні проблем розвитку, це надія на краще, а значить і бажання діяти у напрямку вирішення означених проблем.

Проблемі, з якою стикаються учасники освітнього процесу на початковому етапі впровадження інклюзивної освіти присвячена наступна вправа.

5. Вправа «Життя з інвалідністю»

Навіть при легкій застуді ми, з одного боку, обмежуємо самі себе, а з другого нас обмежує сама хвороба - ми можемо не відчувати смаку, запаху, нам боляче говорити, рухатися. Говорячи про будь-яку форму

особливої потреби ми стикаємося знову ж таки з обмеженнями. Щоб краще це зрозуміти та відчутти ми пропонуємо вам виконати таку вправу:

Інструкція:

Кожен учасник/ учасниця отримує по 6 сердечок, вирізаних з кольорового паперу

- напишіть на 2-х сердечках назви улюблених страв,
- на інших 2 -х - назви улюблених занять, захоплень,
- на останніх 2-х - імена близьких або улюблених людей.

Коли всі учасники готові, тренер говорить, що хвороби вимагають від людини великих жертв, і учасників просять вибрати і віддати по 1 сердечку з улюбленою стравою, заняттям, близькою людиною.

Далі хвороба вимагає наступних жертв, і учасники віддають ще 1 сердечко. Після цього ведучий сам проходить по колу і забирає, не дивлячись, по 1 сердечку у кожного учасника. Все, що залишилося в учасників - це можливий варіант того, що хвороба може зробити з життям будь-якої людини.

Обговорення:

- Що ви відчували коли самостійно віддавали і коли у вас забирали сердечка?
- Так людям з інвалідністю також приходиться жертвувати багато чим: друзями, прогулянками, розвагами, навчанням...
- Як ви вважаєте чи потрібне співчуття, жалість чи допомога людям з ООП? Чому?

6. Вправа з добровольцями

Мета: показати проблеми, з якими стикаються діти з обмеженими можливостями.

Інструкція

На столі розміщуємо підноси з обладнанням, ведучий запрошує добровольців, відкриваємо серветки... і сюрпрайз... На кожне завдання по 2

учасники.

Перше завдання: перебрати насіння гарбуза, соняшника і гороху в рукавицях, посортувати та зробити власну композицію-картину.

Друге завдання: зі закритими очима посортувати фігури за геометричною ознакою, порахувати їхню кількість та побудувати вежу.

Третє завдання: по губах прочитати слова, а пізніше за жестами зрозуміти, що показують та виконати дію (присісти, покрутитися, пострибати).

Четверте завдання: Учасник має з повним ротом цукерок придумати та сказати три різних слова, а інші учасники відгадують.

Після виконання вправ учасникам слід поділитися своїми враженнями та обговорити, як потрібно соціалізувати дитину.

Обговорення:

- Що ви відчували?
- А як ви думаєте, що відчуває дитина?

Висновок: - Кожному по-своєму було важко, ми всі маємо багато різного і багато спільного. Якщо природа щось забирає, то щось додає. Необхідно звертати увагу на сильну сторону дитини і підтримувати її досягнення.

7.Вправа «Переваги і виклики інклюзивної освіти»

Мета: Ознайомити учасників із перевагами інклюзивної освіти. Сприяти розкриттю учасниками своїх уявлень про виклики інклюзивної освіти.

- Ми об'єднаємось у 4 групи. Учасники однієї команди повинні відібрати з поданого матеріалу потрібні смужки + свої варіанти та наклеїти на пера власний варіант відповіді про переваги інклюзивної освіти, а іншої - її виклики.

Завдання 1 команди. Переваги інклюзивної освіти для дітей з особливими освітніми потребами:

Підказка для тренера

- спілкування та позитивна інтеракція з однолітками покращує когнітивний, мовний, соціальний та емоційний розвиток дітей.
- ровесники відіграють роль моделей для дітей з особливими освітніми потребами.
- оволодіння новими вміннями та навичками відбувається функціонально.
- навчання проводиться з опорою на сильні якості, здібності та інтереси дітей.
- діти мають можливість для налагодження дружніх стосунків зі здоровими ровесниками й участі у громадському житті.

Завдання 2 команді: Переваги інклюзивної освіти для інших дітей.

Підказка для тренера

- Діти вчаться природно сприймати і толерантно ставитися до людських відмінностей.
- Діти вчаться налагоджувати й підтримувати дружні стосунки з людьми, які відрізняються від них.
- Діти вчаться співробітництву.
- Діти вчаться поводитися нестандартно, бути винахідливими, а також співчувати іншим.

Завдання 3 команді: Переваги інклюзивної освіти для педагогів та фахівців:

Підказка для тренера

- Вихователі інклюзивних груп краще розуміють індивідуальні особливості дітей.
- Вихователі оволодівають різноманітними педагогічними методиками, що дає їм змогу ефективно сприяти розвитку дітей з урахуванням їхньої індивідуальності.
- Спеціалісти (медики, педагоги спеціального профілю, інші

фахівці) починають сприймати дітей більш цілісно, а також вчать дивитися на життєві ситуації очима дітей.

Завдання 4 команді. Недоліки інклюзивної освіти для дітей з особливими освітніми потребами:

Підказка для тренера

Необдумане закриття інтернатів з хорошою матеріальною базою та позитивним досвідом.

ВИСНОВКИ

Нині в освіті відбуваються складні динамічні зміни в системі підготовки фахівців до роботи з дітьми з особливими освітніми потребами. Результатом дослідно-експериментальної роботи стало розв'язання окреслених нами завдань, що дає можливість зробити такі висновки.

1. Зважаючи на недостатню розробленість проблеми підготовки фахівців до роботи в інклюзивному закладі, було уточнено сутність ключових понять проблеми, проаналізовано специфіку роботи педагогів з організації інклюзивної форми навчання. Аналіз науково-педагогічної літератури з проблеми дозволяє трактувати «підготовку вчителів до організації інклюзивної форми навчання» як відкритий динамічний процес, результатом якого виступає професійна, загальнокультурна, морально-особистісна готовність педагога до виконання означеної діяльності. Відповідну готовність розуміємо як складне, цілісне, динамічне утворення, що складається із системи взаємопов'язаних та взаємозалежних компонентів, які задовольняють вимоги до діяльності педагога з організації інклюзивної форми навчання. До таких компонентів відносимо мотиваційний, когнітивний, діяльнісний, особистісний, рефлексивно-коригувальний. Структурні складники цього процесу: підготовка в курсовий, міжкурсний періоди та самоосвітня діяльність педагога. Зміст кожного складника містив матеріали про особливості використання ефективних форм і методів роботи з педагогами для розв'язання означеної проблеми.

2. Розроблено критерії й рівні сформованості готовності педагогів до розв'язання цього освітнього завдання: усвідомлення необхідності організації інклюзивної форми навчання; наявність знань про ключові поняття; сформованість фахових умінь, необхідних для організації інклюзивної форми навчання; наявність професійних та особистісних якостей; сформованість навичок самоаналізу і самооцінки роботи педагога

щодо подальшого її коригування. Кожен критерій передбачає рівні сформованості: низький, середній, високий.

3. Результати констатувального етапу експерименту дозволили визначити рівень готовності вчителів до організації інклюзивної форми навчання. Експериментальна перевірка ефективності їх упровадження здійснювалася за допомогою методів: анкетування, бесіда, опитування, спостереження.

Результати експерименту свідчать про розширення кола теоретичних знань і професійних умінь учителів щодо проблеми, усвідомлення необхідності її виконання, виникнення стійкого інтересу до подальшого дослідження проблеми, прагнення до подальшого професійного й особистісного зростання.

Проведене дослідження не вичерпує всіх аспектів аналізованої проблеми, оскільки сама проблема передбачає постійне оновлення знань, удосконалення фахових умінь педагогів, збагачення їх професійного рівня. Подальшого розгляду потребують проблеми підготовки майбутніх педагогів до організації інклюзивної форми навчання; пошуку шляхів і напрямів оптимізації відповідної підготовки.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Бойко В. О. Інклюзивна освіта: до питання визначення поняття та особливостей її запровадження / В. О. Бойко // Наукові записки Ніжинського державного університету імені Миколи Гоголя. Психолого-педагогічні науки. – Ніжин: НДУ ім. М. Гоголя, 2012. – № 4. – С. 7–11.
2. Васильєва К. І., Козачек Н. О. Погляд учителів на проблему інклюзивного навчання дітей з вадами розвитку. *Актуальні проблеми спеціальної педагогіки та психології* : зб. наук. пр. Херсон: Вишемирський В. С., 2010. С. 53-55.
3. Глущенко І. І. Дослідження особливостей актуалізації лексичного досвіду учнями із ЗПР [Електронний ресурс] / І. І. Глущенко // Зб. наук. пр. Кам'янець-Поділ. нац. ун-ту ім. Івана Огієнка. Серія соціально-педагогічна. – 2012. – Вип. 20 (2). – С. 261–267. – Режим доступу: [http://nbuv.gov.ua/UJRN/znpkr_sp_2012_20\(2\)__34](http://nbuv.gov.ua/UJRN/znpkr_sp_2012_20(2)__34) 192
4. Даниленко Л.І. Управління інклюзивною школою на засадах менеджменту освітніх інновацій / Інклюзивна школа: особливості організації та управління: Навчально – методичний посібник/Кол.:авторів: Колупаєва А.А., Найда Ю.М., Софій Н.З. та ін. За заг.ред.Даниленко Л.І., - К.:2007.- 128с.
5. Дегтяренко Т. М. До проблеми професійно-прикладної підготовленості випускників вищих навчальних закладів недефектологічних спеціальностей до роботи в системі інклюзивної освіти / Т. Дегтяренко // Освіта дітей з особливими потребами: від інституціалізації до інклюзії : матеріали міжнародного Конгресу зі спеціальної педагогіки, психології та реабілітології / зб. тез доп. [ред. кол.: В. В. Засенко, А. А. Колупаєва, Н. І. Лазаренко, З. П. Ленів]. – Вінниця: ТОВ фірма «Планер», 2016. – С. 92 – 93.

6. Дефектологічний словник : навчальний посібник / за редакцією В. І. Бондаря, В. М. Синьова. – К. : «МП Леся», 2011. – 528 с.
7. Загальна Декларація ООН про права людини [Електронний ресурс]: Режим доступу: http://zakon2.rada.gov.ua/laws/show/995_015
8. Закон України «Про внесення змін до законодавчих актів з питань загальної середньої та дошкільної освіти щодо організації навчально-виховного процесу» №2442- 17 від 06.07.2010р. [Електронний ресурс]: Режим доступу: <http://zakon2.rada.gov.ua/laws/show/2442-17>
9. Закон України «Про освіту» від 05 вересня 2017 №2145-VIII. [Електронний ресурс] – Режим доступу: <http://zakon2.rada.gov.ua/laws/show/2145-19>
10. Захарчук М. Є. Підготовка фахівців у США до роботи в інклюзивному освітньому середовищі / М. Є. Захарчук //Сучасні інформаційні технології та інноваційні методики навчання в підготовці фахівців: методологія, теорія, досвід, проблеми // Зб. наук. пр. – Випуск 32 /Редкол.: І. А. Зязюн (голова) та ін. – Київ-Вінниця: ТОВ фірма «Планер», 2012. – С. 23 – 29.
11. Захарчук М. Є. Проблеми підготовка фахівців до роботи в інклюзивному середовищі / М. Є. Захарчук // Актуальні проблеми підготовки фахівців у галузі соціально-педагогічної діяльності: Матеріали міжнародної науково-практичної конференції. – Ніжин: Ніжинський державний університет імені Миколи Гоголя, 2009. – с. 64 – 66.
12. Инклюзивное образование: состояние, проблемы, перспективы : материалы регионального семинара. Минск : Четыре четверти, 2007. 208 с.
13. Колупаєва А. Соціально-педагогічна підтримка дітей із епілепсією в Україні / А. Колупаєва, В. Мартинюк // Особлива дитина: навчання і виховання. - 2015. - № 3. - С. 35-39.
14. Конвенція ООН про права дитини [Електронний ресурс]: Режим доступу: http://zakon2.rada.gov.ua/laws/show/995_021

15. Конвенція ООН про права осіб з інвалідністю [Електронний ресурс]: Режим доступу: http://zakon3.rada.gov.ua/laws/show/995_g71
16. Краткий психологический словарь / [сост. Л.А. Карпенко ; под ред. А.В. Петровского, М.Г. Ярошевского]. – Ростов н/Д : Феникс, 1998. – 512 с.
17. Кроки до компетентності та інтеграції в суспільство: наук-метод. зб.; за ред. Н. Софій, І. Єрмаков. – К: Контекст, 2000. – 336с.
18. Лапін А.В. Огляд зарубіжного досвіду інклюзивної освіти / А. В. Лапін // Освіта осіб з особливими потребами: шляхи розбудови. - 2013. - Вип. 4(1). - С. 194-205.
19. Липа В. О. До питання про загальний стан державної підтримки дітей з особливими потребами в Україні / В. О. Липа, О. В. Гаврилов // Збірник наукових праць Кам'янець-Подільського національного університету імені Івана Огієнка / за ред. О. В. Гаврилова, В. І. Співака. – Вип. 17 в двох частинах, частина 1. Серія : соціальна педагогіка. – Кам'янець-Подільський : Медобори – 2006, 2011. – С. 73 – 83.
20. Миронова С. П. Підготовка вчителів до корекційної роботи в системі освіти дітей з вадами інтелекту : монографія / С. Миронова. – Кам'янець-Подільський : АбеткаНОВА, 2007. – 304 с.
21. Миронова С. П. Погляди педагогів спеціальних закладів на проблеми інклюзивної освіти / С. П. Миронова, М. Г. Буйняк // Збірник наукових праць Кам'янець-Подільського національного університету імені Івана Огієнка / за ред. О. В. Гаврилова, В. І. Співака. – Вип. XXIII в трьох частинах, частина 2. Серія : соціально-педагогічна. – Кам'янець-Подільський: Медобори – 2006, 2013. – С. 16–23.
22. Миронова С. П. Командний підхід до психолого-педагогічного супроводу дітей з вадами психофізичного розвитку в умовах інклюзивної освіти. *Вісн. Луган. нац. ун-ту ім. Тараса Шевченка*. 2011. № 14 (225). С. 108112.

23. Миронова С. П. Готовність майбутніх вчителів до запровадження інклюзивної освіти. *Зб. матеріалів 7-ї Всеукр. наук.-практ. конф. «Соціально- педагогічна робота в закладах освіти інклюзивної орієнтації»*. Хмельницький : Хмельн. ін-т соц. технологій Ун-ту «Україна», 2012. С. 252-255.
24. Права людини: знати, щоб захищати. Що треба знати про захист прав дітей з інвалідністю: методичний посібник / Під заг ред. Софій Н. З., - К.: ТОВ Видавничий дім «Плеяди», 2015. – 52 с.
25. Попелюшко Р. П. Деякі психолого-педагогічні аспекти впровадження інклюзивного підходу в освіті / Р. П. Попелюшко // Актуальні питання теорії та практики психолого-педагогічної підготовки майбутніх фахівців : тези доп. Всеукр. наук.-практ. конф. (Хмельницький, 21-22 квіт. 2015 р.) / [редкол.: Є. М. Потапчук (голов. ред.), Т. Л.
26. Порошенко М. А. П59 Інклюзивна освіта: навчальний посібник. – Київ : ТОВ «Агентство «Україна», 2019. – 300 с.
27. Постанова Верховної Ради України від 13 січня 2015р. № 96 – VIII «Про Рекомендації парламентських слухань на тему: «Освіта, охорона здоров'я та соціальне забезпечення дітей з порушеннями психофізичного розвитку: проблеми та шляхи їх вирішення» [Електронний ресурс]: Режим доступу: <http://zakon3.rada.gov.ua/laws/show/96-19>
28. Постанова Кабінету Міністрів України від 14 лютого 2017р. №88 «Про затвердження Порядку та умов надання субвенції з державного бюджету місцевим бюджетам на надання державної підтримки особам з особливими освітніми потребами» [Електронний ресурс]: Режим доступу: <http://zakon3.rada.gov.ua/laws/show/88-2017-п>
29. Примакова В.В. Специфіка професійної підготовки вчителів початкової школи в післядипломній освіті / В.В.Примакова // Сучасні інформаційні технології та інноваційні методики навчання в підготовці фахівців: методологія, теорія, досвід, проблеми // Зб. наук. пр. – Випуск 31

/ Редкол.: І.А.Зязюн (голова) та ін. – Київ-Вінниця: ТОВ фірма «Планер», 2012р. – 540с. С. 437-442.

30. Про внесення змін до Порядку організації інклюзивного навчання у загальноосвітніх навчальних закладах : Постанова Кабінету Міністрів України від 9 серп. 2017 р. № 588 // Уряд. кур'єр. – 2017. – 16 серп. (№ 152). – С. 11.

31. Професійна освіта: Словник: Навч. посіб. для учнів пед. працівників проф.-техн. навч. закл. / Уклад С.У.Гончаренко,І.А. Зязюн,Н.Г. Ничкало; За ред., Н.Г. Ничкало.-К.: Вищ., 2000. – 318с.

32. Роганова М.В, Духовні основи інклюзивної освіти та реабілітації студентів з особливими освітніми потребами в умовах вищого навчального закладу / М.В. Роганова // [Освіта та педагогічна наука](#). – 2013. - №4-6. – С. 46-52. – Режим доступу: http://nbuv.gov.ua/UJRN/OsDon_2013_5-6_7

33. Розпорядження Кабінету Міністрів України від 14 грудня 2016р. №988 – р «Про схвалення Концепції реалізації державної політики у сфері реформування загальної середньої освіти «Нова українська школа» на період до 2029 року» [Електронний ресурс]: Режим доступу: <http://zakon3.rada.gov.ua/laws/show/988-2016-p>

34. Розпорядження Кабінету Міністрів України від 28 грудня 2016р. № 1073-р «Про затвердження плану заходів з виконання рекомендацій, викладених у заключних зауваженнях, наданих Комітетом ООН з прав осіб з інвалідністю, до першої доповіді України про виконання Конвенції ООН про права осіб з інвалідністю на період до 2020 року» [Електронний ресурс]: Режим доступу: <http://zakon3.rada.gov.ua/laws/show/1073-2016-p>

35. Розпорядження Кабінету Міністрів України від 5 квітня 2017р. № 230 – р «Про схвалення Концепції Державної соціальної програми «Національний план щодо реалізації Конвенції ООН про права дитини» на період до 2021 року» [Електронний ресурс]: Режим доступу: <http://zakon3.rada.gov.ua/laws/show/230-2017-p>

36. Синьов В. М. Українська корекційна педагогіка та психологія на шляху до інтеграції у світовий простір. *Педагогіка духовності: поступ у третє тисячоліття: матеріали міжнар. наук. конф.* Київ, 2005. С. 175-180.
37. Софій Н.З. Організаційно-педагогічні умови інтегрованого супроводу учнів з особливими освітніми потребами в інклюзивному навчальному закладі [Текст] : автореф. дис. ... канд. пед. наук : 13.00.03 / Софій Наталія Зіновіївна; Нац. акад. пед. наук України, Ін-т спец. педагогіки. - Київ, 2017. - 20, [1] с. : рис., табл. - Бібліогр.: с. 17-19
38. Софій Н. З. Підготовка педагогів до роботи в інклюзивному освітньому середовищі. *Освіта осіб з особливими потребами: шляхи розбудови.* 2016. Вип. 11. С. 170-175.
39. Спеціальна педагогіка : Понятійно-термінологічний словник / АПН України, Інститут спеціальної педагогіки ; Луганський держ. педагогічний ун-т ім. Тараса Шевченка / В. Бондар (голов. ред.). – Луганськ : Альма-матер, 2003. – 436 с.
40. Сучасні засоби ІКТ підтримки інклюзивного навчання: С89 навчальний посібник / [А. В. Гета, В. М. Заїка, В. В. Коваленко та ін.]; за заг. ред. Ю. Г. Носенко. - Полтава : ПУЕТ, 2018. - 261 с.
41. Тельна О. А., Маланчій В. О., Дацьо Н. О, Сидорів С. М., Селепій О. Д., Весніна Н. В., Приймак Н. П., Сидорів Л. М. Сходінки інклюзії : наук.-практ. посібник для педагогів, студентів та батьків. 2-ге вид., випр. та доп. / за ред. С. М. Сидоріва. Івано-Франківськ : видавець Кушнір Г. М., 2019. 156 с.
42. Философский энциклопедический словарь / [гл. редакция : Л.Ф. Ильичев, П.Н. Федосеев, С.М. Ковалев, В.Г. Панов]. – М. : Сов. энцикл., 1983. – 840 с.
43. Черкасова С. А. Формирование психолого-педагогической готовности будущих педагогов-психологов к работе в системе инклюзивного

- образования : автореф. дисс. . канд. психол. наук : 19.00.07. Москва, 2012. 22с.
44. Шевцов А. Г. Актуальні питання ортопедагогіки на сучасному етапі розвитку корекційно-реабілітаційної науки / А. Г. Шевцов // Актуальні проблеми ортопедагогіки та ортопсихології: матеріали I Всеукраїнської науково-практичної конференції, 1–2 листопада 2012 р. / за ред. В. М. Синьова, А. Г. Шевцова. – К. : СПД Чалчинська Н. В., 2012. – С. 7–19.
45. Шумиловская Ю. В. Подготовка будущего учителя к работе с учащимися в условиях инклюзивного образования : дисс. ... канд. пед. наук: 13.00.08. Шуя, 2011. 175 с.
46. Шульженко Д. І. Методологія інклюзивної форми освіти. *Наук. часопис Нац. пед. ун-ту ім. М. П. Драгоманова. Серія 19: Корекційна педагогіка та спеціальна психологія*. Київ, 2017. Вип. 33. С. 107-117. URL: http://nbuv.gov.ua/UJRN/Nchnpu_019_2017_33_20.
47. Шульженко Д. І. Особливості інклюзивної форми освіти учнів із затримкою психічного розвитку. *Наук. часопис НПУ ім. М. П. Драгоманова. Серія 19: Корекційна педагогіка та спеціальна психологія*. Київ, 2013. Вип. 23. С.15-420.
48. Яковлева С. Нейрофізіологічні основи діяльності дітей із дитячим церебральним паралічем / Світлана Яковлева // *Дефектологія*. – 2013. – № 4. – С. 11–18. – Бібліогр. в кінці ст.
49. Connor, D. J., & Ferri, B. A. (2007). The conflict within: Resistance to inclusion and other paradoxes in special education. *Disability and Society*, 22 (1), 63 – 77.
50. Cor J. W. Meijer. (2012). *Special Needs Education in Europe: Inclusive Policies and Practices*.
51. Richard A. Villa, Jacqueline S.Thousand, Ann I. Nevin. (2004). *A guide to coteaching. Practical tips for facilitating student learning*. Corwin Press, California.

