

Міністерство освіти і науки України
Луцький національний технічний університет
Факультет цифрових, освітніх та соціальних технологій
Кафедра соціогуманітарних технологій

КВАЛІФІКАЦІЙНА РОБОТА
ЗА СТУПЕНЕМ ВИЩОЇ ОСВІТИ «МАГІСТР»

ІНКЛЮЗИВНА ОСВІТА ЯК ПЕДАГОГІЧНА
СИСТЕМА

Спеціальність 011 «Освітні, педагогічні науки»
Освітньо-професійна програма «Освітні, педагогічні науки
(Інклюзивна освіта)»

Виконав: здобувач вищої освіти
групи ОПНмз-21

Нінічук Катерина Вікторівна

_____ (підпис)

Керівник:

к. соц. н., доцент

Пімецова Ольга Олександрівна

_____ (підпис)

Кваліфікаційну роботу

представлено до захисту

_____ 2023 р.

_____ Освітньо-професійної програми:

к. соц. н., доцент

_____ Миколаївна

Луцьк – 2023 року

ЛУЦЬКИЙ НАЦІОНАЛЬНИЙ ТЕХНІЧНИЙ УНІВЕРСИТЕТ

Факультет: цифрових, освітніх та соціальних технологій
Кафедра: соціогуманітарних технологій
Ступінь вищої освіти: *магістр*
Напрямок знань: 01 Освіта/ Педагогіка
Спеціальність: 011 Освітні, педагогічні науки
Освітньо-професійна програма: Освітні, педагогічні науки (Інклюзивна освіта)

ЗАТВЕРДЖУЮ

Завідуюча кафедри

Оксана ЖУК

«*18*» *січня* 2023 р.

ЗАВДАННЯ НА КВАЛІФІКАЦІЙНУ РОБОТУ ЗДОБУВАЧУ ВИЩОЇ ОСВІТИ Нінічук Катерині Вікторівні

1. Тема кваліфікаційної роботи *Інклюзивна освіта як педагогічна система*

Керівник роботи *Піменова Ольга Олександрівна, к. соц. н., доцент*
(прізвище, ім'я, по батькові, науковий ступінь, вчене звання)

затверджені наказом закладу вищої освіти від «14 січня» 2023 року № 36 / 01-02

2. Строк подання здобувачем вищої освіти кваліфікаційної роботи 10.12.2023 р.

3. Вихідні дані до роботи: науково-педагогічна література, періодичні видання, науково-методичні розробки вітчизняних та зарубіжних авторів.

4. Зміст розрахунково-пояснювальної записки (перелік питань, які потрібно розробити): аналіз літературних джерел за темою кваліфікаційної роботи, висновок загальної проблеми і вибір напрямів дослідження; опис рішення загальної проблеми та основних методів дослідження; експериментальне дослідження та аналіз його результатів.

5. Перелік графічного матеріалу: 6 рисунків.

6. Консультанти розділів роботи

Розділ	Прізвище, ініціали та посада консультанта	Підпис, дата	
		завдання видав	
<i>Перший розділ «Теоретичні основи дослідження інклюзивної освіти як педагогічної системи»</i>	Доц. Піменова О.О.		
<i>Другий розділ «Прикладні аспекти дослідження інклюзивної освіти як педагогічної системи»</i>	Доц. Піменова О.О.		
<i>Висновки</i>	Доц. Піменова О.О.		

7. Дата видачі завдання «17» січня 2023 р.

КАЛЕНДАРНИЙ ПЛАН

№ з/п	Назва етапів кваліфікаційної роботи магістра	Строк виконання етапів роботи	Пр
1.	<i>Обґрунтування теми</i>	до 01.02.23 р.	Викон
2.	<i>Огляд літературим з досліджуваної проблеми</i>	до 01.04.23 р.	Викон
3.	<i>Перший розділ</i>	до 01.06.23 р.	Викон
4.	<i>Другий розділ</i>	до 01.09.23 р.	Викон
5.	<i>Висновки та пропозиції</i>	до 15.09.23 р.	Викон
6.	<i>Формування списку використаних джерел</i>	до 01.10.23 р.	Викон
7.	<i>Формування додатків</i>	до 15.10.23 р.	Викон
8.	<i>Оформлення ілюстративного матеріалу</i>	до 01.11.23 р.	Викон
9.	<i>Нормоконтроль</i>	до 01.12.23 р.	Викон
10.	<i>Інструментальна перевірка на академічний плагіат</i>	до 08.12.23 р.	Викон
11.	<i>Представлення кваліфікаційної роботи магістра до захисту</i>	до 10.12.23 р.	Викон

Здобувач вищої освіти _____ Нінічук К.В.

Керівник кваліфікаційної роботи _____ Піменова О.О.

Міністерство освіти і науки України
Луцький національний технічний університет
Факультет цифрових, освітніх та соціальних технологій
Кафедра соціогуманітарних технологій

КВАЛІФІКАЦІЙНА РОБОТА
ЗА СТУПЕНЕМ ВИЩОЇ ОСВІТИ «МАГІСТР»
**ІНКЛЮЗИВНА ОСВІТА ЯК ПЕДАГОГІЧНА
СИСТЕМА**

Спеціальність 011 «Освітні, педагогічні науки»
Освітньо-професійна програма «Освітні, педагогічні науки
(Інклюзивна освіта)»

Виконав: здобувач вищої освіти
групи ОПНмз-21
Нінічук Катерина Вікторівна

(підпис)

Керівник:
к. соц. н., доцент
Піменова Ольга Олександрівна

(підпис)

Кваліфікаційну роботу
допущено до захисту
«__»_____2023 р.
Гарант освітньо-професійної програми:
к. пед. н., доцент
Потапюк Лілія Миколаївна

(підпис)

Луцьк – 2023 року

ЛУЦЬКИЙ НАЦІОНАЛЬНИЙ ТЕХНІЧНИЙ УНІВЕРСИТЕТ

Факультет: цифрових, освітніх та соціальних технологій
Кафедра: соціогуманітарних технологій
Ступінь вищої освіти: *магістр*
Галузь знань: 01 Освіта/ Педагогіка
Спеціальність: 011 Освітні, педагогічні науки
Освітньо-професійна програма: Освітні, педагогічні науки (Інклюзивна освіта)

ЗАТВЕРДЖУЮ

Завідувач кафедри

_____ О.М. Жук

«__» _____ 202__ р.

ЗАВДАННЯ

НА КВАЛІФІКАЦІЙНУ РОБОТУ ЗДОБУВАЧУ ВИЩОЇ ОСВІТИ

Нінічук Катерині Вікторівні

1. Тема кваліфікаційної роботи *Інклюзивна освіта як педагогічна система*

Керівник роботи *Піменова Ольга Олександрівна, к. соц. н., доцент*
(прізвище, ім'я, по батькові, науковий ступінь, вчене звання)

затверджені наказом закладу вищої освіти від «14 січня» 2023 року № 36 / 01-02

2. Строк подання здобувачем вищої освіти кваліфікаційної роботи 10.12.2023 р.

3. Вихідні дані до роботи: науково-педагогічна література, періодичні видання, науково-методичні розробки вітчизняних та зарубіжних авторів.

4. Зміст розрахунково-пояснювальної записки (перелік питань, які потрібно розробити): аналіз літературних джерел за темою кваліфікаційної роботи, виклад загальної проблеми і вибір напрямів дослідження; опис рішення загальної проблеми та основних методів дослідження; експериментальне дослідження та аналіз його результатів.

5. Перелік графічного матеріалу: 6 рисунків.

6. Консультанти розділів роботи

Розділ	Прізвище, ініціали та посада консультанта	Підпис, дата	
		завдання видав	завдання прийняв
<i>Перший розділ «Теоретичні основи дослідження інклюзивної освіти як педагогічної системи»</i>	Доц. Піменова О.О.		
<i>Другий розділ «Прикладні аспекти дослідження інклюзивної освіти як педагогічної системи»</i>	Доц. Піменова О.О.		
<i>Висновки</i>	Доц. Піменова О.О.		

7. Дата видачі завдання «17» січня 2023 р.

КАЛЕНДАРНИЙ ПЛАН

№ з/п	Назва етапів кваліфікаційної роботи магістра	Строк виконання етапів роботи	Примітка
1.	<i>Обґрунтування теми</i>	до 01.02.23 р.	Виконано
2.	<i>Огляд літературим з досліджуваної проблеми</i>	до 01.04.23 р.	Виконано
3.	<i>Перший розділ</i>	до 01.06.23 р.	Виконано
4.	<i>Другий розділ</i>	до 01.09.23 р.	Виконано
5.	<i>Висновки та пропозиції</i>	до 15.09.23 р.	Виконано
6.	<i>Формування списку використаних джерел</i>	до 01.10.23 р.	Виконано
7.	<i>Формування додатків</i>	до 15.10.23 р.	Виконано
8.	<i>Оформлення ілюстративного матеріалу</i>	до 01.11.23 р.	Виконано
9.	<i>Нормоконтроль</i>	до 01.12.23 р.	Виконано
10.	<i>Інструментальна перевірка на академічний плагіат</i>	до 08.12.23 р.	Виконано
11.	<i>Представлення кваліфікаційної роботи магістра до захисту</i>	до 10.12.23 р.	Виконано

Здобувач вищої освіти _____ Нінічук К.В.

Керівник кваліфікаційної роботи _____ Піменова О.О.

АНОТАЦІЯ

Нінічук К.В. Інклюзивна освіта як педагогічна система. Рукопис.

Кваліфікаційна робота магістра ОПП «Освітні, педагогічні науки (Інклюзивна освіта)» спеціальності 011 «Освітні, педагогічні науки». Луцький національний технічний університет. Луцьк, 2023.

Кваліфікаційна робота магістра складається зі вступу, двох розділів, висновків, списку використаних джерел, додатків.

У роботі досліджено: у першому розділі розкриваються теоретичні засади проблеми дослідження інклюзивної освіти як педагогічної системи та сучасного феномену; акцентується увага на обґрунтуванні ключових термінів обраної теми; шляхом постановки завдань у кваліфікаційній роботі деталізовано досягнення мети дослідження. У другому розділі представлено обґрунтування обраної методики проведення емпіричного дослідження; висвітлено хід та результати проведеного дослідження; здійснено та проаналізовано характерні ознаки та тенденції об'єкта і предмета дослідження.

Ключові слова: *інклюзія, інклюзивна освіта; спеціальна освіта; педагогічна система, сприятливе освітнє середовище, інклюзивна готовність педагога.*

ANNOTATION

Ninichuk K.V. Inclusive education as a pedagogical system. Manuscript.

Qualification work of the master of OPP "Educational, pedagogical sciences (Inclusive education)" specialty 011 "Educational, pedagogical sciences". Lutsk National Technical University. Lutsk, 2023.

The master's thesis consists of an introduction, two sections, conclusions, a list of sources used, appendices.

The work examines: the first chapter reveals the theoretical foundations of the problem of researching inclusive education as a pedagogical system and modern phenomenon; emphasis is placed on substantiating the key terms of the chosen topic; by setting tasks in the qualification work, the achievement of the research goal is detailed. The second chapter presents the justification of the chosen methodology of empirical research; the progress and results of the conducted research are highlighted; the characteristic features and trends of the object and the subject of research were carried out and analyzed.

Key words: inclusion, inclusive education; special education; pedagogical system, favorable educational environment, inclusive readiness

ЗМІСТ

ВСТУП.....	7
РОЗДІЛ 1. ТЕОРЕТИЧНІ ОСНОВИ ДОСЛІДЖЕННЯ ІНКЛЮЗИВНОЇ ОСВІТИ ЯК ПЕДАГОГІЧНОЇ СИСТЕМИ.....	10
1.1 Інклюзивна освіта як сучасний феномен та педагогічна система	10
1.2 Інклюзивна готовність педагога до професійної діяльності	23
РОЗДІЛ 2. ПРИКЛАДНІ АСПЕКТИ ДОСЛІДЖЕННЯ ІНКЛЮЗИВНОЇ ОСВІТИ ЯК ПЕДАГОГІЧНОЇ СИСТЕМИ.....	43
1.1 Методологічні засади дослідження проблеми інклюзивної освіти як педагогічної системи	43
2.2 Аналіз результатів дослідження.....	49
ВИСНОВКИ	53
СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ	55
ДОДАТКИ.....	58

ВСТУП

Актуальність дослідження. Сучасний етап розвитку українського суспільства поставив перед освітніми установами такі глобальні завдання, як високий рівень освітніх послуг та доступність освіти для усіх категорій населення. Виконання цих завдань можливе за умови створення в освітніх закладах комфортного освітнього середовища, в якому навчальні процеси відбуваються у найбільш сприятливих для учнів умовах.

Інклюзія – це одна із останніх стратегій сучасної освіти та означає повне залучення дитини з особливими освітніми потребами (ООП) у життя школи. В основу інклюзивної освіти покладено ідеологію, яка виключає будь-яку дискримінацію, забезпечує рівне ставлення до всіх людей, створює оптимальні умови для дітей, які мають особливі освітні потреби. Інклюзія як принцип організації освіти - явище соціально-педагогічного характеру. Відповідно, інклюзія націлена не на зміну або виправлення окремої дитини, а на адаптацію навчального та соціального середовища до можливостей цієї дитини.

Формування інклюзивного освітнього простору є складним та довготривалим процесом. Напрями роботи по його створенню пов'язані із осмисленням та внесенням змін у функціонування освіти як педагогічної системи. Оскільки, структура педагогічної системи складається з трьох основних компонентів: учень – педагог – освітнє середовище, то, відповідно, важливим сьогодні є інноваційний підхід до організації навчання, а саме: реформування шкіл; перепланування приміщень; розвиток освітніх технологій таким чином, щоб вони відповідали потребам усіх без винятку дітей і так, щоб усі учні могли успішно навчатись разом зі своїми однолітками; встановлення індивідуального темпу навчальної діяльності; формування інклюзивної готовності педагога (психологічної, дидактичної, соціальної, ціннісної, комунікативної).

Актуальність дослідження інклюзивної освіти як педагогічної системи обумовлена тим, що вивчення та розуміння того, як створити освітнє

середовище, де кожен учень має шанс на успіх, є особливо важливим завданням, адже це допомагає забезпечити рівні умови для навчання усіх учнів і поліпшити якість освіти.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Дослідженню інклюзивної освіти у сучасному освітньому просторі присвячена значна кількість наукових розвідок. Зокрема, концептуальні засади інклюзивної освіти розкрито у працях таких зарубіжних вчених: A. Alborz, G. Coutsocostas, E. Carter, C. Hughes, B. Cook, D. Cameron, M. Tankersley, D. Brackenreed, C. Crawford, Y. Leyser, U. Last; а також вітчизняних науковців: Н. Ашиток, В. Бойко, В. Бобрицька, І. Малишевська, О. Мартинчук, М. Порошенко, М. Швед, А. Колупаєва, Т. Скорик, М. Чайковський. Дослідження проблем професійної підготовки майбутніх педагогів в умовах інклюзивної освіти представлено у працях: М. Берегової, С. Беякової, К. Бовкуш, С. Єфімової, О. Колесник, А. Мирян, Т. Пятакової, І. Садової. Аналіз специфіки корекційної спрямованості у педагогічній діяльності знаходимо у працях таких вчених, як М. Берегова, О. Гаяш, Т. Докучина, І. Кузава, К. Осадча, Л. Потапюк, Н. Стельмах.

Мета дослідження: концептуалізація інклюзивної освіти як педагогічної системи.

Досягнення цієї мети передбачало реалізацію таких **завдань:**

- визначити теоретичне підґрунтя концептуалізації інклюзивної освіти як педагогічної системи;
- розкрити сутність і зміст понять «інклюзія», «інклюзивна освіта», «педагогічна система»;
- охарактеризувати основні чинники, що сприяють / перешкоджають розвитку інклюзивної освіти в сучасних умовах українського суспільства;
- розкрити значення інклюзивної готовності педагога у сучасному освітньому просторі.

Об'єкт дослідження: процес інклюзії в площині сучасної освіти.

Предмет дослідження: теоретичні та практичні аспекти інклюзивної освіти як педагогічної системи.

Методи дослідження. Для вирішення поставлених завдань ми використовували комплекс методів: міждисциплінарний – при аналізі психологічного та педагогічного дискурсів інклюзивної освіти; загальнонаукові методи – аналіз та синтез, теоретичний аналіз, узагальнення; емпіричний метод дослідження – онлайн-опитування (CAWI) шляхом заповнення респондентами опитувальника, створеного у Google-формі.

Наукова новизна кваліфікаційної роботи полягає у вирішенні важливого завдання педагогічного знання – концептуалізації процесу інклюзивної освіти як педагогічної системи, а саме:

– застосовано ціннісно-суб’єктний підхід до аналізу теоретичних та практичних аспектів інклюзивної освіти як педагогічної системи.

Практичне значення одержаних результатів дослідження. Полягає у виявленні теоретичних та практичних аспектів інклюзивної освіти як педагогічної системи, що допоможе прогнозувати подальший розвиток цього проблемного поля, а також відкриє нові можливості корегування у процесі формування та становлення інклюзивної освіти як педагогічної системи.

Апробація та впровадження результатів дослідження. Матеріали дослідження, його основні положення та результати доповідалися й обговорювалися на IV Всеукраїнській науково-практичній конференції «Соціальна допомога і соціальна робота: виклики сучасності» (11–12 травня 2023 р., м. Луцьк).

Структура роботи. Кваліфікаційна робота складається зі вступу, двох розділів, висновків, списку використаних джерел та додатків.

Робота містить 6 рисунків та 2 додатки. Список використаних джерел налічує 30 позицій. Загальний обсяг роботи – 61 сторінок, основного тексту – 54 сторінки.

РОЗДІЛ 1. ТЕОРЕТИЧНІ ОСНОВИ ДОСЛІДЖЕННЯ ІНКЛЮЗИВНОЇ ОСВІТИ ЯК ПЕДАГОГІЧНОЇ СИСТЕМИ

1.1. Інклюзивна освіта як сучасний феномен та педагогічна система

Україна вступила в новий етап розбудови суспільства, ратифікувавши у вересні 2008 року Конвенцію ООН про права людей з інвалідністю. Стаття 24 цієї Конвенції зобов'язує держав-учасниць забезпечити «інклюзивну освіту на всіх рівнях та навчання протягом усього життя» [8], починаючи з дошкільного віку, безпосередньо у школах, а також у середніх професійних та вищих навчальних закладах. Така освіта визнається не лише як основний та головний засіб реалізації права на освіту осіб з інвалідністю, але і є потужним інструментом розвитку особистісно-орієнтованого, гуманістичного характеру освіти в цілому. Ця стаття Конвенції встановлює достатньо суворі рамки у таких процесах як: забезпечення інклюзивної освіти, специфіці пристосування середовища, індивідуалізованої підтримки навчального процесу.

Важливо відзначити, що базові принципи інклюзивної освіти було прийнято у межах роботи Світової конференції з проблеми освіти дітей з особливими потребами, яка відбулася вперше в Іспанії (м. Саламанка) у 1994 році. Дещо пізніше дослідження та обговорення цієї проблеми було трансформовано у Світовий освітній форум «Освіта для всіх», метою якого стало включення цієї глобальної проблеми до політичного порядку денного в багатьох країнах. "Освіта для всіх" («Educational for All») заснована на ідеї, зміст якої полягає у тому, що кожна дитина повинна мати доступ до базової якісної освіти.

Відповідно, це призвело до необхідності створення у школах такого середовища, яке буде допомагати дітям не тільки отримувати знання, але і максимально цьому сприяти. Таке середовище повинне бути інклюзивним по відношенню до дітей – ефективним, дружнім та безпечним.

Як стверджує український дослідник Ігор Гевко: «Сучасні освітні

практики та педагогічні системи розвинених країн та країн що розвиваються зазнають необхідні соціуму зміни, здійснюючи перехід на нові освітні концепції та технології. Міжнародні організації (наприклад, ЮНЕСКО, ОБСЄ та інші) в якості пріоритетного розвитку системи освіти рекомендують інклюзивну освіту, спрямовану на реалізацію прав громадян на здобуття якісної освіти та соціальну інтеграцію. Сучасна парадигма освіти виходить з ідеї створення адекватних умов для індивідуумів з різними потребами в навчанні (в тому числі для осіб з різними психофізичними вадами та обдарованих людей)) [3, с. 52].

Важливо відзначити, що «задня практичного втілення плану дій у життя МОН України було розроблено «Концепцію розвитку інклюзивної освіти», де зазначається, що Україна взяла на себе зобов'язання щодо дотримання загальнолюдських прав, зокрема, щодо забезпечення права на освіту дітей з особливими освітніми потребами; усвідомленого вибору місця для здобуття дітьми з особливими потребами якісної освіти. Відповідно до Концепції, інклюзивне навчання визначається як комплексний процес забезпечення рівного доступу до якісної освіти для дітей з особливими освітніми потребами шляхом організації їх навчання в загальноосвітніх навчальних закладах на основі застосування особистісно орієнтованих методів навчання, з урахуванням індивідуальних особливостей навчально-пізнавальної діяльності таких дітей. Реалізація Концепції передбачала комплексне розв'язання питань, пов'язаних із нормативно-правовим, навчально-методичним, кадровим забезпеченням інклюзивної освіти. Це питання модернізації вищої педагогічної освіти й системи підвищення кваліфікації педагогічних кадрів і підготовки достатньої кількості кваліфікованих педагогічних кадрів, які володіють методиками інклюзивного навчання» [26, с. 55].

Інклюзивна освіта (французький варіант «inclusif» - той, що включає в себе; від латинського слова «include» - заключаю, включаю) – процес розвитку системи освіти, який передбачає доступність освіти для всіх, з метою пристосування до різноманітних потреб усіх дітей, що забезпечує доступ до

освіти для дітей з особливими потребами. Важливо відзначити, що у процесі становлення та поширення інклюзивна педагогічна система пройшла шлях від ізоляції до інклюзії, а саме: початок 20 століття - середина 60-х років - "медична модель", яка вела до ізоляції людей з обмеженими можливостями здоров'я; середина 60-х – середина 80-х років – «модель нормалізації», інтеграція людей з обмеженими можливостями здоров'я у суспільне життя; середина 80-х - теперішній час - "модель включення", інклюзія.

Можна стверджувати, що сьогодні інклюзивна освіта є не тільки є однією з основних складових розвитку освіти, але й втіленням філософії активного включення людини в суспільство. Термін "інклюзія" вказує на процес активного залучення всіх громадян до суспільних відносин, незалежно від їх національних, фізичних, гендерних, інтелектуальних, культурних та інших характеристик.

У той же час для більшості сьогодні інклюзія асоціюється лише з особами, які мають інвалідність, яка виникла внаслідок захворювання, вроджених вад або ж травми, що значно обмежує їх активність у процесі взаємодії з навколишнім середовищем. Проте, важливо відзначити, що діти, які потребують інклюзивної освіти можуть мати особливі освітні потреби (ООП) і у той же час не мати інвалідності. У Законі України "Про освіту", дитина з ООП - «це особа, яка потребує додаткової постійної чи тимчасової підтримки в освітньому процесі з метою забезпечення її права на освіту» [20].

«Відповідно до класифікації ЮНЕСКО виділяють такі порушення в розвитку дитини з ООП:

- емоційні та поведінкові порушення;
- розлади мовлення та спілкування;
- труднощі в навчанні;
- затримка /обмеження можливостей інтелектуального розвитку;
- фізичні / нейромоторні порушення;
- порушення зору;
- порушення слуху.

Цей список доповнюється іншими потенційними ризиками для дітей:

- діти, які ростуть у несприятливому середовищі;
- діти, які належать до груп етнічних меншин;
- діти вулиці;
- діти, хворі на ВІЛ – інфекцію / СНІД;
- діти, з поведінковими відхиленнями» [6, с. 81].

У Законі України “Про освіту” виділено такі категорії освітніх труднощів:

- «інтелектуальні – обмежені функціонування різного ступеня прояву передумов інтелекту;
- функціональні (сенсорні, моторні, мовленнєві) – обмежені життєдіяльності різного ступеня прояву слухової, зорової, опорно-рухової, мовленнєвої функцій;
- фізичні труднощі – обмежені функціонування різного ступеня прояву органів та кінцівок дитячого організму;
- навчальні труднощі – обмежені або своєрідності перебігу довільних видів діяльності;
- соціоадаптаційні / (особистісні, середовищні труднощі) соціокультурні (зокрема взаємодія з представниками осередків окремих культур, отримання інформації засобами жестової мови тощо) – наявності бар’єрів на шляху до формування навичок» [7].

Ще зовсім недавно традиційною формою навчання дітей з обмеженими можливостями здоров’я були спеціальні (корекційні) освітні заклади. Але у сучасних реаліях, зокрема, українського суспільства, для дітей з обмеженими можливостями здоров’я принцип інклюзивної освіти означає, що різноманітним потребам таких учнів повинне відповідати освітнє середовище. «Інклюзивна освіта є альтернативою системі спеціальної освіти, за якою діти навчаються окремо від інших дітей або ж на індивідуальній формі здобуття освіти. Розвиток інклюзивної освіти у жодному разі не зменшує значення спеціальної освіти, оскільки інклюзивна освіта є одним із напрямів освіти, варіантом надання освітніх послуг дитині з ООП» [17, с. 9].

Ми дотримуємось позиції про те, що розвиток інклюзивної освіти базується на співпраці суб'єктів, залучених до освіти: органів місцевого самоврядування, інших шкіл та навчальних закладів, університетів (підприємців, батьків, стейкхолдерів). Школа в моделі інклюзивної освіти – це простір спільних цілей та інтегрованої діяльності. Навколо нього має бути сформована відповідна екосистема, тобто соціальний та організаційний контекст. У сприятливій екосистемі можлива синергія діяльності різних суб'єктів, залучених до навчання дитини. Ефект від спільних дій набагато цінніший, ніж сума індивідуальних ініціатив і залучення окремих суб'єктів. Навчання в інклюзивних школах дозволяє дітям набути знань про права людини, що у свою чергу веде до зменшення дискримінації, оскільки діти вчаться взаємодіяти один з одним, вчаться розпізнавати та приймати відмінності.

Здійснений нами аналіз літератури показав, що у проблемному полі освіти дітей з особливими освітніми потребами існує полеміка, яка пов'язана з протиставленням понять «інтеграція» та «інклюзія». Таке протиставлення понять, беззаперечно вимагає аналізу та обґрунтування.

Поняття «інтеграція» (*integratio* – з'єднання, об'єднання) розглядається як процес розвитку, результатом якого є досягнення єдності та цілісності всередині системи, яка ґрунтується на взаємозалежності окремих спеціалізованих елементів. Це поняття має декілька значень: як об'єднання будь-яких частин в єдине ціле; як процес взаємного пристосування та об'єднання. У нашому дослідженні інтеграція розуміється як форма навчання, в рамках якої дитина з особливими освітніми процесами майже весь час знаходиться у класі з іншими дітьми, а певний необхідний час – у спеціалізованому середовищі, при цьому необхідно затратити певну кількість зусиль для її адаптації до непристосованого для неї середовища.

Інклюзія (*inclusion* – включення, приєднання) розглядається як включення в певний процес (у нашому випадку освітній) або ж у соціальну спільність. Інклюзія це - процес, пов'язаний, зі зміною існуючого освітнього середовища

та створенням таких правил і норм, щоб будь-яка дитина, незалежно від її індивідуальних особливостей та освітніх потреб мала можливість навчатись у звичайній школі. Відповідно, і заклади освіти повинні забезпечити кожного учня/студента усім необхідним для того, щоб він виконав програму та інші навчальні завдання.

На нашу думку, важлива місія інклюзивної освіти сьогодні – розвинути методологію, яка ґрунтується на визнанні, що усі діти – індивідуальності з різноманітними потребами в освіті. Інклюзивна освіта намагається розробити підхід до викладання і навчання, який буде більш гнучким для задоволення різноманітних потреб у навчанні. Адже, очевидним є те, що якщо викладання стануть більш ефективними в результаті змін, які запроваджує інклюзивна освіта, то це буде корисним для усіх дітей.

Основний принцип інклюзивної освіти полягає у тому, що педагоги та адміністрація звичайних шкіл приймають дітей незалежно від їх інтелектуального, емоційного, фізичного розвитку, та створюють їм умови на основі педагогічних та психологічних прийомів, які орієнтовані на потреби дітей. «Інклюзивна модель освітнього простору передбачає цілісний підхід, який включає в себе 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 особам з ООП; створення комфортного освітнього середовища, що передбачає рівний доступ до здобуття якісних освітніх послуг та повноцінну соціальну адаптацію» [18, с.124].

У ході дослідження ми визначили, що основи інклюзивного навчання включають наступні аспекти:

- індивідуальний підхід: кожна дитина має свої унікальні потреби, здібності та характеристики, і вчителі повинні бути готові адаптувати навчання таким чином, щоб кожен учень міг досягнути успіху;

- співпраця: важливо, щоб всі залучені сторони (вчителі, спеціалісти, батьки та інші учасники навчального процесу) спільно працювали для

забезпечення найкращої підтримки для кожного учня;

– диференційований підхід до навчання: передбачає зміну змісту, методів та оцінювання залежно від індивідуальних потреб кожного учня; завдання вчителів - забезпечити різноманітність навчальних матеріалів та завдань, щоб кожен учень міг здобути знання та розвивати навички відповідно до своїх можливостей;

– створення сприятливого середовища: підтримка та заохочення позитивної взаємодії між учнями, ненав'язливу атмосферу толерантності та поваги до інших;

– професійний розвиток вчителів: ефективне інклюзивне навчання потребує від вчителів додаткових знань, навичок та компетенцій.

При інклюзивному підході освітній процес дозволяє школярам набути потрібних компетенцій згідно освітніх стандартів. Головний суб'єкт інклюзивної освіти – дитина з обмеженими можливостями. У площині навчання поняття «дитина з обмеженими можливостями» характеризує дітей, які в силу інтелектуальних, психічних, фізичних недоліків не можуть опанувати звичайну шкільну програму та потребують спеціально розроблених змістах, методиках, стандартах освіти.

Інклюзивна освіта, хоч і є сьогодні уже фактом, все ще не означає якісну освіту для всіх. Забезпечення освіти, яка з одного боку, відповідає індивідуальним потребам кожного учня, не виключаючи їх з групи, а з іншого боку, повністю готує їх компетентно вирішувати життєві проблеми, є викликом. Це скоріше процес (тобто потребує постійних модифікацій, вдосконалення методів навчання та виховання), ніж раз і назавжди досягнутий результат. Але для того, щоб цей процес відбувався ефективно, щоб школа «переглянула» свою практику і внесла такі зміни, які знімуть бар'єри у навчанні та нададуть простір для досягнення кожному учневі.

Варто підкреслити, що інклюзивна освіта є одним із сучасних провідних напрямів освітньої політики як в Україні, так і в Європі та світі. Він прагне гарантувати повний доступ до освіти та зосереджується на гнучких методах

навчання, які дозволяють кожному учню здобувати знання та розвивати навички з урахуванням його сильних сторін та труднощів, і, що важливо, у групі з однолітками. Кожен учень може досягти прогресу, що розуміється ширше, ніж оцінки з окремих предметів. Важливо розпізнати сильні сторони і таланти дитини та створити такі умови, щоб вони могли розвиватися. Такий підхід повністю враховує суб'єктивність і різноманітність потреб учнів/студентів і виключає будь-які методи сегрегації. Підтримуються незалежність і почуття волі учнів, а темп навчання адаптований до здібностей дитини.

Отже, здійснивши аналіз інклюзивної освіти, важливо зазначити переваги її впровадження:

- рівні освітні можливості для всіх дітей та їх підготовка до самостійності у дорослому житті;
- привабливі та різноманітні методи навчання;
- орієнтація вчителя на кожного учня як на члена групи – класу, а не на окремого виключеного з колективу індивіда;
- формування цінностей, таких як: емпатія, толерантність, повага, відповідальність;
- навчання орієнтоване на розвиток компетенцій (прямий зв'язок між змістом викладання та практикою);
- шкільний клімат, який забезпечує безпеку, прийняття кожної дитини та сприятливі стосунки між учнями, вчителями та непедагогічним персоналом, а також батьками;
- розвиток школи як організації, яка конструктивно реагує на потреби дітей, батьків і вчителів і є важливим елементом місцевої громади.

Здійснений нами аналіз дозволяє виокремити також чинники, які утруднюють процес розвитку інклюзивної освіти в сучасних умовах українського суспільства. До зовнішніх (об'єктивних) факторів, що негативно позначаються на реалізації ідеї інклюзивної освіти, можна віднести сучасне соціально-економічне становище в країні, яке не дозволяє в найкоротші терміни

ліквідувати недоліки зовнішніх умов та забезпечити безперешкодну доступність до всіх об'єктів інфраструктури, а також безпеку та технічну оснащеність приміщень освітніх організацій та ін. Внутрішніми (суб'єктивними) факторами, на наш погляд, що перешкоджають реалізації інклюзивної освіти, є недостатня матеріально-технічна та ресурсна оснащеність освітніх організацій та неготовність учасників освітнього процесу до інклюзивної освіти. Остання виявляється у відсутності в освітніх організаціях педагогічних кадрів та персоналу, компетентного у питаннях інклюзивної освіти, а також у проблемах соціальної адаптації всіх учасників освітнього процесу та ін.

Для успішного впровадження інклюзивної освіти в навчальний процес важливим є створення чіткої системи освітньої діяльності. На думку українських дослідників І. Андрощук, В. Безпалька, Я. Мамонтова, В. Прошкіна, А. Саранова, А. Сидоркіна, М. Окси, Ю. Шабанової досягнути такої мети можливо тільки в межах системного підходу. «Фундаментальні основи системного підходу допоможуть здійснити не тільки структурно-компонентний аналіз однієї з різновидів соціальних систем – педагогічної системи, але й послідовно врахувати та використати в процесі пізнання і практичної діяльності вимогу системності. Ця вимога виражена в тому, щоб об'єкт пізнання розглядався в якості системи – цілісної освіти, елементи якої знаходяться в органічному поєднанні та взаємозалежності. Разом з тим, методологічні принципи, які входять у зміст даної вимоги, здійснюють процеси системного розуміння об'єкту пізнання, що також застосовуються в органічному взаємозв'язку та взаємозалежності» [6, с. 3].

Системність – одна із ключових характеристик педагогічних явищ та процесів. Саме системний підхід дозволяє моделювати педагогічний процес з урахуванням таких характеристик як цілісність, структурованість, ієрархічність, взаємозалежність системи та середовища. Освіта є складною, одночасно сталою та динамічною системою, яка характеризується значною кількістю параметрів та зв'язків. За останній період часу вона функціонує в

режимі постійних глобальних змін, які обумовлені як зовнішніми, так і внутрішніми вимогами. Нововведення – закономірність розвитку будь – якої системи, яка викликає дисбаланс уже сформованих її підструктур. Згідно з основними положеннями системного аналізу, при впровадженні інновацій, необхідно забезпечити, щоб нова модель була узгоджена з культурним середовищем, у якому вона буде функціонувати, та була включена у це середовище не як чужорідний елемент, а як сутнісна складова.

Також, ймовірно, що і у самому середовищі повинні бути передумови, які забезпечують функціонування майбутньої моделі. Таким чином, не лише модель повинна пристосовуватись до середовища, але і середовище важливо пристосувати до моделі майбутньої системи. В контексті дослідження педагогічної системи на інноваційній основі важливо враховувати особливості інгерентності: в межах інклюзивної педагогічної системи будуть повноцінно вирішуватись поставлені завдання за умови

До сутнісних характеристик педагогічної системи В. Прошкін відносить такі особливості: «1. Педагогічні системи складні та динамічні. Вони функціонують в умовах змінювання різних чинників зовнішнього оточення, а також внутрішніх станів системи, що викликані цими чинниками. 2. Педагогічні системи – це цілеспрямовані системи, які мають відносну незалежність від зовнішнього середовища й оточення. 3. Педагогічні системи – це системи, що розвиваються. Залежно від громадського, соціального та науково-технічного прогресу системи вдосконалюються, розвиваються в структурному, функціональному й історичному аспектах. Зміни, що відбуваються в них, мають упорядкований характер. У цьому аспекті педагогічні системи є системами, що самоорганізуються» [21, с. 9].

Інклюзивна освіта як педагогічна система представляє собою педагогічний підхід, спрямований на забезпечення доступу до якісної освіти для всіх дітей, незалежно від їхніх індивідуальних потреб та особливостей. Така педагогічна система підтримує ідею про те, що кожна дитина має право на розвиток та навчання у сприятливому середовищі, що враховує її можливості та

потреби.

Українська дослідниця О. Диса стверджує, що: «Створення і функціонування педагогічних систем залежить від певних умов, серед яких виділяють: мету навчання та виховання, освітню інформацію, засоби, методи і форми педагогічного впливу на студентів та наявність педагогів, які відповідають цілям системи та володіють певною інформацією, засобами комунікації, психологічними знаннями про об'єкт педагогічного впливу [5, с. 148].

Відштовхуючись від такого розуміння, можна стверджувати, що інклюзивна освіта як педагогічна система складається з певних компонентів, які спільно створюють сприятливе середовище для навчання та розвитку всіх дітей, включаючи тих, у кого є особливі потреби.

До основних компонентів інклюзивної педагогічної системи можна віднести:

– загальноосвітні навчальні заклади: це школи та дошкільні навчальні заклади, де надається освіта для всіх дітей, включаючи тих, хто має особливі потреби;

– індивідуалізація навчання: інклюзивна система передбачає розробку індивідуальних навчальних планів та підходів для кожного учня враховуючи їхні потреби, здібності та рівень розвитку;

– вчителі та спеціалісти: інклюзивна система вимагає підготовки вчителів для роботи з різними категоріями учнів, включаючи тих, хто має особливі потреби. Спеціалісти, такі як: логопеди, психологи, терапевти тощо, можуть надавати підтримку та консультації;

– інфраструктура та обладнання: навчальні заклади мають бути адаптовані для доступу для всіх учнів, включаючи тих, хто має фізичні обмеження. Це включає в себе рампи, спеціальні меблі та обладнання, а також технології для підтримки навчання;

– ресурси та фінансування: інклюзивна система вимагає належного фінансування для забезпечення ресурсів, таких як навчальні матеріали,

підручники, програми підтримки;

– батьки та громадські організації: батьки є важливими учасниками інклюзивної системи, вони повинні бути залучені до процесу навчання та приймати активну роль у підтримці своїх дітей. Громадські організації можуть забезпечувати додаткову підтримку та ресурси;

– соціальна інтеграція та взаємодія: інклюзивна система сприяє взаємодії між учнями з різними потребами, що сприяє їхній соціальній інтеграції та розвитку навичок співпраці;

– психологічна підтримка: для деяких учнів може бути необхідною психологічна підтримка для розвитку соціальних та емоційних навичок, а також для подолання страху чи тривожності;

– спеціальні програми та послуги: деякі учні можуть вимагати спеціальних програм або послуг, таких як логопедична терапія, фізіотерапія, або інші види підтримки.

Якщо звернутись до практики включення дітей з ООП в Україні, то важливо відзначити, що «у 2022/2023 н. р. кількість учнів з особливими освітніми потребами в інклюзивних класах ЗЗСО збільшилась на 1175 осіб і становить 33861 учнів (у 2021/2022 – 32686 учнів). Кількість інклюзивних класів зростає на 1779 одиниць і становить 24995 таких класів (було 23216 класів).

Для забезпечення особистісно орієнтованого навчання в інклюзивних класах введено 22685 ставок асистентів учителів.

Загалом за останні роки досягнуто:

зростання більше ніж у 4,7 разів кількості учнів, охоплених інклюзивним навчанням:

– 2017/2018 н. р. – 7179 учнів;

– 2022/2023 н. р. – 33861 учнів;

збільшення кількості асистентів учителя у 6 разів:

– 2017/2018 н. р. – 3732 асистенти;

– 2022/2023 н. р. – 22685 асистентів учителів;

зростання кількості інклюзивних класів у 5 разів:

- 2017/2018 н. р. – 5033 класи;
- 2022/2023 н. р. – 24995 класів;

збільшення кількості закладів загальної середньої освіти, в яких організовано інклюзивні класи у 2,7 разів:

- 2017/2018 н. р. – 2620 закладів;
- 2022/2023 н. р. – 7012 закладів» [23].

Враховуючи сучасний етап розвитку інклюзивної освіти як педагогічної системи, важливо проаналізувати специфіку власне української моделі розвитку ідеї інклюзії в освіті. Очевидно, що вона визначається соціально-психологічними змінами на різних рівнях, кожен з яких вимагає визначення механізмів, динамічних показників, критеріїв оцінки та основних суб'єктів змін. А саме:

- системний рівень змін визначається державною та регіональною політикою вимагає моніторингових програм і забезпечує основні інституційні умови для системного розвитку інклюзивного процесу;

- організаційний рівень забезпечується діяльністю освітньої організації, вибудовуючись як культура, традиції та основні принципи, згідно яких проектується освітній процес навчального закладу; створення спеціальних освітніх умов, кваліфікація кадрів, готовність школи до відкритого діалогу із соціальним оточенням та батьками, система підтримки і професійна взаємодія визначають динаміку змін на цьому рівні;

- груповий рівень – важливий соціально-психологічний рівень процесу включення, на якому вирішується головне питання: чи буде прийнята особа з ООП в групу однолітків, чи зможе вона стати активним учасником шкільної спільноти? Головним суб'єктом змін стає сфера освітніх відносин і навчальної взаємодії в класі. Для соціально-психологічних та особистісних вимірів на цьому рівні інклюзивного процесу застосовуються соціометричні інструменти та соціопсихологічні методики;

- індивідуальний рівень включеності базується на понятті суб'єктності,

на отриманні особистого досвіду, на усвідомленні своїх освітніх потреб та частки участі у груповій взаємодії кожною особою з ООП.

Таким чином, інклюзивна освіта як педагогічна система характеризується системою ціннісного ставлення до навчання, вихованню та особистісному зростанню дітей з особливими освітніми потребами, сукупністю ресурсів (засобів, внутрішніх та зовнішніх умов) їх життєдіяльності в загальноосвітніх закладах та спрямованістю на індивідуальні освітні стратегії здобувачів освіти.

1.2 Інклюзивна готовність педагога до професійної діяльності

У реаліях сучасного українського суспільства, беззаперечним є той факт, що особливо гостро постала необхідність «формування інклюзивного суспільства в якому люди, незважаючи на будь-які особливості психофізичного розвитку, соціального статусу, походження тощо, мають можливість повноцінно брати участь в усіх сферах суспільного життя. Провідна роль у зміні ставлення до осіб з ОПП у соціумі має належати широкому інформуванню спільноти, що у свою чергу, потребує накопичення суспільством досвіду взаємодії з особами з особливостями розвитку.

Особливе значення для практичної реалізації інклюзивного підходу має готовність педагогів загальноосвітніх установ до роботи в нових умовах, коли неминуче змінюються вимоги до особистих та професійних якостей педагога, а також до умов і змісту їх професійної підготовки. Одночасно це одна з головних проблем, яка перешкоджає запровадженню та реалізації інклюзивної освіти в Україні та й у багатьох країнах світу» [24, с. 65].

Особистості педагога, який здійснює свою професійну діяльність в умовах інклюзивної освіти надається особливе значення, оскільки він не просто повинен бути здатним здійснювати навчальний процес на високому рівні, формувати у дитини з особливими потребами комплекс необхідних знань, вмінь та навиків, а також допомогти у соціальній адаптації та встановленні

зв'язків з навколишнім середовищем. Для успішної роботи з дітьми з особливими потребами педагог повинен володіти певними особистісними якостями, а саме: емпатією, толерантністю, тактовністю, врівноваженістю, оптимізмом. Особливого значення тут набуває професійна культура педагога, його психолога – педагогічна готовність працювати зі всіма без виключень дітьми.

Саме тому, професійна підготовка фахівців, які готові ефективно працювати в умовах інклюзії – особливо актуальна проблема. Можна стверджувати, що однією із важливих умов успішної реалізації педагогічної системи інклюзивної освіти є формування професійності майбутнього педагога – орієнтованого на гуманістичну установку виховання, який буде прагнути постійно самовдосконалюватись, цілеспрямовано підвищувати рівень своїх професійних компетенцій.

Дослідженню проблеми ролі педагога в інклюзивному навчанні присвячена значна кількість наукових розвідок. Зокрема, питання про значення педагогів у процесі формування соціальних зв'язків в інклюзивному класі вивчали: С. Єфімова, О. Колесник, А. Колупаєва, А. Мирян, І. Садова, М. Чайковський, О. Чопік. Особливості розвитку інклюзивної компетентності майбутнього педагога розглядали: М. Берегова, С. Белякова, К. Бовкуш, Н. Бочаріна, Ю. Лимар, О. Онишук, Т. Пятакова. Дослідження специфіки корекційної спрямованості у педагогічній діяльності знаходимо у працях таких вчених, як М. Берегова, О. Гаяш, Т. Докучина, І. Кузава, К. Осадча, Л. Потапюк, Н. Стельмах.

В освітній практиці педагогу надається особливого значення. Адже від його діяльності залежить ефективність реформ, які обумовлені необхідністю якісної зміни підготовки майбутніх спеціалістів в галузі інклюзивної освіти. Як стверджує українська дослідниця Л. Потапюк: «Важливе значення в інклюзивному навчанні має формування професійної компетентності педагога, адже, виконуючи численні навчально-виховні та корекційно-розвивальні завдання, він працює в мінливих умовах інклюзивної освіти. У процесі

педагогічної взаємодії з особливими дітьми йому доводиться реалізовувати неординарні підходи. Педагог повинен бути надзвичайно уважним до нових реалій і тенденцій інклюзивної освіти, інновацій у сфері форм, методів, прийомів і засобів навчання й виховання дітей з ООП, а також здатним гуманними способами розв'язувати різноманітні педагогічні ситуації» [19, с. 207].

Здійснений нами аналіз літератури дозволяє виокремити базові основи у розумінні значення педагога в інклюзивному навчанні:

- індивідуалізація навчання: педагог повинен розуміти особливі потреби та способи навчання кожного учня; він враховує різноманітність учнів у плануванні та реалізації уроків, надаючи додаткову підтримку тим, хто має труднощі;

- створення сприятливого середовища: педагог сприяє створенню атмосфери толерантності, прийняття та взаєморозуміння у класі; він сприяє розвитку позитивних стосунків між учнями, навчаючи їх взаємодії та співпраці;

- спеціальна підтримка: педагог повинен бути здатним використовувати різні методи, підходи та матеріали для навчання учнів з різними особливими потребами; він може співпрацювати з іншими спеціалістами, такими як логопеди, психологи, для оптимальної підтримки;

- моніторинг та оцінювання: педагог стежить за прогресом кожного учня і вчасно виявляє можливі труднощі; оцінки та відгуки він надає об'єктивно та справедливо, враховуючи здібності та зусилля кожного учня;

- соціальна інтеграція: педагог сприяє інтеграції учнів з особливими потребами у колектив шляхом організації спільних заходів, проектів та співпраці в межах навчального процесу;

- сприяння самореалізації: педагог допомагає учням відкривати та розвивати свої здібності, сприяючи розкриттю їх інтересів та прагнень.

Можна стверджувати, що завдання педагога – здійснювати постійний пошук найкращих засобів навчання, виховання та корекції дітей, вивчаючи та узагальнюючи передовий досвід. Вміння, якими він повинен володіти є

різноманітними: навчально – пізнавальні (робота з літературою, спостереження за дитиною, а також педагогічним процесом; моделювання педагогічного процесу, вибір оптимальних шляхів корекційно – виховного впливу), навчально – організаційні (перспективне та календарне планування, проведення індивідуальних та групових занять), навчально – педагогічні (аналіз кожного випадку, вибір адекватних засобів корекції). Крім того, робота педагога повинна базуватись на дотриманні принципів деонтології (системи взаємодій з особою, яка має певні відхилення, з її рідними та близькими людьми).

Перехід від традиційно прийнятої системи навчання до розширення спектра та покращення якості освітніх послуг, зокрема, в роботі з особами з ООП, висувають особливо високі вимоги до педагога. При цьому важливо наголосити на соціальній значимості його професії та актуальності проблеми формування у нього поняття готовності до діяльності в сфері інклюзивної освіти.

Інклюзивна готовність педагога є новим для педагогічної теорії і практики поняттям. Саме тому, важливо проаналізувати поняття “готовність”. Особливу увагу у вітчизняній науці було приділено конкретним формам готовності, таким як інклюзивна компетентність (К. Бовкуш, М. Пантюк, І. Садова, С. Ілляш), висока професійна майстерність (Н. Баланюк, Н. Зброєва, Т. Цуркан), здатність до індивідуального підходу до кожної особистості (К. Гудзь, І. Демченко, Л. Черниченко).

Готовність – це системний процес, який важливо розглядати різнобічно та на різних рівнях. Як стверджує український дослідник К. Бовкуш: «Процес розвитку професійної готовності вчителя до інклюзії – це складний і багатогранний процес, який здійснюється протягом усього життя особистості педагога» [1, с. 6].

Формування готовності педагога до інклюзивної педагогічної практики включає в себе такі особистісні характеристики як: усвідомлений вибір варіантів власної професійної поведінки; здатність обирати адекватні засоби та методи саморозвитку; організації педагогічної діяльності в умовах співпраці;

вміння вільно орієнтуватись в системі прийомів та способів педагогічної діяльності.

Інклюзивна готовність включає ряд компонентів, які взаємно доповнюють один одного: ціннісно-мотиваційний, когнітивний, поведінковий і афективний. Вони відображають особистісні (загальні та специфічні) особливості особистості педагога, які виникають в процесі професійної діяльності в умовах інклюзивної освіти (див. рис.1.1)

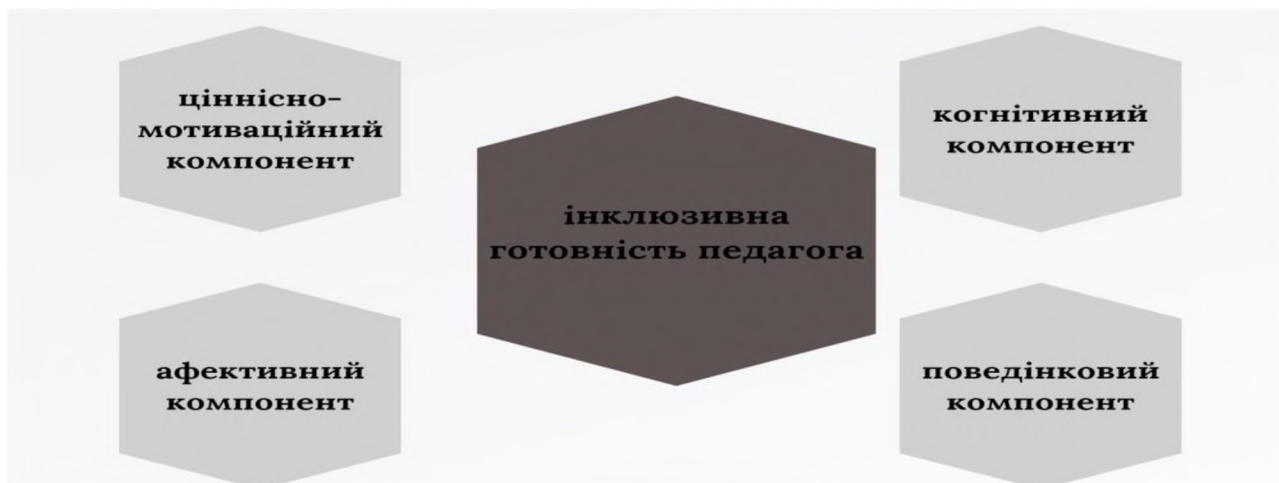


Рис. 1.1. Компоненти інклюзивної готовності педагога

Ціннісно-мотиваційний компонент змістовно включає в себе особистісну цінність навчальної діяльності в інклюзивній освіті, усвідомлений вибір та сформованість мотивації як яскраво виражену спрямованість інтересів та потреб суб'єкта використовувати професійні інтереси, ціннісні орієнтації. Особистісна цінність освітньої діяльності в інклюзивній освіті проявляється як у всій її професійній життєдіяльності, так і в окремих педагогічних ситуаціях, визначає її сприйняття зовнішніх подій та логіку поведінки. Відображає рівень мотиваційних спонукань, які впливають на вибір важливих ціннісних орієнтацій в освітньому середовищі, характеризує цілеспрямований та обґрунтований характер поведінки. До складу цього компонента входять: мотивація інклюзивної освітньої діяльності, прагнення до самовдосконалення та самореалізації в професійній діяльності, потреба у досягненні мети.

Когнітивний компонент передбачає оволодіння загальними теоретичними

і прикладними педагогічними знаннями про сутність інклюзивної освіти, варіантах її реалізації, педагогічних засобах, які забезпечують організацію в навчальному процесі і поза навчальною діяльністю (технології і техніки навчання).

Афективний компонент – почуття, емоції, переживання, які обумовлені здійсненням інклюзивної освіти; можливості регуляції переживань, пов'язаних з ефективним вирішенням проблемних ситуацій інклюзивної освіти.

Важливими складовими інклюзивної готовності педагога також є: психологічна готовність та професійна готовність. Під психологічною готовністю ми розуміємо комплексне утворення, поєднання функціональних та особистісних компонентів, що забезпечують мотиваційно-сміслову готовність і здатність суб'єкта до здійснення професійної діяльності; психічний феномен, за допомогою якого пояснюють стабільність діяльності людини в полі мотивованому просторі: у вигляді установок (як проєкції минулого досвіду на ситуацію «тут і тепер»), усвідомлених оцінках ситуації і поведінки, які обумовлені попереднім досвідом; у вигляді мотиваційної готовності (можливість усвідомити сенс і цінність того, що він робить), у вигляді професійно – особистісної готовності до самореалізації через процес персоналізації.

Психологічна готовність – це сукупність як внутрішніх, так і зовнішніх умов, в першу чергу, це особистісні якості спеціаліста – педагога: інтелектуальні, мотиваційні, емоційно – вольові, професійні цінності, які забезпечують готовність до професійної діяльності. Це деяка внутрішня впевненість та рішучість, стан мобілізації, які формуються в процесі професійного навчання та сприяють успішній діяльності. У той же час психологічна готовність це є умова ефективності професійної діяльності.

Професійна готовність педагога до інклюзивної практики в освітньому середовищі – це рівень його знань та професійності, який дозволяє приймати оптимальні рішення в конкретній педагогічній ситуації і представлена такими компетенціями: організаційно-управлінські, освітні та методичні. Професійну

готовність педагога можна охарактеризувати як результат професійної підготовки, кісне зростання особистості, а також як регулятор успішності професійної діяльності.

Відповідно, критеріями готовності педагога до здійснення інклюзивної освіти є: усвідомлення необхідності інклюзивної педагогічної практики; готовність до подолання перешкод; технологічна оснащеність; позитивна оцінка свого попереднього досвіду в сфері інклюзивної діяльності; здатність до професійної рефлексії; володіння необхідними знаннями, вміннями, навиками; гнучкість мислення і поведінки, залежно від ситуації; схильність до творчості, а також вміння окреслювати майбутній педагогічний результат ще на стадії вибору педагогічної стратегії.

Для повноти розкриття досліджуваної проблеми, важливо також проаналізувати особливості інтерпретації таких понять як «професійна готовність» і «професійна компетентність».

На думку української дослідниці Чередник А.: «Категорії «професійна готовність» і «професійна компетентність» близькі, але не тотожні. Готовність – характеристика потенційного стану, що дозволяє педагогу розвиватися в професійному відношенні, а компетентність може проявлятися тільки в реальній діяльності, переходячи з внутрішнього плану на зовнішній. Компетентність – категорія оцінна, що характеризує фахівця як суб'єкта певної діяльності, стійка здатність до діяльності зі знанням справи. Під здатністю ми розуміємо індивідуально-психологічні особливості особистості, що є умовою успішного виконання певної діяльності. Під професійною компетентністю пропонуємо розуміти здатність ефективно вирішувати практичні завдання в реальній професійній діяльності. Тут доцільно уточнити, що професійна компетентність розглядається як індивідуально-інтегральна характеристика суб'єкта діяльності, що проходить два етапи процесу формування: на етапі навчання – це теоретична готовність до професійної діяльності, а безпосередньо в процесі діяльності – практична готовність і здатність практичного здійснення діяльності» [27, с. 345].

Здійснений нами теоретичний аналіз дозволив виокремити педагогічні умови, які спрямовані на здійснення професійної підготовки майбутніх фахівців до інклюзивної педагогічної діяльності:

- організація тренінгів, що забезпечують формування особистісних якостей майбутнього педагога, необхідних для роботи в умовах інклюзивної освіти;
- побудова освітнього процесу на основі особистісно-орієнтованого навчання;
- формування мотиваційного компонента освітньої середовища, спрямованого на виникнення сталого інтересу та необхідності у самовдосконаленні у навчально-професійній діяльності;
- побудова освітнього процесу на основі тісного зв'язку теоретичного матеріалу та практичної діяльності.

На нашу думку основними етапами формування професійної готовності майбутнього педагога до інклюзії є:

- теоретична підготовка: навчання у вузі, ознайомлення з історією інклюзивної освіти, вивчення теоретичних концепцій та підходів; вивчення законодавства, що регулює інклюзивну освіту;
- практика в інклюзивному середовищі: участь у стажуванні в інклюзивних класах, спостереження за роботою досвідчених педагогів у таких середовищах; використання педагогічних методів у практичних умовах;
- розробка індивідуалізованих підходів: вивчення методів індивідуалізації, розробка педагогічних планів для учнів з різними потребами та здібностями. Робота з індивідуальними навчальними планами;
- співпраця зі спеціалістами: вивчення принципів і комунікаційних стратегій для співпраці з психологами, логопедами, соціальними працівниками та іншими фахівцями;
- самовдосконалення: систематичне вивчення нових методик та технік, участь у конференціях, семінарах, а також курсах з підвищення кваліфікації.

В межах дослідження підготовки педагогів до роботи в умовах

інклюзивної освіти, доцільно звернутись до основ педагогічної деонтології.

Важливо відзначити, що деонтологія як наука пройшла складний шлях становлення і має свою історію. Уявлення про те, як повинен поводитись педагог, нормативні вимоги до нього, його моральні якості знаходимо ще у стародавніх трактатах. Так, уже в античній філософії піднімається питання про роль та значення вчителя. Зокрема, Аристотель ставив педагога на найвищу сходинку у суспільстві. Сократ цінував педагогічну діяльність більше за життя. Основне призначення вчителя він вбачав у тому, щоб пробудити у вихованцях прагнення до знань та істини. Головною метою будь – якої людини, а особливо педагога, він вважав моральне самовдосконалення. Його учень Антисфен головним методом виховання вважав особистий приклад вчителя – наставника. Відповідно, можна побачити, що високо оцінюючи працю вчителя, античні філософи у своїх філософсько-педагогічних поглядах підкреслювали необхідність його спеціальної підготовки.

Один із визначних педагогів, засновник наукової педагогіки Я. Коменський порівнює педагога із садівником, який з любов'ю вирощує рослини в саду, з архітектором, який дбайливо забудовує знаннями усі куточки людської сутності, з полководцем, який веде наступ проти варварства та невігластва, зі скульптором, який відшліфовує розум та душу вихованців. Серед основних якостей, які властиві вчителю, що виконує найблагородніше завдання Я. Коменський називав:

– любов до своєї справи, яка змушує вчителя шукати те, чому потрібно навчати усіх, постійно працювати і думати про те, як навчати учнів, щоб наука засвоювалась ними без насилля та відрази;

– працелюбність, оскільки власна освіченість, широкий кругозір та досвід педагога, досягаються титанічною працею, якою він зайнятий усе життя;

– досконале знання своєї науки [9].

У сучасному просторі педагогічної науки знаходимо сформовані базові принципи деонтології інклюзивної освіти. А саме, «до таких принципів належать:

– повага до дитини з ООП – ставлення до дитини як до особистості, визнання за нею права на помилку, сприйманню її такою, якою вона є, повага до її гідності, віра в її можливості;

– розуміння дитини з ООП – орієнтуванню у її слабких і сильних сторонах, відчуття її стану, настрою, прогнозування майбутньої поведінки;

– допомога і підтримка дитини з ООП – сприяння соціалізації дитини в шкільному колективі, спираючись на її сильні сторони, створення атмосфери безпеки і довіри, сприяння рівноправним партнерським стосункам;

– постійне вдосконалення і розширення професійних знань. Говорячи про необхідність постійної роботи над собою, К. Ушинський переконливо стверджував, що справжній вчитель – це той, хто постійно сам вчиться, займається самоосвітою, знайомиться із найновішою педагогічною літературою, підвищує та удосконалює свою кваліфікацію;

– вміння вирішувати складні ситуації, з'ясовувати причинно-наслідкові зв'язки; щоб прийняти правильне рішення, вирішити ситуацію, допомогти дитині, педагогу треба відчувати, вивчити, дослідити, встановити причини, мотивацію дій, вчинків, поведінки дітей з ООП;

– вимогливість учителя до себе, що дає змогу проаналізувати свої дії, поведінку, усвідомлювати переваги, недоліки. Об'єктивна оцінка своєї особистості сприяє професійному зростанню, самовдосконаленню;

– підтримка морального стану учня з ООП, підкреслення позитивного значення навіть найменшого прогресу в навчанні;

– тактовність, у тому числі вміння дотримуватися конфіденційності інформації та особистих таємниць учня» [17, с. 67].

Деонтологічно підготовленим можна назвати вчителя, який на достатньо високому рівні здійснює педагогічну діяльність, педагогічне спілкування, досягає стабільно високих результатів в навчанні та вихованні здобувачів освіти, виходячи зі своїх моральних принципів, почуття професійного обов'язку перед суспільством, батьками, дітьми та самим собою.

Для нашого дослідження важливо виокремити основні ключові

компетентності у структурі деонтологічної готовності майбутніх педагогів:

- ціннісно – смислові компетентності;
- інформаційно – когнітивні компетентності;
- соціально – комунікативні компетентності;
- організаційно – управлінські компетентності;
- компетентності особистісного вдосконалення.

1) *Ціннісно – смислові компетентності* – це здатність бачити та розуміти навколишній світ, усвідомлювати свою роль і призначення, вміння обирати цільові та смислові установки для своїх дій та вчинків, приймати рішення. Можна стверджувати, що ціннісно-смислові компетентності мають першочергове значення у формуванні деонтологічної готовності майбутніх педагогів до роботи в умовах інклюзивної освіти. Вони включають в себе прийняття цінностей інклюзивної освіти, усвідомлення обов'язкового в професійній діяльності та позитивного ставлення до інклюзії.

А) *Прийняття цінностей інклюзивної освіти.* Цінність – це поняття у філософії, етиці, соціології за допомогою якого характеризується соціально-історичне значення для суспільства та особистісний сенс для окремої особистості. Цінності займають центральне місце в структурі особистості і є важливим фактором соціальної регуляції її поведінки та взаємовідносин людей.

Основою деонтологічної готовності майбутніх педагогів до роботи в умовах інклюзивної освіти є прийняття цінностей інклюзивної освіти.

До базових цінностей, на які спирається інклюзивна освіта відносять такі:

- кожна людина має право на вільне висловлювання та бути почутою;
- кожна людина має право належати до суспільства та бути його частиною;
- кожна людина має право на освіту та навчання протягом життя;
- кожна людина має право на дружбу та значимі відносини;
- кожна людина має право на повноцінне життя.

Усвідомлення – означає поводити себе зі знанням справи, свідомо. Завдяки усвідомленню людина пізнає, сприймає оточуючий світ, орієнтується в ньому, організовуючи свою життєдіяльність. В понятті професійного обов'язку

фіксуються службові обов'язки. Усвідомлення професійного обов'язку спонукає педагога відноситись до своєї справи з відповідальністю, з повною самовіддачею.

Формування почуття обов'язку відбувається по мірі дорослішання людини, коли вимоги, які висуваються до неї суспільством, переходять у власні вимоги. Таким чином, обов'язок, можна розуміти як сукупність обов'язків, які суспільство ставить перед людиною.

Б) *Позитивне ставлення до інклюзії.* На наш погляд, позитивне ставлення до інклюзії означає не лише прийняття ідеї інклюзивної освіти як цінності і визнання рівних прав усіх дітей, незалежно від соціального статусу, стану здоров'я і т.п., але і готовність реалізовувати інклюзивну практику у своїй професійній діяльності.

2) *Інформаційно – когнітивні компетентності* представляють собою єдність інформаційної та когнітивної компетентностей, оскільки їх зміст нерозривно пов'язаний між собою. Вони поєднують у собі здатність пізнавати нове та вміння знаходити це нове серед багатоманітності інформації.

Інформаційно – когнітивні компетентності в структурі деонтологічної готовності майбутнього педагога до роботи в умовах інклюзивної освіти включають:

А) *Знання та розуміння основ педагогічної деонтології*, які допомагають майбутнім педагогам орієнтуватися в основних поняттях науки про професійну поведінку, знайомлять з професійними нормами та обов'язками, дають уявлення про соціальну значимість педагогічної професії.

Якість і культура інклюзивної освіти в значній частині визначаються принципами етики та деонтології, що, відповідно, повинно бути методологічною основою підготовки педагогів інклюзивної освіти. Оскільки педагог в процесі професійної діяльності постійно взаємодіє з дітьми, своєю особистістю, своєю поведінкою впливає на формування свідомості та особистісних якостей підростаючого покоління, то він зобов'язаний дотримуватись вимог професійного обов'язку, моральних принципів і норм,

усвідомлювати своє моральне положення в суспільстві. Ця вимога значно актуалізується в умовах інклюзивного освітнього середовища.

В) *Знання і розуміння основ спеціальної педагогіки та психології* передбачає знання і розуміння особливостей дітей з ООП і роботи з ними.

Успішний розвиток інклюзії неможливий без застосування досягнень спеціальної педагогіки і психології. Знання принципів, технологій, методів спеціальної педагогіки та психології, засобів забезпечення корекційно-освітнього процесу, видів порушень у розвитку дітей, їх причин, особливостей навчання дітей з ООП допоможе майбутнім педагогам більш ефективно організувати педагогічну діяльність.

В) *Знання основ інклюзивної освіти*, включаючи знання нормативно-правових основ інклюзивного середовища, знання особливостей побудови уроку в умовах інклюзивного середовища. Педагог, який працює в інклюзивному освітньому середовищі повинен не просто знати особливості дітей з ООП і роботи з ними, але і знати методи та технології організації спільної діяльності дітей з ООП і дітей зі звичайним розвитком.

3) *Соціально – комунікативні компетентності.*

А) *Вміння працювати в команді.* Цей вид компетентностей є особливо важливим для особистісного і професійного становлення майбутнього вчителя та відіграє важливу роль в умовах інклюзивного освітнього середовища, оскільки педагог повинен вміти співпрацювати зі спеціалістами психолого-педагогічної підтримки, медичними працівниками, враховувати їх рекомендації в роботі і при складанні індивідуальних навчальних планів, працювати задля спільного результату. Крім того, педагог повинен вміти вибудовувати довірливі відносини зі здобувачами освіти, їх батьками, вміти запобігати та вирішувати конфліктні ситуації, переконувати та впливати на людей, використовувати потенціал класу та досягати колективних результатів.

Майбутній педагог повинен вміти будувати взаємодію на гуманній демократичній основі, керуючись принципами і правилами професійної етики та етикету, стверджувати особистісну гідність кожного учня, організувати

творчу співпрацю з шкільним класом та окремими учнями.

Б) *Здатність до ефективної взаємодії з дітьми, в тому числі і з дітьми з ООП.* Реалізація інклюзивної практики можлива за умови володіння педагогом здатністю до ефективної взаємодії з дітьми, володіння вербальною та невербальною комунікацією, прийомами активного слухання та ораторської майстерності.

Крім того, чим складніше порушення у дитини, тим частіше йому прийдеться звертатись до різноманітних каналів невербальної комунікації. Тому педагог повинен вміти правильно інтерпретувати невербальну поведінку дітей, чуйно та емоційно сприймати інформацію.

В) *Здатність до емпатії.* Наявність емпатії є розуміння педагогом психологічних станів, емоцій, почуттів, переживань учнів; емпатія тісно пов'язана із співпереживанням. Можна стверджувати, що емпатія – це здатність педагога ідентифікувати (ототожнювати) себе з учнями, поділяти їх інтереси та переживання.

4) *Організаційно-управлінські компетентності* представляють собою сукупність організаційної та управлінської компетентностей, включають в себе здатність до виконання управлінської функції майбутнім педагогом, до організації навчальної та виховної діяльності в умовах інклюзивного освітнього середовища. В структурі організаційно-управлінських компетентностей можна виокремити як базові такі здатності.

А) *Здатність правильної організації інклюзивного освітнього середовища.* Інклюзивне освітнє середовище – це вид освітнього середовища, що забезпечує усім суб'єктам освітнього процесу можливість для саморозвитку, та передбачає вирішення проблеми освіти дітей з ООП за рахунок адаптації освітнього простору до потреб кожної дитини, включаючи реформування освітнього процесу, методичну гнучкість та варіативність, сприятливий психологічний клімат, перепланування навчальних приміщень так, щоб вони відповідали потребам усіх без виключень дітей, та забезпечували, по можливості, їх повну участь в освітньому процесі.

Для ефективної роботи в умовах інклюзивної освіти майбутнім педагогам важливо володіти здатністю створювати оптимальне корекційно-розвиваюче безбар'єрне середовище навчального закладу та класу, володіти сучасними засобами і системами, які є відповідними освітнім потребам дітей.

Б) *Здатність організувати педагогічну діяльність в умовах інклюзивної освіти.* Цей вид компетентностей передбачає вміння вибудовувати індивідуальний маршрут навчання залежно від порушень та особливих потреб дітей, виявляти особливі освітні потреби дітей та їх потенційні можливості, планувати та організувати спільну та індивідуальну діяльність дітей з різними типами порушень розвитку відповідно до їх особливостей.

В) *Здатність застосовувати знання та розуміння педагогічної деонтології на професійному рівні* представляє собою вміння керуватися принципами педагогічної деонтології у своїй педагогічній діяльності, діяти в інтересах дітей, вірити в їх можливості та здібності, робити усвідомлений вибір методів і технологій, проявляти ініціативу і творчість у своїй професійній діяльності.

5) *Компетентності особистісного самовдосконалення* – це здатність до постійного підвищення свого освітнього рівня, прагнення до саморозвитку, постійного вдосконалення своєї професійної майстерності. Цей вид компетентностей характеризується актуалізованою мотивацією самопізнання, саморозвитку і самовдосконалення в діяльності, готовності до актуалізації та включає:

А) *Здатність до самовдосконалення в галузі інклюзивної освіти.* По мірі розвитку інклюзивної освіти в усьому світі іде постійне її збагачення досвідом реалізації інклюзивної практики, методами, технологіями, засобами та ідеями. Тому майбутній педагог повинен прагнути до саморозвитку в цій сфері і перетворенню власного досвіду з метою з метою ефективної організації і реалізації інклюзії.

Б) *Здатність до рефлексії* – є вміння критично аналізувати власну професійну діяльність, оцінювати відносини з окремим учнем, класом в цілому,

батьками, колегами, фахівцями, адміністрацією школи з метою оцінки якості професійної самореалізації, ефективності інклюзивної освіти.

Формування деонтологічної готовності педагогів передбачає роботу в кількох напрямках: мотиваційний, діяльнісний, рефлексивний. Формування мотивації націлене на актуалізацію знань про професійну діяльність в цілому, особливості дітей з обмеженими можливостями здоров'я, встановлення інтересу до теоретичних та практичних досліджень, усвідомлення необхідності та важливості свого професійного майбутнього. Діяльнісний компонент сприяє вмінню застосовувати у практичній діяльності вивчені методики та технології, володіти методами та прийомами роботи, націленими на всебічний розвиток, корекцію недоліків розвитку та соціалізацію дітей з ООП. Рефлексивний компонент спрямований на формування умінь аналізувати свій емоційний стан та поведінку в процесі спілкування із суб'єктами педагогічної діяльності

У контексті аналізу інклюзивної готовності педагога, на нашу думку, важливо з'ясувати особливості її формування в межах педагогічної системи.

У форматі нашого дослідження під педагогічною системою ми розуміємо комплекс умов, методів, технологій, процесів та засобів, які забезпечують цілеспрямоване формування необхідних компетенцій (академічних, соціально-особистісних та професійних), які є складовими інклюзивної готовності майбутніх педагогів.

Педагогічна система формування інклюзивної готовності майбутніх педагогів передбачає вибір педагогічних засобів та ресурсів (організаційних, дидактичних, методичних, професійних), які спрямовані на вирішення завдань зміни стереотипних установок, формування нових прийнятих атитюдів, забезпечення умов впливу сформованої готовності на професійну педагогічну поведінку, яка проявляється у компетенція педагога.

Розроблена та впроваджена в освітній процес педагогічна система формування інклюзивної готовності майбутніх педагогів:

– ґрунтується на методології компетентнісного підходу;

- відображає закономірності формування інклюзивної готовності як соціального атитюда і системного феномена з врахуванням створення умов її впливу на професійну поведінку педагога;

- ґрунтується на принципах людських пріоритетів, ситуативної та прогнозованої адекватності, мета предметності, динамізму та саморозвитку системи;

- характеризується єдністю стратегічних та тактичних цілей;

- направлена на формування комплексу компетенцій (академічних, професійних, соціально-особистісних), які визначають зміст компонентів інклюзивної готовності педагогів;

- забезпечується створенням комплексу педагогічних умов та реалізацією в освітньому процесі дидактичної моделі формування інклюзивної готовності педагогів, яка включає мотиваційно-цільовий, змістовий, процесуально-технологічний, контрольний-результативний блоки.

Таким чином, в якості структурних компонентів педагогічної системи формування інклюзивної готовності майбутніх педагогів виступають: педагогічні умови, дидактична модель, педагогічна мета предметна компетентісно – контекстна технологія, методичне забезпечення освітнього процесу.

Логіка педагогічної системи формування інклюзивної готовності майбутніх педагогів представлена методологічними, процесуальними (технологічним) та інструментальним рівнями.

Методологічний рівень включає підходи, закономірності, принципи, цільові установки. Методологічною основою формування інклюзивної готовності майбутнього педагога виступає компетентісний підхід як платформа у визначенні змісту освіти, організації освітнього процесу, а також вимог до його результатів. Саме компетентісний підхід забезпечує перенесення акцентів з традиційних університетських форм навчання (лекції, семінарські та практичні заняття), які забезпечують когнітивну складову підготовки педагогів, на особистісно – орієнтовані стратегії, які передбачають

перетворення мотиваційної, інтелектуальної, афективної та поведінкової структур педагога, направлені на розвиток його особистісно значимих професійних якостей.

Очевидно, що сформованість комплексу компетенцій виступає показником готовності майбутнього педагога до роботи в умовах інклюзивної освіти.

Процесуальний (технологічний) рівень педагогічної системи передбачає створення педагогічних умов і реалізацією дидактичної моделі формування готовності майбутніх педагогів до роботи в умовах інклюзивної освіти на основі компетентнісного підходу.

Вирішення завдань процесуального рівня забезпечується використанням мета предметної компетентнісно – контекстної технології, метою якої є формування готовності майбутнього педагога як освітнього ефекту, який забезпечує ефективність освітніх результатів (компетенцій) на основі “занурення” в умови майбутньої професійної діяльності, які визначають успішність професійної діяльності в умовах інклюзивного освітнього простору.

Важливою складовою процесуального рівня педагогічної системи є визначення змісту і напрямів роботи з професорсько – викладацьким складом закладів вищої освіти по використанню мета предметної компетентнісно – контекстної технології в освітньому процесі. Така робота здійснюється в межах навчальних семінарів – тренінгів, метою яких є оволодіння знаннями про сутність, принципи, особливості інклюзивної освіти як соціального інституту, а також аналіз змісту освітніх компонент, їх програмно-методичного забезпечення в аспекті вирішення завдання формування інклюзивної готовності майбутніх педагогів.

Процесуальний рівень передбачає також розробку критеріально – діагностичного інструментарію, який дозволяє відслідковувати стан і розвиток інклюзивної готовності в освітньому просторі закладу вищої освіти.

Інструментальний рівень включає:

– використання методів навчання, які орієнтовані на формування

компетентнісного змісту інклюзивної готовності майбутніх педагогів: контекстних проблемних задач та ситуацій (у тому числі невизначених ситуацій, які сприяють “руйнуванню установок” та пошукам можливих вирішень), вирішення яких вимагає застосування знань та компетенцій, які сформувались при вивченні навчальних дисциплін (філософії, психології, методик викладання навчальних предметів), кейсів (наприклад, адаптація та/чи модернізація завдань та вправ з урахуванням особливих освітніх потреб різних категорій дітей), розігрування сценаріїв соціального інтерактивного театру, проведення інформаційних компаній у закладах освіти серед батьків та педагогів, застосування методу емоційного переносу;

– варіативність та адекватність форм і методів, які застосовуються та передбачають, з однієї сторони, врахування змістових і компетентнісних особливостей кожного компонента інклюзивної готовності (когнітивний: аналіз педагогічних етюдів, вирішення узагальнених професійних задач та педагогічних ситуацій; емоційний: дискусійний перегляд відео – фільмів, аналіз історій успіху людей з обмеженими можливостями, вирішення кейсів; мотиваційно – конативний: використання імітаційних форм і методів, соціального інтерактивного театру, виконання спеціально розроблених завдань під час проходження педагогічної практики, участь в роботі волонтерських груп; комунікативний: оволодіння різноманітними прийомами і способами невербальної комунікації, участь в комунікативних тренінгах; рефлексивний: виконання рефлексивних вправ, які дозволяють визначити набутий досвід та можливості його застосування, емоційний стан і почуття), з іншої – опору на психологічну теорію формування та зміни атитюда;

– організація на базі університету ресурсного центру інклюзивної освіти, його нормативно – правовий супровід, забезпечення його функціонування та участі у роботі студентів педагогічних спеціальностей, зокрема у розробці, методичному забезпеченні та апробації технологій, методик та прийомів супроводу дитини з особливими освітніми потребами;

– проведення моніторингу формування інклюзивної готовності майбутніх

педагогів, аналіз результатів та здійснення корекційних заходів.

Запропонована педагогічна система послідовно вбудовується в загальну логіку змісту та організації освітнього процесу у закладі вищої освіти і забезпечує формування інклюзивної готовності майбутніх педагогів.

Важливо відзначити, що в умовах сучасної України існують позитивні напрями в розв'язанні проблеми інклюзивної готовності вчителів. Зокрема, спостерігається зростання уваги до інклюзивної освіти та прагнення створити сприятливі умови для всіх учнів. Державні та недержавні ініціативи спрямовані на підвищення кваліфікації педагогічних кадрів у галузі інклюзивної освіти, а також на створення інфраструктурних умов для забезпечення доступності навчання для всіх дітей. Законодавчі зміни спрямовані на захист прав дітей з особливими потребами, а позитивне ставлення до інклюзії поширюється серед педагогічних колективів та суспільства в цілому. Ці напрями створюють основу для подальшого розвитку інклюзивної освіти в Україні та сприяють створенню відкритого, толерантного та різноманітного освітнього середовища.

РОЗДІЛ 2. ПРИКЛАДНІ АСПЕКТИ ДОСЛІДЖЕННЯ ІНКЛЮЗИВНОЇ ОСВІТИ ЯК ПЕДАГОГІЧНОЇ СИСТЕМИ

1.1. Методологічні засади дослідження проблеми інклюзивної освіти як педагогічної системи

Грунтовно дослідити інклюзивну освіту як педагогічну систему без здійснення прикладного (практичного) дослідження – неможливо. У зв'язку з цим, з метою вивчення думок педагогів про особливості реалізації інклюзивної освіти нами було проведене емпіричне дослідження.

Дослідження було проведене у вересні – жовтні 2023 року.

Важливо відзначити, що до емпіричних (прикладних) методів дослідження в педагогічній науці відносять: спостереження, експеримент, контент – аналіз, бесіда, опитування. Як стверджує український дослідник А. Каленський: «До емпіричних методів належать ті, які безпосередньо пов'язані з реальністю, з педагогічною практикою, забезпечують нагромадження, фіксацію, класифікацію і узагальнення вихідного матеріалу для послідууючого створення педагогічної теорії. До цих методів належить вивчення літератури, педагогічної документації та результатів навчально-виховної діяльності, педагогічне спостереження, різні види педагогічних експериментів; робота з науковими фактами – опис одержаних результатів, класифікації фактів, їх систематизація, різні способи аналізу і узагальнення; письмове і усне опитування, бесіда; тестування; експертна оцінка; вивчення результатів діяльності конкретних осіб тощо» [26, с.23].

Розглянемо детальніше кожен із вищевказаних методів:

– *спостереження* - вивчення й узагальнення педагогічного досвіду, першоджерел, вивчення шкільної документації, продуктів діяльності учнів [13, с. 44]; цей метод застосовують у випадках, коли важливо: отримати об'єктивну (на відміну від суб'єктивної) інформацію, визначити частоту повторюваності та типовості досліджуваних ознак. Як стверджує українська дослідниця М. Лаврук: «Спостереження – це не проста фіксація педагогічних фактів. Йому

притаманні такі ознаки, як опора на певну педагогічну концепцію, мета, планомірність і систематичність, об'єктивність. Особливість спостереження в тому, що дослідник має справу з природним педагогічним процесом і не вносить в нього ніякі зміни. Для класифікацій спостережень вибирають різні критерії, і тоді види спостереження описуються наступним чином: залежно від умов спостереження: природні і лабораторні (в штучно створених умовах, наприклад в експерименті); залежно від наявності або відсутності чіткої програми спостереження: формалізовані і неформалізовані; за частотою спостереження: постійні, повторні, одноразові; за обсягом спостереження: суцільні, вибіркові; залежно від мети спостереження: наукові, об'єктивні, самоспостереження. Наукове спостереження, яке характеризується комплексністю та цілеспрямованістю, проводять науковці-педагоги й психологи. Об'єктивне спостереження за навчальним процесом з географії можуть здійснювати методисти, представники адміністрації школи й вчителі. В ідеальному випадку об'єкти спостережень не повинні знати, що за їхньою поведінкою спостерігають. Самоспостереження – це спостереження вчителя за власною педагогічною діяльністю й за навчально-пізнавальною діяльністю учнів, яке тісно поєднане з рефлексією вчителя та сприяє уникненню ним помилок, а також підвищенню його педагогічної майстерності. Навички самоспостереження необхідні кожному вчителю як важливий складник його професійної підготовки» [10, с. 75].

– *експеримент* – (від лат. *experimentum* – спроба, дослід) – суть цього методу полягає спеціальній організації педагогічної діяльності учителів і учнів, вихователів і вихованців з метою перевірки й обґрунтування наперед розроблених теоретичних припущень, або гіпотез. «В системі емпіричних досліджень це найскладніший спосіб пізнання, який забезпечує науково-об'єктивну та доказову перевірку правильності обґрунтованої на початку дослідження гіпотези. Педагогічний експеримент дозволяє глибше, ніж інші методи, перевірити ефективність тих чи тих нововведень у навчанні та вихованні, порівняти значення різних чинників у структурі педагогічного

процесу й обрати оптимальні їх поєднання для відповідної ситуації, виявити належні умови реалізації певних педагогічних завдань. Він дає можливість відкрити усталені, повторювані, істотні зв'язки між явищами, тобто вивчати закономірності, характерні для педагогічного процесу» [10, с. 85].

– *тестування* – (англ. test – випробування, перевірка) – «метод опитування, який дозволяє визначити особистісні характеристики суб'єктів спостереження, виявити в них наявність певних компетентностей, здібностей, інтересів, мотивацій, емоційних реакцій тощо. Завдяки цьому методі стає можливим зіставлення даних про велику кількість суб'єктів дослідження. Для тестування, як методу наукового дослідження, характерні такі особливості: відносна простота процедури; безпосередня фіксація результатів; можливість використання як індивідуально, так і для великих груп; зручність математичної обробки; короткочасність; наявність установлених стандартів (норм). Є різні види тестів: тести особистісні, тести здібностей, тести успішності навчальних досягнень тощо. В емпіричних педагогічних дослідженнях найчастіше застосовують тести успішності навчальних досягнень, з допомогою яких доводять переваги запропонованої методики навчання чи навпаки, спростовують її вагомість. Зокрема тести такого виду розробляють для різних етапів педагогічного експерименту» [10, с. 84].

– *бесіда* – це «метод отримання інформації шляхом двостороннього або багатостороннього обговорення питання, що вивчається. Цей прийом опитування зазвичай застосовується на різних стадіях дослідження як для отримання первинної інформації, так і уточнення висновків, отриманих іншими методами, наприклад методом спостереження. У таких випадках використання бесіди дає, як правило, дуже цінні результати. Перевага бесіди ще й в тому, що залежно від рівня довіри між її учасниками можна отримати інформацію, яку у письмовій формі зазвичай респонденти не дають, але яка розкриває суть завуальованих аспектів освітньо - педагогічних явищ. Наприклад, студент-практикант, який досліджує успішність школярів з географії, може провести бесіду з учителем за заздалегідь складеним запитальником» [10, с. 85].

– *опитування* – це «соціологічний метод збору первинної інформації, який ґрунтується на безпосередній або опосередкованій взаємодії дослідника з тими, кого опитують (їх називають респондентами). При безпосередній взаємодії опитування виступає як бесіда чи інтерв'ю, а при опосередкованій – як анкетування. Джерелом інформації при цьому є словесне або письмове судження респондента. У педагогічному дослідженні соціологічне опитування може бути однаково використане у двох напрямках: для отримання інформації про зовнішній бік діяльності вчителів, викладачів чи школярів і студентів (вчинки, думки, інтереси і т.д.) і для отримання більш глибоких відомостей про внутрішні механізми формування цих вчинків, думок, інтересів. Всі ці прийоми опитування характеризуються однією провідною ознакою: з їх допомогою дослідник отримує ту інформацію, яка закладена в словесних повідомленнях опитаних (респондентів). Це, з одного боку, дозволяє вивчати мотиви поведінки, наміри, думки і т.п. (все те, що не підвладне вивченню іншими методами) і, з іншого, – робить цю групу методів суб'єктивною (не випадково у деяких соціологів існує думка, що навіть найдосконаліша методика опитування ніколи не може гарантувати повної достовірності інформації)» [10, с. 85].

– *контент-аналіз* – це «метод виявлення й оцінки особливих характеристик текстів та інших носіїв інформації (інтерв'ю, відеозаписів, відповідей на відкриті питання і т.д.). При його використанні для великих масивів інформації (наприклад, текстів) відповідно до цілей дослідження виділяють певні змістові одиниці і форми інформації (наприклад, окремі психологічні характеристики, стратегічні завдання, педагогічні орієнтири тощо). Далі, для виявлення тенденцій визначають частоту та об'єм їх використання (тому прикладів застосування цього методу найбільше в сучасній політології). Контент-аналіз, як науковий метод, на відміну від смислового аналізу, дає можливість отримати інформацію кількісного характеру, яка забезпечує об'єктивність, надійність і валідність отриманих даних» [10, с. 77].

У ході нашого дослідження було застосовано метод опитування.

Оскільки, «методи опитування в психолого-педагогічних дослідженнях застосовуються в таких формах: у вигляді анкетування (письмового опитування), інтерв'ю (усного опитування), експертного опитування, тестування (із стандартизованими формами оцінки результатів опитування), а також з використанням соціометрії, яка дає можливість виявляти міжособистісні стосунки в групі людей» [4], важливим є вибір оптимальної форми для проведення цього дослідження. Відповідно, проаналізувавши переваги та недоліки запропонованих методів та форм, нами було обрано метод опитування у вигляді письмового анкетування.

Анкетування проходило у формі онлайн-опитування (CAWI) шляхом заповнення педагогічними працівниками опитувальника, створеного у Google-формі [14, с. 262].

У ході дослідження, для аналізу важливої складової педагогічної системи інклюзивної освіти, а саме: ставлення педагогів до взаємодії з учнями з ООП, нами була застосована анкета, яку розробила та апробувала українська дослідниця Буйняк Мар'яна Геннадіївна (див. дод. А).

«Опитувальник спрямований на виявлення ставлення педагогів до взаємодії з учнями з ООП; їх позиції щодо організації взаємодії учнів з ООП та з типовим розвитком; залучення учнів з ООП в класний колектив та вплив на це вчителя.

Текст опитувальника містить 15 запитань, на які педагог повинен дати відповідь «так» або «ні». Текст опитувальника та ключ для опрацювання результатів представлено у додатку Б.

За результатами опитувальника визначається ставлення вчителя до взаємодії з учнями з ООП:

15-12 балів – позитивне ставлення та готовність до взаємодії з учнями з ООП, прийняття їхньої індивідуальності, усвідомлення впливу вчителя на 84 адаптацію дитини з ООП в колективі інклюзивного класу та відповідальності за неї;

11-8 балів – недостатня готовність до взаємодії з учнями з ООП, недостатнє усвідомлення впливу вчителя на адаптацію дитини з ООП в колективі інклюзивного класу;

7-4 бали – негативне ставлення до взаємодії з учнями з ООП, сприймання їх як «об'єктів» для співчуття, а не рівноправних членів класного колективу; небажання приймати участь в адаптації дитини з ООП до умов інклюзивного закладу;

3-0 балів – небажання взаємодіяти з учнями з ООП, ігнорування їхніх потреб, неприйняття їхньої індивідуальності; небажання приймати участь в адаптації дитини з ООП до умов інклюзивного закладу» [2, с. 84].

Наступним етапом проведення емпіричного дослідження був вибір та обґрунтування вибіркової сукупності. «Вибіркова сукупність – це певна кількість елементів генеральної сукупності, відібраних за певними правилами; мікро модель генеральної сукупності, структура якої має максимально збігатися зі структурою генеральної сукупності за основними якісними характеристиками і контрольними ознаками останньої. Генеральна сукупність – уся сукупність соціальних об'єктів, які є предметом вивчення у межах, окреслених програмою дослідження» [28, с. 442].

Нами була обрана та застосована вибірка за принципом “снігової кулі”. На початку дослідження випадковим чином була обрана початкова група респондентів, після опитування яких ми просили допомогти виявити наступних кандидатів. У подальшому відбір респондентів відбувався серед тих педагогічних працівників, які були запропоновані першими респондентами.

Дослідник О. Сердюк обґрунтовує принцип “снігової кулі” таким чином: «кожен представник цільової групи запрошує до участі у дослідженні одного чи декількох наступних представників цільової групи, або надає їх контактні дані. Вибірка поповнюється до тих пір, поки не почне надходити потрібна інформація або досягне необхідної кількості. Кількість учасників постійно змінюється, через те, що нові учасники запрошуються особами, що вже беруть участь у дослідженні, це називається ефектом снігової кулі» [12, с. 46].

В опитуванні взяли участь 32 педагоги Річицького ліцею Забродівської сільської ради Ковельського району Волинської області.

2.2. Аналіз результатів дослідження

Здійснене нами емпіричне дослідження дозволяє зробити аналіз отриманих результатів такими способами:

1) відповідно до запропонованої М. Буйняк методики, а саме: відповіді респондентів на питання опитувальника ми співвідносили із розробленим ключем для опрацювання результатів (див. дод. Б) (визначали ставлення вчителя до взаємодії з учнями з ООП);

2) відповіді педагогів на питання опитувальника, розробленого М. Буйняк аналізували в узагальненому вигляді.

Отримані результати показали.

1) Кількість набраних балів, відповідно до ключа для опрацювання даних (М. Буйняк) розподілена таким чином:

10 б. – 1 респондент;

11 б. – 7 респондентів;

12 б. – 6 респондентів;

13 б. – 10 респондентів;

14 б. – 7 респондентів;

15 б. – 1 респондент.

Загальна кількість опитаних – 32 респонденти.

Отже, можна зробити такі висновки:

25% (8 чол.) – мають недостатню готовність до взаємодії з учнями з ООП, а також недостатнє усвідомлення впливу вчителя на адаптацію дитини з ООП в колективі інклюзивного класу;

75% (24 чол.) – мають розвинене позитивне ставлення, а також готовність до співпраці з учнями з ООП, повністю приймають їх індивідуальність,

усвідомлюють вплив вчителя на адаптацію дитини з ООП в колективі інклюзивного класу та відповідальності за неї (див. рис.2.1).

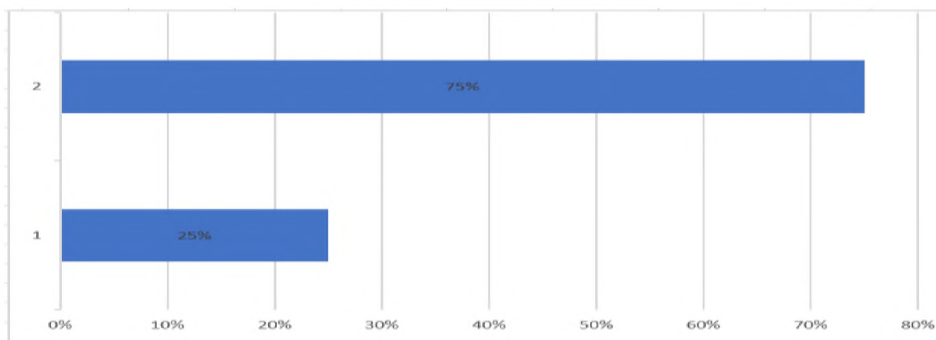


Рис. 2.1. Відповіді респондентів на питання опитувальника співвіднесені із розробленим ключем М. Буйняк.

Узагальнені результати опитування показали.

На питання про те, чи підтримуєте ідею спільного навчання дітей з типовим розвитком та з особливими освітніми потребами, усі респонденти (100%) відповіли, що так (рис 2.2).

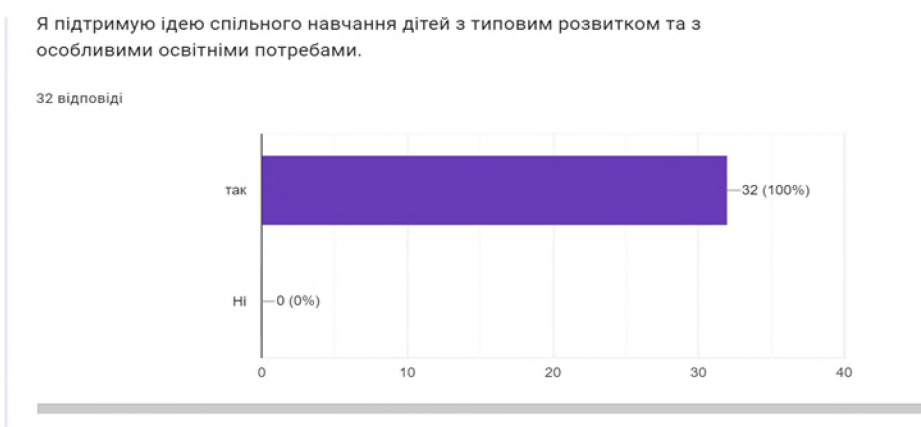


Рис. 2.2. Відповіді педагогів на питання щодо підтримки ідеї спільного навчання дітей з типовим розвитком та ООП.

Можна стверджувати, що отримані відповіді є показовими у проблемному полі інклюзивної педагогічної системи. Адже, те, що сьогодні педагоги є однодумцями стосовно того, чи має право на життя ця система яскраво свідчить про сформовані цінності освітньої діяльності, де однією із основних є – ідея про виключення будь-якої дискримінації.

Особливо цікавим, на нашу думку є аналіз ціннісних атитюдів опитаних педагогів стосовно уявлення про те, чи кожна дитина (і з типовим розвитком, і з особливими освітніми потребами) є здібною та унікальною, і головне завдання вчителя – розпізнати її унікальність та розвинути здібності, який показав, що 97% вчителів сказали так, і тільки 3% - ні.

На питання про те, чи може у дітей з ООП виникнути “комплекс меншовартості”, якщо їх порівнювати з учнями з типовим розвитком відповіді розподілені таким чином: так - 47%, ні – 53%.

Також, на нашу думку важливими є відповіді на питання про особливості взаємодії педагога та учнів з ООП. Зокрема, анкетування показало повну підтримку педагогами конструктивної взаємодії у педагогічній системі інклюзивної освіти, а саме: на питання: «Щоб досягти успіху у навчанні дітей з ООП, вчитель має налагодити з ними взаємини, які ґрунтуються на розумінні та прийнятті індивідуальності кожної дитини» усі опитані респонденти (100%) відповіли, що так (рис. 2.3).



Рис. 2.3. Відповіді педагогів на питання щодо особливостей взаємодії педагога та учнів з ООП.

Про те, чи існують труднощі у спілкуванні з дітьми з ООП, але їх намагаються подолати, опитані педагоги відповіли таким чином: так – 78%, ні – 22% (рис. 2.4).

У мене є труднощі у спілкуванні з дітьми з ООП, проте я намагаюся їх подолати.

32 відповіді

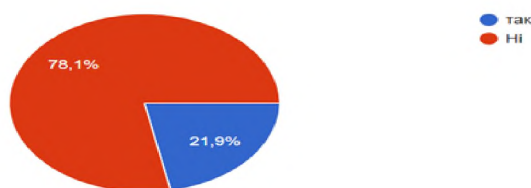


Рис. 2.4. Відповіді педагогів на питання щодо труднощів у спілкуванні з дітьми з ООП.

Важливими, на нашу думку, також є відповіді респондентів про те, чи впливає негативна оцінка вчителем дітей з ООП на ставлення до них решти учнів. У здійсненому нами дослідженні було виявлено, що значна частина педагогів (72%) вважає, що так; значно менша (28%) – ні (рис. 2.5).

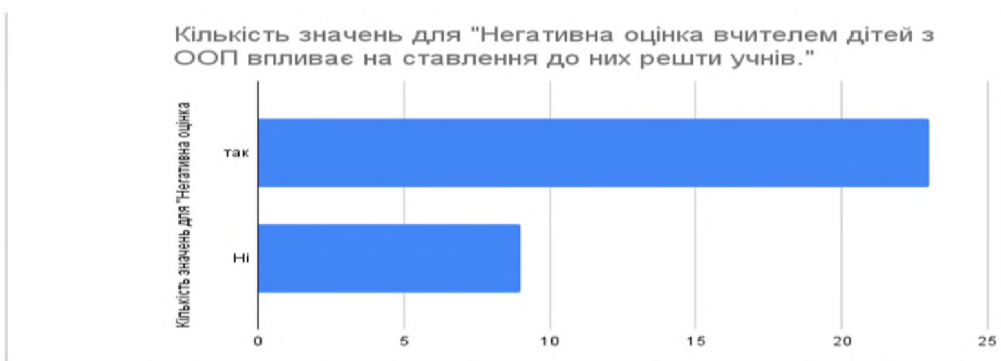


Рис. 2.5. Відповіді педагогів на питання про вплив негативної оцінки вчителем дітей з ООП на ставлення до них решти учнів.

Ми визначили, що однотайними (усі відповіді – 100%) виявилися також погляди опитаних вчителів на такі питання: «вчитель повинен допомогти дитині з ООП адаптуватися в інклюзивному класі (відповідь – так)», «дітей з ООП потрібно залучати до життя класу нарівні з іншими дітьми, щоб вони почували себе його частиною (відповідь – так)», «дитина з ООП повинна відчувати себе частиною класного колективу, а не існувати окремо, поза ним (відповідь – так)», «якщо учні з ООП, які навчаються в інклюзивному класі, будуть мені не до вподоби, я не буду приховувати цього, не дивлячись ні на що (відповідь - ні)», «мені складно сприймати учнів з ООП у класі, оскільки ці діти заважають мені працювати (відповідь - ні)».

ВИСНОВКИ

Узагальнення результатів теоретичного та емпіричного дослідження інклюзивної освіти як педагогічної системи дало змогу дійти до таких висновків.

Інклюзивна освіта як педагогічна система представляє собою педагогічний підхід, спрямований на забезпечення доступу до якісної освіти для всіх дітей, незалежно від їхніх індивідуальних потреб та особливостей. Така педагогічна система підтримує ідею про те, що кожна дитина має право на розвиток та навчання у сприятливому середовищі, що враховує її можливості та потреби.

Інклюзивна освіта як педагогічна система прагне гарантувати повний доступ до освіти, де зосереджується на гнучких методах навчання, які дозволяють кожному учню здобувати знання та розвивати навички з урахуванням його як сильних сторін, так і труднощів, і, що важливо, у групі з однолітками. Такий підхід повністю враховує суб'єктивність і різноманітність потреб учнів/студентів і виключає будь – які методи сегрегації. Підтримуються незалежність і почуття волі учнів, а темп навчання адаптований до здібностей дитини.

У процесі становлення та поширення інклюзивна педагогічна система пройшла шлях від ізоляції до інклюзії, а саме: початок 20 століття - середина 60-х років - "медична модель", яка вела до ізоляції людей з обмеженими можливостями здоров'я; середина 60-х – середина 80-х років – «модель нормалізації», інтеграція людей з обмеженими можливостями здоров'я у суспільне життя; середина 80-х - теперішній час - "модель включення", інклюзія.

До зовнішніх (об'єктивних) факторів, що негативно позначаються на реалізації ідеї інклюзивної освіти, можна віднести сучасне соціально-економічне становище в країні, яке не дозволяє в найкоротші терміни

ліквідувати недоліки зовнішніх умов та забезпечити безперешкодну доступність до всіх об'єктів інфраструктури, а також безпеку та технічну оснащеність приміщень освітніх організацій та ін. Внутрішніми (суб'єктивними) факторами, що перешкоджають реалізації інклюзивної освіти, є недостатня матеріально-технічна та ресурсна оснащеність освітніх організацій та неготовність учасників освітнього процесу до інклюзивної освіти. Остання виявляється у відсутності в освітніх організаціях педагогічних кадрів та персоналу, компетентного у питаннях інклюзивної освіти, а також у проблемах соціальної адаптації всіх учасників освітнього процесу та ін.

Однією із важливих умов успішної реалізації педагогічної системи інклюзивної освіти є формування професійності майбутнього педагога – орієнтованого на гуманістичну установку виховання, який буде прагнути постійно самовдосконалюватись, цілеспрямовано підвищувати рівень своїх професійних компетенцій.

Педагогічна система формування інклюзивної готовності майбутніх педагогів передбачає вибір педагогічних засобів та ресурсів (організаційних, дидактичних, методичних, професійних), які спрямовані на вирішення завдань зміни стереотипних установок, формування нових прийнятих атитюдів, забезпечення умов впливу сформованої готовності на професійну педагогічну поведінку, яка проявляється у компетенція педагога.

Проведене емпіричне дослідження показало, що 25% опитаних респондентів мають недостатню готовність до взаємодії з учнями з ООП, а також недостатнє усвідомлення впливу вчителя на адаптацію дитини з ООП в колективі інклюзивного класу; 75% – мають розвинене позитивне ставлення, а також готовність до співпраці з учнями з ООП, повністю приймають їх індивідуальність, усвідомлюють вплив вчителя на адаптацію дитини з ООП в колективі інклюзивного класу та відповідальності за неї.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Бовкуш К. Готовність педагога до інклюзивної освіти. *Педагогічні науки: теорія, історія, інноваційні технології*. 2015. № 4 (48). С. 3-9.
2. Буйняк М. Формування психологічної готовності вчителів до інклюзивного навчання дітей з особливими освітніми потребами: дис. ... канд. психол. наук: 19.00.08 / Кам.-Под. нац. ун-т ім. І. Огієнка. Кам'янець-Подільський, 2011. 322 с.
3. Гевко І. Інклюзивна освіта в Україні: сучасний стан та проблеми розвитку. *Науковий вісник МНУ імені В.О. Сухомлинського. Педагогічні науки*. 2019. № 1 (64). С. 52-58.
4. Гончаренко С. Методи дослідження в педагогіці. URL: <https://core.ac.uk/download/pdf/84274154.pdf> (дата звернення: 12.10.2023).
5. Дуса О. Педагогічна система як основа розвитку особистісної зрілості студентів. *Вісник університету імені Альфреда Нобеля. Сер. Педагогіка і психологія. Педагогічні науки*. 2019. № 1 (17). С. 13-19.
6. Іващенко К. Визначення сутності поняття «педагогічна система». Збірник праць Інституту проблем виховання НАПН України. Київ, 2011. URL: <https://dspace.udpu.edu.ua/jspui/handle/6789/3628> (дата звернення: 17.10.2023).
7. Категорії (типи) особливих освітніх потреб (труднощів). Додаток 4 до Положення (в редакції постанови Кабінету Міністрів України від 21 липня 2021 р. № 765. URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/765-2021-%D0%BF#Text> (дата звернення: 02.11.2023)
8. Конвенція про права осіб з інвалідністю: Закон України від 07.09. 2016 р. № 1490. URL: https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/995_g71 (дата звернення: 06.09.2023).
9. Коменський Я. Лябіринт світу й Рай Серця. Саскатун, 1951. 154 с.
10. Лаврук М. Методика науково-педагогічних досліджень: навч. посіб. Львів, 2021. 148 с.
11. Левківський В. Пащенко Д.І. Історія педагогіки: підруч. Київ: Центр

навчальної літератури, 2019. 380 с.

12. Методи дослідження залежностей = Introduction to Research Methods in Substance Use and Abuse: матеріали електрон. навч. курсу / авт.-уклад.: О. Сердюк, В. Бурлака; Харків. нац. ун-т внутр. справ; Ун-т Вейна; Мічиган. ун-т. Харків: Константа, 2018. 160 с.

13. Мойсеюк Н. Педагогіка: навчальний посібник. К, 2001. 608 с.

14. Паніотто В., Хаченко Н. Методи опитування. Київ: Видавничий дім “Києво-Могилянська академія”, 2017. 342 с.

15. Пащенко М., Красноштан І. Педагогіка. Київ: Центр навчальної літератури, 2021. 228 с.

16. Пихтіна Н. Основи педагогічної техніки. Київ: Центр навчальної літератури, 2019. 316 с.

17. Порошенко М. Інклюзивна освіта: навчальний посібник. Київ, 2019. 300 с.

18. Потапюк Л. Організація інклюзивної освіти у вітчизняному просторі. *Вісник університету імені Альфреда Нобеля. Сер. Педагогіка і психологія. Педагогічні науки.* 2021. №1 (21). С. 119-127.

19. Потапюк Л. Соціальна інклюзія у сучасних освітніх закладах. Витоки педагогічної майстерності. 2021. Випуск 27. С. 205-209.

20. Про охорону дитинства: Закон України від 26.04.2001 р. № 2402. URL: <http://zakon.rada.gov.ua/laws/show/2402-14> (дата звернення 15.09.2023).

21. Прошкін В. Педагогічна система як предмет наукового дослідження. *Неперервна професійна освіта: теорія і практика. Сер. Педагогічні науки.* 2015. Вип. 4 (45). С. 7-13.

22. Сікорський П. Нова педагогіка. Львів: Видавництво Львівської політехніки, 2021. 540 с.

23. Статистичні дані. Міністерство освіти і науки України: URL: <https://mon.gov.ua/ua/osvita/inklyuzivne-navchannya/statistichni-dani> (дата звернення: 22.10.2023).

24. Тонне О. Деякі проблеми запровадження інклюзивної освіти в

Україні. Proceedings of the VIII International Scientific and Practical Conference The basis for the further movement of scientific knowledge. Dresden, Germany, February 20-21, 2023. P. 62-66.

25. Учні початкових класів з особливими освітніми потребами: навчання та супровід: навч. посіб. / Прохоренко Л. та ін. Харків: Ранок. 2020. 160 с.

26. Шевців З. Теорія і методика професійної підготовки майбутніх учителів початкової школи до роботи в інклюзивному середовищі загальноосвітнього навчального закладу: дис. ... д-ра пед. наук: 13.00.04 / Рівн. нац. ун-т. Рівне, 2017. 608 с.

27. Чередник А. Категорія «готовність» в аспекті підготовки майбутнього вчителя – реабілітолога в умовах інклюзії. *Інноватика у вихованні*. 2019. № 10. С. 345-352.

28. Черниш Н. Соціологія: підручник. К.: Знання, 2009. 351 с.

29. Шевців З. Основи інклюзивної педагогіки. Київ: Центр навчальної літератури, 2020. 248 с.

30. Шулигіна Р. Педагогіка: навч. посіб. Суми: Університетська книга, 2023. 144 с.

ДОДАТКИ

Додаток А

Опитувальник, спрямований на виявлення ставлення педагогів до взаємодії з учнями з ООП

Інструкція: «Шановні педагоги! Оцініть, будь ласка, подані твердження відповідями «так» або «ні»».

1. Я підтримую ідею спільного навчання дітей з типовим розвитком та з особливими освітніми потребами.
2. Кожна дитина (і з типовим розвитком, і з особливими освітніми потребами) є здібною та унікальною, і головне завдання вчителя – розпізнати її унікальність та розвинути здібності.
3. У дітей з ООП може виникнути «комплекс меншовартості», якщо її порівнювати з учнями з типовим розвитком?
4. Мені складно сприймати учнів з ООП у класі, оскільки ці діти заважають мені працювати.
5. Негативна оцінка вчителем дітей з ООП впливає на ставлення до них решти учнів.
6. У мене є труднощі у спілкуванні з дітьми з ООП, проте я намагаюся їх подолати.
7. Дітей з ООП потрібно залучати до життя класу нарівні з іншими дітьми, щоб вони почували себе його частиною.
8. До дітей з ООП потрібно ставитися з жалем та співчуттям і навчати цьому решту учнів.
9. Вчитель повинен допомогти дитині з ООП адаптуватися в інклюзивному класі.
10. Щоб досягти успіху у навчанні дітей з ООП, вчитель має налагодити з ними взаємини, які ґрунтуються на розумінні та прийнятті індивідуальності кожної дитини.
11. Якщо учні з ООП, які навчаються в інклюзивному класі, будуть мені не до вподоби, я не буду приховувати цього, не дивлячись ні на що.
12. Я підтримую позицію, що дітей з особливими освітніми потребами повинні

навчати лише корекційні педагоги, оскільки у них є спеціальна освіта.

13. Під час конфліктних ситуацій, які виникають між дітьми з ООП та з типовим розвитком, я не втручаюся, оскільки вважаю, що діти повинні самі їх вирішити.

14. Явища «булінгу» щодо дітей з ООП в інклюзивному класі є неприпустимими і я вважаю, що саме вчитель несе за це відповідальність.

15. Дитина з ООП повинна відчувати себе частиною класного колективу, а не існувати окремо, поза ним.

Додаток Б

Ключ для опрацювання результатів дослідження здійсненого за допомогою опитувальника «Про ставлення вчителя до взаємодії з учнями з ООП»:

За кожне співпадіння відповіді з ключем нараховується 1 бал:

	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15
«Так»	X	X	X		X	X	X		X	X				X	X
«Ні»				X				X			X	X	X		