

Національна академія педагогічних наук України
ДЗВО «Університет менеджменту освіти»
Національний університет «Чернігівський колегіум» імені Т.Г. Шевченка
Католицький університет в Ружомберку (Словаччина)

ГАННА ТИМОШКО, ВІКТОР ГЛАДУШ

**РОЗВИТОК КОМУНІКАТИВНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ
ПЕДАГОГІВ В УМОВАХ ІНКЛЮЗИВНОГО
ОСВІТНЬОГО СЕРЕДОВИЩА**

Монографія

Київ – 2023

*Рекомендовано до друку
Вченою радою ДЗВО «Університет менеджменту освіти»
(протокол № 8 від 24 червня 2022 р.)*

Рецензенти:

Олійник Віктор Васильович – Заслужений працівник освіти України, доктор педагогічних наук, професор, дійсний член (академік) НАПН України, ДЗВО «Університет менеджменту освіти»;

Бондар Віталій Іванович – Заслужений працівник народної освіти України, доктор педагогічних наук, професор, дійсний член (академік) НАПН України, Харківський національний педагогічний університет імені Г.С. Сковороди;

Марусинець Мар'яна Михайлівна – Заслужений працівник освіти України, доктор педагогічних наук, професор, Департамент освіти і науки, молоді та спорту Закарпатської обласної державної адміністрації.

Тимошко Г.М., Гладуш В.А.

Т 41

Розвиток комунікативної компетентності педагогів в умовах інклюзивного освітнього середовища : монографія – Ніжин: Видавець Лисенко М.М., 2023. 192 с.

ISBN 978-617-640-582-5

У монографії представлені науково-теоретичні основи формування комунікативної компетентності педагогів в інклюзивному середовищі; розкрито сутність, зміст та організаційно-педагогічні умови процесу підготовки педагогів до комунікативної діяльності в інклюзивному середовищі; висвітлено широкий спектр особливостей управління розвитком комунікативної компетентності педагогів в інклюзивному середовищі закладів освіти; схарактеризовано адаптивні контенти розвитку комунікативної компетентності педагогів у процесі професійної діяльності в умовах інклюзивного середовища; позиціоновано сучасні тенденції щодо визначення та реалізації пріоритетних векторів розвитку комунікативної компетентності педагогів в інклюзивному середовищі. Матеріал монографії розрахований на студентів закладів вищої освіти, викладачів, науковців, керівників закладів освіти, педагогів які працюють з дітьми з особливими освітніми потребами, управлінців та персонал організацій соціальних служб.

УДК 376 : [37.064.2 : 005.963]

ISBN 978-617-640-582-5

© Г.М. Тимошко, В.А. Гладуш, 2023

© Видавець М.М. Лисенко, 2023

ЗМІСТ

ПЕРЕЛІК УМОВНИХ СКОРОЧЕНЬ	4
ПЕРЕДМОВА	5
РОЗДІЛ 1 КОНЦЕПТУАЛЬНІ ЗАСАДИ ІНКЛЮЗИВНОЇ ОСВІТИ	7
1.1 Актуальні проблеми розвитку інклюзивної освіти в Україні	7
1.2 Інновації у діагностиці, навчанні, вихованні й розвитку дітей з особливими освітніми потребами	33
1.3 Тенденції вдосконалення нормативно правового забезпечення організації інклюзивного навчання	62
РОЗДІЛ 2 ТЕОРЕТИКО-ПРАКТИЧНІ АСПЕКТИ РОЗВИТКУ КОМУНІКАТИВНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ ПЕДАГОГІВ В УМОВАХ ІНКЛЮЗИВНОГО СЕРЕДОВИЩА	81
2.1 Комунікативна компетентність педагога в інклюзивному середовищі як проблема педагогічної теорії та практики	81
2.2 Особливості формування готовності педагогів до професійної діяльності в інклюзивному середовищі	97
2.3 Професійні домінанти розвитку комунікативної компетентності педагогів в умовах інклюзивного середовища	108
РОЗДІЛ 3 УПРАВЛІННЯ РОЗВИТКОМ КОМУНІКАТИВНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ ПЕДАГОГІВ В УМОВАХ ІНКЛЮЗИВНОГО СЕРЕДОВИЩА	120
3.1 Інноваційні вектори управлінської діяльності в інклюзивному середовищі	120
3.2 Особливості керування педагогічним колективом в умовах інклюзивного середовища на засадах організаційної культури	133
3.3 Адаптивні контенти розвитку комунікативної компетентності педагогів у процесі професійної діяльності в умовах інклюзивного середовища	146
3.4 Командний підхід до організації психолого-педагогічного супроводу дітей з особливими освітніми потребами у закладах загальної середньої освіти з інклюзивним навчанням	162
ВИСНОВКИ	177
СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ	180

ПЕРЕЛІК УМОВНИХ СКОРОЧЕНЬ

ГРДУ	– гіперактивний розлад з дефіцитом уваги;
ДІ	– деінституалізація;
ЗО	– заклади освіти;
ЗДО	– заклади дошкільної освіти;
ЗЗСО	– заклади загальної середньої освіти;
ІРЦ	– інклюзивно-ресурсний центр;
ІПР	– індивідуальна програма розвитку дитини;
ІНПр	– індивідуальна навчальна програма – документ (частина ІПР);
ІТПл	– індивідуальний навчальний план – документ (частина ІПР);
КО	– комплексна оцінка визначення особливих освітніх потреб дитини;
КС	– команда супроводу;
ОМ	– обмежені можливості;
ООП	– особливі освітні потреби;
ООН	– Організація об'єднаних націй;
РЦПО	– ресурсний центр підтримки інклюзивної освіти;
НАПН України	– Національна академія педагогічних наук України;
МКХ	– міжнародна класифікація хвороб;
МКФ-ДП	– міжнародна класифікація функціонування, обмеження життєдіяльності та здоров'я: діти та підлітки;
ПМПК	– психолого-медико-педагогічні консультації;
РЦПО	– ресурсні центри підтримки інклюзивної освіти;
ЦНС	– центральна нервова система

ПЕРЕДМОВА

Реформування системи освіти стало одним із першочергових завдань українського суспільства першої чверті ХХІ століття. Вища освіта упродовж 20-ти років поступово долучається до європейських інтеграційних процесів, об'єднаних ідеями Болонської декларації, шкільна та дошкільна освіта після прийняття Закону «Про освіту» (2017) теж запроваджують зміни згідно Концепції «Нова українська школа». Які найбільш суттєві зміни відбуваються в процесі надання освітніх послуг? Ключовою зміною стали підходи до навчання та змісту освіти. Освітні та освітньо-професійні програми створюються з урахуванням Рекомендацій Європейського парламенту та Ради Європи (від 18.12.2006 р.) щодо формування ключових компетентностей освіти упродовж життя. Відтепер, замість запам'ятовування фактів та понять здобувачі освіти набувають компетентності. Це процес динамічної комбінації знань, умінь, навичок, способів мислення, поглядів, цінностей, інших особистих якостей, що визначають здатність особистості успішно соціалізуватися, провадити професійну та/або подальшу освітню діяльність. У цьому процесі формуються життєві та професійні компетентності, утверджуються загальнолюдські та особистісні цінності.

Державні стандарти кожного рівня освіти формують свої необхідні переліки компетентностей. Спільними для всіх компетентностей є так звані наскрізні вміння: читання з розумінням, уміння висловлювати власну думку усно і письмово, критичне та системне мислення, здатність логічно обґрунтовувати позицію, творчість, ініціативність, вміння конструктивно керувати емоціями, оцінювати ризики, приймати рішення, розв'язувати проблеми, здатність співпрацювати з іншими людьми.

Актуальною проблемою для всіх закладів освіти на сучасному етапі є інклюзивне навчання. Ця форма освітньої інтеграції запроваджується в Україні близько 20-ти років, натомість проблемні питання в її організації залишаються архіважливими. Серед них особливе місце займає формування інклюзивного освітнього середовища на засадах дитиноцентризму. Формування інклюзивного освітнього середовища – це створення ситуації успіху для навчання і виховання дитини з особливими освітніми потребами: повага, увага до неї та прагнення знайти оптимальний спосіб для її ефективного навчання.

Керівник закладу освіти, педагогічні працівники (учитель, асистент учителя, вихователь), сім'я – це зацікавлені особи, які засобами педагогічної взаємодії та комунікації формують успішне освітнє середовище сприйнятне для розвитку дітей з особливими освітніми потребами. Важливою складовою процесу формування інклюзивного освітнього середовища у закладі освіти є комунікативна компетентність педагогів.

Монографія «Розвиток комунікативної компетентності педагогів в умовах інклюзивного освітнього середовища» висвітлює аналіз наукових підходів до означеної проблеми.

У *першому розділі* монографії презентовані концептуальні засади інклюзивної освіти. Висвітлено актуальні питання процесу запровадження інклюзивного навчання в Україні: стабільне зростання кількості дітей з порушеннями психофізичного розвитку; проблеми функціонування системи спеціальної освіти; структурно-змістові особливості інклюзивного навчання; сутність термінологічного апарату означеної наукової проблеми; переваги інклюзивного навчання; динаміку зростання інклюзивних класів у закладах загальної середньої освіти; результати емпіричного дослідження щодо ставлення педагогів до інклюзивної освіти та професійної готовності випускників магістерської програми до навчання і виховання дітей з ООП. Авторами розкрито інноваційні підходи у діагностиці, навчанні, вихованні і розвитку дітей з ООП. Також проаналізовано позитивні тенденції щодо вдосконалення законодавчої бази для функціонування інклюзивного навчання.

У *другому розділі* монографії характеризуються теоретико-прикладні аспекти розвитку комунікативної компетентності у процесі підготовки педагогів до професійної діяльності в умовах інклюзивного середовища: розглянуто комунікативну компетентність педагога як актуальну наукову проблему; висвітлено особливості формування готовності педагогів до професійної діяльності в інклюзивному освітньому середовищі; проаналізовано професійні домінанти розвитку комунікаційної компетентності педагогів в інклюзивному освітньому середовищі.

Третій розділ присвячено проблемі управління розвитком комунікативної компетентності педагогів в інклюзивному середовищі в умовах освітніх інституцій. Окреслено інноваційні вектори розвитку управлінської діяльності в інклюзивному середовищі; розкрито специфіку керування педагогічним колективом в умовах інклюзивного навчання; схарактеризовано адаптивні контенти розвитку комунікативної компетентності педагогів; презентовано командний підхід до організації психолого-педагогічного супроводу як основу розвитку комунікативної компетентності в умовах інклюзивного освітнього середовища.

Маємо сподівання, що матеріали монографії «Розвиток комунікативної компетентності педагогів в умовах інклюзивного освітнього середовища» будуть корисними та цікавими студентам і аспірантам, викладачам, які готують майбутніх педагогів та фахівцям-практикам, які навчають та виховують дітей з особливими освітніми потребами.

Ганна ТИМОШКО, Віктор ГЛАДУШ

РОЗДІЛ 1

КОНЦЕПТУАЛЬНІ ЗАСАДИ ІНКЛЮЗИВНОЇ ОСВІТИ

1.1 Актуальні проблеми розвитку інклюзивної освіти в Україні

*Знедолена природою дитина не повинна знати,
що у неї слабкий розум, слабкі сили.
Виховання такої дитини має бути у сто разів
ніжнішим, чуйнішим, дбайливішим
В. Сухомлинський*

Освіта ХХІ сторіччя – це суспільні виклики, що диктують необхідність постійного оновлення, розвитку, пошуку ефективних моделей та ресурсів їх впровадження. Освіта України переорієнтовується на вимоги ринкової перебудови всіх сфер соціального життя держави, найперше змінюючи роль педагога закладу освіти як важливої фігури в організації освітнього процесу.

Система освіти є основою інтелектуального, культурного, творчого, соціально-економічного і духовного розвитку суспільства, основою добробуту країни, необхідною умовою забезпечення сталого демократичного розвитку суспільства, консолідації всіх його інституцій та гуманізації суспільно-економічних відносин. Освіта має бути спрямована на отримання життєвих компетентностей та усебічний розвиток людини як особистості: її талантів, розумових і фізичних здібностей, виховання високих моральних рис громадян, здатних до суспільного вибору освіти впродовж життя.

На сучасному етапі розвитку суспільства важливого значення набуває проблема впровадження в систему освіти інклюзивного навчання. Це пов'язано з тим, що число дітей з порушеннями розвитку, як психічного так і фізичного, не зменшується. Крім того, простежується тенденція до виявлення психофізіологічних порушень у кожній окремої дитини. Так, за дослідженнями екс-керівника Українського центру оцінювання якості освіти І. Лікарчука «...за період перебування в дошкільних закладах хронічна захворюваність зростає на 7-9%. На кінець дошкільного періоду життя дітей відхилення в опорно-руховому апараті мають 30-32%, носоглотки – 21-25%, нервовій системі – 27-30%, органах травлення – 27-30%. Алергічні прояви реєструються у 25% дітей старшого дошкільного віку. Рівня «шкільної зрілості» в 6 років досягає лише половина дошкільників. За даними спеціальних медичних епідеміологічних спостережень, за період навчання в школі здоров'я дітей значно погіршується. В чотири рази зростає частота виявлення порушень зору, в два рази – органів травлення, в 3,5 рази – нервової і ендокринної систем та функціональних

відхилень у серцево-судинній системі. В середньому в Україні лише 10,0% випускників шкіл можна вважати здоровими, 52,6% – мають серйозні морфофункціональні відхилення, а 36,0% – 40,0% школярів страждають на хронічні захворювання. Останніми роками також спостерігається зростання нервово-психічних захворювань у школярів. Тільки 23% дітей можна визнати благополучними, 77% учнів становлять групу ризику, причому 28% з них мають дисфункціональні стани, які виходять за межу норми. Темпи зростання захворюваності підлітків 15-17 років значно вищі порівняно з дітьми молодших вікових груп. Щоденно в закладах освіти перебуває більше 9 млн дітей і підлітків, тобто більше 1/6 частини всього населення України. Умови виховання, навчання та проведення дозвілля в цих закладах стають все більш агресивними щодо здоров'я дітей і підлітків»¹.

За даними Міністерства соціальної політики, кількість людей з інвалідністю у відносному підрахунку збільшилась удвічі порівняно із 1990 роком. Якщо у 1990 їх нараховувалось 3% населення, то сьогодні кількість людей з особливими потребами в Україні сягає 6% (біля 3 млн.). І з них більше 165 тисяч – діти. Майже 80 відсотків інвалідів – це люди працездатного віку. Головна проблема для цієї категорії населення – рівний доступ до всіх можливостей сучасної цивілізації. Починаючи із вільного пересування містом, і закінчуючи освітою та працевлаштуванням. Саме питання освіти в сучасному світі є принциповим.

Процес запровадження інклюзивної освіти в Україні розпочався з 2008 по 2013 рр. як реалізація канадсько-українського проєкту «Інклюзивна освіта для дітей з особливими потребами в Україні» під науковим супроводом Інституту спеціальної педагогіки НАПН України.

Основні цілі проєкту: зміцнити спроможність пілотних закладів освіти та громадських організацій у розвитку інклюзивної освіти; розробити необхідну законодавчу базу та механізми впровадження моделі інклюзивної освіти для підтримки дітей з порушеннями психофізичного розвитку у закладах загальної середньої освіти та суспільстві; забезпечити постійну підготовку педагогів до роботи в умовах інклюзивного класу/групи в загальноосвітньому просторі; формувати позитивне ставлення до людей з порушеннями психофізичного розвитку в суспільстві. Проєкт реалізувався в межах двох пілотних областей в Україні: Львівській області та в Криму. До експерименту було залучено дві школи – загальноосвітня школа № 95 м. Львова та школа-ліцей № 3

¹ Лікарчук І. Геноцид дитячого населення. URL: <http://osvita.ua/blogs/50867>

м. Сімферополя. Цим закладам освіти наказом МОН України надано статус експериментальних педагогічних майданчиків².

В ході реалізації цього проєкту, на підставі практичних рекомендацій педагогічних працівників, органів управління освітою напрацьовувалися перші законодавчі документи. Зокрема, Концепцію розвитку інклюзивного навчання вперше окреслено в наказі Міністерства освіти України від 01.10.2010 р. № 912.

Проблему інклюзивного навчання, особливостей професійної підготовки педагогічних працівників до роботи в умовах інклюзивного навчання як предмет наукового дослідження розглядають багато українських науковців: Л. Будяк, О. Гноєвська, М. Захарчук, І. Калініченко, А. Колупасєва, І. Кузава, І. Малишевська, О. Мартинчук, О. Рассказова, Н. Софій, В. Тищенко, О. Федоренко, О. Ферт, О. Чопік, та ін.

Окремі проблеми розвитку інклюзивної освіти висвітлено у публікаціях науковців: С. Альохіної, Н. Андрійчук, В. Андрущенко, І. Білозерської, Ю. Богінської, В. Бондаря, Є. Бондаренко, Ю. Волчелюк, О. Гаврилова, В. Гладуша, Г. Давиденко, Е. Данілавічюте, Т. Дігтяренко, О. Дікової-Фаворської, В. Засенка, С. Єфімової, З. Ленів, С. Литовченко, В. Ляшенко, С. Миронової, Ю. Найди, Т. Пятакової, Т. Сак, М. Сварника, М. Семаго, Н. Семаго, В. Синьова, М. Таланчука, О. Таранченко, В. Тарасун, М. Чайковського, А. Шевцова, М. Шеремет, Ю. Щербяка та ін.

Ці дослідники актуалізували окремі аспекти навчання і виховання дітей з особливими освітніми потребами в умовах інклюзії. Саме в їхніх наукових працях отримав свій подальший розвиток понятійно-категоріальний апарат інклюзії, що поступово запроваджувався у психолого-педагогічній науці, законодавчому полі.

Поняття «**інклюзія**» (англ. *inclusion* – включення; фр. *inclusif* – той, хто включає в себе; лат. *include* – заключаю, включаю) – означає процес активного включення в суспільні стосунки всіх громадян, незалежно від їхніх фізичних, інтелектуальних, культурних, мовних, національних та інших особливостей.

Важливими складовими інклюзії є інклюзивні громади, важливими характеристиками яких є:

– *соціальна інклюзія* – кожна дитина відчуває себе частиною загального учнівського колективу, мають можливість взаємодіяти, виконувати різні соціальні функції і ролі, що дає змогу набуті різних соціальних навичок;

² Gladush Victor. Inkluzívne vzdelávanie v Ukrajine – úspechy, problémy, perspektívy. *Podpora inklúzie v predprimárnom a primárnom vzdelávaní. Zborník vedeckých štúdií*. Ružomberok, 2018, str. 157.

– *навчальна інклюзія* – діти мають змогу опановувати нові знання й навички, демонструвати досягнення встановлених освітніми стандартами вимог у різні способи;

– *фізична інклюзія* – створення безбар'єрного середовища, що передбачає легкий доступ до шкільної будівлі, вільне пересування нею, доступне розташування меблів у навчальних аудиторіях, у тому числі спеціально пристосованих, для того, щоб діти могли долучитися до навчального процесу на рівні з ровесниками та брати участь у різних видах діяльності.

При визначенні сутності інклюзії важливо звернути увагу на чотири елементи, які ілюструють її характерні особливості:

1. *Інклюзія – процес*. Важливо зазначити, що інклюзію слід розглядати як постійний пошук ефективних шляхів задоволення індивідуальних потреб усіх осіб. У такому разі відмінності розглядають як позитивне явище, що стимулює навчання осіб.

2. *Інклюзія спрямована на виявлення і усунення бар'єрів*. Відповідно, вона включає проведення комплексного оцінювання, збирання інформації з різноманітних джерел для розроблення індивідуального плану розвитку та його реалізації на практиці. Тому вона включає накопичення, класифікацію й аналіз інформації з різних джерел з метою вдосконалення освітньої політики та практики, стимулювання дітей та дорослих до навчання.

3. *Інклюзія умови для присутності, участі та досягнень усіх учнів*. «Присутність» у цьому контексті розглядають як надання можливості навчатися в навчальному закладі та пристосування, необхідні для цього; «участь» – це позитивний досвід, якого особа набуває в процесі навчання, та його ставлення до самого себе в цьому процесі; «досягнення» уявляють як комплексний результат навчання впродовж навчального року, а не лише як результати тестів та екзаменів.

4. *Інклюзія вимагає підвищеної уваги до дітей групи «ризик», для якої існує можливість виключення або низької успішності у навчанні*. Це визначає моральну відповідальність перед такими групами ризику, і вживати заходів для забезпечення їм можливості участі в освітньому процесі та досягнень у системі освіти.

Термін «*інклюзивна освіта*» дуже поширений серед працівників освіти, хоча в українському законодавстві зміст його не розкривається, тому варто звернути увагу на міжнародні документи. ЮНЕСКО кваліфікує інклюзивну освіту як процес, зорієнтований на задоволення різноманітних потреб усіх учнів шляхом розширення їхньої участі в навчанні, культурній діяльності та

житті суспільства, а також на зменшення масштабів соціальної ізоляції в межах системи освіти й неможливості виключення з неї.

Різні аспекти інклюзивної освіти містяться в головних міжнародних документах: Саламанкській декларації про принципи, політику та практичну діяльність у сфері освіти осіб з особливими потребами, Стандартних правилах зрівняння можливостей інвалідів ООН, Декларації прав дитини ООН, Програмі дій з навчання осіб з особливими потребами, Міжнародних консультаціях із питань раннього навчання дітей з особливими освітніми потребами та ін. У цих документах визначено, що інклюзивна освіта передбачає створення освітнього середовища, яке б відповідало потребам і можливостям кожної особистості, незалежно від особливостей її психофізичного розвитку, а також зазначається, що інклюзивна освіта – це система освітніх послуг, що ґрунтується на принципі забезпечення основного права дітей на освіту та права навчатися за місцем проживання в умовах закладу освіти.

Основна ідея інклюзивної освіти – це навчання і виховання дітей з обмеженими можливостями здоров'я, не в окремих спеціальних установах, а у загально-масових закладах освіти (дошкільних, шкільних, професійно-технічних, вищих), тобто це включення дитини з порушеннями психофізичного розвитку в загальноосвітнє середовище з тим супроводом (правовим, економічним, технічним, безпековим, соціальним, професійним, медико-реабілітаційним, спортивно-оздоровчим, психологічним, духовним, культурним, музичним, педагогічним тощо), який йому необхідний.

Остаточно цей термін закріплений в Конвенції про права осіб з інвалідністю – першому обов'язковому для всіх держав до виконання документі, що містить концепцію інклюзивної освіти. У Конвенції наголошується, що інклюзивна освіта має пріоритетне значення для забезпечення якісної освіти усіх дітей, у тому числі дітей з ООП, а також для побудови інклюзивного суспільства.

З появою термінів «інклюзія» та «інклюзивна освіта» використовуються терміни **«особлива дитина»**, **«дитина з особливими потребами»**, **«особа з особливими освітніми потребами»**, **«дитина, яка мають труднощі в навчанні»**. Деякий час в Україні термін **«діти з особливими освітніми потребами»** використовується у вужчому розумінні інклюзивної освіти й охоплює дітей з порушеннями фізичного, психічного, інтелектуального розвитку, сенсорними порушеннями та дітей з інвалідністю³.

³ Кожекіна Т. В. Підготовка педагогічних кадрів для інклюзивної практики. *Наукові дослідження в освіті: педагогіка, психологія, економіка*. 2013. № 6. С. 54.

Проте, практика час від часу вносить свої корективи. Законом України «Про освіту» введено поняття *«особа з особливими освітніми потребами»*. Це особа, яка потребує додаткової постійної чи тимчасової підтримки в освітньому процесі з метою забезпечення її права на освіту. До речі, останнім часом до освітнього середовища все частіше входить термін *«дитина, що має труднощі у навчанні»*. Серед причин навчальних труднощів переважають певні порушення психофізичного розвитку. Труднощі у навчанні пов'язані з функціональними обмеженнями слуху, мовлення, академічних здібностей, наочності, уваги, координації, сприйняття та опрацювання інформації, гнучкості мислення тощо. Учні, які мають такі проблеми відчують труднощі запам'ятовування та відтворення інформації з пам'яті, концентрації уваги, застосування набутих знань, умінь та навичок тощо.

Українське законодавство дає визначення поняттю *«інклюзивне навчання»*. Інклюзивне навчання – система освітніх послуг, гарантованих державою, що базується на принципах недискримінації, врахування багатоманітності людини, ефективного залучення та включення до освітнього процесу всіх його учасників⁴.

Навчально-методичний посібник «Організаційно-методичні засади діяльності інклюзивно-ресурсних центрів» розкриває сутність цього терміну у широкому розумінні:

(а) Фундаментальне право усіх дітей з особливими освітніми потребами. Причому важливо, що це право належить кожній конкретній дитині, а не батькам чи опікунам. Зокрема, при виборі закладу та форми освіти батьки мають керуватись потребами та можливостями дитини, а не власними інтересами;

(б) Принцип забезпечення благополуччя дітей, поваги до їхньої гідності та самостійності, визнання індивідуальних особливостей дітей та їхньої спроможності до ефективної участі в суспільному житті;

(в) Засіб реалізації інших прав. Це першочерговий засіб, за допомогою якого особи з особливими потребами реалізують своє право на працевлаштування та повноправну участь у житті своїх громад. Це також основний засіб для побудови інклюзивних суспільств;

(г) Результат удосконалення державної політики у сфері освіти разом з відповідними змінами у практиці роботи закладів загальної освіти з метою створення відповідних умов для навчання усіх учнів⁵.

⁴ Закон України «Про освіту». 2017. URL: <https://base.kristti.com.ua/?p=5895>

⁵ *Організаційно-методичні засади діяльності інклюзивно-ресурсних центрів*: навч.-метод. посіб. за заг. ред. М. А. Порошенко. Київ, 2018. С. 12.

Основними завданнями інклюзивного навчання є:

- здобуття особами з особливими освітніми потребами освіти відповідного рівня в оточенні здорових однолітків відповідно до Державного стандарту загальної освіти;
- забезпечення різнобічного розвитку осіб реалізація їх здібностей;
- створення освітньо-корекційного середовища для задоволення освітніх потреб осіб з особливостями психофізичного розвитку;
- створення позитивного мікроклімату у закладі освіти; формування активного міжособистісного спілкування осіб з особливими освітніми потребами з іншими особами;
- забезпечення диференційованого психолого-педагогічного супроводу осіб;
- надання консультативної допомоги сім'ям, які виховують дітей з особливими освітніми потребами.

Основні принципи інклюзивного навчання:

- всі особи мають навчатися разом у всіх випадках, коли це виявляється можливим, не зважаючи на певні труднощі чи відмінності, що існують між ними;
- школи мають визнавати і враховувати різноманітні потреби своїх учнів, узгоджуючи різні види й темпи навчання;
- забезпечення якісної освіти для всіх завдяки відповідному навчально-методичному забезпеченню, застосуванню організаційних заходів, розробці стратегії викладання, використанню ресурсів і партнерських зв'язків зі своїми громадами;
- діти з особливими освітніми потребами мають отримувати допомогу, яка може знадобитися їм для забезпечення успішності процесу навчання.

Чинниками успішної реалізації інклюзивного навчання є: адаптація середовища, створення команди, співпраця з батьками; створення позитивної атмосфери в освітньому середовищі.

Структурно-змістовими особливостями інклюзивного навчання є:

- використання адекватних і специфічних форм організації освітньої інтеграції;
- забезпечення спільності середовища і дій;
- посилення диференціації й індивідуалізації змісту навчання;
- спрямування навчання на формування соціально-побутової компетенції учнів і гармонізацію міжособистісних стосунків у колективі.

Інклюзивне навчання має базуватися на цінностях:

- кожна дитина – особистість;
- навчатися можуть усі – нездібних дітей немає;
- кожна дитина має унікальні здібності, особливості та інтереси;
- заборона на дискримінацію в будь-якій формі;
- право кожної людини на участь у житті суспільства, у тому числі людей з особливими потребами;
- терпимість один до одного: готовність жити разом у світі один з одним; прийняття людей з їхніми індивідуальними відмінностями;
- виховання в дусі толерантності як «гармонія в розмаїтті»⁶.

Визначальні умови реалізації інклюзивного навчання включають:

- особистісно-діяльнісний підхід до навчання;
- корекційно-розвивальне навчання, для засвоєння змісту освіти;
- оптимізацію соціальної ситуації розвитку;
- орієнтацію на антропологічну концепцію освітніх послуг.

Запровадження інклюзивної освіти сприяло вживанню в освітньому середовищі терміну «інклюзивний заклад освіти». **«Інклюзивний заклад»** – це заклад освіти, «який забезпечує інклюзивну освіту як систему освітніх послуг, зокрема: адаптує освітні програми, фізичне середовище, методи і форми навчання; використовує існуючі в громаді ресурси; залучає батьків; співпрацює з фахівцями для надання спеціальних послуг відповідно до різних потреб дитини; створює позитивний клімат в освітньому середовищі»⁷.

Метою інклюзивного закладу освіти є розбудова інклюзивного суспільства, що дозволяє кожному, незалежно від віку й статі, етнічної належності, здібностей, наявності або відсутності особливостей у розвитку, брати участь у житті суспільства й робити свій внесок в його розвиток. У такому суспільстві особливості поважають й цінують, а з проявами дискримінації у політичному й повсякденному житті, діяльності суспільних інститутів й соціальних установ ведеться активна боротьба.

Як показують дослідження, успішним та ефективним інклюзивним школам притаманні такі характеристики:

- *підтримуюче середовище* – шкільною культурою та кліматом можна вважати атмосферу, цінності, політику та практику закладу освіти. Від ставлення усього шкільного колективу до учнів з обмеженими можливостями в інклюзивних класах залежить, чи приймуть цих дітей ровесники, чи почуватимуться вони не самотніми та чи зможуть зберегти свою самооцінку;

⁶ Декларація принципів толерантності. ЮНЕСКО, 1995.

⁷ Закон України «Про освіту». 2017. URL: <https://base.kristti.com.ua/?p=5895>

– *позитивні стосунки* – важливе значення має кількість і якість взаємостосунків педагогів і учнів, формування навичок соціальної взаємодії;

– *відчуття компетентності* – в умовах інклюзії важливим є формування позитивного уявлення про себе, розширення можливостей для соціальної взаємодії створює хороші умови для вироблення соціальних і комунікативних компетентностей у тому чи іншому віці дитини; успіх підсилює відчуття компетентності, яка насамперед, безпосередньо пов'язана із самоповагою та образом власного «Я»;

– *перспектива участі* – активна участь дітей з обмеженими можливостями у житті класу дає їм можливість відчувати себе повноцінними членами дитячого колективу.

Важливим для розуміння інклюзії в освіті є поняття «*індекс інклюзії*», який було розроблено у 2000 році британськими вченими М. Ейнскоу та Т. Бутом за участю групи британських педагогів, батьків, працівників управління освіти, учених і представників громадських організацій, людей з інвалідністю. На сьогодні «Індекс інклюзії» перекладений на 44 мови й використовується у 15-ти країнах світу. У 2011 р. «Індекс інклюзії» було перекладено на українську мову й після апробації було схвалено для використання у закладах освіти України.

Індекс інклюзії – це набір практичних матеріалів, використання яких сприяє розвитку закладів освіти у напрямі інклюзії.

«Індекс інклюзії» пропонує такі ключові концепції забезпечення інклюзивного підходу до розвитку закладів освіти: «інклюзія», «бар'єри на шляху участі учнів у освітньому процесі», «ресурси, спрямовані на підтримку навчання та участі», «підтримка розмаїття».

Ці концепції є також основними термінами у інклюзивному освітньому середовищі. Перелік основних положень концепції інклюзії відповідно до «Індексу інклюзії»:

– визнання рівної цінності для суспільства всіх учнів і педагогічних працівників;

– підвищення рівня участі учнів в освітньому процесі й позашкільних заходах та одночасне зменшення рівня ізоляваності частини учнів;

– зміни у політиці, практиці та культурі закладу освіти з метою їх приведення у відповідність із різноманітними потребами учнів, які навчаються у даному закладі;

– подолання бар'єрів на шляху до отримання якісної освіти та соціалізації всіх учнів, а не тільки учнів з інвалідністю та учнів з особливими навчальними потребами;

- аналіз і вивчення спроб подолання бар'єрів і покращення доступності закладів освіти для окремих категорій учнів. Проведення реформ і змін, спрямованих на користь усіх учнів;
- переконання, що відмінності між учнями – це ресурси, що сприяють освітньому процесу, а не перешкоди, які необхідно долати;
- покращення ситуації у закладі освіти в цілому, як для учнів, так і для педагогів;
- розвиток партнерських відносин між закладом освіти і соціальними партнерами⁸.

Сутність поняття «інклюзивне освітнє середовище» чітко прописане в Законі України «Про освіту». Інклюзивне освітнє середовище – це сукупність умов, способів і засобів їх реалізації для спільного навчання, виховання та розвитку здобувачів освіти з урахуванням їхніх потреб та можливостей. Воно має формуватися на кожному рівні освіти.

В інклюзивному освітньому середовищі здобувачі освіти, незалежно від їхніх потреб, здатні підвищувати свою соціальну компетентність, вдосконалювати комунікативні навички, а також відчувати себе частиною суспільства.

Утім, наведена нова для психолого-педагогічної науки термінологія виникла не на пустому місці. В науковому дискурсі поряд з цими термінами існують інші – «ексклюзія», «сегрегація», а також «інтеграційне навчання».

Що стосується «ексклюзія», «сегрегація», то ці поняття носять протилежний характер і тому близькі до понять «виключення», «ізоляція», «дискримінація».

«Ексклюзія» – як соціальне явище передбачає виключення особи з активного розвитку та життя країни і існує в будь-якому суспільстві. Ексклюзію характеризують як регресивний динамічний трьохетапний процес, що передбачає надлом у відносинах, відділення від колективу, а потім і повне виключення з нього (М. Кастельс, 2000)⁹. До головних категорій ексклюзії, виділених Л. Курмишевою¹⁰ відносять: расову; національну (етнічну); релігійну; гендерну; вікову; мовну; економічну; політичну; освітню, через здоров'я, особливо – інвалідність.

«Соціальну ексклюзію» розглядають як «процес виключення людини або групи людей з певної системи соціальних відносин, які дають доступ до соціокультурних благ та гарантують задоволення індивідуальних та соціальних

⁸ Індекс інклюзії. URL: https://rcpio.ippo.kubg.edu.ua/?page_id=52

⁹ Кастельс М. Информационная эпоха. Экономика, общество, культура. Москва, 2000. С. 254.

¹⁰ Курмышева Л. К. Эксклюзия как феномен жизни общества. Психология, социология и педагогика. 2015. № 3. URL: <http://psychology.snauka.ru/2015/03/4491>

потреб» (І. Андрейко, 2020). У процесі розвитку суспільства вона не зникає, а змінюється з урахуванням нових соціокультурних умов характерних певному історичному періоду, специфіці трансформацій, що відбуваються у конкретній країні тощо.

«Соціальна ексклюзія» розглядається як проблема, що порушує права та можливості, визнані Конвенцією про права дитини. Як стверджують зарубіжні та вітчизняні науковці, для більшості дітей характерна соціальна відчуженість чи ізоляція, якщо в такому стані знаходяться їх батьки. Очевидним є факт зв'язку соціальної ізоляції дітей (особливо маленьких) із соціальною ізоляцією батьків, економічними можливостями сім'ї. Стосовно дітей та молоді, терміни «соціально виключені», «групи ризику» та «важковиховувані» часто використовуються як синоніми.

Поняття «освітня ексклюзія» охоплює «низький рівень освіти, що призводить до неможливості брати участь у важливих аспектах колективного життя (соціального, політичного та економічного)»¹¹.

«Сегрегація» – це ситуація, у якій діти з особливими освітніми потребами отримують освітні послуги у відокремлених закладах (установах), пристосованих до різних або до певного виду порушень розвитку дітей, в ізоляції від інших дітей¹².

Щодо «інтеграції», то тут існують різні думки. Історія свідчить, що поняття «інтеграція» увійшло у мовленнєвий обіг на європейському континенті приблизно у другій половині ХХ століття і стало застосовуватись стосовно осіб з особливими потребами, позначаючи процес їх входження у соціальний простір за умови досягнення ними певного рівня розвитку¹³. Зокрема, на думку Л. Шипіциної та І. Мамайчук, освітня інтеграція включає надання дітям і молоді з особливими потребами можливості спільного навчання в одній школі чи класі з ровесниками, що нормально розвиваються. Інтеграцію в освіті розглядають як надання можливості учням з порушеннями психофізичного розвитку навчатись у звичайних класах загальноосвітньої школи, опанувати програму масової або спеціальної школи, отримувати спеціальні освітні послуги¹⁴.

¹¹ Jarosz M. (2008). Obszary wykluczania w Polsce, [w:] Wykluczeni. 2008, Warszawa. S. 11. 1.42, с. 11.

¹² Організаційно-методичні засади діяльності інклюзивно-ресурсних центрів: навч.-метод. посіб. за заг. ред. М. А. Порошенко. Київ, 2018. С. 12.

¹³ Гладуш В. А. Тенденції розвитку форм післядипломної педагогічної освіти в Україні. *Вісник післядипломної освіти. Серія: Педагогічні науки*. 2019. № 9(38). С. 10–31. URL: <http://umo.edu.ua/pedagoghichni-nauki-vipuski/zbirnik-naukovikh-pracj-visnik-pisljadiplomnoji-osviti-serija-pedagoghichni-nauki-vipusk-938-2019>

¹⁴ Klein V., Silonova V., Hladush V. Actual problems of inclusion, integration of social and health disadvantaged pupils in the Slovak Republic. *Актуальні питання корекційної освіти (педагогічні науки)*. 2019. Вип. 13. С. 53.

Навчально-методичний посібник «Організаційно-методичні засади діяльності Інклюзивно-ресурсних центрів» трактує так: «Інтеграція» – це процес влаштування дітей з ООП в існуючі загальноосвітні навчальні заклади з розумінням того, що діти з ООП зможуть пристосуватися до стандартизованих вимог таких закладів. Аналіз існуючих дефініцій свідчить, що фактично термін «інтеграція» дуже близький до терміну «інклюзія», деякі науковці і практики їх ототожнюють, утім це не зовсім правильно. Адже практика свідчить, що є суттєві відмінності, що пов'язані з існуванням або відсутністю закладів спеціальної освіти.

Так, згідно з дослідженням Ю. Щербяка «Особливість зарубіжної стратегії інтеграції, яка домінує у деяких розвинутих країнах світу (Австрія, Бельгія, Італія, Нідерланди, Німеччина, Франція та ін.) в освіті, полягає у збереженні системи спеціальних навчальних закладів для людей з інвалідністю й вибіркового переміщенні учнів з особливостями психофізичного розвитку в загальноосвітню школу, якщо вони продемонструють здібності до засвоєння шкільної програми; разом з цим суспільство гарантує забезпечення умов життя, максимально наближених до загальноприйнятої норми. В інших країнах (США, Канада, Австралія, Велика Британія та ін.) систему спеціальної освіти майже знищено й домінує інклюзивний підхід до освіти дітей та молоді з інвалідністю»¹⁵.

Нажаль Законом України «Про освіту» (2017) серед основних термінів цьому поняттю взагалі не дано визначення. На наше переконання, слухним є пояснення авторського колективу наведеного у дефектологічному словнику (2012): «Інтеграція» передбачає процес поступової адаптації дітей з ООП в існуючі заклади освіти через організацію освітнього процесу спочатку в спеціальних групах, класах. Інтеграція передбачає пристосування закладів освіти. Також навчання здійснюється за спеціальними програмами, адаптованими методами і засобами. У виховній роботі створюються рівні можливості для участі цих дітей в усіх сферах життєдіяльності на рівні та разом із рештою дітей закладу освіти¹⁶. У цьому визначенні показуються особливості інтеграційного навчання як перехідної форми до інклюзивного навчання, тобто повного «включення» дітей та молоді в активний процес отримання освітніх послуг.

Ідеологія інклюзивної освіти спрямована на надання кожній дитині та всім відособленим і вразливим групам рівних можливостей для

¹⁵ Щербяк Ю. А. Інклюзивна освіта в загальноосвітньому навчальному закладі: теоретико-методологічні аспекти. URL: <http://www.pulib.sk/web/kniznica/elpub/dokument/Bernatova10/subor/Scerbiak.pdf>

¹⁶ Дефектологічний словник: навч. посібник / за ред. В.І. Бондаря, В.М. Синьова. Київ: «МП Леся», 2011. С. 200.

результативного навчання. Інклюзивна освіта є підходом, який допомагає адаптувати освітню програму та освітнє середовище до потреб учнів, які відрізняються своїми навчальними можливостями.

Навчання в інклюзивних освітніх закладах корисне як для дітей з особливими освітніми потребами, так і для інших дітей, членів родин та суспільства в цілому. Результати наукових досліджень (А. Колупаєва, Н. Софій, С. Литовченко, О. Таранченко та ін.) засвідчили, що інклюзивна форма навчання має певні переваги:

1. Для учнів з особливими освітніми потребами інклюзивна освіта: взаємодія зі здоровими дітьми сприяє когнітивному, фізичному, мовному, соціальному та емоційному розвитку дітей з особливими освітніми потребами та дає змогу покращувати навчальні результати; забезпечує відповідні їхній віковій категорії рольові моделі в особі однолітків; створює можливості для навчання в реалістичному / природному середовищі; допомагає формувати комунікативні, соціальні й академічні навички; забезпечує рівний доступ до навчання; дає змогу підвищувати самооцінку й відчувати себе частиною цілого; розширює можливості для налагодження нових дружніх стосунків.

2. Учням з типовим розвитком інклюзивна освіта: допомагає підвищувати чи підтримувати рівень успішності; створює відповідне середовище для виховання поваги до відмінностей і розмаїття, діти вчаться природно сприймати і толерантно ставитися до людських відмінностей, стають більш чуйними, готовими до взаємодопомоги; розширює можливості для налагодження нових дружніх стосунків; надає стимули до співпраці; допомагає розвинути в собі такі риси, як творчість і винахідливість; дає змогу набувати лідерських навичок; забезпечує можливість навчатися на основі ширшого набору форм і методів роботи.

3. Педагогічному персоналу інклюзивна освіта: вчителі інклюзивних класів глибше розуміють індивідуальні відмінності й особливості дітей, а також ефективніше співпрацюють з батьками та іншими фахівцями (спеціалістами з лікувальної фізкультури, реабілітологами, логопедами, соціальними працівниками та ін.), тобто це допомагає налагодити співпрацю й застосовувати командний підхід до вирішення проблем і подолання труднощів; забезпечує можливості для професійного розвитку; допомагає усвідомити важливість розроблення програм навчання для дітей із різноманітними потребами; дає змогу збагатити власну палітру методів і прийомів викладання та навчальних стратегій.

4. Адміністрації закладу інклюзивна освіта: допомагає виробити спільні переконання й цінності щодо інклюзії дітей з особливими освітніми потребами;

забезпечує можливість користуватися широким набором ресурсів і видів підтримки та обирати оптимальні їх варіанти; допомагає сформувати позитивне ставлення до розмаїття, тобто усвідомити, що кожна особистість своїми унікальними рисами та здібностями сприяє збагаченню людської спільноти; надає стимули, що надихають до здійснення перетворень, посилює здатність змінювати ситуацію на краще; допомагає зміцнити відчуття громади.

5. Батькам інклюзивна освіта теж допомагає: родини дітей з особливими освітніми потребами можуть отримувати підтримку з боку інших батьків, вони краще розуміють, у чому розвиток їхніх дітей типовий, а в чому атиповий, а також беруть активнішу участь у процесі навчання і виховання; інклюзія надає їм можливості для співпраці й активнішого залучення до життя шкільної громади; забезпечує можливість вибору в їхньому прагненні забезпечити якісну освіту своїй дитині; допомагає краще усвідомити розмаїття шкільної та загальної громади; надає стимули й заохочує до спілкування з іншими батьками для отримання підтримки й інформації; допомагає сформулювати чітку мету й створити реальне майбутнє для своєї дитини.

6. Для громади / суспільства інклюзивна освіта: інклюзивна система освіти також корисна із суспільної точки зору, оскільки завдяки спільному навчанню діти змалку вчаться розуміти і толерантно ставитися до людських відмінностей, дає змогу зрозуміти потреби й здібності всіх учнів; забезпечує відображення школою істинного розмаїття громади; демонструє соціальну цінність рівності.

Концепція інклюзивної освіти відображає одну з головних демократичних ідей – *всі діти – цінні й активні члени суспільства*.

Отже, сутність інклюзії в освіті полягає у тому, що це процес, який спрямований на переорієнтацію усіх закладів освіти у такі освітні простори, які стимулюють і підтримують не тільки дітей, а й увесь шкільний колектив. А інклюзія в освіті сприятиме переходу до інклюзивного суспільства, в якому місцеві громади будуть підтримувати і високо цінувати досягнення кожного члена громади.

Незалежно від форми навчання і виховання, залучення дитини з особливими освітніми потребами до закладу освіти передбачає її індивідуальну підтримку, патронаж, опіку, супровід. У педагогічній практиці останніх років актуалізувався саме термін «супровід». У науковій літературі можна зустріти, що супровід це забезпечення, метод, процес, організація діяльності тощо.

Зокрема, нами вже зазначалося, що «супровід – це система заходів, що мають забезпечити повне, цілісне та комфортне функціонування особистості, тобто забезпечити її доступ до задоволення необхідних і важливих людських

потреб. Супровід може здійснюватися за такими напрямками: правовий, економічний, технічний, безпековий, соціальний, професійний, медико-реабілітаційний, спортивно-оздоровчий, психологічний, духовний, культурний, музичний, педагогічний тощо. Всі напрями супроводу значною мірою переплітаються і тому взаємозалежні, хоча на різних етапах розвитку особистості по-різному займають домінуюче значення в її життєдіяльності»¹⁷.

Провідну роль відіграє психолого-педагогічний супровід, оскільки якими б не були потенційні можливості розвитку дитини з обмеженнями здоров'я, у неї залишаються специфічні труднощі, зумовлені порушеннями її розвитку. У вирішенні проблем даного характеру допомагає *психолого-педагогічний супровід* дітей з особливими потребами в освітньому середовищі.

Науковці (Г. Бардієр, А. Деркач, А. Жукова, І. Ромазан, Т. Чередникова) з педагогічної точки зору під *психолого-педагогічним супроводом* розуміють, систему професійної діяльності педагога, яка спрямована на створення спеціальних умов для повноцінного розвитку й успішного навчання дитини у середовищі інклюзивної освіти.

Закон України «Про освіту» (2017) визначає супровід як комплексну систему заходів з організації освітнього процесу та розвитку дитини, передбачених індивідуальною програмою розвитку.

Отже, супровід – це завжди пролонгований, динамічний процес, цілісна діяльність спеціаліста, в яку включені п'ять взаємопов'язаних компонентів:

1. Систематичне відслідковування клініко-психологічного і психолого-педагогічного статусу дитини у динаміці її психічного розвитку;
2. Створення соціально-психологічних умов для ефективного психічного розвитку дітей у соціумі;
3. Систематична допомога дітям з порушеннями розвитку у вигляді консультування, психокорекції, психологічної підтримки;
4. Систематична допомога батькам дітей і підлітків з проблемами розвитку;
5. Організація життєдіяльності дитини з порушеннями розвитку в соціумі з врахуванням їх фізичних і психологічних можливостей.

Основні принципи супроводу дитини в освітніх закладах:

- рекомендаційний характер порад супроводжуючого;
- пріоритет інтересів супроводжуваного, «на стороні дитини»;
- неперервність супроводу;
- мультидисциплінарність (комплексний підхід супроводу);

¹⁷ Гладуш В. А. Збереження здоров'я особистості як науково-педагогічний феномен. *Педагогіка здоров'я як основа розвитку потенціалу особистості*: монографія. Дніпро: Ліра, 2020. С. 20.

- прагнення до автономізації (автономність).

Джерелами створення і функціонування системи психолого-педагогічного супроводу дитини з ООП можуть бути:

- досвід комплексної допомоги і підтримки дітей у системі спеціальної освіти;
- досвід функціонування спеціалізованих служб, що забезпечують різноспрямовану психолого-педагогічну медико-соціальну підтримку дітей та їх батьків;
- робота ІРЦ;
- робота психологічних служб освітніх установ;
- дослідження різних великих вузівських наукових центрів;
- реалізація міжнародних програм по створенню системи супроводу розвитку тих хто навчаються.

У реальному часі і просторі цей педагогічно керований процес набуває специфічних ознак і форм реалізації в окремих спільнотах, країнах і регіонах, маючи при цьому всезагальні гуманітарні витоки і спрямованість. Інклюзивне навчання як наукова категорія і як педагогічний процес, що практично розпочався, позначена суттєвим науково-пошуковим змістом значенням для педагогіки. Залучення осіб, зокрема осіб, з обмеженими можливостями здоров'я до загальноосвітнього середовища на початкових етапах розвитку суспільства мали стихійний, неформалізований характер. Але на сьогодні Україна має значні здобутки, як кількісні та і якісні (див. табл. 1.1, 1.2).

Для ефективного розвитку інклюзивної освіти в Україні необхідна консолідація зусиль держави із залученням громадських об'єднань, благодійних організацій у взаємодії з учасниками освітнього процесу. Важливим фактором підвищення ефективності інклюзивного процесу в освіті є формування інклюзивної готовності викладацького складу, причому мову потрібно вести як про перепідготовку практикуючих вчителів, так і про готовність до роботи в умовах інклюзивної освіти студентів педагогічних вузів.

Ключовим фактором розвитку інклюзивності закладів освіти має бути відповідна підготовка педагогів до роботи з дітьми з ООП.

Таблиця 1.1

Розподіл учнів за класами на початок 2021/2022 навчального року (без учнів спеціальних ЗЗСО та учнів спеціальних класів)¹⁸

		№ рядка	1 клас			2 клас	3 клас	4 клас		разом 1-4 класи
			усього	у тому числі						
				ЗДО	ЗЗСО					
А		Б	1	2	3	4	5	6		7
усього кількість класів		01	20349	113	20236	20944	21204	21826		84323
з них	вечірня форма	02	х	х	х	х	х	х		х
	заочна форма	03	х	х	х	х	х	х		х
Кількість учнів		04	400173	2832	397341	416393	430482	448358		1695406
з них: дівчат		05	194811	1389	193422	203721	209542	217912		825986
другорічників		06	679	2	677	313	179	207		1378
з них: дівчат		07	259	1	258	138	76	92		565
навчаються:за інституційною формою		08	396180	2817	393363	411557	425343	443018		1676098
у т.ч. денною		09	395243	2817	392426	410354	424096	441739		1671432
вечірньою		10	х	х	х	х	х	х		х
заочною		11	х	х	х	х	х	х		х
дистанційною		12	937	0	937	1203	1247	1279		4666
мережевою		13	38	0	38	60	162	143		403
індивідуальною, усього		14	3993	15	3978	4836	5139	5340		19308
у т.ч. екстернатною		15	648	0	648	1061	995	924		3628
сімейною (домашньою)		16	426	6	420	477	472	501		1876
пед. патронажем		17	2919	9	2910	3298	3672	3915		13804
учнів з ООП, усього		18	5177	36	5141	6317	6768	7035		25297
з них дівчат		19	1523	15	1508	1926	2089	2262		7800
навчаються за інститут формою, всього		20	4390	29	4361	5255	5542	5527		20714
у т.ч. денною		21	4389	29	4360	5250	5540	5524		20707
вечірньою		22	х	х	х	х	х	х		х
заочною		23	х	х	х	х	х	х		х
дистанційною		24	1	0	1	1	2	3		7
мережевою		25	0	0	0	0	0	12		12
індивідуальною, усього		26	787	7	780	1062	1226	1508		4583
у т.ч. екстернатною		27	3	0	3	6	8	3		20
сімейною (домашньою)		28	23	3	20	30	17	26		96
пед. патронажем		29	761	4	757	1026	1201	1479		4467
в інклюзивних класах		30	4216	29	4187	5101	5336	5306		19959
з малозабезп. сімей		31	9523	50	9473	10154	10977	12144		42798
учнів у пансіонах		32	1410	34	1376	1414	1593	1564		5981
дітей сиріт		33	1805	3	1802	2260	2956	3598		10619
дітей з інвалідністю		34	3853	30	3823	4722	5364	6109		20048

¹⁸ Інклюзивне навчання. URL: <https://mon.gov.ua/ua/tag/inklyuzivne-navchannya>

Продовження табл. 1.1

№ рядка	5 клас	6 клас	7 клас	8 клас	9 клас	Разом 5-9 кл	10 клас	11 клас	12 клас	Разом 10-12	Усього
	8	9	10	11	12	13	14	15	16	17	18
01	20194	20168	20359	19655	19282	99658	12016	12058	287	24361	208342
02	0	1	6	19	48	74	155	177	136	468	542
03	3	3	6	14	43	69	147	163	145	455	524
04	418625	415350	422608	395278	379969	2031830	231532	224521	5114	461167	4188403
05	203922	202494	206164	193929	185909	992418	121488	117139	2013	240640	2059044
06	75	38	54	45	72	284	49	151	0	200	1865
07	36	19	31	20	39	145	23	14	0	37	747
08	413752	410476	417753	390159	374463	2006603	228762	220975	5083	454820	4137521
09	412387	408798	415669	388005	371140	1995999	222050	213395	124	435569	4103000
10	0	8	43	96	530	677	2786	3273	2714	8773	9450
11	34	55	77	128	559	853	1971	2354	2205	6530	7383
12	1331	1615	1964	1930	2234	9074	1955	1953	40	3948	17688
13	45	63	1015	1782	2290	5195	3042	2921	0	5963	11561
14	4873	4874	4855	5119	5506	25227	2770	3546	31	6347	50882
15	957	816	886	869	942	4470	1323	1872	22	3217	11315
16	346	384	378	332	416	1856	364	494	0	858	4590
17	3570	3674	3591	3918	4148	18901	1083	1180	9	2272	34977
18	5475	4583	3841	3336	2911	20146	736	679	0	1415	46858
19	1755	1482	1277	1177	989	6680	287	267	0	554	15034
20	4185	3250	2552	2044	1546	13577	280	255	0	505	34796
21	4185	3248	2547	2040	1539	13559	278	220	0	498	34764
22	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
23	0	0	0	0	0	0	0	1	0	1	1
24	0	2	5	4	7	18	2	4	0	6	31
25	0	0	0	2	1	3	3	0	0	3	18
26	1290	1333	1289	1292	1365	6569	456	454	0	910	12062
27	2	2	1	4	6	15	7	11	0	18	53
28	22	21	21	20	15	99	18	24	0	42	237
29	1266	1310	1267	1268	1344	6455	431	419	0	850	11772
30	3872	3071	2343	1805	1333	12424	176	127	0	303	32686
31	11583	11493	11290	10431	9408	54205	4741	4237	28	9006	106009
32	2020	1997	2062	2679	2978	11736	2519	2405	36	4960	22677
33	4087	4581	4878	5443	5918	24907	3060	3315	29	6404	41930
34	6157	6243	6436	6474	6583	31893	3704	3740	12	7456	59397

Таблиця 1.2
Відомості про дітей з інвалідністю за 2020/2021 н. р.¹⁹

№ з/п	Області	Кількість учнів з інвалідністю в усіх ЗЗСО (усього)	Кількість учнів з інвалідністю з ООП	Кількість учнів з інвалідністю без особливих освітніх потреб
1	2	3	4	5
1	Вінницька	3043	929	2114
2	Волинська	2794	821	1973
3	Дніпропетровська	5379	1933	3446
4	Донецька	3534	726	2808
5	Житомирська	2938	973	1965
6	Закарпатська	2515	613	1902
7	Запорізька	3565	1519	2046
8	Івано-Франківська	2759	793	1966
9	Київська	4165	806	3359

¹⁹ Інклюзивне навчання. URL: <https://mon.gov.ua/ua/tag/inklyuzivne-navchannya>

Продовження табл. 1.2

1	2	3	4	5
10	Кіровоградська	1853	508	1345
11	Луганська	1083	301	782
12	Львівська	4423	1591	2832
13	Миколаївська	2209	744	1465
14	Одеська	3468	1185	2283
15	Полтавська	2724	880	1844
16	Рівненська	3440	891	2549
17	Сумська	1953	572	1381
18	Тернопільська	2045	585	1460
19	Харківська	4098	1243	2855
20	Херсонська	1765	712	1053
21	Хмельницька	2775	722	2053
22	Черкаська	2191	508	1683
23	Чернівецька	1950	555	1395
24	Чернігівська	2475	818	1657
25	м. Київ	5210	2334	2876
	Усього	74354	23262	51092

Зарубіжні вчені Т. Лорман, Д. Депплер, Д. Харві відзначають, що на ставлення педагогів до інклюзивної освіти дітей з обмеженими можливостями дуже впливають такі змінні як досвід, навчання, сприйняття наявних ресурсів і підтримка експертів. Більший досвід роботи в інклюзивному освітньому середовищі сприяє більш позитивному ставленню до навчання учнів з особливими потребами в звичайних класах. У результаті формування інклюзивної готовності педагога і студенти педагогічних спеціальностей повинні оволодіти методами реалізації індивідуального та компетентнісного підходів в освіті, навичками роботи в різнорівневих середовищах, адаптивними методами і прийомами навчання. Частина підготовки може пройти у режимі онлайн, щоб педагоги могли на практиці спробувати свої сили і виявити прогалини у власній готовності до роботи в умовах інклюзивної освіти.

Українські дослідники Л. Будяк, І. Калініченко, А. Колупаєва, І. Кузава, І. Малишевська, О. Мартинчук, Н. Софій, О. Федоренко, О. Ферт та ін. відзначають, що ефективність підготовки особистості з позитивною мотивацією до педагогічної праці визначається цілою низкою чинників, серед яких головним є готовність присвятити себе обраній спеціальності, яка включає наявність високорозвинених компонентів педагогічної функції.

Опитування здобувачів вищої освіти педагогічних закладів вищої освіти та педагогічних працівників закладів дошкільної та середньої освіти, де

запроваджена інклюзивна форма навчання упродовж 2020-2022 рр. висвітлює стан ставлення респондентів до філософії інклюзивності освітнього середовища та професійну готовність до роботи суб'єктів освітнього процесу. Характеристика вибірки така: здобувачі вищої освіти педагогічних спеціальностей заочної форми навчання – 37 осіб (2-й магістерський рівень освіти) Дніпровського національного університету імені Олеся Гончара та ДЗВО «Університет менеджменту освіти» НАПН України; педагогічні працівники закладів дошкільної, шкільної та вищої освіти – 61 осіб з 14 областей України. Результати дослідження (див. в табл. 1.3, 1.4).

Таблиця 1.3

Ставлення суб'єктів освітнього процесу до інклюзивної освіти в Україні

№ з/п	Запитання	Відповіді в % від кількості респондентів		
		погоджуюсь	не погоджуюсь	не можу відповісти
1	2	3	4	5
1	Інклюзивна освіта корисна для всіх дітей	70,2	21,6	8,2
2	Кількість дітей з особливими освітніми потребами щороку збільшується	84,7	13,3	2,0
3	Включення дітей з особливими освітніми потребами у звичайні групи ускладнює процес навчання для інших дітей	42,9	38,8	18,4
4	Залучення дітей з особливими освітніми потребами до закладу освіти сприяє розвитку її комунікативної функції та загальної соціалізації	89,8	5,0	5,2
5	Спільне навчання та виховання із дітьми з особливими освітніми потребами забезпечує здоровим одноліткам позитивний досвід взаємодії та взаємодопомоги, робить її добрішими, милосерднішими, відповідальнішими	82,7	7,1	10,2
6	Діти з особливими освітніми потребами зможуть досягти кращих результатів, якщо будуть навчатися разом з однолітками в інклюзивному освітньому середовищі	68,4	12,2	19,4
7	Чи готові ви сприймати особливості та відмінності у розвитку дітей з інвалідністю	94,9	0,9	4,2

Продовження табл. 1.3

1	2	3	4	5
8	Чи дає інклюзивне навчання дітям з особливими освітніми потребами можливість проявити свій навчальний потенціал	87,6	8,7	4,7
9	Чи погодилися б ви надавати допомогу дитині з особливими освітніми потребами	85,7	4,1	10,2

Результати свідчать, що педагогічні працівники добре розуміють важливість та значення інклюзивного навчання у закладах освіти. Переважна більшість з них переконані, що ця форма навчання є необхідною у сучасному суспільстві, проте значна кількість викладачів також визнають, що це суттєво ускладнює освітній процес.

Таблиця 1.4

Готовність педагогів закладів освіти до інклюзивного навчання

№ з/п	Запитання	Відповіді в % від кількості респондентів		
		так	ні	не замислювався(лась) над цим питанням
1	У мене не має відповідної підготовки для розробки та впровадження методик роботи із дітьми з інвалідністю	52,1	29,7	18,3
2	Чи вважаєте ви за потрібне поглиблювати свої знання з інклюзивної освіти	84,7	7,6	7,7
3	Як, на вашу думку, чи потрібно педагогам опановувати нові педагогічні технології інклюзивної освіти?	91,8	2,0	6,2
4	Наш заклад не проводить достатньої кількості заходів для підвищення інформаційного рівня знань у сфері інклюзивного навчання	30,6	48,0	21,4

Результати опитування щодо готовності працювати в інклюзивних групах, класах свідчать, що тут установам управління освітою всіх рівнів, педагогічним колективам закладів освіти є над чим працювати. Потрібні знання перш за все особливостей психофізичного розвитку дітей з інвалідністю, спеціальних методик викладання, педагогічних технологій інклюзивного

навчання¹. З метою формування та розвитку інклюзивної компетентності під час підвищення професійної кваліфікації педагогічні працівники запропонували таку проблематику лекцій:

- Інклюзивна освіта: сутність, реалії та перспективи – 42,9%.
- Діти з особливими освітніми потребами: навчання і виховання – 60,2%.
- Міжнародний досвід впровадження інклюзивного навчання – 50%.
- Законодавча база інклюзивної освіти – 33,7%.
- Проблеми у роботі з дітьми з особливими освітніми потребами – 72,4%.
- Підготовка педагога до роботи з дітьми з особливими освітніми потребами – 66,3%.
- Професійна співпраця різнопрофільних фахівців для успішного інклюзивного навчання – 67,3%.
- Створення інклюзивного освітнього середовища для дітей з особливими освітніми потребами – 49%.
- Не потребує консультації – 2%²⁰.

Отже, для всіх учасників освітнього процесу чи не найважливішим чинником якісного інклюзивного навчання у школах на сьогодні є наявність підготовлених педагогів та асистентів учителів. Спектр питань, які стосуються даного чинника, варіюється від вироблення толерантного ставлення і подолання упередженості щодо дітей з ООП з боку педагогів і адміністрації школи, до конкретних практичних запитів учителів щодо розробки, адаптації та модифікації програм, використання усталених і зрозумілих формулювань висновків КО для кращого задоволення навчальних потреб учнів з ООП. Педагоги нерідко потребують супроводу фахівців-дефектологів, практичних психологів та інших релевантних спеціалістів, які могли би допомогти покращити взаємодію вчителя з учнями, які мають ООП. Як показало опитування, вчителі мотивовані підвищувати свої компетенції та знання у сфері інклюзивної освіти, однак через відсутність системної підтримки і навчання роблять це самостійно, використовуючи доступні їм джерела інформації. Їм не вистачає інструкцій, тренінгів та семінарів з обміну досвідом, які впроваджувалися би з боку МОН – тобто були б затверджені та визнані на рівні держави.

Важливим кроком до формування готовності майбутніх педагогічних працівників до роботи в інклюзивних закладах освіти є запровадження в

1. ¹ Hladush V., Krška P. and Hloba A. Pedagogical conditions for the development of diagnostic competence of future special education teacher. AIP Conference Proceedings 2647, 040056 (2022); <https://doi.org/10.1063/5.0104567>

²⁰ Гладуш В. А. Інклюзивні цінності в закладах вищої освіти. *Педагогічні студії з підготовки будівельно-архітектурних фахівців: дидактичний та виховний аспект*: монографія. Дніпро, 2022. С. 179.

освітній процес педагогічних закладів вищої освіти (ЗВО) спеціальних дисциплін «Інклюзивна педагогіка», «Основи інклюзивної освіти», «Актуальні питання інклюзивного навчання» тощо, але вивчення педагогічної практики свідчить, що цього мало. Автором раніше зазначалося, щоб «...прискорити весь процес можливо лише за допомогою перегляду й удосконалення системи післядипломної педагогічної освіти, яка включає: організацію методичної роботи в школі, навчально-методичне забезпечення, форми міжкурсового навчання, курси перепідготовки та підвищення кваліфікації, заочну форму навчання тощо»²¹.

Незважаючи на те, що вже багато що зроблено, проблема впровадження інклюзії в українську систему освіти не втрачає своєї актуальності. У процесі становлення інклюзивної освіти виявився ряд основоположних проблем, які потребують негайного вирішення. Багато з тих, хто є безпосереднім учасником інклюзивного освітнього процесу, зазначають, що він носить не достатньо науково обґрунтований характер, який сприяє руйнівним процесам в системі спеціальної освіти, не створюючи альтернативних умов для успішної соціальної адаптації та інтеграції осіб з обмеженими можливостями здоров'я в соціум.

Досі залишаються виклики на шляху розвитку інклюзивної освіти в Україні, серед яких можна виділити такі:

- удосконалення системи надання державної підтримки особам з особливими освітніми потребами;
- архітектурна недоступність закладів освіти;
- неготовність певних педагогічних працівників до роботи з особами з особливими освітніми потребами;
- відсутність сучасних програм з інклюзивного навчання для закладів вищої освіти та інститутів післядипломної освіти;
- недостатня інформованість батьків дітей з особливими освітніми потребами про альтернативні можливості отримання освіти їх дітьми;
- необізнаність щодо успішного вітчизняного та провідного іноземного досвіду роботи з особами з особливими освітніми потребами;
- освітні програми недостатньо орієнтовні на формування компетентностей, необхідних для подальшого самостійного життя людини з особливими освітніми потребами.

Вітчизняна вчена М. Гриньова визначила низку суперечностей, що об'єктивно існують у сфері інклюзивної освіти України, зокрема між:

²¹ Гладуш В. А. Ретроспектива підготовки педагогічних кадрів в Україні для формування освітніх послуг в умовах спеціальної освіти. *Тенденції та проблеми управління закладами освіти: виклики XXI століття: монографія*. Київ, 2021. 285 с. С. 249.

– постійно зростаючим рівнем вимог до організації інклюзивного освітнього середовища та реальними умовами залучення дітей з особливими потребами в загальноосвітнє середовище;

– необхідністю адаптувати світові тенденції розвитку інклюзивної освіти України та недостатнім урахуванням комплексного підходу до вирішення проблеми;

– регламентованою державним законодавством необхідністю реалізації інклюзивних цінностей в освіті та недостатньою розробленістю дієвих механізмів імплементації окреслених ініціатив;

– зростанням вимог до фахової підготовки випускників університетів педагогічного спрямування та недостатньою готовністю молодих спеціалістів до виконання вимог забезпечення рівного доступу до освіти дітям з особливими освітніми потребами;

– потребою у висококваліфікованому керівництві у період реформування школи та недостатнім рівнем підготовки адміністративного ресурсу до роботи в умовах нової інклюзивної школи;

– науково-практичною потребою у вдосконаленні освітнього процесу інклюзивної школи і недостатньою розробленістю теоретичних засад та технологій організації навчання в інклюзивних класах²².

Було б помилкою вважати, що педагоги поодиночі можуть зробити школу інклюзивною. Важливо усвідомлювати, що реконструкція школи кидає виклик статус-кво шкільної та педагогічної освіти²³.

Для того, щоб краще зрозуміти причини невдач у навчанні дітей з ООП, необхідно усвідомити метод багаторівневого аналізу, який описує В. Шмідт в своїх наукових працях²⁴. Він виділяє три рівні існування і дозволу проблем: макрорівень, мезорівень і мікрорівень:

1. Макрорівень – це рівень державних суспільно-політичних, законодавчих, соціально-економічних установ.

2. До мезорівня автор відносить масову культуру й ідеологію, соціальні взаємини, що склалися в тому середовищі, до якої належить досліджуване соціальне явище.

²² Гриньова М. В. Політика інклюзивної освіти в новій українській школі. *Управління навчально-виховним процесом нової української школи в контексті реформи впровадження інклюзивної освіти в Україні*. Полтава, ПНПУ імені В.Г. Короленка, 2020. С. 5.

²³ Плаксина Л. И. Инклюзивное образование (совместное обучение) лиц с ограниченными возможностями здоровья: проблемы и пути их решения. *Материалы международной науч.-практ. конф.* Челябинск: Изд-во Челябинского гос. пед. ун-та, 2016. С. 91.

²⁴ Чепель Т. Л. Інклюзивна освіта – від культури корисності до культури гідності. 2010. URL: <http://metodist.edu54.ru/node/52073>.

3. Мікрорівень розглядається в двох аспектах: як ступінь прийняття людьми того чи іншого соціального феномена та дії по відношенню до нього.

Автор підкреслює, що «макрорівень пов'язаний із загальними тенденціями існування проблеми, мікрорівень відбиває можливі особливості прояву проблеми в житті конкретної людини». До макрорівневих проблем можна віднести так звану «інклюзивну політику» держави, характерними рисами якої є:

1. Відсутність чіткого, змістовного закону про спеціальну освіту, в якому б чітко визначилися правові основи системи інклюзивної освіти та її економічної підтримки з боку держави.

2. Пріоритетна підтримка на макрорівні установ корекційного та компенсуючого типу, в результаті чого вони до цих пір залишаються найпоширенішою формою навчання «особливих» дітей.

3. Делегування повноважень в питаннях реалізації інклюзивної політики з державного рівня на регіональний.

До мезорівня слід віднести «інклюзивну практику», тобто наявність можливостей для реалізації ідеї інклюзії «на місці», в самих загальноосвітніх установах. Тут порушуються наступні проблеми:

1. Загальний «градус» соціальної нетерпимості до людей з обмеженими можливостями.

2. Ресурсні бар'єри на шляху інклюзії в навчальних закладах: відсутність матеріально-технічних можливостей для організації «безбар'єрного середовища» (здійснення побутових потреб, свобода пересування, соціальна активність дитини).

3. Недостатня інклюзивна компетентність викладацького складу, неясна шкільна політика щодо інклюзивної процесу.

4. Жорстке орієнтування освітнього процесу на досягнення всіма учнями єдиного освітнього стандарту без урахування їх індивідуальних особливостей і потреб.

5. Варіативність програм для обдарованих дітей та одноманітність програм навчання для дітей з тими чи іншими відхиленнями.

6. Величезна кількість регулюючих норм і правил в роботі муніципальних освітніх установ, що сильно обмежує можливості їх переходу до інклюзивної практики.

7. Відсутність програм, адаптованих до особливих освітніх потреб того чи іншого учня, програм супроводу дитини з інвалідністю в звичайній школі.

Мікрорівень для «включеної» освіти – це рівень «інклюзивної культури». Багато зарубіжних учених у своїх дослідженнях наголошують на важливості

формування інклюзивної культури освітніх організацій для успішного спільного навчання дітей з різними освітніми потребами. Основними проблемами тут є наявність культурних стереотипів по відношенню до людей з інвалідністю, а саме:

1. Відсутність толерантності, емпатії до дітей з обмеженими можливостями, дискримінаційні установки по відношенню до них з боку оточуючих.

2. Формальний підхід з боку педагогів до реалізації методів і технологій індивідуального підходу в навчанні, небажання вчителів працювати в різномірних середовищах.

3. Застаріле стереотипне ставлення педагогів до можливості спільного навчання дітей без відхилень у розвитку з «особливими» учнями.

4. Негативне ставлення до дітей з інвалідністю з боку здорових учнів і їх батьків.

Батьківська громадськість сприймає інклюзію неоднозначно. У дослідженнях українських учених встановлено, що 70% батьків звичайних дітей не заперечують проти спільного навчання, тому що це дозволить їх дітям стати більш толерантним. Однак є побоювання, що для цього педагогам треба докладати спеціальні зусилля на шкоду здоровим учням.

Очевидним є той факт, що «особлива» дитина вимагає до себе підвищеної уваги від учителя, такі учні мають гостру потребу в індивідуальному і диференційованому підході до змісту адаптованих навчальних програм, підбору завдань, організації освітнього простору, режиму занять. Тому працювати в інклюзивному класі однозначно складніше, ніж в звичайному. Майстерність вчителя і полягає в такому вибудовуванні освітнього процесу, щоб кожен учень міг проявити свої здібності, почерпнути для себе максимум нових знань і повністю задовольнити свої освітні потреби.

Такі концептуальні засади, з якими стикається інклюзивний процес в Україні на сучасному етапі. Безумовно, перераховані не всі законодавчі, ресурсні та особистісні бар'єри на шляху утвердження інклюзивної освіти в Україні, але такий поліаспектний погляд дозволяє оцінити дану проблему в усій її сукупності і одночасно підказує деякі шляхи її вирішення.

Утім, детальний аналіз концептуальних засад розвитку інклюзивної освіти в Україні дозволяє виявити перешкоди на шляху її впровадження в масштабах держави в цілому, а також на рівні самого освітнього закладу і свідомості окремо взятого індивіда. Проблема інклюзивного навчання дітей з особливими освітніми потребами в нашій країні залишається актуальною.

Динамічні кардинальні зміни в системі освіти України зумовлені загальними реформами в суспільстві. У процесі впровадження нового змісту освіти великого значення набуває роль освітнього середовища, яке має сприяти реалізації визначених освітніх завдань, створювати умови для розвитку максимального потенціалу кожної дитини засобами професійної комунікації педагогів в інклюзивному середовищі, зокрема для дітей з особливими освітніми потребами. Успіх інклюзії може опинитися під загрозою, якщо практикуючі педагоги мають негативні уявлення про комунікативну компетентність в інклюзивному навчанні учнів з ООП. Проблема потребує більш сутнісного аналізу поняття «комунікативна компетентність в умовах інклюзивної освіти» як важливої складової професійної компетентності майбутнього педагога, бажає кращого розкриття особливостей формування і розвитку комунікативної компетентності в умовах інклюзії, а також її структури та компонентів.

Проблемними питаннями інклюзивного навчання в Україні залишаються:

- наповнюваність класів. Практика показує, що часто нормативно дозволена кількість дітей з ООП в одному класі порушується, замість 1-3 учнів – кількість дітей з ООП в одному класі може варіюватися до 8 учнів. Проблема з наповненістю класів виникає через підвищений попит на школи, які вже впроваджують інклюзивне навчання;
- організація класів. наявність в одному класі дітей з різними ООП. Зокрема, це впливає не лише на діяльність асистентів і педагогів, але і на самих учнів – залежно від освітніх потреб, вони мають різні супутні прояви, які задовольнити для них в одному класі не завжди вдається;
- наявність і функції асистента вчителя. І вчителі, і самі асистенти часто сприймають і описують функціонал асистента як помічника учня з ООП. Питання ефективної взаємодії потребує посиленого навчання і педагогів, і асистентів учителів щодо способів налагодження взаємодії під час уроку;
- команда психолого-педагогічного супроводу. У закладах освіти катастрофічно не вистачає педагогічних кадрів зі спеціальної освіти, тому для ефективної роботи в командах супроводу є нагальна потреба залучати фахівців ІРЦ, які проводили комплексну оцінку дитини;
- індивідуальні програми розвитку, навчання, оцінювання. На сьогодні готові розроблені приклади таких програм відсутні. Це спричиняє різночитання і застосування лише тих підходів, які доступні викладачам конкретно взятої школи і які не завжди узгоджуються з підходами інших шкіл. Особливо ця проблема стосується вчителів-предметників.

1.2 Інновації у діагностиці, навчанні, вихованні й розвитку дітей з особливими освітніми потребами

В основу інклюзивної освіти покладена ідеологія, яка виключає будь-яку дискримінацію дітей, яка забезпечує однакове ставлення до усіх людей, але створює спеціальні умови для дітей з особливими потребами. Навчання дітей з особливими потребами ґрунтується на принципах виваженої педагогіки, дієвість яких підтверджується і від використання якої виграють усі діти. Вона передбачає, що різноманітність між людьми є природнім явищем. Через обмеження у спілкуванні, самообслуговуванні, пересуванні розвиток цих дітей значною мірою залежить від задоволення їхніх потреб іншими людьми, а це становить багатогранний процес соціально-педагогічної інтеграції та процесу інклюзії зокрема.

Розвиток сучасного суспільства детермінує повагу до людського розмаїття, установлення принципів солідарності та безпеки, що забезпечує захист та повне інтегрування у соціум усіх верств населення, перш за все – осіб з обмеженими можливостями здоров'я. Це зумовлено визначенням головної мети соціального розвитку – створення «суспільства для всіх». В основу такого інтегрування покладено концепцію цілісного підходу, яка відкриває шлях до реалізації прав і можливостей для кожної людини, насамперед, передбачає рівний доступ до здобуття якісної освіти. Принцип доступності сформульовано на засадах дотримання прав людини, викладено у резолюції Генеральної асамблеї ООН від 12 грудня 1997 р. у якості пріоритетного завдання –сприяти забезпеченню рівних можливостей для осіб з обмеженими можливостями здоров'я. Цей принцип зумовлює перенесення акцентів з медичних аспектів інвалідності, піклування про осіб з психофізичними порушеннями, захисту та надання їм допомоги в адаптації до навколишнього середовища на реформування самого соціуму, де особа з психофізичними порушеннями має змогу задовольнити свої потреби, перш за все, потребу здобути якісну освіту. Якісна освіта передбачає задоволення особливих освітніх потреб кожного індивіда, зокрема, й з порушеннями психофізичного розвитку, без відриву такої особи від звичного соціального оточення, сім'ї, друзів. Освіта дітей з особливостями психофізичного розвитку є одним із найважливіших завдань для країни. Це зумовлює створення дійсно інклюзивного середовища, де кожен зможе відчувати важливість свого існування. Суспільство зобов'язане дати можливість кожній дитині, незалежно від її потреб, повністю реалізувати свій потенціал, приносити користь суспільству і стати повноцінним його членом. Водночас, наше сьогодення – це зміна ціннісних орієнтацій в освіті, визначення

розмаїття кожної дитини, обумовлене зміною освітньої парадигми на гуманістичну «освіта для всіх, школа для всіх».

Одним із варіантів вирішення цієї проблеми є розвиток в Україні інклюзивної освіти як інноваційної форми навчання, націленої на:

- залучення дітей з обмеженими можливостями здоров'я в освітній процес всіх закладів освіти;
- соціалізацію дітей з інвалідністю у сучасному суспільстві;
- створення активної поведінкової установки у дітей з інвалідністю на впевнене позиціонування себе у сучасному суспільстві;
- зміну ставлення сучасного суспільства до людей з обмеженими можливостями здоров'я.

Інноваційною є сама філософія інклюзії, що базується на вірі в те, що кожна людина з порушенням розвитку має отримати освіту і житлові умови, які б якомога ближче відповідали нормальним. Вона передбачає істотні зміни в культурі, політиці та практичній діяльності шкіл. Одним із аспектів інклюзивної освіти є забезпечення ефективності навчання дітей і молоді з порушеннями психофізичного розвитку в усіх типах закладів освіти (дошкільних, шкільних, професійно-технічних, вищих). Увага зосереджується на соціалізації дітей цієї категорії та якості навчання. Діти з особливими освітніми потребами стають частиною нашого життя, вони включаються в загальноосвітні школи, оточення, спільноти. До них ставляться як до рівних і як таких, що заслуговують на повагу і сприйняття їх такими, як вони є. Це те право, яким всі ми користуємось як члени суспільства. Освіта для дітей з особливими освітніми потребами є найважливішим засобом розвитку, соціального захисту і реабілітації, реальним шансом їх подальшого самостійного і незалежного від навколишніх людей та обставин життя. Сьогодні у системі освіти функціонує розгалужена мережа навчальних закладів із різними формами навчання, за наявності якої значна частина дітей із обмеженнями здоров'я не має змоги задовольнити свої особливі освітні потреби.

Наразі в Україні маємо розгалужену систему закладів спеціальної освіти, яка останніми роками епізодично оптимізується. Зокрема, мережа спеціальних закладів загальної середньої освіти у порівнянні з попереднім роком зменшилась на 9 одиниць і у 2021/2022 н.р. становить **310** закладів (2020/2021 н.р. – 319 закладів) з контингентом **36 294 учнів** (у 2020/2021 н.р. – 36461 учнів), з них 2289 – діти-сироти і діти, позбавлені батьківського піклування:

80 – навчально-реабілітаційних центрів (8406 учнів) для дітей зі складними порушеннями розвитку;

230 – спеціальних шкіл – із контингентом 27 888 учнів.

257 спеціальних закладів мають пансіони (інтернати), де проживають 29881 учень, з них майже 2066 дітей-сиріт та дітей, позбавлених батьківського піклування, 5573 учні приходять тільки на навчання; 1429 дітей дошкільного віку, з них 34 – діти-сироти та діти, позбавлені батьківського піклування²⁵.

Практика свідчить, що після закінчення спеціальних шкіл, шкіл-інтернатів більша частина дітей виявляється непристосованою до соціального середовища, неадаптованого у ньому. Крім того, здобуття освіти дітьми з особливими освітніми потребами залежить від багатьох чинників, зокрема доступності транспорту, шкільних приміщень, обладнання, програмного забезпечення, підручників, кваліфікованих фахівців тощо. Важливість освітніх інтеграційних процесів підкреслював Л. Виготський. Він вказував на необхідність створення такої системи навчання, яка б органічно пов'язувала спеціальне навчання з навчанням дітей із нормальним розвитком. Учений наголошував: «При всіх перевагах наша спеціальна школа відрізняється тим основним недоліком, що вона замикає свого вихованця у вузьке коло шкільного колективу, створює відрізаний і замкнений світ, де все прилаштовано і пристосовано до дефекту життя. Наша спеціальна школа натомість, щоб виводити дитину з ізолюваного світу, як правило, розвиває в ній навички, які призводять до ще більшої ізолюваності й посилюють її сегрегацію.

Важливо зазначити, що упродовж останніх років в Україні спостерігається значне збільшення кількості дітей з ООП, які отримують освіту в інклюзивних класах (групах) закладів освіти.

За офіційними статистичними даними в результаті запровадження та системного розвитку інклюзивного навчання у 2021/2022 н.р. кількість учнів з ООП в інклюзивних класах ЗЗСО збільшилась на 7608 осіб і становить **32686 учнів** (у 2020/2021 – 25078 учнів). Кількість інклюзивних класів зросла на 4535 одиниць і становить 23216 таких класів.

Для забезпечення особистісно орієнтованого навчання в інклюзивних класах введено 22758 ставок асистентів вчителя, що на 5543 більше, ніж у минулому році (17215).

Загалом за останні п'ять років досягнуто:

зростання більше ніж у 4,5 разів кількості учнів, охоплених інклюзивним навчанням:

- 2017/2018 н.р. – 7179 учнів;
- 2021/2022 н.р. – 32686 учнів;

збільшення кількості асистентів учителя у 6 разів:

²⁵ Мережа спеціальних закладів загальної середньої освіти. URL: <https://mon.gov.ua/ua/osvita/zagalna-serednya-osvita/navchannya-ditej-u-specialnih-zakladah-osviti>

- 2017/2018 н.р. – 3732 асистенти;
- 2021/2022 н.р. – 22758 асистентів;

зростання кількості інклюзивних класів у 4,6 разів:

- 2017/2018 н.р. – 5033 класи;
- 2021/2022 н.р. – 23216 класів;

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

- 2017/2018 н.р. – 2620 закладів;
- 2021/2022 н.р. – 7136 закладів.

У 2020/2021 н.р. для дітей з особливими освітніми потребами дошкільного віку створено:

- 4 369 спеціальних груп у 1630 закладах дошкільної освіти, де 61 668 дітей здобувають дошкільну освіту;
- 3 796 інклюзивних груп у 2 242 закладах, де виховуються 6 849 дітей.

У 2020/2021 н.р. в 708 закладах професійної (професійно-технічної) освіти навчалися 4 223 учнів²⁶.

Для забезпечення учнів з особливими освітніми потребами підручниками у 2021 році з державного бюджету виділено 52 421,08 тис. грн.

Ефективне інтегрування можливе лише в умовах постійного удосконалення систем загальної та спеціальної освіти, ліквідації наявних кордонів між ними. Принципово важливою тут є продумана державна політика, яка має базуватися на оптимізації процесу інтегрування учнів з ООП у загальноосвітній простір та враховувати науково-методичні підходи впровадження інклюзивного навчання:

- інклюзивне навчання потребує удосконалення нормативно-правової бази, що закріплює правові засади здобуття освіти в різних формах особами з порушеннями психофізичного розвитку;
- інклюзивне навчання дітей із ООП має відбуватися за участі різнопрофільних фахівців (корекційний педагог, асистент учителя, психолог, медичний працівник, соціальний педагог та ін.) й за умови вчасно проведеної корекційно-розвивальної роботи;
- ефективність інклюзивного навчання суттєво підвищиться за умови своєчасної й кваліфікованої діагностики та оцінювання розвитку дитини, а також при наданні консультативно-інформаційної підтримки педагогам і адміністрації загальноосвітнього закладу, в якому вона навчається, та її батькам;

²⁶ Мережа спеціальних закладів загальної середньої освіти. URL: <https://mon.gov.ua/ua/osvita/zagalna-serednya-osvita/navchannya-ditej-u-specialnih-zakladah-osviti>

– в умовах інклюзивної освіти вкрай значущим є застосування мультидисциплінарного підходу при організації психолого-педагогічного супроводу учнів, залучення місцевої громади до вирішення питань інтегрування такої дитини у соціокультурний простір;

– ефективне інклюзивне навчання можливе лише за умови спеціальної підготовки і перепідготовки педагогічних кадрів, метою такої підготовки є оволодіння педагогами закладів загальної середньої освіти (дошкільних закладів) основними методами диференційованого навчання, сучасними методиками оцінювання навчальних досягнень та розвитку дітей тощо;

– широке запровадження інклюзивного навчання дітей із порушеннями психофізичного розвитку передбачає залучення батьків до освітнього процесу на партнерських засадах, співпрацю з громадою та підтримку ініціатив громадських і батьківських організацій.

Важливою державною підтримкою освітньої інклюзії є суттєве збільшення обсягів субвенції:

- 2017 р. – 209,46 млн грн;
- 2021 р. – 504,4 млн грн²⁷.

Забезпечення права і комфортних умов на освіту дітей з обмеженими можливостями здоров'я в закладах загальної середньої освіти, одержання освіти та участі у трудовій діяльності громадян, що належать до категорії «осіб з обмеженими можливостями здоров'я», є необхідною характеристикою демократичного цивілізованого суспільства. Розвиток сучасних інформаційних технологій, науково-технічний прогрес і глобальні зміни видів професійної діяльності різко розширили можливості соціальної інтеграції різних категорій дітей з відхиленнями в розвитку, поведінці, обмеженими можливостями здоров'я та особливими освітніми потребами. Люди, раніше приречені бути на утриманні держави, стають повноцінними членами суспільства. Кардинальне вирішення проблем забезпечення нормального розвитку і освіти даної категорії дітей вимагає суттєвих змін державної політики по відношенню до системи спеціальної освіти. Базуючись на результатах міжнародних досліджень, досвіді інклюзивного навчання у нашій державі, можна стверджувати, що таке навчання корисне не лише для дітей з особливими потребами, а й для їхніх однолітків, батьків. Інклюзивне навчання сприяє розвитку емпатії, толерантності, об'єктивній оцінці власних можливостей, формуванню реалістичного світогляду. Такі колективи забезпечать можливості для здорових людей бережливо ставитися до потенціалу, дарованого їм природою, запобігати

²⁷ Там само

здійсненню деструктивних кроків (наркоманія, алкоголь тощо) через нерозуміння вартісності свого самотворення, життєтворення; розкривати нетрадиційні шляхи особистісних досягнень в опануванні знань, умінь і навичок. Повсякденні контакти з особою особливостями розвитку сприяють розширенню соціального досвіду, можливо, навіть світоглядних меж звичайних студентів. За умови правильно побудованої педагогічної ситуації цей досвід може стати підґрунтям справжнього особистісного зростання повно справних особистостей. Інклюзивна освіта – перший крок до визнання ціннісної значимості і поваги до особистості кожної дитини, прийняття її індивідуальності й неповторності, забезпечення її подальшого повноцінного та гідного життя у суспільстві. Сучасне громадянське суспільство неможливе без активного залучення усіх своїх членів до різних видів діяльності, поваги прав і свобод кожної окремої людини, забезпечення необхідних гарантій безпеки, свободи і рівноправності.

Важливим інноваційним кроком упровадження інклюзивного навчання є реформа діагностичної та прогностичної роботи у сфері надання освітніх послуг. Першим і важливим досягненням стало реформування існуючої системи психолого-медико-педагогічних консультацій (ПМПК) у сучасні інклюзивно-ресурсні центри, що покликані допомагати дітям отримати якісну освіту та жити повноцінним суспільним життям. Порядок утворення, основні засади діяльності, а також правовий статус ІРЦ регламентовано Постановою Кабінетом Міністрів України «Про затвердження Положення про інклюзивно-ресурсний центр» від 12.07.2017 № 545.

І саме фахівці ІРЦ призовані працювати за новими, більш прогресивними та якісними підходами до роботи з дітьми з особливими освітніми потребами. Серед головних завдань ІРЦ важливо наголосити такі:

- здійснити комплексну психолого-педагогічну оцінку розвитку дитини;
- встановити наявність у дитини особливих освітніх потреб;
- розробити рекомендації щодо організації інклюзивного навчання;
- забезпечити надання психолого-педагогічної допомоги дитині;
- надати методологічну допомогу педагогічним працівникам та батькам дітей;
- забезпечити системний кваліфікований супровід дітей²⁸.

В основі діяльності ІРЦ є забезпечення права дитини на освіту. Тому ІРЦ здійснює свою діяльність з урахуванням таких принципів, як:

- повага та сприйняття індивідуальних особливостей дітей;

²⁸ *Організаційно-методичні засади діяльності інклюзивно-ресурсних центрів: навч.-метод. посібник / за заг. ред. М. А. Порошенко та ін. Київ, 2018. С. 36.*

- дотримання найкращих інтересів дитини;
- недопущення дискримінації та порушення прав дитини;
- конфіденційність;
- доступність освітніх послуг з раннього віку;
- міжвідомча співпраця.

Важливо зазначити, що інноваційність полягає в тому, що в основі діяльності ІРЦ, на відміну від ПМПК де передбачена медична модель, лежить соціальна модель розуміння інклюзії. Щоб краще зрозуміти, наведемо порівняльну характеристику підходів (див. табл. 1.5).

Таблиця 1.5

Порівняльна характеристика підходів розуміння інклюзії²⁹

ПМПК	ІРЦ
<i>Медичний підхід:</i>	<i>Соціальний підхід:</i>
в центрі уваги – діагноз дитини	в центрі уваги – дитина та її особливі освітні потреби
здійснення оцінки в контексті діагнозу дитини	визначення особливих освітніх потреб дитини, її сильних сторін
надання психолого-педагогічної допомоги дитині з урахуванням Міжнародної класифікації хвороб	надання психолого-педагогічної допомоги дитині з урахуванням Міжнародної класифікації функціонування, обмежень життєдіяльності та здоров'я
рекомендації батькам щодо обрання тієї чи іншої форми навчання	розробка рекомендацій щодо організації інклюзивного освітнього середовища та навчання дитини
відсутність або несистемна взаємодія із закладами освіти, а також в психолого-педагогічних комісіях спеціальних закладів загальної середньої освіти	постійний психолого-педагогічний супровід дитини, у тому числі шляхом участі фахівця ІРЦ у командах психолого-педагогічного супроводу дитини з особливими освітніми потребами у закладах загальної середньої та дошкільної освіти
відсутність ранньої та спланованої допомоги	рання допомога дитині
відсутність міжвідомчої співпраці, взаємодії з батьками дитини з ООП	налагодження міжвідомчої співпраці, взаємодія з батьками як з ключовими партнерами розвитку дитини з ООП

Інклюзивно-ресурсні центри виконують такі функції: експертно-діагностичну, інформаційно-аналітичну, організаційну, методичну, консультативну, надання психолого-педагогічних, корекційно-розвиткових послуг, психолого-педагогічного супроводу, просвітницьку, підвищення кваліфікаційного рівня та фахової майстерності.

²⁹ Там само. С. 36-37.

Щоб забезпечити успішність інклюзивного освітнього процесу за три роки в Україні розбудована і продовжує функціонувати мережа інклюзивно-ресурсних центрів (ІРЦ). Вони забезпечують системний, кваліфікований психолого-педагогічний супровід здобувачів дошкільної та загальної середньої освіти.

Станом на 1 січня 2021 р. налічувалося 633 ІРЦ, де 151 427 дітей пройшли комплексну психолого-педагогічну оцінку розвитку.

ІРЦ забезпечені за рахунок держави заробітною платою, обладнанням відповідно до розробленого Міністерством переліку, комплектами (699 комплектів) сучасних світових методик для проведення комплексної оцінки розвитку дітей, 507 фахівців отримали сертифікати міжнародного зразка після проходження навчання по використанню цих методик, що гарантує надання ними якісних послуг на рівні міжнародних стандартів.

Протягом 2020 року 170 фахівців ІРЦ пройшли навчання щодо вивчення потреб дитини з особливими освітніми потребами за сучасними світовими методиками методик, 247 фахівців продовжують відповідне навчання у 2021 році.

З жовтня 2020 р. по червень 2021 р. пройшов всеукраїнський онлайн-курс підготовки тренерів з інклюзивної освіти, які в подальшому навчатимуть на постійній основі різні групи учасників процесу впровадження інклюзії. Навчання організоване Міністерством освіти і науки України спільно з Міжнародним благодійним фондом Lumos (Велика Британія).

Усі ІРЦ діджиталізовано, функціонує інформаційна освітня система АС ІРЦ та сайт для забезпечення зручного доступу до послуг, що особливо актуально в сучасних реаліях адаптивного карантину. Створено мобільний додаток на платформах IOS та Android, що поліпшить доступ до послуг³⁰.

Отже, інклюзивно-ресурсні центри є кращою альтернативою колишнім ПМПК і користуються довірою серед батьків, але ці установи на даному етапі також потребують методичної підтримки, зокрема в умовах існуючого в окремих містах (переважно обласних центрах) навантаження. Фахівці ІРЦ потребують посилення співпраці та взаємодії зі школами, зворотного зв'язку від педагогів щодо якості, доступності та практичного втілення висновків КО. Дотримання ІРЦ процедури КО і подальшої взаємодії та супроводу батьків і дітей з ООП повинно стати об'єктом систематичного моніторингу, який виявляв би слабкі сторони, давав рекомендації щодо покращення взаємодії ІРЦ зі школами і синхронізував їхні зусилля. Треба усвідомити всім, що якісне інклюзивне навчання напряду залежить і від батьків учнів з ООП. Раннє виявлення ООП у дитини, підготовка батьків таких дітей до взаємодії зі

³⁰ Мобільний додаток на платформах IOS та Android. URL: <https://mon.gov.ua/ua/osvita/zagalna-serednya-osvita/navchannya-ditej-u-specialnih-zakladah-osviti>

школою, вибір закладу, розуміння ознак якісного інклюзивного навчання, своїх прав і можливостей для своєї дитини – це безсумнівний чинник якісного інклюзивного навчання. На думку керівників ІРЦ, найбільш вразливими з точки зору бар'єрів щодо навчання дітей з ООП є родини внутрішньо переміщених осіб, сім'ї, у яких дорослі члени родини мають порушення розвитку (інтелектуальні, психічні тощо), сім'ї, які перебувають у складних життєвих обставинах, дітей з яких влаштовують в інтернатні заклади. Системна просвітницька робота з іншими учнями та їхніми батьками також посилить рівень толерантності та знизить рівень упередженого ставлення до дітей з ООП; це сприятиме створенню здорового психологічного клімату в освітньому середовищі закладу.

Важливою інновацією в діагностиці дітей з ООП є поступовий перехід до Міжнародної класифікації функціонування, обмеження життєдіяльності та здоров'я: діти та підлітки (далі – МКФ-ДП).

Сутність та значення Міжнародної класифікації функціонування, обмеження життєдіяльності та здоров'я детально наведено в навчально-методичному посібнику «Організаційно-методичні засади діяльності інклюзивно-ресурсних центрів» (2018), основні концептуальні ідеї якого варто підкреслити для глибокого розуміння, усвідомлення та застосування у діагностичній та прогностичній практиці³¹.

По-перше, упроваджена класифікація (МКФ-ДП) спирається на концептуальні засади МКФ та використовує спеціальну термінологію для запису проблем, пов'язаних із функціями та структурами організму, обмеженнями активності та участі, що проявляються у ранньому дитинстві, дитинстві та юнацтві при відповідних факторах навколишнього середовища.

По-друге, МКФ-ДП розроблена для того, щоб охопити весь комплекс життєдіяльності дітей від народження до 18 років. Вона призначена для використання працівниками клінік, педагогами, членами сімей, дослідниками, адміністраторами та суспільством в соціальній сфері, які мають документальне підтвердження характеристик здоров'я і функціонування дітей та підлітків.

По-третє, МКФ-ДП пропонує концептуальні рамки та єдину стандартизовану термінологічну мову для позначення проблем, які проявляються в ранньому дитинстві, дитячому і підлітковому віці, включаючи функції та структури організму, обмеження активності та участі, а також фактори навколишнього середовища, що мають важливе значення для дітей і

³¹ *Організаційно-методичні засади діяльності інклюзивно-ресурсних центрів*: навч.-метод. посібник / за заг. ред. М. А. Порошенко та ін. Київ, 2018. 252 с.

підлітків. Особлива увага була приділена чотирьом ключовим питанням у витягу з МКФ-ДП.

Дитина у контексті сім'ї. У динамічному процесі розвитку функціонування дитини залежить від безперервної взаємодії з сім'єю або іншими особами, які здійснюють догляд за нею, в тісному соціальному середовищі. Таким чином, функціонування дитини не можна розглядати в ізольованому середовищі, а скоріше дитина повинна розглядатися в контексті «сімейної системи». Це важливий аспект у прийнятті суджень щодо функціонування дитини в різних життєвих ситуаціях. Вплив взаємодії з сім'єю на функціонування дитини більший в «дитячій» фазі розвитку, ніж на будь-якій пізнішій стадії життя індивіда. Окрім того, ця взаємодія впливає на опанування різних навичок протягом перших двох десятиліть життя, тому роль фізичного та соціального середовища має вирішальне значення.

Затримка розвитку. У дітей та підлітків існують варіації функціонування, структур організму та набуття навичок, пов'язаних з індивідуальними відмінностями у зростанні та розвитку. Відставання у функціонуванні, структурах або розумових здібностях можуть бути не постійними, але відображати затримку розвитку. Вони є специфічними для віку, на них впливають фізичні, психологічні чинники і фактори навколишнього середовища. Ці варіації функціонування, структур організму або формування вікових навичок визначають концепцію затримки розвитку і часто слугують основою для ідентифікації дітей з підвищеним ризиком формування обмежень життєдіяльності. Важливий аспект в розробці МКФ-ДП відноситься до характеристики «кваліфікатора», який використовувався для документування тяжкості або величини проблеми функцій організму, структур організму, а також активності та участі.

Участь. «Участь» визначається як «залучення особистості в життєву ситуацію» і представляє соціальну перспективу функціонування. З розвитком дитини життєві ситуації змінюються кількісно і за ступенем складності – від самотійної гри маленької дитини до колективної гри, від взаємин з першою людиною, яка проявляє турботу до взаємовідносин з однолітками та шкільного навчання дітей в старшому віці. Чим менша дитина, тим більше ймовірно, що можливості участі визначаються батьками, особами з надання опіки або постачальниками послуг. Роль сімейного оточення є невід'ємною частиною для розуміння «участі», особливо в ранньому дитинстві. Здатність бути залученим і соціально взаємодіяти розвивається в процесі вибудовування відносин маленької дитини з іншими людьми – батьками, братами, сестрами, однолітками в безпосередньому оточенні дитини.

Фактори навколишнього середовища. Фактори навколишнього середовища визначаються як «фізичне, соціальне навколишнє середовище і середовище відносин, в якому люди живуть і проводять свій час». Центральне питання полягає в тому, що характер і складність дитячих середовищ різко змінюються на перехідних етапах раннього дитинства, дошкільного, шкільного та підліткового віку. Обмежене навколишнє середовище немовляти або маленької дитини відображає її обмежену мобільність і потребу забезпечення її безпеки та захисту. Маленька дитина значною мірою залежить від осіб в її безпосередньому оточенні. Для дітей старшого віку чинники навколишнього середовища тісно пов'язані з будинком і школою, а для підлітків вони поступово стають більш різноманітними в контексті спільноти та суспільства. Враховуючи залежність розвитку дитини, фізичні та соціальні елементи навколишнього середовища мають значний вплив на її функціонування. Негативні фактори навколишнього середовища часто мають сильніший вплив на дітей, ніж у дорослих. Відсутність повноцінного харчування дитини, доступу до чистої води, безпеки та недотримання санітарних норм не лише сприяють захворюванням та погіршують стан здоров'я, а й ускладнюють її функціонування та здатність до навчання. Серед фізичних факторів навколишнього середовища, які безпосередньо впливають на життя дитини, головними є: забезпечення її продуктами харчування, притулком і безпекою. Забезпечення допоміжними пристроями або технологіями можуть поліпшити функціонування дитини зі значними фізичними порушеннями. Зміни факторів навколишнього середовища можуть набувати законодавчої форми або національної політики для забезпечення доступу дітей до медичного обслуговування, соціальних та освітніх послуг

По-четверте, застосування МКФ-ДП.

– Одиницею класифікації МКФ-ДП є не діагноз захворювання, а особливості функціонування дитини.

– Метою МКФ-ДП є опис структури і ступеня тяжкості обмеження функціонування дитини та вплив факторів навколишнього середовища на її функціонування.

– МКФ-ДП дає визначення складових здоров'я і пов'язаних зі здоров'ям складових добробуту. У дітей та підлітків ці складові включають розумові функції уваги, пам'яті та сприйняття, а також заходи, пов'язані з ігровою діяльністю, формуванням навичок, сімейним життям і освітою в різних «доменах».

– Домени МКФ-ДП визначаються двома термінами. «Функціонування» – це термін, що містить в собі всі функції організму, активність та участь. «Обмеження життєдіяльності» – це термін, що містить в собі порушення,

обмеження активності та обмеження участі. Фактори навколишнього середовища визначають бар'єри або фактори, що полегшують функціонування³².

Інноваційний характер носить діагностична діяльність ІРЦ. Відтепер команда фахівців робить комплексну психолого-педагогічну оцінку розвитку дитини.

Комплексна психолого-педагогічна оцінка розвитку дитини – це процес збору та інтерпретації кількісної та якісної інформації про особливості розвитку дитини з метою визначення її особливих освітніх потреб, в тому числі коефіцієнта її інтелекту, розроблення рекомендацій щодо освітньої програми, організації освітнього середовища, особливостей організації психолого-педагогічних, корекційно-розвиткових послуг, відповідно до потенційних можливостей дитини³³.

Комплексна психолого-педагогічна оцінка розвитку дитини є кінцевим результатом процесу оцінювання, що орієнтує фахівців ІРЦ на визначення оптимального освітнього маршруту для кожної дитини з особливими освітніми потребами. Слід наголосити, що порушення психофізичного розвитку дитини не обов'язково обумовлюватимуть наявність у дитини особливих освітніх потреб.

Основними завданнями комплексної психолого-педагогічної оцінки розвитку дитини є:

- визначення особливих освітніх потреб;
- визначення особливостей розвитку дитини, її сильних та слабких сторін;
- розробка рекомендацій з організації надання психолого-педагогічних, корекційно-розвиткових послуг дитині, а також рекомендацій щодо освітньої програми дитини, особливостей організації освітнього середовища, потреби в індивідуальній програмі розвитку;
- розробка рекомендацій щодо організації освітнього процесу дитини для адміністрації закладу освіти, педагогічних працівників, батьків або законних представників.

Комплексна оцінка проводиться фахівцями ІРЦ індивідуально за такими напрямками:

- оцінка фізичного розвитку дитини (визначення рівня загального розвитку дитини, її відповідності віковим нормам, розвитку дрібної моторики, способу пересування тощо);

³² *Організаційно-методичні засади діяльності інклюзивно-ресурсних центрів: навч.-метод. посібник / за заг. ред. М. А. Порошенко та ін. Київ, 2018. С. 26.*

³³ Там само. С. 134.

- оцінка мовленнєвого розвитку дитини (визначення рівня мовленнєвого розвитку та використання вербальної/невербальної мови, наявності мовленнєвого порушення та його структури);
- оцінка когнітивної сфери дитини (визначення рівня сформованості таких пізнавальних процесів, як сприйняття, пам'ять, мислення, уява, увага);
- оцінка емоційно-вольової сфери дитини (виявлення здатності дитини до вольового зусилля, схильностей до проявів девіантної поведінки та її причин);
- оцінка освітньої діяльності дитини (визначення рівня сформованості знань, вмінь, навичок відповідно до навчальної програми або основних критеріїв формування вмінь та навичок дітей дошкільного віку).

Оцінювання фізичного розвитку дитини є обов'язковим, носить системний характер, оскільки фізичний стан впливає на розвиток усіх систем організму (серцево-судинної, дихальної, шлунково-кишкової, нервово-психічної діяльності) та загалом потребує комплексної допомоги: освітньої та медичної (реабілітаційної).

Складовими оцінювання фізичного розвитку є: загальна характеристика фізичного стану (соматичний стан, латералізація функцій, рухова активність та саморегуляція, міжаналізаторні зв'язки); загальна моторика (статична координація, символічний праксис, регуляторний праксис, динамічний праксис); ручна та пальчикова моторика (регуляторний праксис, динамічний праксис, реципрокна координація, конструктивний праксис, кінестетичний праксис).

Шкали й тести для оцінки розвитку моторики дітей у дошкільному та шкільному віці:

- Мюнхенська функціональна діагностика розвитку (Г. Келер, Х. Егелькраут, 1994, для віку від 0 до 3 років;
- Шкали розвитку А. Гезелла (1947) для віку від 4 тижнів до 6 років;
- Шкала психомоторного розвитку в ранньому дитинстві О. Брюне, І. Лезіна (1951) для віку дитини від 1 до 30 місяців;
- Шкала розвитку немовлят Н. Бейлі (Bayley Scales of Infant Development, 1969), для віку від 2 до 30 місяців;
- Стандартизована шкала Мак-Карті (Mc-Carthy Scales of Childrens Abilities, 1972), для віку від 2.5 до 8.5 років;
- Шкала оцінки моторики Озерецького (Н. Озерецький, 1928), для віку від 4 років;
- Шкала Лінкольна-Озерецького (Lincoln-Oseretsky Motor Development Scale, 1971), для віку від 5 до 13 років;

- Тест координації тіла для дітей (КТК; Schilling, Kiphard, 1974), для віку від 5 до 14 років;
- «Візуально-моторна координація», розвиток зорового сприймання ФРОСТІГ (M.Frostig), для віку від 4 до 8 років;
- Субтест «Лабіринти» з тесту Векслера (1974), для віку від 5 років.

До оцінювання залучається вчитель-реабілітолог. Під час бесіди з батьками він звертає увагу на: 1) ранній фізичний розвиток дитини (тримає голову (зазвичай, з 1,5 міс.), перевертається (з 4 міс.), сидить (з 6 міс.), стоїть (з 10–11 міс.), ходить (з 11–12 міс.), перші зуби (з 6–8 міс.); наявність рухового неспокою, здригання, тремор, тики, підвищення (послаблення) тонуусу, енурез; характер вигодовування, часті зригування; 2) перенесені захворювання (інфекції, травми голови, соматичні, захворювання нервової системи, алергічні захворювання, реакції); наявні хронічні захворювання; 3) планові (непланові) щеплення, реакція на них; 4) виписки лікаря-ортодонта, хірурга, стоматолога, педіатра; 5) стан харчування, сну. Відповідно до віку вчитель-реабілітолог добирає методики оцінювання, які можуть виконуватися дитиною за словесною (вербальною) інструкцією, за зразком (руховим, піктографічним із зображенням послідовності виконання), із використанням мовних одиниць (звук, склад, слово, словосполучення, речення), невербальних сигналів, музичного супроводу (бубон, аудіозаписи тощо) та без них. Слід пам'ятати, що оцінювання артикуляційної, мімічної, ручної та пальчикової моторики в умовах ІРЦ може здійснюватися в повному обсязі, то моніторинг стану сформованості загальної моторики обмежується оцінкою на стояння, ходьбу, повороти, нахили, присідання та стрибки.

Логопедичне оцінювання здійснюється за чітко структурованою процедурою з використанням таких методів: педагогічний експеримент; бесіда з дитиною; спостереження за дитиною; гра.

Оцінка мовленнєвого розвитку включає:

- особливості мовленнєвих функцій;
- особливості відтворення звуко-складової структури слова;
- особливості розбірливості мовлення;
- особливості темпу і ритму;
- особливості мелодико-інтонаційного малюнку;
- особливості характеристик голосу;
- особливості фонетико-фонематичного сприймання;
- особливості використання словникового запасу і граматики;
- особливості перебігу читання;

- особливості комунікації;
- особливості артикуляційної моторики;
- стан дихальної, голосової та динамічної сторони мовлення;
- стан звукової сторони мовлення;
- стан зв'язного мовлення; обмеження або своєрідність писемного виду діяльності;
- оцінка компетентностей з мовно-літературної галузі, в тому числі читання тексту на рівні складності класу; розуміння прочитаного (відповідає на запитання по тексту); розуміння прихованого змісту прочитаного тексту; письмо з дотриманням правопису; списування друкованого та рукописного тексту; написання під диктування на рівні складності класу та освітньої програми закладу.

За результатами оцінки визначаються:

- наявність функціональних труднощів у навчанні мовленнєвого характеру;
- наявність навчальних труднощів;
- адаптація/модифікація навчальних предметів мовно-літературної галузі;
- адаптація/модифікація навчальних предметів інших галузей для забезпечення розвитку мовлення та комунікативних навичок;
- рекомендації фахівцям, що надають психолого-педагогічні та корекційно-розвиткові послуги, в тому числі з розвитку мовлення, альтернативної комунікації, сурдопедагогічної корекції, розвитку сприймання мовлення та формування вимови, корекції та розвитку психофізичних функцій з використанням елементів терапії, логоритміки тощо, використання елементів терапії, визначених у Примірному переліку додаткових психолого-педагогічних і корекційно-розвиткових занять (послуг) для осіб з ООП в ЗО.

Інноваційність має і оціночний (діагностичний) інструментарій психолого-педагогічного розвитку дитини, яким користуються фахівці ІРЦ. На сьогодні банк методик для комплексної оцінки різних сфер розвитку дитини від 2 до 18 років включає методики WISC-IV (стандартизована методика для вимірювання інтелекту), LEITER-3 (Тест невербального інтелекту та когнітивних здібностей), CONNERS-3 (тест для визначення синдрому дефіциту уваги та гіперактивності), RPP-3 (Тест оцінки поведінкових проявів та здібностей дітей), CASD (Скринінгова шкала розладів аутистичного спектру).

У разі потреби, фахівці ІРЦ можуть проводити комплексну оцінку за іншими напрямками, зокрема визначення рівня соціальної адаптації, взаємовідносин з однолітками, дорослими.

Новітнім аспектом діагностичної діяльності ІРЦ є те, що всі напрями оцінювання мають бути спрямовані на визначення позитивних сторін розвитку дитини, як основи для її подальшого розвитку, навчання та виховання.

Висновок про комплексну оцінку розвитку дитини оформлюється відповідно до затвердженого шаблонного документа, який містить персональну інформацію про дитину, її батьків або офіційних опікунів, опис умов її виховання в сім'ї, інформацію про стан її здоров'я (про розвиток/анамнез і медичний діагноз, якщо такий наявний), розділи з оцінки компетенцій, навичок і знань згідно з напрямками оцінки (стан фізичного, мовленнєвого розвитку, когнітивної та емоційно-вольової сфери), визначені потреби і рекомендації, які розробляють фахівці. На основі комплексної оцінки фахівці формулюють загальний висновок про категорію особливих освітніх потреб та рекомендують відповідну освітню програму. Висновок також має розділи, які стосуються рекомендацій щодо психолого-педагогічних і корекційно-розвиткових послуг, яких потребує дитина. Висновок комплексної оцінки розвитку дитини – настанова педагогам і адміністрації школи щодо забезпечення особливих освітніх потреб дитини в освітньому середовищі закладу – програми, обладнання або спеціального устаткування та супутніх послуг.

Інноваційні зміни спостерігаються у навчанні, вихованні і розвитку дітей з ООП. Їх можна відстежити перш за все в організації освітнього процесу. Деталі висвітлено (див. табл. 1.6).

Таблиця 1.6

**Порівняльна характеристика традиційного
та інклюзивного освітніх процесів³⁴**

Традиційний освітній процес	Інклюзивний освітній процес
1. Діти з ООП навчаються винятково у спеціальних закладах освіти або вдома	1. Діти з ООП навчаються у закладах загальної освіти та отримують необхідну додаткову підтримку в освітньому процесі
2. Індивідуальні особливості розвитку та потреби дітей в освітньому процесі не враховуються	2. Індивідуальні особливості розвитку та потреби дітей є основою планування освітнього процесу
3. Освітні цілі для всіх дітей однакові	3. Освітні цілі визначаються в залежності від індивідуальних особливостей розвитку та потреб дитини
4. Усі учні мають опанувати уніфікований навчальний план у визначені терміни	4. Для кожної дитини з ООП розробляється індивідуальна програма розвитку. За потреби розробляється індивідуальна навчальна програма та індивідуальний навчальний план
5. Оцінювання проводиться за однаковим підходом для усіх	5. Критерії та методи оцінювання адаптуються відповідно до індивідуальних

³⁴ Там само. С. 13-14

	особливостей дитини
6. Оцінювання навчальних результатів учнів відбувається відповідно до критеріїв, визначених на основі загальноосвітньої навчальної програми	6. Загальноосвітні навчальні досягнення не є основним критерієм успішності
7. Успішність кожного учня визначається відповідністю його навчальних результатів заданим критеріям	7. Успішність дитини визначається на основі наявності прогресу у розвитку та навчанні
8. Батьки є пасивними учасниками освітнього процесу	8. Батьки беруть активну участь в освітньому процесі, на них покладені певні зобов'язання

Програма навчання дітей з ООП є питанням, яке викликає багато інтерпретації та різночитань в колі педагогів, директорів шкіл і батьків дітей з ООП. В чому ж полягає основна суперечність? Діти з ООП можуть йти за навчальною програмою, яку для них адаптують або модифікують педагоги відповідно до здібностей та можливостей засвоєння того чи іншого матеріалу. Деякі директори стверджують, що програми для дітей з ООП «повністю адаптуються». В межах таких адаптованих програм можуть бути виключені деякі предмети – такі як, наприклад, музичне або фізичне виховання, іноземні мови. Водночас чимало вчителів, які стверджують про те, що діти з ООП сьогодні навчаються за загальною програмою – матеріалів з адаптації або готових програм з низки освітніх потреб учнів немає, тож відповідно до потреб дитини адаптуються, наприклад, в питаннях опанування письма.

Потрібно внести роз'яснення – що таке адаптація, а що таке модифікація. *Модифікації* змінюють зміст або понятійну складність навчального завдання. Тобто змінюють зміст навчання: дитина вивчає не те, що вивчають усі діти в класі. Модифікації використовуються під час роботи з учнями, які мають значні когнітивні порушення. Інколи учні можуть потребувати модифікованих програм тільки з окремих дисциплін. *Адаптації та модифікації* спрямовані насамперед на корекцію поведінкових особливостей дитини з ООП та надання їй якісних освітніх послуг (розуміння нею матеріалу, отримання освітніх навичок, стимулювання уваги та надання можливостей демонструвати свої знання), а також на соціальну *адаптацію* дитини в освітньому середовищі. Головна відмінність цих двох понять у тому, що адаптація не передбачає зміни змісту навчання. Тобто йдеться про корекцію підходів до навчання дитини з ООП, тимчасом як модифікація передбачає зміну навчальних планів і програм й, відповідно, очікуваного від них ефекту. Проте, коли йдеться про навчання дитини з ООП, фахівці часто стикаються із ситуацією, коли ані адаптація, ані модифікація не спрацьовують. Так може відбуватися тоді, коли потреби дитини не визначені чітко, а дії кожного учасника освітнього процесу не описані та не

узгоджені. Тобто коли підготовка до роботи з такою дитиною відбувається формально, «на папері»³⁵. Адаптації для дитини з особливими освітніми потребами треба проводити паралельно в кількох напрямках: пристосування середовища; психолого-педагогічні стратегії; навчальні матеріали та завдання; система та критерії оцінювання.

Одна з найбільших складностей, з якими стикаються педагогічні працівники шкіл – це насамперед складання ІПР і індивідуальних навчальних планів для дітей з ООП. Для кожної дитини з ООП складається ІПР і індивідуальний навчальний план згідно потреб і можливостей дитини. Тому зразків таких індивідуальних програм розвитку і індивідуальних навчальних планів не існує. На практиці ж відсутність чітких методичних алгоритмів дій для педагогів спричиняє різночитання і застосування лише тих підходів, які доступні викладачам конкретно взятої школи і не завжди узгоджуються з підходами інших шкіл. Особливо ця проблема стосується вчителів-предметників. Але зокрема і вчителі початкової школи опановують всі ці інструменти самостійно. В межах застосування підходів адаптації та модифікації навчальних програм вчителі говорили про певне «спрощення» загальних навчальних програм для дітей. Це означає буквально застосування завдань для молодших класів. Для деяких батьків дітей з ООП це не становить проблеми, адже такий підхід враховує і наявні обмеження дитини у засвоєнні загального матеріалу. Але в основі своєї відсутність узагальненого підходу до адаптації та модифікації несе більше ризиків, особливо у старших класах

Інклюзивний освітній простір передбачає важливу складову – психолого-педагогічний супровід. Супровід набирає статус обов'язковості, як необхідна інституційна умова забезпечення ефективності освітнього процесу. В закладах освіти (дошкільному, шкільному, професійно-технічному, вищому) з метою успішного навчання здобувачів освіти створюються команди супроводу, на яких покладаються такі завдання:

- збір інформації про особливості розвитку дитини, її інтереси, труднощі, освітні потреби на етапах створення, реалізації та моніторингу виконання індивідуальної програми розвитку (далі – ІПР);
- визначення напрямів психолого-педагогічних, корекційно-розвиткових послуг, що можуть бути надані в межах закладу освіти на підставі висновку ІРЦ, та забезпечення надання цих послуг;
- розроблення ІПР для кожної дитини з ООП та моніторинг її виконання з метою коригування та визначення динаміки розвитку дитини;

³⁵ Дослідження потреб стейкхолдерів у забезпеченості якості освіти в аспекті впровадження інклюзивного навчання. URL: <https://mon.gov.ua>

- надання методичної підтримки педагогічним працівникам закладу освіти з організації інклюзивного навчання;
- створення належних умов для інтеграції дітей з ООП в освітнє середовище;
- проведення консультативної роботи з батьками дітей з ООП щодо особливостей їх розвитку, навчання та виховання;
- проведення інформаційно-просвітницької роботи у закладі освіти серед педагогічних працівників, батьків і дітей з метою недопущення дискримінації та порушення прав дитини, формування дружнього та неупередженого ставлення до дітей з ООП.

До складу команд психолого-педагогічного супроводу (КС) включаються фахівці із числа педагогічних, психологічних, соціальних працівників, які здатні надати кваліфіковану практичну допомогу дітям з ООП.

До складу КС входять:

У закладі дошкільної освіти:

- постійні учасники: директор або вихователь-методист, вихователь, асистент вихователя, практичний психолог, соціальний педагог, вчитель-дефектолог (з урахуванням освітніх потреб дитини з ООП), вчитель-реабілітолог та батьки дитини з ООП тощо;
- залучені фахівці: медичний працівник закладу освіти, лікар, асистент дитини, спеціалісти системи соціального захисту населення, служби в справах дітей тощо.

У закладі загальної середньої освіти:

- постійні учасники: директор або заступник директора з навчально-виховної роботи, вчитель початкових класів (класний керівник), вчитель-предметник, асистент вчителя, практичний психолог, соціальний педагог, вчитель-дефектолог (з урахуванням освітніх потреб дитини з ООП), вчитель-реабілітолог та батьки (один з батьків) або законні представники (далі – батьки) дитини з ООП тощо;
- залучені фахівці: медичний працівник закладу освіти, лікар, асистент дитини, спеціалісти системи соціального захисту населення, служби в справах дітей тощо.

Зазначимо, що залучення фахівців щодо спеціалізації залежить виключно від освітньої необхідності та особливостей психофізичного розвитку здобувачів освіти.

Важливим моментом у роботі команди супроводу є те, що відповідно до особливостей розвитку дитини з ООП вона формує індивідуальну освітню траєкторію дитини, на підґрунті якої розробляє такі документи: індивідуальний

навчальний план, індивідуальну навчальну програму в закладі загальної середньої освіти та індивідуальний освітній план в закладі дошкільної освіти.

– Індивідуальна освітня траєкторія – персональний шлях реалізації особистісного потенціалу здобувача освіти, що формується з урахуванням його здібностей, інтересів, потреб, мотивації, можливостей і досвіду, ґрунтується на виборі здобувачем освіти видів, форм і темпу здобуття освіти, суб'єктів освітньої діяльності та запропонованих ними освітніх програм, навчальних дисциплін і рівня їх складності, методів і засобів навчання. Індивідуальна освітня траєкторія в закладі освіти може бути реалізована через індивідуальний навчальний план;

– Індивідуальна програма розвитку – документ, що забезпечує індивідуалізацію навчання особи з особливими освітніми потребами, закріплює перелік необхідних психолого-педагогічних, корекційно-розвиткових послуг та розробляється групою фахівців з обов'язковим залученням батьків дитини з метою визначення конкретних навчальних стратегій і підходів до навчання.

– Індивідуальний навчальний план – документ, що визначає послідовність, форму і темп засвоєння здобувачем освіти освітніх компонентів освітньої програми з метою реалізації його індивідуальної освітньої траєкторії та розробляється закладом освіти у взаємодії із здобувачем освіти за наявності необхідних для цього ресурсів.

– Індивідуальна навчальна програма – документ (частина ППР), який окреслює коло знань, умінь та навичок, що підлягають засвоєнню з кожного окремого навчального предмету у процесі навчання у закладі загальної середньої освіти з метою реалізації індивідуальної освітньої траєкторії дитини з ООП. Містить перелік тем матеріалу, що вивчається, рекомендації щодо кількості годин на кожен тему, час, відведений на вивчення всього курсу.

– Індивідуальний освітній план – документ (частина ППР), що визначає послідовність, форму і темп засвоєння дитиною з ООП у закладі дошкільної освіти компонентів освітньої програми з метою реалізації її індивідуальної освітньої траєкторії.

КС визначає способи адаптації (у разі необхідності модифікації) освітнього середовища, навчальних матеріалів, відповідно до потенційних можливостей та з урахуванням індивідуальних особливостей розвитку дитини з ООП. Надання психолого-педагогічних, корекційно-розвиткових послуг здійснюється шляхом проведення індивідуальних і групових занять. КС формує та узгоджує з батьками розклад психолого-педагогічних, корекційно-розвиткових послуг дитини з ООП. Успішність надання психолого-педагогічних, корекційно-розвиткових послуг КС у закладі загальної середньої

та дошкільної освіти залежить від якості її взаємодії з фахівцями ІРЦ. Алгоритм професійної взаємодії фахівців ІРЦ і КС передбачає ряд послідовних кроків, що дає змогу здійснити поступовий перехід функцій ІРЦ від ініціюючих напрямів і зміст роботи КС до підтримуючих та моніторингових.

Актуальною інновацією в освітньому процесі є формування інклюзивного освітнього середовища в кожному закладі освіти, де навчаються діти з ООП.

Інклюзивне освітнє середовище – сукупність умов, способів і засобів їх реалізації для спільного навчання, виховання та розвитку здобувачів освіти з урахуванням їхніх потреб та можливостей³⁶.

На думку І. Калініченко, необхідними умовами формування інклюзивного освітнього середовища в загальноосвітніх навчальних закладах є:

- визнання педагогом необхідності використання різноманітних навчальних підходів з урахуванням різних стилів навчання, темпераменту й особистості окремих дітей;
- адаптація навчальних матеріалів для використання по-новому, підтримуючи самостійний вибір дитини у процесі навчання у класі;
- використання різних варіантів об'єднання дітей у групи;
- налагодження співробітництва та підтримки серед учнів класу;
- використання широкого спектру занять, практичних вправ і матеріалів, що відповідають рівню розвитку дитини³⁷.

Мета інклюзивного освітнього середовища – створення оптимальних та комфортних умов для ефективної діяльності всіх учасників освітнього процесу (дітей з ООП, дітей з типовим розвитком, педагогічних працівників, батьків усіх категорій дітей). Важливо, щоб в інклюзивному освітньому середовищі усі вихованці були здатні досягати успіху, а педагогічні працівники та батьки задоволення від роботи.

Освітнє середовище тільки тоді буде інклюзивним, коли матиме низку вагомих ознак:

- забезпечення безбар'єрного (в архітектурному відношенні) простору;
- наявність сприятливого морально-психологічного клімату;
- створення оптимальних педагогічних умов для взаємодії та комунікації учасників освітнього процесу.

Інновацією для системи освіти України є також введення посади асистента вчителя, яка розглядається в контексті інклюзивного навчання.

³⁶ Закон «Про освіту» (2017). URL: <https://base.kristti.com.ua/?p=5895>

³⁷ Калініченко І. О. Особливості формування інклюзивного освітнього середовища для забезпечення всебічного розвитку дитини. URL: <http://ap.uu.edu.ua/article/80>

Законодавство України з 2010 року передбачало посаду асистента (0,5 ставки) на кожну групу чи клас, де є дитина (кілька дітей) з особливими освітніми потребами. У 2018 році внесено зміни, за якими робота асистента вчителя становить 1 ставку на клас (вихователя – 1 ставку на групу). Так, на сьогодні в кожному класі, де є діти з особливими освітніми потребами, має бути асистент учителя.

Відповідно до Переліку посад педагогічних та науково-педагогічних працівників, затвердженого постановою Кабміну від 14 червня 2000 р. № 963, асистенти вчителів є педпрацівниками. На асистента вчителя поширюються норми статті 22 Закону «Про повну загальну середню освіту» щодо педпрацівника.

На посаду асистента вчителя приймають осіб: які мають педагогічну освіту, вищу освіту та/або професійну кваліфікацію; вільно володіють державною мовою (для громадян України) або володіють державною мовою в обсязі, достатньому для спілкування (для іноземців та осіб без громадянства); моральні якості та фізичний і психічний стани здоров'я яких дають змогу виконувати професійні обов'язки.

Асистент учителя забезпечує особистісно орієнтоване спрямування навчально-виховного процесу та бере участь у розробленні та виконанні навчальних планів та програм, адаптує навчальні матеріали з урахуванням особливостей навчально-пізнавальної діяльності дітей з особливими освітніми потребами³⁸.

Зараз іде активний пошук щодо вдосконалення змісту провідних функцій асистента вчителя. На думку вітчизняних науковців О. Федоренко, Ю. Найди вивчення європейського досвіду свідчить, що в їхньому законодавстві йдеться про «педагогічного асистента / асистента педагога», а вже в посадовій інструкції за місцем працевлаштування уточнюється зміст асистування з огляду на запит закладу та програму підготовки асистента. Тобто система асистування – гнучка й динамічна, підлаштовується під реальні потреби учнів та запити вчителів. На жаль, цього в Україні сьогодні немає³⁹.

Одним із ключових моментів успішності інклюзивного навчання є взаємодія з батьками. Вчителі інклюзивних класів наголошують на тому, що визнання батьками необхідності виявлення ООП у своєї дитини, своєчасне звернення до ІРЦ, дотримання рекомендацій фахівців за підсумками висновків КО є важливим кроком для організації інклюзивного навчання учня/учениці

³⁸ Порядок організації інклюзивного навчання в загальноосвітніх навчальних закладах, від 15 серпня 2011 р. № 872.

³⁹ Таранченко О., Найда Ю. Ролі й завдання асистентів вчителів: що варто змінювати та чому. URL: <https://nus.org.ua/view/roli-j-zavdannya-asystentiv-vchyteliv-shho-varto-zminyuvaty-ta-chomu/>

відповідно до його/її освітніх потреб. Батьки також мають залучатися до роботи команд супроводу, до розробки ІПР дитини, співпраці з адміністрацією у питаннях вибору матеріалів і обладнання за кошти субвенцій на дитину з ООП; дослідження показало, що такі практики є взаємно корисними для обох сторін – батьків і педагогів. На рівні закладу освіти необхідно налагоджувати системну взаємодію батьків дітей з ООП із педагогічним колективом – хороші практики на сьогодні є: спільні заходи, круглі столи й обговорення батьків дітей з ООП із вчителями, обмін досвідом між усіма учасниками цих зустрічей. Отже, це теж інновація, адже система спеціальної освіти на підставі висновків ПМПК приймала від батьків дітей і організовувала процес навчання, виховання і розвитку, як правило без їх активної участі, оскільки переважно цей процес відбувався в рамках інтернату. Батькам відводилася роль пасивних спостерігачів, вся взаємодія полягала у проведенні батьківських зборів, надання спонсорської допомоги закладу освіти.

Запровадження інклюзивного навчання внесло кардинальні зміни – батьки стали активними учасниками надання підтримки дітям. На першому етапі (знайомство і оцінювання розвитку дітей) передбачені взаємовідносини ІРЦ з батьками як важливе джерело інформації щодо індивідуальних особливостей розвитку дитини. У той же час батьки отримують консультативно-психологічну допомогу у формуванні позитивної мотивації розвитку і навчання дитини, краще розуміють освітні потреби своїх дітей. На другому етапі (освітній процес) батьки спостерігають за проведенням окремих психолого-педагогічних, корекційно-розвиткових занять, які вони можуть додатково проводити вдома з дітьми. І це лише початок. На сьогодні актуальними залишаються питання поліпшення співпраці педагогічних працівників ІРЦ, закладів освіти з батьками дітей з ООП шляхом налагодження ефективних відносин, некритичне ставлення, співчуття та мотивація батьків, комунікативні вміння, стратегії ефективного спілкування, залучення громадських організацій, поширення інформації через мережу Інтернет.

Актуальним сьогодні залишається питання, яке піднімають і вчителі, і батьки дітей з ООП, – це наявність в одному класі дітей з різними ООП (нозологіями). Зокрема, це впливає не лише на роботу асистентів і педагогів, але і на самих учнів – залежно від освітніх потреб вони мають різні супутні прояви, задовольнити які в одному класі для них не завжди вдається.

Порядком організації інклюзивного навчання в ЗЗСО передбачено, що кількість дітей з ООП може бути від 1 до 3. Утім, практика свідчить, що

кількість дітей з ООП в одному класі може варіюватися від 1 до 8 учнів⁴⁰. Проблема з перевищенням кількості учнів з ООП в одному класі виникла в закладах освіти, які розпочали інклюзивне навчання давно (8-11 років тому). Тільки в 2011 р. у Порядку організації інклюзивного навчання у загальноосвітніх навчальних закладах було визначено кількість учнів з ООП. Також ці заклади освіти мають позитивний імідж, достатній штат корекційних педагогів, сформоване інклюзивне освітнє середовище, мають відповідну матеріально-технічну базу для корекційних занять, педагоги вміють працювати з дітьми з ООП. Тому батьки намагаються потрапити саме в такі школи. Але учням і педагогам працювати в таких класах надзвичайно важко. Учні з ООП не отримують достатню допомогу, асистенту вчителя і вчителям дуже складно надавати індивідуальну підтримку всім учням. Батьки учнів з ООП не хочуть переходити в інший клас, оскільки дитина звикла до колективу і вчителів.

Закономірним залишається питання – що нового в оцінюванні дітей з ООП?

У дослідженні якості інклюзивного навчання для дітей з особливими освітніми потребами (грудень 2020 – січень 2021) зафіксовано «...оцінювання досягнення і рівня знань учнів з ООП є на сьогодні неузгодженим до кінця аспектом в системі забезпечення якісної інклюзивної освіти. Це означає, що кожен заклад освіти визначає для тієї чи іншої дитини свій підхід, обираючи з наявних той, який, на думку педагогів і команди супроводу, є найбільш обґрунтованим згідно з можливостями дитини з ООП. Директори шкіл очікують від МОН розроблених критеріїв оцінювання учнів з ООП в інклюзивних класах»⁴¹.

Оцінювання навчальних досягнень здобувачів освіти з ООП у школі здійснюється згідно з чинним Порядком організації інклюзивного навчання у ЗЗСО. Щодо кожної освітньої галузі вчитель має реалізувати завдання, сприяючи формуванню компетентностей в учнів. Завдання корелюються з метою і загальними цілями, окресленими в Державному стандарті базової та повної загальної середньої освіти. Результати навчання є провідним чинником формування ключових компетентностей.

Ключові компетентності учнів з особливими освітніми потребами означені в Типовій освітній програмі спеціальних закладів загальної середньої освіти II ступеня для дітей з особливими освітніми потребами (наказ МОН від 12.06.2018 № 627). До них належать:

⁴⁰ Дослідження потреб стейкхолдерів у забезпеченості якості освіти в аспекті впровадження інклюзивного навчання URL: <https://mon.gov.ua>

⁴¹ Там само.

- спілкування державною мовою;
- спілкування іноземними мовами;

(здобувачі освіти з інтелектуальними порушеннями іноземну мову не вивчають);

- математична компетентність;
- основні компетентності у природничих науках і технологіях;
- інформаційно-цифрова компетентність;
- уміння вчитися впродовж життя;
- ініціативність і підприємливість;
- соціальна і громадянська компетентності;
- обізнаність і самовираження у сфері культури;
- екологічна грамотність і здорове життя⁴².

Навчальні досягнення учнів з ООП, як і учнів з типовим розвитком, оцінюють за чотирма рівнями і відповідними їм балами (додаток 1 до наказу МОН України «Про затвердження критеріїв оцінювання навчальних досягнень учнів у системі загальної середньої освіти» від 05.05.2008 № 371).

Та все ж вимоги до оцінювання є іншими, оскільки слід урахувати можливості дітей та їхні психофізичні особливості, адже:

- для кожної категорії дітей з психофізичними порушеннями мають бути свої критерії оцінювання навчальних досягнень;
- програма кожного навчального предмета для певної нозології містить конкретні вимоги щодо навчальних досягнень учнів відповідно до обсягу і характеру матеріалу для кожного класу, можливостей дітей.

На думку Л. Верещак, вимоги до оцінювання є різними, відповідно до категорії ООП/освітніх труднощів, та ґрунтуються на основі індивідуальних завдань та цілей модифікованого змісту навчальної програми⁴³.

С. Миронова, Т. Докучина зазначають, що «...рівні навчальних досягнень – однакові для всіх учнів, критерії оцінювання для учнів з типовим та порушеним психофізичним розвитком – різні. Ключовий аспект оцінювання навчальних досягнень учнів з ООП в інклюзивному класі: його слід здійснювати за обсягом і характером матеріалу, визначеним індивідуальною навчальною програмою. Більше того – для учнів з різними освітніми потребами розроблені диференційовані критерії, які враховують: рівень психофізичного

⁴² Типові освітні програми спеціальних закладів загальної середньої освіти II ступеня для дітей з особливими освітніми потребами (наказ МОН від 12.06.2018 № 627).

⁴³ Л. Верещак. Особливості оцінювання навчальних досягнень учнів з інтелектуальними порушеннями. URL: <https://vseosvita.ua/news/osoblyvosti-otsiniuvannia-navchalnykh-dosiahnen-uchniv-z-intelektualnyimi-porushenniamy-50125.html>

розвитку учнів з ООП, стандарт спеціальної освіти. Аби в інклюзивному класі не виникало суперечок через «завищення» оцінок учням з ООП, корекційний або соціальний педагог, класний керівник має роз'яснити учням з типовим розвитком та їхнім батькам особливості оцінювання навчальних досягнень учнів з ООП»⁴⁴.

Найбільшими є відмінності в критеріях оцінювання учнів з інтелектуальними порушеннями, складними порушеннями розвитку, оскільки навчальні програми для цих дітей є специфічними. Проте і для них слід використовувати 12-бальне оцінювання.

Оскільки інклюзивною формою навчання охоплено велику кількість дітей з інтелектуальними порушеннями варто позиціонувати особливості оцінювання навчальних досягнень цієї категорії учнів з ООП.

Педагоги закладів загальної середньої освіти реалізують корекційну спрямованість освітнього процесу, працюють над адаптацією та модифікацією змісту навчання осіб з ООП.

Згідно з новим Порядком організації інклюзивного навчання у ЗЗСО з 2022-го року важливо розглядати інтелектуальні порушення з іншої точки зору, вони вже називатимуться «інтелектуальними труднощами», що будуть трактуватись, як порушення функціонування різного ступеня прояву:

- передумови інтелекту (пам'яті, уваги, мислення, мовлення, вольових процесів, мотивації тощо);
- власне інтелекту (здатності до узагальнення, абстрагування, міркування, продукування думки, судження, здатності робити висновки тощо);
- інвентарю інтелекту (набутих знань, умінь, навичок).

Освітня траєкторія учня з інтелектуальними порушеннями включає:

1. Індивідуальний навчальний план.
2. Адаптація/модифікація змісту навчальних програм.
3. Оцінювання за загальними критеріями (при адаптації) або оцінювання на основі індивідуальних завдань та цілей модифікованого змісту навчальної програми (при модифікації).
4. Адаптовані стратегії та технології оцінювання.

Адаптовані стратегії технології оцінювання учнів з інтелектуальними порушеннями можуть бути такими:

1. Письмові завдання у формі індивідуальних тестів; додатковий час; зменшена кількість завдань.

⁴⁴ С. Миронова, Т. Докучина. Диференційований підхід в оцінюванні навчальних досягнень учнів з особливими освітніми потребами. URL: <https://www.pedrada.com.ua/article/2348-otsnyuvannya-uchnv-z-osoblivimi-osvtnmi-potrebami>

2. Допомога вчителя/асистента вчителя у розумінні завдання та алгоритмах дій.

3. Нестандартний виклад – презентація, картинки, ілюстрації, проекти, демонстрація результатів у мікрогрупі або особисто.

4. Середовище, місце проведення оцінювання.

5. Спеціальне обладнання.

Методи модифікації навчальних програм потребують:

- спрощення, виключення чи ущільнення змісту навчальної програми з урахуванням особливостей учня з інтелектуальними порушеннями;
- забезпечення активності дитини у навчальній соціалізації;
- організація індивідуальних умов навчання за допомогою додаткових методів і засобів.

Новий Порядок організації інклюзивного навчання передбачає:

- створення індивідуального навчального плану;
- модифікацію змісту навчальних програм – які конкретно знання, вміння і навички, компетентності ми формуємо;
- модифіковані вимоги до навчальних досягнень – що конкретно має знати, уміти та робити учень, чим повинен володіти;
- модифіковані критерії оцінювання – які конкретно критерії ми будемо зазначати;
- переведення у бали відповідно до загальних критеріїв оцінювання;
- звільняються від ДПА особи з ООП, зумовленими порушеннями розвитку: Наказ МОН № 1369 від 07.12.2018;
- свідоцтво про здобуття базової середньої освіти (для осіб з ООП, зумовленими порушеннями інтелектуального розвитку)⁴⁵.

Варто також звернути увагу, що модифіковані програми розробляються окремо на кожного учня з урахуванням індивідуальних можливостей.

Отже, оцінювання навчальних досягнень учнів з інтелектуальними порушеннями здійснюється:

- відповідно до Орієнтовних вимог до контролю та оцінювання навчальних досягнень учнів початкової школи в учнів початкової школи оцінювання здійснюється вербально, у 3-4 класі – рівнево, у 5-9 класах – бально;
- у початковій школі оцінювання ґрунтується на врахуванні рівня досягнень учня, а не ступеня його невдач. Для цього може використовуватися свідоцтво досягнень та портфоліо. Це є стимулюючою системою оцінювання;

⁴⁵ Л. Верещак. Особливості оцінювання навчальних досягнень учнів з інтелектуальними порушеннями. URL: <https://vseosvita.ua/news/osoblyvosti-otsiniuvannia-navchalnykh-dosiahnen-uchniv-z-intelektualnyimi-porushenniamy-50125.html>

– оцінювання здійснюється за чотирма рівнями та відповідними їм балами для всіх учнів, проте розроблені й диференційовані критерії, які враховують рівень інтелектуальних можливостей учнів з ООП та стандарт спеціальної освіти.

Науковцями Інституту спеціальної педагогіки і психології імені Миколи Ярмаченка відповідно до категорії дітей розроблено загальні рекомендації щодо навчання, виховання і розвитку в закладі освіти:

– модифікація змісту освіти до особливих освітніх потреб дитини, що полягає у зменшенні обсягу та спрощенні характеру матеріалу, спрощенні складного матеріалу тощо;

– використання наочності у процесі навчання. Для дітей відповідно до відхилень, наочність має бути конкретною, без абстрактних зображень і деталей, що відволікають від сприймання об'єктів;

– уповільненість процесу навчання. Повідомлення інформації здійснюється з урахуванням уповільненості сприймання вербальної інформації, надається більше часу для обдумування відповіді та запису;

– повторюваність у навчанні. Втім, це не означає механічне повторення одного й того ж матеріалу. Доцільно використовувати варіативність засобів та методів повторення для заповнення матеріалу;

– позитивне оцінювання навіть найменших успіхів дитини;

– в процесі навчання дітей, які мають порушення розвитку, необхідно використовувати спеціальне обладнання, серед якого, зокрема, спеціальні підручники, площинні моделі, об'ємні муляжі, розвиваючі ігри тощо⁴⁶.

У закладах вищої освіти знання, навички і уміння студентів з особливими освітніми потребами оцінюються на підґрунті здобутих професійних компетентностей сформульованих в Державному стандарті вищої освіти та адаптованих в освітньо-професійній програмі обраної спеціальності, тобто на рівні студентів з типовим розвитком. У Порядку організації інклюзивного навчання у закладах вищої освіти зазначається, що «...Заклади вищої освіти надають освітні послуги здобувачам освіти на рівній основі, без дискримінації, незалежно від віку, громадянства, місця проживання, статі, кольору шкіри, соціального і майнового стану, національності, мови, походження, стану здоров'я, ставлення до релігії, наявності судимості, а також від інших обставин із застосуванням особистісно орієнтованих методів навчання та з урахуванням індивідуальних особливостей навчально-пізнавальної діяльності усіх здобувачів освіти, рекомендацій індивідуальної програми реабілітації особи з інвалідністю (за

⁴⁶ *Організаційно-методичні засади діяльності інклюзивно-ресурсних центрів: навч.-метод. посібник / за заг. ред. М. А. Порошенко та ін. Київ : 2018. С. 163.*

наявності) та/або висновку про комплексну психолого-педагогічну оцінку розвитку особи (за наявності), що надається інклюзивно-ресурсним центром»⁴⁷.

Отже, процес задоволення особливих освітніх потреб дітей в Україні на сьогодні носить з одного боку сталий характер, оскільки система спеціальної освіти, маючи значні здобутки, визнанні на міжнародному рівні, продовжує стабільно функціонувати, з іншого – інноваційний характер, оскільки поступово й успішно впроваджує включення дітей з ООП до загальноосвітнього середовища. Інклюзивне навчання переконує, що всі діти можуть навчатися, але не всі однаково, не в однаковому темпі чи з однаковими результатами. Для забезпечення успішності інклюзивного навчання створено розгалужену мережу ІРЦ, яка перейшла на нову (соціальну) модель підходу до діагностики, навчання, виховання і розвитку дітей з ООП.

1.3 Тенденції вдосконалення нормативно правового забезпечення організації інклюзивного навчання

В основі трансформації системи освіти і розвитку інклюзивного навчання лежать, перш за все, правові акти – конвенції, декларації – провідних міжнародних організацій: Організації Об'єднаних Націй (ООН), ЮНЕСКО та ін.

Першим базовим документом є Загальна декларація прав людини прийнята і проголошена резолюцією 217 А (III) Генеральної Асамблеї ООН від 10 грудня 1948 року. Зокрема, стаття 26 декларує, що кожна людина має право на освіту. Освіта повинна бути безплатною, хоча б початкова і загальна. Початкова освіта повинна бути обов'язковою. Технічна і професійна освіта повинна бути загальнодоступною, а вища освіта повинна бути однаково доступною для всіх на основі здібностей кожного. Освіта має бути спрямована на повний розвиток людської особи і збільшення поваги до прав людини і основних свобод. Освіта повинна сприяти взаєморозумінню, терпимості і дружбі між усіма народами, расовими або релігійними групами і повинна сприяти діяльності Організації Об'єднаних Націй по підтриманню миру. Батьки мають право пріоритету у виборі виду освіти для своїх малолітніх дітей⁴⁸.

Другим важливим документом є **Конвенція про боротьбу з дискримінацією в галузі освіти**, прийнятий Генеральною конференцією ЮНЕСКО 14. XII 1960 у м. Парижі (Франція). Набула чинності 22. V 1962. Учасницями Конвенції є 88 держав (2000), у т.ч. Україна (з 19. XII 1962). Як

⁴⁷ Порядок організації інклюзивного навчання у закладах вищої освіти.

URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/635-2019-%D0%BF#Text>

⁴⁸ Загальна декларація прав людини. URL: https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/995_015

зазначається у преамбулі, дискримінація в галузі освіти є порушенням прав, проголошених у Загальній декларації прав людини 1948. За Конвенцією, термін «дискримінація» охоплює будь-яку відмінність, виняток, обмеження або перевагу за ознакою раси, кольору шкіри, статі, мови, релігії, політ, або інших переконань, національного або соціального походження, економічного становища або народження, що має на меті (або наслідком якої є) знищення чи порушення рівності відносин у сфері освіти, зокрема: закриття для будь-якої особи або групи осіб доступу до освіти будь-якого ступеня або типу; обмеження освіти для будь-якої особи або групи осіб нижчим рівнем освіти; створення або збереження окремих систем освіти або навчальних закладів для певних осіб або груп осіб, крім визначених Конвенцією випадків; становище, несумісне з гідністю людини, в яке ставиться особа або група осіб, тощо (п. 1 ст. 1).

З метою ліквідації або запобігання дискримінації у галузі освіти держави-учасниці зобов'язалися: скасувати нормативні акти і припинити практику дискримінаційного характеру; в разі потреби запровадити у законодавчому порядку заходи, необхідні для того, щоб при зарахуванні до навчальних закладів усунути будь-яку дискримінацію, не допускати жодних відмінностей у визначенні плати за навчання, у наданні стипендії та будь-якої іншої допомоги учням і студентам, а також дозволів і пільг, необхідних для продовження навчання за кордоном, жодних відмінностей стосовно учнів і студентів – громадян цієї країни з боку державних органів, крім відмінностей, що ґрунтуються на їхніх успіхах та потребах; не допускати у випадках, коли державні органи надають навчальним закладам ті або інші види допомоги, жодних переваг або обмежень, які ґрунтуються виключно на належності учнів та студентів до якоїсь певної групи... (ст. 3)⁴⁹.

Третім документом є *Міжнародний пакт про економічні, соціальні і культурні права*, прийнятий 16 грудня 1966 року Генеральною Асамблеєю ООН (Док. ООН A/RES/2200 A (XXI), *ратифікований Указом Президії Верховної Ради Української РСР N 2148-VIII (2148-08) від 19.10.73*.

У документі наголошуються про важливі зобов'язання держав, які участь у цьому Пакті:

— гарантувати, що права, проголошені в цьому Пакті, здійснюватимуться без будь-якої дискримінації щодо раси, кольору шкіри, статі, мови, релігії, політичних чи інших переконань, національного чи соціального походження, майнового стану, народження чи іншої обставини (ст. 2);

⁴⁹ Конвенція про боротьбу з дискримінацією в галузі освіти. URL: <https://законодавство.com/akti-pravovi-mijnarodni/konventsija-pro-borotbu-diskriminatsieyu-1960-22869.html>

– забезпечувати заходи, яких повинні вжити держави-учасниці цього Пакту з метою повного здійснення цього права, включають програми професійно-технічного навчання і підготовки, шляхи і методи досягнення продуктивної зайнятості в умовах, що гарантують основні політичні і економічні свободи людини (ст. 6);

– визнавати, що сім'я, яка є природним і основним осередком суспільства, повинні надаватися по можливості якнайширша охорона і допомога, особливо при її утворенні і поки на її відповідальності лежить турбота про несамотійних дітей та їх виховання (ст. 10);

– визнавати право кожної людини на освіту. Вони погоджуються, що освіта повинна спрямовуватись на повний розвиток людської особи та усвідомлення її гідності і повинна зміцнювати повагу до прав людини і основних свобод. Вони погоджуються в тому, що освіта повинна дати можливість усім бути корисними учасниками вільного суспільства, сприяти взаєморозумінню, терпимості і дружбі між усіма націями і всіма расовими, етнічними та релігійними групами;

– визнавати, що для повного здійснення цього права:

а) початкова освіта повинна бути обов'язкова і безплатна для всіх;

б) середня освіта в її різних формах, включаючи професійно-технічну середню освіту, повинна бути відкрита і зроблена доступною для всіх шляхом вжиття всіх необхідних заходів і, зокрема, поступового запровадження безплатної освіти;

в) вища освіта повинна бути зроблена однаково доступною для всіх на основі здібностей кожного шляхом вжиття всіх необхідних заходів і, зокрема, поступового запровадження безплатної освіти;

г) елементарна освіта повинна заохочуватися або інтенсифікуватися по можливості для тих, хто не проходив чи не закінчив повного курсу початкової освіти;

д) має активно проводитися розвиток мережі шкіл усіх ступенів, повинна бути встановлена задовільна система стипендій і повинні постійно поліпшуватися матеріальні умови викладацького персоналу;

– зобов'язати поважати свободу батьків і у відповідних випадках законних опікунів обирати для своїх дітей не тільки запроваджені державними властями школи, а й інші школи, що відповідають тому мінімуму вимог щодо освіти, який може бути встановлено чи затверджено державою, і забезпечувати релігійне та моральне виховання своїх дітей відповідно до власних переконань (ст. 13)⁵⁰.

⁵⁰ Міжнародний пакт про економічні, соціальні і культурні права.
URL: https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/995_042#Text

Третім документом є *Конвенція про права дитини*, прийнята Генеральною Асамблеєю ООН 20 листопада 1989 року і набрала чинності у вересні 1990 р. Отримала найбільш широке міжнародне визнання серед усіх документів з прав людини, її ратифікували всі держави світу, за винятком двох. Конвенція поєднує в одному документі весь спектр прав людини, що стосуються до дітей – громадянських, політичних, економічних, соціальних і культурних прав. У 41 статті Конвенції викладені права людини, якими володіє кожна дитина у віці до 18 років і які необхідно поважати і захищати.

– Всі права, передбачені цією Конвенцією, за кожною дитиною забезпечуються без будь-якої дискримінації (ст. 2).

– Батьки несуть основну відповідальність за виховання і розвиток дитини (ст. 18).

– Держави-учасниці визнають право дитини на освіту, і з метою поступового досягнення здійснення цього права на підставі рівних можливостей вони, зокрема:

а) вводять безплатну й обов'язкову початкову освіту;

б) сприяють розвиткові різних форм середньої освіти, як загальної, так і професійної, забезпечують її доступність для всіх дітей та вживають таких заходів, як введення безплатної освіти та надання у випадку необхідності фінансової допомоги;

в) забезпечують доступність вищої освіти для всіх на підставі здібностей кожного за допомогою всіх необхідних засобів;

г) забезпечують доступність інформації і матеріалів у галузі освіти й професійної підготовки для всіх дітей;

д) вживають заходів для сприяння регулярному відвіданню шкіл і зниженню кількості учнів, які залишили школу (ст. 28).

– Держави-учасниці погоджуються щодо того, що освіта дитини має бути спрямована на:

а) розвиток особи, талантів, розумових і фізичних здібностей дитини в найповнішому обсязі;

б) виховання поваги до прав людини та основних свобод, а також принципів, проголошених у Статуті Організації Об'єднаних Націй;

в) виховання поваги до батьків дитини, її культурної самобутності, мови і національних цінностей країни, в якій дитина проживає, країни її походження та до цивілізацій, відмінних від її власної;

г) підготовку дитини до свідомого життя у вільному суспільстві в дусі розуміння, миру, терпимості, рівноправності чоловіків і жінок та дружби між

усіма народами, етнічними, національними і релігійними групами, а також особами з корінного населення;

е) виховання поваги до навколишньої природи (ст. 29)⁵¹.

П'ятий документ є **Стандартні правила щодо урівняння можливостей інвалідів** були прийняті Генеральною Асамблеєю Організації Об'єднаних Націй на сорок восьмій сесії 20 грудня 1993 року (резолюція 48/96).

Метою цих Прав є забезпечити, щоби всі дівчата-, хлопці-, жінки- і чоловіки-інваліди, як члени своїх суспільств, могли користуватись тими самими правами й виконувати ті самі обов'язки, що й інші.

Правило 6. Освіта.

Держави повинні визнавати принцип рівних можливостей щодо початкової, середньої та вищої освіти для дітей, молоді- й дорослих-інвалідів у інтегрованому оточенні. Вони повинні забезпечити, щоб освіта інвалідів була інтегральною частиною навчальної системи.

1. Загальноосвітні органи відповідають за навчання інвалідів у інтегрованому оточенні. Навчання інвалідів повинне становити інтегральну частину національного планування освіти, розробки навчальних програм та організації шкільництва.

2. Навчання в загальноосвітніх школах передбачає забезпечення перекладачем та іншими належними службами підтримки. Слід надавати відповідні послуги для забезпечення доступу і підтримки, які передбачають задоволення потреб осіб з різною інвалідністю.

3. Ініціативні групи та організації батьків інвалідів повинні бути залученими до навчального процесу на всіх рівнях.

4. У Державах, де навчання є обов'язковим, воно повинні забезпечуватись для дівчат і хлопців з усіма ступенями інвалідності, включно з найтяжчими.

5. Особливу увагу слід приділяти таким сферам:

- (а) наймолодшим дітям-інвалідам;
- (б) дошкільнятам-інвалідам;
- (в) інвалідам-дорослим, зокрема жінкам.

6. Щоб відповідним чином забезпечити навчання інвалідів у системі загальної освіти, Держави повинні:

- (а) мати чітко сформульовану політику, зрозумілу і прийнятну для шкільного рівня та широкого загалу;
- (б) уможливити гнучкість, доповнення і пристосування навчальних програм;
- (в) забезпечити якісні матеріали, постійне підвищення кваліфікації вчителів та їх підтримку.

⁵¹ Конвенція про права дитини. URL: <https://ips.ligazakon.net/document/MU89K01U>

7. Інтегроване навчання і програми для спільнот повинні розглядатись як додаткові підходи для забезпечення фінансово ефективного навчання і підготовки інвалідів. Національні програми для спільнот повинні заохочувати, щоб спільноти використовували і розвивали свої ресурси для забезпечення інвалідам навчання на місці.

8. У тих випадках, коли загальна шкільна система ще належно не задовольняє потреб інвалідів, можна застосовувати спеціальну освіту. Вона повинна мати на меті підготовку учнів до навчання в загальній шкільній системі. Якість такого навчання повинна відповідати тим самим нормам і рівням, що й загальне навчання і має бути тісно з ним пов'язане. Учням-інвалідам повинна надаватись щонайменше та сама частка навчальних ресурсів, що й учням-не інвалідам. Держави повинні прагнути до інтеграції спеціальної освіти з загальноосвітньою системою. Визнається, що в окремих випадках спеціальна освіта зараз може вважатись найвідповіднішою формою навчання деяких учнів-інвалідів.

9. Через особливі потреби при спілкуванні глухих і глухих/сліпих осіб, їх навчання може доцільніше проводитись у школах для таких осіб або в спеціальних класах чи групах загальноосвітніх шкіл. На початковому етапі, зокрема, особливу увагу слід приділяти вихованню культурного ставлення, що призведе до ефективних навичок у спілкуванні і якнайбільшій самостійності глухих і глухих/сліпих осіб (Стандартні правила щодо урівняння можливостей інвалідів)

Шостий документ це *Саламанська декларація та рамки дій щодо освіти осіб з особливими освітніми потребами* (Саламанка, Іспанія, 7-10.06.1994 р).

У документі учасниками конференції висловлена прихильність до «Освіти для Всіх», визначено необхідність і невідкладність забезпечення освіти для дітей, молоді та дорослих з ООП в рамках звичайної системи освіти і в такий спосіб схвалюємо Рамки Дій щодо освіти осіб з ООП, положеннями та рекомендаціями яких можуть керуватися уряди та організації. Серед яких особливу цінність мають ідеї, що:

- кожна дитина має основне право на освіту і повинна мати можливість отримувати і підтримувати прийнятний рівень знань;
- кожна дитина має унікальні особливості, інтереси, здібності та навчальні потреби;
- варто розробляти систему освіти та впроваджувати освітні програми таким чином, щоб брати до уваги широке різноманіття цих характеристик та потреб;

– особи, які мають особливі освітні потреби, повинні мати доступ до навчання у звичайних школах, які зобов'язані створити їм умови на основі педагогічних методів, орієнтованих перш за все на дітей з метою задоволення цих потреб;

– звичайні школи з такою інклюзивною орієнтацією є найбільш ефективними засобами боротьби із дискримінаційним ставленням, створення привітної атмосфери в громадах, побудови інклюзивного суспільства і забезпечення освіти для всіх; крім того, вони забезпечують ефективну освіту для більшості дітей та підвищують ефективність, а також ефективність витрат усієї системи освіти.

Основний принцип інклюзивної школи полягає у тому, що всі діти повинні навчатися разом у всіх випадках, коли це є можливим, незважаючи ні на які труднощі або відмінності, які існують між ними. Інклюзивні школи повинні визнавати та враховувати різні потреби своїх учнів шляхом приведення у відповідність різних видів і темпів навчання, а також забезпечення якісної освіти для всіх шляхом розробки належних навчальних планів, організаційної структури, розробки стратегії викладання, використання ресурсів і партнерських зв'язків з їхніми громадами. Варто надавати безперервну підтримку та послуги для забезпечення задоволення особливих освітніх потреб, з якими стикається кожна школа.

В рамках інклюзивних шкіл діти з ООП повинні отримувати будь-яку додаткову допомогу, яка може їм знадобитися для забезпечення їх ефективної освіти. Інклюзивне навчання є найефективнішим засобом, що гарантує солідарність між дітьми з ООП та їх однолітками. Зарахування дітей у спеціальні школи або у спеціальні класи, або секції в рамках будь-якої школи на постійній основі має бути винятком, рекомендованим тільки у тих рідкісних випадках, коли абсолютно очевидним є те, що навчання у звичайних класах не здатне задовольнити освітні чи соціальні потреби будь-якої дитини або якщо це необхідно для благополуччя цієї дитини чи інших дітей⁵².

Сьомий документ є *Дакарські рамки дій «Освіта для всіх»* прийняті на Всесвітньому форумі з освіти, що відбувся в Дакарі (Сенегал) у квітні 2000 року, міжнародне співтовариство підтвердило свою головну мету – забезпечення якісної базової освіти для всіх.

На конференції зазначено, що однією з важливих умов здійснення права дітей на отримання базової освіти є створення «безпечного, здорового, інклюзивного навчального середовища, що сприяє успішному навчанню і

⁵² Саламанська декларація та рамки дій щодо освіти осіб з особливими освітніми потребами.
URL: https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/995_001-94#Text

досягненню чітко визначених рівнів успішності для всіх при справедливому забезпеченні ресурсами»⁵³.

Восьмий документ є *Конвенція про права осіб з інвалідністю (Додатково див. Факультативний Протокол до Конвенції від 13.12.2006) ратифіковано Законом № 1767-VI від 16.12.2009.*

1. Держави-учасниці визнають право осіб з інвалідністю на освіту. Для цілей реалізації цього права без дискримінації й на підставі рівності можливостей держави-учасниці забезпечують інклюзивну освіту на всіх рівнях і навчання протягом усього життя, прагнучи при цьому:

а) до повного розвитку людського потенціалу, а також почуття достоїнства та самоповаги та до посилення поваги до прав людини, основоположних свобод і людської багатоманітності;

б) до розвитку особистості, талантів і творчості осіб з інвалідністю, а також їхніх розумових і фізичних здібностей у найповнішому обсязі;

с) до надання особам з інвалідністю можливості брати ефективну участь у житті вільного суспільства.

2. Під час реалізації цього права держави-учасниці забезпечують, щоб:

а) особи з інвалідністю не виключалися через інвалідність із системи загальної освіти, а діти з інвалідністю – із системи безплатної та обов'язкової початкової або середньої освіти;

б) особи з інвалідністю мали нарівні з іншими доступ до інклюзивної, якісної та безплатної початкової й середньої освіти в місцях свого проживання;

с) забезпечувалося розумне пристосування, що враховує індивідуальні потреби;

д) особи з інвалідністю отримували всередині системи загальної освіти необхідну підтримку для полегшення їхнього ефективного навчання;

е) в умовах, які максимально сприяють засвоєнню знань і соціальному розвитку, відповідно до мети повного охоплення, вживались ефективні заходи з організації індивідуалізованої підтримки.

3. Держави-учасниці надають особам з інвалідністю можливість засвоювати життєві та соціалізаційні навички, щоб полегшити їхню повну й рівну участь в процесі освіти і як членів місцевої спільноти. Держави-учасниці вживають у цьому напрямі належних заходів, зокрема:

а) сприяють засвоєнню абетки Брайля, альтернативних шрифтів, підсилювальних та альтернативних методів, способів і форматів спілкування, а

⁵³ Дакарські рамки дій «Освіта для всіх»: виконання наших колективних зобов'язань. (2000). URL: http://www.unesco.org/education/efa/ed_for_all/dakfram_eng.shtml

також навичок орієнтації та мобільності й сприяють підтримці з боку однолітків і наставництву;

б) сприяють засвоєнню жестової мови та заохоченню мовної самобутності глухих;

с) забезпечують, щоб навчання осіб, зокрема дітей, які є сліпими, глухими чи сліпоглухими, здійснювалося з допомогою найбільш підхожих для особи з інвалідністю мов, методів і способів спілкування і в обстановці, яка максимально сприяє засвоєнню знань і соціальному розвитку.

4. Щоб сприяти забезпеченню реалізації цього права, держави-учасниці вживають належних заходів для залучення до роботи вчителів, зокрема й учителів з інвалідністю, які володіють жестовою мовою та (чи) абеткою Брайля, та для навчання спеціалістів і персоналу, що працюють на всіх рівнях системи освіти. Таке навчання охоплює освіту в питаннях інвалідності й використання підхожих підсилювальних і альтернативних методів, способів та форматів спілкування, навчальних методик і матеріалів для надання підтримки особам з інвалідністю.

5. Держави-учасниці забезпечують, щоб особи з інвалідністю могли мати доступ до загальної вищої освіти, професійного навчання, освіти для дорослих і навчання протягом усього життя без дискримінації та нарівні з іншими. Із цією метою держави-учасниці забезпечують, щоб для осіб з інвалідністю забезпечувалося розумне пристосування (ст. 24)⁵⁴.

Дев'ятий документ є *Інчхонська декларація*. З 19 по 22 травня 2015 у місті Інчхон у Південній Кореї пройшов Всесвітній освітній форум, де обговорювалися такі основні теми, як: право на освіту, справедливість в освіті, інклюзивна освіта, якість освіти і освіта протягом усього життя. Дискусії, проведені на Форумі, визначили, що цілі у сфері освіти на період після 2015 року повинні спиратися на навчання протягом усього життя і загально-секторальний підхід. Порядок денний повинен включати доступність освіти, її результати, рівноправну і якісну освіту для всіх – дітей, молоді та дорослих. При цьому вона повинна охоплювати всі форми освіти (формальну, неформальну й інформальну) і всі її ланки, від виховання дітей молодшого віку до вищої освіти і навчання дорослих.

Найважливішим досягненням форуму стало прийняття Інчхонської декларації «Освіта-2030: забезпечення інклюзивної та справедливої якісної

⁵⁴ Конвенція про права осіб з інвалідністю, 2006. URL: https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/995_g71#Text

освіти та навчання протягом усього життя для всіх», що закладає основоположні принципи для глобального розвитку освіти до 2030 року⁵⁵.

Отже, упродовж 70 років світова спільнота напружувала низку міжнародно-правових документів. Сучасне міжнародне законодавство визнає право осіб з ООП, які традиційно розглядалися як одержувачі соціальної допомоги, суб'єктами права, які мають право на освіту на засадах рівних можливостей. Ці документи стали правовою основою законодавчих нормативних актів України щодо запровадження інклюзивної освіти.

На сьогодні нормативно-правове забезпечення інклюзивного навчання провадиться на підставі актів чинного законодавства України про освіту, зокрема: 1) норми Конституції України як Основного Закону України; 2) норми міжнародних договорів України; 3) норми законів України про освіту; 4) норми підзаконних нормативних актів.

Основним Законом України виступає Конституція України, яка має найвищу юридичну силу на території України. Конституція України (ст. 1) проголошує Україну демократичною, соціальною та правовою державою. За таких обставин, конституційний розвиток суспільства та держави є виключно таким, що базується на загальнолюдських цінностях. У ст. 3 Основного Закону України проголошено, що «людина, її життя і здоров'я, честь і гідність, недоторканність і безпека визнаються в Україні найвищою соціальною цінністю. Права і свободи людини та їх гарантії визначають зміст і спрямованість діяльності держави. Держава відповідає перед людиною за свою діяльність. Утвердження і забезпечення прав і свобод людини є головним обов'язком держави». Такі концептуальні конституційні положення є базовими з точки зору розвитку інклюзивного освітнього середовища. У ст. 46 Основного Закону України передбачено, що «громадяни мають право на соціальний захист, що включає право на забезпечення їх у разі повної, часткової або тимчасової втрати працездатності, втрати годувальника, безробіття з незалежних від них обставин, а також у старості та в інших випадках, передбачених законом». Проголошуючи право на соціальний захист, законодавець вказує на те, що громадяни можуть отримувати забезпечення інклюзивними освітніми послугами при наявності певних обставин або ж ризиків, які зазначає особа (наприклад, маючи інвалідність, аутизм, психологічні відхилення тощо).

У ст. 53 Основного Закону України безпосередньо визначено право на освіту. Конституція України декларує, що «Кожен має право на освіту. Повна

⁵⁵ Інчхонська декларація. URL: <http://ipood.com.ua/novini/vsesvitniy-osvitniy-forum-2015--nchhonska-deklaraciya-osvita-2030/>

загальна середня освіта є обов'язковою. Держава забезпечує доступність і безоплатність дошкільної, повної загальної середньої, професійно-технічної, вищої освіти в державних і комунальних навчальних закладах; розвиток дошкільної, повної загальної середньої, позашкільної, професійно-технічної, вищої і післядипломної освіти, різних форм навчання; надання державних стипендій та пільг учням і студентам»⁵⁶.

У грудні 2009 року Україна ратифікувала основний міжнародний документ у сфері забезпечення прав дітей згідно зі світовими стандартами освіти, соціального захисту та охорони здоров'я – Конвенцію ООН про права осіб з інвалідністю. Передусім йдеться про статтю 24 цієї Конвенції, в якій визначено обов'язок держави щодо реалізації інклюзивної моделі освіти, тобто створення такого предметно-просторового середовища, яке б дало змогу всім дітям бути однаково рівними учасниками навчального процесу в єдиному освітньому просторі відповідно до їхніх особливостей, потреб та можливостей.

6 липня 2010 року Законом України «Про внесення змін до законодавчих актів з питань загальної середньої та дошкільної освіти» вперше у законодавче поле було введено термін «інклюзивні класи для навчання дітей з особливими освітніми потребами», а у жовтні 2010 року була затверджена Концепція розвитку інклюзивного навчання.

Метою Концепції є:

- визначення пріоритетів державної політики у сфері освіти в частині забезпечення конституційних прав і державних гарантій дітям з особливими освітніми потребами;

- створення умов для удосконалення системи освіти та соціальної реабілітації дітей з особливими освітніми потребами, у тому числі з інвалідністю, шляхом упровадження інноваційних технологій, зокрема, інклюзивного навчання;

- формування нової філософії суспільства щодо позитивного ставлення до дітей та осіб з порушеннями психофізичного розвитку та інвалідністю.

Основні завдання:

- удосконалення нормативно-правового, науково-методичного, фінансово-економічного забезпечення, орієнтованого на впровадження інклюзивного навчання;

- запровадження інноваційних освітніх технологій в контексті форм інклюзивного підходу та моделей надання спеціальних освітніх послуг для дітей з особливими освітніми потребами, в тому числі з інвалідністю;

⁵⁶ Конституція України. URL: <https://www.president.gov.ua/documents/constitution>

- формування освітньо-розвивального середовища для дітей з особливими освітніми потребами шляхом забезпечення психолого-педагогічного, медико-соціального супроводу;
- впровадження інклюзивної моделі навчання у загальноосвітніх навчальних закладах з урахуванням потреби суспільства;
- забезпечення доступу до соціального середовища та навчальних приміщень, розроблення та використання спеціального навчально-дидактичного забезпечення, реабілітаційних засобів навчання;
- удосконалення системи підготовки та перепідготовки педагогічних кадрів, які працюють в умовах інклюзивного навчання;
- залучення батьків дітей з особливими освітніми потребами до участі у навчально-реабілітаційному процесі з метою підвищення його ефективності⁵⁷.

Важливим кроком стало прийняття Закону України «Про освіту» ухвалений Верховною радою України 5 вересня 2017 р. Цим Законом передбачено, що «метою освіти є всебічний розвиток людини як особистості та найвищої цінності суспільства, її талантів, інтелектуальних, творчих і фізичних здібностей, формування цінностей і необхідних для успішної самореалізації компетентностей, виховання відповідальних громадян, які здатні до свідомого суспільного вибору та спрямування своєї діяльності на користь іншим людям і суспільству, збагачення на цій основі інтелектуального, економічного, творчого, культурного потенціалу Українського народу, підвищення освітнього рівня громадян задля забезпечення сталого розвитку України та її європейського вибору».

Серед новацій Закону України «Про освіту» щодо інклюзивного навчання варто виділити такі як:

- органи державної влади та органи місцевого самоврядування створюють умови для забезпечення прав і можливостей осіб з особливими освітніми потребами для здобуття ними освіти на всіх рівнях освіти з урахуванням їхніх індивідуальних потреб, можливостей, здібностей та інтересів;
- держава забезпечує підготовку фахівців для роботи з особами з особливими освітніми потребами на всіх рівнях освіти;
- особам з особливими освітніми потребами освіта надається нарівні з іншими особами, у тому числі шляхом створення належного фінансового, кадрового, матеріально-технічного забезпечення та забезпечення розумного пристосування, що враховує індивідуальні потреби таких осіб, визначені в індивідуальній програмі розвитку;

⁵⁷ Концепція розвитку інклюзивного навчання. URL: <https://mon.gov.ua/ua/npa/pro-zatverdzhennya-kontseptsii-rozvitku-inklyuzivnogo-navchannya>

– для навчання, професійної підготовки або перепідготовки осіб з особливими освітніми потребами застосовуються види та форми здобуття освіти, що враховують їхні потреби та індивідуальні можливості;

– зарахування осіб з особливими освітніми потребами до спеціальних закладів освіти, переведення з одного типу закладу до іншого та відрахування таких осіб здійснюються у порядку, встановленому центральним органом виконавчої влади у сфері освіти і науки;

– заклади освіти за потреби утворюють інклюзивні та/або спеціальні групи і класи для навчання осіб з особливими освітніми потребами;

– заклади освіти зі спеціальними та інклюзивними групами і класами створюють умови для навчання осіб з особливими освітніми потребами відповідно до індивідуальної програми розвитку та з урахуванням їхніх індивідуальних потреб і можливостей;

– особи з порушеннями фізичного, психічного, інтелектуального розвитку і сенсорними порушеннями забезпечуються у закладах освіти допоміжними засобами для навчання;

– особам з особливими освітніми потребами надаються психолого-педагогічні та корекційно-розвиткові послуги у порядку, визначеному центральним органом виконавчої влади у сфері освіти і науки.

Законодавство України визнає основними завданнями в цьому сенсі:

– забезпечення права громадян на доступність і безоплатність здобуття повної загальної середньої освіти;

– забезпечення необхідних умов функціонування і розвитку загальної середньої освіти;

– забезпечення нормативно-правової бази щодо обов'язковості повної загальної середньої освіти;

– визначення структури та змісту загальної середньої освіти;

– визначення органів управління системою загальної середньої освіти та їх повноважень;

– визначення прав та обов'язків учасників освітнього процесу, встановлення відповідальності за порушення законодавства про загальну середню освіту⁵⁸.

Основними завданнями законодавства України про дошкільну освіту є:

забезпечення права дитини, у тому числі дитини з особливими освітніми потребами, на доступність і безоплатність здобуття дошкільної освіти (2018).

⁵⁸ Закон України «Про освіту». URL: <https://osvita.ua/legislation/law/2231/>

Закон «Про повну загальну середню освіту» встановлює, що загальна середня освіта – цілеспрямований процес оволодіння систематизованими знаннями про природу, людину, суспільство, культуру та виробництво засобами пізнавальної і практичної діяльності, результатом якого є інтелектуальний, соціальний і фізичний розвиток особистості, що є основою для подальшої освіти і трудової діяльності. Разом із тим, Закон основними завданнями загальної середньої освіти називає такі як: виховання громадянина України; формування особистості учня (вихованця), розвиток його здібностей і обдарувань, наукового світогляду; виконання вимог Державного стандарту загальної середньої освіти, підготовка учнів (вихованців) до подальшої освіти і трудової діяльності; виховання в учнів (вихованців) поваги до Конституції України, державних символів України, прав і свобод людини і громадянина, почуття власної гідності, відповідальності перед законом за свої дії, свідомого ставлення до обов'язків людини і громадянина; реалізація права учнів (вихованців) на вільне формування політичних і світоглядних переконань; виховання шанобливого ставлення до родини, поваги до народних традицій і звичаїв, державної мови, регіональних мов або мов меншин та рідної мови, національних цінностей Українського народу та інших народів і націй; виховання свідомого ставлення до свого здоров'я та здоров'я інших громадян як найвищої соціальної цінності, формування гігієнічних навичок і засад здорового способу життя, збереження і зміцнення фізичного та психічного здоров'я учнів (вихованців) Закон про повну загальну середню освіту⁵⁹.

«Державна політика у сфері вищої освіти» забезпечує створення та забезпечення рівних умов доступу до вищої освіти, у тому числі забезпечення осіб з особливими освітніми потребами спеціальним навчально-реабілітаційним супроводом та створення для них вільного доступу до інфраструктури вищого навчального закладу з урахуванням обмежень життєдіяльності, зумовлених станом здоров'я⁶⁰.

23 травня 2017 року Президент України підтримав концепцію інклюзивного навчання в нашій державі, підписавши ухвалений Закон України «Про внесення змін до Закону України "Про освіту" щодо особливостей доступу осіб з особливими освітніми потребами до освітніх послуг», ключові положення якого були покладені в основу базового Закону України «Про освіту», де вперше на законодавчому рівні визначені такі поняття як

⁵⁹ Закон України «Про повну загальну середню освіту». URL: <https://www.pedrada.com.ua/article/2732-zakon-ukrani-pro-povnu-zagalnu-serednyu-osvtu>

⁶⁰ Закон України «Про вищу освіту». 2014. URL: https://vk24.ua/regulations_and_jurisprudence/zakoni/zakon-ukraini-pro-visu-osvitu-vid-1-lipna-2014-roku-no-1556-vii

«інклюзивне навчання», «особа з особливими освітніми потребами», «індивідуальна програма розвитку» та ін.

14 лютого 2017 рік український Уряд вперше виділив субвенцію (цільова дотація з Державного бюджету) на інклюзивну освіту у розмірі 209,4 мільйонів гривень, а в Держбюджеті на 2018 рік закладено вже понад 500 мільйонів гривень такої субвенції, в тому числі вперше передбачено кошти в обсязі 200 мільйонів гривень на оснащення інклюзивно-ресурсних центрів (придбання сучасних методик оцінки розвитку дитини зокрема Leiter-3, WISC-IV, Conners-3, CASD, PEP-3 та навчання фахівців, а також придбання предметів, матеріалів і обладнання, у тому числі довгострокового користування).

Матеріально-технічна база школи – це те, без чого якісне інклюзивне навчання для дітей з ООП неможливе. Цей чинник напряму залежить від фінансування шкіл відповідно до потреб дітей з ООП і часто – від обізнаності адміністрації шкіл про джерела і обсяги такого фінансування. Практика свідчить, що не всі директори шкіл, в яких впроваджується інклюзивне навчання, обізнані про суми субвенцій, які виділяються на кожного учня з ООП, про способи ефективного використання цих коштів відповідно до потреб учнів. Причиною цього є те, що не всі директори самостійно ознайомлюються з нормативно-правовими документами, неефективно взаємодіють з управліннями освіти, не завжди комунікують із органами місцевої влади щодо виділення коштів на устаткування школи, ремонти і приведення приміщень закладу у відповідність до потреб дітей з ООП.

У свою чергу, питання інклюзивного навчання регламентуються підзаконними нормативними актами. Зокрема, процес організації інклюзивного навчання в школі регламентується приписами Кабінету Міністрів України на підставі Порядку організації інклюзивного навчання у ЗЗСО⁶¹.

Цей нормативний документ визначає вимоги до організації інклюзивного навчання в школах з метою реалізації права дітей з особливими освітніми потребами на освіту за місцем проживання, їх соціалізації та інтеграції в суспільство, залучення батьків до участі у навчально-виховному процесі. При цьому, освітні послуги надаються дітям з особливими освітніми потребами в ЗЗСО, у класах з інклюзивним навчанням із застосуванням особистісно орієнтованих методів навчання та з урахуванням індивідуальних особливостей навчально-пізнавальної діяльності таких дітей.

Не завадить підкреслити, що для організації інклюзивного навчання дітей з особливими освітніми потребами (дітей з порушеннями фізичного,

⁶¹ Інклюзивне навчання. URL: <https://mon.gov.ua/ua/tag/inklyuzivne-navchannya>

інтелектуального та психічного розвитку) у загальноосвітніх навчальних закладах створюються умови для:

- забезпечення безперешкодного доступу до будівель та приміщень такого закладу дітей з порушеннями опорно-рухового апарату, зокрема тих, що пересуваються на візках, та дітей з порушеннями зору;
- забезпечення необхідними навчально-методичними і наочно-дидактичними посібниками та індивідуальними технічними засобами навчання;
- облаштування кабінетів учителя-дефектолога, психологічного розвантаження, логопедичного для проведення корекційно-розвиткових занять;
- забезпечення відповідними педагогічними працівниками.

Керівник загальноосвітнього навчального закладу на підставі заяви батьків або законних представників дитини з особливими освітніми потребами, висновку ІРЦ та за підтримки відповідного органу управління освітою організовує клас з інклюзивним навчанням, створює необхідну матеріально-технічну та навчально-методичну базу, здійснює добір відповідних педагогічних працівників тощо. Водночас, у ЗЗСО здійснюється психолого-педагогічний супровід дітей з особливими освітніми потребами працівниками психологічної служби (практичними психологами, соціальними педагогами) таких закладів та відповідними педагогічними працівниками. Діяльність працівників психологічної служби (практичних психологів, соціальних педагогів) координують центри практичної психології і соціальної роботи, міські (районні) методичні кабінети. Зарахування дітей з особливими освітніми потребами до класів з інклюзивним навчанням здійснюється в установленому порядку відповідно до висновку ІРЦ.

12 липня 2017 року Уряд створив нову службу системної підтримки та супроводу дітей з ООП – інклюзивно-ресурсні центри шляхом реорганізації психолого-медико-педагогічних консультацій.

Положенням про ІРЦ визначено, що ця установа утворюється з метою забезпечення права дітей з особливими освітніми потребами віком від 2 до 18 років на здобуття дошкільної та загальної середньої освіти, в тому числі у професійно-технічних навчальних закладах професійно-технічної освіти, шляхом проведення комплексної психолого-педагогічної оцінки розвитку дитини (далі – комплексна оцінка), надання психолого-педагогічної допомоги та забезпечення системного кваліфікованого супроводу.

09 серпня 2017 року Кабінетом Міністрів України внесено зміни до Порядку організації інклюзивного навчання у загальноосвітніх навчальних закладах, згідно з якими на кожного учня з ООП складається ІПР, де зазначаються конкретні навчальні стратегії та підходи, кількість годин та

напрями проведення психолого-педагогічних, корекційно-розвиткових занять. Крім того, передбачено, що освітні та соціальні потреби дітей із складними порушеннями розвитку під час їхнього перебування в загальноосвітньому навчальному закладі задовольняються соціальними працівниками, батьками або уповноваженими особами⁶².

09 серпня 2017 року Кабінетом Міністрів України затверджено Національну стратегію реформування системи інституційного догляду та виховання дітей на 2017-2026 роки та план заходів з реалізації її I етапу, серед очікуваних результатів якої збільшення щороку (починаючи з 2018 року) кількості дітей, охоплених інклюзивним навчанням, на 30 відсотків загальної кількості дітей з ООП.

Ця реформа зі складною назвою «деінституціалізація» (ДІ). За цим терміном ховаються фундаментальні зміни системи інтернатів, в яких нині перебувають 106 тисяч дітей. При цьому 92% з них мають родину, і лише 8% дітей в інтернатах – сироти.

ДІ – не про закриття інтернатів, як його часто трактують. Не про економію коштів, не про те, що завтра діти опиняться на вулиці. Поки не буде сприятливих умов для дитини в її рідній сім'ї, ніхто не забере її з інтернату.

ДІ – про створення послуг у громаді, допомогу сім'ям у складних життєвих обставинах, щоб вони не віддавали своїх дітей до інституцій, а виховували в сім'ї. Адже безліч досліджень свідчать про шкідливість інтернатів для психічного та інтелектуального розвитку. Особливо, якщо йдеться про маленьких дітей – інтернатні заклади наносять не виправну шкоду їхньому мозку.

В Україні налічується 751 інтернатний заклад для дітей. 39 закладів – у системі МОЗ (у них живе та виховується 2773 дитини), 132 – у системі Мінсоцу (5087 дітей), 580 – у системі МОН (97 923 дитини).

Процес ДІ розпочався з затвердження Кабінетом Міністрів України Національної стратегії реформування системи інституційного догляду та виховання дітей на 2017-2026 роки і Плану реалізації її першого етапу (9 серпня 2017 року).

Відповідно до Національної стратегії, вже у 2026 році дітей в інституціях має бути менше 0,5% від загальної кількості (зараз – 1,5%). А ті діти, хто за різних причин все ж залишається в інституціях, а не в сім'ях, житимуть у невеликих установах в умовах, максимально наближених до сімейних, – до 10 осіб в одному закладі.

⁶² Про внесення змін до Положення про інклюзивно-ресурсний центр.
URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/765-2021-%D0%BF#Text>

У кожній громаді з'являться доступні і якісні послуги для сімей з дітьми. Буде існувати ринок цих якісних послуг, не менше 50% з яких будуть надавати професійні громадські організації.

Наразі триває перший етап реалізації стратегії. Кожен регіон має оцінити свою мережу інтернатних закладів, з'ясувати, які діти до них потрапляють та чому, які є соціальні послуги вже зараз. На наступному етапі кожен регіон буде готувати свій план реформування.

План дій I етапу реалізації стратегії передбачає, що міністерства спільно з громадськими організаціями, місцевою владою та експертами повинні:

- розробити і ухвалити нормативно-правові акти, організувати методичне забезпечення, необхідне для впровадження реформи системи інституційного догляду та виховання дітей;
- проаналізувати існуючу мережу закладів інституційного догляду за дітьми, оцінити забезпечення прав дітей в кожному регіоні і затвердити регіональні плани реформування системи інституційного догляду та виховання дітей;
- сформувати і навчити регіональні команди по впровадженню вищезгаданої стратегії;
- розробити навчальні програми для підготовки, перепідготовки фахівців, зокрема тих, які працюють з дітьми з інвалідністю;
- розробити критерії моніторингу процесу реформування системи інституційного догляду та виховання дітей;
- залучити інвестиції для впровадження реформи системи інституційного догляду та виховання дітей.

Це складна реформа, адже інтернати знаходяться у віданні трьох міністерств. Координатором ДІ стратегія визначила Міністерство соціальної політики. Допомогати Мінсоцу та всім іншим міністерствам буде також Національний офіс з реформи деінституціалізації при Уповноваженому Президента з прав дитини, створений за підтримки канадського проєкту EDGE⁶³.

Важливою запорукою підтримки інклюзивного навчання було рішення Кабінету Міністрів України від 14 лютого 2018 року, яким встановлено доплату в граничному розмірі 20% для педпрацівників, які працюють в інклюзивних класах чи групах. Це поширюється на заклади дошкільної, загальної середньої, позашкільної, професійної (професійно-технічної) та вищої освіти.

Також вагомим кроком стало рішення Міністерства освіти і науки України від 01 лютого 2018 року, яким збільшено норму ставки асистента

⁶³ Національна стратегія реформування системи інституційного догляду та виховання дітей на 2017-2026 рр.
URL: <https://mon.gov.ua/ua/osvita/zagalna-serednya-osvita/navchannya-ditej-u-specialnih-zakladah-osviti/nacionalna-strategiya-reformuvannya-sistemi-internativ>

вчителя на інклюзивний клас, вперше визначено умови введення посад вчителів-дефектологів у закладах загальної середньої освіти, де запроваджено навчання осіб з ООП в інклюзивних і спеціальних класах.

23 квітня 2018 року Міністерством освіти і науки України затверджено Типовий перелік спеціальних засобів корекції психофізичного розвитку дітей з особливими освітніми потребами, які навчаються в інклюзивних та спеціальних класах закладів загальної середньої освіти.

23 травня 2018 року Україна здійснила перехід від МКХ до МКФ-ДП, що дозволить нашій державі долучитися до європейських та міжнародних стандартів захисту прав людини.

08 червня 2018 року Міністерством освіти і науки України затверджено Примірне положення про команду психолого-педагогічного супроводу дитини з ООП в закладі загальної середньої та дошкільної освіти.

Особливе значення має документ «Порядок організації інклюзивного навчання у закладах вищої освіти», прийнятий Постановою Кабінету Міністрів України від 10 липня 2019 р.

Цим документом передбачено забезпечення особам з особливими потребами доступності та безоплатності здобуття вищої освіти в державних і комунальних закладах вищої освіти на конкурсній основі. Існує система пільг при вступі до ЗВО для абітурієнтів з інвалідністю. Проте, необхідно врахувати, що вимоги до змісту, обсягу та рівня освітньої і фахової підготовки є обов'язковим для всіх студентів, в тому числі студентів з особливими освітніми потребами. Лише за такої умови випускники цієї категорії стають кваліфікованими фахівцями. Також передбачається, що «Індивідуальний навчальний план здобувача освіти з особливими освітніми потребами розробляється за його участю, з урахуванням рекомендацій індивідуальної програми реабілітації особи з інвалідністю (за наявності) та/або висновку про комплексну психолого-педагогічну оцінку розвитку особи (за наявності), підписується таким здобувачем освіти та затверджується керівником закладу вищої освіти»⁶⁴.

Сучасною тенденцією удосконалення нормативно-правового забезпечення інклюзивного навчання залишаються:

1) розвиток нормативно-правової бази, яка буде чітко регулювати посадові обов'язки педагогів, асистентів, фахівців інклюзивно-ресурсного центру. Документам, які регламентують інклюзивне навчання, бракує структурованості й алгоритмів дій залучених до інклюзивного навчання шкіл, ІРЦ, батьків і учнів з ООП. Нормативно-правова база має також гармонізувати

⁶⁴ Порядок організації інклюзивного навчання у закладах вищої освіти.
URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/635-2019-%D0%BF#Text>

співпрацю всіх залучених сторін. Суб'єкти освітнього процесу всі без винятку зазначають, що їм не вистачає більшого розуміння ролей, функцій та способів взаємодії між сторонами. Система інклюзивної освіти має визначену рамку і регламентується Законом України «Про освіту», Положенням про інклюзивну освіту і Положенням про ІРЦ. Прийшов час напрацьовувати: рекомендації та методичні поради педагогам і фахівцям ІРЦ щодо навчальних програм, виконання висновків комплексної оцінки; роз'яснення адміністрації шкіл і батькам учнів з ООП щодо використання коштів, призначених на учнів з ООП; облаштування освітнього простору.

2) глибоке вивчення досвіду організації інклюзивного навчання в усіх країнах світу та запозичення позитивних рішень, напрацювань;

3) посилення міжнародного співробітництва, заключення договорів про співпрацю з питань розвитку та удосконалення інклюзивного навчання;

4) виконання спільних з закордонними партнерами науково-дослідних тем з питань інклюзивного навчання;

5) підготовка спільних наукових часописів, збірників наукових праць з актуальних питань інклюзивної освіти;

6) координація наукових досліджень студентів, аспірантів, докторантів з розвитку інклюзивної освіти.

Таким чином, права дітей з ООП – це спеціальні можливості, які необхідні їм для існування та повноцінного розвитку. Світова спільнота пройшла тривалий шлях від захисту дітей до захисту їхніх прав. Цей процес супроводжувався прийняттям і ратифікацією базових міжнародних документів, спрямованих на охорону дитинства. Найбільш важливими стали Загальна декларація прав людини, Конвенція про боротьбу з дискримінацією в галузі освіти, Міжнародний пакт про економічні, соціальні і культурні права, Конвенція про права дитини, Стандартні правила щодо урівняння можливостей інвалідів, Саламанська декларація та рамки дій щодо освіти осіб з особливими освітніми потребами, Дакарські рамки дій «Освіта для всіх», Інчхонська декларація. Провідні ідеї цих міжнародних документів стали на початку 2000-х рр. важливим концептуальним орієнтиром, то з 2010 року ідеологічним фундаментом законодавчої бази України щодо запровадження інклюзивної освіти. Якщо в країнах Західної Європи концепція інклюзивного навчання розпочинає свою історію з 1950-х рр., в Україні перший педагогічний експеримент з впровадження інклюзивної освіти пройшов у 2008-2013 рр. Результати дослідження, а також ратифікування основного міжнародного документу у сфері забезпечення прав дітей згідно зі світовими стандартами освіти, соціального захисту та охорони здоров'я (2009) сприяли виходу Концепції розвитку інклюзивного навчання (2010).

Процес формування і розвитку інклюзії в освітньому середовищі розвивався поступово, але найбільш потужним став у період (2017-2019 рр.). Саме в цей час Кабінетом міністрів України прийнято низку постанов, Міністерством освіти і науки України відомчих рішень з питань функціонування інклюзивного навчання в дошкільних, шкільних, професійно-технічних, вищих закладах освіти. Про успіхи переконливо свідчить статистика, наведена авторами монографії.

РОЗДІЛ 2

ТЕОРЕТИКО-ПРАКТИЧНІ АСПЕКТИ РОЗВИТКУ КОМУНІКАТИВНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ ПЕДАГОГІВ В УМОВАХ ІНКЛЮЗИВНОГО СЕРЕДОВИЩА

2.1 Комунікативна компетентність педагога в інклюзивному середовищі як проблема педагогічної теорії та практики

Вивчення феномена «освітнє середовище» в педагогічній теорії та практиці здійснюється через дві основні позиції – з одного боку, фокусується увага на особистості здобувача освіти, яка розвивається, з іншого – досліджується середовище, яке детермінує цей розвиток. У такій діаді, наприклад, особистість школяра є ядром створення освітнього середовища і саме через її прогресивні зміни можна судити про якість освітнього середовища. Отже, вирішення проблеми створення освітнього середовища потребує наукового осмислення феноменів «особистість» та «розвиток особистості здобувача освіти».

Вивчення категорії «особистість» у суто науковому форматі бере свій початок у другій половині XIX століття. Вітчизняну психологічну теорію особистості розробляли Б. Ананьєв, Л. Виготський, О. Леонтьєв, С. Рубінштейн та інші представники психологічної галузі наукового пізнання. Системна теоретико-методологічна характеристика особистості як суб'єкта діяльності і спілкування, що запропонована відомим психологом XX століття С. Рубінштейном, по суті має зміст філософської концепції. За цією концепцією суб'єкт є епіцентром людського буття. Йому притаманні такі характеристики, як активність, здатність до розвитку й інтеграції, самодетермінації, саморегуляції і самовдосконалення.

Багато досліджень у психології особистості (І. Бех, О. Бондарчук, В. Давидов, Л. Карамушка, С. Максименко, С. Рубінштейн та ін.) присвячений її багатовимірному осмисленню. Визначальним моментом запропонованого розуміння феномену особистості є поняття цілісності, яке характеризує системні явища, об'єкти і процеси з точки зору їхньої взаємодії із середовищем. Доведено, що закономірним є такий зв'язок: середовище завжди впливає на внутрішній стан системи, тому характер і якість змін її розвитку безпосередньо залежить від середовища, в якому вона функціонує.

В історії наукової думки визначення сутності особистості пов'язується з принципом розвитку (Л. Виготський, Д. Ельконін, Г. Костюк), а саме: особистість можна зрозуміти лише як таку, що *розвивається*. Розвиток є формою існування

особистості. Розвиток розуміють як саморух, що визначається взаємодією внутрішніх і зовнішніх умов, а джерелом особистісного розвитку школяра стають внутрішні суперечності, які виникають у його житті (Г. Костюк). Сутність розвитку особистості полягає у тому, що зовнішні причини (діяльність і спілкування) завжди діють лише опосередковано через внутрішні умови (С. Рубінштейн). Тому за основу створення освітнього середовища взято теоретичне розуміння особистості школяра як цілісності, яка розвивається у процесі власної діяльності і спілкування з іншими людьми.

Зміст явища «освітнє середовище» лежить у сутнісному полі поняття «середовище». Полісемантичність вихідного поняття послужила причиною багатьох визначень дефініції «освітнє середовище» що співіснують у науці.

У сучасній вітчизняній науці й практиці акцентується увага на дослідженні умов успішного розвитку особистості дитини, наприклад, шкільного віку в освітньому середовищі (І. Бех, І. Зязюн, О. Киричук, В. Рибалка, О. Савченко, Л. Сохань, О. Сухомлинська, Г. Пустовіт та інші) У педагогічному дослідженні О. Скороход визначено головні умови розвитку особистості в освітньому середовищі (див. рис. 2.1).



Рис. 2.1 Умови успішного розвитку особистості в освітньому середовищі за О. Скороход

Зміст поняття «середовище» у загальному значенні розуміють як оточення, систему, умови тощо. Найчастіше навколишнє середовище розглядають як сукупність об'єктивних явищ, які оточують людину і взаємодіють з нею. Характеристика взаємовідносин людини та середовища знайшла відображення у концепціях Р. Бейкера, Е. Брунsvіка, Дж. Гібсона, К. Левіна, Д. Стоколса, Г. Щедровицького.

Освітнє середовище, за визначенням П. Лернера, – це «клімат» для формування особистості. Тому його культивування має стати смисловим центром інноваційних удосконалень освіти⁶⁵. Особливо це стосується умов функціонування Нової української школи, де навчальна діяльність стає провідною, змінюючи ігрову. У межах навчальної діяльності створюються психологічні новоутворення, які характеризують найбільш вагомі досягнення в розвитку молодших школярів і є підґрунтям, яке забезпечить їхній розвиток на наступному віковому етапі. Вчитель не просто керує діяльністю молодшого школяра й управляє його розвитком. Він має організовувати простір життя дитини таким чином, щоб постійно контролювати її поведінку.

У вітчизняній і зарубіжній науковій літературі можна знайти багато визначень поняття «освітнє середовище». Так, С. Рощина під освітнім середовищем розуміє спеціально створене предметне й соціокультурне оточення учня, котре включає різні види умов і засобів здобуття освіти, способи забезпечення продуктивної діяльності⁶⁶.

Основними характеристиками освітніх середовищ так званих закладів освіти є: внутрішній простір закладу освіти; психологічний мікроклімат; засоби, за допомогою яких школа досягає розвивального ефекту; потенціал закладу освіти; результати впливу освітнього середовища на особистісний розвиток дитини. Натомість вже превіалюють школи із «дитино центрованим» освітнім середовищем за рівнем інтелектуального розвитку дітей цих шкіл, іншими словами в інклюзивному освітньому середовищі. Провідними особливостями освітнього процесу в освітньому середовищі закладу освіти в цілому, визнано такі:

- 1) предметно-змістовне наповнення – зміст освіти (авторські навчальні плани), способи взаємодії «учень – педагог» (партнерство, співпраця, взаємонавчання, інтеракція), дидактичні засоби і прийоми (ігри, проєкти тощо);
- 2) структура й організація – розподіл робочого часу і відпочинку (наприклад, наявність контрольних сесій, днів для консультацій), тижневе

⁶⁵ Лернер П. С. Особенности образовательной среды. *Школьные технологии*. 2007. № 5. С. 86.

⁶⁶ Рощина С. М. Розвивальне освітнє середовище навчального закладу як умова особистісного розвитку учнів. *Педагогічний альманах*. 2011. Вип. 12. Ч. 1. С. 34–38.

навантаження (5-денний тиждень), поєднання різних форм роботи учнів (зокрема під час виконання проєктів);

3) мотивація діяльності – способи стимулювання досягнень (запровадження рейтингової системи, відповідно до якої здійснюється преміювання)⁶⁷.

К. Крутій вважає, що змістовні характеристики освітнього середовища закладу дошкільної освіти визначаються тими внутрішніми завданнями, які заклад ставить перед собою. Комплексом та ієрархією цих завдань визначають зовнішні (доступні спостереженню і фіксації) характеристики освітнього середовища. До них належать й інші критерії, які умовно можна поділити на такі: змістові (рівень і якість культурного змісту), процесуальні (стиль спілкування, рівень активності), результативні (розвивальний ефект)⁶⁸.

На думку Я. Фруктової, проблема проєктування сучасного освітнього середовища у шкільній практиці, успішно вирішується за умови дотримання таких принципів розвитку цього процесу:

- *науковість* (відповідність змісту навчання сучасному стану розвитку науки, відкриття учнями таємниць наукових досліджень);
- *інтегративність* (встановлення чітких внутрішньо- та міжпредметних зв'язків);
- *диференціація* навчання (передбачення можливості здобуття учнями різнорівневих знань, вмінь і навичок, вибору профілю навчання, напрямів додаткової освіти, форм реалізації особистісного потенціалу);
- *індивідуалізація* навчання (врахування освітніх потреб учнів, їх здібностей, пізнавальних і професійних інтересів, темпів розвитку, темпераменту тощо);
- *практична цінність* змісту освіти (забезпечення опанування учнями знаннями, вміннями та навичками, необхідними для розв'язання як побутових проблем, так і свідомого вибору та здійснення майбутньої професійної діяльності);
- *цілісність* (взаємоузгодженість етапів і форм навчання, взаємодоповнюваність урочної, позаурочної та позакласної навчальної діяльності учнів)⁶⁹.

До основних характеристик освітнього інклюзивного середовища доцільно віднести його розвивальну спрямованість, змістовну насиченість, варіативність можливостей та інтенсивність комунікативної взаємодії. На наше

⁶⁷ Там само. С. 36.

⁶⁸ Крутій К. *Освітній простір дошкільного навчального закладу*: монографія у 2 ч. Київ: Освіта, 2009. Ч. 1. 302 с.

⁶⁹ Фруктова Я. С. До питання проєктування сучасного освітнього середовища. *Освітнє середовище як методична проблема*. Херсон: Вид-во ХДУ, 2006. С. 72–73.

переконання у процесі взаємодії з освітнім інклюзивним середовищем особистість з особливими потребами набуває життєвих компетентностей, опановує способи виконання діяльності, отримує необхідний досвід.

Як ніколи актуальним у процесі розвитку інклюзивного освітнього середовища є визначення С. Русової про те, що заклад освіти визначає собі за головну мету – збудити, дати виявитися самостійним творчим силам того, хто навчається. Доцільно адаптувати до процесу розвитку освітнього інклюзивного середовища і доводи К. Приходченко, яка досліджуючи проблему моделювання закладу життєвої самотворчості, серед основних компонентів освітньо-виховного середовища такого закладу визначає «можливість навчаючому самостійно обирати обсяг і рівень того соціального досвіду, який закладено у навчання, залежно від його потреб, здібностей і нахилів. Такий підхід до планування освітнього процесу допомагає відійти від репродуктивного засвоєння знань, де навчаючий є лише об'єктом освітнього процесу і включити їх до активної творчої діяльності»⁷⁰. Дослідниця зазначає, що моделюючи освітнє середовище потрібно враховувати можливості учитися все життя, закласти підвалини креативного мислення, активної самостійної творчої роботи і на цій основі поступового переходу до самоосвітнього навчання, за якого відбувається самовдосконалення та самовираження, формування особистості з гнучким розумом, розвинутими потребами до подальшого пізнання та самостійних дій, певними навичками та творчими здібностями⁷¹.

Керуючись цілою низкою нормативно-правових директив стосовно організації освітнього процесу в інклюзивному середовищі, доцільно визначити сучасні критерії освітнього процесу закладу освіти, як закладу життєвої та професійної допомоги дітям і дорослим, які цього потребують. Зокрема це:

- оптимістична віра в людину;
- співробітництво, співпраця, майстерність спілкування, співтворчість;
- позитивного стимулювання, мотивація;
- індивідуально-особистісний підхід;
- толерантність і порозуміння;
- оптимізація процесу навчання;
- створення ситуації вільного вибору навчального завдання;
- управління психологічним змістом творчого процесу;
- формування навичок самостійно працювати з літературою;
- індивідуальна робота з урахуванням можливостей навчаючих;

⁷⁰ Приходченко К. І. *Творче освітньо-виховне середовище: теоретичний і практичний концепти*: монографія. Донецьк: Вид-во «Ноулідж», 2011. С. 68.

⁷¹ Там само. С. 69.

- цілеспрямована діяльність з обдарованою молоддю;
- творчий розвиток та саморозвиток, самоактуалізація, самовдосконалення і самореалізація, самопізнання, самодіагностика, самовияв, самодисципліна, самоконтроль, саморегулювання волі й поведінки, самоволодіння, самоуправління через позитивне самостимулювання, негативну самозаборону, формування коннативного (поведінкового) компонента самосвідомості⁷².

На засадах наукових досліджень з'ясовано, що *освітнє середовище – це важливий вектор розвитку соціуму, організована, керована, багатофункціональна, відкрита педагогічна система, в межах якої здобувач освіти усвідомлює себе як соціально розвинену особистість*.

Процес створення освітнього середовища виводиться з філософського і психолого-педагогічного трактування взаємозалежності між розвитком особистості і середовищем її життя. Переконливі філософські ідеї В. Кременя, В. Шинкарука, дозволяють усвідомити, що освоєння людиною навколишнього середовища за своєю суттю є діяльнісним першоджерелом розвитку особистості здобувача освіти.

Натомість, трансформації особистості школяра породжуються зовнішньою, практичною діяльністю, а в освітньому середовищі мають створюватися умови для предметно-практичної діяльності учнів. Матеріально-просторове поле середовища є необхідною, дуже суттєвою умовою трансформацій особистості людини у всі періоди її життя. Предметно-просторовий фактор визначає залежність освітніх ситуацій від чинників матеріального характеру, якими є будівля школи, класні кімнати, рекреаційні приміщення, шкільна ділянка, забезпечення освітнього процесу підручниками, допоміжною літературою, комп'ютерами тощо. Кожен об'єкт матеріального середовища, що відображається психікою, приводить в актуальний стан потреби, інтереси учня, викликає у нього певний емоційно-вольовий відгук. За таких умов школяр починає зацікавлено діяти, що й перетворює властивості його особистості.

Теоретичний аналіз філософської, психологічної, педагогічної літератури дає змогу визначити сутність понятійного словосполучення «*створення сприятливого освітнього інклюзивного середовища*» як спеціально організованої професійно-педагогічної діяльності, що полягає у побудові й реалізації системи медичних, психологічних та педагогічних орієнтирів, які задають вектори взаємодії всіх учасників освітнього процесу, спрямованого на успішну адаптацію та соціалізацію, навчання та розвиток осіб з особливими потребами.

⁷² Там само. С. 79.

Навіть поверховий погляд на освітнє інклюзивне середовище переконує, що воно є неоднорідним й складним явищем соціального життя, яке має різні ознаки. Проблема типологізації освітніх середовищ давно привертала до себе увагу дослідників у галузі педагогіки та психології. Однак аналіз досвіду створення освітніх інклюзивних середовищ в наукових розвідках вітчизняної освіти ще недостатньо розроблений.

Найбільш доцільно за основу типологізації освітніх середовищ взяти зміст категорії «освіта», запропонований С. Гончаренком, як цілеспрямований педагогічний вплив на формування особистості через процеси виховання і навчання. Розвиток же особистості в освітньому інклюзивному середовищі, відповідно до нормативних документів, здійснюється через організацію освітнього процесу з особами з особливими потребами в закладах освіти (ЗДО, ЗЗСО, ЗВО тощо).

Освітнє інклюзивне середовище як спосіб організації навчання, виховання і розвитку підростаючого покоління в сучасному його розумінні стосується суб'єктів здобуття освіти широкого вікового діапазону. Доведено, що розвиток особистості дошкільника формується на засадах відповідних програм в середовищі ЗДО; школяра – регулюється в освітньому середовищі через цілі і зміст навчання, які у своєму взаємозв'язку є складною ієрархічно побудованою системою; здобувача вищої освіти – шляхом опанування освітньо-професійних програм.

В шкільному інклюзивному середовищі необхідно вирішувати питання організації позаурочної діяльності дітей, створення умов, за яких кожен школяр активно бере участь у структурних позаурочних формах суспільно значущого спрямування за різними видами діяльності: навчальної, художньої, трудової, спортивної, суспільно-організаційної⁷³.

На розвиток особистості школяра у процесі здобуття ним загальної середньої освіти суттєво впливає цілеспрямовано організоване освітнє поле за межами школи. Його діяльність щодо нормативного забезпечення регулює Закон України «Про позашкільну освіту». У цьому процесі мають об'єднати зусилля вчитель, психолог, соціальний педагог, батьки і сама дитина.

Аналіз педагогічної практики засвідчив, що проблема створення освітнього інклюзивного середовища як фактору розвитку дітей з особливими потребами різних вікових груп не є абсолютно новою для освіти. Оригінальні підходи до створення інклюзивного середовища опосередковано знайшли відображення у всесвітньо відомих педагогічних системах М. Монтесорі,

⁷³ Гонтаровська Н. Б. *Освітнє середовище як фактор розвитку особистості дитини*: монографія. Київ: Вид-во РВА «Дніпро-VAL», 2010. С. 15.

Ф. Фребеля, С. Френе та у пошуках вітчизняних педагогів (П. Блонський, М. Гузик, О. Захаренко, Т. Лубінець, А. Макаренко, В. Сухомлинський, І. Ткаченко, С. Шацький та інші).

Доведено, що у ставленні до проблеми створення освітнього середовища для розвитку дітей з особливими потребами ґрунтуючись на методологічному принципі синергетичної організації систем, згідно з яким усі природні системи є відкритими, нелінійними і такими, що самоорганізуються, розглядають освітнє середовище системоутворювальним чинником формування природжених і набутих психічних властивостей дитини, яке опосередковано через діяльність і *спілкування* з іншими людьми впливає на її розвиток.

Аналіз наукових джерел, що стосуються проблеми освітнього інклюзивного середовища, дозволяє дійти певних висновків:

- освітнє інклюзивне середовище відображає систему соціальних зв'язків, характер взаємовідношень суспільства і соціальних інститутів, пов'язаних із навчанням осіб із особливими потребами;

- освітнє інклюзивне середовище – структурована система психолого-педагогічних факторів, що забезпечують зустріч, взаємодію, осмислення та пізнання (освоєння) особистістю у процесі її розвитку спеціально організованого педагогічного середовища;

- освітнє інклюзивне середовище – місце перетинання діяльності всіх учасників освітнього процесу, де забезпечується використання та активізація їх дружньої взаємодії ;

- освітнє інклюзивне середовище характеризується обсягом освітніх послуг, потужністю, інтенсивністю освітньої інформації та функціонує на принципах взаємодії різних освітніх систем, породжених певною культурою;

- проєктування освітнього інклюзивного середовища є організаційною основою інноваційного розвитку закладу освіти.

Освітнє інклюзивне середовище утверджується за допомогою певних пов'язаних між собою умов, що можуть сприяти розвитку інклюзивної освіти в освітньому закладі. Особливе місце у формуванні та розвитку інклюзивного освітнього середовища займає шкільне освітнє середовище.

Маючи рівні права на освіту, розвиток, участь у житті суспільства – в реальному житті, діти з особливими потребами нерідко позбавлені можливості реалізувати ці права. Одним із основних принципів міжнародних стандартів є право дітей з ООП на інтеграцію в суспільство, основою якої є забезпечення таким дітям доступу до якісної освіти. Проблема організації навчання і виховання, психологічного супроводу та соціально-педагогічного патронату дітей з ООП розглядаються з позиції психологічних, педагогічних,

організаційно-методичних вимог щодо організації роботи з такими дітьми.

Професійна компетентність виступає основою орієнтації особистості педагога на невпинне професійне зростання, на самоактуалізацію і творчий розвиток, дає можливість зосереджуватися не на процесі навчання, а на його результатах. В свою чергу, компетенції вчителя означають його здатність до активної, творчої і ефективної педагогічної діяльності.

У Концепції розвитку інклюзивної освіти, затвердженій наказом МОН України від 01.10.2010 р інклюзивне навчання визначено як комплексний процес забезпечення рівного доступу до якісної освіти дітям з особливими освітніми потребами шляхом організації їх навчання у закладах загальної середньої освіти на основі застосування особистісно-орієнтованих методів навчання, з урахуванням індивідуальних особливостей навчально-пізнавальної діяльності таких дітей.

У свою чергу, інклюзивна освіта визначається як система освітніх послуг, що ґрунтується на принципі забезпечення основного права дітей на освіту та права здобувати її за місцем проживання, що передбачає навчання дитини з особливими освітніми потребами в умовах ЗЗСО⁷⁴.

Проблемою ефективною трансформації економічного, політичного, світоглядного, ціннісного буття українського суспільства початку ХХІ століття став розвиток освіти, переосмислення усіх форм, методів та технологій трансляції знань.

Сучасні вчені вважають, що логіка формування сучасної парадигми педагогіки та освіти має бути сконцентрована в напрямі таких понять як «свобода», «гуманізм», «дитиноцентризм», «особистісна орієнтованість», «суб'єкт-суб'єктний підхід», «емпатія», «діалогічність», «співробітництво», «педагогічна взаємодія», «толерантність» тощо, які є поняттями комунікативної сфери. Ці категорії стали методологічними принципами різних педагогічних концепцій, підходів, теорій.

Комунікація в педагогіці зводиться до інформаційного, технологічного, мовленнєвого аспекту означення спілкування як суто технологічного засобу передачі інформації. З іншого боку, вона сприймається як щось таке, що не може бути визначальним у педагогічному процесі, як матерія, яка є нейтральною відносно сутності, змісту, цінностей педагогічної науки.

Звідси й виникає потреба у дослідженні та введенні в науковий обіг понять із детальним тлумаченням їх методологічних та науково-педагогічних

⁷⁴ Перфільєва М. В. Впровадження інклюзивної освіти в Польщі та Україні. *XI Міжнародна наукова інтернет-конф. «Соціум. Наука. Культура»*. URL: <http://intkonf.org/perfileva-m-v-vprovazhennya-inklyuzivnoyi-osviti-v-polschi-taukrayini/>

базисів. Одним із таких понять, яке нині зайняло чільне місце, є комунікативна компетентність педагога як інтегральне поняття, яке здатне поєднувати в собі лінгвістичний, психологічний та педагогічний зміст.

Ретроспективний аспект поняття *комунікативної компетентності* розпочинає свій шлях із античності. Комунікативна проблематика в цей період представлена сценічним мистецтвом Древньої Греції, що дало блискучі зразки сценічного спілкування: монологи, декламації, діалоги характеризуються абстрактним від людської особистості об'єктивізмом. В епічних поемах Гомера «Іліада» і «Одіссея» ідеалізується гармонізуючий характер взаємодії учасників спілкування.

У V ст. до н.е. Протагор, Горгій та інші софісти поставили комунікативну проблематику в центр уваги. Ними виділені і охарактеризовані наступні аспекти цієї проблематики:

а) людина є мислячий суб'єкт, що відчуває, з суперечливим внутрішнім життям; зроблені перші спроби рефлексії;

б) зв'язок з іншими людьми розглядається як вплив на цих людей; побудована перша теорія словесної дії, що доводить могутність слова як засобу формування людської душі, силу дії слова на емоції і волю людини;

в) вперше звернена увага на те, що комунікативний контакт індивіда з іншими індивідами не є щось випадкове: він причинно-обумовлений і втілений в певні форми, він не є особиста справа індивідів, а в тому чи іншому випадку співвідноситься із потребами суспільства, в якому вони живуть; тому комунікативний контакт не абсолютне соціальне благо для обох сторін, він може бути соціально руйнівний;

г) зародження «культури монологічного типу», мистецтва маніпулювання слухачем, що демонструє блискучі способи переконати кого завгодно і в чому завгодно⁷⁵.

Функція *комунікації* як могутнього засобу самопізнання індивіда виділена у бесідах Сократа (біля 470-399г. до н.е.). Створена «культура евристичного діалогу», завдання якого – пошук істини і сенсу. Діалог несе педагогічне навантаження, оскільки є активним важелем у вихованні і перевихованні людини⁷⁶. Платон в діалогах «Федр», «Євтидем» вводить у філософію комунікативної культури етичну проблематику, що відбиває міжособові стосунки. Спілкування виступає у формі морально інтелектуального діалогу різному мислячих людей. Вперше названі способи обміну інформацією між людьми: мова і писемність.

⁷⁵ Мороз О. Г. *Педагогіка і психологія вищої школи*: навч. посіб. Київ: НПУ, 2003. 267 с.

⁷⁶ Лосев А. Ф. *История античной эстетики: Софисты. Сократ. Платон*. Москва: Просвещение, 1969. 715 с.

Філософія культури спілкування згадується систематично Аристотелем в трактатах «Аналітика», «Риторика», «Про софістичні спростування». Під культурою спілкування розуміється мовна культура в таких її аспектах як логіка і аргументація, методика, теорія красномовства, обґрунтування, спростування і критика. Аристотель створює першу схему спілкування, що складається з трьох елементів:

- а) особа, яка говорить;
- б) мова, яку ця особа застосовує;
- в) особа, яка цю мову слухає.

В період середньовіччя комунікативна проблематика розвивається під впливом античних уявлень про тісний взаємозв'язок моральної досконалості особи і ступеню володіння словом. Вимоги правильності, ясності, чіткості педагогічної мови створюють ієрархію цінностей мовного педагогічного ідеалу середньовіччя, набуваючи характеру безпомилковості.

Педагогічні праці діячів епохи Відродження і Просвітництва можна назвати предтечами теорії комунікативної компетентності педагога. Я. Коменський обґрунтовує необхідність супроводжувати словесну передачу знань різними видами наочності, спиратися на чуттєве сприйняття. Проблеми педагогічного спілкування оформляються Я. Коменським і Ж. Руссо в дидактичний принцип природовідповідності. А. Дистервег розробляє в комплексі дидактичні принципи природовідповідності, культуровідповідності і самостійній активності, створює дидактику розвиваючого навчання.

Таким чином, комунікативний напрям педагогічної думки Відродження і Просвіти спирається на традиції античної класики і підпорядкований любові, розуму, життєрадісній бадьорості. Риторико-педагогічний ідеал – гармонізуючий діалог між учителем і учнем.

У XX столітті особлива увага приділяється самосвідомості особи, у зв'язку з чим з'являється велике число теорій соціальної взаємодії, що тлумачать буття через визнання людської суті в парі «Я-Ти». Старослов'янський комунікативний ідеал відрізняється гармонійною врівноваженістю і визначеністю, в основі якого лежить взаємодія традицій античності і християнських моральних цінностей. В ієрархії людських якостей красномовство займає одне з перших місць.

Аналіз текстів Іоанна Златоуста, Василя Великого, Феодосія Печерського (XI-XII ст.)⁷⁷ дозволяє виявити такі етико-риторичні принципи цього періоду, як вибір гідного співрозмовника, вміння вислухати співрозмовника, лагідність у

⁷⁷ Михальська А. К. *Педагогічна риторика: історія і теорія*: навч. посіб. для студ. пед. ун-тів і ін-тів. Київ: Сфера, 1998. С. 9.

бесіді. «Добре слово завжди бажане і благотворне, але протиставлене лестошам і брехні»⁷⁸.

У 70-х роках ХХ століття психологічні дослідження спілкування в співвідношенні з суміжними науками – лінгвістикою, семіотикою і теорією інформації, педагогікою і естетикою висвітили позитивний вплив спілкування в процесі виховання, формування і розвитку особистості. У психолого-педагогічній літературі розглядається питання про те, що педагогічне спілкування є специфічною формою, що має свої особливості.

На початку ХХІ століття у педагогічну термінологію введено *компетентнісний підхід* до оцінки результатів освіти, де серед ключових виділяється комунікативна.

В сучасному науково-педагогічному обігу вживаються два терміни «*компетентність*» і «*компетенція*».

В «Енциклопедії освіти»⁷⁹ *компетенції* трактуються як відчужена від суб'єкта, наперед задана соціальна норма (вимога) до освітньої підготовки студента, необхідна для його якісної продуктивної діяльності в сфері інклюзії. Результатом набуття компетенції є компетентність, яка на відміну від компетенції передбачає особистісну характеристику, ставлення до предмета діяльності.

На думку науковця А. Хуторського, поняття «компетенція» й «компетентність» синонімічні, тому компетенція – сукупність знань, умінь, навичок і способів діяльності, які задаються для визначення кола предметів та процесів, які необхідні для якісної продуктивної діяльності, а компетентність – це володіння компетенцією⁸⁰.

І. Зимня вважає, що особистість володіє різними компетентностями, в той час як компетенція – сукупність задач, способів діяльності, тобто компонентів, які необхідні для ефективного виконання діяльності⁸¹.

Узагальнюючи наукові матеріали науковців-педагогів, можна зробити висновок про широке використання в педагогічній науці понять «компетенція» і «компетентність» та різні підходи до розуміння їх суті.

Термін «компетентність» уведене в науковий обіг української педагогічної науки в ХХ ст., якому сьогодні приділяється досить багато уваги.

У словнику іншомовних слів «*компетентність*» (властивість відповідно

⁷⁸ Там само. С. 15.

⁷⁹ *Енциклопедія освіти* / за ред. В. Г. Кременя. Київ: Юрінком Інтер, 2008. 1040 с.

⁸⁰ Хуторской А. В. Ключевые компетенции и образовательные стандарты: доклад на отделении философии образования и теоретической педагогике РАО 23 апреля 2002 г. *Интернет-журнал «Эйдос»*. URL: <http://www.eidos.ru/news/compet.htm>. e-mail: info@eidos.ru

⁸¹ Зимня И. А. Ключевые компетентности – новая парадигма результата образования. *Высшее образование*. 2005. № 5. С. 34–42.

до значення «компетентний») – це володіння компетенцією; правом, керуючись знаннями чи повноваженнями, робити чи вирішувати будь-що, висловлювати судження про будь-що; достатня обізнаність зі знаннями в певній галузі⁸².

З позицій змістової сутності компетентність – це сукупність компетенцій; компетенція – це потенціал, це реалізована компетенція.

Компетентність в області інклюзивної освіти передбачає наявність у педагога здатності здійснювати професійні функції, враховуючи різні освітні потреби учнів/студентів, створюючи умови для їх розвитку і саморозвитку.

На думку Л. Хоружої, компетентність – це сукупність теоретичних знань, практичних умінь, досвіду й особистісних якостей, які забезпечують ефективність педагогічної діяльності⁸³.

На думку А. Кузьмінського, компетентність – це сукупність психологічних знань, умінь, навичок, необхідних для успішного навчання і розвитку особистості⁸⁴. Г. Ігнатенко вважає, що компетентність – це здатність працівника кваліфіковано виконувати визначені види робіт у рамках конкретної професії, досягаючи високих кількісних і якісних результатів праці⁸⁵.

Натомість, поняття «компетентність» у психолого-педагогічній літературі пов'язано з професійною діяльністю. У свою чергу, *інклюзивна компетентність* майбутніх педагогів/викладачів, соціальних педагогів – нове поняття, тому необхідно вводити спеціальні критерії та рівні її сформованості.

В якості *критеріїв формування інклюзивної компетентності* можна визначити наступні (див. рис. 2.2):

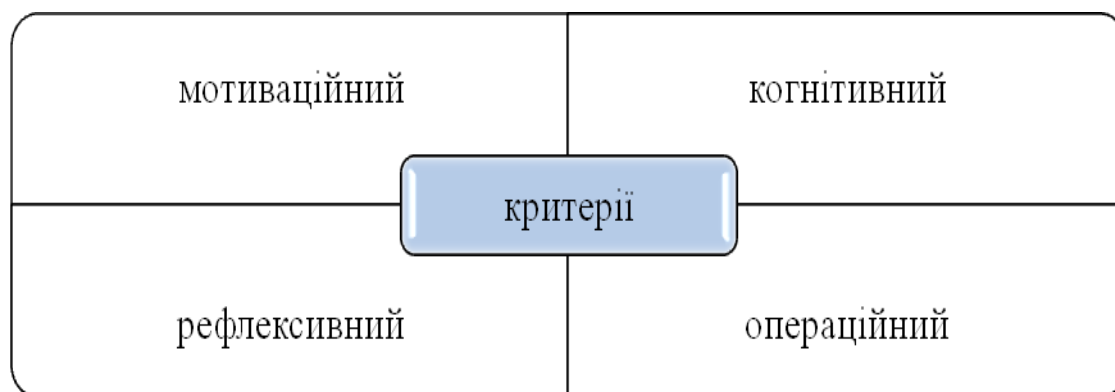


Рис. 2.2 Критерії формування інклюзивної компетентності

⁸² Компетентнісний підхід до підготовки педагогів у зарубіжних країнах: теорія та практика: монографія. Кіровоград: Імекс-ЛТД, 2014. 280 с

⁸³ Хоружа Л. Л. Компетентнісний підхід в освіті: ретроспективний погляд на розвиток ідеї. *Педагогічна освіта: теорія і практика*. 2007. № 7. С. 178–184.

⁸⁴ Кузьмінський А. І. *Педагогіка: підручник*. Київ: Знання-Прес, 2008. 447 с.

⁸⁵ Ігнатенко Г. В. *Професійна педагогіка: навч. посібник*. Київ: Видавничий Дім «Слово», 2013. 352 с.

Високий рівень сформованості мотиваційного компоненту має місце тоді, коли майбутній педагог/викладач (соціальний педагог) чітко усвідомлює значимість інтеграції дітей з обмеженими можливостями здоров'я у соціум; визнає за ними право вибору способу отримання освіти. Інклюзивне навчання розглядається як найбільш прийнятне та ефективне для соціалізації дітей з обмеженими можливостями здоров'я; глибоко усвідомлюється його гуманістичний потенціал.

Когнітивний критерій характеризується здатністю педагогічно мислити в умовах інклюзивного навчання. Наявність загальнонаукових і соціально-педагогічних знань, знання основ спеціальної педагогіки є обов'язковою характеристикою будь-якого висококваліфікованого педагога/викладача, соціального педагога.

Рефлексивний критерій визначається здатністю до рефлексії у пізнавальній і квазіпрофесійній діяльності в умовах підготовки до здійснення інклюзивного навчання, а також до рефлексії у професійній діяльності в умовах інклюзивного навчання.

Інклюзивне навчання в закладі освіти потребує від педагога високого рівня підготовки, професіоналізму, творчості, володіння не тільки знаннями в галузі спеціальної педагогіки, але і здатністю застосовувати їх у нестандартних ситуаціях. Все це вкладається у розуміння поняття комунікативної компетентності, що передбачає цілісний досвід рішення життєвих проблем.

У наукових дослідженнях О. Апеля, М. Когана, А. Лобанова, Ю. Хабермаса, Ф. Шаркова та ін. комунікація розглядається як дія (односторонній процес передачі сигналів без здійснення зворотного зв'язку), як взаємодія (двосторонній процес обміну інформацією). Отже, комунікація – багатозначний термін.

На думку Н. Волкової комунікація це форма зв'язку, процес повідомлення і передачі інформації, акт спілкування між двома або більше індивідами емоційного чи інтелектуального змісту⁸⁶. В. Луговий стверджує, що суть комунікації – в цілеспрямованому спілкуванні, яке реалізується в конкретних ситуаціях згідно з нормами мовленнєвої діяльності⁸⁷.

У Філософському енциклопедичному словнику комунікація (з лат. *communicatio* – зв'язок, повідомлення) означає те саме, що спілкування⁸⁸.

Спілкування – це процес взаємозв'язку і взаємодії суспільних суб'єктів, в якому відбувається обмін діяльністю, інформацією, досвідом, здібностями,

⁸⁶ Волкова Н. П. *Педагогічні комунікації*: навч. посібник. Дніпропетровськ: РВВ ДНУ. 2002. 90 с.

⁸⁷ Луговий В. І. Європейська концепція компетентнісного підходу у вищій школі та проблеми її реалізації в Україні. *Педагогічна преса*. 2009. № 2 (63). 13 с.

⁸⁸ *Філософський енциклопедичний словник*. Київ: Абриос, 2002. С. 742.

вміннями й навичками, а також результатами діяльності⁸⁹.

Метою спілкування є досягнення взаєморозуміння між людьми, встановлення психологічного контакту, що впливає на знання, відносини, діяльність. *Спілкування* – це вміння вступати в контакт з людьми, враховувати вікові та індивідуально-психологічні особливості кожної особистості та окремих груп громадян, своєчасне і адекватне визначення емоційно-психологічного стану співрозмовника, його інтересів.

Спілкування відіграє важливу роль у формуванні і розвитку особистості фахівця, тому що є важливою стороною його життєдіяльності. Під час спілкування здійснюється комунікативний процес: обмін інформацією, думками, почуттями, способами й результатами діяльності – відбувається взаємодія, взаємовплив індивідів, виникає взаєморозуміння.

Для того, щоб повноцінно й ефективно спілкуватися в інклюзивному середовищі педагог має володіти комплексом комунікативних умінь, бути комунікативно компетентним.

Комунікативна компетентність – це інтегруючий компонент професійної компетентності майбутнього педагога. У дисертаційному дослідженні Є. Проворової конкретизовано поняття «комунікативна компетентність» через категорії «компетентність», «комунікація» та «спілкування», що дало підстави для визначення змісту комунікативної компетентності як сукупності комунікативних знань, умінь, здібностей, досвіду, мотивації, що забезпечують сприймання, розуміння, засвоєння, використання, передачу педагогічної інформації⁹⁰.

Різні аспекти психологічних проблем формування та розвитку комунікативної компетентності педагогів досліджували науковці-психологи. Серед них: Г. Данченко – психологічні детермінанти розвитку комунікативної компетентності менеджера освіти шкільного рівня⁹¹, Т. Федотюк – психологічні особливості становлення емпатії як елементу комунікативної здатності практичного психолога⁹² та ін.

Трактування понять «комунікативна компетентність» та «комунікативна компетентність в інклюзивному середовищі», дозволяє визначити ключову дефініцію: *комунікативна компетентність педагога в інклюзивному*

⁸⁹ Там само, с. 742.

⁹⁰ Порівняльний аналіз розвитку комунікативної компетентності фахівця у період його первинної і вторинної професіоналізації. *Проблеми сучасної психології*: зб. наук. праць Кам'янець-Подільського нац. ун-ту імені Івана Огієнка, Ін-ту психології ім. Г. С. Костюка НАПН України. Кам'янець-Подільський: Аксіома, 2011. 78 с.

⁹¹ Данченко Г. В. Психологічні детермінанти розвитку комунікативної компетентності менеджера освіти шкільного рівня: дис. ... канд. психол. наук: 19.00.07 / Ін-т психології ім. Г. С. Костюка АПН України. Київ, 2002. 203 с.

⁹² Федотюк Т. І. Психологічні особливості становлення емпатії як елементу комунікативної здатності практичного психолога: автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. психол. наук: 19.00.07. Київ, 1997. 19 с.

середовищі – це інтегративне особистісне утворення, яке позиціонує сформованість професійних компетенцій та особистісних якостей майбутнього педагога, дозволяє встановлювати психологічний контакт із учнями, студентами, колегами та організовувати педагогічно доцільну взаємодію в інклюзивному освітньому середовищі.

2.2 Особливості формування готовності педагогів до професійної діяльності в інклюзивному середовищі

Соціально-економічні процеси, які мають місце в українському суспільстві, детермінують нові, вищі вимоги до професіоналізму фахівців. Відбувається реформація сучасної вищої освіти, що зумовлена швидким рівнем розвитку суспільства, спрямована, передусім, на вирішення головного питання – вдосконалення професійної підготовки майбутніх фахівців, здатних до вирішення внутрішніх та зовнішніх проблем.

Сучасні вчені вважають, що логіка формування сучасної парадигми педагогіки та освіти має бути сконцентрована в напрямі таких понять як «свобода», «гуманізм», «дитиноцентризм», «особистісна орієнтованість», «суб'єкт-суб'єктний підхід», «емпатія», «діалогічність», «співробітництво», «педагогічна взаємодія», «толерантність» тощо, які є поняттями комунікативної сфери.

Як показує практика, поповнення педагогічного персоналу закладу вищої освіти здійснюється в основному за допомогою залучення до викладацької роботи власних випускників. Такий спосіб оновлення педагогічних кадрів, з одного боку, має свої переваги, забезпечуючи освітній процес за рахунок участі найбільш здібних і активних у наукових дослідженнях випускників. Але, з іншого боку, є і негативна сторона, що виражається в недостатньому рівні спеціальних знань, відсутності психолого-педагогічної та методичної підготовки для роботи у закладі вищої освіти та організації адаптаційного періоду у закладах освіти.

Теоретичним фундаментом сучасних досліджень поняття «адаптація» є праці видатних вітчизняних і зарубіжних науковців минулих років, зокрема кінця ХХ ст., оскільки саме цей період в історії людства характеризується активним пошуком методів модернізації суспільства задля виходу на новий, вищий етап розвитку.

Дослідниця І. Садова⁹³ вважає, що сутність механізму адаптації людини в різних сферах життєдіяльності відображається соціальною спрямованістю активності людини на засвоєння рольових, нормативних вимог, цінностей;

⁹³ Садова І. Особливості підготовки майбутнього вчителя до навчання дітей з особливими потребами в умовах інклюзивної освіти. *Актуальні питання гуманітарних наук*. 2015. Вип. 14. С. 313-318.

узгодження соціальних інтересів, колективних, групових і особистісних цілей.

Психолог Е. Зеєр⁹⁴ вважає, що *адаптація* – це процес активного пристосування особистості або групи до зовнішніх умов, що змінюються. Зазначимо, що адаптацію прийнято розуміти як пристосування людини як особистості до існування у суспільстві відповідно до вимог цього суспільства, враховуючи власні мотиви та інтереси.

Вчені М. Захарчук⁹⁵, А. Мельник⁹⁶, О. Мороз⁹⁷ розглядають *адаптацію* як цілісний процес, складовими якого є біологічна, фізіологічна і соціально-психологічна адаптації, як процес активної взаємодії особистості з оточуючим середовищем, під час якої, на нашу думку, відбувається адаптація до успішного функціонування в інклюзивному середовищі.

Отже, у процесі становлення індивідуальності, фахівець адаптується до різних середовищ: родина, навчальні заклади, нові поселення, групи спілкування тощо.

Адаптація має прагнути гармонії при наявності цінностей особистості. У соціальному напрямі, адаптація є процесом входження, «вживання» в середовище індивіда або групи, що передбачає: прийняття, засвоєння норм та цінностей й активне відношення суб'єкта до даного середовища для найбільш повного задоволення спільних інтересів. Процес інклюзивного навчання – це процес пристосування для педагога і для особи з ООП, активного освоєння особистістю або групою людей нових для них соціальних умов або соціального середовища. До процесу соціальної адаптації найчастіше приводить усвідомлення особистістю або соціальною групою того факту, що засвоєні стереотипи поведінки перестають забезпечувати досягнення успіху й актуальною стає зміна поведінки відповідно до інклюзивного освітнього середовища.

Показниками успішної соціальної адаптації є високий соціальний статус індивіда у новому середовищі, а також його психологічна задоволеність цим середовищем і кожним його компонентом. Показниками низької соціальної адаптації, на думку дослідниці, є прагнення індивіда до зміни соціального середовища. Нерідко процес адаптації супроводжується негативними емоціями і переживаннями, що можуть стати перешкодою успішності адаптаційних процесів. Натомість, невід'ємними складниками успішної адаптації О. Галус вважає узгодженість самооцінки, сподівань, намагань індивіда з його

⁹⁴ Зеєр Э. Ф. Компетентностный подход к модернизации профессионального образования. *Высшее образование*. 2005. № 4. С. 23–30.

⁹⁵ Захарчук М. Є. Проблеми формування професійної компетентності викладача в умовах впровадження інклюзивної освіти в Україні. URL: <http://gnpu.edu.ua/files/naukovi%20chitanny/pedagogika/ZaharchukKluchkovska>

⁹⁶ Мельник А. П. Соціально-психологічна адаптація учня до нового класного колективу: автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. психол. наук: 13.00.07. Івано-Франківськ, 2008. 18 с.

⁹⁷ Мороз О. Г. *Педагогіка і психологія вищої школи*: навч. посібник. Київ: НПУ, 2003. 267 с.

можливостями, з реаліями нової ситуації, нового життя.

У педагогічному спрямуванні адаптацією називається здатність людини пристосовуватися до умов зовнішнього середовища. Процес адаптації характеризується реакціями організму, спрямованими на збереження його внутрішнього середовища. Головною метою адаптації є розвиток, працездатність, як найдовша тривалість життя в нових умовах.

Незважаючи на велику кількість підходів сучасної педагогічної науки щодо трактування поняття адаптації, більшість дослідників погоджуються з думкою, що адаптацію можна визначити як процес готовності особистості до професійної діяльності в новому для неї предметному і соціальному середовищі. Адаптація майбутніх фахівців до професійної діяльності – це складний процес поетапного входження особистості в майбутню професію, пристосування до умов фахової діяльності шляхом формування особистісних і професійних якостей різнобічно розвиненого фахівця, здатного до саморозвитку і самовдосконалення. Професійна адаптація виявляється у пристосуванні особистості, набутті нею нового досвіду, звиканні до характеру, режиму і умов професійної діяльності.

Отже, на наш погляд, етапами підготовки студентів до професійної діяльності, зокрема, студентів університетів можна вважати :

1) ознайомлювальний, що має розпочинатися у закладах загальної середньої освіти, як профорієнтація;

2) пізнавальний, спрямований на входження у професійну діяльність, виявлення і подолання труднощів професійної діяльності;

3) компетентісний, який характеризується готовністю студента до реалізації професійної діяльності.

Натомість, метою підготовки до професійної діяльності є професійна адаптованість, тобто *готовність до фахової діяльності*, інтеграція інтересів особистості, суб'єктів і об'єктів професійної діяльності.

На перше місце серед перешкод щодо запровадження інклюзивної освіти ставлять непідготовленість педагогічних кадрів. Багато педагогів не мають досвіду не тільки викладання, а й спілкування з дітьми з патологією в розвитку, тому, стикаючись у своїй практиці з «особливими» учнями, педагоги відчують страх, невпевненість в тому, що вони впораються з покладеними на них додатковими функціями. Їх професійні погляди часто бувають глибоко вкоріненими, устаткованими в процесі трудової діяльності. Педагогів потрібно переконати відкритися прогресивним ідеям, великим можливостям інклюзивних процесів в освіті. Реформаційні процеси в педагогіці поставили

вчених перед необхідністю уточнення сутності поняття «готовність до роботи в умовах інклюзивної освіти».

Готовність до дії – це складна, динамічна система, що включає інтелектуальні, емоційні, мотиваційні і вольові прояви з боку психіки. Формою готовності багато дослідників вважають установку⁹⁸.

Аналіз науково-педагогічної літератури свідчить, що в педагогіці, явище готовності до професійної діяльності вивчається на кількох рівнях:

1. *Особистісному*, що позиціонує готовність як прояв індивідуально-особистісних якостей, детермінованих характером майбутньої діяльності.

2. *Функціональному*, що трактує її як тимчасову готовність і працовитість, майбутню активізацію психічних функцій, вміння ініціювати необхідний фізичний і психічний потенціал для реалізації діяльності.

3. *Діяльнісному*, що характеризує готовність як прояв всіх складових особистості, яка допускає можливість ефективно виконувати свої обов'язки.

Відомий вчений в галузі педагогіки В. Сластьонін трактує *готовність* до педагогічної діяльності як сукупність професійно обумовлених вимог до фахівця, що включають загальногромадянські якості, специфічні якості професійної діяльності, компетенції за майбутньою професією⁹⁹.

Дослідниця Г. Ахметжанова в своїх дослідженнях¹⁰⁰ пропонує інноваційний підхід у формуванні готовності особистості до педагогічної діяльності на основі безперервного розвитку педагогічної функції.

Професійна готовність є головною умовою ефективної діяльності фахівця, зокрема, педагога інклюзивної освіти. *Готовність* – це не вроджена якість, а прогнозований результат спеціальної підготовки: становлення, спрямованості, зацікавленості, професійного навчання та самоосвіти, мета підготовки, пріоритетна умова реалізації можливостей кожного індивіда.

Глибоко аргументованим видається поняття «*готовність до роботи в умовах інклюзивної освіти*».

С. Альохіна у структурі готовності до роботи в умовах інклюзивної освіти виділяє два показники: психологічну готовність (знання основ психології та корекційної педагогіки; знання індивідуальних відмінностей дітей; готовність педагогів моделювати урок і використовувати варіативність в процесі навчання; знання індивідуальних особливостей дітей з різними порушеннями в розвитку і ін.) і *професійну* (емоційне прийняття «особливих» дітей, готовність залучати їх

⁹⁸ Кожекіна Т. В. Підготовка педагогічних кадрів для інклюзивної практики. *Наукові дослідження в освіті: педагогіка, психологія, економіка*. 2013. № 6. С. 52-56.

⁹⁹ Сластенин В. А., Исаев И. Ф., Шиянов Е. Н. *Педагогика*: учеб. пособие для студ. пед. учеб. заведений / под ред. В. А. Сластенина. Москва : Изд. центр «Академия», 2007. 576 с.

¹⁰⁰ Ахметжанова Г. В. Інноваційний підхід у формуванні готовності особистості до педагогічної діяльності. *Вектор науки ТГУ*. 2012. № 1(19). С. 227-230.

до освітнього процесу на уроці і задоволеність власною педагогічною діяльністю)¹⁰¹.

Дослідження проблеми щодо формування професійної готовності майбутніх педагогів до інклюзивної освіти дітей дошкільного віку, включають переконання, що професійна готовність характеризується спрямованістю свідомості, активною схильністю і потребою педагога виконувати професійну діяльність щодо здійснення повноцінного навчання і виховання дитини в умовах інклюзивної освіти. У структуру готовності вона включає особистісно-смысловий, когнітивний і технологічний компоненти. На підставі модульної технології нею розроблено модель формування професійної готовності майбутніх педагогів до інклюзивної освіти дітей дошкільного віку, яка включає інтенціональний (цільовий), змістовно-процесуальний (технологічний) і результативний (оціночний) елементи¹⁰².

Готовність майбутнього вчителя до роботи з учнями в умовах інклюзивної освіти була предметом дослідження Ю. Шуміловської. У структурі готовності Ю. Шуміловська виділяє такі компоненти як *мотиваційний* (сукупність стійких мотивів до роботи в умовах інклюзивної освіти), *когнітивний* (система знань і уявлень про психофізичні особливості осіб з обмеженими можливостями здоров'я), *креативний* (творча активність самого педагога і прагнення розкрити творчий потенціал кожного вихованця), *діяльнісний* (володіння способами і прийомами реалізації спеціальних знань про роботу в інклюзивній середовищі на практиці)¹⁰³. В. Хитрюк вперше вводить термін «інклюзивна готовність», яке трактується нею як комплекс компетенцій, які зумовлюють наміри і здатність до ефективної професійно-педагогічної діяльності в умовах інклюзивного освітнього простору. Інклюзивну готовність В. Хитрюк характеризує як перший етап формування інклюзивної культури педагогів¹⁰⁴.

Отже, можна зробити висновок про те, що терміни «*готовність до роботи в умовах інклюзивної освіти*» й «*інклюзивна готовність*» є синонімічні навіть при деяких розбіжностях в трактуваннях. В свою чергу, готовність до роботи в умовах інклюзивної освіти доцільніше розглядати як стійку властивість особистості, що є суттєвою передумовою до навчання дітей з обмеженими можливостями (ОМ) і характеризується особистісною

¹⁰¹ Альохіна С. В. Принципи інклюзії в практиці освіти. *Аутизм і порушення розвитку*. 2013. № 1(40). С. 1-6.

¹⁰² Сафонова Н. А. Особливості емоційної стійкості педагогів в інклюзивну освіту. *Науково-методичний електронний журнал «Концепт»*. 2015. Т. 10. С. 211-215.

¹⁰³ Шумиловская Ю. В. Подготовка будущего учителя к работе с учениками в условиях инклюзивного образования: дис. ... канд. пед. наук: 13.00.08. Шуя, 2011. 175 с.

¹⁰⁴ Хитрюк В. В. Формирование инклюзивной готовности будущих педагогов в условиях высшего образования: дис. ... д-ра пед. наук: 13.00.08. Калининград, 2015. 390 с.

спрямованістю майбутніх педагогів на реалізацію принципів «включеної» освіти у своїй професійній діяльності. Мова тут йде про підготовку в першу чергу вчителів-предметників.

Формування інклюзивної готовності бакалаврів педагогічних спеціальностей слід культивувати на основі мотивації, інтересу до роботи з дітьми з обмеженими можливостями (ОМ), прагнення до подальшого безперервної самоосвіти у процесі професійного становлення, виховання у студентів комплексу життєдіяльних характеристик майбутніх педагогів інклюзивної освіти. Серед елементів інклюзивної готовності особливо потрібно виділити інклюзивну етику як моральну складову професійної підготовки студентів до роботи в умовах «включеної» освіти. Під *етикою* в даному випадку ми розуміємо систему моральних і етичних цінностей інклюзивної спільноти, а також норми поведінки та способи регулювання відносин. *Інклюзивна етика включає такі складники:*

- *аксіологічний компонент* (система інклюзивних цінностей педагога);
- *світоглядний компонент* (це спрямованість педагогів на реалізацію інклюзивних ідей в своїй педагогічній діяльності);
- *особистісний компонент* (сукупність особистісних якостей);
- *поведінковий компонент* (норми етикету для інклюзивної спільноти).

Необхідні *професійно важливі якості* виступають основою професійної діяльності (здатність приймати людей незалежно від їх статусу і становища, розуміти значимість кожної людини в колективі, вміння підтримувати сприятливий морально психологічний клімат в колективі, професійна мобільність).

Педагогу, який працює з «особливими» дітьми, особливо необхідно проявляти теплоту, доброзичливість, толерантність, тактовність, емпатію, життєрадісність, відповідальність. Значні *професійно важливі якості* дозволяють виконувати професійну діяльність на належному рівні. Перераховані необхідні і значущі *професійно важливі якості* є «... ключовими в роботі з особливою дитиною та її батьками та описують якесь загальне семантичне поле людини врівноваженої, що тонко відчуває, доброї і позитивної»¹⁰⁵.

Визначені якості є складниками успішної *професіограми* вчителя – це ідеальна модель, зразок, еталон, в якому представлені основні знання, вміння і навички, особистісні професійно значущі якості педагога. Знання студентом професіограми обраної спеціальності активізує його в оволодінні майбутньою

¹⁰⁵ Галасюк І. М. Професійна позиція педагога в роботі з особливою дитиною і його сім'єю. *Професіоналізм педагога: сутність, зміст, перспективи розвитку*. Миколаїв, 2016. Ч. 1. 520 с.

професією. Професіограму особистості педагога інклюзивної освіти можна представити у вигляді трьох взаємопов'язаних модулів, які розкривають основний зміст діяльності і особистості фахівця. Професіограма вчителя представлена в табл. 2.1.

Таблиця 2.1

Професіограма педагога інклюзивної освіти

Трудограма	Психограма	Соціограма
1. Здійснює навчання і виховання учнів інклюзивної початкової школи, сприяє формуванню загальної культури особистості, соціалізації в навчанні	1. Базові педагогічні здібності: гностичні, проєктувальні, конструктивні, організаторські, перцептивні, сугестивні, комунікативні, креативні, рефлексивно-аналітичні, експресивно-мовні, емоційна стійкість, академічні, дидактичні	1. Вміє створювати сприятливий мікроклімат, викликати прихильність до себе учнів; регулювати внутрішньокласові ставлення школярів; орієнтуватися в умовах, що змінилися
2. Знає законодавство в галузі освіти, загальну і вікову педагогіку, психологію, вікову фізіологію, шкільну гігієну, методики викладання різних навчальних дисциплін, освітні технології, програми та підручники, основні напрямки та перспективи освіти і педагогічної науки	2. Особистісні характеристики: саморегуляція, наполегливість, гуманізм, етичність, відповідальність, готовність до надання допомоги, милосердя, терпимість, емпатія, емоційна теплота, життєрадісність, вміння попереджати і вирішувати будь-який конфлікт	2. Вміє взаємодіяти з фахівцями для створення психолого-педагогічного супроводу і індивідуальної траєкторії навчання дитини; проводити консультативну роботу з колегами і батьками учнів з питань інклюзивної освіти
3. Володіє спеціальними компетенціями: знаннями щодо розвитку і основ корекційної роботи, володіє гнучкими формами викладання, методами інтерактивного навчання, вміє організувати спільну та індивідуальну діяльність дітей з різними типами порушення здоров'я та їх здоровими однолітками	3. Протипоказання до роботи: захворювання нервової системи; психічні розлади; заїкання (логоневроз) та інші порушення у процесі комунікації; порушення функцій опорно-рухового апарату; виражене зниження гостроти зору і слуху. 4. Професійні ризики: синдром емоційного вигорання тощо	3. Професійно володіє педагогічною та інклюзивною спрямованістю особистості: сповідує професійний інтерес до педагогічної професії, любов до дітей, усвідомлення труднощів у вчительській роботі, прийняття цінностей і принципів інклюзивної освіти, потреба в педагогічній діяльності в інклюзивній установі, усвідомлення своїх можливостей і здібностей як відповідних вимог до професії

Педагогу інклюзивної освіти необхідно володіти грамотною і витриманою толерантною термінологією, культурою інклюзії. Особливого

значення набуває вміння педагога знайти правильний спосіб вибудовування конструктивних взаємин з батьками дитини з інвалідністю, заснований на взаємній повазі, емпатії, комунікативній толерантності.

У цьому полягає суть поведінкового компонента інклюзивної етики. Інклюзивна етика інтерпретується нами як найважливіша і найперша умова формування готовності майбутніх педагогів до роботи в умовах «включеної» освіти. Це фундамент, на який накладаються інклюзивна теорія і інклюзивна практика (див. рис. 2.3).

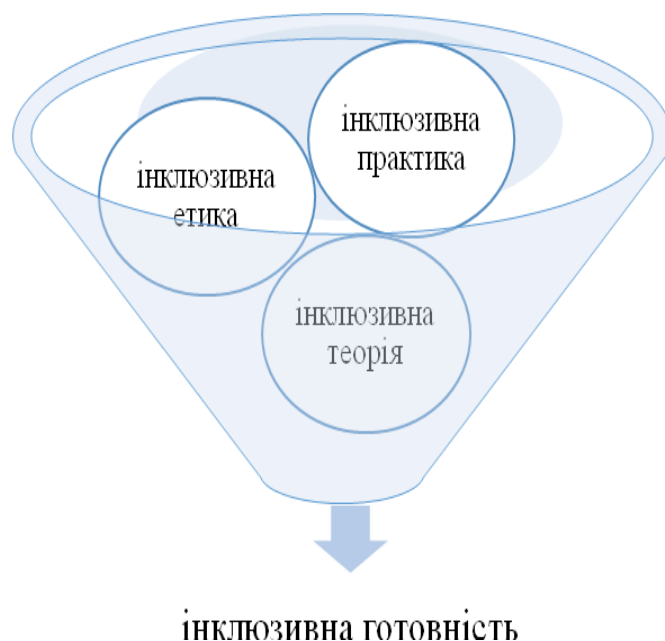


Рис. 2.3 Сутність поведінкового компонента інклюзивної готовності

В. Сластьонін в зміст *теоретичної готовності* педагогів до професійної діяльності в умовах інклюзивної освіти вкладав не лише сукупність психолого-педагогічних і спеціальних знань, а й практичну діяльність, в свою чергу виявляється в узагальненому умінні педагогічно мислити, і передбачає наявність у вчителя аналітичних, прогностичних, проєктивних, а також рефлексивних умінь¹⁰⁶. Зміст *практичної готовності* виражається, на думку автора, у предметних уміннях, тобто в діях, які можна спостерігати. Так само як організаторська діяльність педагога ґрунтується на мобілізаційних, інформаційних, розвиваючих, комунікативних та орієнтаційних уміннях. Організаторські уміння педагога-наставника тісно пов'язані з *комунікативними*, від яких залежить налагодження педагогічно доцільних взаємин з вихованцями, колегами, членами сімей учнів.

¹⁰⁶ Сластенин В. А., Исаев И. Ф., Шиянов Е. Н. *Педагогика: учеб. пособие для студ. пед. учеб. заведений* / под ред. В. А. Сластенина. Москва: Изд. центр «Академия», 2007. 576 с.

В цьому сенсі необхідно розробити теоретичну модель формування комунікативної компетентності як складову готовності майбутніх педагогів до роботи в умовах інклюзивної освіти, що дає можливість прогнозувати різні вектори розвитку *майбутніх педагогів до роботи в умовах інклюзивної освіти*:

- *освітній* – вивчення технологій комунікації у процесі «включеної» освіти, форм, методів і засобів реалізації інклюзивних принципів в навчанні;
- *інформаційно-комунікативний* – розвиток здатності вирішувати стандартні завдання професійної діяльності через застосування інформаційно-комунікативних технологій та з урахуванням вимог інформаційної безпеки;
- *проектний* – робота над проектами інклюзивної спрямованості.

Підготовка майбутніх педагогів до роботи в умовах інклюзивної освіти буде ефективною, якщо в роботі зі студентами застосовуються освітні комунікативні технології та форми навчання. Цей вектор відображає процесуально-технологічний компонент педагогічної моделі формування комунікативної компетентності педагогів в умовах інклюзивної освіти.

Успішне проведення дослідно-експериментальної роботи по формуванню готовності майбутніх педагогів до роботи в умовах інклюзивної освіти буде апробацією моделі формування у студентів комунікативної компетентності, необхідної для успішної реалізації інклюзивних принципів у професійній діяльності, а також оцінка її ефективності.

Досягнення зазначеної мети прогнозується через рішення наступних завдань експериментальної роботи:

1. Розробити пакет діагностичних методик для визначення рівня сформованості інклюзивної готовності педагогів.
2. Визначити актуальний стан розвитку готовності студентів до роботи в умовах інклюзивної освіти.
3. Експериментально перевірити ефективність моделі формування комунікативної компетентності майбутніх педагогів до роботи в інклюзивному освітньому середовищі.
4. Розробити науково-методичні рекомендації щодо формування у майбутніх педагогів компонентів інклюзивної готовності.

Дослідно-експериментальна робота може проводитися в три етапи: констатуючий, формуючий та контрольний. На етапі констатуючого експерименту достатньо буде провести моніторинг рівня сформованості у майбутніх педагогів психолого-педагогічного спрямування ключових компонентів готовності до роботи в гетерогенному освітньому середовищі, спроектувати модель процесу формування (розвитку) комунікативної компетентності студентів

у процесі професійної діяльності в інклюзивному середовищі; спрогнозувати процес реалізації моделі і перевірки її ефективності на практиці.

На етапі формуючого експерименту має бути впроваджена і апробована модель процесу формування (розвитку) комунікативної компетентності у процесі утвердження інклюзивної готовності майбутніх педагогів до професійної діяльності, в основі якої лежить використання гуманітарних технологій. У структурі моделі можуть бути виділені цільовий, змістовий, технологічний і рефлексивний компоненти. Реалізація моделі відповідно може здійснюватись в процесі проходження практикуму з дисципліни «Професійна етика комунікацій у психолого-педагогічній діяльності в інклюзивному освітньому середовищі». Самостійна робота під час проходження практикуму може здійснюватися з використанням хмарних технологій. У хмарному сервісі мають бути розміщені методичні вказівки з підготовки до практичних занять, електронні навчальні посібники, презентації, відеоматеріали. Використання хмарних технологій в освіті сприяє підвищенню інформаційної культури студентів, пізнавальної активності і, як наслідок, якості освіти в цілому.

На контрольному етапі дослідження при повторній діагностиці за визначеними методиками переконливо доводиться, що у майбутніх педагогів в плані розвитку інклюзивної готовності спостерігається певний прогрес/регрес, який проявляється: в зміні ціннісно-мотиваційних орієнтацій по відношенню до ідеї інклюзивної освіти; в умінні вирішувати професійні завдання з організації спільного навчання дітей з відхиленнями у розвитку і звичайних учнів; в усвідомленні здобувачами освіти цінності *комунікативної компетентності* в інклюзії, законодавчих та правових основ побудови інклюзивного суспільства в цілому, і системи «включеного» освіти середовища, зокрема. Таким чином, результати дослідно-експериментальної роботи сприятимуть ефективності запропонованої моделі формування *комунікативної компетентності* майбутніх педагогів, як складника успішного процесу готовності до роботи в умовах інклюзивного середовища.

В аудиторії здобувачів вищої освіти під керівництвом викладача здійснюється практична квазіпрофесійна діяльність. Важливий поштовх до прийняття цінностей «включеної» освіти дає студентам перегляд фільмів і соціальних роликів про сучасну інклюзію: «Клеймо», «Ти найкращий», «Особливі мами «особливих» дітей». Сучасні освітні технології, що застосовуються в навчанні, дозволили підвищити продуктивність освітнього процесу, зробити його ефективним і динамічним. Створення власних презентацій, організація «мозкового штурму» для вирішення проблемних питань, розробка проєктів інклюзивної спрямованості дозволили активізувати

пізнавальну діяльність майбутніх педагогів, мотивувати їх на саморозвиток в плані готовності працювати з «особливими» дітьми.

Практичні заняття по формуванню такого компонента інклюзивної готовності майбутніх педагогів як комунікативна компетентність мають бути глибоко продумані. На цьому етапі роботи застосовувалися такі методичні прийоми: знайомство з інклюзивною термінологією, вивчення навчальних посібників з технології критичного мислення (інсерт), рецензування статей з проблем інклюзивної освіти, візуалізація, підготовка повідомлення, доповіді з використанням презентаційного обладнання.

Ознайомившись з прикладами досягнення людей з інвалідністю та особливими освітніми потребами високих результатів в різних областях життєдіяльності, здобувачі вищої освіти цікавляться ідеями «включення» на засадах розвитку професійної комунікації. Професійні дискурси, які по ходу занять передують виконанню практичних завдань, мають проходити динамічно і продуктивно. У процесі обговорення майбутні педагоги, психологи зможуть виступити в різних ролях, наприклад, критика чи захисника. В процесі практичних занять можна організувати дебати «Принципи інклюзивної освіти: за і проти», «круглі столи» з питань:

«Диференційована, інтегрована й інклюзивна освіта дітей с ОМ: можливості і недоліки», мозкової штурм «Чи готове наше суспільство комунікувати з особами в інклюзивному середовищі?»

У завершенні обговорення доречно сформулювати висновки, як один з варіантів узагальнення створити кластер, синквейн.

Для формування особистісних якостей педагога інклюзивної школи, бажано проводити *тренінг толерантності*, вправи, які майбутні педагоги підбирають самі в процесі самостійної підготовки щодо розвитку комунікативної компетентності в інклюзивному середовищі. Тренінгу як одному із методів активного навчання притаманні інтерактивність, комунікабельність, експресивність, технологічність. Метою проведення тренінгу також є оснащення майбутніх вчителів шляхами формування толерантного відношення до дітей с ОМ у однолітків з нормою у розвитку. Майбутні педагоги на власному досвіді зіткаються з ситуацією інвалідності, бар'єрами, що перешкоджають нормальній життєдіяльності людей з ОМ в сучасному суспільстві, непристосованістю навколишнього середовища до прийняття ідеї «інакшості». Ці вправи в подальшому ефективно застосовувати при проєктуванні уроків розуміння інвалідності. Відеозапис одного з таких уроків і методичні вказівки щодо їх проведення можна розмістити в хмарному сервісі для самостійного перегляду, після чого майбутні педагоги можуть

отримали групове завдання по розробці фрагмента «уроку доброти». Дидактичні матеріали і приклади тренінгових вправ здобувачі вищої освіти можуть включити в кейси «Прийоми формування емпатійних і толерантних відносин до дитини з особливими освітніми потребами». Поєднання індивідуальної і колективної роботи створює атмосферу співробітництва, взаєморозуміння, сприяє підвищенню рівня комунікативної культури, формуванню навичок творчого досягнення і освоєння нових знань.

Таким чином, комунікативна компетентність особистості фахівця формується під впливом освітнього процесу, що зумовлює необхідність його науково-педагогічного забезпечення. Усе це посилює увагу вчених-педагогів, психологів, організаторів професійної освіти до проблеми формування комунікативної компетентності у майбутніх педагогів, вимагає ґрунтовного вивчення питань організації інклюзивної освіти в мінливому соціумі.

2.3 Професійні домінанти розвитку комунікативної компетентності педагогів в умовах інклюзивного середовища

Основна мета педагогічної освіти – підготовка кваліфікованого педагога, компетентного, готового до постійного професійного зростання. Професійна компетентність – це характеристика професійної підготовки і професійної освіченості людини. Важливим складником професійної компетентності є комунікативна компетентність педагога, яка утверджується вже в умовах інклюзивного освітнього середовища.

Науковцями доведено¹⁰⁷, що на сьогодні відсутній єдиний підхід до відбору компонентів структури комунікативної компетенції викладача. Так, дослідники переважно визначають структуру комунікативної компетентності педагога через набір компетенцій. Комунікативна компетенція викладача є необхідною умовою ефективної комунікативної діяльності, а комунікативна компетентність педагога – це інтегральне особистісне утворення, яке не є сталою категорією і не може бути виміряне за допомогою мовних тестів¹⁰⁸.

Комунікативну компетентність педагога визначають через набір таких бажаних, з погляду ефективності педагогічної діяльності, комунікативних якостей педагога, як: педагогічний такт (В. Бондар)¹⁰⁹, педагогічна майстерність

¹⁰⁷ Семез А. А. *Процес адаптації педагога вищої школи в системі його неперервної професійної освіти*: підручник. Кіровоград : РВВ КДПУ ім. В. Винниченка, 2011. С. 193–201.

¹⁰⁸ Карасюк Л. Дидактичні можливості позааудиторної роботи в процесі формування основ професіоналізму майбутніх учителів початкових класів. *Гуманітарний вісник*. 2000. № 25. С. 75-79.

¹⁰⁹ Бондар В. Освіта дітей з особливими потребами: пошуки та перспективи. URL: http://www.fl-life.com.ua/inclusion/?page_id=454>

(І. Зязюн)¹¹⁰, педагогічна емпатія (В. Гладуш)¹¹¹, комунікабельність (Т. Кухарчук)¹¹² та ін.).

У загальному під комунікативними вміннями педагогів розуміють сукупність умінь, які забезпечують *спілкування* із суб'єктами професійної діяльності та дозволяють ефективно вирішувати професійні завдання¹¹³.

Часто вчені трактують комунікативну компетентність педагога трактовано як комплексна здатність особистості оцінити ситуацію, партнера по спілкуванню, власний комунікативний потенціал (комунікативні здібності, знання, уміння, навички, досвід) у контексті певної професійної задачі й обрати на цій підставі конструктивні способи її вирішення і прийоми комунікативної взаємодії. Як здатність педагога отримувати в діалозі необхідну інформацію про співбесідника, уміння слухати його та розуміти, висловлювати та цивілізовано відстоювати свою думку в діалозі і в публічному виступі на підставі визнання розмаїття позицій та поважного ставлення до цінностей інших людей.

Так, комунікативну компетентність здобувачів вищої освіти розуміємо як інтегративну якість особистості, що має складну системну організацію і виявляється як готовність майбутнього педагога-викладача ефективно здійснювати конструктивне передавання та сприймання інформації, діалог, монолог, а також удосконалювати педагогічну взаємодію та збагачувати свій комунікативний досвід на підставі рефлексивних здібностей.

Кваліфікований педагог, насамперед, повинен бути високо освіченою людиною і прикладом для своїх студентів, колег, учнів. Він має бути компетентним у педагогічній сфері та володіти високими особистісними якостями, як-от: любов до дітей, до людей та до своєї професії, терпимість і толерантність, чесність та справедливість, відкритість до нових ідей і світу в цілому, допитливість та повага до різних поглядів, висока культура спілкування та ін. Усі зазначені якості виявляються переважно під час спілкування педагога зі слухачами.

Аналізуючи професійні домінанти розвитку комунікативної компетентності педагога, дослідниця С. Хатунцева¹¹⁴ зупинилася також на

¹¹⁰ Зязюн І. А. *Педагогічна майстерність*: підручник. Київ: СПД Богданова А.М., 2008. 376 с.

¹¹¹ Гладуш В. А. Інклюзивний освітній процес і волонтерство: досвід співпраці. *Народна освіта*. Вип. № 3(24), 2014. URL: https://www.narodnaosvita.kiev.ua/?page_id=2581. Гладуш В. Інклюзивне навчання за участю волонтерів: досвід та перспективи. *Матеріали Міжнародної наук.-практ. конф. «Наука: теорія и практика» (07–15.08.2014)*. Przemyśl, 2014. С. 64–68. Hladush V., Krška P. and Hloba A. Pedagogical conditions for the development of diagnostic competence of future special education teacher. AIP Conference Proceedings 2647, 040056 (2022); <https://doi.org/10.1063/5.0104567>

¹¹² Кухарчук Т. А. Організаційно-педагогічні умови адаптації молодих вчителів природничих дисциплін до роботи в школі: автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. пед. наук: 13.00.04. Тернопіль, 2008. 20 с.

¹¹³ Лабутіна С. М. Проблема професійної адаптації молодих педагогів. *Проблеми сучасної педагогічної освіти*. 2005. № 7. С. 184–186.

трьох компонентах, що складаються з відповідних знань та вмінь: *когнітивний компонент* (знання, необхідні для ефективної комунікації: лінгвістичні знання; знання з психології комунікації; педагогічний аспект комунікації); *діяльнісний компонент* (уміння використовувати лінгвістичні, психологічні, педагогічні знання у практичній діяльності: використання на практиці лінгвістичних знань у чотирьох видах комунікативної діяльності – мовленні, письмі, слуханні, читанні; використання психологічних знань на практиці; використання знань з педагогіки); *особистісний компонент* (особистісні якості, що зумовлюють професійний розвиток: схильності до комунікації; загальний рівень комунікабельності; мотивація в комунікації; самоконтроль у спілкуванні; володіння механізмами зворотного зв'язку; типологічна приналежність особистості; стиль взаємодії; організованість та ін.).

Виходячи з сутності процесу педагогічної комунікації, розглядаємо комунікативну компетентність, яка включає до її складної структури такі основні комунікативні компетенції, як: планування процесу комунікації; встановлення контакту; вербальне/невербальне передання інформації; сприймання/інтерпретація інформації; забезпечення зворотного зв'язку; подолання комунікативних бар'єрів; вплив у комунікативному процесі; досягнення цілей контакту; виявлення/передання ініціативи.

У свою чергу, комунікативна компетентність педагога містить у собі: професійно-соціальну комунікативну компетенцію (передбачає наявність професійних знань, загальної гуманітарної культури людини, вміння орієнтуватися в навколишньому світі, навички спілкування); професійно-методичну комунікативну компетенцію (наявність професійно-методичних знань та досвіду практичної роботи, необхідних для ефективної професійної діяльності в закладі освіти; сукупність умінь: упевнено орієнтуватись у багатоманітності сучасних науково-педагогічних підходів і методичних рішень, використовувати й адаптувати готові методичні рішення, самостійно виконувати науково-методичну роботу; вміння реалізовувати принципи, зміст, форми, методи й засоби навчально-педагогічної діяльності); професійно-творчу комунікативну компетенцію (наявність у педагога такого особистісного утворення як самовиховання власних професійно-педагогічних комунікативних умінь).

Згідно з результатами теоретичних досліджень Г. Васильєва, Н. Волкової, Л. Петровської, О. Сидоренко та ін., визначено, що структура комунікативної компетентності майбутнього викладача включає когнітивний, емоційний та діяльнісний компоненти. *Когнітивний компонент* є системою знань про

¹¹⁴ Хатунцева С. М. Педагогічні умови адаптації викладача-початківця до професійно-педагогічної діяльності у вищому навчальному закладі: дис. ... канд. пед. наук: 13.00.04 / ХНПУ. Харків, 2005. 204 с.

сутність, структуру, функції та особливості професійного спілкування. *Емоційний компонент* проявляється в емоційній чутливості до іншої людини, емпатії, готовності вступати в особистісні, діалогічні взаємини. *Діяльнісний компонент* включає загальні та професійно-специфічні комунікативні вміння, що дозволяють успішно встановлювати контакт зі співрозмовником, адекватно пізнавати його внутрішні стани, керувати ситуацією взаємодії з ним.

Педагогічна комунікація виступає основною формою здійснення освітнього процесу та проявляється у пошуку змісту та способу передачі навчальної інформації, у творчості педагогічної взаємодії, у здатності зацікавити, захопити, організувати пошукову діяльність учнів, у вмінні правильно зорієнтуватися у нестандартних педагогічних ситуаціях. компетентність педагогів, безперечно, необхідна для ефективної педагогічної діяльності, а тому є сенс у закладах освіти приділяти належну увагу її формуванню протягом всього часу навчання студентської молоді. Розвиток комунікативної компетентності педагогів потребує системного підходу, який повинен реалізовуватися на всіх етапах підготовки педагога до професійної діяльності у інклюзивному середовищі.

Необхідно усвідомити, що комунікативних знань і навичок для професійної діяльності, якою здобувачі вищої освіти за освітньо-професійною програмою «Педагогіка вищої школи», недостатньо. Доцільно уже в стінах закладів освіти майбутнім педагогам набути не лише певні знання та навички, а й мінімум комунікативних умінь, формуванню яких сприяють не лише практичні заняття, а й практика, що є складовою навчального процесу у вищій школі. Важливою є практика для становлення професійної компетентності, адже під час її проходження майбутній фахівець набуває здатність приймати ефективні рішення на основі здобутих знань. Практика дозволяє використовувати ці знання для формування необхідних професійних навичок та умінь у фаховій діяльності, засвоювати елементи досвіду від осіб, що займаються цією діяльністю професійно.

Натомість, розвиток комунікативної компетентності педагога в інклюзії відбувається поступово, що пов'язано з необхідністю опанувати різні рівні. У розвитку цієї компетентності можна виділити чотири рівня: перший рівень – неусвідомлена компетентність; другий – репродуктивна компетентність; третій – продуктивна компетентність; четвертий – творча компетентність¹¹⁵.

Серед виділених чотирьох рівнів сформованості комунікативної компетентності найвищим є четвертий рівень – *творча компетентність*. Педагоги,

¹¹⁵ Порівняльний аналіз розвитку комунікативної компетентності фахівця у період його первинної і вторинної професіоналізації. *Проблеми сучасної психології*: зб. наукових праць Кам'янець-Подільського нац. ун-ту імені Івана Огієнка, Ін-ту психології ім. Г. С. Костюка НАПН України. Кам'янець-Подільський: Аксіома, 2011. 78 с.

які опанували четвертий (творчий) рівень комунікативної компетентності, не лише успішні в навчанні і здатні до самореалізації у суспільстві, а й орієнтовані на взаємодопомогу та партнерство у професійній діяльності.

Основні домінанти розвитку комунікативної компетентності педагогів, які здійснюють свою професійну діяльність в інклюзивному освітньому середовищі базуються на принципах інклюзивного навчання:

- усі діти мають навчатися разом, коли це виявляється можливим, незважаючи на певні труднощі чи відмінності, що існують між ними;
- заклади освіти мають визнавати і враховувати різноманітні потреби своїх здобувачів освіти узгоджуючи різні види і темпи навчання;
- педагогічний колектив повинен забезпечувати якісну освіту для всіх, розробляючи відповідні навчальні плани, програми, використовуючи інноваційні технології та ресурси навчання;
- діти з ООП мають отримувати будь-яку додаткову допомогу, яка необхідна їм в освітньому процесі;
- інклюзивні форми навчання – найефективніший засіб, який гарантує солідарність, співучасть, взаємодопомогу, розуміння між дітьми з ООП та їхніми ровесниками.

За допомогою комунікативної компетентності педагогів освітні заклади з інклюзивним навчанням мають вирішувати такі завдання:

- створення єдиного психологічного комфортного освітнього середовища для осіб, які мають різні стартові можливості;
- забезпечення діагностування ефективності процесів корекції, адаптації та соціалізації осіб з особливостями розвитку;
- організація системи ефективного психолого-педагогічного супроводу процесу інклюзивного навчання через взаємодію діагностико-консультативних, корекційно-розвиткових, лікувально-профілактичних, соціально-трудових напрямів діяльності;
- подолання негативних особливостей емоційно-особистісної сфери через включення осіб з ООП в успішну діяльність;
- поступове підвищення мотивації осіб з особливим потребами, спираючись на її особисту зацікавленість і через усвідомлене ставлення до позитивної діяльності;
- охорона та зміцнення фізичного й нервово-психічного здоров'я осіб з ООП;
- соціально-трудова адаптація осіб з ООП;
- зміна суспільної свідомості щодо осіб з особливостями в розвитку.

На засадах розвитку комунікативної компетентності педагогів у процесі професійної діяльності в інклюзивному освітньому середовищі відслідковуються відчутні переваги інклюзивної форми навчання:

1. У дітей з ООП завдяки цілеспрямованому спілкуванню з однолітками поліпшується когнітивний, моторний, мовний, соціальний та емоційний розвиток дітей; однолітки у процесі спілкування відіграють роль моделей для дітей з особливими освітніми потребами; оволодіння новими вміннями та навичками відбувається функціонально; навчання здійснюється з орієнтацією на сильні риси, здібності та інтереси дітей; діти мають можливості для налагодження дружніх стосунків зі здоровими однолітками та участі в громадському житті.

2. Здобувачі вищої освіти з особливими потребами в ЗВО вчаться природно сприймати і толерантно ставитися до людських відмінностей; налагоджувати й підтримувати дружні стосунки з людьми, які відрізняються від них; вчаться співробітництву, поводитися нестандартно, бути винахідливими, а також співчувати іншим.

3. Педагоги інклюзивних класів краще розуміють індивідуальні особливості здобувачів освіти; учителі оволодівають різноманітними педагогічними методиками, що дає їм змогу ефективно сприяти розвитку дітей з урахуванням їхньої індивідуальності; спеціалісти (медики, педагоги спеціального профілю, інші фахівці) починають сприймати дітей цілісніше, а також вчаться дивитися на життєві ситуації очима дітей.

У свою чергу, необхідно деталізувати професійні домінанти розвитку комунікативної компетентності педагогів в інклюзивному освітньому середовищі:

1. *Адаптація середовища*: освітнє середовище, в якому навчаються особи з особливостями психофізичного розвитку, має бути адаптованим до їхніх потреб. Адаптацією називають зміни у середовищі та організації роботи, завдяки яким дитина з ООП може брати активну та повноцінну участь у заняттях та інших видах діяльності.

2. *Створення команди*: запорукою успішної реалізації інклюзивного підходу є ефективна співпраця педагогів, відповідних фахівців, батьків та осіб з ООП. Усі спеціалісти з проблем розвитку дітей в інклюзивних класах є важливими помічниками та партнерами вчителів. У школі має бути створена своєрідна мережа підтримки. Всі працівники та адміністрація ЗВО, всі, хто працює з особами з ООП, мають допомагати одне одному, обмінюватися знаннями, намагатися максимально використовувати місцеві ресурси для

досягнення головної мети – реалізації людиною її потенціальних можливостей та підготовки її до самостійного життя в суспільстві.

3. Співпраця з родиною: батьки є першим і головними вчителями дитини. Дедалі більше педагогів з повагою ставляться до навчального процесу, який відбувається вдома, і будують свою роботу з урахуванням інтересів дітей та їхніх родин. Оскільки до ЗЗСО почали залучати дітей з ООП, постійна співпраця з їхніми родинами набуває ще більшого значення. У процесі навчання таких осіб дуже важливо враховувати інтереси, пріоритети й турботи сімей. Батьки дітей з порушеннями психофізичного розвитку мають працювати в тісному контакті з учителями та іншими фахівцями під час розробки та реалізації навчальних планів, їх адаптації, організації навчального середовища тощо.

4. Створення позитивної атмосфери в освітньому середовищі: в закладах освіти, де навчаються здобувачі освіти з різними рівнями розвитку та здібностей, педагоги мають професійно комунікувати, підтримувати один одного в застосуванні найефективніших технологій навчання. Якщо в закладі освіти створено доброзичливу, невимушену атмосферу спілкування, якщо визнається унікальність кожного педагога і здобувача освіти, значно підвищує ефективність навчання. Постійна комунікативна взаємодія в різноманітних умовах, за різних обставин, в різних ситуаціях виробляє емпатію, взаємну прихильність, усвідомлення індивідуальності кожного, відчуття захищеності.

В умовах інклюзивної освіти вкрай значущим є застосування мультидисциплінарного підходу у процесі спілкування з даним контингентом. Через залучення особи з особливостями психофізичного розвитку до інклюзивної форми навчання мають активізуватися творчі ресурси комунікативні ресурси дітей, педагогів та батьків.

Отже, комунікативна компетентність педагога містить у собі: професійно-соціальну комунікативну компетенцію (передбачає наявність професійних знань, загальної гуманітарної культури людини, вміння орієнтуватися в навколишньому світі, навички спілкування); професійно-методичну комунікативну компетенцію (наявність професійно-методичних знань та досвіду практичної роботи, необхідних для ефективної професійної діяльності в загальноосвітній школі; сукупність умінь: упевнено орієнтуватись у багатоманітності сучасних науково-педагогічних підходів і методичних рішень, використовувати й адаптувати готові методичні рішення, самостійно виконувати науково-методичну роботу; вміння реалізовувати принципи, зміст, форми, методи й засоби навчально-педагогічної діяльності); професійно-творчу комунікативну компетенцію (наявність у педагога такого особистісного утворення як самовиховання власних комунікативних умінь).

Комунікативна компетентність педагогів вищої школи проявляється в особистісному аспекті спілкування (виявлення особистісних якостей під час спілкування), комунікативному аспекті (обмін інформацією та її розуміння), інтегративному аспекті (взаємодія партнерів у ході організації та здійсненні спільної діяльності), перцептивному аспекті (сприймання одним партнером по відношенню до іншого).

Педагогічна діяльність – це завжди міжособистісне спілкування, процес комунікації, постійне налагодження взаємодії між людьми. Опанування комунікативної компетентності в інклюзивному середовищі має особливе значення для розвитку відносин у сфері міжособистісної взаємодії системи «людина-людина». Цілеспрямоване оволодіння особистістю відповідними здатностями спілкуватися потрібно починати вже в період професійного самовизначення і послідовно здійснювати на всіх наступних етапах набуття нею професіоналізму (рис. 2.4).

Позиціоновані здатності (компетентності) мають низку характеристик: вони самостійні (кожна з них є унікальним додатком до професійних вмінь), взаємозалежні (кожна певною мірою пов'язана з іншими), ієрархічно організовані (кожна існує завдяки наявності попередньої). А оскільки з кожним новим соціальним поступом зазнають трансформації соціокомунікативні стандарти, це і зумовлює потребу у вивченні й розвитку взаємопов'язаних компетентностей: комунікативно-мовленнєвої, соціальної взаємодії, сприймання та розуміння іншої людини, вдосконалення яких – безперервний процес.

Педагог інклюзивної системи навчання, спираючись на сформовані в період професійної підготовки знання і вміння, в групах, класах, аудиторіях з інклюзивними особами не тільки вдосконалює професійно важливі якості, а й розвивається як суб'єкт спілкування. Через труднощі адаптації – в результаті втрати налагоджених взаємин, звичних умов та форм комунікативної діяльності – педагог змушений постійно «шліфувати» свої комунікативні знання і вміння, до чого його – як представника професій типу «людина-людина» – спонукає потреба вступати у контакт з багатьма і дуже різними людьми, встановлювати нові взаємини. Попри нестачу професійного та життєвого досвіду, наукової інформації (яку здебільшого нагромаджує завдяки поєднанню праці з навчанням у закладі вищої освіти) молоді фахівці прагнуть до творчості, перетворень, вдосконалення професійної сфери, повсякчас долаючи невідповідність між своїми уявленнями про психолого-педагогічний фах і реальністю освоєння цієї професії. Спільно зі зростанням вимог до професійної компетентності в цей період відбувається розвиток її складової – комунікативної компетентності.

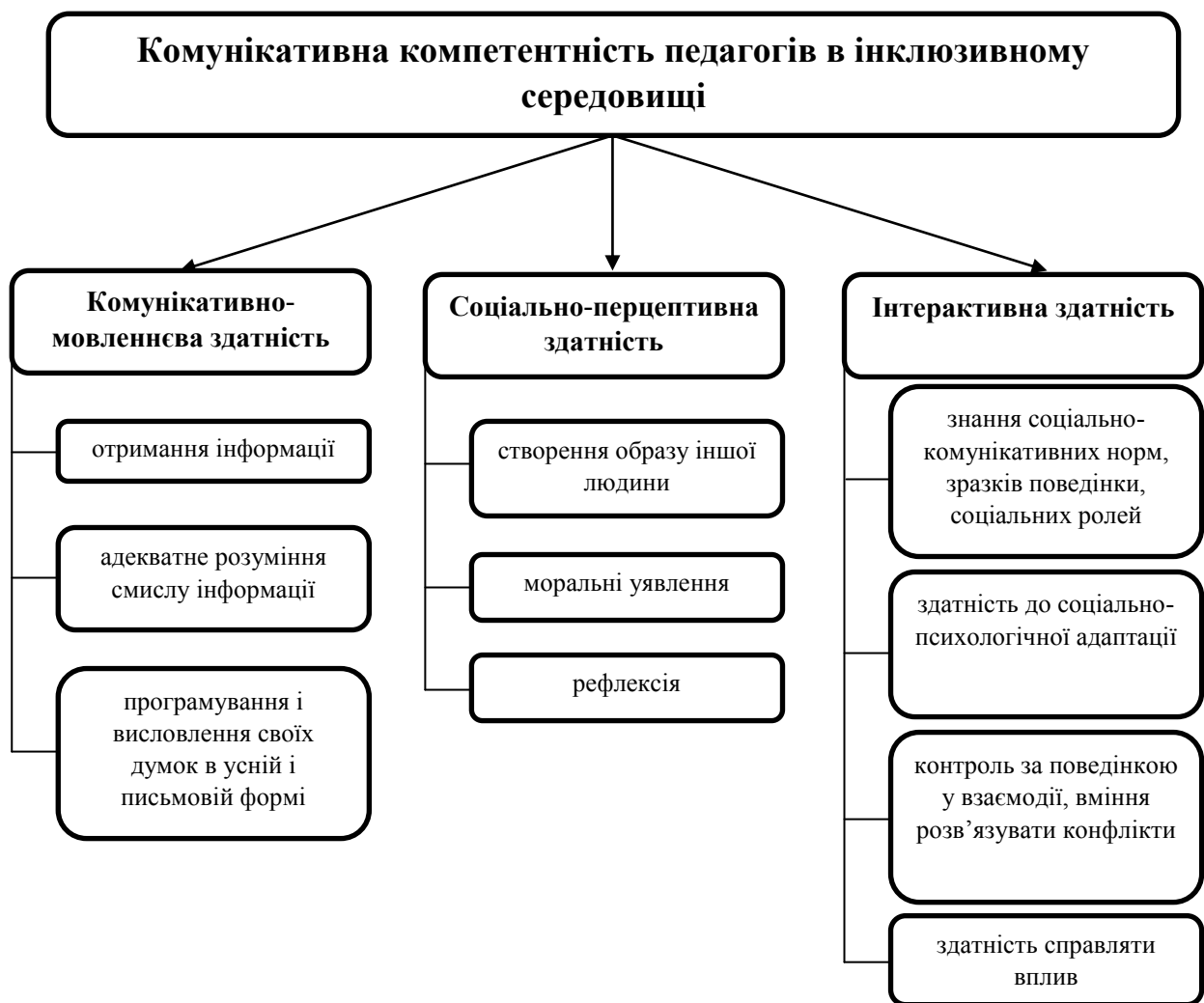


Рис. 2.4 Комуникативна компетентність педагогів в інклюзивному середовищі

Особливо гартується комуникативна компетентність педагога в інклюзивному середовищі у процесі психологічного, соціального та супервізійного супроводу осіб з особливими потребами у навчанні.

Організація психологічного, соціального та супервізійного супроводу дітей з порушеннями розвитку в умовах інклюзивного навчання регулюється інструктивними документами Міністерства освіти і науки України та актами Кабінету Міністрів України. 9 серпня 2017 р. Кабінетом Міністрів України було внесено зміни до постанови «Про затвердження Порядку організації інклюзивного навчання у загальноосвітніх навчальних закладах», згідно з якими на кожного учня з ООП складається ІПР, де зазначаються конкретні навчальні стратегії та підходи, кількість годин і напрями проведення психолого-педагогічних, корекційно-розвиткових занять. Крім того, передбачено, що соціальні потреби

дітей зі складними порушеннями розвитку під час їхнього перебування в закладі загальної середньої освіти задовольняються соціальними працівниками, батьками або уповноваженими особами.

Сучасні науковці уточнюють поняття психолого-педагогічного супроводу в умовах інклюзивного навчання. Так, В. Шинкаренко¹¹⁶ визначає, що психолого-педагогічний супровід інклюзивного навчання дітей з порушеннями психофізичного розвитку в умовах ЗДО необхідно розглядати як діяльність психологічної служби, спрямовану на створення комплексної системи медико-психологічних, психолого-педагогічних та психотерапевтичних умов, які б сприяли адаптації, реабілітації і самореалізації в соціумі таких дітей (ЗДО, сім'я, група однолітків та ін.).

Претендує також на пріоритет таке визначення: психолого-педагогічний супровід розглядається як цілісна діяльність, командна взаємодія педагогів, асистентів педагогів, батьків, практичного психолога, соціального педагога, логопеда, медпрацівників та інших фахівців.

Головне завдання психолого-педагогічного супроводу – формування позитивного самопочуття особи з ООП, сприяння розвитку їх індивідуальних рис, самопізнання, самореалізації та інтеграції у суспільство, нормалізація порушень фізичного та психічного розвитку.

Психолого-педагогічний супровід спрямований на три головні складові процесу соціалізації:

- розвиток особистості;
- підготовка до самостійного життя;
- професійна підготовка та можливість працевлаштування.

Налагодження співпраці між батьками та педагогами і іншими фахівцями, успішна комунікація, є на лише запорукою успішного навчання особи з ООП у закладі освіти, а й її подальшої адаптації у соціумі. Психолого-педагогічний супровід дітей з ООП в ЗЗСО, на думку В. Мушинського, – це завжди пролонгований, комунікативний процес, цілісна діяльність психологічної служби освітнього закладу, яка складається з *п'яти взаємопов'язаних компонентів*:

- систематичний моніторинг медико-психологічного і психолого-педагогічного статусу дитини в динаміці її психічного розвитку;
- створення оптимальних соціально-психологічних умов щодо ефективного психічного розвитку дітей в соціумі;

¹¹⁶ Шинкаренко В. Дітям з особливими потребами – рівний доступ до якісної освіти. *Вихователь-методист дошкільного закладу*. 2009. № 10. С. 4-8.

- систематична психологічна допомога дітям з порушеннями психофізичного розвитку у вигляді консультування, психокорекції, психологічної підтримки;
- систематична психологічна допомога батькам дітей з проблемами у розвитку;
- організація життєдіяльності дітей з ООП в соціумі з урахуванням їх психічних та фізичних можливостей.

Відстеження психолого-педагогічного статусу є досить складним процесом, який потребує тісної комунікативної співпраці усіх спеціалістів, що беруть участь в забезпеченні життєдіяльності дитини з ООП.

В Примірному положенні про команду психолого-педагогічного супроводу дитини з ООП в закладі загальної середньої та дошкільної освіти, затвердженому наказом МОН від 08.06.2018 № 60916, детально описано основні принципи, завдання та функції, а також порядок організації діяльності команди психолого-педагогічного супроводу дітей з ООП.

На практиці директори закладів освіти формують команду супроводу залежно від кадрових можливостей і потреб дитини, виявлених під час КО. З деякими відмінностями практика формування команди супроводу та її діяльності здійснюється за схожим алгоритмом у кожному закладі освіти. Для кожної дитини призначається окрема команда психолого-педагогічного супроводу, яка обов'язково перед початком роботи знайомиться з висновком інклюзивно-ресурсного центру. Після того командою напрацьовується своя програма, кожен вузько зі своєї спеціальності, обговорюється та погоджується з батьками. В кінці першого семестру, згідно плану, збирається команда, обов'язково з батьками і обговорюються результати спільної роботи. А якщо є потреба, то і скоріше. Як правило, до команди супроводу обов'язково входять педагоги, асистент вчителя, батьки (не у всіх випадках, але ця практика є поширеною) і спеціалісти з корекційно-розвиткової роботи (логопед, дефектолог, реабілітолог або спеціаліст із ЛФК).

Кадрове забезпечення в закладах освіти може відрізнятися. Зокрема, є заклади, які укомплектовують штат потрібних фахівців або ж мають можливість залучати їх на умовах цивільно-правових угод. Але чимало закладів, особливо не з обласних центрів, відчують суттєвий брак спеціалістів і, відповідно, не мають можливості належним чином задовольнити потреби дітей з ООП. Це і є основною проблемою формування команди супроводу для дітей з ООП. На сьогодні для більшості шкіл та дошкільних закладів застосовується практика формування індивідуальної команди супроводу для кожного учня з ООП.

Отже, групи, класи, аудиторії з інклюзивною формою навчання потребують спеціальної організації освітньої діяльності, зокрема розвитку стимулів до навчання та пізнавальних інтересів. У свою чергу, організаційна роль керівника закладу освіти у процесі розвитку комунікативній компетентності педагогів, непересічна. Високий рівень комунікативної компетентності управлінської команди закладів освіти з інклюзивним навчанням продукує статус педагога, який професійно комунікує, забезпечує якісне навчання та успіх для всіх здобувачів освіти в різних закладах освіти, а особливо в інклюзивному освітньому середовищі.

РОЗДІЛ 3

УПРАВЛІННЯ РОЗВИТКОМ КОМУНІКАТИВНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ ПЕДАГОГІВ В УМОВАХ ІНКЛЮЗИВНОГО СЕРЕДОВИЩА

3.1 Інноваційні вектори управлінської діяльності в інклюзивному середовищі

Освіта є визначальним фактором в розвитку держави, адже саме вона вирішує головне державне завдання: відтворення людського капіталу і повинна бути доступною, якісною і конкурентною. На основі сучасної системи освіти людина має розкрити свій творчий потенціал, розвинути здібності, виховати в собі потребу безперервного самовдосконалення й відповідальності за власне виховання й розвиток.

Тому сучасні тенденції модернізації галузі зумовлюють оновлення управління закладами освіти. Перед керівниками ЗО постають нові завдання, які потребують умінь аналізувати великий обсяг фактичного матеріалу, узагальнювати тенденції, прогнозувати розвиток педагогічної системи закладу освіти, приймати рішення, організовувати їх виконання, оцінювати результати, вибирати форми освітнього процесу та ін. Керівники закладів освіти все більше відчують вплив ринкових відносин, усвідомлюють, що управлінські процеси не обмежуються внутрішнім управлінням. Посилюється вплив соціуму, громадськості на управлінську діяльність. Окремої уваги керівників потребує управління людськими ресурсами, залучення педагогів, батьків, здобувачів освіти до вирішення проблем ЗО, особливо у період військової ескалації. Управління ЗО стає професійною діяльністю, зміст якої виходить за межі педагогіки. Професіоналізм сучасного керівника освітньої структури визначається знаннями та вміннями, які дозволяють забезпечувати ефективне управління педагогічними та учнівськими колективами.

Управління є складним видом людської діяльності, а управління освітою – особливо складним, через високоінтелектуальну, творчу працю її учасників. Щоб забезпечити ефективність управління, перш за все необхідно знати його методологічні та теоретичні основи, з'ясувати сутність таких управлінських понять як управління, управління в освіті, менеджмент, педагогічний менеджмент.

Ретроспективний аналіз розвитку науки про управління свідчить, що людство вже давно усвідомило важливість управління як особливого виду діяльності. Розвиток управління проходив в основному еволюційним шляхом. Відбувалось поступове зміщення акцентів і пошуку нових орієнтирів у

розвитку управління, які б відповідали змінам у всій системі суспільних соціально-економічних відносин. Особливо потужним цей пошук став у ХХ ст. На всіх етапах становлення суспільства проблема управління стояла досить гостро, і висновки учених-дослідників поступально складали його узагальнену теорію. Система управління спрацьовує на всіх рівнях вияву соціальних процесів (суспільство, організація, особистість).

У процесі управління здійснюється системний, цілеспрямований вплив суб'єкта на певний об'єкт з метою зміни його стану або поведінки і прогнозований на досягнення цілей організації. Особливим видом людської діяльності є соціальне управління, що виникає із необхідності організації спільної діяльності людей і породжується, з одного боку, поділом праці (в основі якого лежить нерівність здібностей), а з іншого – соціально-історичними умовами конкретного суспільства. При цьому соціальне управління є діяльністю, що охоплює весь процес громадського життя, – політичну, економічну, духовну та культурну сфери.

Соціальне управління виступає як сукупність організаційних систем і управлінських відносин між ними, здійснення яких дозволяє реалізувати управлінські функції між індивідами, соціальними групами, громадянами, політичними, економічними та іншими інститутами суспільства. У наш час важко назвати більш важливу і багатогранну сферу діяльності, ніж управління, від якого в значній мірі залежить ефективність виробництва, якості обслуговування населення, його культура та освіченість.

Різновидом соціального управління, управління людьми в межах організації є менеджмент. Потреба в науці про менеджмент виникла у кінці ХІХ – на початку ХХ ст. і пов'язана з появою великого машинного виробництва, яке порушило перед економістами та технологами питання про необхідність дослідження закономірностей в управлінні людьми, виявлення тенденцій розвитку організаційного механізму в управлінській діяльності.

Основоположником менеджменту як самостійної галузі наукового знання, вважають американського інженера-механіка Фредеріка-Вінслоу Тейлора (1856-1915 рр.), який поставив собі за мету забезпечити високе зростання продуктивності праці в організації.

Упровадження ринкових відносин у практику господарювання вимагає принципової зміни методів управління на всіх рівнях управлінської ієрархії. Цим обумовлюється вивчення нових підходів і форм управління, зокрема, менеджменту як особливого виду управління. *Менеджмент* як наукова дисципліна пройшов довгий і суперечливий шлях становлення, і розглядати

його потрібно з урахуванням історичного досвіду та цілей і задач, які були характерними для різних етапів розвитку суспільства.

Термін «менеджмент» походить від англ. «to manage» і означає «керувати», «очолювати», «завідувати», «бути здатним впоратися з чимось, якоюсь проблемою». Менеджмент слід представляти як науку і мистецтво перемагати, вміння досягати поставлених цілей, використовуючи працю, мотиви поведінки та інтелект людей. У процесі менеджменту здійснюється цілеспрямований вплив на людей з метою перетворення неорганізованих елементів у ефективну і продуктивну силу.

Поняття управління організацією в першу чергу пов'язане з поняттям менеджмент. Вони тотожні, хоча розмежування цих понять і розглядається в сучасній науці, його не можна вважати остаточним. Менеджмент, як і управління, використовує такі механізми впливу на людину:

- ієрархія – організаційна структура управління, де основним засобом впливу є влада, підлеглість, контроль та розподіл певних благ;
- ринок, що ґрунтується на попиті та пропозиції, на відносинах власності, рівнозначності інтересів продавця і покупця;
- культура – методи норм поведінки й діяльності, визнані суспільством або організацією, які ґрунтуються на цінностях, нормах, еталонах поведінки.

Різні наукові підходи до вищезазначених понять позиціонують їхню сутність. Г. Єльнікова стверджує, що: «Управління – це особливий вид людської діяльності в умовах постійних змін внутрішнього та зовнішнього середовища, який забезпечує цілеспрямований вплив на керовану систему для збереження і впорядкування її в межах заданих параметрів на основі закономірностей її розвитку та дії механізмів самоуправління»¹¹⁷.

Цікавим видається трактування поняття «*управління в освіті*» за словником сучасних психолого-педагогічних термінів: «Управління освітою – вид соціального управління, підтримує цілеспрямованість і організованість навчально-виховних, інноваційних і процесів, що їх забезпечують, у системі освіти». Натомість, поняття *менеджменту* тлумачиться «...як сукупність стратегій, філософій, принципів, методів, засобів та форм управління виробництвом з метою підвищення його ефективності та зростання прибутків»¹¹⁸.

У свою чергу, Ю. Конаржевський стверджує, що: «Менеджмент – це нова філософія управління. Це вимога зробити процес управління цілком

¹¹⁷ Єльнікова Г. В. *Наукові основи розвитку управління загальною середньою освітою в регіоні*: монографія. Київ: ДАККО, 1999. 303 с.

¹¹⁸ *Словник сучасних психолого-педагогічних термінів*. Донецьк : «Каштан», 2008. 162 с.

обґрунтованим, доцільним і складати плани досягнення цілей таким чином, щоб підлеглі працювали з усвідомленням власної гідності і отримували від роботи задоволення»¹¹⁹.

Л. Ващенко переконує, що «Менеджмент – це сукупність методів, принципів, засобів та форм управління організаціями з метою підвищення ефективності їх діяльності»¹²⁰.

Поняття «педагогічного менеджменту» В. Крижко та Є. Павлютенков представляють як «...комплекс принципів, методів, організаційних форм і технологічних прийомів управління освітнім процесом, спрямований на підвищення його ефективності; формується на надбаннях багатьох наук, але з урахуванням особливостей діяльності школи»¹²¹.

В. Олійник трактує менеджмент як «...управління виробництвом на базі застосування сучасних методів, форм, принципів і структур управління для досягнення поставленої мети, підвищення ефективності виробництва»¹²².

Якщо порівняти терміни *управління* та *менеджмент*, то термін «управління» більш загальний, тому, як правило, поняття «менеджмент» вживається, коли підкреслюється ефективність управління; йдеться про професійну діяльність керівника з відповідною освітою; йдеться про науку управління; визначається соціальна значущість професії управляючого; досягнення запланованого результату, мети.

У найширшому плані мета *управління* полягає у створенні необхідних умов для реалізації мети організації. Конкретною мінімальною метою управління є забезпечення оптимального функціонування організації, тоді як конкретною максимальною метою управління є забезпечення її розвитку.

До позитивних моментів розвитку управління закладом освіти на інноваційних засадах слід віднести питання щодо наукового пошуку з управління всіма типами освітніх установ. Відповідно створюються умови для формування загальної теорії управління освітою, більш оптимальним стає співвідношення теоретичних та емпіричних знань, відбувається переорієнтація теорії управління з узагальнення досвіду роботи на наукову розробку актуальних проблем діяльності закладів освіти, тобто провідними стають культуротворююча та перетворювальна функція науки, а не підтримуюча, як

¹¹⁹ Конаржевский Ю. А. Менеджмент и внутришкольное управление. Москва: Образовательный центр «Педагогический поиск», 1999. 224 с.

¹²⁰ Ващенко Л. М. *Регіональне управління інноваційними процесами загальної середньої освіти*: навч. модулі. Київ: Видав.-поліграф. центр «Тираж», 2005. 30 с.

¹²¹ Крыжко В. В., Павлютенков Є. М. *Основы менеджмента в образовании: теория, практика, психология успешного управления*. Запорожье: Просвита, 2000. 260 с.

¹²² Олійник В. В., Сергеева Л. М. *Управление развитием профессионально-технического учебного заведения*: навч.-метод. посібник. Київ: АртЕк, 2010. 176 с.

то було раніше. У цей час виникає перша чітко обґрунтована теорія управління, яка будувалася на концепції «створення умов» стосовно навчання та виховання в ЗО¹²³.

Так, проблема успішного управління інноваційними процесами стала однією з пріоритетних у дослідженнях вітчизняних та зарубіжних учених, а саме Л. Ващенко, Л. Даниленко, І. Дичківської, О. Мармази та ін. Цінність їхніх досліджень ще й в тому, що ними систематизовано досвід управління інноваційними процесами, виділено цільовий аспект такого управління та визначено передумови здійснення ефективного управління, а саме чинники, які сприяють або стимулюють ефективний їх перебіг і розвиток.

Передумова забезпечує існування, здійснення чогось, відповідно термін «ефективність» – це фактор, що «призводить до потрібних результатів, наслідків» і «такий, що справляє сильне враження»¹²⁴. Враховуючи семантичний ряд поняття «ефективність», то його можна асоціювати з поняттям «успішність», яке означає позитивний наслідок, вдале завершення чогось або гарні результати у чомусь¹²⁵. До передумов, які призводять до якісних змін в освітньому процесі закладу освіти з інклюзивним навчанням належать: кадрові, організаційні, фінансові, інформаційні, технологічні ресурси; дотримання умов, необхідних для ефективного перебігу інноваційних процесів, сприятлива соціально-психологічна атмосфера, готовність вчителя до інноваційної діяльності, подолання опору змінам¹²⁶.

Проте практика управління інноваційною діяльністю засвідчила той факт, що навіть найвищий позитивний результат досягнутий дотриманням цих вимог ще не є показником його ефективності. Важливо враховувати цільові та ціннісні аспекти таких змін, бо будь-яке ігнорування ними призводить до формалізму в результатах інноваційної діяльності. Отже, саме ціль, засоби управлінського впливу, функціональний склад, організаційні структури, технології та підходи, які визначають характер планування нововведень, їх організацію, керівництво та контроль відіграють суттєву роль в успішному управлінні нововведеннями в інклюзивному середовищі.

Модернізація освіти в Україні, що спрямована на демократизацію та гуманізацію, зумовлює необхідність впровадження інноваційних технологій, зокрема, в освіті людей з ООП. Інклюзія є однією з основних тенденцій

¹²³ *Управління навчальним закладом: навч.-метод. посібник, у 2 ч. / за ред. О. Мармази, О. Касьянової, В. Григораш та ін. Харків: Вид-во «Ранок», 2003. Ч. 1. С. 9.*

¹²⁴ Головань Л. П. Інклюзивна освіта для дітей з особливими освітніми потребами. *Бористен. Дніпро, 2012. № 10. С. 14.*

¹²⁵ Там само. С. 15.

¹²⁶ Тимошко Г. М. Система підготовки резерву керівників загальноосвітніх навчальних закладів до управлінської діяльності: дис. ... канд. пед. наук: 13.00.01. Київ, 2004. 196 с.

розвитку зазначеного типу освіти в Україні. Для забезпечення рівних можливостей доступу до якісної освіти інклюзивні навчальні заклади повинні адаптувати програми й плани, форми й методи навчання та ресурси до індивідуальних потреб дітей з ООП.

Все більшого розвитку зазнає нова галузь наукових знань – педагогічна інноватика, яка вивчає процеси розвитку школи, пов'язані зі створенням нової практики освіти. Ці процеси називають інноваційними¹²⁷.

До розв'язання проблеми управління інноваційною діяльністю в ЗЗСО слід підходити, глибоко усвідомлюючи сутність усіх дефініцій дослідження.

У перекладі з грецької «інновація» означає «оновлення, новизна, зміна». Вперше це поняття з'явилося у науковій літературі у ХІХ ст. у зв'язку із введенням нових елементів у техніці.

Сучасні вчені розглядають поняття «інновація» неоднозначно:

- як «процес створення, поширення й використання засобів для розв'язання тих педагогічних проблем, які досі розв'язувались по-іншому»¹²⁸;
- «результат творчого пошуку оригінальних, нестандартних рішень різноманітних педагогічних проблем»¹²⁹;
- цілеспрямований і керований процес внесення змін в освітню практику шляхом створення, поширення та освоєння нововведень¹³⁰ та ін.

Інновацію як комплексний, цілеспрямований процес створення, поширення і використання новації визначає Л. Ващенко¹³¹.

Інновацію як зміст та організацію нового, в той час як нововведення – лише організація нового, визначає Т. Шамова¹³².

Інновацію як результат (продукт) творчого пошуку особи або колективу, що відкриває принципово нове в науці й практиці, як результат народження, формування і втілення нових ідей розглядає В. Паламарчук. Якщо педагог відкриває принципово нове, то він є новатором, якщо трансформує наукову ідею у практику – інноватором¹³³.

¹²⁷ Оцінювання та відбір педагогічних інновацій: теоретико-прикладний аспект: наук.-метод. посібник / за ред. Л. Даниленко. Київ: Логос, 2001. 185 с.

¹²⁸ Савченко О. Я. *Дидактика початкової школи*: підруч. для студ. пед. факультетів. Київ: Абрикос, 2007. 416 с.

¹²⁹ Даниленко Л. І. *Управління інноваційною діяльністю в загальноосвітніх навчальних закладах*: монографія. Київ: Міленіум, 2004. 358с

¹³⁰ Проблеми педагогічної інноватики в сучасній теорії і практиці управління школою. *Модернізація освітнього процесу в ліцеї економічного профілю* / за ред. Л. І. Даниленко, Ю. В. Шукевича. Київ, 2004. С. 5-12.

¹³¹ Ващенко Л. М. Інноваційні процеси в системі загальної середньої освіти: особливості управління. *Освіта і управління*. 2001. № 4. С. 59-68.

¹³² Шамова Т. И. *Управление образовательными системами*: учеб. пособие для студ. высш. пед. учеб. заведений. Москва: Изд. центр «Академия», 2005. 384 с.

¹³³ Даниленко Л. І., Паламарчук В. Ф. Наукові засади інноваційної діяльності в Україні. *Постметодика*. 2004. № 2-3. С. 11-19

Аналіз психолого-педагогічних досліджень, дозволяє зробити висновок, що найбільш ґрунтовним є визначення інновації, запропоноване Л. Даниленко: інновація – це «процес оновлення чи вдосконалення теорії і практики освіти, який оптимізує досягнення її мети»¹³⁴.

Дослідниця підкреслює, що інновація в освіті є не лише кінцевим продуктом застосування новизни у освітньому й управлінському процесах з метою зміни (якісного покращання) суб'єкта та об'єкта управління і отримання економічного, соціального, науково-технічного, екологічного та іншого ефекту, а й процедурою їх постійного оновлення. Освітня інновація є складовою загальної інновації. У свою чергу, різновидність інновацій складається з педагогічної, соціально-економічної та науково-виробничої. Педагогічна інновація характеризується новою чи вдосконаленою педагогічною системою або технологією педагогічного процесу.

Розглядаючи одне з ключових понять – «інноваційний процес», слід зазначити, що в сучасних дослідженнях освітніх інноваційних процесів висувається низка проблем теоретико-методологічного характеру, що належать до інноваційної і творчої діяльності керівників ЗО, – це розробка критеріїв оцінювання педагогічних інновацій; порівняння традиційного та інноваційного підходів до управління; значення специфіки інноваційного циклу; з'ясування ставлення управлінця до інновацій. Набувають поширення питання співвідношення пізнання й педагогічної практики, ролі керівника у формуванні управлінських знань, місця дослідницького компонента у творчій діяльності керівника та ін.

На думку Т. Шамової, інноваційний процес містить у собі формування і розвиток змісту та організації нового¹³⁵.

Інноваційний педагогічний процес як «обумовлений суспільною потребою комплексний процес створення, впровадження, розповсюдження новацій та інновацій й зміни освітнього середовища, де здійснюється його життєвий цикл», визначає О. Попова¹³⁶.

Одним із ключових у нашому дослідженні є поняття «інноваційна діяльність», що за філософським словником, означає засіб відтворення соціальних процесів, самореалізації людини, її відносин з оточуючим світом.

Діяльність охоплює різні форми людської активності і сфери функціонування. Науковці визначають діяльність як процес активності суб'єкта,

¹³⁴ Даниленко Л. І. *Модернізація змісту, форм та методів управлінської діяльності директора загальноосвітньої школи*: монографія. Київ : Логос, 2002. С. 18.

¹³⁵ Шамова Т. І. *Управление образовательными системами*: учеб. пособие для студ. высш. пед. учеб. заведений. Москва: Изд. центр «Академия», 2005. 384 с.

¹³⁶ Попова О. В. *Становлення і розвиток інноваційних педагогічних ідей в Україні в XX столітті*. Харків: ОВС, 2001. 256 с.

що визначається мотивами, діями, операціями і відповідає умовам, в яких здійснюється. Метою і результатом діяльності є зміни самого суб'єкта, що полягають в оволодінні ним певними способами дії.

Діяльність містить систему актів, які виконує суб'єкт для досягнення кінцевої мети. Як відомо, кожна професійна діяльність вимагає певної послідовності дій, розподілу уваги, напруження, подолання труднощів, своєрідних психологічних якостей особистості, специфічних здібностей.

У будь-якій професійній діяльності її об'єкт і мета, як вважають дослідники, задаються ззовні, вони зумовлені потребами суспільства. Професійна педагогічна діяльність, як і будь-яка інша, містить у собі мету, об'єкт, суб'єкт, результат і сам процес діяльності¹³⁷.

Педагогічна діяльність – це самостійний вид людської діяльності, в якій реалізується передавання із покоління в покоління соціального досвіду, матеріальної та духовної культури. Вона є багатоаспектною і складається з діагностичного, проєктного, організаційного, комунікативного, корекційного та аналітичного видів¹³⁸. Усі разом вони створюють систему педагогічної діяльності, предметом якої є особистість дитини та її всебічний розвиток. Структура педагогічної діяльності як системи складається з цілей, що спрямовані на розвиток особистості; змісту, засобів, дій, умов, технологій, об'єкта і суб'єкта праці вчителя, досягнутих результатів. Одною із різновидів педагогічної діяльності є інноваційна педагогічна діяльність, яка, на думку науковців, полягає «в оновленні педагогічного процесу, передбачає найвищий ступінь педагогічної творчості»¹³⁹.

З огляду на визначення наукових проблем освітньої інноватики, науковці стверджують, що саме інноваційна діяльність є її об'єктом, а предметом – освітні інновації. Змістом інноваційної діяльності є технологія перетворення педагогічної системи шляхом здійснення нововведень, тобто її розвиток. Головна мета інноваційної діяльності полягає в якісному забезпеченні можливостей педагогічної системи ЗО, у досягненні високих освітніх результатів.

Інноваційна діяльність має відповідати наступним вимогам: обов'язково вносити зміни в будь-яку діяльність порівняно з існуючими традиціями; бути спрямованою на вирішення комплексної проблеми, породженої зіткненням або невідповідністю традиційних норм з вимогами часу; орієнтована на

¹³⁷ Фоменко Н. Педагогічна інноватика у реформуванні неперервної освіти. *Рідна школа*. 2007. № 5. С. 70-72.

¹³⁸ Бандурчак Л. Умови координації наукових досліджень у закладах післядипломної педагогічної освіти за умов децентралізації управління. *Післядипломна освіта в Україні*. 2004. № 1. С. 16-19.

¹³⁹ Даниленко Л. І. *Управління інноваційною діяльністю в загальноосвітніх навчальних закладах*: монографія. Київ: Міленіум, 2004. 358 с.

інноваційний досвід; передбачати організаційно-управлінський аспект нововведень та їх нормативне закріплення в постійно змінюваній практиці¹⁴⁰.

Реалізуючи завдання інноваційності, керівник ЗО спільно з іншими учасниками освітнього процесу вносить постійні зміни у його діяльність і тим самим покращує її результати. Л. Даниленко велику увагу приділяє створенню умов упровадження інновацій у закладі загальної середньої освіти, факторам впливу на інноваційний процес і визначає такі основні завдання його керівника в організації інноваційної діяльності:

- постійне переведення соціально-педагогічної системи – закладу загальної середньої освіти – в якісно новий стан (забезпечення йому поступу від «закритої» до «відкритої» системи);
- формування інноваційної культури;
- постійна підтримка педагогів-новаторів за допомогою не лише соціальних і психологічних методів заохочення, а й матеріальних (за рахунок отримання інвестицій);
- створення умов (соціальних, організаційних, психологічних) для здійснення експериментальної діяльності;
- забезпечення участі школи у реалізації інноваційних освітніх проєктів.

Рівень організації інноваційної діяльності закладів загальної середньої освіти залежить від розвитку теоретичної бази освітньої інноватики та опанування педагогічними колективами закладів освіти.

До соціально-економічних інновацій в освіті відносяться сучасні технології розвитку особистості, нововведення у правове забезпечення системи освіти, нововведення в економіку освіти; до науково-виробничих – комп'ютеризацію і телекомунікацію процесів, матеріально-технічне оснащення; до психолого-педагогічних (педагогічних) – нововведення у освітньому, виховному й управлінському процесі.

Швидке старіння наукової інформації, новий зміст освіти, поява нових технологій, реформування соціально-економічної системи створили в суспільстві ситуацію, коли стало неможливо навчатися чомусь один раз на все життя і тим самим заклали потребу в освітян постійно поглиблювати й оновлювати свої знання, вміння й навички. Таким чином склалися передумови, що зумовили потребу нових підходів до діяльності сучасного керівника ЗО, який створює ситуацію успіху впровадження інноваційних управлінських технологій.

¹⁴⁰ *Наука управління загальноосвітнім навчальним закладом: навч. посібник* / Т. М. Десятов, О. М. Коберник, Б. Л. Тевлін, Н. М. Чепурна. Харків: Вид. група «Освіта», 2004. 260 с.

До основних показників інноваційності ЗО віднесено застосування інноваційних методик, створення авторських підручників і посібників, проектна, міжнародна та експериментальна діяльність, розробка і впровадження освітніх інновацій. Основними показниками конкурентоспроможності ЗО є додаткове інвестування, комп'ютерна підтримка освітнього й управлінського процесів, зв'язки з науковими установами, рівень матеріально-технічної бази та виробничих умов праці, надання додаткових освітніх послуг, наявність внутрішньої системи вдосконалення педагогічних кадрів та особистісно-зорієнтованого освітнього процесу, який включає нововведення.

Нововведенням є і те, що у зв'язку з активізацією процесу впровадження інтегрованої та інклюзивної освіти в Україні Кабінетом Міністрів України від 15 серпня 2011 р. прийнята постанова № 872 «Про затвердження Порядку організації інклюзивного навчання в загальноосвітніх навчальних закладах». Також доповнено класифікатор професій новою посадою – асистент учителя інклюзивного навчання; розроблена кваліфікаційна характеристика і основні функціональні обов'язки соціального педагога в умовах інклюзивної освіти, визначено функції і повноваження спеціалістів психологічної служби у контексті забезпечення психологічного і соціального супроводу всіх учасників освітнього процесу в умовах інклюзивного навчання.

Освітній процес в класах з інклюзивним навчанням у ЗЗСО здійснюється відповідно до робочого навчального плану школи, з урахуванням потреб учня та особливостей його психофізичного розвитку. Для дітей з ООП на основі робочого навчального плану розробляється індивідуальний навчальний план з урахуванням рекомендацій ІРЦ. Особливістю освітнього процесу дітей з особливими освітніми потребами є корекційна спрямованість, яку перш за все має прогнозувати професійна управлінська команда ЗО. В психологічному словнику поняття «професіоналізм» трактується як інтегральна характеристика людини, що передбачає наявність високого рівня здійснення його професійної діяльності та життєву зрілість його особистості.

З позицій акмеологічного підходу, *професіоналізм* можна розглядати як вершину майстерності в професії, як творчу самореалізацію спеціаліста. Це стан людини, який охоплює певний період її розвитку і характеризує, наскільки людина сформувалась як особистість, спеціаліст своєї справи.

І. Гришина виділяє акмеологічні особливості керівника, які визначають рівень його професійної діяльності. До них відносяться:

- уміння створити ефективну управлінську команду;
- здатність бачити перспективи розвитку своєї діяльності;

- самостійність і винахідливість у прийнятті управлінського рішення;
- установку на розвиток організації, творчу активність колективу;
- готовність до змін та здатність до нововведень;
- поміркованість і динамічність у прийнятті рішень.

Є. Коротков вживає таке поняття як «професіоналізм управління» і виділяє вирішальні фактори професіоналізму управління: комплекс знань, досвід управлінської діяльності, мистецтво управління, середовище. Компетентний керівник ЗО вміло створює інклюзивне освітнє середовище, яке включає:

- *Корекцію* – як спеціально організований педагогічний процес, спрямований на послаблення, долання порушень розвитку, запобігання їм та сприяння розвитку аномальної особи в цілому з метою щонайбільшого наближення до норми. Загальна та індивідуальна корекція здійснюється за допомогою педагогічних засобів: змісту, методики, організаційних форм.

- *Реабілітацію* – систему заходів, спрямованих на відновлення повноцінного суспільного буття особистості в цілому.

- *Абілітацію* – систему заходів, спрямованих на формування ефективних способів пристосування людини до життєдіяльності відповідно до її можливості.

- *Соціалізацію* – процес формування особистості в певних умовах; процес засвоєння людиною соціального досвіду, під час якого вона перетворює соціальний досвід у власні цінності та орієнтації, вибірково залучає до своєї системи поведінки норми і шаблони, прийняті у суспільстві чи групі.

- *Реалізацію* бажання батьків дітей з ООП бачити свою дитину, «як усі»; можливість брати участь у прийнятті рішень щодо навчання своєї дитини (як член команди); можливість спілкування з іншими батьками тощо).

- *Усвідомлення того*, що для суспільства система інклюзивної освіти є економічно вигідніша, аніж підтримка двох паралельних систем освіти – загальної і спеціальної.

- *Створення відповідних умов* (уведення посад асистента вчителя (вихователя); забезпечення навчально-методичними і наочно-дидактичними посібниками, підручниками, матеріалами; забезпечення архітектурної доступності відповідно до державних будівельних нормативів тощо).

Означені завдання набувають більшої актуальності у зв'язку з Постановою Кабінету Міністрів України від 26.10.2016 № 753, де зазначено, що з 1 вересня 2017 р. діти із затримкою психічного розвитку мають навчатися в спеціальних або інклюзивних класах ЗЗСО.

Тому організація, управління педагогічним колективом та управління розвитком закладу освіти з інклюзивним навчанням потребують від керівника певних змін у підходах до управління. До механізмів управління такими змінами можна віднести методи залучення до внутрішньошкільного управління вчителів, учнів, батьків, громадськості, що сприяє розширенню суб'єктів внутрішньошкільного управління та посилює позиції самоуправління шкільною організацією. Наділення повноваженнями та делегування управлінських повноважень зміцнить відповідальність кожного суб'єкта освітнього процесу щодо змін, які відбуваються у закладі. Збільшення об'єктів внутрішньошкільного управління за рахунок процесів розвитку дозволить перейти освітньому закладові з режиму функціонування в режим розвитку.

Важливе значення в оновленні управлінських систем має забезпечення адаптивності та гнучкості управлінських організаційних структур, їх відкритість та здатність змінюватися. Так, суттєву роль відіграють механізми оптимізації комунікаційних та інформаційних зв'язків між суб'єктами управління, спрямованість на зміни та саморозвиток суб'єктів внутрішньошкільного управління.

Управління закладом освіти на засадах інноваційних технологій визначається рівнем створених умов для професійної діяльності, якістю системи стимулювання до інноваційної діяльності, принципами співпраці, характером взаємодії між учасниками педагогічного процесу. Важливими механізмами структурування та розвитку співтовариства в закладі освіти виступають: забезпечення сприятливих умов для розвитку інноваційного потенціалу як кожного вчителя зокрема, так і педагогічного колективу в цілому; забезпечення діагностичного підходу до виявлення творчого потенціалу вчителя, можливостей його особистісного розвитку і зростання; оптимізація систем стимулювання до інноваційної діяльності (створення ситуації успіху, підтримка ініціатив учителя; свобода дій, вільний вибір форм і методів навчально-виховного процесу), залучення вчителя до науково-дослідної; розширення сфери контактів між учасниками педагогічного процесу; оптимізація розвитку науково-методичної роботи закладу.

Управління закладом освіти на засадах інноваційних цифрових технологій визначається рівнем створених умов для професійної діяльності, якістю системи стимулювання до інноваційної діяльності, принципами співпраці, характером взаємодії між учасниками педагогічного процесу. Важливими механізмами структурування та розвитку співтовариства в закладі освіти виступають: забезпечення сприятливих умов для розвитку інноваційного потенціалу як кожного вчителя зокрема, так і педагогічного колективу в

цілому; забезпечення діагностичного підходу до виявлення творчого потенціалу вчителя, можливостей його особистісного розвитку і зростання; оптимізація систем стимулювання до інноваційної діяльності (створення ситуації успіху, підтримка ініціатив учителя; свобода дій, вільний вибір форм і методів освітнього процесу), залучення вчителя до науково-дослідної, пошукової діяльності; розширення сфери контактів між учасниками педагогічного процесу; оптимізація розвитку закладу.

Важливу роль в організації управління відіграють *комунікації*, адже управлінські структури характеризуються значною кількістю як зовнішніх, так і внутрішніх зв'язків. Тому якість взаємозв'язків між усіма компонентами системи управління – це один з показників її спрямованості. Зв'язки виконують не тільки функції забезпечення життєдіяльності системи, а й визначають характер, спрямованість, функціональні можливості системи, її здатність до саморозвитку. Комунікативна компетентність в сучасних умовах виступає важливою складовою якості управління закладами. Як форма існування діяльності, професійна комунікація породжує систему необхідних управлінських дій та їх результатів. Засобами управлінської комунікації в інклюзивному середовищі здійснюється взаємодія керівника з педагогічним колективом, батьками, громадськістю.

Отже, всі вектори розвитку управління ЗО на засадах інноваційності прогнозовані на позитивний результат: визначення та впровадження технології управління закладами освіти з інклюзивним навчанням на засадах інноваційних технологій; створення позитивного іміджу закладу освіти; впровадження ідей педагогіки партнерства; забезпечення індивідуальної траєкторії навчання та ситуації успіху для кожного здобувача освіти; формування інноваційного середовища для підготовки випускника із сформованими життєво важливими компетентностями; активізація та формування творчого потенціалу педагогічного колективу, самореалізація педагогічних працівників; реалізація системи стимулів та мотивації; забезпечення зворотного зв'язку; зростання конкурентоспроможності та вихід на міжнародний освітній ринок.

Важливим є формування у керівника ЗО уміння застосовувати в управлінні наступні інноваційні технології: аналітичної діяльності; комп'ютерні (Інтернет-технології, технології електронної пошти, комп'ютерні програми, Web-технології тощо); прийняття ефективних управлінських рішень; людинозбережувальні технології освітнього менеджменту; вирішення актуальних проблем; управління інноваційним проєктом; аналізу досвіду, проблем і ресурсів закладу освіти; колективного планування; довгострокового розвитку базової інноваційної ідеї; підтримки освітніх ініціатив і педагогічної

творчості; управлінського моделювання; організованої інноваційної зміни станів управління; самокорекції педагогічної діяльності; оцінювання педагогічних інновацій через різноманітні показники й параметри; навчально-методичної ігри; розробки виховної роботи; фандрайзингові; інформаційно-кібернетичні; віртуальних комунікацій.

В управлінні закладом освіти важливими критеріями якості змін виступають зв'язки, підходи та організаційна культура. Тому важливого значення набуває збереження людського потенціалу у процесі управління, визнання моралі як провідної якості членів педагогічного колективу; забезпечення партнерства у стосунках між членами освітянської спільноти, збільшення неформальних зв'язків в організаційних структурах закладу освіти з інклюзивним навчанням.

3.2 Особливості керування педагогічним колективом в умовах інклюзивного середовища на засадах організаційної культури

Управлінська практика в інклюзивному середовищі свідчить про наявність серйозного стратегічного повороту управлінських підходів у напрямі посилення уваги до людської, насамперед професійно-культурної складової діяльності сучасних організацій. При цьому важливим аспектом аналізу стає представлення про цілісність організаційно-культурологічного контенту керування організацією на засадах культурологічного підходу, до якого інтегрують різні види культур.

Культура як специфічний спосіб організації життєдіяльності в системі соціальних норм і установ, продуктів духовної праці може бути представлена цілим рядом культурних феноменів. Кожний з них містить набір якостей, характеристик і вимог, які повинні бути реалізовані в освітньому процесі, а саме: відповідальність, участь у спільній діяльності, толерантність до релігійних, політичних, культурних проявів, загальна ерудиція, професіоналізм, здатність особистості до рефлексії саморозвитку, самовдосконаленню, культура мовлення, культура поведінки, володіння новими інформаційними технологіями, знання іноземних мов, екологічна відповідальність за професійну діяльність¹⁴¹.

Одним із видів культур є *організаційна культура*. Дослідники визначають, що «такий вид культури належить до локальних культур, які тісно взаємодіють із глобальними культурами (загальноєвропейськими,

¹⁴¹ Серкіс Ж. В. Нові підходи до управління сучасною освітньою організацією. *Соціальна психологія (Український науковий журнал)*. 2003. № 1. С. 140-150.

національними, релігійними, культурами життєдіяльності країни тощо) та відіграють важливу роль у життєдіяльності соціальних спільнот та індивідів. Відповідно до існуючих у літературі підходів в найбільш загальному вигляді організаційну культуру можна розглядати як певну ієрархію цінностей, правил, норм, традицій, церемоній та ритуалів, які прийняті в організації та дотримуються її членами»¹⁴².

У науковій літературі є різні тлумачення поняття «організаційна культура», які загалом не суперечать, а лише доповнюють одне одного. За підрахунками Е. Капітонова є більше ніж 250 трактувань.

У словнику термінів державного управління поняття «організаційна культура» тлумачиться як складна композиція базових припущень, властивих організації, які сприймаються персоналом і знаходять вияв у проголошених організацією принципах та цінностях, що визначають для членів організації формальні і неформальні моделі поведінки, які мають свої особливості в різних системах.

Поняття «організаційна культура» слід розглядати в контексті основного тлумачення поняття «культура», складовими якої є цінності, норми і традиції. На основі теоретичного узагальнення проблеми виокремлено та проаналізовано чотири взаємопов'язаних напрями, в межах яких здійснюється вивчення організаційної культури: управлінський (Т. Діл, А. Кеннеді, В. Оучі, Р. Рюттингер, М. Удальцова, Е. Шейн), економічний (А. Агєєв, Р. Марра, В. Томілов, Г. Шмідт, К. Шольц), етнокультурний (А. Каммель, П. Копман, В. Майджен, Й. Хентце, Дж. Хофшted) та психологічний (А. Вільямс, Р. Гаррісон, М. Гріффін, С. О'Рілі, С. Рус, Л. Смірсіч, А. Фурнхам). Кожен напрям проаналізовано з погляду теоретичних та практичних здобутків і обмежень.

У процесі аналізу особливостей освітньої організації та її взаємодії з факторами зовнішнього і внутрішнього середовища виявлено організаційні рівні, в рамках яких вивчається організаційна культура: макрорівень (А. Занковський, А. Каммель, В. Томілов, Й. Хентце та ін.), мезорівень (А. Агєєв, Б. Гаєвський, Ю. Палеха, К. Ушаков, К. Шольц та ін.) та особистісний рівень (Я. Радченко, Л. Фаткін та ін). Основний акцент у процесі управління ЗО із інклюзією можна зробити на розвитку організаційної культури на мезорівні та особистісному рівні.

Електронний словник М. Вебстера подає таке визначення організаційної культури: «Набір загальноприйнятих відносин, цінностей, цілей і способів дії, які характеризують компанію». Організаційна культура, як зазначено в короткому енциклопедичному довіднику з соціології за редакцією В. Воловича, – специфічне поєднання цінностей, відносин, норм, звичок, традицій, форм

¹⁴² Черновол-Ткаченко Р. І. *Техніка управлінської діяльності*. Харків : Вид. група «Основа», 2013. 304 с.

поведінки і ритуалів, які існують в організації. В межах теорії менеджменту організаційна культура розглядається як «потужний стратегічний інструмент, що дає змогу орієнтувати всі підрозділи організації і окремих осіб на спільні цілі; мобілізувати ініціативу співробітників, виховувати відданість організації, поліпшувати процес комунікації, поведінку»¹⁴³.

Є й інші припущення: «Організаційна культура – це сформована впродовж всієї історії організації сукупність прийомів та правил її адаптації до вимог зовнішнього середовища і формування внутрішніх відносин між групами працівників. Організаційна культура концентрує політику та ідеологію життєдіяльності організації, систему її пріоритетів, критерії мотивації та розподілу влади, характеристики соціальних цінностей та норм поведінки. Елементи організаційної культури є орієнтиром в ухваленні керівництвом організації управлінських рішень, налагодженні контролю за поведінкою та взаєминами співробітників у процесі аналізу виробничих, господарських та соціальних ситуацій»¹⁴⁴.

Напрацювання з проблематики організаційної культури накопичені в галузях менеджменту, філософії, психології, соціології тощо. Це, зокрема, роботи О. Бабича, І. Животової, Г. Колеснікова, В. Колпакова, Ю. Семенова, О. Харчишиної, Г. Хаєта та інших. Зустрічаються також роботи з більш широкої проблематики філософії управління (В. Бех, В. Воронкова, Д. Дзвінчук, Г. Нестеренко, О. Пономарьов, О. Романовський, Л. ТОВАЖНЯНСЬКИЙ).

Проблематика організаційної культури більшою мірою розроблена в працях західних дослідників – таких, як П. Вейл, С. Девіс, М. Елвессон, П. Ентоні, Дж. Мартін, Д. Мейерсон, Р. Моран, Д. Ньюстром, А. Петтігрю, Т. Пітерс, К. Рей, Р. Розенфельд, В. Сате, Л. Смірчих, Г. Сміт, В. Співак, Е. Уілкінз, Р. Уотерман, П. Харріс, Ч. Хенді, Е. Шейн. До психологічних чинників формування організаційної культури зверталися Д. Боллінже, Дж. Дістефано, Г. Лейн, В. Оучі, Г. Хофстеде. Окремі аспекти організаційної культури, зокрема в бізнесових та освітніх організаціях, вивчалися українськими (Л. Карамушка, В. Лозниця, Л. Орбан-Лембрик, Ю. Палеха, І. Савка, Г. Тимошко, О. Францев та ін.) вченими. Ця проблема знайшла своє відображення в дисертаційних роботах з питань дослідження організаційної культури в галузі педагогіки (В. Виноградова, М. Гедієва, Н. Іорданова,

¹⁴³ Королук С. Управлінська культура керівника школи. *Директор школи*. 2008. № 37/38.

¹⁴⁴ Рудінська О. В. *Менеджмент: теорія менеджменту, організаційна поведінка, корпоративний менеджмент*. Київ: Ельга, Ніка-Центр, 2002. 336 с.

Г. Літовченко, Н. Стрижак, Г. Тимошко та ін.); психології (В. Воронін, С. Липатов, Ж. Серкіс); соціології (Н. Зубрева, А. Капітонов, С. Юр'єва та ін.).

Педагогічні дослідження початку ХХІ століття активізували інтерес до наукових пошуків розвитку системи освіти. При цьому особлива увага приділяється виявленню потенційних можливостей процесів, здатних обнови́ти зміст і структуру освіти, зорієнтованої на виховання всебічно розвиненої і культурної особистості. У цьому контексті, слід відмітити, що у педагогічній теорії і практиці зростає професійна зацікавленість та активізується робота з проблеми управління закладами освіти з інклюзивною формою навчання, різновекторності її інноваційності на засадах розвитку організаційної культури суб'єктів управління ЗО¹⁴⁵.

Ще на початку ХХ століття теоретики і практики організаційної діяльності прийшли до одностайної думки про те, що організаційна культура є одним з найважливіших чинників при визначенні напрямку організаційних змін. Проте, не дивлячись на необхідність підвищення рівня організаційної культури кожного учасника освітнього процесу (і насамперед керівника педагогічного колективу), наявність певних успіхів у вирішенні теоретичних та практичних аспектів досліджуваної проблеми, ми відзначаємо недостатньо вивчене питання розвитку організаційної культури у процесі організаційної діяльності керівника закладу освіти¹⁴⁶.

Заслуговує на увагу твердження Г. Тимошко: «Загальна мета організаційної культури – створення в організаціях здорового психологічного клімату для об'єднання працівників в єдиний колектив, що сповідує певні професійні, етичні, моральні та культурні цінності». Це визначення сприйнятне усіма учасниками освітнього процесу в інклюзивному середовищі закладу освіти.

Сучасний заклад освіти – це відкрита соціально-педагогічна система, про яку сьогодні говорять як про сферу послуг. Все частіше щодо ЗО вживають такі поняття, як «конкурентоспроможність», «освітня послуга», «презентаційна діяльність», «позиціонування», «сегмент ринку», «реклама» тощо. У зв'язку із ситуацією, яка склалась на ринку освітніх послуг гостро стоїть питання щодо формування організаційної культури закладів освіти і її носіїв: керівника, управлінської команди, педагогів та здобувачів освіти.

¹⁴⁵ Тимошко Г. М. Історичні аспекти розвитку організаційної культури керівника в системі управління загальноосвітнім навчальним закладом. *Вісник Чернігівського держ. пед. ун-ту імені Т.Г. Шевченка. Серія: Педагогічні науки*. 2011. № 84. С. 183-187.

¹⁴⁶ Палеха Ю. А. *Ключі до успіху, або Організаційна та Управлінська культура*: навч. посібник. Київ: Вид-во Європейського ун-ту, 2002. 337 с.

Науковий аналіз феномена формування та розвитку організаційної культури дає підстави стверджувати, що:

- культура – це певний історичний рівень розвитку суспільства, творчих сил і здатності людей, виражених у типах і формах організації їх діяльності, а також у створених ними матеріальних і духовних цінностях;

- організаційна культура – це набір найбільш важливих припущень, прийнятих членами організації, виражених у цінностях, що заявляються організацією, які задають співробітникам орієнтири їхнього поведіння й дій.

Ці ціннісні орієнтації передаються через «символічні» засоби духовного й матеріального внутрішньоорганізаційного оточення. Організаційна культура визначається як якісна характеристика організації в цілому.

Теоретичне осмислення вивчення організаційної культури з позиції міждисциплінарного підходу до управлінської діяльності в ЗО в соціально-гуманітарних дослідженнях дозволяє стверджувати що:

- категорія «організаційна культура» увійшла до понятійного апарату різних галузей наукового знання і використовується для виявлення взаємозв'язку між культурою окремої організації і культурою суспільства в цілому, для визначення системотвірної, творчої суті культури, характеристики особистих і суб'єктних проявів людини в культурі, виявлення засобів підвищення ефективності організацій;

- існують різні точки зору на розуміння структурно-змістовних компонентів організаційної культури, її типології, рівнів, чинників і умов формування, критеріальних і емпіричних характеристик;

- у педагогіці склалося проблемне поле розгляду організаційної культури як чинника, умови і засобу продуктивного розвитку особистості і освітньої установи, що включає протиріччя, зміст, функції і структуру організаційної культури, а також умови її розвитку.

Таким чином, вивчення організаційної культури ЗО дозволило виявити низку наукових поглядів, які в своїй сукупності створюють методологічний фундамент дослідження даного феномена в педагогічних контекстах та стало механізмом цілісної інтеграції, за допомогою якого теоретики і керівники-практики намічають різноманітні шляхи підвищення ефективного розвитку організаційної культури освітніх установ.

Усі ці твердження інтегрують до процесу визначення основних складників організаційної культури ЗО та сприяють розкриттю сутності організаційної культури суб'єктів освітнього процесу в освітніх структурах.

Історичний розвиток утворення педагогічної науки створили унікальний культурний простір, здатний продукувати нові форми культурної діяльності.

Педагогічна культура, організаційна культура, комунікативна культура, рефлексивна культура, екологічна культура, молодіжна субкультура, інформаційна культура підтримуються і розвиваються завдяки сучасному стилю керівництва, створюють сприятливе освітнє середовище. Кожний із культурних феноменів несе специфічні змісти й функціональне навантаження¹⁴⁷.

Процес формування культур, відкритих до змін, сприяє швидкому маневруванню дій щодо прийняття управлінських рішень, розвитку різних форм взаємодії, активізує менеджмент на основі управлінської компетентності, посилює корпоративну відповідальність та моральну доброчесність керівників закладу освіти. Ключовим питанням при цьому є визначення чинників впливу та відповідальності керівництва за розвиток належної організаційної культури, яка сприятиме необхідним реформам та досягненню визначеної місії закладу освіти. Визнання ролі організаційної культури є одним із тих аспектів, які позиціонують сучасні підходи до управління, у тому числі адаптивного управління освітнім процесом в закладах освіти з інклюзивною формою навчання.

Організаційну діяльність можна концептуалізувати в принципі як пірамідальну структуру, базовим елементом якої є інтерактивна робоча група, тобто група людей, що під керівництвом свого керівника регулярно взаємодіють один з одним (спілкуються один з одним, мотивують один одного, впливають один на одного) у процесі роботи. Прикладом цих базових елементів в освітніх закладах з інклюзією, можуть служити керівник, управлінська команда та педагоги. Такі робочі групи є досить компактними, щоб сприяти розвитку ефективного процесу групової діяльності і надати можливостей для особистої участі в цьому процесі кожного індивідуума з особливими потребами, є досить значимими для участі в процесі прийняття важливих для досягнення організаційних цілей.

Попри численні дослідження, немає єдності у визначеннях, акцентах, методах вивчення як організаційної культури, так і культури взагалі. Це зумовлено як багатогранністю феноменів, так і суспільним розвитком, що привносить нові виклики та можливості відповіді на них. Термін «організаційна культура» сам по собі відбиває певну подвійність, адже містить характеристики, зумовлені як суто управлінсько-організаційними особливостями, так і культурними (в широкому розумінні), соціально-культурними, соціально-психологічними. Так чи інакше, культура є

¹⁴⁷ Хуторський А. В. Ключові компетенції як компонент особистісно-орієнтованої парадигми. *Адукацыя й выхаванне*. 2004. № 3. С. 3-9.

феноменом, що ґрунтується на базових цінностях, віруваннях, переконаннях та поведінці, які роблять певну спільноту тим, чим вона є¹⁴⁸.

Поняття «культура» у філософському словнику тлумачиться, як сукупність практичних, матеріальних і духовних надбань людства, які відображають історично досягнутий рівень розвитку суспільства й людини і втілюються в результатах її продуктивної діяльності. Розуміння культури важливе для усіх, але для лідерів набуває виняткового значення, якщо вони такими насправді є і хочуть вести організацію за собою. Якщо лідери не усвідомлять культуру, в якій вони працюють, ця культура буде ними керувати. Організаційне навчання в закладах освіти з інклюзією, навчання та розвиток осіб із особливими потребами неможливо зрозуміти без розгляду організаційної культури, яка є основним джерелом супротиву змінам. За висловом Е. Шейна, здатність відчувати обмеження власної культури та розвивати адагитивність культури є основним викликом для лідера (керівника)¹⁴⁹.

Необхідність розвитку організаційної культури керівника ЗО в сучасних соціально-економічних умовах постає дуже гостро для кожної освітньої інституції будь-якої форми власності. Високий рівень організаційної культури керівника ЗО можна розглядати як важливий сучасний компонент методичного продукту педагогічного колективу і як додатковий ресурс управління розвитком закладу освіти.

У процесі управління закладом освіти чітко відслідковується взаємозв'язок організаційної культури закладу і культури його керівника. Якщо в цілому в менеджменті організаційну культуру визначають як ефективний механізм управління, то в педагогічному менеджменті слід розглядати більш широке поняття організаційної культури, таке як культурологічна основа управління, тому що заклад освіти вже є культуроформувальною організацією.

Організаційна культура закладу освіти має багато складових, а значить – є більш складною як за цілями і завданнями, що ставляться перед нею, так і за змістом, ніж організаційна культура інших установ. Головними носіями організаційної культури закладу освіти є його керівник, управлінська команда, педагогічний колектив, здобувачі освіти та їх батьки.

Як свідчить історичний досвід, «вимоги до публічної і внутрішньої комунікацій в кожній організації розвивається паралельно, акцентуючи прозорість та відкритість дій, інформування, консультування й участі

¹⁴⁸ Тимошко Г. М. Організаційна культура керівника ЗНЗ – важливий фактор управлінської діяльності. *Наукові записки. Серія: Психолого-педагогічні науки*. (Ніжинський державний педагогічний університет імені Миколи Гоголя). Ніжин, 2009. № 6. С. 20-25.

¹⁴⁹ Тимошко Г. М. Історичні аспекти розвитку організаційної культури керівника в системі управління загальноосвітнім навчальним закладом. *Вісник Чернігівського держ. пед. ун-ту імені Т.Г. Шевченка. Серія: Педагогічні науки*, 2011. № 84. С. 183-187.

громадськості та персоналу в прийнятті рішень в управлінні розвитку установи, тобто формується певна організаційна культура як унікальна цілісність, серце та душа організації, установи. Вона включає особливий набір цінностей, принципів та норм, які поділяються людьми та які визначають їх поведінку і взаємовідносини»¹⁵⁰.

Керівник закладу освіти з високим рівнем організаційної культури відчуває вплив соціуму, від якого залежить його діяльність. Якщо оточення стабільне, то співвідношення і характер факторів впливу не змінюється або змінюється дуже мало. Так мотивація розглядається також як «залучення інших до себе, до виконання роботи з докладанням зусиль – це стимул до дії»¹⁵¹.

В такому колективі всі учасники освітнього процесу можуть бути творчими особистостями, визнаними і почутими, можуть бути відповідальними, успішними в роботі. В свою чергу, мотиваційні фактори в організаційній культурі керівника ЗО – це авторитет, професійний імідж, визнання результатів праці, можливість службового просування, підтримка від керівництва тощо. Керівник ЗО повинен вміти впливати не тільки на підлеглих, а і на тих, хто йому безпосередньо не підпорядкований, щоб мати необхідну підтримку і участь з боку останніх у вирішенні завдань власної організації. Він повинен бути наполегливим, уміти взаємодіяти з оточенням і впливати на нього, підтримувати розвиток і утвердження організаційної культури ЗО¹⁵².

Основними методами підтримання організаційної культури закладу освіти з інклюзивною формою навчання можна вважати:

- *Позиціонування* персоналу ЗО основних пріоритетів уваги до умов для навчання осіб з особливими потребами, організації і професійної комунікації зі здобувачами освіти та їхніми сім'ями. Таким чином керівники дають знати підлеглим, що є важливим у їх роботі і чого очікується від них.

- *Підбір компетентних кадрів* та створення інклюзивного освітнього середовища в ЗО. Ціннісні орієнтації нових працівників повинні збігатися з організаційною культурою закладу (установи), підсилювати її. Для забезпечення цього застосовується система методів відбору і оцінювання, атестації персоналу.

- *Моделювання ролей* ситуаційного менеджменту, навчання і тренування персоналу. Постійне концентрування уваги менеджерів на певних зразках поведінки персоналу (ставлення до клієнтів; пунктуальність; організація

¹⁵⁰ Корольок С. В. *Управлінська культура керівника ЗНЗ*: лекції з курсу «Освітній менеджмент та самоменеджмент керівника». Полтава: ПОІППО, 2003. 108 с.

¹⁵¹ Сорочан Т. М. *Підготовка керівників шкіл до управлінської діяльності: теорія та практика*: монографія. Луганськ: Знання, 2005. 384 с.

¹⁵² *Управління навчальним закладом*: навч.-метод. посібник. Харків: Веста: Вид-во «Ранок», 2003. 152 с.

робочого місця тощо) допомагає підлеглим краще засвоювати правила виконання своєї ролі. Навчання, тренінги персоналу, особистий приклад менеджерів можуть ефективно сприяти підтриманню організаційної культури в ЗО із інклюзивною формою навчання.

- *Визначення критеріїв* заохочень і статусів, які звичайно пов'язуються з певними зразками поведінки і таким чином визначають найбільш важливі для керівництва і організації пріоритети і цінності. Підвищення статусів, надання привілеїв вказують на ролі та поведінку, які цінуються в ЗО.

- *Реагування* менеджерів на організаційні кризи і критичні ситуації. Дії та рішення керівництва у кризових для ЗО ситуаціях запам'ятовуються надовго. Якщо вони збігалися із задекларованими цінностями, то через деякий час такі рішення і дії перетворюються на легенди, організаційний фольклор, і це зміцнює організаційну культуру.

- *Створення* організаційних символів, традицій, обрядів, ритуалів. Цінності та переконання, що є основою організаційної культури, можуть плекатися за допомогою різноманітних ритуалів, обрядів, традицій. Обряди – стандартні заходи, що періодично вживаються для здійснення впливу на поведінку працівників і забезпечення дотримання ними організаційної культури. Ритуали – це система обрядів, які є важливим чинником організаційної культури в ЗО з інклюзією.

Серед різноманітних типів організаційної культури ЗО з інклюзивною формою навчання пріоритетними є демократичні, гуманістичні типи організаційної культури, які орієнтовані на взаємодопомогу, підтримку членів педагогічного колективу, їх особистісну та професійну самореалізацію та досягнення, адекватні цілям, завданням, потребам організації та висвітлюють її організаційно-культурні особливості.

Основні функції організаційної культури поділяються на дві групи: менеджерські (управлінська, конструкторська, іміджмейкерська, антикризова, кадрова) та психологічні функції (розвивальна, координаційна, мотиваційна, духовно-ціннісна, інноваційна). Реалізуючи названі функції, організаційна культура впливає на різноманітні явища і процеси в освітній організації, зокрема на місію ЗО та шляхи її реалізації; формальні й неформальні комунікативні взаємозв'язки співробітників; процес прийняття рішень; методи і форми здійснення контролю; мотивування співробітників, методи і форми стимулювання праці; методи вирішення проблем і конфліктів; процес інноваційних перетворень в ЗО, готовність педагогічного колективу до сприйняття та реалізації перемін; ієрархію влади, ступінь організованості

соціальних підсистем кожного рівня ЗО; стиль керівництва; просторову організацію освітнього середовища та ін.

Однією з центральних проблем у здійсненні соціально-економічних і політичних реформ є впорядкування відносин між людьми, що включені у різноманітні ланки системи управління, зокрема організаційна культура управлінського спілкування. На всіх стадіях розвитку організації загальна культура її керівника (його особиста віра, цінності і стиль управління та спілкування) багато в чому визначають організаційну поведінку. Вплив керівника більш ефективний, коли він є сильною, із яскраво вираженою загальною і професійною культурою управлінською особистістю. У свою чергу вплив культури організації на прийняття рішення її керівником здійснюється через вірування і цінності, що поділяються робітниками і формують у колективі набір базових припущень і переваг. Організаційна культура може сприяти зведенню до мінімуму розбіжностей, які у свою чергу приводять до того, що процес управління стає більш ефективним. У процесі управління індивідуальні цінності і засоби самореалізації особистості, особливо особистості керівника, стають організаційно загальними.

Розуміння ролі й урахування особливостей управлінського спілкування дозволять керівництву організації оптимальним шляхом упровадити розроблені управлінські процедури й механізми ефективного стратегічного управління персоналом в організації. Перспективним у цьому напрямі можуть стати наукові дослідження характерних рис культури спілкування в організації.

Сам термін «культура спілкування» в Україні з'явився у 80-х роках минулого століття. Однією з перших в Україні цей термін у науку ввела психолог Т. Чмут. Під час опитування, проведеного нею серед здобувачів освіти, більшість із них відповідали, що це: сукупність вмінь людини аналізувати вчинки інших людей; складова мовлення; вміння поводитися культурно; вміння знайти правильний та делікатний підхід; бажання бути культурним та приємним співрозмовником. Видно, що опитувані не диференціювали культуру мовлення, мови, поведінки та спілкування. У науковій літературі культура спілкування трактується в єдності як культура поведінки, мовлення і мови.

Набутий останнім часом досвід дає можливість під культурою спілкування розуміти наявні в суспільстві і житті людини форми спілкування, систематизацію та реалізацію його норм, способів та засобів відповідно до ієрархії цінностей та установок. У цьому феномені всі творчі компоненти взаємопов'язані, взаємозалежні. Спілкування та його культура – це творчість, яка веде до самовдосконалення, і водночас це цінність для кожної людини і для

суспільства в цілому. Від усвідомлення цього залежить успіх у взаємодії людей. Цінністю культура спілкування стає тоді, коли слугує задоволенню їх актуальних потреб у спільній діяльності та духовному розвитку. При цьому творчість у спілкуванні веде до становлення сукупного суб'єкта «Ми» та розвитку одноосібного «Я», а як наслідок – до самоактуалізації та самореалізації особистості, досягнення спільної мети та втілення гуманістичних комунікативних установок. Таке поняття культури спілкування дає можливість розглядати її в інклюзивному середовищі як володіння досконалими його нормами, які виступають у єдності з творчою та особистісною складовою. Нормами при цьому можуть бути знання, зокрема методологічні, вміння і теоретично обґрунтовані способи дій, а також життєві компетентності, яких набувають у ЗО особи з особливими потребами.

Високий рівень культури професійного управлінського спілкування в інклюзивному середовищі забезпечують такі механізми:

- комунікативні установки (тобто бажання спілкуватися на гуманістичному рівні) – я хочу можу це робити;
- знання про засади, механізми, стратегії, форми спілкування (тобто знання про етичні норми спілкування, прийняті в інклюзивному середовищі; знання про психологію спілкування – категорії, закономірності, механізми сприймання й розуміння один одного) – я знаю, як це робити;
- вміння застосовувати набуті знання з урахуванням конкретної ситуації – я вмію це робити.

Розгляд культури спілкування у контексті творчості та у співвідношенні з нормами є плідним саме для практичної підготовки менеджерів до ефективного ділового і передусім партнерського спілкування. За таких умов культура спілкування сприяє розвитку їх особистості та професійній ідентифікації, що є головною метою організаційної культури ЗО.

Вивчення змістовних характеристик культури організації дозволяє визначити три основні підходи щодо визначення характеристик організаційної культури її керівника. Перший – *символічний підхід* (організаційна культура керівника – це сповідування символів, традицій, звичаїв, внутрішніх правил, норм поведінки які забезпечують організацію управлінської діяльності тощо). Другий підхід – *когнітивний* (організаційна діяльність стимулює появу системи суб'єктивних умінь, навичок і переконань які поділяються членами організації). Третій підхід – *системний* (процес організації управлінської діяльності розглядається як система, в якій поєднуються формування особистісних та професійних якостей керівника). Інтеграція цих підходів дозволяє виділити пріоритетність організаційної культури керівника у процесі управління ЗО.

Сучасний керівник закладу освіти усвідомлює оптимістичний підхід до дійсності, є стійким у стресових ситуаціях, активізується в умовах кризи, залишається для учнівського і студентського колективів важливим суб'єктом їх соціалізації з характерною для нього професійною та організаційною культурою. Саме організаційна культура керівника закладу загальної середньої освіти є підґрунтям формування організаційної культури учня, організаційної культури вчителя і організаційної культури школи. Інститутом творення культури від керівника → до вчителя → до учня є сучасний заклад загальної середньої освіти (ЗЗСО). В свою чергу, спираючись на організаційно-діяльнісний підхід в управлінні організацією, виокремлюється явище і поняття «організаційна культура управління», яку здійснює керівник організації¹⁵³.

Проблема формування організаційної культури керівника ЗЗСО, як складової його управлінської культури, в українській педагогічній науці є новою. Вона продиктована швидкоплинними змінами у суспільстві, невідповідністю шкільної освіти та управління нею вимогам часу. Справді культурним має бути і сам процес управління школою – від його філософської, моральної платформи до організаційної, технологічної. Світовий досвід показав, що культура управління в результаті дає культуру успіху, а значить – розвиток і високу якість шкільної освіти. Організаційна культура і є результатом нового педагогічного мислення, нової філософії як системи оновлених поглядів на навчально-виховний процес. Організаційна культура школи – це така система життя шкільного колективу, коли панує ініціатива, організація, реалізація пріоритетних завдань, коли вчителі та учні знають, що і як їм робити, коли є взаємна повага, взаємодопомога, вимогливість, емпатія, альтруїзм тощо. Провідником такої культури має бути директор школи і його команда, адже культуру творять особистості (люди), вони сповідують її, роблять її сильною ціною власної організаційної культури, що є важливим фактором успішної управлінської діяльності.

Базовим чинником організаційної культури суб'єктів управлінського процесу в ЗЗСО є їхня комунікативна компетентність, яка визначається сукупністю знань, необхідних для даної педагогічної діяльності або управлінської посади; умінь і навичок, необхідних для успішного виконання функціонально-посадових обов'язків; професійних, ділових і особистісних якостей для більш повної реалізації власних сил, здібностей і можливостей при виконанні функціонально-посадових обов'язків; загальної культури, необхідної

¹⁵³ Серкіс Ж. В. Визначення організаційної культури школи як шлях до підвищення ефективності управління. *Нова педагогічна думка*. 1998. № 3. С. 20-23.

для формування гуманістичного погляду, духовно-ціннісних орієнтирів, моральних і етичних принципів особистості; мотивації професійної діяльності.

Отже, організаційна культура керівника ЗЗСО – поняття інтегративне, це сукупність цінностей, переконань, норм поведінки та синтез особистісних, громадянських, організаційних, педагогічних, культурологічних та професійних якостей і управлінських компетентностей керівника, необхідних для успішної організації управління сучасною школою з інклюзивною формою навчання.

Організаційна культура керівника школи включає:

- громадянську складову як суспільно-громадянське позиціонування організаційної культури керівником ЗЗСО;
- культурологічну складову як культурологічні імперативи організаційної діяльності керівника ЗЗСО;
- організаційну складову як організаційну взаємодію, підґрунтя організаційної культури керівника ЗЗСО;
- педагогічну складову, що уособлює педагогічну майстерність як складову ефективної організаційної культури керівника ЗЗСО;
- особистісну складову як особистісну компоненту організаційної культури керівника ЗЗСО;
- управлінську складову, яка включає управлінські компетентності у розвитку організаційної культури керівника ЗЗСО.

Організаційна культура ЗО сприяє його конкурентоспроможності, специфічними ознаками якої виступають:

- якість освітніх послуг, які продукує заклад освіти;
- рівень розвитку інфраструктури (комфортність навчальних приміщень, наявність сучасного інформаційного центру, спортивного комплексу тощо);
- бренд закладу освіти – репутація, імідж (організаційна культура закладу, традиції, свята, історія закладу тощо).

Отже, нова парадигма публічного управління відкритою освітньою системою з інклюзивним навчанням базується на запозиченні передових підходів менеджменту, що передбачає, насамперед, орієнтацію на підвищення якості надання публічних послуг, роботу в умовах конкурентного освітнього інклюзивного середовища, застосування ідеології корпоратизму тощо. Запровадження концепції належного врядування (good governance) дає розуміння того, що суспільство може себе зорганізувати на засадах горизонтальних зв'язків, а суспільні інститути усвідомлюють свої права, інтереси, прагнуть гарантій рівності та соціальної справедливості. Усе це

зумовлює втілення нових підходів до управління сучасним закладом освіти з інклюзивною формою навчання на засадах організаційної культури.

Трансформаційні процеси, які відбуваються в освіті, вимагають нових підходів до управління закладами освіти з інклюзивним навчанням, з метою забезпечення їх високої ефективності, конкурентоздатності та культуровідповідності.

3.3 Адаптивні контенти розвитку комунікативної компетентності педагогів у процесі професійної діяльності в умовах інклюзивного середовища

Компетентність – це властивість особистості, яка є репрезентантом її ціннісних орієнтацій, професійних якостей, досвіду, творчого мислення, засобом, що вкрай необхідний для успішної педагогічної діяльності. Впровадження компетентнісного підходу в практику роботи закладів освіти дає змогу вирішити проблему, що є важливою для нашої країни, оскільки студентська молодь зазвичай успішно опановує значний обсяг теоретичних знань, проте відчуває суттєві труднощі у професійній діяльності, що потребує застосування цих знань для вирішення конкретних життєвих завдань або проблемних ситуацій. Саме тому впровадження адаптивного підходу в освітню практику управлінської діяльності, у тому числі в її комунікативну сферу, є однією з передумов адаптивної інтеграції вітчизняної освіти в постіндустріальне суспільство.

Дослідження теоретичних і практичних засад організації управлінської діяльності в закладах освіти представлені творчими науковими здобутками вітчизняних та зарубіжних вчених (Л. Даниленко, Г. Дмитренко, Г. Єльнікова, В. Кремень, В. Крижко, В. Маслов, В. Олійник, Є. Павлютенков, В. Пикельна, О. Савченко), психологічні й педагогічні теорії розвитку управлінської діяльності та її суб'єкта (Б. Ананьев, І. Бех, Л. Виготський, С. Гончаренко, І. Драч, Г. Костюк, О. Леонтьєв та ін.). Здобутки сучасних науковців щодо якості управлінської діяльності керівників закладів освіти ґрунтуються на методології педагогічного менеджменту (О. Ануфрієва, М. Кириченко, Л. Калініна, В. Маслов, В. Олійник, З. Рябова, В. Шаркунова), менеджменті внутрішкільного управління (Ю. Конаржевський, В. Маслов), педагогічної інноватики (Б. Гершунський, В. Луговий, В. Паламарчук, О. Отич, О. Попова, М. Поташник), менеджменту освітніх інновацій (Г. Єльнікова, Н. Клокар, Н. Приходькіна, Т. Сорочан і ін.). В сучасних умовах адаптивне управління закладами освіти орієнтоване на організацію доступності до освіти, яка б

задовольняла освітні потреби суспільства у ХХІ ст. (освіта має бути доступною з раннього дитинства впродовж усього життя людини).

Заклад освіти з інклюзивним навчанням потребує від керівника високопрофесійного виконання своєї роботи. Адже для сучасної історичної доби характерна тенденція конкурентоздатності на ринку освітніх послуг. Заклади освіти потребують керівників яким властиві: стратегічне мислення, впевненість в собі, оптимістичне сприймання світу, компетентність, творчість. За аналогією, такому керівникові притаманне відчуття сучасності у педагогічній реальності. Керівник закладу освіти поєднує в собі високий професіоналізм із широким світобаченням. Він готовий оволодівати новими формами, методами, технологіями навчання і виховання, основами менеджменту освіти, що додає йому впевненості у прийнятті управлінських рішень та утвердженні його професійної компетентності.

З наукового погляду управління ЗО з інклюзивною формою навчання – це спрямована координація й організація об'єкту управлінського впливу, з допомогою якого особа з ООП реалізує технологічні, економічні і соціальні цілі. Усвідомлення вищезазначеного потребує оновлення векторів розвитку закладів освіти та системи управління ними. Прикладом такої системи є *система адаптивного управління* в закладах освіти з інклюзивним навчанням.

У педагогічній теорії і практиці достеменно досліджувала проблему адаптивного управління в закладах освіти вітчизняний науковець Г. Єльнікова, основні ідеї якої покладені у висвітленні адаптивних контентів розвитку комунікативної компетентності педагогів у процесі професійної діяльності в умовах інклюзивного середовища¹⁵⁴.

Натомість, процеси адаптації в інклюзивному середовищі є архіважливими як для педагогів так і для здобувачів освіти. Адаптивне управління виникло за потреби спрямованої самоорганізації людини. Для більш повного розуміння потреб спрямування самоорганізаційних процесів необхідно усвідомити сутність існування живих систем, як матеріальних, самоорганізованих, динамічних утворень, яким притаманні процеси самогенерації, самопідтримки та еволюції, що здійснюються шляхом утримання і трансляції раніше накопиченого досвіду¹⁵⁵. У свою чергу, людина є частиною живої природи і позиціонує живу систему у найвищому прояві процесів самоорганізації та здатності до самопристосування.

¹⁵⁴ Єльнікова Г. В. *Основи адаптивного управління*: курс лекцій. Київ: ЦППО АПН України, 2003. 133 с.

¹⁵⁵ Васильченко Л. В. Критерії сформованості управлінської культури керівника школи. *Управлінська культура і компетентність керівника*. Харків : Основа, 2007. С. 63-69.

Адаптивне управління – це процес взаємовпливу, що обумовлює взаємоприспосовування поведінки суб'єктів діяльності на діа(полі)логічній основі, яка забезпечується спільним визначенням реалістичної мети з наступним поєднанням зусиль і самоспрямуванням дій на її досягнення.

Адаптивне управління визнає пріоритетний розвиток суб'єктів діяльності і здійснюється за допомогою процесів самоорганізації. Ці процеси спрямовуються на досягнення спільної мети, основою якої є вимоги зовнішнього середовища (людини, організації тощо) і врахування локальної ситуації. Метою адаптивного управління є взаємоузгодження дій всіх учасників управлінського процесу для забезпечення природного розвитку їх в усвідомлених межах і напрямі через спрямовану самоорганізацію.

Управління освітнім процесом визначається як системне, багатомірне та багаторівневе управління, яке охоплює всі елементи педагогічної системи, узгоджує процеси управління та самоуправління, зовнішні вимоги та внутрішні мотиви учасників навчального процесу, задає простір для вільної конкретизації педагогічної діяльності відповідно до реальної ситуації при збереженні стратегічних напрямів, сприяє саморозвитку та самореалізації адміністрації, педагогічного та учнівського колективів.

Система адаптивного управління є найбільш значущим чинником, що впливає на результат діяльності будь-якої соціальної системи, у тому числі й системи освіти. Особливо зростає роль і значення державного управління на переломних етапах розвитку. Сьогодні, в умовах переходу до цифрового суспільства, широкої соціальної трансформації, значення управління як вирішального чинника успішного здійснення реформаційних змін в освіті визначається його роллю як генератора змін всієї системи освіти відповідно до викликів часу і потреб суспільства. Це обумовлює необхідність пошуку нових, відкритих і демократичних моделей державного управління освітою, нових підходів до здійснення і посилення державного впливу на освітні процеси в умовах відходу від адміністративно-командних методів, децентралізації управління і посилення регіоналізації освіти, появи закладів освіти різних форм власності, зростання їх автономії, конкуренції освітніх послуг, підвищення управлінської компетентності керівників закладів освіти на основі відповідних принципів. Основними принципами адаптивного управління ЗО є:

– *Принцип спрямовуючої вирішальності державно-громадського впливу* відображає роль і місце школи як головної інституції, що в будь-які часи і в будь-якому суспільстві виконує свою головну функцію – формування інтелектуальних, моральних, фізичних якостей особистості, без яких не може існувати і розвиватися конкретне суспільство.

– *Принцип гуманізації і поваги до особистості.* Організація в школі повинна ґрунтуватися на повазі до кожної особистості. Принцип гуманізму розглядає особистість не як фактор, а як головну мету, заради якої здійснюється управління, водночас особистість керівника є головним носієм засобів, від яких залежить позитивний результат.

– *Принцип демократизації в управлінні* передбачає стимулювання складного тривалого процесу в школі, тісно пов'язаного з розвитком демократії в державі, у суспільстві, а також у загальнолюдській площині.

– *Принцип науковості* забезпечується теоретичною компетентністю і знаннями технології управління. Науковість в управлінні передбачає в процесі розробки стратегічних, тактичних й оперативних рішень і прогнозування їх наслідків, базування на прийнятих у світовій практиці методах збору й обробки інформації, моделювання, застосування математичної статистики, психолого-педагогічних діагностик, соціології, соціоніки й ергономіки.

– *Принцип цілеспрямованості.* Передбачає постановку перед педагогічним і учнівським колективами близької, середньої і далекої перспектив, розв'язання конкретних завдань для їх досягнення.

– *Принцип плановості.* Потребує чіткого перспективного і щоденного планування усіх напрямів навчально-виховної, організаційно-господарської діяльності закладу освіти з урахуванням його умов і можливостей.

– *Принцип компетентності.* Згідно з ним усі педагогічні й інші працівники закладу освіти повинні мати високий рівень професійної підготовки, сумлінно виконувати службові обов'язки. Широка загальна ерудиція, високий рівень професіоналізму, врахування реальних умов праці дають змогу керівникові творчо вирішувати складні педагогічні завдання.

– *Принцип оптимізації.* Полягає у створенні в закладі освіти належних умов для забезпечення його працівникам можливостей для ефективної діяльності.

– *Принцип ініціативи й активності.* Передбачає наявність цих якостей у керівництва закладу освіти й створення умов для творчих пошуків усіма педагогами.

– *Принцип об'єктивності в оцінці виконання працівниками закладу освіти своїх обов'язків.* Мається на увазі систематичний контроль за діяльністю працівників закладу, об'єктивна оцінка її результатів, гласність і врахування думки педагогічного колективу.

– *Принцип поєднання колегіальності з персональною відповідальністю.* Його суть у тому, що директор школи несе повну відповідальність за навчально-виховну діяльність перед державними органами, але під час прийняття важливих

рішень з питань діяльності школи зобов'язаний урахувати думку членів колективу, якщо вона не суперечить законам України.

- *Принцип інноваційності* є необхідною умовою творчого розвитку колективу, пошуку нових підходів до організації навчання, виховання, управління в навчальних закладах.

- *Принцип адаптивності в управлінні закладами освіти базується на відкритості системи «заклад освіти»*. Він є відносно консервативною стійкою системою, яка змінюється набагато повільніше, ніж оточуюче соціальне середовище й суспільство в цілому, що відповідним чином відбивається на її організаційному устрої й управлінні.

- *Принцип перевірки фактичного виконання прийнятих рішень*. Невід'ємною частиною управління закладами освіти є перевірка виконання Закону України «Про освіту», нормативних актів органів управління, наказів і розпоряджень директора, рішень педагогічної ради, ради закладу освіти. Без об'єктивного державного контролю за виконанням працівниками закладу своїх функціональних обов'язків неможливо правильно управляти ЗО. Керівник закладу освіти повинен не тільки перевіряти виконання прийнятих рішень, але й створити відповідні умови для їх реалізації. Враховуючи сучасні вимоги, стиль керівництва ЗО більш близький до демократичного, так як більшість рішень приймаються на основі врахування думки колективу й інтересів справи. Рішення щодо управління та контролю за освітнім процесом адміністрація закладу освіти приймає колегіально.

Застосування принципу раціонального поєднання традиційного і інноваційного в адаптивному управлінні закладами освіти з інклюзивним навчанням внесло зміни в основні завдання, функції, форми та методи діяльності керівника і сформувало нові підходи:

- введення у штатний розпис нових посад в зв'язку з організацією інклюзивного навчання;

- використання в інклюзивному освітньому процесі мультимедійних програмних засобів природничо-математичного, гуманітарного циклу, інформаційно-комунікаційних та цифрових технологій (широке використання інтернет-ресурсів).

Для вирішення нагальних проблем щодо організації інклюзивного навчання використовується співпраця та взаємодія з органами місцевого самоврядування, громадськістю, батьківським комітетом, піклувальною радою, учнівським комітетом та студентськими радами, з різними організаціями, установами, підприємствами.

Велике значення для успішної адаптації здобувачів освіти в інклюзивному середовищі має культура мови того, хто навчає і виховує.

Правильність мови, тобто відповідність її загальноприйнятим мовним нормам, забезпечує взаєморозуміння та розвиток комунікативної компетентності викладацького складу, створює ситуацію успіху в адаптаційному процесі здобувачів освіти до умов соціуму. Слухачі негайно відчують відхилення від правил вимови. Це послаблює їхню увагу, відволікає від сприйняття змісту спілкування, знижує довіру до вчителів. В цьому контексті, з метою підвищення рівня мовленнєвої компетентності, слід постійно звертатися до словників, довідників, посібників.

Точність мови вирішальною мірою залежить від знання предмету мови. Використовувані слова повинні відповідати предмету викладення так, щоб викладачі і слухачі однозначно розуміли один одного. Ускладнює сприйняття мови, знижує її образність вживання штамів, канцеляризмів, часте вживання вставних слів, повторювання.

Логічність мови є основою її доступності, дієвості, доречності. Логічний виклад передбачає несуперечливість суджень, розкриття реальних, справжніх зв'язків і відносин. Багатство мови визначається, насамперед тим, наскільки великий активний словниковий запас педагогів. Важливо також, як вони вміють використовувати цей запас. Очевидно, що чим ширший активний запас, тим образнішою, виразнішою і самобутнішою є їхня мова. Багатство мови – відображення загальної культури людини, яка позиціонується у спілкуванні з особами з особливими потребами і є особливо важливим складником комунікативної компетентності педагогів.

Створенню ситуації успіху спілкування в інклюзивному освітньому середовищі сприяє емоційність мови, що пом'якшує адаптаційний процес, активізує зв'язок між педагогами та здобувачами освіти. Особливо це важливо під час полеміки або дискусії.

Рівень сформованості позитивного соціально-психологічного клімату в інклюзивному середовищі є одним із показників успішної адаптивної діяльності керівника ЗО. Соціально-психологічний клімат – один із вирішальних чинників успішної діяльності людини в усіх сферах життя суспільства. В будь-якому колективі він породжується міжособистісною взаємодією, яка опосередковує не тільки міжособистісні впливи, а й вплив навколишнього середовища: речей, предметів, явищ природи тощо. Настрій однієї людини впливає на настрій іншої, позначається на різноманітних аспектах поведінки, діяльності, життя людей. У колективі створюється сприятливий чи несприятливий психологічний

клімат, який позитивно чи негативно впливає на самопочуття людини, її креативність у роботі.

Для сприятливого соціально-психологічного клімату в інклюзивному освітньому середовищі характерні такі *суб'єктивні ознаки*:

- довіра та взаємовимогливість членів колективу ЗО;
- доброзичливість в ділових претензіях та критиці;
- вільне висловлювання думок щодо справ колективу чи поведінки окремих осіб;
- відсутність тиску з боку керівництва на підлеглих;
- достатня поінформованість членів колективу про завдання та стан справ у колективі;
- усвідомлення та взяття відповідальності кожним членом на себе за стан справ у колективі;

та *об'єктивні ознаки*:

- високі показники результатів діяльності;
- низька плинність кадрів;
- високий рівень трудової дисципліни;
- відсутність напруженості й конфліктів у колективі.

Серед факторів, які впливають на соціально-психологічний клімат колективу, важливе місце займають:

- зміст та задоволення роботою;
- задоволеність умовами праці й побуту, характером міжособистісних стосунків із співробітниками;
- стиль керівництва та особистість керівника.

Керівник ЗО у процесі адаптивного управління сприяє згуртованості колективу, він має володіти такими особистісними характеристиками як: визначеність, усвідомленість, цілеспрямованість, вибірковість, тактовність, дієвість, вимогливість, критичність, відповідальність.

Доброзичливими, комфортними будуть стосунки людей в інклюзивному середовищі, коли члени колективу ЗО ставитимуться з повагою, симпатією один до одного. Сучасні умови діяльності організації ставлять якісно нові вимоги до керівників-менеджерів адаптивного управління, зумовлюють необхідність більш високої інтенсивності їх праці, уміння цінувати час, володіти комплексом організаційних і психологічних якостей та забезпечувати творчий підхід до роботи, тобто відповідати вимогам організаційної культури закладам освіти.

Адміністрація закладом загальної середньої освіти з інклюзивним навчанням використовує ІКТ в управлінській діяльності, впроваджує в освітній процес та забезпечує вільний доступ всіх учасників цього процесу до мережі Інтернет. Керівництво школою ставить перед педагогічним колективом завдання готувати випускників здатних гнучко адаптуватися у мінливих життєвих ситуаціях, самостійно, критично мислити, грамотно працювати з інформацією тощо (рис. 3.1).

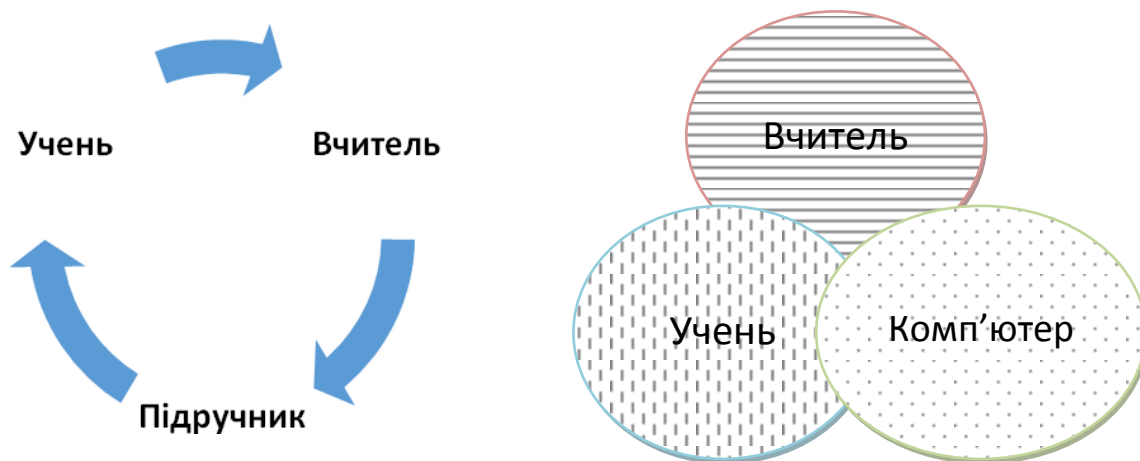


Рис. 3.1 Схема використання мультимедійних технологій в ЗО

Систематичне використання мультимедійних технологій значно покращує та оптимізує освітній процес. Якщо традиційний освітній процес в ЗЗСО реалізується за схемою «учень-вчитель-підручник», то використовуючи комп'ютерну техніку, зміст праці вчителя змінюється. Основним стане не передача знань а організація пізнавальної діяльності учнів. Комп'ютер виступає потужним засобом, а можливо й третім партнером в педагогічній взаємодії. Для підвищення рівня оволодіння комп'ютерними технологіями учителями-предметниками створена творча група, яка допомагає ефективно використовувати комп'ютерну техніку та надає методичну допомогу за необхідності.

З метою створення конкурентоздатного інклюзивного адаптивного освітнього середовища керівник ЗО працює над модернізацією управлінських функцій, щоб вони були максимально дієвими, консультативними, менеджерськими та прогностичними.

Адаптивне управління ЗО – складний і динамічний процес, який передбачає постановку мети, завдань, вивчення й аналіз рівня навчально-виховної роботи, пошуки шляхів її удосконалення, ефективне використання засобів навчання і виховання, координацію зусиль всього педагогічного колективу й управлінського персоналу.

У процесі адаптивного управління ЗО основна увага зосереджується на безпеці життєдіяльності учасників освітнього процесу, поліпшення якості уроку, забезпеченні науковості викладу матеріалу, реалізації міжнаукових і міжпредметних зв'язків, методичній та інформаційній забезпеченості.

Діяльність ЗО відбувається в режимі подальшого розвитку. Керівництво, підвищення якості та ефективності адаптивного управління забезпечується плануванням роботи: перспективним, річним, семестровим, місячним та тижневим планами.

Науково-методична та пошукова роботи у процесі адаптивного управління ЗО спрямовуються на підвищення професійної майстерності, компетентності педагогічних працівників, їхнього фахового рівня, розвиток у колективі творчості, ініціативи. Створюються сприятливі умови для самореалізації особистості, переходу від відносин субординації до стосунків співпраці дітей і дорослих. Усі працівники закладу освіти, незалежно від своєї посади й статусу, перебувають в однакових демократичних умовах. Усі рішення з перспективних, стратегічних питань ухвалюються колективно.

Чітке, конкретне планування освітньої діяльності в інклюзивному освітньому просторі є важливою умовою успішної діяльності ЗО, оскільки воно забезпечує цілеспрямованість у роботі всіх підрозділів, створює ситуацію успіху для організованої роботи педагогічного та учнівського колективів, раціонального використання часу та інших можливостей та резервів.

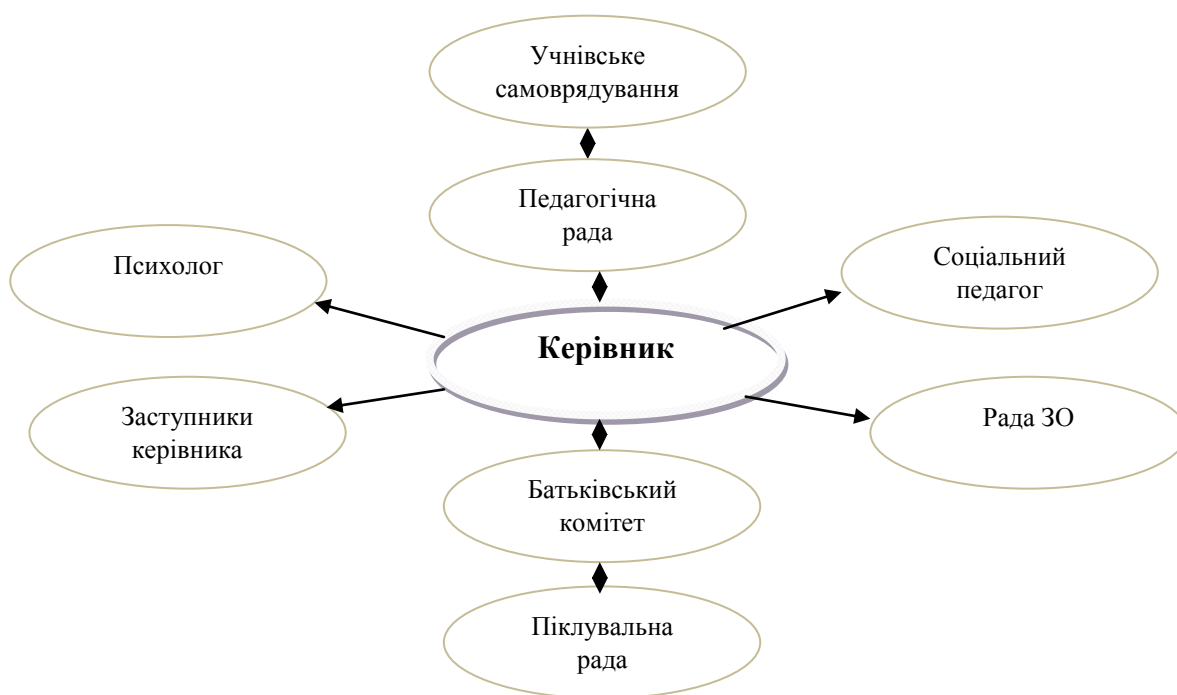


Рис. 3.2 Схема адаптивного управління в ЗО з інклюзивним навчанням

Наприклад, планування роботи ЗЗСО з інклюзивними класами здійснюється на основі педагогічного аналізу всіх сфер життєдіяльності школи. До планування роботи школи залучаються всі члени педагогічного колективу. У школі створена система планування, яка включає в себе:

- програму розвитку школи на визначений період;
- річний план роботи школи;
- робочий навчальний план;
- календарний план організаційної, методичної та позакласної роботи на поточний семестр, рік;
- план внутрішньошкільного контролю;
- календарні плани вчителів;
- плани шкільних методичних об'єднань;
- плани гурткової роботи;
- плани виховної роботи класних керівників.

При здійсненні всіх видів планування діяльності школи (перспективне, річне й поточне) враховується зовнішня і внутрішня інформація. До зовнішньої належать вказівки державних і відомчих органів щодо завдань сучасної школи про зміст навчання і виховання підростаючого покоління. Внутрішня інформація містить необхідні відомості про попередню діяльність школи, досягнення, недоліки й труднощі в роботі педагогічного колективу та ін.

З метою реалізації стратегічної проблеми досягнення рівного доступу дітей до якісної освіти, забезпечення механізмів для переходу до інноваційного розвитку освіти розроблено Перспективний план розвитку школи на п'ять років.

Головна мета Програми – визначення стратегії розвитку закладу освіти, концептуальних підходів до вирішення основних проблем гуманізації навчання та виховання, формування інтелектуального потенціалу як найвищої цінності нації, створення умов для рівного доступу до високоякісної освіти, забезпечення провадження інновацій розвитку школи з метою задоволення соціально-економічних та духовних запитів суспільства та особистості.

Завдання Програми – накреслити орієнтири функціонування й розвитку школи на відповідний період, включаючи і програми індивідуального розвитку дітей з ООП в умовах ЗЗСО.

Система планування, яка відпрацьована в ЗО та заснована на основі взаємодії всіх учасників освітнього процесу, забезпечує координацію їх діяльності, єдність вимог, контроль та взаємоконтроль у процесі роботи, сприяє вдосконаленню планомірного розвитку установи.

Річний план – це управлінське рішення й головний елемент у адаптивному керуванні. Планування означає раціональну підготовку до реалізації цілей та завдань діяльності закладу освіти, передбачає поступове, поетапне і безперервне просування до прогнозованого успіху, успішної реалізації конкретних завдань та поточних планів.

Важливу роль в управлінні адаптаційними процесами в закладі освіти з інклюзивним навчанням відіграє система підвищення кваліфікації вчителів школи, яка визначає пріоритетні напрями:

- формування умінь аналізувати власну діяльність, стан освітнього процесу та діяльність колег;
- концентрація своїх зусиль для досягнення поставленої мети, конкретних цілей, завдань;
- уміння оптимально відбирати зміст, необхідні форми й методи діяльності;
- уміння виокремлювати пріоритети, вибудовувати завдання і знаходити адекватні їм рішення;
- прогнозування і планування своєї роботи;
- володіння методами самоконтролю й самооцінки педагогічного і психологічного діагностування та консультування;
- розкриття творчого потенціалу кожного педагога закладу освіти з інклюзивним навчанням;
- залучення батьківської громадськості до освітньої діяльності;
- самоосвітня діяльність педагога.

Адаптивне управління ЗЗСО із інклюзивним навчанням – це система в системі, синергія керування освітнім процесом формування життєвих компетентностей осіб, які потребують особливих умов і відносин в навчанні в інклюзивному освітньому середовищі .

У свою чергу, ця *система* покликана для реалізації науково-методичної проблеми ЗО і включає різні форми методичної роботи.

Шляхами реалізації завдань МО вчителів стали:

- опанування методологічними і теоретичними основами предметів та методикою викладання в інклюзивному просторі;
- вивчення і використання на практиці сучасних досягнень психолого-педагогічної науки та передового педагогічного досвіду щодо способів адаптації дітей з ООП в соціумі;

– розвиток ініціативи і творчості, новаторських пошуків педагогів, об'єднання зусиль медичних, психологічних та педагогічних служб для вирішення проблем навчання дітей з ООП.

Схема структури медико-психолого-педагогічної взаємодії може включати такі складники:

– *Організаційно-методична робота* – складання плану, участь в навчально-методичних семінарах, заповнення індивідуальних карток психологічного та супервізійного супроводу;

– *Психодіагностична робота* – діагностичний мінімум, поглиблена психодіагностика;

– *Корекційна та розвивальна робота* – проведення корекційно-розвивальних занять;

– *Консультаційна робота* – консультування педагогів та батьків з проблем навчання та виховання, посередництво в конфліктах;

– *Просвітницька та профілактична робота* – психолого-профілактичне просвітництво.

З метою дослідження психологічної та соціальної адаптації учнів доцільно було б включити методику розроблену М. Семаго та методику розроблену А. Обухівською «Методика діагностики готовності до навчання в школі дітей шестирічного віку». Провести бесіду із класоводом 1-го класу з приводу об'єктивних та суб'єктивних причини труднощів та розробити план роботи з дітьми на основі врахування індивідуальних особливостей розвитку кожної дитини. Ця робота дозволяє надавати рекомендації батькам щодо врахування ними вікових особливостей стану психічних процесів їх дітей, вміння відслідкувати психоемоційне та фізіологічне навантаження під час занять з дітьми вдома.

Основна мета науково-методичного супроводу на цьому етапі – дослідження процесу адаптації, що переплітається з корекційно-консультативною та просвітницькою діяльністю, яка об'єднує всіх учасників інклюзивного процесу та батьків. З метою вивчення рівня шкільної тривожності учнів класу під час адаптаційного періоду при включенні в освітній процес дітей з ООП доцільно провести «Тест шкільної тривожності» за Філіпсом та розробити методичні рекомендації для педагогів з метою покращення взаємодії з тривожними дітьми.

З метою поширення соціальної компетентності, усвідомлення життєвих цінностей та сприяння самовизначенню професійних інтересів та цінностей з учнями 9-11 класів бажано проводити просвітницьку роботу – діагностично-інформаційні заняття, що стимулюють активізацію самопізнання, роздумів про

професійне самовизначення, відповідність особистих якостей та вимог прогнозованої професії.

Вектори розвитку психологічної служби в закладах освіти з інклюзивним навчанням сприяють утвердженню основних постулатів управління адаптивними процесами в інклюзивному освітньому середовищі включають:

- просвітницько-профілактичну роботу (психолого-профілактичне просвітництво);
- професійне консультування педагогів та батьків (консультування педагогів та батьків з проблем посередництва в конфліктних ситуаціях з дітьми класу);
- корекційна та розвивальна робота (корекційно-розвивальні заняття);
- психодіагностика (діагностичний мінімум, поглиблена психодіагностика);
- соціально-диспетчерська робота (побудова відносин в дитячих колективах).



Рис. 3.3 Вектори роботи психологічної служби школи

Оскільки школа – це цілісна система соціальних взаємин дитини, психологічна служба для вирішення завдань супроводу співпрацює з сім'ями учнів, залучаючи їх до співробітництва у вирішенні шкільних проблем дитини. Основні форми роботи психолога з батьками: індивідуальні консультації за запитом або з ініціативи психолога та педагога, індивідуальні консультації за підсумками психологічного супроводу, психологічна просвіта.

Важливу роль в упорядкуванні адаптаційних процесів в інклюзивному освітньому просторі відіграє внутрішньошкільний контроль, його системність та результативність.

Контроль – одна із основних функцій внутрішньошкільного управління, спрямована на одержання інформації про стан навчально-виховного процесу та його результативність. Завдання внутрішньошкільного контролю – встановити відповідність реального стану відповідності якості освітнього процесу загальнодержавним вимогам, стандартам і планам роботи школи.

Функція контролю – виявити проблеми і вжити заходи щодо їх усунення.

Внутрішньошкільний контроль виконує діагностичну, коригувальну та регулювальну функції, а основними принципами є принципи: індивідуальності, систематичності, гуманності, диференціації.

Метою контрольно-аналітичної діяльності адміністрації ЗЗСО з інклюзивним навчанням є:

- глибоке вивчення стану справ у всіх ланках шкільної системи;
- аналіз цих даних для прийняття управлінських рішень;
- моніторинг та надання допомоги вчителям в оволодінні сучасними формами та методами створення атмосфери творчої співпраці зі здобувачами освіти.

У ЗЗСО з інклюзивними класами функціонує система внутрішньошкільного контролю, змістом якого є основні види діяльності школи:

- освітній процес, який передбачає вивчення стану виконання навчальних програм, рівня навчальних досягнень учнів, продуктивності праці вчителя, індивідуальної роботи з дітьми, якості позаурочної предметної діяльності, наявності в учнів навичок самостійної роботи;
- виховний процес, коли перевіряється рівень вихованості учнів, рівень громадської активності, якість роботи класних керівників, участь батьків у виховному процесі, якість загальношкільних традиційних заходів, рівень здоров'я і фізичної підготовки учнів, якість профілактичної роботи із дітьми з особливими потребами та педагогічно занедбаними дітьми, попередження правопорушень та шкідливих звичок;

– методична робота, коли визначається методичний рівень кожного вчителя, кожного класного керівника, механізм поширення передового педагогічного досвіду, підвищення кваліфікації вчителів;

– наукова і експериментальна діяльність, коли визначається відповідність цієї діяльності концепції розвитку школи, ступінь наукової обґрунтованості нововведень, їх результативність, рівень наукової освіченості педагогів, науково-дослідницької роботи учнів;

– психологічний клімат, коли виявляється ступінь психологічного комфорту (дискомфорту) здобувачів освіти, педагогів, психологічна підготовленість колективу до вирішення певної проблеми та ін.;

– забезпечення необхідних умов інклюзивного, освітнього простору (охорона праці, санітарно-гігієнічний стан, забезпеченість навчальною і методичною літературою, навчально-технічним обладнанням).

План внутрішньошкільного контролю складається на основі річного плану роботи школи на початку навчального року. Він передбачає:

– терміни і види контролю за діяльністю вчителів і класних керівників;

– контроль за станом викладання навчальних предметів, виховної роботи з учнями;

– контроль за станом харчування, роботою з охорони життя і здоров'я дітей, за веденням шкільної документації, гуртків і факультативів тощо.

Внутрішньошкільний контроль планується заздалегідь. Сфери діяльності для контролю розподіляється між адміністрацією школи залежно від фаху керівника. Для забезпечення системи і єдності вимог внутрішньошкільного контролю директор спільно зі своїми заступниками складає плани контролю (на семестр, місяць, тиждень), у яких зазначає, хто із керівних працівників школи, коли і з якою метою, який вид перевірки і якими методами здійснюватиме.

Основними методами внутрішньошкільного контролю в школі є:

– спостереження за діяльністю вчителів та учнів, яке передбачає відвідування уроків, позакласних заходів із наступним аналізом та обговоренням;

– вивчення та аналіз документації, що охоплює роботу з класними журналами, щоденниками та зошитами учнів, планами уроків, особовими справами учнів та ін.;

– аналіз виконання навчальних планів і програм;

– вивчення системи роботи окремих учителів та її ефективності;

– проведення директорських контрольних робіт, тематичних атестацій;

– перевірка стану викладання окремих предметів та результативності навчальних досягнень учнів;

- опитування (письмове, усне) за завданнями адміністрації;
- анкетування вчителів та учнів;
- тестування.

З метою здійснення систематичного контролю за виконанням управлінських рішень щодо організації навчання дітей з ООП між адміністрацією школи розподіляються обов'язки з контролю за виконанням управлінських рішень. Кількість дітей з ООП в Україні з кожним роком зростає. Тому впровадження інклюзивної освіти стало нагальною необхідністю, а організація контролю за якістю освітніх послуг здобувачів освіти є архіважливою.

«Інклюзивне навчання – це комплексний процес забезпечення рівного доступу до якісної освіти дітям з особливими освітніми потребами шляхом організації їх навчання у загальноосвітніх навчальних закладах на основі застосування особистісно орієнтованих методів навчання, з урахуванням індивідуальних особливостей навчально-пізнавальної діяльності таких дітей»¹⁵⁶.

Адміністрації школи необхідно готувати педагогічний колектив до нововведення – інклюзивного навчання. На засадах адаптивного управління проводяться семінари, педради, вивчається спеціальна література, використовуються Інтернет-ресурси. Педагогічний колектив усвідомлює, що інклюзивне навчання ґрунтується на правах людини і принципах рівності, спрямоване на всіх дітей і дорослих, особливо тих, хто є виключеним із загальної системи навчання.

Отже, адміністрація ЗО чітко визначає переваги інклюзивного навчання на засадах адаптивного контенту розвитку комунікативної компетентності педагогів у процесі професійної діяльності в умовах інклюзивного середовища. Вони дозволяють здобувачам освіти:

- розвивати генетичні задатки та індивідуальні таланти;
- бути включеними в освітнє середовище ЗО;
- працювати над досягненням індивідуальної мети беручи участь у спільних проєктах класу;
- залучати батьків до процесу навчання і життя школи;
- долучатись до розвитку організаційної культури школи;
- мати можливість навчатися і поважати різні здібності інших;
- створювати дружні стосунки з іншими дітьми.

Удосконалення стилю та механізмів адаптивного управління колективом здійснюється на засадах демократизму та гуманізму, соціальної справедливості,

¹⁵⁶ Концепція розвитку інклюзивної освіти. Наказ МОН від 01.10.2010 № 912.

педагогічної культури, поваги й довіри до людини, індивідуального підходу, співпраці задля створення в колективі творчого мікроклімату.

3.4 Командний підхід до організації психолого-педагогічного супроводу дітей з особливими освітніми потребами у закладах загальної середньої освіти з інклюзивним навчанням

Створюючи ситуацію успіху у процесі забезпечення професійної підтримки дітей з особливими освітніми потребами у закладах загальної середньої освіти з інклюзивним навчанням, особливу увагу необхідно зосередити на командному підході, що забезпечує додаткову підтримку на рівні окремої дитини (основний напрям роботи команди) та підході, що забезпечує загальну підтримку ЗЗСО (внутрішньошкільні і позашкільні напрями). Ефективний супровід дитини з особливими освітніми потребами в освітньому процесі закладу загальної середньої освіти передбачає участь різних ключових осіб, співпраця яких має забезпечити різнобічний розвиток дитини та максимальне опанування освітніх програм і навчальних планів.

Важливою передумовою цього є командний підхід – тісна співпраця педагогів з батьками дитини та іншими фахівцями: практичним психологом, вчителем-логопедом, вчителем-дефектологом та ін. Усі зазначені фахівці мають різну підготовку залежно від їхнього фаху, проте, для забезпечення ефективної підтримки дитини з ООП важливо було визначити завдання, які є спільними для усіх учасників цього процесу. Очевидно, що одну з ключових ролей в реалізації командного підходу до надання додаткової підтримки та підходу до загальної підтримки ЗЗСО з інклюзивним навчанням відіграє рівень компетентностей вищезазначених фахівців щодо використання основних механізмів забезпечення психолого-педагогічного супроводу, а саме:

- розроблення індивідуальних програм розвитку дітей;
- розвиток творчих здібностей дитини з ООП;
- використання практики педагогічної та психологічної взаємодії у процесі викладання навчальних предметів;
- співпраця з батьками;
- організація загальної підтримки закладу освіти тощо.

Отже, у процесі дослідження складників успішної реалізації зазначених підходів, значну увагу необхідно спрямувати на розробку необхідних умов та методик з метою розширення можливостей розвитку творчих здібностей школярів з ООП в ЗЗСО з інклюзивним навчанням, які не можуть засвоїти навчальний матеріал самостійно.

Для формування психолого-педагогічного супроводу школярів з ООП в закладах загальної середньої освіти з інклюзивним навчанням важливо враховувати *психофізіологічні особливості готовності дітей до навчання*.

Оскільки діти з важкими інтелектуальними порушеннями вимагають спеціальної освіти, то слід зазначити, що є також значна категорія дітей із збереженим чи близьким до норми інтелектом, які вимагають грамотної та послідовної інтеграції в системі ЗЗСО. Значна кількість таких дітей страждає на гіперактивний розлад з дефіцитом уваги (ГРДУ) та має легкі розлади аутичного спектра, синдром Аспергера тощо. Ця категорія дітей вимагає особливого підходу й розуміння з боку вчителів та адміністрації ЗЗСО. Необхідним є впровадження освітніх програм та стратегій навчання, додаткового психолого-педагогічного супроводу, зокрема допомоги спеціального вихователя чи асистента вчителя, що вимагає певної підготовки педагогічного персоналу для роботи з дітьми, починаючи з дошкільного віку.

Проблему виховання та освіти дітей з поведінковими розладами розглядали у своїх працях такі українські вчені: Т. Скрипник, Є. Барбіна, Л. Мищик, М. Сварник, К. Островська. Науковці визначають, що виховання дітей з ООП є значно глибшою проблемою, а ніж може здатися на перший погляд. Недостатня забезпеченість освітніми програмами та недостатній рівень підготовки психолого-педагогічного супроводу це першочергові недоліки.

В основі проблеми маємо глибоке ментальне відчуження, бажання відсунути незручне та обтяжливе. В основі незрілої реакції суспільства на дітей з ООП лежить необізнаність, спричинена історичними тенденціями. Кілька десятиліть тому людину обмежених можливостей було майже неможливо зустріти на вулицях України. Складалося враження, що інвалідів не має, проте їхня кількість вже тоді була значною. Необізнаність викликає пересторогу та, в кращому випадку, співчуття, яке важко назвати позитивною та конструктивною реакцією. Можна уявити, які почуття охоплюють батьків аутичних та гіперактивних дітей, які переступають поріг ЗЗСО, попередньо стикнувшись з необхідністю виборювати право дитини відвідувати заклад освіти загального типу.

Першочергове завдання суспільства – змінити свідомість педагогів, дати їм можливість зрозуміти сутність фізіологічних особливостей дитини, її поведінкові проблеми. Адже, часто імпульсивну і нестриману поведінку дітей з ООП списують на недоліки виховання. Сімейне виховання може як покращити, так і погіршити ситуацію, однак воно не вирішує проблеми. Незрілі дії педагога зумовлюють негативізм та агресію з боку батьків. Утворюється замкнене коло, в результаті страждають усі. Отже, організація освітніх послуг не має бути стихійною, разом із забезпеченням відповідної методичної бази у підготовці

педагогічних фахівців, треба проводити заходи з реорганізації освітнього процесу загалом щодо впровадження психолого-педагогічного супроводу школярів з ООП в ЗЗСО з інклюзивним навчанням. Здійснює психолого-педагогічний супровід команда супроводу (КС).

Загальне керівництво КС дітей з ООП покладається на директора або заступника директора з навчально-виховної роботи/вихователя-методиста, який несе відповідальність за виконання покладених на команду завдань та розподіл функцій між її учасниками. Однією з організаційних форм діяльності КС є засідання її учасників, яке проводиться не менше трьох разів протягом навчального року. За потреби скликаються позачергові засідання. Ініціювати позачергове засідання КС може будь-хто з її учасників.

Головою засідання КС є директор або заступник директора з навчально-виховної роботи в закладі загальної середньої освіти, вихователь-методист – в закладі дошкільної освіти¹⁵⁷. Відповідно до висновку ІРЦ, індивідуальної програми реабілітації дитини з інвалідністю (за наявності), результатів психолого-педагогічного вивчення дитини КС складає індивідуальну програму розвитку дитини з ООП впродовж 2-х тижнів з моменту початку освітнього процесу.

ІПР погоджується батьками та затверджується керівником закладу освіти. КС переглядає ІПР з метою її коригування та визначення прогресу розвитку дитини у закладі загальної середньої освіти двічі на рік (у разі потреби – частіше); у закладі дошкільної освіти – тричі на навчальний рік (у разі потреби частіше).

Відповідно до особливостей розвитку дитини з ООП КС розробляє індивідуальний навчальний план та індивідуальну навчальну програму в закладі загальної середньої освіти та індивідуальний освітній план в закладі дошкільної освіти.

КС визначає способи адаптації (у разі необхідності модифікації) освітнього середовища, навчальних матеріалів, відповідно до потенційних можливостей та з урахуванням індивідуальних особливостей розвитку дитини з ООП. Надання психолого-педагогічних, корекційно-розвиткових послуг здійснюється шляхом проведення індивідуальних і групових занять. КС формує та узгоджує з батьками розклад психолого-педагогічних, корекційно-розвиткових послуг дитини з ООП.

Порядком організації інклюзивного навчання¹⁵⁸ кількість дітей з ООП у класі становить: 1-3 дитини із числа дітей з порушеннями опорно-рухового апарату, затримкою психічного розвитку, зниженим зором чи слухом, легкими

¹⁵⁷ Організаційно-методичні засади діяльності інклюзивно-ресурсних центрів: навч.-метод. посібник / за заг. ред. М. А. Порошенко та ін. Київ, 2018. С. 166.

¹⁵⁸ Порядок організації інклюзивного навчання у закладах загальної середньої освіти. URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/957-2021-%D0%BF#Text>

інтелектуальними порушеннями тощо; не більш як двоє дітей із числа дітей сліпих, глухих, з тяжкими порушеннями мовлення, зокрема з дислексією, розладами спектра аутизму, іншими складними порушеннями розвитку (порушеннями слуху, зору, опорно-рухового апарату в поєднанні з інтелектуальними порушеннями чи затримкою психічного розвитку) або тих, що пересуваються на візках.

Практика показує, що часто нормативно дозволена кількість дітей з ООП в одному класі порушується. Якщо узагальнити причини, то, за словами директорів, це підвищений запит з боку батьків на влаштування до конкретної школи, яка має досвід, підготовлених спеціалістів і, відповідно, переваги для навчання дітей з ООП порівняно з іншими закладами освіти за місцем реєстрації або проживання дитини з ООП.

Навчання проводиться за відповідним психолого-педагогічним супроводом, однак з обов'язковим домінуванням звичайної загальноосвітньої програми та залученням окремого педагога для дітей з ООП, який би здійснював асистентську допомогу вчителю у класі.

За результатами дослідження проведеного серед учнів та випускників в ЗЗСО з інклюзивним навчанням було визначено, що більша частина з них навчалася за індивідуальною програмою, розробленою відповідно до їхніх можливостей. Відповідно за результатами опитування:

- 50% респондентів здобули неповну середню освіту та 35% повну;
- 55% навчалися в школі за індивідуальною програмою, а 40% в інклюзивних класах;
- переважна більшість не задоволена рівнем здобутої освіти та бажали продовжити навчання;
- 65% опитаних переконані, що освіта покращить їхнє майбутнє і дасть можливість працевлаштування;
- 50% опитаних бажали б навчатися серед своїх однолітків, а не тільки із учнями з ООП та здобути перспективну освіту.

Таким чином, учні та випускники з ООП не задоволені своїм рівнем освіти у ЗЗСО і хотіли би вдосконалювати навчання з метою його подальшого продовження. Подібне дослідження є ще одним аргументом на користь організації інклюзивного навчання в ЗЗСО з використанням відповідного психолого-педагогічного супроводу.

Використання психолого-педагогічного супроводу під час навчання в інклюзивних класах зазначеної категорії учнів передбачає використання особистісно орієнтованих підходів у освітньому процесі, застосування

індивідуальних, групових форм роботи і застосування засобів дистанційного навчання, враховуючи, вплив різних видів ОМ на процес освіти.

Дистанційне навчання – комплекс освітніх послуг, що надаються учням з ООП за допомогою спеціалізованого інформаційно-освітнього середовища, що базується на засобах обміну навчальною інформацією в системі онлайн. Для здійснення дистанційного навчання використовується мультимедійне обладнання (комп'ютер, принтер, сканер, веб-камера тощо), за допомогою якого підтримується зв'язок дитини з ООП із закладом освіти. В ході освітнього процесу проходить як спілкування викладача з учнем в режимі онлайн, так і виконання учнем завдань, надісланих йому в електронному вигляді, з подальшою відправкою виконаних результатів.

Звичайно впровадження інклюзивного навчання засобами дистанційного навчання потребує адміністративних змін у системі освіти, однак не менш важливою є створення відповідного психолого-педагогічного супроводу школярів з ООП в ЗЗСО з інклюзивним навчанням.

Отже, психолого-педагогічний супровід школярів з ООП в закладах загальної середньої освіти з інклюзивним навчанням спрямований на:

- соціалізацію дітей з ООП, розвиток їх самостійності та відповідних компетенцій;
- формування компенсаційних способів діяльності як важливої умови підготовки дітей з ООП до навчання в ЗЗСО;
- розвиток навичок саморегуляції та творчих здібностей школярів з урахуванням наявних знань, умінь і навичок комунікативної діяльності, становлення особистості.

Сучасна суворі історична доба розвитку вітчизняної освіти вимагає також більш відкритих та прозорих взаємин між педагогом та батьками дитини. Величезну роль у цій співпраці має відігравати соціальний педагог. Адже саме психолог і педагог мають бути провідниками, які зв'язують дитину із соціумом та однолітками, батьків з педагогами, а інколи батьків і саму дитину. Оскільки відомо, що батьки дітей з ООП страждають на депресію та мають неадекватні вимоги до дитини, і тоді між ними й дитиною стоїть стіна відчуження. Без розуміння взаємин у подібних сім'ях неможливо надавати якісні освітні послуги.

Без сумніву, найважливіший чинник успіху в процесі змін – це глибоке переосмислення статусу учня з ООП. Такий процес має відбуватися на всіх рівнях, як в освітній, так і в усіх інших державних сферах. Недостатньою є лише фахової підготовки спеціалістів. Якою змістовною та повноцінною не була б їхня освітня програма, якими б здібностями, професійними компетенціями й готовністю до роботи вони не були б наділені, потрапляючи в

сучасну школу, вони не зможуть впроваджувати сучасні підходи до навчання таких дітей самостійно. Так, на базі закладів освіти діють такі навчальні програми для фахівців:

- психосоціальний супровід сімей, де є дитина з ООП;
- ГРДУ: сучасні принципи діагностики і терапії;
- поведінкова терапія поведінкових розладів у дітей.

Отже, успіхів у навчанні школярів з ООП у системі сучасної освіти можна досягти, використовуючи комплексний підхід до оптимізації освітнього процесу і забезпечуючи відповідний психолого-педагогічний супровід таких школярів в ЗЗСО з інклюзивним навчанням.

У психологічній науці виокремлено інтегративний показник, що засвідчує готовність дитини до навчання у закладі загальної середньої освіти. *Компоненти шкільної готовності містять розумову зрілість, критерії якої: диференційоване сприймання, довільна увага, аналітичне мислення; емоційна зрілість, що передбачає достатню емоційну стійкість дитини та відсутність імпульсивних реакцій; соціальна зрілість, пов'язана з потребами спілкування з іншими дітьми.*

Відповідно до концепції єдності біологічних та соціальних чинників психічного розвитку (Л. Виготський, М. Бернштейн, П. Анохін та ін.) в численних дослідженнях визначається суттєва роль біологічних факторів у комплексі причин, що зумовлюють *недостатню готовність дітей до шкільного навчання*: морфологічна незрілість, внутрішньочерепні травми при пологах, ослаблене здоров'я (М. Антропова, Т. Вишневецька та ін.).

Здатності до навчання у дитини шкільного віку зумовлені особливостями її церебрального розвитку, зокрема процесами «дозрівання» головного мозку, неоднаковою швидкістю розвитку його різних структур. Тривалість утворення зв'язків й точність взаємодії між корою мозку та підкорковими структурами значною мірою спричинює стан психічних процесів дитини, особливості довільної регуляції функцій, емоційність. Однак великий вплив має також обмеження обсягу знань та уявлень про навколишній світ, недостатність предметно-практичної діяльності й соціальних взаємин. Це узалежнює недосконалість показників вікового розвитку хворих дітей (порівняно з нормальними), що характеризують психофізіологічну готовність учнів до процесу освіти.

Виокремлюють *певні етапи психологічної готовності дитини до систематичного навчання*, які мають певні особливості розвитку дитини з ООП, що необхідно враховувати під час розробки психолого-педагогічного супроводу таких школярів в ЗЗСО з інклюзивним навчанням

Перший етап психологічної готовності дитини до навчання – це рівень розвитку пізнавальних процесів, який сприяє успішному переходу до шкільного режиму та передбачає достатній рівень розвитку мислення, мовлення, сприйняття, пам'яті, уваги тощо. Освітній процес ґрунтується на пізнавальній діяльності дитини; за допомогою органів чуттів вона ознайомлюється з предметами та явищами навколишнього світу. Ушкодження рухових функцій впливає на зорові, слухові, тактильні, кінестетичні відчуття та сприймання, порушує їх взаємодію, обмежує різноманітність вражень від предметного світу та перешкоджає створенню основи для навчальної діяльності. Уявлення й знання про довкілля у цих дітей неповні, недостатньо систематизовані, іноді помилкові. Велику роль у цьому відіграє порушення рухово-кінестетичного аналізатора, що зумовлює недостатність розвитку аналізаторної діяльності, труднощі формування комплексних асоціацій. Таким чином у дитини з ООП внаслідок органічного ураження мозку порушується майже вся система чуттєвого пізнання. Недорозвиненість зорового сприймання у поєднанні із запізнаним розвитком предметних дій обмежує можливості дитини активно розглядати предмети, маніпулювати ними. Внаслідок цього затримується зорове сприймання образів, важко формуються уявлення про форму, величину, застосування цих понять у пізнанні навколишнього світу та освітній діяльності. Уповільнене формування узгодженості рук та очей ускладнює процес оволодіння читанням та письмом: дітям важко утримувати поглядом рядок під час читання, навчатися писати елементи літер.

Через ушкодження зорово-моторної координації у хворих дітей порушуються просторові уявлення та орієнтування, відповідно математичний, особливо геометричний, матеріал засвоюється ними важко; мовлення часто характеризується нерозумінням складних логіко-синтаксичних конструкцій, які ґрунтуються на просторових уявленнях.

Серед показників недостатньої готовності до опанування шкільних предметів у дітей з ООП провідна роль належить затримці у формуванні мисленнєвих операцій, що визначається особливостями патогенезу; локальним фактором, незрілістю чи ушкодженням певних функцій при різних формах захворювання. Інтелектуальні обмеження, насамперед, стосуються здатності до узагальнення, що зумовлює оперування поняттями та логічними міркуваннями. Таким дітям властива нерівномірність сформованості різних пізнавальних функцій, дисгармонійність інтелектуального розвитку. Астенізованість центральної нервової системи спричиняє недостатній розвиток пам'яті та уваги, що негативно позначається на навчальній діяльності.

Недоліки мовлення у дітей з церебральним паралічем полягають у своєрідності звукової, граматичної та лексичної систем внаслідок органічного ураження мовленнєво-рухового аналізатора, порушення сенсомоторної сфери, особливостей загального психічного розвитку та умов виховання. Особливості мовленнєвого розвитку спричинено труднощами навчання не тільки мовлення та читання, а й позначаються на засвоєнні знань з інших навчальних предметів.

Другий етап психологічної готовності дитини до шкільного навчання – це її вміння доволіно керувати собою, здатність свідомо регулювати власну поведінку та діяльність, що передбачає достатній рівень розвитку вольових якостей. На формування емоційно-вольової сфери хворої дитини з ООП позначаються як біологічні, так й соціальні чинники. Як зазначалося, органічне ураження ЦНС проявляється у нерівномірності та уповільненості дозрівання лобних ділянок кори головного мозку. Суттєве значення має також хронічна ослабленість ЦНС, що створює своєрідний несприятливий ґрунт, на якому утворюється низка негативних соціальних (вторинних) впливів на розвиток емоційновольової сфери дитини: переживання з приводу фізичного недоліку, ізоляція від ровесників, умови емоційної деривації внаслідок складних сімейних взаємин тощо.

Змінена реактивність нервової системи зумовлює підвищену дратівливість, риси тривожності, негативізму, високу виснажуваність, що гальмує формування доволіності у поведінці, зумовлює низьку здатність до найпростіших форм її саморегуляції. Недоліки сімейного виховання за типом гіперпротекції сприяють формуванню утриманських установок, нездатності діяти самостійно, безініціативність. Накопичення у таких дітей досвіду неуспіху у спілкуванні та діяльності спричиняють розвиток таких рис особистості, як невміння відстояти свої інтереси, підвищена чутливість, образливість, почуття невпевненості, що перешкоджає повноцінному оволодінню навчальною діяльністю.

Третім етапом психологічної готовності до шкільного навчання є достатній рівень мотивації та розвиток творчих здібностей, які є спонукальною силою під час оволодіння навчальними знаннями та продуктивними формами діяльності (малювання, ліплення, аплікація). Даний етап передбачає достатньо високий рівень підпорядкованості мотивів і творчості, який пов'язаний зі свідомим подоланням афективно негативного ставлення до навчання та здійснюється завдяки емоційно привабливій меті.

У школярів з ООП мотиваційна сфера має певні особливості. Порушення зоровомоторної координації та просторового орієнтування робить для дитини з ООП навколишній світ менш диференційованим, різні предмети та явища мало

привертають її увагу і тому не збуджують інтересу та активності. Хронічна ослабленість нервової системи зменшує і без того незначні можливості долати труднощі через низьку психічну працездатність, нестійкість уваги, внаслідок чого у неї не формується здатність до цілеспрямованої діяльності, яка у здорової дитини значною мірою розвивається спонтанно. Труднощі співпраці з дорослими (через недостатнє вміння слухати, зосереджувати увагу на завданні та діяти згідно з інструкцією) призводять до дефіциту позитивного досвіду, що спонукає та підкріплює бажання вчитися. Все це зумовлює знижену мотивацію до пізнавальної діяльності у цієї категорії учнів.

Таким чином, перелік недоліків психологічної готовності учня з ООП до навчання окреслює коло організаційно-педагогічних умов, які мають стати предметом корекційного втручання та потребують участі різних фахівців: психолога, педагога, лікаря, логопеда, реабілітолога. Такі умови має забезпечити управлінська команда ЗЗСО.

Важливим напрямом психолого-педагогічного супроводу школярів з ООП в ЗЗСО з інклюзивним навчанням є посилення його прикладного характеру, шлях подальшої «психологізації» педагогів, забезпечення їх необхідними методиками для здійснення діагностичної, корекційної та психо-профілактичної роботи.

Для визначення організаційно-педагогічних умов здійснення навчання дітей з ООП необхідно проаналізували нормативні документи, досвід організації навчання в ЗЗСО, проводити опитування й анкетування вчителів, вивчати інноваційні технології навчання дітей з ООП.

Основними організаційно-педагогічними умовами здійснення інклюзивного навчання дітей з ООП визначено:

- забезпечення права дітей з ООП на здобуття освіти в умовах ЗЗСО у комплексному поєднанні з корекційно-реабілітаційними заходами;
- різнобічний розвиток індивідуальності школяра з ООП на основі виявлення його задатків і здібностей, формування інтересів і потреб;
- збереження і зміцнення морального і фізичного здоров'я вихованців;
- виховання в учнів любові до праці, здійснення їхньої допрофесійної підготовки, забезпечення умов для життєвого і професійного самовизначення;
- виховання школяра з ООП як людини з етичним ставленням до навколишнього світу і самого себе;
- надання у процесі освіти кваліфікованої психолого-медико-педагогічної допомоги з урахуванням стану здоров'я, особливостей психофізичного розвитку вихованця.

Отже, визначені організаційно-педагогічні умови мають спрямовуватися на досягнення головної мети – підготувати школяра з ООП до незалежного і самостійного життя. При цьому необхідно стежити за тим, щоб допомога і підтримка у ході навчання не перевищувала необхідну, інакше дитина стане занадто залежною від цієї підтримки.

За результатами вивчення психофізичного розвитку дітей з ООП та аналізу практичного досвіду, доцільно у кожному ЗЗСО з інклюзивним навчанням *розроблено стратегію організації навчання*. Вона полягає в тому, що індивідуальне навчання має охоплювати *три нерозривно пов'язані блоки умов: організаційний, дидактичний та комплексно реабілітаційний*, без дотримання яких неможлива повноцінна реалізація освітнього процесу, розвиток творчих здібностей особистості та здійснення корекційно реабілітаційної діяльності.

Організаційний блок. Зарахування учня до школи здійснюється відповідно до чинних законів, положень про індивідуальне навчання, законів України «Про освіту», «Про повну загальну середню освіту», «Положення про індивідуальне навчання» та інших нормативних документів.

Підставою для організації індивідуального навчання є:

1. Довідка лікувально-консультативної комісії.
2. Заява батьків із проханням зарахувати учня до школи.
3. Копія свідоцтва про народження дитини.
4. Направлення місцевого органу державного управління освітою.

Після зарахування учня до школи наказом призначається педагог для його навчання в ЗЗСО з інклюзивним навчанням.

Після закінчення учнем першого, четвертого та випускного класів в особовій справі записується докладна характеристика освітніх досягнень, труднощів, невикористаних можливостей, особистісного розвитку. В особовій справі виставляються семестрові, річні оцінки, а також робиться запис про переведення учня до наступного класу.

Кожного школяра з ООП, що навчається індивідуально, фіксують у списку учнів того класу, до якого він прикріплений. До графі класного журналу «Відомості про учнів» учитель індивідуального навчання вносить відповідні відомості про свого учня. В класному журналі виставляються семестрові, річні оцінки, а також робиться запис рішення педагогічної ради про переведення учня до наступного класу.

Асистент, призначений для допомоги у навчанні учня з ООП, складає графік роботи, який погоджується з батьками, заступником директора школи з навчальної роботи та затверджується директором. Примірник цих документів

зберігається у заступника директора з навчальної роботи для здійснення контролю за роботою вчителя.

Організація освітнього середовища передбачає облаштування навчального куточка, забезпечення індивідуальними меблями, приладдями для учня (парта, ортопедичні пристрої тощо), місця для відпочинку, оснащеного для проведення фізкультхвилинок.

Наступна складова організаційного блоку – створення команди фахівців, які вивчають психофізичні особливості школяра з ООП та дають певні рекомендації (вчитель, лікар, інструктор ЛФК, логопед, психолог). Спільна робота цих фахівців та батьків дитини спрямована на досягнення єдиної навчально-корекційної мети. Батьки є безпосередніми учасниками інклюзивного навчання школярів з ООП. Це неодмінна умова, без якої неможливе здійснення ефективного індивідуального навчання. Вчитель має ознайомити їх зі стратегією та перспективою розвитку дитини у процесі навчання, формувати у батьків оцінку її психофізичних можливостей.

Дидактичний блок. Після комплексного обстеження здатностей дитини до навчання, вчитель-дефектолог проводить психолого-педагогічне обстеження, внаслідок якого отримує конкретні дані про рівень розвитку інтелекту, навчально-значущих функцій, психічної, фізичної та психомоторної сфер, рівень знань з усіх навчальних предметів, на основі чого розробляє індивідуальний план навчання й виховання конкретної дитини відповідно до програми. Наприклад, якщо у дитини виявлено третій (низький) рівень інтелектуального розвитку та навчально-значущих функцій, низьку підготовку з основних навчальних предметів, то вчитель складає індивідуальний план за третім (низьким) рівнем. А отже, матеріал, структура змісту освіти і вимоги, які висуваються до учня, будуть полегшеними і простішими порівняно з першим та другим рівнями. Учень може виконувати нескладні та невеликі за обсягом завдання лише з допомогою вчителя. Зміст нового матеріалу має дозуватися на тематично завершені частини, які підкріплюються практичними вправами для удосконалення недостатньо розвинутих в учня психічних процесів (мислення, пам'яті, уваги).

Якщо ж в учня виявлено першій рівень психофізичного розвитку, то вчитель навчатиме його за програмою першого рівня, що відрізняється від другого та третього темпами засвоєння індивідуальної програми, з урахуванням втомлюваності та виснажливості дитини. Можливе поєднання першого, другого, третього рівнів з різних предметів. Так, наприклад, дитина може навчатися з математики за низьким рівнем, а з рідної мови та читання – за

середнім. Варіативність рівнів залежить від психофізичних можливостей дитини. У процесі індивідуального навчання рівні можуть змінюватися.

Отже, важливими дидактичними умовами психолого-педагогічного супроводу школярів з ООП в ЗЗСО з інклюзивним навчанням є створення гнучкої системи адаптації освітніх програм до психофізичних можливостей кожної дитини, визначення доступного змісту індивідуальної програми з усіх предметів, які, поряд з опануванням обов'язкових знань, умінь і навичок, забезпечуватимуть розвиток особистості, розумових та фізичних здібностей, об'єктивне орієнтування в динаміці просування дитини по траєкторії життєвого шляху.

Вибір ефективних методів, прийомів, видів роботи є наступною дидактичною умовою здійснення індивідуального навчання. Вчитель дефектолог в індивідуальному навчанні керується вільним вибором оптимальних варіантів методів, прийомів, форм і засобів навчання, враховуючи психофізичні особливості учня. В навчанні школяра з ООП, якому притаманна, наприклад, афективна збудженість, рухова розгальмованість, застосовуються одні методи, прийоми. А для учня млявого, пасивного, із недостатньою руховою та психічною активністю, байдужістю до довкілля, вчитель застосовує зовсім інші прийоми, види роботи, аби скоригувати та подолати ці стани.

Структура заняття індивідуального навчання дітей із з ООП складається з таких етапів:

- психологічної підготовки (1-3 хв.);
- логопедичної розминки (3-4 хв.);
- основного етапу (20-25 хв.);
- фізкультхвилинки (2 хв.);
- заключного етапу (4-6 хв.).

Здійснення індивідуального навчання неможливе без забезпечення вчасного отримання зворотного зв'язку – рефлексії. Цей зв'язок відбувається внаслідок застосування різних дидактичних матеріалів, творчих видів роботи, завдань із логічним навантаженням під час самостійного орієнтування у бесідах, різноманітних вправах. Насамперед, у дитини з ООП необхідно сформувати самоконтроль власних дій, здобуття знань.

Комплексно реабілітаційний блок забезпечується наступними чинниками:

- 1) урахуванням (у комплексі) соматичних, психофізичних показників кожного учня;
- 2) різноманітними формами викладу навчальної інформації з урахуванням рівня розвитку уражених сфер і функцій;

- 3) захистом учнів від фізичного та розумового перевантаження;
- 4) правильним вибором темпу і способу засвоєння знань;
- 5) введенням інтегрованих елементів у освітній процес .

Комплексний підхід у освітньому процесі, за умови добору всіх можливих видів діяльності, сприяє всебічному розвитку особистості з ООП, компенсації уражених функцій, формуванню готовності до активної життєдіяльності. Зокрема, врахування (у комплексі) психофізичних показників конкретного учня закладає основу для створення корекційного та розвивального педагогічного середовища, що є визначальним фактором саморозвитку. Наприклад, якщо дитина має низький рівень фізичного розвитку (значні порушення зору, мовлення, загальної та дрібної моторики), то корекційна програма має складатися з урахуванням наявних вад, які підлягають комплексній корекції на кожному занятті. Це, насамперед, вправи для зняття зорового напруження, відповідний ортопедичний режим, обов'язкова логопедична гімнастика, фізичні вправи на розвиток загальної та дрібної мускулатури. Від рівня розвитку уражених сфер і функцій залежатиме форма викладу навчальної інформації.

Для успішної організації уроку слід дозувати наочність, вчасно переключаячи увагу дитини з одного виду діяльності на інший, забезпечуючи сприятливий режим роботи. При закріпленні навчального матеріалу слід застосовувати ті форми, прийоми викладу, які допомагають краще запам'ятати інформацію: усне промовляння, складання схем, плану, відповіді на запитання, тощо.

Важлива комплексно реабілітаційна умова – захист учнів від фізичного та розумового перевантаження. Для цього потрібно враховувати обсяг доступного навантаження, час, необхідний дитині для переходу до нового виду діяльності, для підготовки до відповіді. Ознаками наявного перевантаження є погіршення самопочуття дитини, головний біль, стомлюваність, значне зниження концентрації уваги. Цього допускати не можна. За таких симптомів навчальний матеріал необхідно подавати лише після фізичного та розумового відпочинку.

Щодо правильного темпу та способу засвоєння знань, то вони мають відповідати індивідуальним можливостям дитини. При цьому слід враховувати якість засвоєних знань, які підтверджують правильність вибору темпу. Способи засвоєння знань є варіативною складовою загальних дидактичних умов.

Введення інтегрованих елементів (музики, ритмічних вправ, малювання, аплікації, ліплення, співів) у процес освіти дає надзвичайно позитивні результати. Ці види діяльності компенсують розлади сенсомоторного розвитку,

формують пізнавальну діяльність, покращують інтелектуальну активність. Вони допомагають під час корекції мовлення, рухово-кінестетичних порушень.

Психологічна підготовка до уроку є неодмінною складовою у структурі індивідуального навчання дітей з ООП. Важливу роль вона відіграє у початкових класах і, зокрема, в першому, коли дитина лише розпочинає індивідуальне навчання в домашніх умовах.

Форми проведення психологічної підготовки варіюються залежно від форми церебрального паралічу, психічних розладів дитини. Це можуть бути вступні бесіди, розмови на побутові теми для створення позитивного настрою, пробудження інтересу до роботи, ігри тощо.

Емоційне насичення занять є інноваційною складовою індивідуального навчання, що забезпечує позитивний психологічний клімат на занятті. Виявлений рівень психологічної підготовки учня дає змогу підібрати тип емоційного насичення занять: піднесений чи заспокійливий, стимулюючий чи стриманий. Відповідно до емоційного стану дитини вчитель викликає у одних емоційну активність, в інших стримує емоційні реакції.

Залучення батьків до освітнього процесу – важлива особливість організації індивідуального навчання, оскільки узгоджений з родиною план спільних дій, єдність вимог, адекватність оцінки можливостей учня, систематичне індивідуальне консультування батьків та дітей, ознайомлення з прийомами роботи, здійснення методичної допомоги тощо сприяє значному покращенню ефективності такого навчання, підвищенню результативності.

Одна з головних дидактичних умов є взаємодія системи «учень – учитель – батьки». Основна мета формування навчального мікроклімату в сім'ї полягає в гуманізації взаємин у сім'ї, створенні умов для максимального прояву поваги і взаємопідтримки, турботи та взаємодопомоги. Отже, довіра в системі «учень – учитель – батьки», єдність і делікатність – це ті складові, без яких неможливе якісне індивідуальне навчання в умовах сім'ї.

Наступна умова – інтонаційно виразне мовлення вчителя і батьків учня. Оскільки діти мають значні порушення мовлення, то взірцем правильної вимови для них є виразне мовлення вчителя і батьків. Учень звертає особливу увагу на інтонацію, виразність, темп і чіткість мовлення близьких людей. Тяжкість порушень звуковимови підсилюється з огляду на дихальні порушення: мовленнєві скорочення видиху, порушення плавності і виразності. Часто спостерігаються різні порушення голосу: монотонність, немодульованість, іноді з гугнявим відтінком. Ці прояви у поєднанні з неадекватною мімікою, вимушеним сміхом утруднюють засвоєння матеріалу. Тому завдання вчителя полягає не лише в корекційно-відновлювальній роботі, а й

у демонстрації та передачі школяру з ООП інтонаційно виразного мовлення, консультуванні з цього приводу батьків, створення належного мовленнєвого режиму – запорука правильного розвитку мовлення дитини.

Стимулююче естетичне унаочнення охоплює використання найрізноманітніших природних матеріалів, яскравих малюнків, символічної графіки. Таке навчання забезпечує комплексний гармонійний розвиток дитини, коло спілкування якої надзвичайно обмежене. Добір природних матеріалів, малюнків, графіки та інших видів унаочнення залежить від форми захворювання дитини з ООП та психофізичного розвитку учня.

Отже, урахування вищезазначеного переліку організаційно-педагогічних умов, які охоплюють варіативність діяльності учнів, забезпечують спеціальну організацію інклюзивного навчання та створюють підґрунтя для очікуваного навчально-корекційного результату є основою психолого-педагогічного супроводу дітей з ООП в ЗЗСО з інклюзивним навчанням.

Перед системою освіти України стоїть завдання досягнення нової сучасної якості щодо організації наближення загальноосвітніх програм до потреб кожної особистості і суспільства в цілому. Сучасна система освіти все більше концентрує в собі функції соціалізації особистості, в тому числі осіб з обмеженими можливостями. Гостро відчувається потреба в тому, щоб допомогти дітям з ООП повноцінно включитися в соціум, що передбачає реалізацію прав на освіту, вдосконалення діяльності освітніх структур, впровадження в освітній процес інноваційних технологій навчання.

ВИСНОВКИ

1. Інклюзивна форма навчання набирає обертів фактично на всіх рівнях розвитку системи освіти в Україні. Як науково-педагогічний феномен ця проблема досліджена українськими науковцями на фундаментальному та прикладному рівнях. В організації діагностичної діяльності (оцінювання розвитку дітей), навчання, виховання і розвитку здійснено інноваційні кроки, які значною мірою наблизили нашу систему освіти до цінностей і здобутків світової цивілізації. Суттєво просунулося вперед нормативно-правове, соціальне-економічне, інформаційно-технічне, фінансове забезпечення освітньої інклюзії. Про це переконливо свідчать статистичні дані Міністерства освіти і науки України за 2020-2021 академічний рік.

Натомість, аналіз актуальних проблем освітньої інклюзії дає можливість стверджувати, що проблемними питаннями залишаються такі: практика вибору закладу освіти та наповнюваність класів (груп); організація класів (наявність в одному класі дітей з різними ООП); наявність і функції асистента вчителя; наявність кваліфікованої команди психолого-педагогічного супроводу; складання індивідуальних програм розвитку; навчання та порядок оцінювання дітей з ООП. На заваді стоять як об'єктивні так і суб'єктивні чинники, які поступово і системно усуваються.

У процесі впровадження нового змісту освіти, у питаннях усунення вищеназваних проблем великого значення набуває роль освітнього інклюзивного середовища, яке має сприяти реалізації визначених освітніх завдань, створювати умови для розвитку максимального потенціалу кожної дитини засобами професійної комунікації педагогів в інклюзивному середовищі, зокрема для дітей з особливими освітніми потребами. Важливо зазначити, що успіх інклюзії може опинитися під загрозою, якщо практикуючі педагоги мають негативні уявлення про комунікативну компетентність, її роль в інклюзивному навчанні учнів з ООП. Проблема потребує більш сутнісного аналізу поняття «комунікативна компетентність в умовах інклюзивної освіти» як важливої складової професійної компетентності майбутнього педагога, більш змістовного розкриття особливостей формування і розвитку комунікативної компетентності в умовах інклюзії, а також її структури та компонентів.

2. Глибокий науковий аналіз теоретико-прикладних аспектів розвитку комунікативної компетентності в дозволив визначити ключову дефініцію: *комунікативна компетентність педагога в інклюзивному середовищі* – це інтегративне особистісне утворення, яке позиціонує сформованість

професійних компетенцій та особистісних якостей майбутнього педагога, дозволяє встановлювати психологічний контакт із учнями, студентами, колегами та організовувати педагогічну взаємодію в інклюзивному освітньому середовищі.

Не втрачає актуальності питання готовності майбутніх педагогів до роботи в умовах інклюзивного освітнього середовища. Аналіз надбань педагогічної практики переконливо свідчить, що педагогу інклюзивної дитини необхідно володіти грамотною, витриманою та толерантною термінологією, культурою інклюзії. Особливого значення набуває вміння педагога знайти правильний спосіб вибудовування конструктивних взаємин з батьками дитини з інвалідністю, заснований на взаємній повазі, емпатії, комунікативній толерантності. Поєднання індивідуальної і колективної роботи створює атмосферу співробітництва, взаєморозуміння, сприяє підвищенню рівня комунікативної культури, формуванню навичок творчого досягнення і освоєння нових знань.

Заклади освіти з інклюзивною формою навчання потребують спеціальної організації освітньої діяльності, зокрема розвитку стимулів до навчання та пізнавальних інтересів. В свою чергу, організаційна роль керівника закладу освіти у процесі розвитку комунікативної компетентності педагогів, непересічна. Високий рівень комунікативної компетентності управлінської команди закладів освіти з інклюзивним навчанням продукує статус педагога, який професійно комунікує, забезпечує якісне навчання та успіх для всіх здобувачів освіти в різних закладах освіти, а особливо в інклюзивному освітньому середовищі.

3. В управлінні закладом освіти з інклюзивним навчанням важливими критеріями якості змін виступають зв'язки, підходи та організаційна культура. Тому важливого значення набуває збереження людського потенціалу у процесі управління, визнання моралі як провідної якості членів педагогічного колективу; забезпечення партнерства у стосунках між членами освітянської спільноти, збільшення неформальних зв'язків в організаційних структурах закладу освіти з інклюзивним навчанням.

Нова парадигма управління відкритою освітньою системою з інклюзивним навчанням базується на запозиченні передових підходів менеджменту, що передбачає, насамперед, орієнтацію на підвищення якості надання публічних послуг, роботу в умовах конкурентного освітнього інклюзивного середовища, застосування ідеології корпоративності тощо. Запровадження концепції належного врядування (good governance) дає розуміння того, що суспільство може себе зорганізувати на засадах

горизонтальних зв'язків, а суспільні інститути усвідомлюють свої права, інтереси, прагнуть гарантій рівності та соціальної справедливості. Усе це зумовлює втілення нових підходів до управління сучасним закладом освіти з інклюзивною формою навчання на засадах організаційної культури.

Адміністрація закладу освіти має чітко визначати переваги інклюзивного навчання на засадах адаптивного контенту розвитку комунікативної компетентності педагогів у процесі професійної діяльності в умовах інклюзивного середовища

Удосконалення стилю та механізмів адаптивного управління колективом здійснюється на засадах демократизму та гуманізму, соціальної справедливості, педагогічної культури, поваги й довіри до людини, індивідуального підходу, співпраці задля створення в колективі творчого мікроклімату.

Основними організаційно-педагогічними умовами здійснення інклюзивного навчання дітей з ООП є: забезпечення права дітей з ООП на здобуття освіти в умовах ЗЗСО у комплексному поєднанні з корекційно-реабілітаційними заходами; різнобічний розвиток індивідуальності школяра з ООП на основі виявлення його задатків і здібностей, формування інтересів і потреб; збереження і зміцнення морального і фізичного здоров'я вихованців; виховання в учнів любові до праці, здійснення їхньої допрофесійної підготовки, забезпечення умов для життєвого і професійного самовизначення; виховання школяра з ООП як людини з етичним ставленням до навколишнього світу і самого себе; надання у процесі освіти кваліфікованої психолого-медико-педагогічної допомоги з урахуванням стану здоров'я, особливостей психофізичного розвитку вихованця.

Для створення ситуації успіху у процесі забезпечення професійної підтримки дітей з особливими освітніми потребами у закладах загальної середньої освіти з інклюзивним навчанням, особливу увагу необхідно зосередити на організації командного підходу, що забезпечує підтримку на рівні окремої дитини (основний напрям роботи команди) та підтримку ЗЗСО (внутрішньошкільні і позашкільні напрями). Ефективний організаційно-методичний супровід дитини з особливими освітніми потребами в освітньому процесі закладу загальної середньої освіти передбачає участь різних ключових осіб, психолого-педагогічна взаємодія яких має забезпечити різновекторний розвиток дитини та успішне опанування освітніх програм і навчальних планів.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Альохіна С. В. Принципи інклюзії в практиці освіти. *Аутизм і порушення розвитку*. 2013. № 1(40). С. 1-6.
2. Бандурчак Л. Умови координації наукових досліджень у закладах післядипломної педагогічної освіти за умов децентралізації управління. *Післядипломна освіта в Україні*. 2004. № 1. С. 16-19.
3. Бондар В. Освіта дітей з особливими потребами: пошуки та перспективи URL: http://www.fl-life.com.ua/inclusion/?page_id=454>.
4. Васильченко Л. В. Критерії сформованості управлінської культури керівника школи. *Управлінська культура і компетентність керівника*. Харків: Основа, 2007. 176 с.
5. Ващенко Л. М. Інноваційні процеси в системі загальної середньої освіти: особливості управління. *Освіта і управління*. 2001. № 4. С. 59-68.
6. Ващенко Л. М. *Регіональне управління інноваційними процесами загальної середньої освіти*: навчальні модулі. Київ: Видав.-поліграф. центр «Тираж», 2005. 30 с.
7. Верещак Л. Особливості оцінювання навчальних досягнень учнів з інтелектуальними порушеннями URL: <https://vseosvita.ua/news/osoblyvosti-otsiniuvannia-navchalnykh-dosiahnen-uchniv-z-intelektualnymy-porushenniamy-50125.html>
8. Волкова Н. П. *Педагогічні комунікації*: навч. посібник. Дніпропетровськ: РВВ ДНУ. 2002. 90 с.
9. Галасюк І. М. Професійна позиція педагога в роботі з особливою дитиною і його сім'єю. Професіоналізм педагога: сутність, зміст, перспективи розвитку. Москва: МАНПО, 2016. Ч. 1. 520 с.
10. Головань Л. П. Інклюзивна освіта для дітей з особливими освітніми потребами. *Бористен*. Дніпро, 2012. № 10. С. 14–17.
11. Гонтаровська Н. Б. *Освітнє середовище як фактор розвитку особистості дитини*: монографія. Київ: Вид-во РВА «Дніпро-VAL», 2010. 623 с.
12. Гладуш В. А. Інклюзивний освітній процес і волонтерство: досвід співпраці. *Народна освіта*. Вип. № 3(24). 2014. URL: https://www.narodnaosvita.kiev.ua/?page_id=2581 .
13. Гладуш В. Інклюзивне навчання за участю волонтерів: досвід та перспективи. *Матеріали Міжнар. наук.-практ. конф. «Наука: теорія и практика» (07–15.08.2014)*. Przemyśl, 2014. С. 64-68.

14. Гладуш В. А. Тенденції розвитку форм післядипломної педагогічної освіти в Україні. *Вісник післядипломної освіти. Серія: «Педагогічні науки»*. 2019. № 9(38). С. 10-31. URL: <http://umo.edu.ua/pedagoghichni-nauki-vipuski/zbirnik-naukovikh-pracj-visnik-pisljadiplomnoji-osviti-serija-pedagoghichni-nauki-vipusk-938-2019>
15. Гладуш В. А. Збереження здоров'я особистості як науково-педагогічний феномен. *Педагогіка здоров'я як основа розвитку потенціалу особистості*: монографія. Дніпро: Ліра, 2020. С. 20.
16. Гладуш В. А. Інклюзивні цінності в закладах вищої освіти. *Педагогічні студії з підготовки будівельно-архітектурних фахівців: дидактичний та виховний аспект*: монографія. Дніпро, 2022. С. 21-61.
17. Гладуш В. А. Ретроспектива підготовки педагогічних кадрів в Україні для формування освітніх послуг в умовах спеціальної освіти. *Тенденції та проблеми управління закладами освіти: виклики XXI століття*: монографія. Київ, 2021. 285 с. С. 242-251.
18. Даниленко Л. І. *Управління інноваційною діяльністю в загальноосвітніх навчальних закладах*: монографія. Київ: Міленіум, 2004. 358 с.
19. Даниленко Л. І., Паламарчук В. Ф. Наукові засади інноваційної діяльності в Україні. *Постметодика*. 2004. № 2/3. С. 11-19.
20. Даниленко Л. І. *Модернізація змісту, форм та методів управлінської діяльності директора загальноосвітньої школи*: монографія. Київ: Логос, 2002. 140 с.
21. Данченко Г. В. Психологічні детермінанти розвитку комунікативної компетентності менеджера освіти шкільного рівня: дис. ... канд. психол. наук: 19.00.07. Ін-т психології ім. Г. С. Костюка АПН України. Київ, 2002. 203 с.
22. Дакарські рамки дій «Освіта для всіх»: виконання наших колективних зобов'язань. (2000). URL: http://www.unesco.org/education/efa/ed_for_all/dakfram_eng.shtml
23. Декларація принципів толерантності. ЮНЕСКО, 1995.
24. *Дефектологічний словник: навч. посібник* / за ред. В. І. Бондаря, В. М. Синьова. Київ: «МП Леся», 2011. 528 с.
25. Дослідження потреб стейкхолдерів у забезпеченості якості освіти в аспекті впровадження інклюзивного навчання URL: <https://mon.gov.ua>
26. *Енциклопедія освіти* / за ред. В. Г. Кременя. Київ: Юрінком Інтер, 2008. 1040 с.
27. Єльнікова Г. В. *Основи адаптивного управління: курс лекцій*. Київ: ЦППО АПН України, 2003. 133 с.

28. Загальна декларація прав людини.
URL: https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/995_015
29. Закон України «Про освіту». 2017.
URL: <https://base.kristti.com.ua/?p=5895>
30. Закон України «Про повну загальну середню освіту».
URL: <https://www.pedrada.com.ua/article/2732-zakon-ukrani-pro-povnu-zagalnu-serednyu-osvtu>
31. Закон України «Про вищу освіту». 2014.
URL: https://vk24.ua/regulations_and_jurisprudence/zakoni/zakon-ukraini-pro-visu-osvitu-vid-1-lipna-2014-roku-no-1556-vii
32. Захарчук М. Є. Проблеми формування професійної компетентності викладача в умовах впровадження інклюзивної освіти в Україні.
URL: <http://gnpu.edu.ua/files/naukovi%20chitanny/pedagogika/ZaharchukKluchkovska>
33. Зеер Э. Ф. Компетентностный подход к модернизации профессионального образования. *Высшее образование*. 2005. № 4. С. 23–30.
34. Зимняя И. А. Ключевые компетентности – новая парадигма результата образования. *Высшее образование*. 2005. № 5. С. 34–42.
35. Зязюн І. А. *Педагогічна майстерність*: підручник. Київ: СПД Богданова А.М., 2008. 376 с.
36. Ігнатенко Г. В. *Професійна педагогіка*: навч. посібник. Київ: Видав. Дім «Слово», 2013. 352 с.
37. Інчхонська декларація. URL: <http://ipood.com.ua/novini/vsesvitniy-osvitniy-forum-2015--nchhonska-deklaraciya-osvita-2030/>
38. Калініченко І. О. Особливості формування інклюзивного освітнього середовища для забезпечення всебічного розвитку дитини.
URL: <http://ap.uu.edu.ua/article/80>
39. Карасюк Л. Дидактичні можливості позааудиторної роботи в процесі формування основ професіоналізму майбутніх учителів початкових класів. *Гуманітарний вісник*. 2000. № 25. С. 75-79.
40. Кастельс М. Информационная эпоха. Экономика, общество, культура. Москва, 2000. 254 с. С. 254.
41. Королук С. В. *Управлінська культура керівника ЗНЗ*: лекції з курсу «Освітній менеджмент та самоменеджмент керівника». Полтава: ПОППО, 2003. 108 с.
42. *Компетентнісний підхід до підготовки педагогів у зарубіжних країнах: теорія та практика*: монографія. Кіровоград: Імекс-ЛТД, 2014. 280 с.

43. Конаржевский Ю. А. *Менеджмент и внутришкольное управление*. Москва: Образовательный центр «Педагогический поиск», 1999. 224 с.
44. Концепція розвитку інклюзивної освіти. *Наказ МОН № 912 від 01.10.2010*.
45. Конвенція про боротьбу з дискримінацією в галузі освіти
URL: <https://законодавство.com/akti-pravovi-mijnarodni/konventsiiya-pro-borotbu-diskriminatsieyu-1960-22869.html>
46. Конвенція про права дитини.
URL: <https://ips.ligazakon.net/document/MU89K01U>
47. Конвенція про права осіб з інвалідністю, 2006.
URL: https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/995_g71#Text
48. Концепція розвитку інклюзивного навчання.
URL: <https://mon.gov.ua/ua/npa/pro-zatverdzhennya-kontseptsii-rozvitku-inklyuzivnogo-navchannya>
49. Кожекіна Т. В. Підготовка педагогічних кадрів для інклюзивної практики. *Наукові дослідження в освіті: педагогіка, психологія, економіка*. 2013. № 6. С. 52-56.
50. Королюк С. Управлінська культура керівника школи. *Директор школи*. 2008. № 37/38.
51. Краснова Н. А. Коммуникативная компетентность педагога как составная успешной профессиональной деятельности в сопровождении инклюзивного образования. *Сборник научно-методических материалов* под науч. ред. А. Ю. Белогурова. Москва: «Спутник +», 2015. С. 144-149.
52. Крыжко В. В., Павлютенков Є. М. *Основы менеджмента в образовании: теория, практика, психология успешного управления*. Запорожье: Просвита, 2000. 260 с.
53. Крутій К. *Освітній простір дошкільного навчального закладу*: монографія: у 2 ч. Київ: Освіта, 2009. Ч. 1. 302 с.
54. Кузьмінський А. І. *Педагогіка*: підручник. Київ: Знання-Прес, 2008. 447 с.
55. Курмышева Л. К. Эксклюзия как феномен жизни общества. *Психология, социология и педагогика*. 2015. № 3.
56. Кухарчук Т. А. Організаційно-педагогічні умови адаптації молодих вчителів природничих дисциплін до роботи в школі: автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. пед. наук: 13.00.04. Тернопіль, 2008. 20 с.
57. Мельник А. П. Соціально-психологічна адаптація учня до нового класного колективу: автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. психол. наук: 13.00.07. Івано-Франківськ, 2008. 18 с.

58. Михальская А. К. *Педагогічна риторика: історія і теорія*: навч. посіб. для студ. пед. університетів і інститутів. Київ: Сфера, 1998. 432 с.
59. Мороз О. Г. *Педагогіка і психологія вищої школи*: навч. посіб. Київ: НПУ, 2003. 267 с.
60. Лабутіна С. М. Проблема професійної адаптації молодих педагогів. *Проблеми сучасної педагогічної освіти*. 2005. № 7. С. 184-186.
61. Лернер П. С. *Школьные технологии*. Москва, 2007. № 5. С. 86-92.
62. Лікарчук І. Геноцид дитячого населення.
URL: <http://osvita.ua/blogs/50867>
63. Лосев А. Ф. *История античной эстетики: Софисты. Сократ. Платон*: сборник. Москва: Просвещение, 1969. 715 с.
64. Луговий В. І. Європейська концепція компетентнісного підходу у вищій школі та проблеми її реалізації в Україні. *Педагогічна преса*. 2009. № 2(63). 13 с.
65. Міжнародний пакт про економічні, соціальні і культурні права.
URL: https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/995_042#Text
66. *Наука управління загальноосвітнім навчальним закладом*: навч. посібник / Т. М. Десятов, О. М. Кoberник, Б. Л. Тевлін, Н. М. Чепурна. Харків: Вид. група «Освіта», 2004. 260 с.
67. Олійник В. В., Сергеева Л. М. *Управління розвитком професійно-технічного навчального закладу*: навч.-метод. посібник. Київ: АртЕк, 2010. 176 с.
68. *Організаційно-методичні засади діяльності інклюзивно-ресурсних центрів*: навч.-метод. посібник за заг. ред. М. А. Порошенко. Київ, 2018. 252 с.
69. *Оцінювання та відбір педагогічних інновацій: теоретико-прикладний аспект*: наук.-метод. посібник / за ред. Л. Даниленко. Київ: Логос, 2001. 185 с.
70. Палеха Ю. А. *Ключі до успіху, або Організаційна та Управлінська культура*: навч. посібник. Київ: Вид-во Європейського ун-ту, 2002. 337 с.
71. Перфільєва М. В. Впровадження інклюзивної освіти в Польщі та Україні. *XI Міжнар. наук. інтернет-конф. «Соціум. Наука. Культура»*.
URL: <http://intkonf.org/perfileva-m-v-vprovazhennya-inklyuzivnoyi-osviti-v-polschi-taukrayini/>
72. Плаксина Л. И. Инклюзивное образование (общее обучение) лиц ограниченными возможностями здоровья: проблемы и пути их решения.
URL: <https://mon.gov.ua/ua/osvita/zagalna-serednya-osvita/navchannya-ditej-u-specialnih-zakladah-osviti>
73. Попова О. В. *Становлення і розвиток інноваційних педагогічних ідей в Україні в XX столітті*. Харків: ОВС, 2001. 256 с.

74. Порівняльний аналіз розвитку комунікативної компетентності фахівця у період його первинної і вторинної професіоналізації. *Проблеми сучасної психології: зб. наук. праць Кам'янець-Подільського нац. ун-ту імені Івана Огієнка*. Кам'янець-Подільський: Аксіома, 2011. 78 с.

75. Приходченко К. І. *Творче освітньо-виховне середовище: теоретичний і практичний концепти*: монографія Донецьк: Вид-во «Ноулідж», 2011. 382 с.

76. *Проблеми педагогічної інноватики в сучасній теорії і практиці управління школою. Модернізація освітнього процесу в ліцеї економічного профілю* / за ред. Л. І. Даниленко, Ю. В. Шукевича. Київ, 2004. С. 5-12.

77. Порядок організації інклюзивного навчання у закладах загальної середньої освіти. URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/957-2021-%D0%BF#Text>

78. Порядок організації інклюзивного навчання у закладах вищої освіти. URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/635-2019-%D0%BF#Text>

79. Рощіна С. М. Розвивальне освітнє середовище навчального закладу як умова особистісного розвитку учнів. *Педагогічний альманах: зб. наук. праць; редкол. В. В. Кузьменко (голова) та ін.* Херсон: РІПО, 2011. Вип. 12. Ч. 1. 313 с.

80. Рудінська О. В. *Менеджмент: теорія менеджменту, організаційна поведінка, корпоративний менеджмент*. Київ: Ельга, Ніка-Центр, 2002. 336 с.

81. Савченко О. Я. *Дидактика початкової школи: підручник для студ. пед. факультетів*. Київ: Абрис, 2007. 416 с.

82. Садова І. Особливості підготовки майбутнього вчителя до навчання дітей з особливими потребами в умовах інклюзивної освіти. *Актуальні питання гуманітарних наук*. 2015. Вип. 14. С. 313-318.

83. Саламанська декларація та рамки дій щодо освіти осіб з особливими освітніми потребами. URL: https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/995_001-94#Text

84. Сафонова Н. А. Особливості емоційної стійкості педагогів в інклюзивну освіту. *Науково-методичний електронний журнал «Концепт»*. 2015. Т. 10. С. 211-215.

85. Семез А. А. *Процес адаптації педагога вищої школи в системі його неперервної професійної освіти: підручник*. Кіровоград: РВВ КДПУ ім. В. Винниченка, 2011. С. 193-201.

86. Серкіс Ж. В. Нові підходи до управління сучасною освітньою організацією. *Соціальна психологія (Український науковий журнал)*. 2003. № 1. С. 140-150.

87. Серкіс Ж. В. Визначення організаційної культури школи як шлях до підвищення ефективності управління. *Нова педагогічна думка*. 1998. № 3. С. 20-23.

88. Слостенин В. А., Исаев И. Ф., Шиянов Е. Н. *Педагогика*: учеб. пособие для студ. пед. учебных заведений / под ред. В. А. Слостенина. Москва: Изд. Центр «Академия», 2007. 576 с.

89. Сорочан Т. М. *Підготовка керівників шкіл до управлінської діяльності: теорія та практика*: монографія. Луганськ: Знання, 2005. 384 с.

90. Таранченко О., Найда Ю. Ролі й завдання асистентів вчителів: що варто змінювати та чому. URL: <https://nus.org.ua/view/roli-j-zavdannya-asystentiv-vchyteliv-shho-varto-zminyuvaty-ta-chomu/>

91. Тимошко Г. М. Система підготовки резерву керівників загальноосвітніх навчальних закладів до управлінської діяльності: дис. ... канд. пед. наук: 13.00.01. Київ, 2004. 196 с.

92. Тимошко Г. М. Історичні аспекти розвитку організаційної культури керівника в системі управління загальноосвітнім навчальним закладом. *Вісник Чернігівського держ. пед. ун-ту імені Т.Г. Шевченка. Серія: Педагогічні науки*. 2011. № 84. С. 183-187.

93. Тимошко Г. М. Організаційна культура керівника ЗНЗ – важливий фактор управлінської діяльності. *Наукові записки. Серія: Психолого-педагогічні науки* (Ніжинський державний педагогічний університет імені Миколи Гоголя). Ніжин, 2009. № 6. С. 20-25.

94. Тимошко Г. М. *Менеджмент соціальної роботи*: навч. посібник. Ніжин: Видавець ПП Лисенко М. М., 2011. 308 с.

95. Тимошко Г. М. *Організація діяльності державних і спеціалізованих соціальних служб*: навч. посібник. Ніжин: Видавець ПП Лисенко М. М., 2011. 248 с.

96. Тимошко Г. М. *Організаційна культура керівника загальноосвітнього навчального закладу: теорія та практика*: монографія. Ніжин: Видавець ПП Лисенко М. М., 2014. 596 с.

97. Тимошко Г. М. *Органайзер керівника навчального закладу*: метод. рек. Вид. 2-ге перероб. і допов. Ніжин: Видавець ПП Лисенко М. М., 2016. 183 с.

98. Типові освітні програми спеціальних закладів загальної середньої освіти II ступеня для дітей з особливими освітніми потребами. *Наказ МОН України № 627 від 12.06.2018*.

99. *Управління навчальним закладом*: навч.-метод. посібник; у 2 ч. / за ред. О. Мармази, О. Касьянової, В. Григораш та ін. Харків: Вид-во «Ранок», 2003. Ч. 1. 160 с.

100. Федотюк Т. І. Психологічні особливості становлення емпатії як елементу комунікативної здатності практичного психолога: автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. психол. наук: 19.00.07. Київ, 1997. 19 с.

101. *Філософський енциклопедичний словник*. Київ: Абриос, 2002. 742 с.
102. Фоменко Н. Педагогічна інноватика у реформуванні неперервної освіти. *Рідна школа*. 2007. № 5. С. 70-72.
103. Фруктова Я. С. До питання проектування сучасного освітнього середовища. *Освітнє середовище як методична проблема*: зб. наук. праць. Херсон: Вид-во ХДУ, 2006. 192 с.
104. Хатунцева С. М. Педагогічні умови адаптації викладача-початківця до професійно-педагогічної діяльності у вищому навчальному закладі: дис. ... канд. пед. наук: 13.00.04. Харків, 2005. 204 с.
105. Хитрюк В. В. Формування інклюзивної готовності майбутніх педагогів в умовах вищої освіти: дис. ... д. пед. наук: 13.00.08. Калінінград, 2015. 390 с.
106. Хуторской А. В. Ключевые компетенции и образовательные стандарты: доклад на отделении философии образования и теоретической педагогике РАО 23 апреля 2002 г. *Интернет-журнал «Эйдос»*: веб-сайт. URL: <http://www.eidos.ru/news/compet.htm>
107. Хуторський А. В. Ключові компетенції як компонент особистісно-орієнтованої парадигми. *Адукацыя й выхаванне*. 2004. № 3. С. 3-9.
108. Хоружа Л. Л. Компетентнісний підхід в освіті: ретроспективний погляд на розвиток ідеї. *Педагогічна освіта: теорія і практика*. 2007. № 7. С. 178-184.
109. Черновол-Ткаченко Р. І. *Техніка управлінської діяльності*. Харків: Вид. група «Основа», 2013. 304 с.
110. Шамова Т. И. *Управление образовательными системами*: учеб. пособие для студ. высш. пед. учеб. заведений. Москва: Изд. центр «Академия», 2005. 384 с.
111. Шинкаренко В. Дітям з особливими потребами – рівний доступ до якісної освіти. *Вихователь-методист дошкільного закладу*. 2009. № 10. С. 4-8.
112. Шумиловская Ю. В. Подготовка будущего педагога к работе с учениками в условиях инклюзивного образования: дис. ... канд. пед. наук: 13.00.08. Шуя, 2011. 175 с.
113. Щербяк Ю. А. Інклюзивна освіта в загальноосвітньому навчальному закладі: теоретико-методологічні аспекти. URL: <http://www.pulib.sk/web/kniznica/elpub/dokument/Bernatova10/subor/Scerbiak.pdf>
114. Hladush V., Krška P. and Hloba A. Pedagogical conditions for the development of diagnostic competence of future special education teacher. AIP Conference Proceedings 2647, 040056 (2022); <https://doi.org/10.1063/5.0104567>

115. Gladush V. Inkluzívne vzdelávanie v Ukrajine – úspechy, problémy, perspektívy. *Podpora inklúzie v predprimárnom a primárnom vzdelávaní. Zborník vedeckých štúdií*. Ružomberok, 2018, str. 156-174.

116. Jarosz M. Obszary wykluczania w Polsce, [w:]. Wykluczeni. 2008, Warszawa. S. 11 1.42. C. 11.

117. Klein V., Silonova V., Hladush V. Actual problems of inclusion, integration of social and health disadvantaged pupils in the Slovak Republic. *Актуальні питання корекційної освіти (педагогічні науки)*. Вип. 13. Кам'янець-Подільський: ПП «Медобори-2006», 2019. С. 48-60.

Для нотаток

Для нотаток

Наукове видання

ТИМОШКО Ганна Миколаївна
ГЛАДУШ Віктор Антонович

**РОЗВИТОК КОМУНІКАТИВНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ
ПЕДАГОГІВ В УМОВАХ ІНКЛЮЗИВНОГО
ОСВІТНЬОГО СЕРЕДОВИЩА**

Монографія

Редактори — *Отрішко В. І.*
Ремізовський К. М.
Коректор — *Отрішко В. І.*
Комп'ютерна верстка — *Васильченко Я. Й.*

Державний заклад вищої освіти
«Університет менеджменту освіти»
04053, м. Київ, вул. Січових Стрільців, 52-А
тел: +38 (044) 481-38-00; факс: +38 (044) 484-10-96
www.umo.edu.ua

Підписано до друку 10.01.2023. Формат 60×84 1/16
Друк офсетний. Папір офсетний. Гарнітура Times New Roman.
Умов. друк. арк. 11,16. Обл. вид. арк. 10,45.
Тираж 300 прим. Замовлення № 2074

Видавець і виготовлювач ФОП Лисенко М.М.
м. Ніжин, вул. Шевченка, 20
Тел. (067) 4412124
E-mail: vidavec.lisenko@gmail.com

Свідоцтво про внесення до Державного реєстру видавців,
виготовлювачів і розповсюджувачів видавничої продукції
серія ДК №2776 від 26. 02. 2007 р.