

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»

**ОСОБЛИВОСТІ ФОРМУВАННЯ ІНКЛЮЗИВНОГО ОСВІТНЬОГО  
СЕРЕДОВИЩА У ЗАКЛАДАХ ЗАГАЛЬНОЇ СЕРЕДНЬОЇ ОСВІТИ**

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

Виконав: здобувач вищої освіти  
Групи ОПНмз-21  
**Максимюк Христина Валентинівна**

\_\_\_\_\_

Керівник:  
к.пед.н., доцент  
Полухтович Тетяна Григорівна

\_\_\_\_\_

Кваліфікаційну роботу  
звернуто до захисту  
«5 грудня» 2023 р.  
Керівник освітньо-професійної програми:  
к.пед.н., доцент  
Полухов ЛМ \_\_\_\_\_

Луцьк – 2023 року

МІЯ

ГУЖБИ

ІН



П  
ИКИ

# ЛУЦЬКИЙ НАЦІОНАЛЬНИЙ ТЕХНІЧНИЙ УНІВЕРСИТЕТ

спеціальність: цифрових, освітніх та соціальних технологій  
 спеціальність: соціогуманітарних технологій  
 рівень вищої освіти: *магістр*  
 спеціальність знань: 01 Освіта/ Педагогіка  
 спеціальність: 011 Освітні, педагогічні науки  
 спеціальна професійна програма: Освітні, педагогічні науки (Інклюзивна освіта)

**ЗАТВЕРДЖУЮ**

**Завідувач кафедри**

Оксана ЖУК

«*14*» *січня* 2023 р.

## ЗАВДАННЯ

НА КВАЛІФІКАЦІЙНУ РОБОТУ ЗДОБУВАЧУ ВИЩОЇ ОСВІТИ

Максимюк Христині Валентинівні

Тема кваліфікаційної роботи *Особливості формування інклюзивного середовища у закладах загальної середньої освіти*

Виконав роботи *Полухтович Тетяна Григорівна, к. пед. н., доцент*

(прізвище, ім'я, по батькові, науковий ступінь, вчене звання)

наказом закладу вищої освіти від «14» січня» 2023 року

№ 100/1-12

Завдання виконання здобувачем вищої освіти кваліфікаційної роботи  
від грудня 2023 р.

Виконати дії до роботи: науково-педагогічна література, періодичні видання, науково-методичні розробки вітчизняних та зарубіжних авторів.

Виконати завдання з написання записки (перелік питань, які потрібно розробити): аналіз науково-педагогічних джерел за темою кваліфікаційної роботи, виклад загальної проблеми та вибір напрямів дослідження; опис рішення загальної проблеми та вибір методів дослідження; методика для проведення експерименту, експериментальне дослідження та аналіз його результатів.

Виконати графічного (ілюстрованого) матеріалу: 6 рисунків, 1 таблиця



## АНОТАЦІЯ

**Максимюк Х.В. «Особливості формування інклюзивного освітнього середовища у закладах загальної середньої освіти». 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.

У роботі досліджено: у першому розділі здійснено аналіз наукових праць українських і зарубіжних вчених, нормативно-правових джерел з означеної проблематики та дослідження трансформаційних змін інклюзивного освітнього середовища; визначення понятійно-термінологічного поля інклюзивного освітнього середовища як моделі сучасного суспільства. У другому розділі розкриті підходи диференційованого викладання як технології інклюзії; за допомогою методики дослідження перевірено ефективність впровадження інклюзивної освіти, від основ до практики, у Цуманському ліцеї Цуманської селищної ради Волинської області, а також сформульовані відповідні висновки.

***Ключові слова: інклюзивне освітнє середовище, діти з особливими освітніми потребами, заклад вищої освіти, педагогічні технології, полікультурна й альтернативна освіта, компетентність педагогів***

## ANNOTATION

**Maksymiuk H. «Peculiarities of the Formation of Inclusive Educational Environment in Institutions of General Secondary Education». 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, four chapters, conclusions, a list of references.

The paper investigates: in the first section, the analysis of scientific works of Ukrainian and foreign scientists, regulatory and legal sources on the specified issues and research on transformational changes in the inclusive educational environment; definition of the conceptual and terminological field of the inclusive educational environment as a model of modern society. The second chapter reveals the approaches of differentiated teaching as a technology of inclusion; with the help of the research methodology, the effectiveness of the implementation of inclusive education, from the basics to practice, in the Tsuman Lyceum of the Tsuman settlement council of the Volyn region was verified, and the corresponding conclusions were formulated.

*Key words: inclusive educational environment, children with special educational needs, higher education institution, pedagogical technologies, multicultural and alternative education, competence of teachers.*

## ЗМІСТ

<b>ВСТУП</b> .....	7
<b>РОЗДІЛ 1 ТЕОРЕТИЧНІ ОСНОВИ ІНКЛЮЗИВНОГО ОСВІТНЬОГО СЕРЕДОВИЩА В СОЦІОКУЛЬТУРНОМУ КОНТЕКСТІ</b> .....	10
1.1. ЗВО як ресурс формування інклюзивного освітнього середовища.....	10
1.2. Формування інклюзивної культури як соціальної основи інклюзивного середовища .....	19
1.3. Механізми забезпечення професійної діяльності фахівців в інклюзивному освітньому середовищі .....	31
<b><u>РОЗДІЛ 2</u> ДОСЛІДНИЦЬКА РОБОТА ПЕДАГОГІЧНИХ УМОВ ФОРМУВАННЯ ІНКЛЮЗИВНОГО ОСВІТНЬОГО СЕРЕДОВИЩА</b> .....	40
2.1. Технології інклюзивної практики .....	41
2.2. Діагностика інклюзивного освітнього середовища – Цуманського ліцею Волинської області.....	51
<b>ВИСНОВКИ</b> .....	58
<b>СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ</b> .....	61

## ВСТУП

**Актуальність дослідження.** В умовах модернізації української освіти постає необхідність дослідження інклюзії навчання, адже всі діти мають конституційне право вчитися. Науковий інтерес вітчизняних і зарубіжних учених у питанні навчання й виховання учасників освітнього процесу під кутом зору інклюзії є актуальним. Зокрема, нами проаналізовані статті В. Бондаря, В. Гладуша, І Кузави, О. Таранченко, Л. Тищенко та ін. [3, 4, 17, 27, 29]. Реалізація інклюзії освіти накладає відбиток на всі компоненти навчального простору, присвоюючи різним освітнім поняттям визначення інклюзивних. Так, з'являються терміни «інклюзивне освітнє середовище», «інклюзивний освітній простір», «інклюзивна культура», «інклюзивні цінності» «інклюзивні практики» та ін. Будь-яка людина, у тому числі й дитина з ООП, постійно перебуває у якомусь формальному чи неформальному оточенні – середовищі: домашньому, шкільному, вуличному, в якому накопичується досвід спілкування. Сьогодні інклюзивне освітнє середовище – це реальність кожного навчального закладу;

сукупність різних факторів і умов, цінностей і мотивів, відносин і взаємозв'язків. У реаліях сьогодення у науці існують різні визначення інклюзивного середовища, але не визначені відмінності інклюзивного середовища від інклюзивного простору. Деякі дослідники розрізняють ці поняття, включаючи в інклюзивне середовище матеріально-технічні, кадрові, навчально-методичні аспекти освітнього процесу, а в інклюзивний простір – відносини, цінності, соціальне партнерство тощо.

Ми запропонували власне визначення інклюзивного освітнього середовища, як особливого виду освітнього середовища, в якому створені умови для навчання і виховання усіх учасників освітнього процесу, як нормотипових, так і з особливими потребами. На наш погляд, відмінність інклюзивного середовища від інклюзивного простору може характеризуватись лише географією, відстаню і територією взаємодії. І інклюзивне середовище, і інклюзивне простір – це сукупність факторів, що впливають на успішну соціалізацію дітей/молоді з ООП. Середовище існує всередині навчального

колективу (школи, класу, університету, студентської групи), а простір розширює межі, виходячи за них. У цьому контексті середовище є соціум особистості з ООП, а простір – відкритий і розширений.

Основою інклюзивного освітнього середовища, «точкою відліку», є, на наше переконання, соціокультурний контекст інклюзії, синтезований у культурних цінностях учасників освітнього процесу в умовах школи, університету. Саме інклюзивна культура формує інклюзивне середовище. Соціальне значення окресленої проблеми спонукало до вибору теми дослідження: «Особливості формування інклюзивного освітнього середовища у закладах загальної середньої освіти». **Мета дослідження** полягає в узагальненні досвіду організації інклюзивного освітнього середовища в Україні й удосконалення інклюзії у конкретному навчальному закладі.

Для досягнення мети дослідження ставились наступні **завдання**:

1. Аналіз наукових праць українських і зарубіжних вчених з дослідження трансформаційних змін інклюзивного освітнього середовища.
2. Визначення понятійно-термінологічного поля інклюзивного освітнього середовища.
3. Встановлення сталих тенденцій розвитку інклюзивного навчання й виховання за допомогою сучасних технологій.
4. Окреслити підходи диференційованого викладання як технології інклюзії.
5. Впровадження інклюзивної освіти, від основ до практики, у Цуманському ліцеї Цуманської селищної ради Волинської області.

**Об'єкт дослідження** – інклюзивне освітнє середовище як суспільно-соціальна модель.

**Предмет дослідження** – учасники освітнього процесу та соціокультурний контекст змін інклюзивного навчального середовища.

Для досягнення мети і завдань нами використовувались такі **методи дослідження**, як: *теоретичні*: теоретичний аналіз наукових праць вчених, нормативно-правових джерел з означеної проблематики, порівняння різних підходів, узагальнення особливостей освітнього інклюзивного середовища;

*емпіричні*: діагностичні – спостереження, анкетування, тестування, бесіди з метою вивчення результатів професійної діяльності освітян Цуманського ліцею Цуманської селищної ради Волинської області в інклюзивному середовищі, спостереження для обґрунтування компетентності педагогів в умовах інклюзії; педагогічний експеримент для визначення створених і впроваджених умов для розвитку освітнього інклюзивного середовища конкретного навчального закладу.

**Практичне значення одержаних результатів дослідження:** за результатами теоретичної і науково-експериментальної роботи представлена кваліфікаційна робота може бути використана освітянами у диференційованому викладанні, у подальших дослідженнях інклюзивного середовища в умовах школи, університету.

**Апробація результатів дослідження.** Основні положення і результати дослідження викладені у доповіді на науково-практичній конференції «Соціальна допомога і соціальна робота: виклики сучасності» (11-12 травня 2023 р., м. Луцьк, ЛНТУ) [19] та обговорювались на засіданні кафедри соціогуманітарних технологій ЛНТУ.

**Структура роботи:** кваліфікаційна робота магістра складається зі вступу, двох розділів, висновків, списку використаних джерел. Загальний обсяг виконаної роботи становить 66 сторінок. Робота містить 6 рисунків, 1 таблицю. Список використаних джерел складає 31 найменування.

## РОЗДІЛ 1

### ТЕОРЕТИЧНІ ОСНОВИ ІНКЛЮЗИВНОГО ОСВІТНЬОГО СЕРЕДОВИЩА В СОЦІОКУЛЬТУРНОМУ КОНТЕКСТІ

#### 1.1. ЗВО як ресурс формування інклюзивного освітнього середовища

Інклюзивна освіта стала соціальною реальністю і прагне забезпечення своєї якості. Підготовка майбутніх фахівців до професійної діяльності в умовах інклюзії не втрачає своєї актуальності в сьогоdnішніх реаліях. Вектором, напрямком у реалізації поставленого завдання є формування професійної готовності до інклюзії, а відтак – отримання знань, теоретичних і практичних, в умовах ЗВО як ресурсу формування інклюзивного освітнього середовища. Семантика багатовимірного поняття «освітнє середовище» полягає в розкритті всього спектра необхідних і достатніх умов, що дозволяють створити оптимальність здобуття освіти. При цьому дослідниками цього питання, як українськими, так і зарубіжними, підкреслюється взаємовплив і взаємозміна освітньої середовища та учасників освітнього процесу незалежно від їхнього рівня освіти. Додатково відзначимо: для освітнього середовища також характерна взаємодія різних освітніх систем, їх окремих елементів, самого навчального матеріалу та учасників, що реалізуються в певний момент часу освітніх процесів. Трактування поняття «освітнє середовище» є різноманітні, тому що відображають різноманітність авторських підходів: соціокультурний простір або його частина, що задають рамки процесу розвитку особистості; фактор одночасно реалізованих процесів (освіти і розвитку особистості), засіб та умова соціалізації особистості, її виховання та життєдіяльність навчально-виховного процесу; зіставлення і тісна взаємодія особистісних процесів розвитку та умов зовнішнього впливу, що забезпечують стійку позитивну динаміку розвитку й професійного становлення; сукупність упорядкованих компонентів взаємопроникнення, взаємозалежності яких забезпечує освітній установі готовність максимально повно реалізовувати умови потенціалу середовища з метою впливу й розвитку всіх учасників освітнього процесу (не тільки учнів);

певний ряд подій, що забезпечує засоби для професійного становлення й розвитку; зона взаємодії, сукупність як негативних, так і позитивних впливів на особистість того, хто навчається.

Короткий аналіз авторських інтерпретацій досліджуваного терміна показує категоричну відсутність однаковості та однозначності, зіткнення наукових позицій і продовження наукових суперечок. Феномен освітнього середовища сучасного вишу розкривається через поєднання як випадково виникаючих, так і спеціально організованих факторів (інформаційних, просторово-часових, соціально-культурних, діяльнісних та ін.), які є по суті умовами взаємодії тих, хто навчається та освітнього середовища університету; як спектр умов для ефективного включення до процесу професійної підготовки у всіх її варіантах та проявах; можливість перетворення значущого для студента соціокультурного змісту на зміст професійної підготовки. Інклюзивність освітнього середовища, що стала необхідністю для сучасних вищих навчальних закладів характеризується полісуб'єктністю, змінює професійні установки майбутнього фахівця, орієнтує його на готовність «сьогодні» до роботи з учнями/студентами різних нозологічних груп вже «завтра». Для підготовки майбутніх педагогів до інклюзії освітнє середовище університету дозволяє успішно реалізувати певні *засади* організації професійної підготовки, такі необхідні організаційно-педагогічні умови; розширений спектр форм організації навчального процесу; оперативний моніторинг якості здійснюваного процесу.

Зупинимось на засадах організації навчального процесу, орієнтованого на формування готовності майбутніх фахівців до інклюзії. Нами диференційовані дві групи: принципи організації навчального процесу і принципи відбору змісту підготовки. Розглянемо організаційно-педагогічні умови підготовки майбутніх педагогів до інклюзії, які аналізуємо з позиції необхідності й достатності, як: навчально-методичні, інформаційно-довідкові, технічні ресурси університету, науково-методичний супровід, оновлення змісту робочих програм викладачами, впровадження виробничої (*інклюзивної*) практики. Перерахуємо спектр форм організації професійної підготовки майбутніх педагогів до інклюзії в умовах освітнього середовища університету: відкриті інклюзивні заняття; мережева

освітня взаємодія студентів; дослідні проекти; дослідницька робота студентів; авторські освітні програми та ін.

Види професійної діяльності, які формуються у майбутніх фахівців паралельно з їхньою готовністю до інклюзії в навчальних умовах освітнього середовища ЗВО:

- організаційно-управлінська (усвідомлення її необхідності),
- педагогічна,
- методична,
- проектна,
- культурно-просвітницька, схильність до творчості,
- психолого-педагогічний супровід [ 2 ].

Освітнє середовище сучасного вишу дозволяє здійснювати оперативний моніторинг якості навчального процесу. Також констатуємо, що зарубіжними й вітчизняними вченими сформульований перелік імовірних ризиків у сфері забезпечення фахівцями «інклюзивного освітнього середовища». Здійснений аналіз науково-методичної літератури із зазначеної проблематики дозволив нам звузити зазначене проблемне поле до формування готовності майбутніх учасників освітнього процесу до інклюзії в умовах освітнього середовища університету. Одночасно це дозволяє вирішувати завдання набуття досвіду у майбутній професійній діяльності в галузі інклюзивної освіти. Вивчаючи внутрішнє середовище освітньої установи, необхідно проаналізувати матеріально-технічну, кадрову і навчально-методичну складові з позиції їх відповідності особливим освітнім потребам дітей різних нозологічних груп. Зазначимо, що аналіз Волинського регіону дозволить виявити ресурси можливих мережевих партнерів (базові професійні освітні організації, ресурсні навчально-методичні центри, громадські організації, батьківські організації, установи соціального захисту та ін.) Далі, використовуючи комплекс теоретико-методологічних підходів і принципів як основу для проектування системи умов для інклюзивного освітнього середовища, слід визначити комплекс заходів, спрямованих на оновлення й розширення ресурсного забезпечення освітнього закладу.

Основою для проектування освітнього середовища мають стати наступні теоретико-методологічні підходи:

- системно-діяльнісний (в науковій літературі часто цей підхід описують як системний.)
- аксіологічний,
- особистісно-орієнтований,
- андрагогічний [21].

Зазначимо дотримання наступних принципів:

- організаційні (принцип міжвідомчої взаємодії; принцип взаємодії усіх навчальних закладів із громадянською спільнотою, у тому числі з громадськими організаціями інвалідів);
- принцип мережевої взаємодії;
- принцип узгодженості з напрямками державної політики у сфері освіти, праці, соціального захисту, охорони здоров'я;
- принцип інформаційної відкритості;
- принцип соціальної орієнтації освітнього процесу;
- принцип персоніфікації освітнього середовища;
- принцип комплексного супроводу суб'єктів в інклюзивний освітній процес;
- принцип ціннісного й толерантного ставлення до учасників освітнього процесу: «повага до дитини з ООП – ставлення до дитини як особистості, визнання за нею права на помилку, сприймання її такою, якою вона є, повага до її гідності, віра в її можливості...» [ 23, с. 67 ].

Розглядаючи системні складові інклюзивної освітнього середовища, пропонуємо використовувати організаційний, кадровий і методичний блоки. До структури кожного блоку входить ряд взаємозалежних компонентів. **Організаційний** блок містить низку заходів, спрямованих на матеріально-технічне, організаційно-нормативне забезпечення вишу. Матеріально-технічне забезпечення має відповідати особливим освітнім потребам студентів і особливостям засвоюваними ними професійних освітніх програм. У свою чергу, організаційно-нормативне забезпечення дозволяє регламентувати організацію

інклюзивної вищої освіти за допомогою локальних нормативно-правових актів (для прикладу, розпорядження по університету та ін.). **Кадровий** блок дозволяє здійснювати підготовку адміністративно-управлінських й педагогічних кадрів для навчання осіб з інвалідністю та обмеженими можливостями здоров'я. За допомогою сучасних технологій стає можливим навчити велику кількість людей у короткі терміни без відриву від основного місця роботи. **Методичний** блок означає інформаційно-просвітницьку діяльність серед учасників освітнього процесу, потенційних абітурієнтів та студентів з інвалідністю, обмеженими можливостями здоров'я, а також їхніх батьків. Головним засобом інформаційно-просвітницької діяльності сьогодні є сайт вишу. Важливою складовою методичного блоку виступає адаптація навчально-методичного забезпечення відповідно до потреб, особливостей кожної категорії студентів. Однак, ключову роль у цьому блоці відіграє університет та здійснення супроводу осіб з інвалідністю і обмеженими можливостями здоров'я на кожному етапі їх професійного навчання: від профорієнтації, супроводу і подальшого працевлаштування.

Аналіз результатів, одержаних у процесі проведення впровадження системи спеціальних умов для інклюзивної освіти (Цуманський ліцей Волинської області), навчання у виші (Луцький національний технічний університет), дозволяє говорити про її ефективність. Проєктування умов для інклюзивного освітнього середовища розглядається сьогодні як системне явище, що дозволяє забезпечити безперервність освіти для осіб з інвалідністю та обмеженими можливостями здоров'я. Зазначимо, що в умовах Луцького національного технічного університету студенти з ООП мають можливість навчатись у загальному потоці, однак навчання відбувається без урахування індивідуальних особливостей молоді людини з вадами здоров'я. Підкреслимо: інклюзивна модель навчання передбачає не тільки включення осіб з ООП до освітнього середовища університету, а й забезпечення рівного доступу до якісного здобуття знань на основі використання особистісно-орієнтованих методів навчання з урахуванням здібностей, специфіки розвитку, емоційної архітектури тощо.

У розрізі досліджуваного питання соціальна модель інвалідності спрямована на усунення існуючих бар'єрів, що перешкоджають повноцінній участі та включеності людини з інвалідністю у суспільну взаємодію. Як відомо, значну роль у подоланні цих бар'єрів відіграє інклюзивне освітнє середовище, тобто освіта. Сучасне українське законодавство гарантує можливість реалізації конституційного права на вищу освіту кожного громадянина і передбачає обов'язкове створення спеціальних умов для навчання студентів з інвалідністю, здійснюючи при цьому комплексний психолого-педагогічний, соціокультурний супровід на етапі їх вступу, навчання й працевлаштування. Закон України «Про освіту» (Ст.19) визначив зміст інклюзивної освіти як «забезпечення прав і можливостей осіб з особливими освітніми потребами для здобуття ними освіти на всіх рівнях... з урахуванням... індивідуальних потреб, можливостей, здібностей та інтересів» [9]. Реалізація заходів органами державної влади, органами місцевого самоврядування, закладами освіти «створюють особам з особливими освітніми потребами умови для здобуття освіти нарівні з іншими особами шляхом належного фінансового, кадрового, матеріально-технічного забезпечення та забезпечення універсального дизайну та/або розумного пристосування, що враховує індивідуальні потреби та можливості таких осіб, визначені в індивідуальній програмі розвитку»(Ст.19), дає новий імпульс інклюзивному освітньому середовищі в Україні. Аналіз наукових праць українських вчених демонструє активність і *готовність соціуму* до створення умов для якісної освіти школярів і студентів з вадами здоров'я. Зокрема: визначено методологічні принципи побудови інклюзивної освіти у ЗВО (нами зазначені вище), методичне обґрунтування процесу навчання, наводяться результати емпіричних досліджень, проведених у формі інтерв'ю й анкетування серед студентів з інвалідністю, які здобувають вищу освіту, класифікуються моделі організації інклюзивного освітнього середовища в умовах вишу. Варто зазначити професійність-турботу-партнерство українського Центру «Коло сім'ї», які надають якісну допомогу, реалізуватися відповідно до сучасних стандартів, будують співпрацю з зарубіжними вченими, фахівцями, щоб максимально зробити щасливими і успішними дітей з особливими потребами.

Незважаючи на виклики війни, продовжують забезпечувати навчально-методичними ресурсами, консультаціями, вебінарами освітнє інклюзивне середовище. Основа їхнього партнерства й співпраці – глибокі міжособистісні стосунки, емоційна та соціальна компетентність на усіх етапах життя. Це, зокрема, батьківські школи, групи особистісного розвитку, індивідуальний і командний коучинг та ін. [ 15 ]. Фахівцями розроблено цілісне бачення змін, які втілюються для розвитку в Україні цілісної і багаторівневої системи турботи про психічне здоров'я дітей і молоді.

Широко використовуються ідеї інклюзивного навчання, а саме *міжнародний досвід* впровадження в освітньому просторі України. Зокрема, міжнародні рекомендації і практики про поведінковий супровід учнів з поширеними труднощами у сфері здоров'я отримали відображення у дослідженнях американських учених, вебінари яких є доступні на сайті «Кола сім'ї» – професора кафедри спеціальної освіти Освітнього коледжу імені Майкла Д. Ейснера Каліфорнійського державного університету в Нортрідж, президента та голови ради директорів Інституту СНІМЕ, який спеціалізується в напрямку розробки моделі інклюзивної освіти (Каліфорнія, США) Мішель Хені та Емі Хенреді; Корі Штамп про моделі застосування поведінкового керівництва у роботі з дітьми з розладами розвитку; Роберта Нікель та Молі Пірс про дітей з аутизмом, а також українських фахівців – І.Кузави, О.Романчука, Ю.Маслак, Л.Федорович, Д.Угриня та ін. [15].

Модернізація як природний і закономірний процес інклюзивного освітнього середовища описується в роботах А.Аріщенко, І. Гудим, Л. Прохоренко, Г. Сіліна, та ін. Велика увага в сучасній літературі приділяється питанням аналізу нормативно-правового супроводу, організації, управління, адаптації й модифікації інклюзивного процесу. Дані аспекти висвітлено у роботах українських дослідників, як: М. Берегова, Г. Давиденко, І. Демченко, В. Любарець, О.Продіус, Л. Прядко, Л. Савчук та ін. У контексті поглядів зарубіжних вчених інклюзія розглядається як реформування вищої школи, перепланування навчальних приміщень, створення доступного середовища, щоб відповідало потребам усіх без винятку учнів. Реалізація інклюзивного

середовища університету передбачає додаткову підтримку, консалтингову допомогу, ресурсне забезпечення для забезпечення рівного доступу до навчального процесу молодих людей з порушеннями зору, слуху, опорно-рухового апарату, специфічними труднощами в навчанні або будь-якими медичними чи психологічними порушеннями. Цілком правомірним є твердження зарубіжних авторів віднести до завдань вищого навчального закладу практичне визнання індивідуальності студентів з інвалідністю та особливими потребами на рівні університету і з програмою реальних дій.

Здійснивши літературний огляд наукових праць українських і зарубіжних вчених, присвячених різним аспектам інклюзивної вищої освіти, зазначимо на необхідності подальшого опрацювання, більш детального аналізу їхнього змісту, наприклад, щодо профорієнтаційної роботи з потенційними абітурієнтами з інвалідністю; навчання і супровід студентів з інвалідністю при здобутті вищої освіти; пошук ефективних механізмів успішного працевлаштування випускників з інвалідністю, які навчались у конкретному виші. Трансформації у цих питаннях в першу чергу, на нашу думку, передбачає приведення у відповідність потреб студентів з інвалідністю та обмеженими можливостями здоров'я з тими умовами, які створені у вищому навчальному закладі, перехід до моделі інклюзії, тобто конструювання інклюзивного освітнього середовища таким чином, щоб потреби молодих людей з вадами здоров'я були реалізовані повною мірою. А для цього потрібні організаційні умови, як:

- забезпечення безбар'єрного середовища для студентів з ООП у навчальних закладах вищої освіти;
- створення в умовах вишу центру/відділу, що координує цю роботу; формування команди фахівців, які забезпечують комплексне проведення процесу навчання студентів з вадами здоров'я у виші;
- підготовка викладачів та інших учасників освітнього процесу до умов роботи в гетерогенному освітньому середовищі;
- формування інклюзивної культури усіх учасників освітніх відносин.

Аналіз наукових праць дозволив конкретизувати поняття «організаційні умови» стосовно інклюзивного освітнього середовища. Так, у тлумачному

словнику умови визначаються як: «Взаємна усна чи письмова домовленість про що-небудь; угода, договір», «домовлятися про що-небудь [ 11 ], те, від чого залежить щось інше (що обумовлюється); суттєвий компонент комплексу об'єктів (речей, їх станів, взаємодій), з наявності якого з необхідністю впливає існування даного явища. У дослідженні особливостей інклюзивного освітнього середовища ми розглядаємо існуючі організаційні умови, що забезпечують доступність вищої освіти для молоді з ООП та вектор зростання інклюзії в умовах університету. Зазначимо, що вищевказані модифікації змінюють характер навчання, зміст освітніх завдань, результати . До модифікацій відносять:

- зміну тривалості навчання;
- зміну освітнього середовища;
- зміну ресурсів, матеріалів, що використовуються;
- форми завдань;
- способи оцінювання учнів/студентів з ООП [23, с.112].

Основними напрямками роботи Луцького НТУ в організації навчання студентів із вадами здоров'я мають стати наступні. Це: надання інформації про університет та умови навчання молоді з ООП; забезпечення вільного доступу студентів із проблемами опорно-рухового апарату до інфраструктури університету (переобладнані навчальні аудиторії та ін.); надання додаткових технічних засобів: комп'ютерні програми, системи підсилення звуку, спеціальні меблі для осіб із вадами опорно-рухового апарату; розробка індивідуальних навчальних планів; дистанційне навчання не тільки в умовах війни; використання освітнього контенту для розширення інклюзивного освітнього середовища (додаткові методичні матеріали); методичні семінари для викладачів університету, щоб поглибити знання, необхідні у роботі зі студентами, які мають вади здоров'я; моніторинг якості навчання осіб із особливими освітніми потребами; формування комплексного: технічного, організаційного, педагогічного, психологічного, соціального) супроводу осіб із особливими освітніми потребами [1, с.385].

Педагогічний супровід передбачає доступність викладання навчального матеріалу та засвоєння студентами з ООП, використання сучасних педагогічних технологій навчання, забезпечення, як зазначалось вище, навчально-методичними матеріалами.

Технічний супровід – це адаптивні технічні засоби, тьюторський супровід, спеціальні технології навчання, що забезпечують доступність якісної вищої освіти.

Медико-реабілітаційний супровід підтримує фізичне здоров'я студентів невідкладною медичною допомогою, реабілітаційно-відновлювальною роботою.

За допомогою психологічного супроводу фахівець визначає психологічні особливості студента, зміцнення і збереження його психологічного здоров'я, консультує, коли виникають труднощі адаптації або в навчанні чи у спілкуванні в умовах освітнього середовища вищої школи.

Соціальний супровід означає, що середовище, в якому особа соціалізується, відповідає її потребам і можливостям, тобто комфорту. Вона виконує необмежену кількість соціальних ролей у соціумі.

Фізкультурно-спортивний супровід. В університетах працює чимало спортивних секцій, окрім обов'язкових занять з фізичної культури. Тому так важливо заохочувати студентів до окремих видів спорту, участі у змаганнях [С.386].

Зазначимо, що не всі вітчизняні університети розвивають інклюзивне освітнє середовище, це – складний процес, який потребує дослідження зарубіжного досвіду, але першочергово «активності» від держави.

## **1.2. Формування інклюзивної культури як соціальної основи інклюзивного середовища**

«У дослідженнях інклюзивної культури особливе місце посідають праці Марка Вогана, Тоні Бута і Мела Ейнскоу, які в практичному посібнику "Показники інклюзії" виділяють три взаємопов'язані показники, що відображають найбільш важливі напрямки поліпшення ситуації в освітніх установах: створення інклюзивної культури, розвиток інклюзивної політики і

впровадження інклюзивної практики. З точки зору британських фахівців, ці напрямки графічно представляють сторони рівностороннього трикутника, «осі», які задають вектори мислення, спрямованого на реформування шкіл різного рівня не лише у сфері інклюзії, а і в більш широкому сенсі. Створення інклюзивної культури лежить в основі трикутника. На думку дослідників, розвиток загальних інклюзивних цінностей і відносин співробітництва може привести до змін в інших аспектах»(напрямах)» [14, с.37]. Інклюзивна культура трактується, як:

- особлива філософія, згідно з якою цінності, знання про інклюзивну освіту і відповідальність прийняті і розділені між всіма учасниками освітнього процесу;
- частина загальної культури закладу освіти, спрямована на забезпечення підтримки спільних цінностей інклюзії, що сприяє підвищенню ефективності процесу інклюзії в цілому;
- унікальний мікроклімат довіри між учасниками освітнього процесу, відносин студента – сім'ї – навчального закладу, що дозволяють уникнути конфліктних ситуацій;
- особлива інклюзивна атмосфера, в якій впроваджуються модифікації, адаптовані до потреб вишу та органічно вплетені в його загальну структуру, що дозволяє знизити ризик виникнення багатьох протиріч;
- фундаментальна основа для створення культури інклюзивного суспільства, в якому різноманіття потреб вітається, підтримується, акумулюється соціумом, забезпечуючи досягнення високих результатів відповідно до цілей інклюзивного освітнього середовища, забезпечуючи збереження, прийняття, співпрацю і стимулювання безперервного вдосконалення педагогічної спільноти і суспільства в цілому [14, с.38 ].

Структуру інклюзивної культури дослідники розглядають як модель айсберга. Її надводна частина – це видимі елементи, а підводна – неусвідомлені правила поведінки, соціальні норми тощо. Виходячи з такої моделі, зовнішня структура інклюзивної культури вишу включає адаптовані освітні програми, спеціальні методи навчання й виховання, підручники, навчальні посібники, дидактичні матеріали, електронні засоби, команду фахівців, а внутрішня

структура – основи інклюзивної політики і практики, відносини суб'єктів навчального процесу. Проте інклюзивна культура не може існувати без загальної культури освітнього закладу. На переконання професора Стокгольмського університету Ульфа Йонсона, навчання може називатися інклюзивним, коли людина включена в культуру освітнього закладу. Науковець виділяє три види культури:

- 1) культура навчання (оволодіння правилами поведінки на заняттях, методами, знаннями та ін.);
- 2) культура догляду, володіння нормами поведінки в освітньому закладі, нормами спілкування з викладачами та іншими учасниками освітнього процесу, прийняття ролей, характерних для студента;
- 3) культура однолітків означає володіння мовою академічної групи студентів, у якій навчається студент з особливими освітніми потребами, [14, с.39 ].

Г. Груць розглядає вираження інклюзивної культури у толерантному, гуманному, терпимому ставленні людей одне до одного. При цьому підтримуються ідеї співпраці, розвиток усіх учасників освітнього процесу, бо цінність кожного є основою. Отже, інклюзивні цінності формуються соціумом. Інклюзивні цінності – найважливіші компоненти інклюзивної культури як і поведінкові норми, етичні правила тощо [ 8, с.63-66 ]. А Інклюзивна культура – найважливіша складова інклюзивної освіти. Її несформованість позначається на освітньому процесі в цілому, бо не дає високих результатів. Отже, інклюзивна культура передбачає формування ціннісної системи, яка забезпечує у закладі освіти атмосферу доброзичливості, безпеки та прийняття, стимулює до співпраці, взаємодопомоги. Інклюзивна культура сприяє створенню єдиної системи цінностей, яка поділяється членами суспільства [ 23, с.7 ]. «... серед реформ і змін у напрямі інклюзії, які проводяться у школі, аспект «розвиток інклюзивної культури» є, на наш погляд, визначальним, бо та увага, яка приділяється потенціалу позитивного чи негативного впливу культури навчального закладу на характер і динаміку реформ освіти, є абсолютно недостатньою. Культура навчального закладу якраз і є основою реформ і змін, що проводяться в ньому. Розвиток загальних інклюзивних цінностей і

можливостей співпраці може призвести до змін і в інших аспектах. Саме інклюзивна культура, яка формується в навчальному закладі, змінює політику та практику освіти й навчання, її можуть активно підтримувати педагоги та учні школи, а також інші працівники, батьки та інші члени місцевих громад» [12, с.3].

Інклюзивна культура як включення осіб, які мають обмежені можливості здоров'я в освітнє середовище й дозвілля життя дітей і дорослих з нормотиповим розвитком, розвивається в нашій країні достатньо нерівномірно. Багато залежить від цінностей, переконань фахівців, що формують цю культуру. Там, де фахівці поділяють її цінності, процес триває досить активно. Основний акцент робиться на прагненні допомогти учням (та дорослим) з особливостями розвитку знайти своє місце у соціумі. Принципи інклюзивної культури припускають прийняття суспільством ідеї про рівні можливості доступу до освіти, розвитку, цінності кожної людини, незалежно від її особливостей; створення адаптованого середовища, де кожний знайде своє місце, в якому повною мірою реалізує себе, а також творчий, командний і позитивний підходи до вирішення завдань чи проблем. У нормативно-правовому аспекті внесено доповнення до Закону про освіту, розроблено профстандарти фахівців супроводу дітей з ООП та організації роботи служб психолого-педагогічного і медичного супроводу. В освітній сфері – адаптовані освітні програми. Також накопичується досвід розробки й застосування різних методичних інструментів, що дозволяють не тільки оцінити рівень інклюзивної культури, а також, у процесі оцінки сприяти формуванню інклюзивної культури у спеціалістів шкіл та інших установ.

Найскладніший і найтриваліший процес у формуванні інклюзивної культури, як зазначають дослідники цього питання, – є усунення сприйняття «нормотиповими» людьми образу дитини чи дорослого з ООП як хворого, який потребує лише постійної турботи, догляду, на образ особистості, з якою цікаво знайти загальні захоплення, погляди, теми для обговорення, побудови планів тощо. Суб'єктність у такому спілкуванні може полягати у гнучкості використання спеціалістами різних підходів до взаємодії з дітьми з особливостями розвитку, їх посильній участі у всіх освітніх «активностях» і в повсякденному житті навчального закладу; делегування відповідальності за

успіх справ школяра з вадами здоров'я. «Візитною карткою» школяра (дорослого) мають стати його ж здібності, інтереси, ідеї, як у будь-якої людини без вад у розвитку. Підкреслимо, що обмеження, з якими стикається особистість з ООП, мають бути максимально згладжені за допомогою адаптації середовища, що включає і культуру спілкування з такими дітьми, їх однолітками в класі, дорослими.

Саме тьюторський супровід, на думку педагогів, психологів, в інклюзивній освіті спрямований на адаптацію освітнього середовища та пошук спільних форм діяльності у реалізації індивідуальних маршрутів дітей з ООП, що навчаються, проєктів, а також їхнє методичне забезпечення. При цьому для тьютора основний ресурс у роботі становлять інтереси, здібності, захоплення учня з вадами здоров'я.

До компетенцій тьютора входять такі вміння, як:

- здатність до створення освітнього середовища для усіх школярів – з вадами і без;
- реалізація заходів щодо забезпечення їхньої взаємодії з різними суб'єктами освітнього середовища, розвиток у них спільної діяльності у груповій взаємодії з однолітками;
- участь у взаємодії суб'єктів освітніх відносин для забезпечення індивідуалізації освітнього процесу.

Саме тьютор, який супроводжує дитину з особливими потребами, може допомогти вирішити конфліктні ситуації, ґрунтуючись на цінностях інклюзивної культури, виступаючи за позитивну співпрацю і пошук точок дотику. Враховуючи трудові функції, закладені професійним стандартом, сформулюємо такі рекомендації для тьюторів, педагогів, інших фахівців, які працюють і формують культуру інклюзивної освіти:

- шукати інтерес, який поєднує з особливими дітьми;
- шукати сильні сторони такої дитини, її батьків, на які можна спертися у розвитку інтересів та здібностей;
- захоплюватись власною роботою;

- переймати досвід учня, знайти характерні риси, яких, можливо, не вистачає;
- допомогти учневі знайти своє місце в позитивній комунікації серед однолітків, пояснювати класному колективу як можна допомогти; хвалите дітей за виявлене бажання залучити однокласника з ООП до своїх ігор, занять;
- розповідати про позитивний досвід комунікації, проекти іншим вчителям, спеціалістам на конференціях. Наводити приклад зусилля дитини з особливими потребами та її батьків у досягнення своїх цілей;
- збирати приклади створення умов для розвитку і навчання дітей з ООП (зарубіжний досвід), участі у цьому дорослих, дітей, ділитися цією інформацією з колегами.

Українська дослідниця Т.В.Качалова визначили функції тьюторів-*студентів*: 1. Орієнтувальна функція як включення студентів у систему традицій вишу, орієнтування в просторі ЗВО, адаптація до освітнього процесу, введення до науково-дослідної, фізкультурно-оздоровчої, творчої діяльності. 2. Соціальна функція, її зміст – надання допомоги у соціальних відносинах у групі в процесі навчання і роботи. У ході роботи студент-тьютор повинен керуватися принципами: індивідуалізації, гнучкості, безперервності, відкритості, діалогізації. В організаційній моделі студентського тьюторського центру Т.В.Качалова визначає індивідуальні та групові форми роботи. Зокрема, індивідуальна тьюторська консультація (обговорення тьютором і тим, хто навчається, значущих питань, пов'язаних з особистим розвитком і освітою). Групова тьюторська консультація включає тьюторський супровід індивідуальних освітніх траєкторій студентів зі схожими інтересами; студент-тьютор одночасно здійснює декілька видів роботи: мотиваційну, комунікативну й рефлексивну. Зазначимо, що студент-тьютор набагато ближче до того, хто навчається за віком, тому, зростає якість освітніх результатів, рівень індивідуальної соціальної активності студентів визначених категорій [14, с.39 ].

Основою інклюзивного освітнього середовища, «точкою відліку» є мотиваційний блок – прийняття інклюзивних цінностей та норм, синтезованих в інклюзивній культурі педагога, класу, школи. Саме інклюзивна культура формує інклюзивне середовище. Можна сказати, що інклюзивне освітнє середовище – є

матеріалізована інклюзивна культура. Ці два поняття тісно пов'язані одне з одним. Показниками інклюзивного освітнього середовища можуть бути такі характеристики, як:

- доступність,
- безпека,
- адаптивність до вимог конкретного учня,
- компенсаторність,
- комфортність та ін.

Характерною рисою інклюзивного освітнього середовища є персоніфікація – здатність середовища змінюватися (адаптуватися) самому і змінювати (адаптувати до середовища) особистість. Провідна роль у створенні інклюзивного освітнього середовища приділяється дорослим: педагогам, батькам. Наступна адаптація й розвиток середовища здійснюється вже всіма учасниками освітніх відносин. Поступово вибудовується логічний ланцюжок: інклюзивний культура – інклюзивне середовище – відносини – взаємодія – підтримка – творення. Навчання дітей з ООП у навчальному закладі *Цуманський ліцей Цуманської селищної ради Волинської області* показує велику роль інклюзивної культури педагогів у створенні інклюзивного освітнього середовища. Підтвердженням цього питання є аналіз і погляди зарубіжних дослідників, їхнє бачення інклюзивної культури як одного з показників інклюзії, що впливає на інклюзивну практику. Інклюзія, на думку цих авторів, має перетворити школи на такі середовища, які стимулюють розвиток і цінують успіхи кожного.

Інклюзивна культура – соціокультурне явище, модель соціальної поведінки людини, колективу. Її компонентами є:

- прийняття інклюзивних цінностей та норм,
- знання особливостей розвитку дітей з ООП,
- володіння методами інклюзивного виховання, навчання, розвитку, соціалізації дітей із вадами здоров'я.

Перераховані складові не суперечать професійним компетентностям педагога – предметній, методичній, комунікативній. Якщо вчитель прийняв інклюзивні цінності милосердя, добротності, поваги, співчуття, підтримує норми інклюзивного середовища, сформульовані на Саламанській конференції (кожна дитина має право на підтримку та дружбу ровесників, кожна дитина має право бути почутою та ін.) [23, с. 20], то й інклюзивне середовище в цьому класі буде побудоване на принципах гуманістичних цінностей, індивідуальних можливостей, безпеки й комфортності шкільної життя, персоніфікації. Ось як співвідносяться *показники* інклюзивного освітнього середовища та його складові:

- доступність – знання особливостей розвитку дітей з ООП;
- безпека – знання особливостей розвитку дітей з ООП;
- адаптивність – володіння методами інклюзивної освіти;
- компенсаторність – знання особливостей розвитку дітей з ООП;
- комфортність – прийняття інклюзивних цінностей, правил інклюзивного середовища;
- діяльність – знання особливостей розвитку дітей з ООП, володіння методами інклюзивної освіти;
- творчість – володіння методами інклюзивної освіти.

Зазначені вище компоненти інклюзивної культури та складові інклюзивного середовища сприяють формуванню різних показників освітнього середовища класу, школи. Так, доступність не може бути реалізована без знання особливостей розвитку дітей з ООП, а діяльність у цьому середовищі – без володіння методами інклюзивного навчання. Проектування інклюзивного освітнього середовища починається з прийняття цінностей інклюзії всім педагогічним колективом, всієї педагогічною командою. У статутних документах, нормативних актах прописуються основні положення інклюзивної освіти, які потім на педагогічних радах обговорюються й приймаються членами колективу. На методичних об'єднаннях розробляються методи роботи з дітьми з різними вадами здоров'я, на батьківських зборах інформують батьків про спільне

навчанні дітей з ООП та нормотипових дітей. *Інклюзивна культура – це, насамперед, характер відносин між усіма учасниками освітніх відносин, стиль взаємодії.* Педагог, класний керівник вибудовує векторну модель інклюзивної культури за напрямками: «дитина з ООП та її сім'я», «дитина з ООП та однокласники». У цьому сенсовому полі за допомогою інклюзивної культури вчителя розвивається інклюзивна культура класу, що проєктується на освітнє середовище. Тут, на першому місці – повага, тактовність, можливо, співчуття.

Основними методами створення інклюзивного освітнього середовища постають включення особливої дитини до посильної, спільної з іншими дітьми, діяльності, підтримка, терпіння й творення. У цей період саме інклюзивна культура учасників освітнього процесу може допомогти уникнути або ж запобігти конфліктові. У роботі з дітьми з ООП педагогу необхідно звернути увагу на позитивні сторони поведінки дитини, заохочувати до досягнень; критикувати поведінку, а не учня; дозволити дитині бути відповідальною за щось, поважати її точку зору, поводитися спокійно в будь-якій ситуації, звертатися школяреві з вадами здоров'я за допомогою. Інший важливий крок у формуванні інклюзивного середовища – встановлення доброзичливих відносин із сім'єю особливої дитини. Батьки цієї категорії дітей дуже чутливі до будь-яких зауважень. Тому у відносинах з ними так важливі повага, доброзичливість, вміння «зайняти» одну позицію з батьками стосовно дитини, зробити батьків своїми союзниками.

Таким чином, інклюзивна культура є важливий чинник створення інклюзивного освітнього середовища й реалізації інклюзії в освіті. У свою чергу, інклюзивна освіта допомагає коригувати порушення розвитку й адаптації в соціумі за допомогою спеціальних педагогічних підходів та умов, що сприяють полегшенню процесу освіти і соціальної адаптації. Відповідно до цього сучасне суспільство ставить перед освітніми установами такі завдання:

- високий рівень освітніх послуг, тобто різноманітність форм навчання; компетентний педагогічний колектив;

- доступність отримання освітньої послуги для всіх, зокрема, створення умов для успішного навчання осіб з ООП та інвалідністю у вишах – важливий і відповідальний процес. Вимоги до освітніх установ ґрунтуються на принципах корекційного навчання й виховання;
- формування толерантного ставлення суспільства до осіб з особливими потребами та інвалідністю;
- розширення прав і свобод освітніх установ, залучення батьків і громадськості до управління інклюзивною освітою;
- безперервність процесу освіти, що дозволяє забезпечити можливість розширення й поглиблення освітньої підготовки для всіх вікових категорій відповідно до індивідуальних особливостей;
- варіативність освіти, що передбачає широкий вибір різних типів навчальних закладів і форм навчання відповідно до особливостей розвитку кожного школяра;
- диференційований підхід, тобто підбір індивідуальних методів навчання відповідно до особливостей психофізичного розвитку учасників освітнього процесу;
- створення спеціальних служб (корекційних, лікувальних, соціальних, реабілітаційних) для нормалізації життєдіяльності кожної особи з ООП;
- створення спеціальних освітніх програм для осіб з ООП та інвалідністю;
- єдність діяльності сім'ї та освітньої установи для створення сприятливої підготовки до переходу в самостійне життя й адаптації у соціумі.

Оцінка освітньої установи як інклюзивного середовища з метою розвитку інклюзивної освіти, є значним завданням, тому що забезпечує контроль за дотриманням законодавчо встановлених норм у сфері інклюзії, дозволяє визначити фактори для вдосконалення освітнього процесу. Критерії оцінювання носять дискусійний характер, оскільки кожна країна сама визначає умови для інклюзивної освіти. У вітчизняній педагогіці виділяють п'ять основних категорій, як":

– включення інклюзивних принципів навчання та цінностей;

- розробка спеціального середовища навчання;
- створення ситуацій успіху підтримки мотивації навчання;
- організація освітнього середовища, формування й розвиток інклюзивної культури;

– спільна робота школи, батьків та місцевої спільноти" [22 с.134].

Оцінювання інклюзивності освіти аналізує повноту й варіативність розроблених та реалізованих умов для навчання і соціалізації осіб з ООП та інвалідністю відповідно до основної освітньої програми. Якість реалізації можна оцінити за результатами навчання, соціалізації, благополуччя учня, а також шкільного середовища і супроводу, організованому навчальним закладом. Таким чином, критерії оцінки розкривають як кількісні, так і якісні індикатори, які дають можливість оцінити результативність учнів, створені для навчання умови. Освітня політика спрямована на включення всіх, без винятку, членів суспільства до освітнього процесу, але при цьому має бути гарантована якісна освіта у локальному контексті.

На переконання І.Калініченко, освітнє середовище буде інклюзивним за таких ознак:

- організований фізичний простір для безпечного переміщення під час занять;
- сприятливий соціальний, емоційний клімат;
- умови для спільної роботи.

В інклюзивному освітньому середовищі Д. МакГрегор і Фогельсберг наводять такі переваги дітей з особливими освітніми потребами:

- демонструють вищий рівень соціальної взаємодії з дітьми, які таких обмежень не мають;
- в інклюзивному освітньому середовищі підвищується соціальна компетентність і вдосконалюються комунікативні навички осіб з ООП;
- діти з особливими потребами навчаються за складнішою навчальною програмою, тому академічні досягнення покращуються;
- посилюється соціальне сприйняття дітей з відмінними здібностями: вони такі ж самі, але трохи більше часу працюють;

- дружні стосунки, толерантне ставлення.

Погляди, що решта дітей отримують менш якісну освіту в інклюзивному середовищі чи перебувають у менш сприятливих соціальних умовах, – є неаргументованими. У багатьох відношеннях навчання в інклюзивному середовищі не заважає успішності учнів, які не мають обмежень [ 13 ] .

У контексті дослідження питання про формування інклюзивної культури як соціальної основи інклюзивного середовища проаналізуємо точки дотику між інклюзивною і полікультурною освітою, наголошуючи, що в їх основі лежать культурно-стандартна освітня стратегія та стратегія міжкультурної освіти. У дослідженнях останніх років ми знаходимо багато цікавих поглядів. Не можна стверджувати, що полікультурність є фактором, що сприяє безперешкодному розвитку інклюзивної спільноти. Насамперед, розглянемо поняття «полікультурна освіта», яке включає врахування етнокультурних особливостей, релігійних поглядів учасників освітнього процесу, їх світогляду. При цьому поняття «культура» ми розглядаємо у сенсі не тільки як об'єкти матеріальної і нематеріальної культури (твори мистецтва, одяг, картини та ін.). В освітньому дискурсі, особливо з погляду зарубіжного підходу, культурна різноманітність може бути расовою, етнічною, мовною, а також включати наявність обмежених можливостей здоров'я. Полікультурна освіта передбачає, що особливості навчання і розумової діяльності учасників освітнього процесу перебувають під впливом їхньої культурної спадщини, самобутності, індивідуальних психологічних особливостей. А для ефективного навчання молодих осіб різних культур потрібні спеціальні освітні підходи. Таким чином, полікультурна освіта спрямована на досягнення ефективності навчання учнів/студентів різних культур, і навіть формування гуманного та етнотолерантного середовища навчання [ 11 ] .

Таким чином, ми бачимо, що між полікультурною та інклюзивною освітою існують точки дотику. Розглянемо їх:

- Полікультурна освіта передбачає встановлення гуманних відносин у навчальній групі, прояв толерантності та емпатії до інших етносів, які зазнають труднощів у навчанні в новому соціокультурному середовищі.
- Полікультурна освіта створює таке освітнє середовище, в якому учні/студенти різних етносів можуть висловити себе у творчому і навчальному житті, а педагоги/викладачі підтримують їх у цьому.
  - Полікультурна освіта заснована на культурній освітній стратегії (передача й засвоєння знань про культури, звичаї, традиції різних етносів;) та стратегії міжкультурної освіти (використання технологій і методів навчання, які дозволяють ідентифікувати себе у процесі міжкультурного навчання).

Отже, концепція полікультурної освіти робить свій внесок у розвиток інклюзивного освітнього середовища та, головне, культурного різноманіття соціуму.

### **1.3. Механізми забезпечення професійної діяльності фахівців в інклюзивному освітньому середовищі**

Професійна діяльність педагога-психолога, що включає надання різного виду допомоги учасникам освітніх відносин, вимагає від нього комбінації особистісних і професійних якостей, комплекс яких закладений у компетенціях. У сучасних вітчизняних працях поняття «компетенція» передбачає певний кінцевий результат освіти, що відображає сукупність знань, які фахівець може застосувати у своїй практичній роботі. Компетенції — це інтегральні якості, що включають знання, професійні навички та індивідуально-типологічні або організаційно-культурні характеристики, необхідні для ефективної роботи. У тлумачному словнику української мови читаємо: «Добра обізнаність із чим-небудь; коло повноважень якої-небудь організації, установи або особи [ 26 ]. Однак, це не лише набір знань, умінь, навичок, а й ефективне застосування комплексу можливостей особистості у вирішенні професійних завдань. Компетентність є індивідуальною характеристикою ступеня відповідності

вимогам професії, психологічному стану, що дозволяє діяти самостійно відповідально; здатність вміння виконувати певні трудові функції.

Назвемо такі компетенції педагога-психолога, як:

- психологічна оцінка, діагностика;
- психологічне втручання (розвиток, корекція, реабілітація);
- психологічне консультування;
- психологічна профілактика;
- інформаційно-комунікаційні технології для професійної діяльності;
- викладання (навчання);
- спеціально-педагогічні.

Група загальнопрофесійних компетенцій у формі психологічної оцінки, діагностики включає навички оцінки психологічних властивостей і станів особистості учня/студента, характеру поведінки, та соціальних груп з позиції соціокультурної норми, соціальної психології, етнопсихології; вміння документувати свої спостереження відповідно до наукових стандартів. Фахівцю необхідно здійснювати комплексну індивідуальну й групову діагностику, проводити аналіз документації на основі науково обґрунтованих методів у кризовій ситуації. У цих умовах важливо проводити оперативну оцінку психологічного стану постраждалих, а також аналізувати, оцінювати, прогнозувати психологічні наслідки кризової ситуації, виявляти групи ризику. Надалі, на основі проведеної оцінки й діагностики, педагог-психолог планує кризові інтервенції з урахуванням поточної кризової ситуації. У свою чергу, вирішення наукових, прикладних, експертних завдань має відбуватися з використанням науково обґрунтованих підходів, кількісної та якісної діагностики й оцінки. Ще одним важливим аспектом є здатність аналізувати конфліктні ситуації, а також застосовувати основні методи, способи і засоби отримання інформації про конфлікти, мирні способи взаємодії.

Проведення психологічного втручання визначається вмінням використовувати індивідуальні й групові форми екстреної психологічної допомоги для надання підтримки у кризовій ситуації, здійснювати комплекс заходів щодо реабілітації, профілактики її негативних наслідків. Фахівцю

важливо реалізовувати науково обґрунтовані програми профілактичного, корекційного чи реабілітаційного втручання. При виникненні міжособистісних, соціально-навчальних конфліктів необхідно використовувати технології вирішення й конструювання соціально-партнерських відносин.

Група компетенцій психологічного консультування передбачає здійснення психологічного консультування в кризовій ситуації всіх учасників освітніх відносин із застосуванням науково обґрунтованих методів і підходів, у тому числі в дистанційному форматі. Педагогу-психологу важливо врахувати вікові й індивідуальні особливості учасників освітнього процесу.

Метою психологічної профілактики є вміння вчителя формувати психологічну стійкість у кризових ситуаціях. Для підвищення психологічної грамотності фахівець має володіти навичками організації просвітницької діяльності серед учасників освітніх відносин. Зазначимо також вміння педагога-психолога розробляти програми, щоб знизити рівень конфліктогенності у навчальній групі.

Супервізія як метод підвищення кваліфікації, необхідний для ефективної роботи вчителя/викладача, підтримки рівня його професійної компетенції. Окрім готовності працювати, фахівець здійснює функції супервізора щодо педагогів-психологів, які відчують потребу у професійному аналізі доцільності та якості застосовуваних ними практичних методів і підходів у консультуванні постраждалих учасників освітніх відносин у кризовій ситуації.

Компетенції, що охоплюють володіння інформаційно-комунікаційними технологіями для вирішення завдань професійної діяльності, визначають розуміння й використання сучасних інформаційних (цифрових) технологій для ефективного розподілу тимчасових і комунікаційно-технічних ресурсів в умовах інклюзивного освітнього середовища.

Обмін професійним досвідом передбачає здійснення викладацької діяльності, відповідно до якої необхідно володіти навичками спеціальної (кризової) психологічної підготовки. Також вміти розробляти, реалізовувати програми навчання з надання кризової психологічної допомоги на основі новітніх наукових розробок у галузі освіти й психологічної науки.

Спеціально-педагогічні компетенції припускають уміння взаємодіяти з різними категоріями учнів, у тому числі з учасниками освітніх відносин з обмеженими можливостями здоров'я.

Таким чином, застосування компетентнісного підходу в оцінці фахівців, що надають кризову психологічну допомогу учасникам освітніх відносин, дозволяє вирішити професійні труднощі, що виникають, використовувати знання у реальних ситуаціях. Представлені групи компетенцій припускають оволодіння учасниками освітнього процесу широким колом знань, умінь і навичок для ефективної якісної роботи в умовах інклюзивного навчального середовища.

Головними складовими компетентності педагогічних і науково-педагогічних працівників, окрім професійної, зазначається інформаційна компетентність, яка включає самостійну пізнавальну діяльність у напрямі досягнення найвищої продуктивності праці, використання комп'ютерних технологій, ведення дистанційної освітньої діяльності.

Інша якість дії працівника – це комунікативна компетентність, визнання в організації праці між суб'єктами повного функціонування контакту, спілкування, для доведення власних позицій, досягнення поставленої мети, як кінцевого результату від процесу творення – публічної презентації своєї роботи.

В наш час не можна не розглядати оцінку і значення правової компетентності суб'єкта праці. В зазначеному контексті підкреслимо правову культуру працівника в питаннях його професійної діяльності, захисту інтересів, регулюванні прав та обов'язків.

Виходячи з вище викладеного аналізу професійної діяльності і компетенції педагога/викладача, можна сказати, що при кваліфікаційному підході кваліфікація тісно пов'язана з предметом професійної діяльності, її головними елементами є теоретичні знання і практичний досвід у конкретній сфері. А при компетентнісному підході пріоритет надається готовності особи використовувати наявні в неї компетентності в різних сферах виробництва. Також приходимо до висновку, що компетентності є основою для отримання кваліфікації за конкретною професією, тому їх слід розглядати як одну із

обов'язкових професійних характеристик працівника [10,с.80–86]. За етимологією слова «професійний» як прикметника до слова «професія» із значенням «роду трудової діяльності, занять, що вимагають відповідної підготовленості, спеціалізації» [10, с.89],можемо тлумачити поняття професійні характеристики як характеристики працівника, обумовлені конкретною професією. Під «характеристикою» слід розуміти опис, визначення найбільш значимих рис, особливостей чогось або когось» [ 5 ]. Тобто, «професійні характеристики працівника» – це сукупність істотних рис, якостей, властивостей людини, якими володіє,щоб бути придатною для виконання роботи за певною професією.

У розрізі досліджуваного питання не можемо не вказати на соціальну проблему, яка в останні роки спостерігається в суспільстві. Це – психологічна неготовність до професійної діяльності молодих вчителів, що свідчить про кадрову плинність у дошкільних та середніх вітчизняних закладах освіти. Для практичної освіти одним із ключових (у цій ситуації) є питання: чому за наявності гарної предметної підготовки молоді педагоги йдуть зі школи і найчастіше із системи освіти взагалі.

Під психологічною готовністю до професійної діяльності розуміють інтегральний психічний стан, що включає комплекс професійних знань, умінь і навичок, особистісних характеристик, що забезпечують успішне виконання молодим спеціалістом професійної діяльності, а також володіння ефективними способами подолання професійних труднощів; «це виявлення суті властивостей і стану особистості. Готовність - це не тільки властивість чи ознака окремої особистості, це концентрований показник діяльності суті особи, міра її професійної здібності» [ 25]. Психологічна готовність до професійної діяльності виступає одним із головних компонентів і його недостатня сформованість призводить до професійної безпорадності, невміння використовувати власні професійні знання, вміння, набуті в процесі професійної підготовки у виші, а також у вирішенні трудових завдань.

Дослідники вказують на сутнісну особливість психологічної готовності молодого фахівця до професійно-педагогічної діяльності, що полягає у здатності

швидко мобілізувати ресурси праці на оперативне чи довгострокове виконання конкретної діяльності чи завдання. Це допомагає успішно виконувати свої обов'язки, правильно використовувати знання, досвід, особисті якості, зберігати самоконтроль та перебудовувати діяльність при появі перешкод.

У сучасних літературних джерелах питання психологічної готовності до професійно-педагогічної діяльності розкривається у дихотомії:

- впровадження інновацій в освітній процес;
- в умовах інклюзивної освіти;
- полікультурного освітнього середовища;
- цифровізації освіти та ін.

Низький ступінь психологічної готовності до діяльності призводить до неадекватних реакцій, помилок, до невідповідності функціонування психічних процесів і тих вимог, які ставляться ситуацією. На наш погляд, проблема психологічної готовності до професійно-педагогічної діяльності може бути розглянута з позиції аналізу факторів, що допомагають її формуванню, та факторів, що ускладнюють цей процес. Також важливе значення має емоційно-особистісне відношення до професії педагога та сформована професійна ідентичність. З цією метою нами було проведено опитування серед магістрів, які навчаються у Луцькому НТУ за спеціальністю 011 «Освітні, педагогічні науки». Як діагностичний інструментарій були використані методи:

- аналіз продуктів діяльності (твір на тему «Моя професійна діяльність»);
- бесіда, спрямована на виявлення основних проблем, що ускладнюють формування психологічної готовності у педагогів;

Отримані під час бесіди відповіді респондентів були узагальнені. Так, можна виділити об'єктивні соціальні фактори психологічної неготовності до професійно-педагогічної діяльності, як:

- 1) невисокий рівень життя, а тому й недостатня винагорода за працю при дуже великих вимогах – 90% ;
- 2) професійні навантаження (не має часу на відпочинок та позапрофесійне життя) – 80%;

3) низький престиж професії педагога – 70%;

4) низький рівень організаційної культури в освітній установі (відсутність інституту наставництва, негативні професійні традиції, переважання в колективах явища псевдоколективізму, індивідуалізму) - 70%;

5) бюрократизація освітнього процесу (великий обсяг непотрібної паперової роботи, звітності) - 60%;

6) постійна громадська доступність, немає зони комфорту, інформаційне навантаження і надлишок професійного спілкування, у тому числі в неробочий час (спілкування в месенджерах, телефонах, електронною поштою, професійний обов'язок вести власний блог, сайт) - 50%;

7) авторитарний стиль управління колективом, відсутність підтримки з боку адміністрації школи - 40%.

Серед особистісних суб'єктивних чинників магістри вказали на такі, як:

1) зниження рівня професійної мотивації до кінця навчання у виші - 70%;

2) недостатньо сформована професійна ідентичність, уявлення про свою професійну роль та професійні обов'язки - 60%;

3) переживання «емоційного шоку» як результату невідповідності особистих очікувань і професійної реальності - 50% ;

4) підвищена тривожність, професійні страхи («Не вдасться вести заняття до кінця», «Не зможу знайти підхід до всіх дітей», «Не зможу навчити того, що вимагає програма», «Страх спілкування з батьками» тощо) — 40%;

5) трансформація системи цінностей – 90%;

6) низький ступінь стресостійкості – 30%.

Тема твору була поставлена максимально широко, щоб отримати результат і виявити наступні загальні тенденції:

- емоційно-позитивне ставлення й очікування від процесу і результату професійно-педагогічної діяльності;

- значення професії педагога в суспільстві;

- яскраво виражена гуманістична спрямованість;

- головний сенс педагогічної професії магістри вказали у повній реалізації основних функцій педагогічної діяльності, виділивши значущість професійних умінь.

При вивченні готовності до діяльності у навчальному закладі, одним із комплексних інтегративних утворень є *професійна ідентичність*, від сформованості якої залежить професійна результативність праці педагога. Як зауважують дослідники, професійна ідентичність проявляється недостатньо сформованою, нерідко розмитою системою цінностей, слабким цілепокладанням у вирішенні проблем свого професійного розвитку і становлення. Така ситуація складається внаслідок тривалого чи неефективного вирішеної професійної кризи. Безумовно, у майбутньому педагога повинні бути сформовані стрижневі професійні характеристики (цінності, смисли, розуміння цілей і завдань педагогічної діяльності та ін.). Слід звернути увагу на такий тип ідентичності як мораторій ідентичності, що вказує на прояв кризи. Молоді педагоги шукають різні способи послаблення й розв'язання кризи (звернення за порадами до викладачів, друзів, досвідчених педагогів, читання літератури, яка могла б допомогти, відвідування психолога та ін.). У зв'язку з цим важливо відзначити, що активні тактики самопомоги у вирішенні своїх професійних труднощів — це позитивна характеристика подолання кризи, вони дають точки зростання, трансформацію цінностей, нове розуміння багатьох аспектів власної особистості і професійної діяльності.

У науковій психологічній літературі відомо, що межі криз розмиті і можуть суттєво вагатися. Ми не можемо точно сказати, яку кризу переживають магістри першого курсу, які працюють у навчальних закладах, або кризу професійної адаптації, що потребує більш глибокого додаткового дослідження цього питання. Досягнута ідентичність є комплексним показником професійної зрілості. Інші типи професійної ідентичності (псевдоідентичність, передчасна ідентичність) вказують на серйозні проблеми у професійному розвитку педагогів (хибні мотиваційні тенденції як наслідок нав'язаного професійного вибору, відсутність усвідомлення багатьох аспектів професійної діяльності, несамотійність та ін.).

Проблема психологічної неготовності до викладацької діяльності є бар'єром у професійному розвитку та в досягненні успіху у професійно-педагогічній діяльності. Сформована психологічна *готовність* як комплексний інтегративний професійний стан, навпаки, визначає впевненість, незалежність, відповідальність у прийнятті професійних рішень, уміння мобілізувати свої психічні ресурси до виконання професійних обов'язків, вирішення проблем.

Серед об'єктивних факторів психологічної неготовності назовемо:

- низький соціальний статус і престиж професії,
- професійні навантаження,
- труднощі емоційного характеру: професійні страхи, емоційне потрясіння від професійних проблем, низьку стресостійкість.

Переважання дифузної ідентичності і мораторію ідентичності свідчить про переживання професійної кризи, неконструктивне її вирішення.

З огляду на вищезазначене ставимо за мету подальше дослідження професійної майстерності, компетентності фахівців, їхню готовність працювати з учнями/студентами з ООП та розбудовувати інклюзивне освітнє середовище, визначаючи його переваги для всіх дітей. Освітнє середовище тільки тоді буде інклюзивним, коли матимуть поширення ідеї інклюзії, що кардинально змінюють суспільство, освітній простір, а з ним і тих, хто вчить молодих людей із вадами здоров'я. Впровадження інклюзивної практики вимагає від педагога поглиблення знань, вмінь, навичок. Якісна освіта передбачає якість знань фахівця, який працює з дітьми з ООП, зокрема, з психології, у піклуванні осіб з психофізичними порушеннями, захисті, наданні допомоги в адаптації, у співпраці з батьками та іншими фахівцями (реабілітологами, логопедами, соціальними працівниками) тощо, бути готовими до різних викликів.

Висновок до 1 розділу.

У 1 розділі кваліфікаційної роботи, виходячи із поставлених завдань проаналізувати наукові праці українських і зарубіжних вчених, дослідити трансформаційні зміни інклюзивного освітнього середовища, визначити понятійно-термінологічне поле інклюзивного освітнього середовища;

встановити сталі тенденції розвитку інклюзивного навчання й виховання за допомогою сучасних технологій, ми розглянули заклад вищої освіти як ресурс формування інклюзивного середовища; інклюзивну культуру як соціальну основу інклюзії; механізми забезпечення професійної діяльності фахівців в інклюзивному освітньому середовищі.

## **РОЗДІЛ 2**

### **ДОСЛІДНИЦЬКА РОБОТА ПЕДАГОГІЧНИХ УМОВ ФОРМУВАННЯ ІНКЛЮЗИВНОГО ОСВІТНЬОГО СЕРЕДОВИЩА**

## 2.1. Технології інклюзивної практики

В основі проектування інклюзивної моделі лежить індивідуалізація освітнього середовища й ціннісно-орієнтована освіта. Такий погляд на освіту — у теоретичних, експериментальних, авторських варіантах дослідників цього питання, а також педагогів, батьків дітей з ООП, розробляється протягом останніх років і має конкретні практичні відображення. У межах розвитку інклюзивної освіти проектуються і реалізуються такі освітні умови і можливості для індивідуалізації, як:

1. Диференціація освітніх умов: форма навчання, темп, зміст (глибина) навчання, стиль навчання, режим, час.
2. Диференціація освітнього змісту: профіль, тип та вид освітньої програми, додаткова освіта, міжпредметні курси.
3. Диференціація маршрутів: навчання з урахуванням індивідуального навчального плану.
4. Надання учню (сім'ї) прав та обов'язків вибору умов, маршрутів і змісту.
5. Надання психологічної, медичної, педагогічної допомоги на основі усвідомленого запиту з боку дитини чи її батьків.
6. Створення емоційного клімату довіри, взаємної підтримки у дитячо-дорослій спільноті.

Як основна стратегія включення механізму індивідуалізації в освітній системі інклюзивного середовища, зазначимо розвиток моделі комбінованої інклюзії, де найгострішою проблемою залишаються взаємини між однолітками. Психолого-педагогічна характеристика різних груп учнів з обмеженими можливостями здоров'я, які навчаються у Цуманському ліцеї, дозволила нам виділити дві групи труднощів у спілкуванні однолітків в освітньому закладі:

– проблеми, що виникли у зв'язку з дефектами розвитку дитини (порушення мовного розвитку, розумова відсталість, затримки психічного розвитку, сенсорні порушення у розвитку). У дітей цієї групи відзначаються труднощі у спілкуванні з однокласниками, неможливість встановлення тривалих комунікативних контактів; специфічні труднощі немовного характеру:

- некомунікабельність,
- невміння будувати діалог,
- труднощі у сприйнятті;

– проблеми, що виникли у зв'язку з розвитком у дитини розладів аутичного спектра. Здатність до комунікації у таких школярів розвивається інакше, ніж у здорових однолітків, (зазвичай починається пізніше і відбувається повільніше або нерівномірно, з випередженням чи відставанням у різних аспектах). Тому виникають комунікативні труднощі, що ускладнюють процес міжособистісного спілкування в умовах школи.

Тому одним із завдань сучасних освітніх закладів є створення умов для використання сучасних технологій навчання й виховання особистості дитини з ООП, її адаптації не тільки у шкільному середовищі, а й у соціумі. ведення здорового способу життя. Ця проблема особливо актуальна у зв'язку з тим, що зростає кількість дітей, які мають: хронічні захворювання, статус дитини з обмеженими можливостями здоров'я. Незважаючи на це, в сьогodнішніх реаліях вони навчаються в загальноосвітніх школах за загальноосвітньою програмою. Діяльність педагога має спрямуватись, насамперед, на створення комплексної системи, заснованої на організації здорового соціального простору для становлення активної, соціально адаптованої особистості дитини, здатної самостійно і відповідально «будувати» власне життя. Найбільш поширена *технологія* – ігри, більш актуальні для учнів молодшого і середнього шкільного віку. Як вид діяльності ігри сприяють розвитку комунікативних навичок, розширюють кругозір, формуванню поняття «здоров'я» (про негативне ставлення до шкідливих речовин), розширюють кругозір тощо.

Арт-технологія є сучасним і затребуваним елементом виховного процесу школи. Музика, мистецтво торкаються душі дитини і допомагають побачити красу світу, сприяють формуванню загальнолюдських цінностей. Учні з особливими потребами беруть активну участь у заняттях з використанням арт-терапії, особливо цікавими є заняття з художнього мистецтва. Музика знімає втому, перенапругу учнів. ІКТ-технології (цифрові технології) важливі у роботі

в умовах класу, школи, оскільки формують знання. А створення роликів, постів приваблює багатьох, так як Інтернет для сучасної молоді – звичне середовище і не викликає будь-яких труднощів. При цьому слід пам'ятати, що необхідно, як вчителю, так і батькам, навчити дітей безпечно й грамотно користуватися Інтернетом.

Технологія колективно-творчої діяльності (КТД-технологія) розвиває креативні здібності школярів, надає альтернативу учасникам освітнього процесу у питаннях організації вільного часу. Участь у відзначенні різних свят ми вбачаємо як основу виховання. Мотивувати приймати активну участь і паралельно враховувати особистісні та вікові особливості дітей з ООП, залучаючи до співпраці батьків, волонтерів та ін.

Вторинна профілактика реалізується через використання індивідуального супроводу, розроблення індивідуального маршруту. Соціальний педагог організує заняття-тренінги, у яких застосовуються психологічні методи, орієнтовані на розвиток особистісних ресурсів учнів, позитивної поведінки. Заняття проводяться у гуртках. Програми включають різноманітні теми, як: «Пізнай себе» «Уміння володіти собою», «Зняття конфліктності» та багато інших. Ігри, вправи, що використовуються, сприяють реалізації спілкування-взаємодії, самовираження й самоствердження. Ігри на сприйняття та взаємодію допомагають краще дізнатися про себе, зрозуміти власну індивідуальність, закріпити нові засоби і шляхи взаємодії. У дітей з вадами здоров'я розвивається вміння керувати поведінкою, емоційним станом, справлятися з негативними емоціями, контролювати мовлення за допомогою вправ. На заняттях використовуються такі форми, як: дискусії, мозкові штурми, спрямовані на закріплення вміння протидії негативному впливу соціуму. Практикуються зустрічі з цікавими людьми, проведення бесід. Сучасні технології впливають на формування: уявлення про життєві цінності; компетентностей – ціннісного ставлення до здоров'я, уміння вибирати корисні способи спілкування із соціумом, навички протидії, згадувані вище.

Розглянемо розлади аутичного спектру учнів, які навчаються у Цуманському ліцеї за індивідуальною програмою і технології, які

використовують педагоги цього освітнього середовища. Насамперед, дамо пояснення психічним розладам, що визначаються порушеннями процесу розвитку комунікативних здібностей, наявністю поведінкових і рухових стереотипів. Основними симптомами є: несприйнятливність вербальної інформації, проблеми соціальної взаємодії та комунікації, вузькість інтересів. Особливості пізнавальної сфери дітей з РАС (з розладами аутичного спектру) можуть створювати труднощі у навчанні за умов інклюзії, оскільки характеризуються конкретністю мислення, труднощами сприйняття абстрактних понять (таких, як: час і простір), фіксацією уваги на цікавий предмет. У класі дітям важко зорієнтуватися в мінливих соціальних ситуаціях під час повсякденної взаємодії. Це проявляється у нерозумінні завдань, поставлених педагогом, відсутності, як зазначалось вище, уявлення про тривалість уроків, кількість уроків чи завдань на уроці. Такі діти не завжди адекватно відповідають на зовнішній подразник, як: незапланована зміна діяльності, яскрава емоційна реакція в колективі, проблеми з вираженням особистих потреб і бажань. Узагальнимо сказане. Отже: "звужений обсяг,

- фрагментарність,
- сповільненість,
- пасивний характер,
- порушення системності, хаотичність,
- вплив недорозвитку уваги, відволікання,
- відсутність звязку з уявленням, мисленням" [ 6 ].

Все це створює зайву психологічну напругу, що може спричинити негативні емоційні реакції. Тому постають питання як зробити перебування особливих учнів в загальноосвітній школі більш комфортним? Як допомогти ефективно взаємодіяти і працювати у класному колективі?

Розглянемо технологію візуалізації навчального матеріалу в освіті дітей з порушенням інтелектуального розвитку. Однією з ефективних технологій є метод візуальної підтримки, що покращує освітній процес, створює комфортний

емоційний клімат, використовуючи *зображення*. Метод враховує особливості дітей з РАС, як слабкі, про які говорилося вище, так і сильні, серед яких:

- образність мислення,
- гарна пам'ять,
- вміння переносити засвоєні алгоритми та інші завдання,
- переважання зорового сприйняття.

Візуальна підтримка допомагає знизити тривогу, пов'язану з невизначеністю, зрозуміти абстрактні поняття, наприклад, тривалість уроку, навчального дня [ 6 ]. Перерахуємо функції візуалізації.

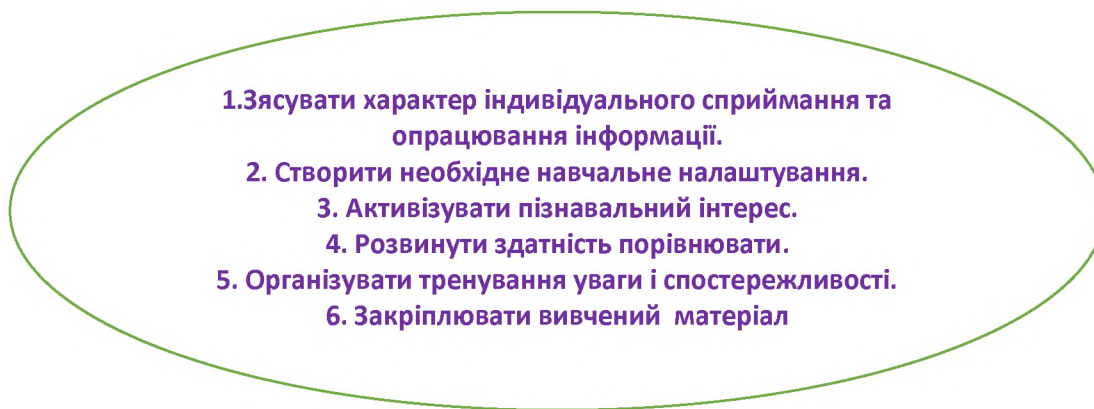


Рис.2.1 – Функції візуалізації

Важливим результатом візуальної підтримки має стати самостійність дитини під час виконання завдань педагога. Отже, візуальна підтримка ґрунтується, насамперед, на візуальному мисленні дітей з РАС, структуруючи їхнє життя та переносючи засвоєні навички й алгоритми на різні побутові ситуації. Метод дозволяє покращити соціальну гнучкість, виключити недоречні поведінкові реакції, розвиває самостійність і підвищує самооцінку.

Як конкретно здійснюється візуальна підтримка? Один із видів методу – створення візуального розкладу як кола дій, які учень має виконувати самостійно. Включає: визначення найбільш відповідного формату, довжини розкладу, ключових підказок, що спонукають дитину використовувати розклад для навчання її навичок. Така форма візуальної підтримки допомагає вчителям скоротити повторення вимог і правил, підвищити самостійність школяра, а

дитині – заздалегідь планувати зміни, бути більш послідовною у процесі навчання. Але перш ніж вводити візуальний розклад, треба визначити наявність необхідних початкових навичок: розрізнення малюнків, вміння зіставляти ідентичні предмети та ін.; учень дозволяє до себе торкатися і застосовувати фізичні підказки. Візуальна підтримка включає візуальний таймер часу, послідовність завдань, елементи візуальної підтримки у класі, правила поведінки під час уроку, розклад уроків. Важлива й чітка структуризація уроку: заняття за партою – фізкультура – заняття за партою. Графічними елементами візуальної підтримки є: фотографії лінійні малюнки, зображення на екранах комп'ютера, журналах, логотипи і реальні предмети, а також письмова мова. Використовуваний матеріал для візуалізації підбирається індивідуально, відповідно до особливостей дитини з вадами розвитку. Виділяються такі види візуальної підтримки, як:

- розклад дня,
- розклад занять і активностей,
- дошка «Зараз-потім»,
- візуальні підказки, схеми, інструкції,
- правила поведінки на уроці,
- соціальні історії [ 6 ].

Розглянемо докладніше кожен із них. Візуальний розклад дня та уроку регламентують порядок дій на уроці і активностей протягом дня. Демонструють масив завдань, дозволяють учневі самостійно орієнтуватися у навчальному процесі. Дітей з РАС дуже важливо навчати постійному використанню візуалізованого розкладу, що допоможе розвинути гнучкість, впоратися з тривогою, сформувати звичку спиратися на щось, а не на когось, підвищити (повторимось) самостійність і забезпечити передбачуваність.

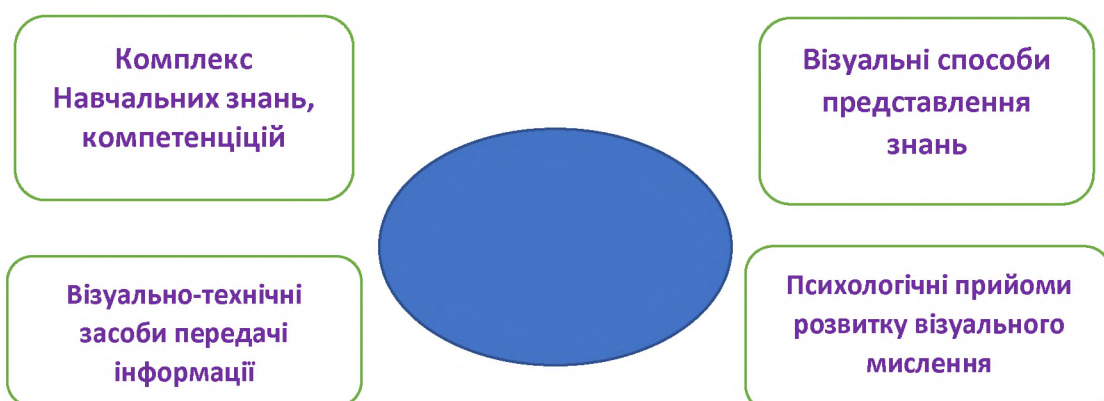
Дошка «Зараз-потім» – візуальна послідовність із двох зображень, за якими видно, що настане приємна подія, після завдання, яку необхідно виконати. На ній чітко візуалізуємо те, що бажає дитина, і те завдання, яке належить виконати для досягнення кращого. Наприклад, «уроки" – "прогулянка».

Візуальні інструкції, підказки, схеми допоможуть дітям з дефіцитом розуміння мови. Є алгоритмом дій для засвоєння навичок та їх застосування у самостійній роботі. У результаті дитина з РАС бачить конкретні кроки виконання кожної активності.

Візуалізація правил поведінки. Це наочні схеми поведінки, про які повідомляється учневі, що потрібно робити, якщо, необхідно зачекати; відображення норм і правил поведінки, які є в шкільному інклюзивному середовищі чи в соціумі.

Соціальні історії (індивідуально написані історії) демонструють дитині з РАС правильні способи поведінки. Вони формують бажану поведінку на основі позитивних підкріплень (наприклад, ділитися, чекати своєї черги). Соціальні історії розвивають комунікативні навички (говорити про почуття, просити бажане).

Перераховані методи візуалізації покликані зменшити тривожність, дозволяючи таким школярам орієнтуватися у соціальних подіях, їх послідовності й кінцевому результату; методи не дадуть можливості сперечатися, тому що зміна подій відбувається об'єктивно, без особистої вимоги педагога, за планом; готують до змін, оскільки візуальний план наочно демонструє, що може статися і на що чекати; покращують сприйняття інформації – графічна інформація постійна, усна іноді незрозуміла. Таким чином, при використанні технології візуалізації навчального матеріалу, ми акцентуємо увагу на індивідуальному підході до кожної дитини з РАС, причому цей підхід має коригуватися щодня з урахуванням частотої емоційної нестабільності школяра. Педагогу важливо бути гнучким і мобільним у професійному сенсі для максимальної ефективності навчального й корекційного процесів.



### Рис.2.2 – Складові технології візуалізації навчальної інформації

Як бачимо процес впровадження інклюзивного навчання є інноваційним. Інклюзивний підхід дозволяє вирішити низку проблем, а використання сучасних технологій та інклюзивних методик дозволить здобути освіту, професію особистості незалежно від її індивідуальних особливостей. У компетенції педагога врахувати рівень індивідуального розвитку, навчальних досягнень, фізичних можливостей учнів з особливими потребами, своєчасно виявити й скоректувати недоліки, щоб дитина з вадами здоров'я інтегрувалась у соціумі. Компетентність вчителя у підборі технологій – величезна. Адже в інклюзії не учень має підлаштовуватись до освітнього середовища, а навпаки, щоб сприяти зміцненню фізичного й психічного стану дитини. Поряд з інклюзивним освітнім процесом існують інші форми організації як індивідуальне навчання вдома, що означає низьку соціалізацію та низьку залученість до соціальної активності. Для подолання низької самооцінки дітей з ООП проводяться в умовах школи різноманітні заходи, до яких залучаються до особливі діти, тим самим пропагуючи соціальну толерантність прийняття у соціум всіх людей. Цифрові технології створюють сьогодні «безбар'єрне» середовище в комунікації, дистанційному навчанні, що сприяє вирішенню проблем навчання дітей з вадами розвитку чи здоров'я, також консультування батьків в питаннях реабілітації та ін. Широкий вибір засобів презентації навчального змісту «в цифровому форматі, дає змогу вчителям здійснювати маніпуляції з розміром, контрастними кольорами та іншими характеристиками для створення прикладів на численних носіях і в різних форматах. Їх можна зберігати для подальшого використання і забезпечення гнучкого доступу до них різних учнів, залежно від їхніх потреб і вподобань» [16, с.101]. Плануючи використання різноманітних технологій і методик, педагог «має взяти до уваги:

- зміст – що учні мають засвоїти та яким чином вони отримуватимуть інформацію;
- процес – види навчальної діяльності, які виконують учні для осмислення та засвоєння змісту;
- продукти (кінцеві результати) – те, що дає учням можливість закріпити, застосувати, поглибити та вдосконалити набуті знання, вміння, навички (проекти, певна діяльність та її результати тощо);
- навчальне середовище – як відбувається робота на уроці, яка на ньому панує атмосфера» [16,с.100].



Рис.2.3 – Диференціації викладання

Використання вищевказаних технологій, проектування й створення освітніх програм означає орієнтацію на особливості й можливості учнів з ООП, взаємодію педагога з іншими спеціалістами школи. Діти з особливими потребами потребують не тільки підтримки, але й розвитку своїх здібностей і

досягнень, тому від учителя залежить їхня впевненість у власних силах. Для цього вчителі диференціюють зміст навчання, дотримуючись поетапного засвоєння нового матеріалу (йти від простого до складного). Показати учням, що вони відповідальні за виконання завдань, і, звичайно ж, особливу увагу приділяти заохоченню таких дітей. Тим самим мотивувати на успішну діяльність.

У такому інклюзивному освітньому середовищі у дітей з обмеженими можливостями здоров'я підвищується життєвий тонус, активізується громадська позиція, з'являється шанс досягти певних результатів у розвитку. Ми підкреслимо: і більше уваги, терпіння, дбайливого ставлення. У розробці адаптованої освітньої програми, можуть допомогти батьки, які краще знають свою дитину. При цьому адаптації й модифікації підлягають не лише програми навчальних предметів, підручники, робочі зошити, переосмислюються й педагогічні технології. Вчитель створює умови постійного переходу від того, що дитина вміє робити самостійно, до того, що зможе зробити у колективі, за допомогою вчителя чи однокласників. Так, наприклад, при індивідуальній роботі завдання чи картки роздають усім учасникам освітнього процесу, щоб особливий учень не відчував себе неповноцінним, при цьому завдання адаптовані до специфічних психофізичних особливостей. Необхідно включати таких дітей до фронтальної роботи, даючи доступні завдання. На уроках може практикуватись робота в парах: успішніший учень вчить менш успішного. *Технологія* взаємного навчання передбачає навчання один одного. Групова робота будується на розумінні можливостей, функцій школяра, коли кожен робить внесок у загальний результат, виконуючи своє завдання. Звернемо увагу на підлітковий вік, коли виникає потреба в самовизначенні, свідомі уявлення про права і обов'язки, про вибір майбутнього професії. . Вважаємо на цьому етапі (з боку педагогів, психологів) доцільною допомогою учням з особливими освітніми потребами в розкритті їхніх здібностей і можливостей, надаючи перевагу цифровим технологіям для практичного навчання, сприйняття інформації на різних освітніх сайтах та її використання вдома або ж в інклюзивному освітньому середовищі.

## **2.2. Діагностика інклюзивного освітнього середовища – Цуманського ліцею Волинської області**

Уміння вчитися є важливим новоутворенням шкільного віку в умовах інклюзивного середовища, яке надалі стає більш загальною здатністю до саморозвитку. Підкреслимо, що розвиток усіх учнів класу, у якому навчаються і діти з ООП, відбувається саме в рамках «організованої практики», що будується за допомогою спеціально організованих форм, спілкування та взаємодії. Результати досліджень з цього питання показали, що в класах Цуманського ліцею, де вчителі систематично й цілеспрямовано організують навчальну діяльність через спільну навчальну роботу, спостерігається позитивна динаміка у прояві навчальної мотивації особливих дітей. Серед засобів, які забезпечують спільну діяльність учителя-учня, нормотипового школяра зі школярем з вадами здоров'я, виокремимо комунікацію й рефлексію, через які встановлюється ставлення учасників освітнього процесу до власних дій, забезпечується перетворення цих дій, відповідно до змісту й форми спільної діяльності. Також у спільній діяльності з однолітками формуються необхідні комунікативні компетенції, як:

- уміння вступати в контакт з іншою людиною,
- уміння надати підтримку однокласнику,
- звернутися до нього чи вчителя з проханням,
- адекватно реагувати на поведінку іншого.

Зауважимо, важливою характеристикою змістовного спілкування учасників освітнього процесу між собою постає емоційна складова, що виражається у відношенні до навчання. Ставлення до навчання в інклюзивному середовищі розглядаємо у єдності мотиваційного компоненту з емоційним. Саме це питання є ключовим у навчальній діяльності, що визначає характер протікання освітнього процесу, якість засвоєння знань дітьми в умовах інклюзії. Зазначимо, що на основі теоретичних методів аналізу й порівняння нами встановлено, що більшість дослідників надають значення мотиваційній складовій.

Мета нашого дослідження, як зазначено у вступній частині кваліфікаційної роботи, полягає в узагальненні досвіду організації інклюзивного освітнього середовища в Україні й удосконалення інклюзії у конкретному навчальному закладі. За допомогою методів бесіди і анкетування (серед вчителів початкових класів – 1А, 1В, 1Г і 3Б, 3Г, 4В Цуманського ліцею Волинської області) ми вивчали особливості комунікативних компетенцій, навчальної мотивації, емоційного ставлення до навчання усіх дітей і тих, які мають різні вади: складні порушення мовлення, інтелектуальні порушення, затримку психічного розвитку та ін.

Наше припущення полягало в тому, що молодші школярі показують високий рівень сформованості комунікативних умінь співпрацювати, демонструють більш позитивне ставлення до навчання. Вибірка дослідження складалася з 30 учнів 3Б, 3Г і 4В класів, серед яких є 6 дітей з ООП. Всі класи навчаються за традиційною дидактичною системою. Особливості комунікативних умінь вивчалися за допомогою тесту-опитувальника комунікативних умінь Л. Міхельсона. Даний опитувальник дозволяє виявити спосіб спілкування (залежний, компетентний, агресивний), визначити сформованість таких компетенцій, як:

- уміння надавати і приймати знаки уваги (компліменти) від однолітка,
- реагувати на справедливу й несправедливу критику,
- на поведінку, що зачіпає, провокує з боку співрозмовника,
- уміння звернутися до однокласника з проханням, відповісти відмовою на чуже прохання,
- самому надати і прийняти співчуття й підтримку з боку однолітків,
- контактувати з іншою людиною.

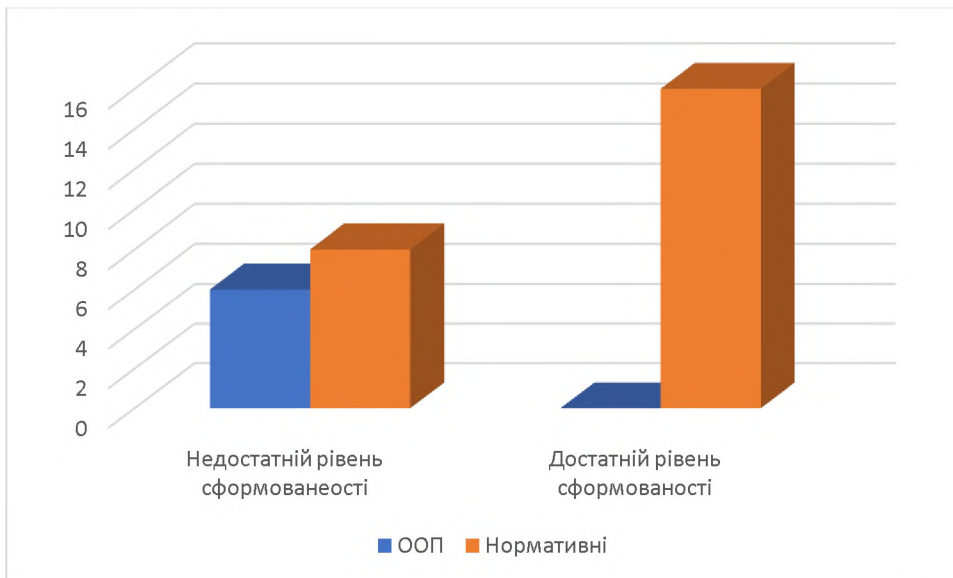


Рис.2.4 – Порівняльна діаграма результатів діагностики комунікативних умінь в умовах інклюзивного освітнього середовища

На рис.2.4 представлені результати діагностики комунікативних компетенцій третіх і четвертого класів. Більша половина учнів інклюзивного освітнього середовища показали компетентний рівень сформованості таких комунікативних умінь, як: встановлювати контакт, звернутися з проханням до однокласника, адекватно реагувати на критику і на провокуючу поведінку. Отримані результати можна пояснити тим, що на уроках діти включені до ситуації взаємодії, що дозволяє розвивати й вдосконалювати вищезгадані вміння. Тільки у 6 учнів з ООП та 8 нормотипових дітей спостерігається залежний рівень (недостатній рівень сформованості) компетенції «уміння відповісти відмовою на чуже прохання». Майже у половини учнів класу виявлено залежний спосіб спілкування, тобто недостатній рівень сформованості комунікативних компетенцій: як встановити контакт з однокласником, вміння звернутися до нього з проханням, поставити йому питання, адекватно реагувати на критику. Дані результати можна пояснити відсутністю під час уроків ситуацій, у яких вказані вміння могли бути сформовані. Важливим є той факт, що молодший шкільний вік є чутливий (сенситивний) для формування, розвитку аналізованих у дослідженні комунікативних компетенцій.

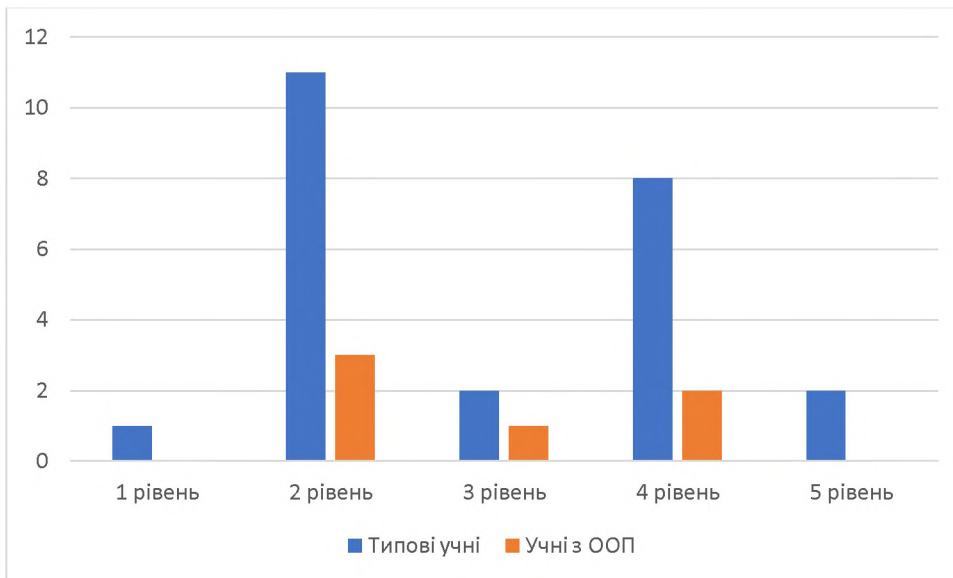


Рис. 2.5 – Порівняльна діаграма результатів діагностики мотивації та емоційного ставлення до навчання

На рис. 2.5 видно, що у більшості учнів за системою навчання сформована мотивація на II рівні в умовах інклюзії, що характеризується продуктивною мотивацією, обумовленої позитивним ставленням до навчання. Проте, у частини учнів (11) виявлено IV рівень, тобто у них знижена мотивація. Такі діти відчувають «шкільну нудьгу», що супроводжується негативними переживаннями і, в цілому, від'ємним ставленням до навчання.

Таблиця 2.1

**Результати діагностики мотивації та емоційного ставлення до навчання**

		Класи 3Б,3В.4Г (30 учнів)	
Рівні	Кількість учнів	Діти з нормотиповим розвитком	Діти з ООП
1 рівень		1	-
2 рівень		11	3
3 рівень		2	1
4 рівень		8	2

5 рівень	2	-
----------	---	---

Результати діагностики показали, що більшість учнів демонструють високий рівень пізнавальної активності, середній рівень тривожності і низький рівень негативних проявів (гнів), що свідчить загалом про позитивне ставлення до навчання. Зазначимо, що для дітей з ООП характерний низький рівень пізнавальної активності, високий рівень тривожності, а також середній рівень прояву гніву, що вказує на знижений позитивно-емоційний фон у тих, хто навчається. Діагностика інклюзивного освітнього середовища Цуманського ліцею Волинської області дозволяє створити умови для розкриття можливостей молодших школярів, а також здобуття ними знань у взаємодії з учителем і однокласниками. Отримані результати можуть бути первинними даними для майбутнього дослідження питання навчання молодших школярів з ООП та їх емоційне ставлення до нього.

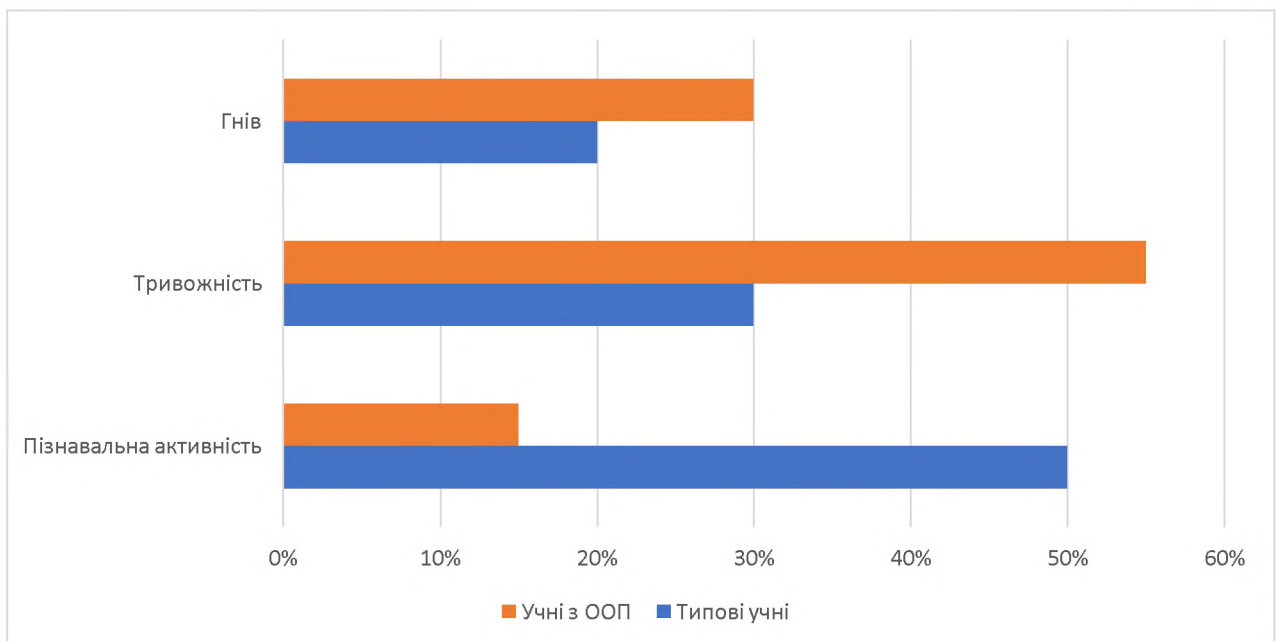


Рис. 2.6 – Результати діагностики емоційного ставлення до навчання

Наше дослідження, що включало експериментальну складову, будувалося на основі широкого спектру конкретних методів збору фактичного матеріалу: аналіз наукової літератури, включене спостереження, анкетування, індивідуальна бесіда, тестування, метод аналізу шкільної документації, досвід

вчителів, методи математичної обробки отриманих даних. Експериментальне дослідження було спрямовано і на визначення рівня адаптації учнів в умовах інклюзивного освітнього середовища, факторів даного процесу, особистісних характеристик школярів з різним рівнем адаптації та причини, що ускладнюють цей процес. Експериментальне дослідження проводилося у Цуманському ліцеї Цуманської селищної ради Волинської області. У ньому взяли участь, окрім дітей зазначених вище у п.2.2., учні 6 класу, у якому навчається 2 дітей з ООП, 30 вчителів різної вікової категорії, серед яких понад 10 здійснюють індивідуальне навчання з учнями, які мають функціональні труднощі найтяжчого ступеня, інтелектуальні порушення. Визначення рівня і особливостей адаптації здійснювалося на основі показників адаптованості школярів до освітнього інклюзивного середовища.

Для діагностики використовувався комплекс методів: експертна оцінка, анкетування, тестування. З метою визначення адаптованості учнів до інклюзивного освітнього середовища за діяльнісним показником здійснювалася оцінка засвоєння ними навчального матеріалу (підраховувалося середнє арифметичне значення успішності з усіх предметів школяра) та навчальної активності. Навчальна активність учнів 8-9 років оцінювалася вчителем за шестибальною шкалою за такими позиціями:

- активно працює на уроці, часто піднімає руку, відповідає правильно - 5 балів;
- на уроці працює, в основному відповідає правильно – 4 бали;
- інколи піднімає руку, але відповідає правильно – 3 бали;
- навчальна активність на уроці носить короткочасний характер, часто відволікається – 2 бали;
- пасивний на уроці, дає неправильні відповіді або не відповідає зовсім, часто переписує готове з дошки – 1 бал;
- навчальна активність відсутня (не включається до навчального процесу) – 0 балів.

Навчальна активність учнів 11-12 років оцінювалася у балах за чотирибальною шкалою за такими позиціями, як:

- вчасно береться до роботи на уроці;
- під час уроків практично працює, руку не піднімає, найчастіше відповідає неправильно;
- активно працює лише на окремих етапах уроку, руку піднімає, позитивні, негативні відповіді чергуються;
- активно працює протягом усього уроку, часто піднімає руку, відповідає правильно;
- виявляє інтерес до запропонованих вчителем завдань та форм роботи на уроці;
- активно входить у спільну роботу з учителем, іншими учнями;
- під час підготовки до уроків виявляє творчий підхід (читає додаткову літературу, консультується з учителями тощо).

Систематичний прояв активної позиції в навчальній діяльності оцінювався в 4 бали, частий прояв – у 4 бали, нечастий – у 3 бали, інколи – у 2 бали, дуже зрідка – 1 бал, відсутність прояву активної позиції – 0 балів.

У результаті підраховувався сумарний бал, що характеризував навчальну активність учнів 11-12 років в умовах інклюзивного освітнього середовища. Для вивчення причин, що зумовлюють успішність засвоєння школярами освітнього матеріалу, аналізувалися особливості мотивації до навчальної діяльності, зазначені вище.

#### Висновок до 2 розділу

У дослідницькій роботі педагогічних умов формування інклюзивного освітнього середовища нами розглянуті технології інклюзивної практики, які є затребуваним елементом в інклюзії, так як орієнтують учасників освітнього процесу у соціальних подіях, їх послідовності й кінцевому результаті; здійснено діагностику інклюзивного освітнього середовища – Цуманського ліцею Волинської області. Порівняльні діаграми демонструють її результати.

## ВИСНОВКИ

Виконана кваліфікаційна робота магістра носить теоретико-практичний характер і спрямована на вирішення актуального питання в освітньому просторі України, а саме: ролі інклюзивного середовища, що передбачає впровадження інклюзії у всі навчальні заклади. У роботі зроблена спроба сформулювати зміст «інклюзивного освітнього середовища» як особливого виду освітнього середовища, в якому створені умови для навчання й виховання усіх учасників освітнього процесу, як нормотипових, так і з особливими потребами. Ми розмежували поняття «інклюзивне освітнє середовище» та «інклюзивний освітній простір». На наш погляд, середовище існує всередині навчального закладу, а простір – виходить за його межі. У цьому контексті середовище є соціумом особистості з ООП, а простір – відкритий і розширений.

Розкрито актуальність проблематики завдяки аналізу наукових досліджень трансформаційних змін інклюзивного освітнього середовища як вітчизняними, так і зарубіжними ученими. Реалії сьогодення вказують на те, що суспільство має нагальну потребу в розвитку інклюзивної освіти, створенні умов для забезпечення якісної освіти учасниками освітнього процесу з ООП.

Відповідно до поставлених завдань нами розглянуто ЗВО як ресурс формування інклюзивного освітнього середовища; окреслено підходи диференційованого викладання як технології інклюзії. Перераховано спектр форм організації професійної підготовки майбутніх педагогів до інклюзії в умовах освітнього середовища університету. Це:

- відкриті інклюзивні заняття;
- мережева освітня взаємодія студентів;
- дослідні проєкти;
- дослідницька робота студентів;
- авторські освітні програми.

Проведення впровадження системи спеціальних умов для інклюзивної освіти у Цуманському ліцеї Волинської області, навчання у Луцькому національному технічному університеті дозволяє говорити про їх ефективність. Проєктування умов для інклюзивного освітнього середовища сьогодні – є системне явище, а сама інклюзивна освіта розглядається як модель суспільства, що підтверджується позитивною тенденцією збільшення чисельності абітурієнтів з особливими потребами, які вступають до вишів. Для подальшого розвитку інклюзивного освітнього середовища необхідне:

- вдосконалення безбар'єрного архітектурного середовища;
- розробка адаптованих навчально-методичних матеріалів, що враховують потреби осіб з інвалідністю, вирішення питань, що забезпечують комплексний супровід;
- сприяння успішному працевлаштуванню випускника з інвалідністю;
  - компенсації дефіциту професійних компетенцій освітян в організації інклюзивного навчального процесу, підготовки ними адаптованих навчальних матеріалів.

Нами встановлено сталі тенденції розвитку інклюзивного навчання й виховання за допомогою сучасних технологій. При використанні технологій ми акцентуємо увагу на груповому й індивідуальному підході до дитини з ООП,

причому індивідуальний підхід має коригуватися з урахуванням частоті емоційної нестабільності школяра.

У контексті дослідження ми розглядали соціокультурний контекст інклюзивного освітнього середовища. У відносинах з дітьми з ООП, їхніми батьками такими важливими є повага, доброзичливість, вміння «зайняти» одну позицію та ін. якості.

У другому розділі «Дослідницька робота педагогічних умов формування інклюзивного освітнього середовища» нами проведена діагностика інклюзивного освітнього середовища Цуманського ліцею Волинської області, впровадження у ньому інклюзивної освіти від основ до практики.

Робота не вичерпує аспектів вирішення питання розбудови інклюзивного освітнього середовища, стратегій успішного розвитку інклюзивного навчання, компетентності педагогів, ролі батьків у процесі інтегрування їхніх дітей з ООП до освітнього середовища. Теоретико-практичне значення дослідження полягає у сприянні вирішення наукової проблеми, яка має соціально-культурне значення, відкриває напрямки наукових досліджень, пов'язаних: з адаптацією усіх школярів в інклюзивному освітньому середовищі; психологією спілкування учнів класу; встановленням факторів та умов, що зумовлюють динамічні трансформації освітнього інклюзивного середовища. Актуальність предмета дослідження забезпечується бажанням і мотивацією усіх учасників освітнього процесу.

### СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Аріщенко А. Інклюзивний освітній простір ЗВО України: сучасний стан та перспективи розвитку. Педагогічні науки: теорія, історія, інноваційні технології. 2018. № 5. С. 381-389. URL: <https://pedscience.sspu.edu.ua/wp-content/uploads/2018/10/37.pdf>(дата звернення: 29.07.2023).
2. Бельке І, Вдовенко І. Формування інклюзивної компетентності вчителя. URL: <http://dpsz2018.blogspot.com/2018/11/blog-post25.html> (дата звернення: 9.08.2023).
3. Бондар В.І. *Від рівних прав до рівних можливостей. Соціальна і життєва практика дітей з інтелектуальними порушеннями в умовах навчально-реабілітаційних центрів.* Практично зорієнтований посібник за ред. І.Г.Єрмакова та ін. Дніпро «Інновація». 2018. С.32-41.
4. Бондар В.І. Диференційоване навчання дітей з особливостями інтелектуального розвитку в закладах загальної середньої освіти. Актуальні питання корекційної освіти. Випуск 13(2019) URL: <https://aqce.com.ua/vipusk-13/bondar-vi-diferencijovane-navchannja-ditej-z-osoblivostjami.html> (дата звернення: 12.07.2023).
5. Великий тлумачний словник сучасної української мови. [уклад. Бусел В.Т.]. Київ, 2004.1440с.

6. Гладченко І. [Вебінар] Візуалізація в освіті дітей з ООП URL:<https://www.youtube.com/watch?v=ivcedKXEGsQ> (дата звернення: 12.07.2023).
7. Гладуш В. Інклюзивна освіта в Україні: успіхи, проблеми, перспективи. URL: <https://lib.iitta.gov.ua/729855/1/%D0%86%D0%BD%D0%BA%D0%BB%D1%8E%D0%B7%D0%.pdf>(дата звернення: 7.07.2023).
8. 1. Груць Г. Інклюзивна освіта як фактор розвитку полікультурної освіти в Україні. *Інклюзивна освіта: ідея, стратегія, результат* : матеріали І Всеукр. міждисципл. наук.- практик. конф., 8 квітня 2021 р. Тернопіль, 2021. С. 63–66.
9. Закон України Про освіту. URL: [https://urst.com.ua/pro\\_osvitu/st-19](https://urst.com.ua/pro_osvitu/st-19) (дата звернення: 7.07.2023).
10. Залевська О.А. Професійні характеристики працівника: поняття, зміст та значення /О.А. Залевська //Право і суспільство. 2015. №4 (ч.2). С.80–86.
11. Івашко О. Когут С. Полікультурна освіта на Україні: вибрані проблеми термінології. PRACE NAUKOWE Akademii im. Jana Długosza w CzĚstochowie Seria: Pedagogika 2012, t. XXI URL: <http://dlibra.bg.ajd.czest.pl:8080/Content/2625/133.pdf>(дата звернення 15.07.2023).
12. Індекс інклюзії: загальноосвітній навчальний заклад : навч.-метод. посіб. / заг. ред. В. І. Шинкаренко. Київ : ТОВ «Видавничий дім “Плеяди”», 2011. 96 с.
13. Калініченко І. О. Особливості формування інклюзивного середовища для забезпечення розвитку дитини. *Актуальні проблеми навчання та виховання людей з особливими потребами*. 2012. № 9 (11). С. 120–126.
14. Качалова Т. В. *Формування інклюзивної культури закладу вищої освіти*. Наукові записки Ніжинського державного університету ім. М. Гоголя. Сер. Психолого-педагогічні науки. Ніжин: НДУ ім. М. Гоголя, 2018. № 3. С. 35–44.
15. Коло сім'ї/ <https://k-s.org.ua/>.
16. Колупаєва А.А., Таранченко О.М. *«Інклюзивна освіта: від основ до практики»*: [монографія]. К. : ТОВ «АТОПОЛ», 2016. 152 с. (Серія «Інклюзивна освіта»).

17. Кузава І.Б. Роль інклюзивного середовища у формуванні особистості дошкільників, які потребують корекції психофізичного розвитку. *Педагогічна освіта: теорія і практика*. Вип.11(2012).С.315-318. URL: [http://nbuv.gov.ua/UJRN/znppo\\_2012\\_11\\_60](http://nbuv.gov.ua/UJRN/znppo_2012_11_60)
18. Кузава І.Б. Актуальні проблеми навчання та виховання дітей в інклюзивному освітньому середовищі. *Педагогічний часопис Волині*, 2016 - [irbis-nbuv.gov.ua](http://irbis-nbuv.gov.ua)
19. Максимюк Х. Проблеми та перспективи забезпечення інклюзивної освіти. *Соціальна допомога і соціальна робота: виклики сучасності*: матеріали IV Всеукр. наук.-практ. конф. (м. Луцьк, 11–12 трав. 2023 р.) / упоряд.: О. Жук, В. Малиновський, О. Сільвестрова, І. Сушик. Луцьк: ЛНТУ, 2023. С.259 с.
20. Малишевська І. А. Інклюзивне освітнє середовище: генеза поняття. *Особлива дитина: навчання і виховання*. 2016. № 3. С. 19–26.
21. Мартинчук О. Методологічні підходи до фахової підготовки вчителів-дефектологів для роботи в умовах інклюзивного навчання. URL:<https://core.ac.uk/download/pdf/18173157.pdf> (дата звернення: 2.08.2023).
22. Організаційно-методичні засади діяльності інклюзивно-ресурсних центрів: навчально-методичний посібник / За заг. ред. М.А. Порошенко та ін. Київ : 2018. 252 с.
23. Порошенко М. А. Інклюзивна освіта : навч. посіб. Київ : Україна, 2019. 300 с.
24. Продіус О. І. Особливості моделей інклюзивної освіти в країнах Європи відповідно до вимог сучасного суспільства. *Проблеми системного підходу в економіці*. 2019. Вип. 4(2). С. 86-93 URL : [http://nbuv.gov.ua/UJRN/PSPE\\_print\\_2019\\_4%282%29\\_\\_14](http://nbuv.gov.ua/UJRN/PSPE_print_2019_4%282%29__14)(дата звернення: 17.07.2023)
25. Психологічна готовність до професійної діяльності: поняття та суть URL:<https://osvita.ua/vnz/reports/psychology/29223/>.
26. Словник української мови. Академічний тлумачний словник. URL: <http://sum.in.ua/s/UMOVA#:~:text=%D0%A2%D0%BB%D1%83%D0%BC%>.
27. Таранченко О. Тенденції сучасної освіти: роль педагога у створенні ефективної інклюзивної школи. *Дефектологія. Особлива дитина: навчання та виховання*. 2011. № 1. С.19.

28. Теоретико-методологічні засади розвитку спеціальної та ТЗЗ інклюзивної освіти: [монографія] / І. І. Демченко, В. А. Білан, І. А. Малишевська, Н. П. Голуб, Л. Д. Бегас, М. А. Лемешук. Умань: «ВІЗАВІ», 2018 р. Т . 1.241 с.
29. Тищенко Л. Критерії, показники та рівні інклюзивної компетентності майбутніх учителів початкової школи. Вісник Глухівського національного педагогічного університету імені Олександра Довженка : зб. наук. праць. Вип. 1(42). Глухівський НПУ ім. О. Довженка ; редкол. : О. І. Курок (відп. ред.) [та ін.]. Глухів : РВВ Глухівського НПУ ім. О. Довженка, 2020. С.150 (Серія: Педагогічні науки; вип. 1(42)).
30. Тищенко Л. Інклюзивно-орієнтоване середовище професійної підготовки майбутніх учителів початкової школи Звітна науково-практична конференція здобувачів вищої освіти « Освіта ХХІ століття: молодіжний вимір». (6-7 лютого 2020 року ). Глухів: РВВ Глухівського НПУ ім. О. Довженка, 2020.
31. Huerta G. Barriers to the implementation of multicultural education in a secondary teacher preparation program / G. Huerta. URL: <https://www.jstor.org/stable/40364418>(дата звернення: 25.07.2023).